

Fundamentos Filosóficos de la CONCIENCIA



En la Antigüedad clásica griega

Juan Miguel Batalloso Navas

Fundamentos Filosóficos de la CONCIENCIA



En la Antigüedad clásica griega

Juan Miguel Batalloso Navas



Diseño de la cubierta: ChatGPT, 2026 y Juan M. Batalloso

Edita: KRISIS. <https://batalloso.com>. Camas (Sevilla) -España-, 2026.

ISBN: 978-84-09-82043-6

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	15
¿POR QUÉ VOLVER A LOS GRIEGOS?.....	16
UN RECORRIDO TRANSFORMADOR	17
EL GIRO SOCRÁTICO Y SUS CONSECUENCIAS	18
LA CONCIENCIA COMO FORMA DE VIDA.....	19
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA CONCIENCIA	19
LA URGENCIA CONTEMPORÁNEA.....	21
UNA INVITACIÓN AL VIAJE	22
1.- CONCEPTO DE CONCIENCIA	25
1.1.- CONSCIOUSNESS Y AWARENESS.....	28
1.2.- DIVERSAS PERSPECTIVAS Y DEFINICIONES.....	30
1.2.1.- Conciencia como experiencia subjetiva (<i>Qualia</i>)	32
1.2.2.- Conciencia como estado de alerta	33
1.2.3.- Conciencia como metacognición	38
1.2.4.- Conciencia moral y ética	40
1.3.- FUNCIONES DE LA CONCIENCIA	43
1.3.1.- Desde la Psicología	43
1.3.2.- Desde la Neurociencia.....	47
1.3.3.- Desde el Desarrollo Personal.....	50
1.3.4.- Desde la espiritualidad	55
2.- LA FILOSOFÍA GRIEGA.....	61
3.- PRESOCRÁTICOS	65
3.1.- TALES DE MILETO (C. 624-546 A.C.).....	71
3.1.1.- Vida y contexto	71
3.1.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia	74
3.1.3.- Posibles correlatos actuales	76

3.2.- ANAXIMANDRO (c 610-546 A.C.)	79
3.2.1.- Vida y contexto	80
3.2.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia	82
3.2.3.- Posibles correlatos actuales	85
3.3.- ANAXÍMENES (c. 585 A.C. - c. 525)	89
3.3.1.- Vida y contexto	90
3.3.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia	93
3.3.2.1.- El aire como principio vital y psíquico	93
3.3.2.2.- Rarefacción y condensación: conciencia como proceso gradual	94
3.3.2.3.- Atributos del aire y cosmología	95
3.3.2.4.- El aire, el alma y la conciencia	96
3.3.2.5.- La unificación de <i>pneuma</i> , <i>aer</i> y <i>psyché</i>	97
3.3.2.6.- El hilozoísmo y el cosmos animado	97
3.3.3.- Correlatos contemporáneos	98
3.3.3.1.- Emergentismo y el proceso de rarefacción-condensación ..	98
3.3.3.2.- Materialismo y la identificación aire-alma	99
3.3.3.3.- Neurociencia de la respiración y estados de conciencia	99
3.3.3.4.- Ecología profunda y conciencia planetaria	100
3.3.4.- Conclusión	101
3.4.- PITÁGORAS Y LOS PITAGÓRICOS (s. VI – V A. C.).....	103
3.4.1.- Apuntes biográficos y contexto	105
3.4.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia	106
3.4.3.- Correlatos contemporáneos	108
3.5.- HERÁCLITO DE ÉFESO Y SU TEORÍA DEL “LOGOS”.....	111
3.6.- ANAXÁGORAS DE CLAZOMENE (c. 500-428 A.C.)	115
3.7.- PARMÉNIDES (c. 515-450 A.C.)	119
4.- LOS SOFISTAS	121
4.1.- PROTÁGORAS DE ABDERA (c. 485-411 A.C.).....	123
4.1.1.- Apuntes biográficos	124

4.1.2.- Aportaciones fundamentales	126
4.1.2.1.- Subjetividad y conciencia perceptiva.....	126
4.1.2.2.- Percepción y epistemología.....	128
4.1.2.3.- Negación de una realidad independiente de la conciencia	129
4.1.2.4.- La conciencia como proceso dinámico y cambiante.....	130
4.1.2.5.- Lenguaje, consenso y conciencia intersubjetiva.....	130
4.1.3.- Correlatos contemporáneos	131
4.1.3.1.- El constructivismo epistemológico	132
4.1.3.2.- El proceso predictivo como reformulación neurocientífica	133
4.1.3.3.- Donald Hoffman y la interfaz perceptual	134
4.1.3.4.- Enactivismo y cognición como acción	134
4.1.3.5.- Thomas Nagel y la subjetividad irreducible	134
4.1.4.- Conclusión	135
4.2.- GORGIAS DE LEONTINOS (c. 484 – c. 375 A.C.)	137
4.2.1.- Apuntes biográficos	138
4.2.2.- Aportaciones fundamentales	140
4.2.2.1.- Las tres tesis.....	141
4.2.2.2.- El logos como soberano del alma.....	142
4.2.2.3.- La psicagogía: conducir el alma con palabras.....	143
4.2.3.- Correlatos contemporáneos	145
4.3.- PRÓDICO DE CEOS (c. 465-395 A.C.).....	149
4.3.1.- Apuntes biográficos	149
4.3.2.- Aportaciones fundamentales	151
4.3.2.1.- Conciencia, sinonimia y precisión Semántica	152
4.3.2.2.- Conciencia Moral: la elección de Heracles.....	152
4.3.2.3.- La Conciencia Religiosa: Interpretación Naturalista	153
4.3.2.4.- Paideía, conciencia social y metacognición.....	154
4.3.3.- Correlatos contemporáneos	156
4.3.4.- Conclusión	157
5.- SÓCRATES (469 - 399 A. C.)	159
5.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	161

5.2.- IMPORTANCIA Y TRASCENDENCIA DE SÓCRATES.....	163
5.3.- SÓCRATES Y EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA	166
5.4.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	169
5.4.1.- Sócrates y el giro reflexivo de la conciencia.....	170
5.4.2.- El "Conócete a ti mismo" y su resonancia en la autoconciencia moderna	171
5.4.3.- La mayéutica socrática y la metacognición actual	172
5.4.4.- La docta ignorancia y la epistemología de la conciencia	173
5.4.5.- Sócrates en la psicología cognitiva contemporánea.....	173
5.4.6.- Neurociencia y conciencia: el legado socrático.....	174
5.4.7.- Mindfulness y autoconocimiento	174
5.5.- VIGENCIA EDUCATIVA DE DE SÓCRATES.....	175
6.- PLATÓN (C. 427 - 347 A. C.)	179
6.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	182
6.2.- EL PLATONISMO	184
6.3.- LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO CONSCIENTE	189
6.3.1.- Conocer como acto consciente del alma	189
6.3.2.- Grados de conciencia y la línea dividida	189
6.3.3.- Anámnesis: conciencia y memoria profunda.....	190
6.3.4.- Autoconciencia y giro del alma	190
6.3.5.- Conocimiento consciente como elevación espiritual	190
6.3.6.- Conexiones con teorías contemporáneas de la conciencia.....	191
6.3.7.- Importancia epistemológica.....	191
6.4.- LOS NIVELES DE CONCIENCIA: LA ALEGORÍA DE LA CAVERNA	192
6.5.- LA ESTRUCTURA TRIPARTITA DEL ALMA	194
6.6.- COSMOLOGÍA Y CONCIENCIA: EL TIMEO	195
6.6.1.- La estructura matemática de la conciencia	195
6.6.2.- Los movimientos de la conciencia	196

6.6.3.- El cuerpo como base de la conciencia	196
6.6.4.- Resonancias con la ciencia contemporánea	196
6.6.5.- Implicaciones para el desarrollo personal y espiritual	197
6.6.6.- La educación como restauración.....	197
6.6.7.- El Timeo como texto vivo	198
7.- ARISTÓTELES (384- 322 A. C.)	199
7.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	201
7.2.- <i>DE ANIMA: PSICOLOGÍA FILOSÓFICA Y CONCIENCIA</i>.....	205
7.2.1.- De Anima: obra fundacional de la psicología filosófica	206
7.2.2.- El alma como forma sustancial	206
7.2.3.- Alma, vida y conciencia: acto primero y actos segundos.....	207
7.2.4.- Sensación, percepción y conciencia pre-reflexiva	207
7.2.5.- Imaginación (phantasía) y continuidad de la conciencia	208
7.2.6.- Intelecto (noûs) y conciencia racional.....	208
7.2.7.- De Anima y las teorías contemporáneas de la conciencia	208
7.3.- LA JERARQUÍA DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS	209
7.3.1.- El alma vegetativa o nutritiva	210
7.3.2.- El alma sensitiva	210
7.3.3.- El alma intelectiva o racional.....	211
7.3.4.- La integración jerárquica y la actualización de potencias	212
7.3.5.- Paralelismos con teorías contemporáneas.....	212
7.3.6.- Implicaciones para una educación de la conciencia	213
7.4.- LA METAFÍSICA XII: LA AUTOCONCIENCIA DIVINA.....	213
7.4.1.- El Noûs Divino como Paradigma de la Conciencia Perfecta ...	214
7.4.2.- La Accesibilidad Humana de la Noesis Divina	215
7.4.3.- Conexiones con la Psicología Transpersonal	216
7.4.4.- Implicaciones para la educación de la conciencia	216
7.4.5.- Transparencia, placer de la contemplación y felicidad	217
7.4.6.- Conclusión	218

8.- HELENISMO	219
8.1.- EPICUREÍSMO	223
8.1.1.- Epicuro y el Atomismo Psicológico	227
8.1.2.- Lucrécio y la Poética de la Mente	231
8.2.- ESTOICISMO	235
8.2.1.- Zenón de Citio y la Teoría de las Representaciones	237
8.2.1.1.- La phantasia kataleptike	238
8.2.1.2.- La synkatáthesis	239
8.2.1.3.- La hormé	241
8.2.1.4.- La praxis	243
8.2.2.- Crisipo y la Teoría del Hegemonikon	245
8.2.3.- Epicteto y la conciencia racional y moral	247
8.2.3.1.- Dicotomía del control	247
8.2.3.2.- Juicio racional	248
8.2.3.3.- El bien supremo de la virtud	249
8.2.3.4.- Relevancia transdisciplinar	250
8.2.4.- Séneca	251
8.2.5.- Marco Aurelio y la introspección filosófica	255
9.- NEOPLATÓNICOS: PLOTINO	263
10.- PEDAGOGÍA DE LA CONCIENCIA Y FILOSOFÍA GRIEGA	267
10.1.- PEDAGOGÍA DEL ASOMBRO	272
10.2.- EN LA ESCUELA DE MILETO	275
10.3.- LOS PITAGÓRICOS	279
10.4.- EN LOS SOFISTAS	285
10.5.- EN SÓCRATES	291
10.6.- EN PLATÓN	299
10.6.1.- La alegoría de la caverna como metáfora	301
10.6.2.- Educación y justicia: conciencia ética y moral	302
10.6.2.1.- Pedagogía dialógica	302

10.6.2.2.- Educación del carácter y virtud cívica	303
10.6.2.3.- Justicia restaurativa en contextos escolares.....	303
10.6.2.4.- Educación para la ciudadanía democrática.....	304
10.6.2.5.- Educación socioemocional con base ética	304
10.6.3.- La educación como transformación interior	305
10.7.- EN ARISTÓTELES.....	307
10.7.1.- Eudaimonía y realización humana	309
10.7.1.1.- Deliberación guiada (phrónesis en acción).....	311
10.7.1.2.- Taller de hábitos (héxis): “diseño de práctica”	311
10.7.1.3.- Diario eudaimónico (conciencia narrativa y teleológica)	312
10.7.1.4.- Eudaimonía cívica: proyectos de Aprendizaje-Servicio...	312
10.7.1.5.- “Currículo de virtudes” transversal por asignaturas.....	312
10.7.1.6.- Riesgos frecuentes y cómo corregirlos.....	313
10.7.2.- Prudencia (<i>phrónesis</i>): núcleo de la conciencia práctica	313
10.7.2.1.- Rasgos pedagógicamente relevantes de la prudencia.....	314
10.7.2.2.- Objetivos de aprendizaje para desarrollar la prudencia .	314
10.7.2.3.- Metodologías actuales compatibles con el desarrollo de la prudencia.....	315
10.7.3.- Proceso educativo gradual: cuerpo, carácter e intelecto.....	316
10.7.3.1.- El “cuerpo” como base educativa: hábito, medida y autorregulación	316
10.7.3.2.- El “carácter” como núcleo: habituación de virtudes y educación emocional	317
10.7.3.3.- El “intelecto”: virtudes intelectuales, deliberación y phrónesis	318
10.7.3.4.- Una secuencia didáctica.....	318
10.7.4.- Educación pública y dimensión política.....	319
10.7.4.1.- Del hábito al juicio práctico	319
10.7.4.2.- Límites históricos y lectura crítica	320
10.7.4.3.- Puentes con marcos contemporáneos	321
10.7.4.4.- Metodologías actuales compatibles con Aristóteles	321
10.7.4.5.- Diseño de actividades pedagógicas orientadas a la conciencia cívica.....	322

10.7.5.- Método educativo: experiencia, inducción y racionalidad crítica	322
10.7.5.1.- Experiencia	323
10.7.5.2.- Inducción	323
10.7.5.3.- Racionalidad crítica	324
10.7.5.4.- Integración en la pedagogía actual.....	325
10.8.- EN LOS EPICÚREOS	327
10.8.1.- La conciencia como cultivo de la <i>ataraxia</i>	329
10.8.1.1.- La educación de la conciencia como respuesta al ruido contemporáneo.....	330
10.8.1.2.- La interioridad amenazada: del jardín epicúreo al silencio digital.....	331
10.8.1.3.- Pedagogía de la serenidad.....	331
10.8.1.4.- El silencio como resistencia.....	332
10.8.1.5.- La ataraxia como competencia pedagógica fundamental	332
10.8.2.- La educación sensorial como base del conocimiento.....	333
10.8.2.1.- La crisis del aprendizaje desencarnado en la educación actual	334
10.8.2.2.- Neurociencia y pedagogía sensorial	335
10.8.2.3.- Hacia una pedagogía sensorial inspirada en el epicureísmo	337
10.8.3.- Pedagogía de la conciencia: amistad y terapia existencial...	338
10.8.3.1.- La amistad como fundamento pedagógico	339
10.8.3.2.- La filosofía como medicina del alma.....	340
10.8.4.- Paralelismos contemporáneos	341
10.8.4.1.- Mindfulness y la herencia epicúrea.....	341
10.8.4.2.- Pedagogías del bienestar y educación emocional	342
10.8.5.- Metodología y actividades actuales.....	344
10.8.5.1.- Prácticas de atención plena y conciencia corporal.....	344
10.8.5.2.- Dinámicas de construcción comunitaria	345
10.8.5.3.- Técnicas terapéuticas educativas.....	346
10.8.5.4.- Proyectos de vida consciente	346
10.9.- EN LOS ESTOICOS.....	349

10.9.1.- La educación de la conciencia en el estoicismo	351
10.9.1.1.- El autoconocimiento y la prosóchē	352
10.9.1.2.- La transformación del sujeto moral y la educación de la voluntad	353
10.9.2.- Aportaciones a la pedagogía de la conciencia.....	354
10.9.2.1.- Los ejercicios espirituales: el legado pedagógico recuperado por Pierre Hadot.....	354
10.9.2.2.- Séneca y la pedagogía del tiempo, la lectura y la escritura	355
10.9.2.3.- Epicteto y la dicotomía del control.....	356
10.9.2.4.- Marco Aurelio y el diario filosófico	357
10.9.3.- Paralelismos contemporáneos	358
10.9.3.1.- Estoicismo y psicología cognitivo-conductual.....	359
10.9.3.2.- Atención plena como práctica transversal	360
10.9.3.3.- Educación socioemocional y resiliencia.....	361
10.9.3.4.- Metacognición y autorregulación	362
10.9.4.- Metodologías y actividades educativas actuales	364
10.9.4.1.- El diario estoico: escritura reflexiva y autoformación.....	364
10.9.4.2.- Examen de conciencia diario.....	365
10.9.4.3.- Ejercicios de discernimiento y focalización	367
10.9.4.4.- Visualización de adversidades y preparación mental.....	368
10.9.4.5.- Memento mori y cultivo de la gratitud	369
10.9.5.- Conclusiones.....	371
11.- REFERENCIAS.....	375
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	393

Presentación

Este libro constituye el quinto volumen de una serie dedicada a lo que he denominado "***Educación Transdisciplinar***", un proyecto que ha madurado a lo largo de casi una década de investigación y reflexión. En este sentido debo aclarar que cuando hablo de Educación Transdisciplinar, no me refiero a una corriente pedagógica más entre otras, ni a una metodología específica que venga a competir con las existentes. Se trata, más bien, de una comprensión ampliada e integradora de lo que significa verdaderamente educar en el siglo XXI.

La transdisciplinariedad, tal como la entiendo, es fundamentalmente una actitud ante la vida, un posicionamiento dinámico que nos permite reconocer y habitar la complejidad irreductible de la existencia humana. Del mismo modo que no podemos hablar propiamente de educación sin incluir las dimensiones ética, corporal, intelectual, emocional, social, política, estética y espiritual del ser humano, tampoco podemos concebirla sin esta apertura transdisciplinar que integra saberes, perspectivas y experiencias en una visión unitaria pero no reduccionista de la realidad. Se trata, como nos dice Basarab Nicolescu no solamente de un método cognitivo, sino sobre todo de una actitud personal y existencial que implica¹:

- **Rigor**. Es decir, precisión conceptual, coherencia lógica y fidelidad a los datos y argumentos, sin concesiones al relativismo superficial. El rigor no es rigidez, sino exigencia intelectual al servicio de la verdad en contextos complejos.
- **Apertura**. Supone la disposición a acoger lo inesperado, lo desconocido y lo que no encaja en los marcos disciplinares establecidos. Esta apertura incluye el reconocimiento de distintos niveles de realidad y de conocimiento (científico, filosófico, simbólico, espiritual).
- **Tolerancia**. Consistente en el respeto activo hacia ideas, métodos y visiones del mundo diferentes de las propias. No se trata de indiferencia, sino de la capacidad de convivir con contradicciones aparentes sin anular la alteridad, pero también siendo plenamente conscientes de

¹ Fuente: NICOLESCU, Basarab. *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.

que la tolerancia como virtud tiene sus límites porque que no podemos tolerar lo éticamente intolerable.

A lo largo de este recorrido de investigación que vengo desarrollando desde 2018, una convicción se ha ido afianzando con claridad meridiana: educar es, en su esencia más profunda, desarrollar la conciencia en todas sus dimensiones, aspectos y niveles. Esta comprensión no es un añadido opcional a la tarea educativa, sino su condición de posibilidad. No hay educación auténtica sin educación de la conciencia, porque es precisamente a través del desarrollo de la conciencia como las personas pueden comprenderse a sí mismas, relacionarse significativamente con los otros y habitar creativamente el mundo que les ha sido dado.

En nuestro tiempo, marcado por la fragmentación del conocimiento, la aceleración tecnológica vertiginosa y una creciente dificultad para integrar saber, experiencia y sentido, esta convicción adquiere una urgencia particular. La formación del profesorado, la práctica educativa cotidiana y la reflexión pedagógica no pueden limitarse a cuestiones técnicas o metodológicas, por importantes que estas sean. Requieren espacios de pensamiento profundo sobre qué significa ser consciente, cómo se desarrolla la conciencia y cuáles son las condiciones que favorecen su florecimiento.

¿Por qué volver a los griegos?

En este contexto surge la pregunta fundamental: ¿por qué dedicar un volumen completo a los fundamentos filosóficos de la conciencia en la Antigüedad clásica griega? ¿No es acaso un ejercicio de arqueología intelectual alejado de las urgencias educativas contemporáneas? La respuesta es rotundamente negativa, y las razones son múltiples y convergentes.

Primero, porque fue en Grecia donde por primera vez en la historia de Occidente la conciencia humana se tomó a sí misma como objeto de reflexión sistemática. Cuando los primeros filósofos jónicos comenzaron a interrogarse sobre el principio de todas las cosas, no estaban solo describiendo la estructura del cosmos, estaban inaugurando una nueva forma de conciencia, una conciencia que se sabe a sí misma capaz de comprender el orden del mundo. Este despertar de la conciencia reflexiva marca un punto de inflexión en la historia humana cuyas resonancias llegan hasta nosotros.

Segundo, porque los pensadores griegos desarrollaron una comprensión extraordinariamente rica y matizada de la conciencia que, lejos de haber sido superada, continúa ofreciendo intuiciones fundamentales para los debates contemporáneos. La conciencia fue comprendida por ellos no de manera unilateral o reduccionista, sino en su complejidad multidimensional: como experiencia subjetiva y apertura al mundo, como capacidad perceptiva y actividad intelectual, como sede de la responsabilidad moral y vía de acceso a dimensiones trascendentales de sentido.

Tercero, porque el modo griego de abordar la cuestión de la conciencia fue esencialmente transdisciplinar en sentido literal. Los filósofos griegos no separaban artificialmente psicología de cosmología, ética de física, lógica de espiritualidad. Su pensamiento se movía fluidamente entre diversos niveles de realidad y diferentes modos de conocimiento, ofreciéndonos un modelo de integración que resulta especialmente valioso en nuestra época de hiperespecialización y fragmentación del saber.

Un recorrido transformador

El viaje que propone este libro comienza en primer lugar con la descripción del concepto de conciencia tal y como la entendemos hoy, el análisis de diferentes definiciones y perspectivas, así como de sus funciones vistas desde la Psicología, la Neurociencia, el Desarrollo Personal y la Espiritualidad, todo lo cual conforma la primera parte y el capítulo primero de esta obra.

En la segunda parte, dedicada íntegramente a las aportaciones filosóficas de la Antigüedad clásica griega, el viaje continúa con los presocráticos, esos pioneros del pensamiento que descubrieron en el asombro ante la naturaleza el impulso primordial de la conciencia filosófica. Con Tales de Mileto aprendemos que todo está lleno de dioses, es decir, que la capacidad de afectar y ser afectado —esa relación fundamental que hoy llamamos conciencia— podría ser una característica básica de la realidad misma. Anaximandro nos enfrenta al misterio de lo indeterminado (*ápeiron*), anticipando las concepciones contemporáneas de la conciencia como campo unificado del cual emergen las experiencias particulares. Anaxímenes, al vincular el *pneuma* (aire-aliento) con el principio vital y consciente, establece conexiones profundas entre respiración, vida y conciencia que las tradiciones contemplativas y la neurociencia actual continúan explorando.

La escuela pitagórica aporta una dimensión crucial al descubrir la estructura matemática y armónica del alma, anticipando de manera sorprendente los enfoques contemporáneos que buscan comprender la conciencia en términos de patrones de información integrada. Heráclito, con su visión del *logos* como razón universal y del devenir como ley del cosmos, nos ofrece una comprensión procesual y dinámica de la conciencia que dialoga directamente con las teorías enactivistas y procesuales de nuestro tiempo.

Los sofistas, frecuentemente incomprendidos, realizan una contribución decisiva al poner en el centro la dimensión subjetiva, social y lingüística de la conciencia. Protágoras, con su *homo mensura*, no promueve un relativismo nihilista, sino que señala el papel activo y constructivo de la conciencia en la configuración de nuestra experiencia. Gorgias explora el poder del lenguaje para moldear los estados del alma, anticipando los descubrimientos sobre la naturaleza lingüística del pensamiento. Estos conceptos resultan fundamentales para comprender cómo la educación puede y debe trabajar con la plasticidad de la conciencia.

El giro socrático y sus consecuencias

Con Sócrates se produce el momento decisivo: el giro reflexivo de la conciencia sobre sí misma. El “*conócete a ti mismo*” no es un mero lema edificante sino la inauguración de una nueva forma de existencia humana caracterizada por el autoexamen crítico permanente. La mayéutica socrática no es simplemente un método pedagógico entre otros; es el descubrimiento de que la verdad no se transmite desde fuera, sino que debe ser alumbrada desde el interior de cada persona. La ironía y la docta ignorancia socráticas funcionan como dispositivos de transformación de la conciencia que mantienen toda su potencia liberadora.

Platón construye sobre estas bases la primera gran arquitectura sistemática de la conciencia en Occidente. La alegoría de la caverna no es solo una metáfora epistemológica sino un mapa completo del desarrollo de la conciencia desde sus formas más rudimentarias hasta la contemplación de la verdad. La teoría de la anámnesis sugiere que el conocimiento más profundo no se adquiere, sino que se recuerda, lo cual implica que la conciencia humana tiene acceso a dimensiones de realidad que trascienden la experiencia ordinaria. La división tripartita del alma ofrece un modelo integral que reconoce y busca armonizar las dimensiones racional, emocional y apetitiva de la vida consciente.

Aristóteles representa un momento de equilibrio extraordinario entre especulación metafísica y observación empírica. Su tratado *Sobre el alma* constituye la primera psicología sistemática de Occidente, donde la conciencia es comprendida como la actualización de las potencialidades de un ser vivo. La jerarquía de las funciones psíquicas —vegetativa, sensitiva, intelectiva— no implica separación sino integración, donde cada nivel superior incluye y trasciende los anteriores. La distinción entre intelecto pasivo y activo, y la caracterización del pensamiento divino como “pensamiento del pensamiento”, ofrecen intuiciones profundas sobre la naturaleza de la autoconciencia que siguen alimentando la reflexión contemporánea.

La conciencia como forma de vida

El viaje continúa con las escuelas helenísticas que representan un giro fundamental: la filosofía de la conciencia se convierte en práctica de transformación personal. El epicureísmo, con su comprensión materialista pero no reduccionista de la mente, busca liberar la conciencia del sufrimiento mediante la comprensión racional de la naturaleza. El estoicismo desarrolla la teoría y práctica más sofisticada de la conciencia como centro de la libertad interior: conceptos como representación comprehensiva, asentimiento, *hegemonikon* y *prohairesis* constituyen un análisis fenomenológico de la experiencia consciente de extraordinaria precisión y utilidad práctica. Las *Meditaciones* de Marco Aurelio ejemplifican cómo esta filosofía puede convertirse en ejercicio cotidiano de transformación de la conciencia.

Con Plotino, la filosofía griega de la conciencia alcanza su culminación mística. Las tres hipóstasis —el Uno, el Intelecto, el Alma— no son solo niveles ontológicos sino grados de conciencia. La experiencia del éxtasis plotiniano representa el horizonte último del desarrollo de la conciencia: la superación de la dualidad en una unidad inefable que, sin embargo, puede ser vivida.

En total, la segunda parte está constituida por siete capítulos, cada uno de ellos dedicados a los autores mencionados.

Educación y Pedagogía de la Conciencia

Finalmente, la tercera parte, está constituida por un largo capítulo en el que se abordan de forma específica las aportaciones filosóficas desde la

perspectiva de la Educación y la Pedagogía de la Conciencia ofreciendo estrategias metodológicas y ejemplos de actividades prácticas.

No nos cabe ninguna duda de que en el escenario educativo contemporáneo se ha vuelto ineludible reconocer que la mera transmisión de contenidos curriculares resulta netamente insuficiente. Atender y trabajar las dimensiones internas que hacen posible el aprendizaje auténtico, la convivencia democrática y el desarrollo integral de la persona son necesidades ineludibles en el momento civilizatorio actual en el que nos encontramos. Y es que aprender no depende únicamente de lo que se enseña, sino también de las condiciones objetivas, sociales y existenciales concretas del momento histórico en el que se vive, así como también de las condiciones subjetivas, emocionales, relaciones y éticas en las que ese aprendizaje se produce. A ello se suma la responsabilidad ineludible de las instituciones educativas y de sus agentes —docentes, gestores, familias y comunidades— de comprometerse activamente con la mejora de las condiciones existenciales de vida del alumnado y con la promoción efectiva de los Derechos Humanos Universales como horizonte normativo de toda práctica educativa. Sin olvidar, claro está, la responsabilidad política e institucional de proporcionar al conjunto del profesorado y especialmente al de Educación Básica u Obligatoria unas condiciones existenciales de vida personal y profesional dignas, así como una formación docente sólida, continua y de calidad.

De este diagnóstico emerge la necesidad de una Pedagogía de la Conciencia, concebida no como una metodología puntual ni como un complemento curricular, sino como un marco educativo integral que reorienta el sentido mismo del acto de educar. Esta pedagogía sitúa en el centro del proceso formativo el cultivo sistemático de capacidades fundamentales para la vida personal y social: la atención consciente, la autorregulación emocional, la reflexión crítica, el autoconocimiento, la empatía, la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad cívica. Su finalidad no es solo mejorar el rendimiento académico, sino favorecer procesos de maduración interior que permitan al sujeto comprenderse a sí mismo, relacionarse de forma más lúcida con los demás y participar activamente en la transformación ética y social de su entorno.

En este marco, la Educación de la Conciencia puede entenderse como el objetivo formativo de fondo: el desarrollo progresivo de una conciencia más despierta, reflexiva, ética y socialmente comprometida. Educar la conciencia implica acompañar al alumnado y al profesorado en el aprendizaje de estar presente en su experiencia, reconocer sus procesos mentales y emocionales, interpretar críticamente la realidad y dotar de sentido humano al

conocimiento adquirido. Supone, por tanto, una educación orientada no solo al saber y al hacer, sino también al ser y al convivir.

Por su parte, la Pedagogía de la Conciencia constituye el conjunto de principios, enfoques didácticos, prácticas educativas y condiciones institucionales que hacen posible ese proceso formativo. No se trata de añadir nuevas asignaturas ni de sobrecargar los programas, sino de transformar las dinámicas pedagógicas, los climas de aula y los modelos de relación educativa para generar entornos de aprendizaje más profundos, coherentes, humanizadores y sostenibles. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser una acumulación fragmentada de información y se convierte en una experiencia significativa, integrada y duradera, capaz de articular conocimiento, valores, emociones y acción responsable.

La urgencia contemporánea

Este recorrido por los fundamentos filosóficos griegos de la conciencia no es, insisto, un ejercicio de erudición histórica. Es la recuperación de un tesoro de sabiduría práctica y teórica indispensable para afrontar los desafíos educativos de nuestro tiempo. En una época caracterizada por la inteligencia artificial, la neurociencia, la crisis ecológica y una profunda desorientación existencial, necesitamos más que nunca una comprensión integral de la conciencia que no la reduzca a procesos cerebrales ni a computación de información, sin por ello negar estos aspectos.

Los griegos nos ofrecen precisamente eso: una visión de la conciencia que integra sin confundir sus múltiples dimensiones —cognitiva, ética, estética, social, cósmica, espiritual—. Nos muestran que la conciencia no es un epifenómeno accidental en un universo mecánico, sino la forma en que el cosmos se hace presente a sí mismo. Nos enseñan que el desarrollo de la conciencia no es un lujo cultural sino una necesidad vital, tanto individual como colectiva.

Implicaciones para la educación del siglo XXI

Para el proyecto de una Educación Transdisciplinar que intento investigar y desarrollar, estos fundamentos griegos son absolutamente esenciales. Nos recuerdan que educar la conciencia no es adoctrinar ni programar, sino crear las condiciones para que cada persona pueda actualizar sus potencialidades más elevadas. Nos muestran que este proceso requiere no solo

transmisión de conocimientos sino transformación personal, no solo desarrollo intelectual sino integración de todas las dimensiones del ser.

La crisis educativa contemporánea —manifiesta en el desinterés de los estudiantes, el agotamiento de los docentes, la fragmentación curricular, la pérdida de sentido— no se resolverá con más tecnología o mejores métodos si no recuperamos esta comprensión fundamental: que el núcleo de toda educación verdadera es el desarrollo de la conciencia. Y este desarrollo no puede darse en abstracto, sino que requiere el encuentro con las grandes tradiciones de sabiduría que han explorado los caminos de la conciencia humana.

Una invitación al viaje

Este libro y los venideros, son por tanto, una invitación a emprender un viaje intelectual y existencial. Un viaje que nos lleva a las fuentes de nuestra tradición occidental de pensamiento no por nostalgia del pasado, sino por responsabilidad con el presente y compromiso con el futuro. En un tiempo de cambios acelerados e incertidumbres crecientes, volver a los fundamentos no es un gesto conservador sino profundamente innovador: es recuperar la capacidad de pensar desde la raíz, de cuestionar lo obvio, de imaginar otras formas posibles de ser humano.

Las educadoras y educadores que se aventuren en estas páginas no encontrarán recetas ni protocolos, sino algo más valioso: un espacio de pensamiento profundo sobre qué significa ser consciente y cómo podemos acompañar a otros en el desarrollo de su conciencia. Encontrarán en los filósofos griegos no autoridades incuestionables sino compañeros de reflexión, interlocutores en un diálogo que atraviesa los siglos y que sigue siendo urgentemente actual.

La Educación de la Conciencia que necesitamos construir para el siglo XXI no puede prescindir de esta herencia. No se trata de repetir mecánicamente las respuestas griegas, sino de aprender de su modo de plantear las preguntas, de su valentía intelectual, de su compromiso con la verdad y la transformación personal. Se trata, en suma, de recuperar la filosofía no como disciplina académica especializada, sino como forma de vida consciente y camino de realización humana.

Este primer volumen dedicado a los fundamentos filosóficos de la conciencia en la Antigüedad clásica griega sienta así las bases para una

comprensión renovada de la tarea educativa. Una comprensión que reconoce en el desarrollo de la conciencia no un objetivo más entre otros, sino el corazón mismo de toda educación que aspire a ser verdaderamente humana, ética y transformadora. En tiempos de fragmentación, desinformación, desorientación y violencia, esta obra ofrece un mapa y una brújula para navegar hacia horizontes de mayor lucidez, integración y plenitud.

1.- Concepto de conciencia

«...Entendemos por conciencia en su sentido más inmediato la capacidad de acceder al conocimiento del cuerpo, la percepción de los distintos estados corporales, las sensaciones de las posiciones en que se encuentra, de las maneras que tiene de conocer, de las afecciones y de los sentimientos. Es más, todos los sentimientos, las emociones y las pasiones, que antes se habían podido referir al alma, ahora se remiten al cuerpo, al cerebro y a su manera de relacionarse con la realidad, a sus carencias, a sus necesidades y a sus estímulos...»

Juan Gavilán.
Cerebro, mente y conciencia. (2013)

La conciencia es uno de los conceptos más sugestivos y apasionantes que atraviesan múltiples disciplinas y que, paradójicamente, usamos constantemente en nuestra vida cotidiana, aunque su naturaleza siga siendo un misterio filosófico y científico.

Cuando decimos la palabra “conciencia”, estamos haciendo referencia al término latino *conscientia*, un término compuesto que esconde una profundidad significativa. La palabra se forma de dos elementos: el prefijo *con-* (que proviene de *cum*, significando “con” o “junto”) y *scientia*, que significa conocimiento o saber, derivado del verbo *scire* (conocer). Esta composición no es casual: la etimología nos sugiere algo así como un “**conocimiento compar-tido**” o, más precisamente, un “**conocimiento acompañado**”, es decir, un saber que se acompaña de la percepción del propio saber.

Esta duplicidad reflexiva es fundamental para entender el concepto: no se trata simplemente de conocer algo, sino de “saber que se conoce”. Es ese movimiento de doblarse sobre sí mismo, esa capacidad de la mente de tomarse a sí misma como objeto, lo que caracteriza la conciencia. En otras palabras, la conciencia no es solo una ventana al mundo, sino también un espejo en el que nos podemos ver como sujetos de observación o como testigos de nuestras emociones, sentimientos, pensamientos, palabras y acciones.

En su origen latino, *conscientia* poseía fundamentalmente una dimensión moral: se refería al conocimiento íntimo que el sujeto tiene de sus propios

actos, especialmente en relación con el bien y el mal. De ahí provienen expresiones que todavía usamos hoy: “tener conciencia” de algo, actuar “en conciencia”, el “remordimiento de conciencia” o la “objeción de conciencia”. Esta carga moral se conserva en nuestra lengua, aunque el concepto se ha ido ampliando para incluir dimensiones cognitivas y experienciales más allá de lo puramente ético.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española de 2025² define el término “conciencia” como «...*Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios...*», es decir, lo refiere a lo que conocemos como conciencia moral o capacidad para distinguir el bien del mal. En este sentido, lo diferencia del término “consciencia” que lo refiere al «...*Conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones (...) Facultad psíquica por la que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo...*». Así pues, en español, existen, dos acepciones básicas del término “conciencia”, una referida la conciencia moral y otra como la genuina y singular capacidad humana de “*darse cuenta*”, de percibir lo que sucede en nuestra realidad exterior, pero también en nuestra realidad interior, o en ese mundo repleto de pensamientos, recuerdos, ensueños, expectativas, emociones, impulsos y sentimientos.

En cualquier caso, la conciencia es la capacidad que tenemos los seres humanos de experimentar, percibir y tener subjetividad, es decir, la vivencia interna de “ser”, “existir” y “sentir”. Capacidad que incluye e integra el reconocimiento de sí mismo (autoconciencia), el darnos cuenta y reconocer nuestros pensamientos, emociones y sentimientos, así como las percepciones que nos permiten reconocer e identificar los estímulos y circunstancias del medio ambiente social y natural, y también el reconocimiento de los llamados estados alterados de conciencia como el sueño y los producidos por la hipnosis, la meditación y el consumo de sustancias psicodélicas.

El término “conciencia” o “consciencia” (aquí lo usaremos indistintamente) es polisémico y tiene numerosas acepciones como así nos señala el profesor Agustín de la Herrán y en él se incluyen aspectos como:

«...*Percepción; sentimiento; opinión; concepción; mentalidad; ideología predominante; convicción; juicio; cordura; modelo de perfección; juez interior; moralidad; compromiso; certeza;*

² Disponible en: <<https://dle.rae.es/>> Acceso: 19 abr. 2025.

seguridad cognitiva; razón; discernimiento; pensamiento; creencia personal; creencia social o compartida; identificación profunda; personalidad; mente (totalidad de la); espacio mental; región psíquica, una parte de la mente; porción funcional psíquica encargada del darse cuenta; memoria; lo no inconsciente; cualidad representativa de la mente; madurez; yo; ego; no-ego; espíritu, alma, esencia persona, verdadero yo; sujeto; vida; concentración; atención a todos los detalles; pleno control de una situación; ocupación en algo, con buena dedicación; capacidad de visión; capacidad de previsión; preclaridad intelectual, clarividencia; amplitud de comprensión; empatía; enfoque equilibrado o ecuánime; perspectiva cognitiva integradora; conocimiento (en general); claro y correcto conocimiento (saber bien algo, dominarlo); pleno (máximo) conocimiento sobre algo; lucidez; objetividad en el conocimiento; conocimiento suficiente como para no cometer errores; conocimiento suficiente como para mantenerse en una determinada posición; conocimiento suficiente como para llevar a cabo una acción específica; conocimiento suficiente como para valorar o criticar; capacidad para la buena abstracción; capacidad para referirse a lo concreto, desde unas coordenadas más amplias de lo habitual; conocimiento de esa amplitud y de esas coordenadas; vigilia, estado propio del sujeto despierto; buena organización; preocupación por algo o alguien, o por algún quehacer que se realiza o se pretende; maestría en algún quehacer específico, relativa a su dominio; condición de madurez o alto desarrollo de quien se ha cultivado de un modo general, desde el dominio de una disciplina, vía o quehacer; aprender bien el valor de algo....» (Herrán, 1995, p. 442-444).

El origen de esta extraordinaria capacidad humana sigue siendo un misterio, o como dice David Chalmers, se trata de un “problema difícil” ya que el problema radica en conocer y desentrañar como los mecanismos físicos de nuestro organismo se transforman en experiencia subjetiva:

«...La conciencia plantea los problemas más desconcertantes en la ciencia de la mente. No hay nada que conozcamos más íntimamente que la experiencia consciente, Pero no hay nada que sea más difícil de explicar. Todo tipo de fenómenos mentales han cedido a la investigación científica en los últimos años, pero la conciencia ha resistido obstinadamente. Muchos han tratado de

explicarlo, pero las explicaciones siempre parecen no alcanzar el objetivo. Algunos han sido inducidos a suponer que el problema es intratable y que no se puede dar una buena explicación...» (Chalmers, 1995)

Son numerosas las propuestas teóricas que explican la naturaleza y el origen de la conciencia, sin embargo, no existe una teoría única que recoja la intrincada complejidad de este fenómeno. Esta es la razón por la que los estudios de la conciencia sean por lo general de carácter multidisciplinar e interdisciplinar involucrando a disciplinas como neurociencia, psicología, filosofía y antropología, que necesariamente tienen que integrarse para adoptar un enfoque transdisciplinar.

1.1.- Consciousness y awareness

En inglés el estudio de la conciencia permite una distinción conceptual más fina que el español. Ambos términos, **consciousness** y **awareness**, suelen traducirse como “conciencia”, pero en realidad apuntan a fenómenos relacionados pero distintos. Comprender esta diferencia no es un mero ejercicio académico: tiene implicaciones profundas para entender nuestra experiencia y para campos aplicados como la educación y la psicoterapia.

Consciousness se refiere al estado general de estar despierto y receptivo a estímulos, la cualidad o estado de ser consciente de algo externo o interno a uno mismo. Implica un estado general de vigilia frente al sueño o la inconsciencia. En el campo fenomenológico global de la experiencia, la conciencia es el simple hecho de que "hay algo que se siente" al ser uno. Aquí entra la dimensión del **qualia**, esa cualidad subjetiva e inefable de nuestras experiencias: lo que se siente al ver un color rojo, al escuchar una melodía, al sentir tristeza. El filósofo Thomas Nagel³ formuló la pregunta central sobre *consciousness*: "¿Qué se siente ser...?" (*What is it like to be...?*). Esta pregunta capta algo fundamental: hay organismos para los cuales existe algo que se

³ Thomas Nagel (1937–) es un filósofo estadounidense contemporáneo, una de las figuras más influyentes de la filosofía de la mente, la epistemología y la ética del siglo XX y XXI. Profesor emérito de la Universidad de Nueva York (NYU), su pensamiento se caracteriza por una defensa del realismo filosófico, una crítica al reduccionismo materialista y una constante reflexión sobre los límites de la ciencia para explicar la conciencia y la subjetividad. Nagel es conocido por su ensayo “**¿Qué se siente ser un murciélagos?**” (“*What is it like to be a bat?*”, 1974), uno de los textos más citados en la filosofía contemporánea de la mente.

siente al ser ese organismo, y hay (presumiblemente) otros para los cuales no hay nada que se sienta.

Para Nagel la conciencia tiene un carácter subjetivo irreductible, hay algo que “se siente” al ser un organismo consciente desde su perspectiva en primera persona. Critica el reduccionismo fisicalista señalando que los fenómenos mentales no pueden reducirse completamente a explicaciones físicas o funcionales dado que ninguna cantidad de conocimiento objetivo sobre el cerebro puede capturar la experiencia subjetiva (los *qualia*). En consecuencia, Nagel plantea que la perspectiva empírico objetivista de tercera persona de la ciencia, no puede aprehender completamente la naturaleza de la experiencia consciente y por tanto cualquier teoría completa de la mente debe dar cuenta tanto de los aspectos objetivos como de la dimensión subjetiva e irreductible de la conciencia (Nagel; 2000).

En este sentido, podemos pensar en niveles de *consciousness*. El nivel más básico distingue entre estados de vigilia, sueño y coma; un segundo nivel incluye los contenidos experienciales específicos como sensaciones visuales, auditivas, emocionales; y un tercer nivel considera la cualidad subjetiva particular de cada experiencia. Por ejemplo, un bebé tiene *consciousness* en el sentido de que está consciente, experimenta sensaciones, emociones, tiene un mundo fenomenológico rico, aunque quizás no tenga todavía una *awareness* metacognitiva plena de sus estados mentales.

Awareness, por su parte, implica algo más específico: es el conocimiento o percepción de una situación, hecho o sensación particular, e incluye un componente esencial de atención dirigida y reconocimiento explícito. Requiere atención focalizada y discriminación, implica el reconocimiento explícito de algo específico, puede ser más o menos reflexiva (podemos tener *awareness* de nuestra propia *awareness*), y tiene una dimensión metacognitiva: saber que se sabe. Es un proceso más activo que el simple estar consciente (Deshmukh; 2022).

Podemos distinguir varios tipos de *awareness*. La *awareness perceptual* es cuando nos damos cuenta de estímulos sensoriales específicos, como cuando notamos el sonido del tráfico que antes era solo ruido de fondo. La *awareness reflexiva* es la conciencia de nuestros propios estados mentales: “me doy cuenta de que estoy ansioso”. La *awareness metacognitiva* es el monitoreo de nuestros propios procesos cognitivos: “noto que no estoy entendiendo este texto y necesito releerlo”. Y la *Self-awareness* es la conciencia de sí mismo como entidad separada, algo que se desarrolla gradualmente en la

infancia y que algunos investigadores consideran ausente en muchos animales.

Un ejemplo puede clarificar la diferencia: puedes tener *consciousness* de un dolor de fondo mientras trabajas concentrado en otra cosa, pero solo desarrollas *awareness* del dolor cuando diriges tu atención explícitamente hacia él y lo reconoces de manera focal. El dolor estaba en tu campo consciente, pero no tenías *awareness* de él hasta que lo atendiste. Otro ejemplo: conducir un coche. Cuando conduces por una ruta familiar, mantienes *consciousness* del trayecto y respondes a estímulos, pero puedes llegar al destino sin haber tenido *awareness* explícita de gran parte del recorrido, operando en una especie de “piloto automático”.

La relación entre ambos conceptos puede esquematizarse así: en cuanto a alcance, *consciousness* es global y abarca todo el campo experiencial, mientras que *awareness* es focalizada y selectiva. En cuanto a su naturaleza, *consciousness* es un estado general, el fondo sobre el cual emergen figuras, mientras que *awareness* es un proceso activo, la figura que se destaca. En términos de atención, *consciousness* puede ser difusa, mientras que *awareness* requiere focalización. Respecto a la reflexividad, *consciousness* no es necesariamente reflexiva, pero *awareness* frecuentemente lo es. Y en términos evolutivos y de desarrollo, *consciousness* es más básica y primaria, mientras que *awareness*, especialmente en sus formas metacognitivas, es más compleja y se desarrolla posteriormente.

Esta distinción tiene profundas implicaciones. Las tradiciones contemplativas, especialmente el budismo y las prácticas de *mindfulness*, trabajan específicamente con la *awareness*: desarrollar la capacidad de estar plenamente atentos (*fully aware*) al contenido de nuestra *consciousness*. El objetivo no es tener más experiencias conscientes (ya estamos siempre en *consciousness* cuando estamos despiertos), sino desarrollar una *awareness* más clara, estable y no reactiva de lo que está ocurriendo en nuestra experiencia momento a momento.

1.2.- Diversas perspectivas y definiciones

El concepto de conciencia constituye uno de los fenómenos más complejos en el estudio del ser humano, requiriendo aproximaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que integren las dimensiones:

- **Etimológica:** el “conocimiento compartido consigo mismo”.
- **Histórica:** evolución desde la interioridad moral hasta la fenomenología de la experiencia.
- **Conceptual:** diferenciación entre estado general (*consciousness*) y percatación reflexiva (*awareness*).

Esta complejidad exige superar reduccionismos y reconocer la irreductibilidad fenomenológica de la experiencia consciente, al tiempo que se buscan sus bases neurobiológicas y sus implicaciones existenciales y éticas.

La conciencia no es un “objeto” a definir de manera unívoca, sino un fenómeno multidimensional que demanda múltiples perspectivas complementarias. Su estudio requiere humildad epistémica y apertura metodológica (transdisciplinariedad), reconociendo tanto las posibilidades como los límites de cada enfoque disciplinar. Esta complejidad y multidimensionalidad de la conciencia es la que ha hecho que a lo largo del tiempo se haya estudiado desde diferentes perspectivas, aunque complementarias todas ellas. Así por ejemplo la conciencia se ha estudiado siempre desde la filosofía occidental y oriental, así como en las tradiciones contemplativas (budismo, mindfulness) que trabajan especialmente con la *awareness*: desarrollar la capacidad de estar plenamente atentos (*fully aware*) al contenido de la *consciousness*.

También la conciencia ha sido y sigue siendo estudiada por la neurociencia cognitiva⁴ verificando y analizando los correlatos neuronales de ambas dimensiones. La *consciousness* parece relacionarse con la activación del sistema tálamo-cortical y la formación reticular ascendente, estructuras que regulan

⁴ La neurociencia cognitiva es una disciplina científica que estudia los mecanismos biológicos subyacentes a la cognición, enfocándose en los sustratos neurales de los procesos mentales (memoria, atención, lenguaje, toma de decisiones, conciencia, etc.), integrando conocimientos de la neurociencia, psicología cognitiva y métodos de neuroimagen, y sus manifestaciones conductuales. Surge de la fusión entre la psicología cognitiva y la neurociencia, adoptando un modelo multidisciplinar psicobiosocial. El término fue acuñado en 1976 por Michael Gazzaniga (neurocientífico) y George Armitage Miller (psicólogo cognitivo) mientras compartían un taxi. Michael Gazzaniga es ampliamente considerado el padre del campo de la neurociencia cognitiva, habiendo fundado centros, la revista *Journal of Cognitive Neuroscience* y la *Cognitive Neuroscience Society*. Sus investigadores y autores más destacados son entre otros: Michael Gazzaniga - autor de la obra fundamental *The Cognitive Neurosciences*, reconocida como fuente esencial del campo; Antonio Damasio - emoción, toma de decisiones y conciencia; Eric Kandel - memoria y aprendizaje a nivel molecular (Premio Nobel); Stephen Kosslyn - imaginería mental; Michael Posner - sistemas atencionales; Nancy Kanwisher - procesamiento de rostros y áreas especializadas y Stanislas Dehaene - lectura, numeración y conciencia. Fuente: Wikipedia. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Neurociencia_cognitiva> Acceso: 8 oct. 2025.

los estados de vigilia. La *awareness*, especialmente en su dimensión atencional y metacognitiva, se asocia más con las redes atencionales frontales y parietales, y particularmente con la corteza prefrontal, que se sabe está involucrada en funciones ejecutivas y reflexivas.

La filosofía de la mente⁵ debate preguntas fundamentales que esta distinción plantea: ¿Puede haber *consciousness* sin *awareness*? La evidencia del procesamiento inconsciente sugiere que sí, que muchos procesos mentales operan fuera de nuestra *awareness*, aunque estemos conscientes. ¿Puede haber *awareness* sin *consciousness*? Aquí entramos en debates más especulativos sobre “zombis filosóficos” (entidades que se comportan como si fueran conscientes, pero carecen de experiencia subjetiva) y sobre si la *awareness* reflexiva requiere necesariamente un sustrato de *consciousness* fenomenológica.

En cuanto a las dimensiones conceptuales del estudio del fenómeno de la conciencia, en la actualidad se consideran:

1.2.1.- Conciencia como experiencia subjetiva (*Qualia*)

La conciencia como experiencia subjetiva o *qualia* es quizás la acepción más fundamental y problemática. Está referida al qué y al cómo se siente una persona al experimentar algo desde una perspectiva en primera persona. Sus

⁵ La filosofía de la mente estudia la naturaleza de la mente, los estados mentales, la conciencia y su relación con el cuerpo (especialmente el cerebro). Se ocupa de preguntas como: ¿qué es la conciencia? ¿cómo se relaciona lo mental con lo físico? ¿qué son las creencias, deseos y emociones? No tiene un “fundador” único. Sus raíces están en Aristóteles y Platón que ya reflexionaban sobre alma/mente y Descartes (s. XVII), que planteó el dualismo mente-cuerpo. Como disciplina contemporánea se consolida en el siglo XX con el giro lingüístico y las ciencias cognitivas. Sus autores e investigadores contemporáneos más destacados son: David Chalmers, que acuñó el término “problema duro” de la conciencia; Daniel Dennett: funcionalismo y conciencia; John Searle: intencionalidad, “cuarto chino²; Thomas Nagel: “¿Qué se siente ser un murciélagos?” y Jerry Fodor: modularidad de la mente. También destacan Patricia Churchland (1943-) pionera de la neurofilosofía, profesora en UC San Diego y ganadora del Premio MacArthur (1991), principal defensora del materialismo eliminativo, que argumenta que conceptos como “creencias” y “deseos” deberán ser revisados o eliminados cuando entendamos mejor el cerebro; Ned Block (1942-), profesor en NYU, hizo importantes contribuciones sobre la conciencia y criticó el funcionalismo; Colin McGinn (1950-), defensor del “nuevo misterianismo”: sostiene que los humanos estamos “cognitivamente cerrados” respecto a nuestras propias mentes - no tenemos la capacidad cognitiva para entender completamente cómo surge la conciencia y Frank Jackson, famoso por el argumento del “cuarto de Mary” (o “María la científica”) sobre los *qualia*. Fuente: Wikipedia. *Philosophy of mind*. Disponible en: <https://en.wikipedia.org/wiki/Philosophy_of_mind> Acceso: 8 oct. 2025.

características son irreductibles y no se pueden simplificar o analizar acudiendo a correlatos físicos dado que la conciencia:

- Es una cualidad irreductible: existe una diferencia entre describir objetivamente una experiencia (longitudes de onda de luz) y el modo en que se experimenta subjetivamente, por ejemplo, la “rojez” del color rojo o el verdor de la hierba o el frescor del aire.
- Dispone de una perspectiva privilegiada: solo el sujeto tiene acceso directo a su propia experiencia consciente.
- Tiene una inefabilidad parcial: existe una dificultad para comunicar completamente los elementos, característica, matices, cualidades y textura de la experiencia a los demás.
- En un “problema difícil” (Chalmers; 1995): ¿Cómo emergen estas experiencias cualitativas de procesos físicos?

Operativamente, las manifestaciones de la conciencia se han comprobado y verificado mediante:

- Informes introspectivos diferenciados.
- Capacidad de discriminación experiencial fina.
- Memoria episódica con contenido cualitativo.
- Preferencias y aversiones basadas en la calidad de la experiencia.

La conciencia es pues un fenómeno de profundas implicaciones educativas dado que el aprendizaje no es mera transmisión de información, sino transformación de la experiencia subjetiva del aprendiz.

1.2.2.- Conciencia como estado de alerta

Cualquier fenómeno de la conciencia está vinculado a un determinado nivel de activación de nuestro sistema nervioso y su capacidad para responder a las demandas y estímulos del medio ambiente. Con otras palabras: la conciencia tiene una dimensión neurobiológica. En este sentido los neurocientíficos han descubierto que la conciencia tiene dos ingredientes esenciales que funcionan juntos:

1. El **AROUSAL** o capacidad que tenemos para despertarnos y mantenernos despiertos, alternando entre sueño y vigilia. Es como el interruptor principal de nuestro cerebro. Se puede imaginar como un regulador que va desde el reposo absoluto hasta la máxima alerta, preparándonos para actuar cuando lo necesitamos. El arousal es un estado fundamental en la experiencia humana y animal, descrito comúnmente como una sensación de excitación, alerta o preparación para la acción. Puede ser provocado por diversas situaciones, como el miedo, el estrés o la ira, llevando a respuestas tanto psicológicas como fisiológicas intensas. Sin embargo, desde una perspectiva neurocientífica, el concepto de arousal, o arousal generalizado (AG), es mucho más profundo y se refiere a una función neurobiológica continua. Describe el estado de activación del sistema nervioso central, abarcando un espectro que va desde la quietud profunda hasta un estado de alta preparación para responder al entorno. Entender el AG es clave para comprender cómo el cerebro gestiona la transición de la inactividad a la acción y cómo se mantiene listo para reaccionar rápidamente a los cambios del entorno. Aunque puede surgir ante emociones como el miedo, el estrés o la ira, la neurociencia lo entiende como una función continua del sistema nervioso central, que abarca desde la calma profunda hasta la máxima disposición para responder al entorno. Comprender este arousal generalizado permite entender cómo el cerebro regula el paso de la inactividad a la acción y mantiene su capacidad de reacción ante los cambios externos (Porta; 2025). El nivel de arousal puede medirse mediante un electroencefalograma (EEG), de modo que cuando estamos más alerta, las ondas cerebrales son rápidas y pequeñas y cuando dormimos son lentas y grandes.
2. El **AWARENESS** es nuestro radar consciente o nuestra capacidad para saber que está pasando con nosotros, en nuestro cuerpo, en nuestra mente y en nuestro entorno. Es el contenido de nuestra experiencia o aquella capacidad que nos permite diferenciar entre ver un triángulo azul o un círculo rojo, sentir frío o calor, o reconocer la voz de alguien querido (Lee; Sanz; Barra et. al.; 2022).

Estos dos elementos no trabajan juntos de igual a igual. El arousal es como los cimientos de una casa: sin estar despierto, no puedes darte cuenta de nada. Pero puedes estar despierto sin ser consciente de tu entorno, como sucede en el estado vegetativo. Es una relación de dependencia en una sola dirección (Grille; 2013).

Nuestro cerebro tiene un sistema especializado para mantenernos despiertos y alerta. Se llama Sistema Reticular Activador Ascendente (**ARAS** por sus siglas en inglés) y está ubicado en el tronco cerebral, esa parte profunda del cerebro que conecta con la médula espinal. El ARAS es como la estación central de control que regula nuestro nivel de alerta y atención, así como el tono de nuestros músculos y nuestra capacidad de concentrarnos. El ARAS actúa como un mensajero que lleva señales desde el tronco cerebral, pasa por estructuras intermedias como el tálamo, y finalmente llega a la corteza cerebral (Grille; 2013), esa capa arrugada que cubre nuestro cerebro y donde ocurre el pensamiento consciente.

El ARAS es como una orquesta química que usa diferentes neurotransmisores: acetilcolina, serotonina, noradrenalina, dopamina, histamina y orexina (Walter; Shaikh; 2015). Cada uno de estos neurotransmisores aporta algo diferente para mantener el cerebro funcionando correctamente. Para que nuestra conciencia funcione normalmente, necesitamos que el tronco cerebral, el posencéfalo basal y el diencéfalo trabajen juntos para sostener el arousal, y además que las redes talamocorticales estén activas para procesar la información y responder al mundo.⁶

Entender cómo funciona la conciencia normal nos ayuda a comprender qué pasa cuando algo sale mal. Los médicos distinguen varias situaciones principales según qué componente esté afectado (Grille; 2013):

1. **Coma:** tanto el arousal como el awareness están afectados. La persona no abre los ojos y no responde al entorno. No hay respuesta ni conciencia.
2. **Estado vegetativo:** el arousal funciona, pero el awareness no. La persona abre los ojos y tiene ciclos de sueño-vigilia, pero no muestra respuestas voluntarias hacia el medio o hacia sí misma de forma continua. Despierto, pero sin conciencia del entorno.
3. **Estado de mínima conciencia:** ambos componentes están presentes pero muy débiles y fluctuantes. La persona muestra señales mínimas pero identificables de conciencia. Hay momentos de conciencia parcial.

⁶ Ver volumen 2 de esta colección de Educación Transdisciplinar titulado “*Fundamentos neurocientíficos*”

4. **Delirium:** confusión aguda, puede ser hiperactivo o hipoactivo.
5. **Síndrome de “encerrado en sí mismo”:** el paciente está consciente pero no puede moverse ni hablar.

El tratamiento de estos estados se realiza mediante la estabilización de las funciones vitales; la corrección de problemas como la falta de oxígeno, azúcar baja, fiebre, etc.; el tratamiento de la causa específica (por ejemplo, una infección o un derrame) y en algunos casos, se usa un monitoreo avanzado como medir la presión dentro del cráneo (Grille; 2013).

La conciencia como estado de alerta o de atención focalizada es de una trascendental importancia para la generación y el desarrollo del aprendizaje óptimo, que es aquel estado neurocognitivo en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven más eficaces, permitiendo que el cerebro adquiera, procese y consolide información de manera más efectiva.

Desde la neuroeducación, el aprendizaje óptimo implica la aplicación de conocimientos sobre cómo funciona el cerebro y cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para ayudar a que este sea más eficaz. Este proceso constituye la meta a lograr en los contextos educativos y es el objeto de estudio para las neurociencias, especialmente la neurociencia cognitiva y la neuroeducación

Hoy, la neurociencia cognitiva ha permitido verificar que: (Bosada; 2022)

- El cerebro tiene una capacidad de adaptación durante toda nuestra vida, conocida como plasticidad cerebral, responsable de que este órgano se remodela y adapte continuamente a partir de las experiencias que vivimos y de lo que aprendemos.
- Aprendemos más y mejor en interacción y cooperación social porque el cerebro está diseñado para vivir y convivir en sociedad.
- Un nivel alto de estrés provoca un impacto negativo en el aprendizaje.
- Las emociones y el estado de ánimo afectan de manera positiva o negativas al cerebro y sus funciones.
- Las experiencias directas y multisensoriales propician que las personas aprendan mejor.
- Los ejercicios y el movimiento están conectados con el aprendizaje.

- La música y el arte transforman el cerebro y favorecen una experiencia más efectiva de aprendizaje.
- La capacidad del cerebro para guardar información es ilimitada y maleable.
- Factores como la alimentación, la calidad del sueño, el entorno socio-económico y cultural, las lesiones cerebrales, la genética y los aprendizajes previos consolidados ejercen influencia en el cerebro y por ende la manera que aprende.
- El estrés, la tristeza, la soledad o una mala condición física pueden perjudicar el buen funcionamiento de la corteza prefrontal del cerebro, responsable de las llamadas funciones ejecutivas (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva), que son fundamentales para el desarrollo académico y personal del alumnado

El concepto de “aprendizaje óptimo” se relaciona íntimamente con la noción de “experiencia óptima” o estado de flujo descrito por Csikszentmihalyi para el cual (Csikszentmihalyi; 1997), estas experiencias tienen nueve dimensiones: 1) balance entre desafíos y habilidades; 2) metas claras; 3) retroalimentación inmediata; 4) concentración intensa; 5) fusión de acción y conciencia; 6) pérdida de autoconciencia; 7) sensación de control; 8) distorsión del tiempo y 9) recompensas intrínsecas (*autotelía*).⁷

El papel crucial que desempeña la atención en el aprendizaje de habilidades deportivas, el desempeño bajo presión y la facilitación de la experiencia es bien establecido. Durante el *flow*, las demandas aumentadas son paradójicamente satisfechas sin un aparente aumento en el esfuerzo, y los atletas reportan un enfoque láser en la tarea frente a las distracciones (Harris; Vine; Wilson, 2017). Las personas en estado de flujo o en *flow* mencionan que se absorben tanto en la actividad que no tienen atención disponible para distraerse con cualquier otra cosa. Esto incluye: sensación de control sobre la actividad, experiencia de distorsión temporal, eliminación de la autoconciencia e incluso sentimiento de trascendencia.

En suma, el aprendizaje óptimo emerge de la interacción dinámica y no lineal entre múltiples sistemas:

⁷ Las aportaciones de Csikszentmihalyi y sus experiencias de flujo, fueron descritas con detalle en el volumen 3 de esta colección de Educación Transdisciplinar titulado “Fundamentos emocionales y/o afectivos”.

1. **Nivel Neurobiológico.** El sistema LC-NE⁸ regula el arousal cortical, preparando el cerebro para recibir y procesar información.
2. **Nivel Cognitivo.** La memoria de trabajo y los sistemas atencionales ejecutivos filtran y procesan la información relevante.
3. **Nivel Emocional-Motivacional.** Las emociones modulan qué información se prioriza y consolida en la memoria a largo plazo.
4. **Nivel Fenomenológico.** El estado de flujo representa la experiencia subjetiva cuando todos estos sistemas están sincronizados de manera óptima.

1.2.3.- Conciencia como metacognición

La “**metacognición**” se define como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos. Es “pensar sobre nuestro pensamiento” o “conocer sobre el conocer”. Comprende tanto la conciencia que una persona tiene sobre sus propios procesos mentales como la capacidad de controlar, monitorear y regular dichos procesos durante la realización de tareas cognitivas.

La metacognición incluye dos dimensiones principales:

1. **Conocimiento metacognitivo** (*Metacognitive Knowledge*) que incluye: 1) Conocimiento declarativo: saber “qué” (conocimiento sobre uno mismo como aprendiz); 2) Conocimiento procedimental: saber “cómo” (conocimiento sobre estrategias) y 3) Conocimiento condicional: saber “cuándo y por qué” (conocimiento sobre cuándo usar estrategias específicas).

⁸ El sistema LC-NE (Locus Coeruleus-Noradrenérgico) es uno de los sistemas neuromoduladores más importantes del cerebro humano. El locus coeruleus (LC), cuyo nombre en latín significa "punto azul", es el núcleo noradrenérgico principal del cerebro y el sitio principal de síntesis cerebral de norepinefrina (noradrenalina). Se localiza en el área posterior del puente rostral, en el piso lateral del cuarto ventrículo, y está compuesto principalmente de neuronas de tamaño medio que contienen gránulos de melanina, los cuales contribuyen a su coloración azulada y es el encargado de la regulación del arousal y la vigilia mediante la liberación de norepinefrina desde el LC que tiene un efecto excitatorio en la mayor parte del cerebro, mediando el arousal y preparando las neuronas cerebrales para ser activadas por estímulos. Funcionalmente se encarga también de la regulación de la atención y el procesamiento sensorial así como de responder al estrés. Fuente: Wikipedia. *Locus coeruleus*. Disponible en: <https://en.wikipedia.org/wiki/Locus_ceruleus> Acceso: 11 oct. 2026,

2. **Regulación metacognitiva** (*Metacognitive Regulation*) proceso constituido por: 1) Planificación: establecer metas y seleccionar estrategias; 2) Monitoreo: supervisión del progreso durante el aprendizaje y 3) Evaluación: valoración de los resultados y procesos utilizados.

El autoconocimiento reflexivo o la metacognición es una dimensión cognitiva superior mediante la cual la mente se toma a sí misma como objeto de conocimiento. En este sentido puede hablarse de distintos niveles de reflexividad:

1. **Conciencia de primer orden.** Experiencia directa del mundo (ver un árbol) y procesamiento implícito.
2. **Conciencia de segundo orden (metacognición).** Conciencia de que uno es consciente (“sé que estoy viendo un árbol”). Monitoreo metacognitivo: evaluar el propio conocimiento y control metacognitivo: regular procesos cognitivos.
3. **Conciencia de tercer orden:** reflexión sobre la propia reflexión; autoconciencia narrativa: construcción del yo temporal y teoría de la mente aplicada al yo.

A efectos educativos y de desarrollo personal hay que tener muy en cuenta que el “yo” no es una entidad fija sino un proceso emergente de múltiples subsistemas en interacción. La conciencia reflexiva crea bucles recursivos donde el observador es también lo observado. Una consideración que tiene trascendentales implicaciones en el aprendizaje en cuanto que (Tinajero et. al.; 2024):

- El desarrollo de habilidades metacognitivas es predictor del éxito académico.
- “Aprender a aprender” requiere cultivar la autoconciencia reflexiva.

- La Zona de Desarrollo Próximo⁹ implica andamiaje¹⁰ de procesos metacognitivos.
- La autonomía del aprendiz emerge de capacidades autorreguladoras.

1.2.4.- Conciencia moral y ética

La “conciencia moral” puede definirse como la sensación y capacidad interna por la cual una persona distingue las acciones buenas de las malas y se evalúa a sí misma ante esas normas. Incluye juicios, emociones (culpa, vergüenza, empatía) y motivaciones para actuar de acuerdo con esas normas.

La “conciencia ética” es un término más amplio que suele integrar reflexión normativa (teorías éticas, principios) y deliberación pública sobre lo correcto. La conciencia moral suele ser la experiencia subjetiva individual dentro del marco ético. Esta distinción conceptual aparece en la literatura filosófica y psicológica sobre la moralidad.

La conciencia moral puede definirse desde múltiples perspectivas complementarias:

- **Perspectiva filosófica:** la conciencia se refiere al conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones, siendo la conciencia moral el sentido ético propio de una persona.

⁹ La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño —determinado por su capacidad de resolver problemas de forma independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Este concepto implica que el aprendizaje efectivo ocurre cuando la enseñanza se sitúa en esa “zona” donde el aprendiz no puede realizar la tarea solo, pero sí puede hacerlo con apoyo. La ZDP subraya la naturaleza social del aprendizaje y el papel fundamental de la mediación cultural en el desarrollo cognitivo, destacando que lo que hoy el niño hace con ayuda, mañana podrá hacerlo de manera autónoma (Vygotsky; 2020)

¹⁰ El término “**andamiaje**” (*scaffolding*) fue acuñado por Jerome Bruner y sus colaboradores Wood y Ross en 1976, inspirándose en la teoría sociocultural de Vygotsky y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Se define como el proceso mediante el cual un adulto, docente o compañero más competente proporciona apoyos temporales y ajustables al aprendiz para que pueda realizar tareas que superan su nivel de competencia actual. Estos apoyos se retiran gradualmente conforme el estudiante desarrolla autonomía. Las estrategias más conocidas y habituales de andamiaje son generalmente: 1) Modelado y demostración; 2) Pistas y sugerencias graduadas; 3) Simplificación de la tarea; 4) Fragmentación de problemas complejos; 5) Preguntas orientadoras; 6) Retroalimentación formativa y 7) Apoyo emocional y motivacional.

- **Perspectiva neurocientífica:** para el neurocientífico Christof Koch¹¹, la conciencia es cualquier experiencia posible: lo que piensas, recuerdas, sientes, incluyendo la experiencia moral y los correlatos neuronales específicos que la sustentan (Fernández; 2013).
- **Perspectiva evolutiva:** Patricia Churchland¹² sostiene que la conciencia y la moral emergen de un proceso evolutivo orientado a la subsistencia y la vida en grupo, con la empatía en los mamíferos como parte fundamental de este desarrollo.

La conciencia moral es, por tanto, un fenómeno complejo y multidimensional que integra:

- Capacidades cognitivas de juicio y razonamiento.
- Dimensiones afectivas y emocionales.
- Procesos neurobiológicos específicos.
- Construcciones socioculturales e históricas.
- Experiencias subjetivas de responsabilidad.

Desde una perspectiva sistémica y compleja, la conciencia moral se estructura en múltiples componentes interdependientes:

¹¹ Christof Koch es un neurocientífico teórico y experimental pionero en el estudio de la conciencia ("consciousness"). Su trabajo se centra en entender cómo procesos neuronales dan lugar a la experiencia subjetiva, qué sistemas pueden ser conscientes, y cómo detectar la conciencia incluso cuando no se manifiesta externamente. Aunque Koch no trabaja específicamente en "conciencia moral", su investigación tiene implicaciones éticas profundas. Koch argumenta que "si tienes conciencia, tienes un estatus moral especial". Esto tiene implicaciones para los derechos de los animales, el trato a pacientes en coma, y debates futuros sobre la conciencia en inteligencia artificial. Koch sostiene que las máquinas, a pesar de su inteligencia, no serán conscientes de la misma manera que los organismos biológicos, y por tanto no adquirirán derechos morales: "Puedes apagar un robot y no estarás hiriendo a nadie. Las máquinas podrán pensar pero nunca sentir" (Koch, 2019)

¹² Patricia Churchland (1943-) es una filósofa canadiense-estadounidense, pionera de la neurofilosofía, que estudia los fundamentos biológicos de la mente y la moral. Para Churchland la moralidad tiene raíces neurobiológicas profundas, no es puramente cultural o racional. La conciencia moral no es un módulo separado o un don divino, sino una capacidad emergente de sistemas neurales que evolucionaron para la supervivencia social. Los valores morales están "enraizados en el cerebro". Churchland desafía tanto al racionalismo moral puro (Kant) como a posiciones que ven la moral como construcción puramente social, proponiendo un "naturalismo neurobiológico" que conecta biología, psicología y ética (Churchland, 2011).

1. **Componente cognitivo:** 1) Razonamiento moral: capacidad para evaluar situaciones desde principios éticos; 2) Juicio moral: capacidad de discernir entre bien y mal y 3) Perspectiva social: Adoptar roles y comprensión de puntos de vista ajenos.
2. **Componente afectivo-emocional:** 1) Emociones morales: culpa, vergüenza, empatía, compasión, indignación, etc. 2) Intuiciones morales: respuestas automáticas ante situaciones morales y 3) Sensibilidad moral: capacidad de percibir dimensiones éticas en situaciones cotidianas.
3. **Componente volitivo-conductual:** 1) Motivación moral: disposición a actuar según valores; 2) Carácter y virtudes: hábitos morales estables y 3) Autocontrol: regulación de impulsos contrarios a valores morales.
4. **Componente social-relacional:** 1) Normas sociales interiorizadas; 2) Identidad moral: autoconcepto como agente moral y 3) Responsabilidad y reciprocidad.

Desde esta perspectiva que es al mismo tiempo transdisciplinar estas cuatro dimensiones no son independientes sino mutuamente constitutivas en cuanto surgen de interrelaciones emergentes como:

1. La experiencia subjetiva, la cual requiere cierto nivel de alerta para manifestarse.
2. El autoconocimiento reflexivo o capacidad de observar la propia experiencia subjetiva.
3. La conciencia moral presupone tanto reflexividad (evaluar acciones) como experiencia cualitativa (sentir empatía).
4. Estados alterados de alerta (meditación, crisis) pueden transformar tanto la experiencia subjetiva como el autoconocimiento y la sensibilidad moral.

No cabe ninguna duda pues, que la educación moral y ética es de una extraordinaria trascendencia tanto para el desarrollo personal (aprender a ser) como para el desarrollo social (aprender a convivir). Trascendencia educativa que necesariamente implica:

1. Cultivar la presencia atenta (dimensión de alerta).

2. Estimular y reconocer la singularidad de la experiencia de cada educando.
3. Desarrollar capacidades metacognitivas para conseguir autonomía intelectual.
4. Formar en el pensamiento y la conciencia crítica para participar de forma ética y efectiva en la sociedad y en el mundo.

1.3.- Funciones de la conciencia

Las funciones de la conciencia humana pueden analizarse y describirse desde diferentes perspectivas y/o disciplinas, como, por ejemplo, la Psicología, la Neurociencia, el Desarrollo Personal y la Espiritualidad, que son las que vamos a desarrollar a continuación.

1.3.1.- Desde la Psicología

Desde la psicología contemporánea, la conciencia se concibe como un sistema activo de integración de información, y no como un simple escenario pasivo donde “aparecen” contenidos mentales. Modelos actuales, como la *Global Workspace Theory*¹³, sostienen que la conciencia actúa como un espacio funcional que permite compartir información entre múltiples sistemas cerebrales especializados (percepción, memoria, emoción, control ejecutivo), facilitando la coordinación global de la conducta (Baars, 1997; Dehaene, 2025). Esta perspectiva explica por qué la conciencia es esencial para tareas que requieren flexibilidad, planificación y control voluntario.

En este marco, la conciencia permite no solo experimentar pensamientos y emociones, sino también reflexionar sobre ellos, lo que en psicología cognitiva se denomina *metacognición*. Flavell definió este proceso como el conocimiento y control de los propios procesos mentales, una capacidad directamente relacionada con el aprendizaje autorregulado, la toma de decisiones y

¹³ La Global Workspace Theory –GWT– (Teoría del Espacio Global de Trabajo) es un modelo cognitivo-neurocientífico de la conciencia propuesto por Bernard Baars (1988), según el cual la conciencia funciona como un “espacio central de difusión” donde la información relevante es amplificada y distribuida globalmente a distintos sistemas cerebrales especializados (percepción, memoria, emoción y control ejecutivo). Un contenido se vuelve consciente cuando accede a este espacio global, permitiendo su integración, uso flexible y control voluntario de la conducta. Posteriormente, el modelo fue ampliado con evidencia neurobiológica por Stanislas Dehaene bajo el enfoque del *Global Neuronal Workspace*.

la regulación emocional (Flavell, 1979). Gracias a esta función autorreflexiva, el sujeto puede identificar errores, ajustar estrategias cognitivas y modular respuestas emocionales, aumentando su adaptación al entorno.

Esta capacidad reflexiva es también el fundamento psicológico del autoconocimiento y la identidad personal. Investigaciones en neurociencia cognitiva muestran que regiones como la corteza prefrontal medial y la red por defecto (*default mode network*) están implicadas en la autorreferencia, la memoria autobiográfica y la construcción narrativa del yo (Northoff et al., 2006; Buckner et al., 2008). Estas estructuras permiten integrar pasado, presente y proyección futura, generando la sensación de continuidad personal que caracteriza a la identidad humana.

Desde el punto de vista funcional, la conciencia desempeña un papel clave en los procesos cognitivos superiores, como la atención voluntaria, la memoria de trabajo, el razonamiento abstracto y la planificación. Baddeley subraya que la memoria de trabajo consciente es el núcleo operativo que permite manipular información para resolver problemas y tomar decisiones complejas (Baddeley, 2012). De igual modo, estudios sobre funciones ejecutivas muestran que la conciencia facilita la inhibición de respuestas automáticas, la selección de metas y el control conductual (Miyake et al., 2000).

Esta capacidad de inhibición voluntaria es central para la autorregulación psicológica. Baumeister y Vohs han demostrado que el autocontrol consciente está directamente relacionado con el bienestar psicológico, el éxito académico y la adaptación social (Baumeister; Vohs, 2007). La conciencia permite distanciarse del impulso inmediato, evaluar consecuencias futuras y elegir conductas más coherentes con los propios valores.

Además, la conciencia posee una dimensión ética y moral. Desde la psicología moral, autores como Haidt y Greene han mostrado que, aunque muchos juicios morales se inician de forma automática y emocional, la reflexión consciente permite revisar intuiciones, justificar decisiones y asumir responsabilidad moral (Greene, 2015; Haidt, 2013). Así, la conciencia no solo regula la conducta individual, sino que también sostiene la convivencia social y el desarrollo de normas compartidas.

Esta dimensión humanizadora es destacada por Emilio García García, quien subraya que la función esencial de la conciencia es convertir la vida en un proyecto con sentido propio. Según este autor: «...es hacer de la vida una realización con sentido propio. Defender la conciencia es defendernos como

seres humanos (...) Sin una apropiación consciente del sí mismo, no es posible ejercer de persona...» (García, 2020, p. 59).

Esta postura conecta con la tradición filosófica personalista y con el pensamiento de José Ortega y Gasset, para quien el ser humano es autor de su propia biografía, idea que hoy encuentra respaldo empírico en estudios sobre agencia, toma de decisiones y sentido vital (Ryan; Deci, 2000, 2017).

Para la Doctora en Psicología y Profesora Titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, las funciones de la conciencia desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva y siguiendo a Bernard Baars, son las siguientes (Sánchez-Elvira; 2007):

1. **Adaptación consciente ante lo nuevo.** Cuando nos enfrentamos a situaciones desconocidas, necesitamos estar muy atentos para aprender cómo funcionan. Mientras más nueva sea la experiencia, más conciencia debemos poner en entender sus claves hasta que, poco a poco, vayamos dominándola y podamos actuar de manera más automática.
2. **Equilibrio entre orden y flexibilidad.** Nuestra mente debe encontrar un balance: por un lado, necesita organización para ser eficaz; por otro, debe mantener la flexibilidad suficiente para no volverse rígida. Este equilibrio es especialmente importante cuando enfrentamos situaciones que no son rutinarias y requieren que nos adaptemos.
3. **Interpretar cada situación con coherencia.** Para entender qué está pasando a nuestro alrededor, necesitamos darle sentido a cada situación. Sin embargo, esta interpretación no es neutral: nuestras creencias, valores y formas de pensar previas influyen en cómo vemos las cosas, aunque no siempre seamos conscientes de ello. Tendemos a ver lo que esperamos ver.
4. **El observador interno que da continuidad al "yo".** Existe algo así como un “observador interno” que supervisa y controla lo que llega a nuestra conciencia. Su función principal es mantener la sensación de que somos la misma persona a través del tiempo, dándonos continuidad personal, aunque cambien nuestras circunstancias internas y externas.
5. **Sistema de metas para dirigir la vida.** Necesitamos construir un conjunto organizado de objetivos y metas, ordenados por importancia, que nos permita planificar nuestras acciones. Este sistema de

propósitos nos ayuda a funcionar bien y nos da una dirección clara hacia dónde queremos ir.

6. **La atención como filtro de lo consciente.** No todo llega a nuestra conciencia: existe un filtro atencional que selecciona qué información pasa y cuál no. Este filtro prioriza aquello que está conectado con nuestros objetivos importantes y nuestras motivaciones principales, dejando fuera lo que consideramos irrelevante.
7. **Coordinación entre lo consciente y lo automático.** Cuando decidimos conscientemente hacer algo, ponemos en marcha múltiples procesos automáticos que trabajan para nosotros sin que tengamos que pensarlos. Por ejemplo, al decidir leer, no controlamos conscientemente cada movimiento ocular o cada proceso de comprensión, pero todos funcionan coordinadamente para cumplir nuestra intención.
8. **Decidir cuando no hay respuestas automáticas.** En situaciones complejas que no podemos resolver con respuestas habituales, necesitamos tomar decisiones reflexivas. Esta capacidad ejecutiva nos permite analizar la situación, organizar los pasos necesarios y elegir el mejor camino a seguir.
9. **Detectar errores para aprender y corregir.** Una función fundamental es identificar cuando algo no está funcionando bien. Esta capacidad de detectar errores nos permite corregir el rumbo y cambiar nuestra forma de actuar, siendo esencial tanto para sobrevivir como para aprender cualquier cosa nueva.
10. **Pensar sobre nuestro propio pensamiento.** La conciencia nos permite observarnos a nosotros mismos pensando y actuando. A través de nuestro lenguaje interno -ya sea en palabras o en imágenes mentales- podemos reflexionar sobre lo que hacemos, evaluarlo y regularlo. Esta capacidad de "pensar sobre el pensamiento" es lo que nos permite realmente dirigir nuestro propio comportamiento.

En conjunto, estas evidencias muestran que la conciencia es un sistema integrador multifuncional, que articula percepción, emoción, cognición, ética e identidad. Desde la psicología científica actual, la conciencia no solo permite adaptarnos al entorno, sino también construir sentido, responsabilidad personal y proyecto vital, convirtiéndose en uno de los pilares centrales del desarrollo humano.

1.3.2.- Desde la Neurociencia

La neurociencia contemporánea ha permitido avanzar de manera decisiva en la comprensión de la conciencia, no como una entidad abstracta, sino como un proceso dinámico que emerge de la actividad coordinada del cerebro. Gracias a técnicas como la resonancia magnética funcional (fMRI), el electroencefalograma (EEG), la magnetoencefalografía (MEG) y el análisis de redes neuronales, hoy sabemos que la conciencia no reside en un único “centro”, sino que depende de la interacción entre múltiples sistemas cerebrales especializados.

Entre las funciones neurobiológicas básicas asociadas a la conciencia, se han identificado varias dimensiones fundamentales:

En primer lugar, la organización de la memoria. El cerebro consciente integra distintos tipos de memoria distribuidos en regiones especializadas: el hipocampo participa en la memoria episódica, la corteza prefrontal en la memoria de trabajo y planificación, y las áreas temporales en el almacenamiento semántico. Esta organización distribuida permite que la conciencia acceda tanto a recuerdos recientes como a conocimientos previos, integrándolos en una narrativa coherente del yo (Baddeley, 2012).

En segundo lugar, la producción de imágenes mentales. Estudios de neuroimagen han demostrado que imaginar un objeto o una escena activa redes cerebrales similares a las implicadas en la percepción real, especialmente en las áreas visuales occitales y parietales. Esto explica por qué las imágenes mentales pueden ser tan vívidas y emocionalmente significativas como las experiencias sensoriales directas.

Otra función esencial es el reconocimiento y diferenciación de objetos, proceso que depende del sistema visual ventral (vía occipitotemporal) y dorsal (vía parietal). Estas redes permiten identificar “qué es” un objeto y “dónde está”, facilitando la percepción consciente del entorno y la interacción adaptativa con él.

La toma de decisiones conscientes se asocia principalmente a la corteza prefrontal, que integra información emocional, cognitiva y social para evaluar alternativas y anticipar consecuencias. Investigaciones clásicas han mostrado que lesiones en estas áreas alteran gravemente el juicio moral y la toma de decisiones, aun cuando otras capacidades cognitivas permanecen intactas.

La regulación emocional constituye otra función clave. Este proceso depende de la interacción entre el sistema límbico (especialmente la amígdala) y regiones prefrontales encargadas del control cognitivo. Gracias a esta interacción, la conciencia permite modular reacciones emocionales automáticas, reducir impulsividad y favorecer respuestas más adaptativas.

Finalmente, el comportamiento de los neurotransmisores cumple un papel modulador central. Sustancias como la dopamina, la serotonina, la norarenalina y la acetilcolina regulan niveles de alerta, atención, motivación y estado de ánimo, influyendo directamente en la calidad y el contenido de la experiencia consciente. Por ejemplo, la acetilcolina se asocia con estados de atención sostenida, mientras que la dopamina participa en la motivación y la toma de decisiones orientadas a recompensa.

Además de estas funciones específicas, la neurociencia ha identificado una serie de principios globales que caracterizan los estados conscientes.

1. **Integración de información.** Desde la neurociencia cognitiva, la conciencia se entiende como un fenómeno emergente basado en la integración de múltiples fuentes de información: sensoriales, emocionales, corporales y cognitivas. Una de las teorías más influyentes en este ámbito es la Teoría de la Información Integrada (IIT), propuesta por Giulio Tononi, que sostiene que el nivel de conciencia depende de la capacidad del sistema cerebral para generar estados altamente integrados e irreductibles (Edelman; Tononi, 2002). Según este enfoque, la conciencia no es solo “actividad neuronal”, sino organización compleja de información, donde el todo es más que la suma de sus partes. Cuanto mayor es la integración funcional entre redes neuronales, mayor es la riqueza de la experiencia consciente.
2. **Señal de no-equilibrio dinámico.** Investigaciones recientes muestran que el cerebro consciente opera en un estado dinámico lejos del equilibrio, lo que significa que mantiene patrones de actividad altamente organizados, pero flexibles. Este funcionamiento se sitúa entre el orden rígido y el caos total, un punto óptimo que maximiza la capacidad de procesamiento de información. Este principio explica por qué la conciencia se asocia a una actividad cerebral compleja y variable, y por qué estados como el sueño profundo, la anestesia o el coma presentan una reducción significativa de esta complejidad dinámica.

3. **Neurofenomenología**: puente entre cerebro y experiencia. La neurofenomenología es un enfoque propuesto por Francisco Varela que busca integrar el estudio objetivo del cerebro con el análisis riguroso de la experiencia subjetiva (Varela et. al., 1992). Este enfoque parte de una idea clave: para comprender la conciencia no basta con medir neuronas; también es necesario estudiar cómo se vive la experiencia desde la primera persona. La neurofenomenología intenta correlacionar descripciones introspectivas entrenadas (por ejemplo, en meditadores expertos) con datos neurofisiológicos, construyendo así un puente entre lo biológico y lo experiencial.
4. **Correlatos neuronales de prácticas meditativas**. Las prácticas meditativas han aportado un campo privilegiado para el estudio de la conciencia. Numerosos estudios han demostrado que la meditación modifica la actividad de redes cerebrales implicadas en la autorreferencia, la atención y la regulación emocional. En particular, se ha observado una disminución de la actividad de la Red Neuronal por Defecto (*Default Mode Network*, DMN) —asociada al pensamiento autorreferencial y al “yo narrativo”— y un aumento de la conectividad en regiones como la ínsula, la corteza cingulada anterior y áreas prefrontales (Brewer et al., 2011). Estos cambios se asocian a experiencias subjetivas de mayor presencia, reducción del diálogo interno y estados de conciencia ampliada o no dual, lo que sugiere que la conciencia es plástica y modulable mediante el entrenamiento mental.
5. **Base neurobiológica de la espiritualidad**. La neurociencia también ha comenzado a estudiar las experiencias espirituales y místicas, identificando correlatos cerebrales relacionados con sensaciones de unidad, trascendencia y pérdida del sentido habitual del yo. Investigaciones muestran la participación de regiones temporales, parietales y límbicas durante estas experiencias (Newberg; d'Aquili, 2002). Sin embargo, muchos autores subrayan un enfoque emergente: aunque estas experiencias tengan correlatos neurobiológicos, no se reducen simplemente a reacciones químicas, sino que pueden entenderse como propiedades emergentes de sistemas cerebrales altamente complejos. Desde esta perspectiva, la espiritualidad no se interpreta como una ilusión neuronal, sino como una forma particular de organización de la conciencia.

En conjunto, la neurociencia muestra que la conciencia no es un “lugar” del cerebro, sino un proceso distribuido, dinámico e integrador. Cumple funciones esenciales para la memoria, la percepción, la emoción, la toma de

decisiones y la autorregulación, y se apoya en principios fundamentales como la integración de información, la complejidad dinámica y la plasticidad neuronal.

Lejos de reducir la conciencia a un simple mecanismo, los hallazgos actuales apuntan a que constituye uno de los fenómenos más sofisticados de la naturaleza, donde biología, experiencia subjetiva y sentido existencial se entrelazan.

1.3.3.- Desde el Desarrollo Personal

El desarrollo personal comienza con la autoconciencia, definida como «...el entendimiento y la comprensión que adquiere una persona sobre sí misma a lo largo de su vida, sus cualidades, defectos, limitaciones, temores, deseos y necesidades...» (Jiménez, 2025). Esta definición nos sitúa ante uno de los pilares fundamentales del crecimiento humano: la capacidad de mirarnos con honestidad y profundidad, reconociendo tanto nuestras fortalezas como nuestras áreas de mejora.

La autoconciencia consiste en saber quiénes somos realmente como personas singulares y únicas, lo cual implica comprender las motivaciones que están en la base de nuestras acciones y el origen o las causas reales de nuestras emociones, decisiones y comportamientos. Este proceso requiere, obviamente, una gran capacidad de autoobservación, autoanálisis y de pensamiento crítico y autocrítico.

Desde la perspectiva de la Psicología Humanista, Carl Rogers sostenía que la autoconciencia es la base para el desarrollo hacia el yo ideal, destacando la importancia de la aceptación y la autenticidad como elementos fundamentales para el crecimiento personal (Rogers, 1989). Por su parte, Daniel Goleman, desde su trabajo sobre inteligencia emocional, incluyó el autoconocimiento como una de las cinco competencias esenciales, relacionando esta habilidad con la gestión emocional y el éxito tanto en la vida personal como profesional (Goleman, 1996; 1999).

La autoconciencia no es un logro que se alcanza de una vez y para siempre, sino un proceso continuo que comienza en la infancia y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Es un camino de honestidad con uno mismo que abre la puerta a una vida más libre, más serena y más auténtica. Como señalan diversos investigadores, existen dos dimensiones fundamentales de la autoconciencia: la autoconciencia privada (cuando somos conscientes de aspectos internos

que otros no perciben, como nuestros miedos o anhelos) y la autoconciencia pública (cuando comprendemos cómo nos perciben los demás).

1.3.3.1.- Funciones de la conciencia

Las funciones de la conciencia desde la perspectiva del desarrollo personal constituyen los mecanismos a través de los cuales la conciencia opera para facilitar nuestro crecimiento como seres humanos. Estas funciones trabajan de manera interconectada, formando un sistema dinámico que permite la transformación personal sostenida.

1.3.3.1.1.- Función de autoevaluación

La función de autoevaluación permite evaluar el propio sistema de valores y creencias, detectar puntos fuertes y débiles, y ser consciente de las propias motivaciones y deseos, así como de nuestras acciones. Esta función actúa como un espejo interno que nos devuelve una imagen honesta de quiénes somos y cómo actuamos en el mundo.

La autoevaluación implica un proceso de reflexión profunda sobre nuestras creencias, actitudes y comportamientos. A través de ella podemos identificar las incongruencias entre lo que decimos valorar y lo que realmente hacemos, un fenómeno que la psicología denomina *disonancia cognitiva*. Esta tensión interna que experimentamos cuando nuestras creencias entran en conflicto con nuestras acciones puede convertirse en un poderoso motor de cambio si la abordamos con conciencia.

Las personas que desarrollan esta habilidad pueden reconocer sus fortalezas y desafíos, entender y hablar de sus necesidades y sentimientos, y darse cuenta de cómo su comportamiento afecta a los demás. Esto es especialmente importante porque permite desarrollar una *mentalidad de crecimiento*, aprendiendo de los errores en lugar de ocultarlos o negarlos.

1.3.3.1.2.- Función transformadora

La función transformadora constituye quizás el aspecto más dinámico de la conciencia. El proceso de desarrollo de la conciencia como base para el desarrollo personal supone e implica capacidad y compromiso consciente con la autorreflexión y el autoconocimiento; el afrontamiento de desafíos, cuestionamiento y control de los miedos y creencias limitantes.

Esta función nos capacita para trascender nuestras limitaciones autoimpuestas. Las creencias limitantes son aquellas narrativas internas que nos dicen «no puedo», «no soy capaz» o «no merezco». La conciencia transformadora nos permite identificar estas voces internas, cuestionar su validez y, gradualmente, reemplazarlas por creencias más realistas y empoderantes.

Abraham Maslow describió este proceso como parte del camino hacia la *autorrealización*, donde la persona «es total y plenamente humana, este es el momento de autorrealización, el momento en que el sí mismo [self] se actualiza» (Maslow, 1973; 2001). La función transformadora nos impulsa a dejar atrás versiones obsoletas de nosotros mismos para abrazar posibilidades de desarrollo que antes parecían inalcanzables.

1.3.3.1.3.- Función de orientación

La función de orientación actúa como brújula para identificar qué es importante, qué se quiere lograr en la vida, qué genera felicidad, cuáles son los sueños y en qué momento de la vida nos encontramos. Esta función nos ayuda a navegar por las innumerables decisiones que enfrentamos cotidianamente, proporcionando un criterio de selección basado en nuestros valores más profundos.

Cuando la función de orientación está bien desarrollada, experimentamos lo que Rogers denominaba *confianza orgánica*: una capacidad intuitiva de saber qué dirección tomar, basada en una conexión profunda con nuestras necesidades y valores auténticos. Esta brújula interna nos permite distinguir entre lo que genuinamente deseamos y lo que hemos adoptado de las expectativas ajenas (Rogers, 1989).

La función de orientación también nos permite situarnos en el tiempo de nuestra vida. Nos ayuda a entender de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde queremos ir, facilitando la elaboración de proyectos vitales coherentes con nuestra identidad más profunda. Sin esta función, corremos el riesgo de vivir vidas prestadas, siguiendo caminos que otros han trazado para nosotros en lugar de crear los nuestros propios.

1.3.3.1.4.- Función integradora del Yo

La función integradora del Yo permite desarrollar diversos ámbitos de maduración personal: inteligencia emocional, autorregulación, toma de decisiones informadas y relaciones interpersonales saludables. Esta función

trabaja para crear coherencia entre las múltiples dimensiones de nuestra persona.

Carl Rogers identificó tres componentes fundamentales en la estructura del Yo: el *sí mismo real* (la imagen que tenemos de nosotros en el presente), el *sí mismo ideal* (la imagen de quién nos gustaría ser) y el *sí mismo percibido* (cómo creemos que los demás nos ven). La función integradora trabaja para reducir las discrepancias excesivas entre estas tres dimensiones, promoviendo lo que Rogers llamaba *congruencia* (Rogers, 1989).

Desde una perspectiva neurocientífica, Antonio Damasio ha mostrado cómo la conciencia integra información de múltiples áreas cerebrales, incluyendo la corteza cingulada anterior, la corteza prefrontal y la red de modo pre-determinado. Esta integración neurológica subyace a la experiencia subjetiva de ser un yo unificado y coherente, capaz de actuar en el mundo de manera coordinada (Damasio, 2018).

1.3.3.2.- Áreas del desarrollo personal basado en la conciencia

Al mismo tiempo, el desarrollo personal basado en la conciencia abarca múltiples áreas que, aunque pueden distinguirse conceptualmente, funcionan de manera interrelacionada en la experiencia vital concreta. El trabajo consciente en una de estas áreas repercute positivamente en las demás, creando círculos virtuosos de crecimiento.

1. **Crecimiento emocional**. Incluye la gestión y regulación de emociones, el desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional. Este área es fundamental porque nuestras emociones colorean toda nuestra experiencia vital y determinan en gran medida la calidad de nuestras relaciones. Daniel Goleman estableció que la inteligencia emocional comprende habilidades como el reconocimiento de las propias emociones, su manejo adecuado, la automotivación, el reconocimiento de emociones en los demás y el manejo de las relaciones sociales (Goleman, 1996; 1999). Desarrollar la conciencia emocional implica aprender a identificar y nombrar lo que sentimos, comprender las causas de nuestras reacciones emocionales y desarrollar estrategias saludables para regular estados emocionales intensos.
2. **Crecimiento intelectual**. Abarca el avance en conocimientos, aptitudes y habilidades, así como el cultivo del pensamiento crítico y autocrítico. Este área nos invita a mantener una mente abierta y curiosa, dispuesta a cuestionar nuestras propias certezas y a incorporar nuevas

perspectivas. El pensamiento crítico nos permite evaluar información de manera rigurosa, mientras que el pensamiento autocrítico nos capacita para examinar nuestros propios razonamientos en busca de sesgos y errores lógicos. Paulo Freire enfatizó la importancia de desarrollar una «conciencia crítica» que nos permita analizar nuestra realidad y actuar para transformarla (Freire, 1975).

3. **Crecimiento espiritual**. Comprende la comprensión profunda de uno mismo y del mundo, a través de prácticas como la meditación, la contemplación y la reflexión profunda. Abraham Maslow describió las «experiencias cumbre» o *peak experiences* como momentos de profunda conexión con el universo que caracterizan a las personas auto-realizadas (Maslow, 1973). Ken Wilber, desde su psicología integral, ha elaborado mapas detallados del desarrollo espiritual que muestran cómo la conciencia puede expandirse más allá de la identificación con el ego individual hacia estados más amplios de conexión y comprensión (Wilber, 2001).
4. **Crecimiento físico**. Implica el desarrollo de salud y bienestar a través de hábitos conscientes. Antonio Damasio ha demostrado en sus investigaciones neurocientíficas que existe una profunda conexión entre cuerpo y mente, desafiando el dualismo cartesiano. Cuidar conscientemente nuestro cuerpo mediante la alimentación adecuada, el ejercicio regular, el descanso suficiente y la gestión del estrés no es solo una cuestión de salud física, sino que impacta directamente en nuestra capacidad cognitiva, regulación emocional y bienestar general.
5. **Crecimiento social**. Se refiere a la mejora de las relaciones interpersonales y la contribución comunitaria. Ignacio Martín-Baró, desde la psicología social de la liberación, enfatizó que el desarrollo personal no puede separarse del contexto social en el que vivimos (Martín B., 1998). Viktor Frankl, en su encuentro con Maslow, afirmó que la autorrealización es inseparable de nuestro carácter social o relacional: nunca nos desarrollamos solos, sino en contacto con otras personas y en unas circunstancias concretas (Frankl, 2004). El crecimiento social implica desarrollar habilidades de comunicación, empatía, resolución de conflictos y colaboración, así como contribuir al bienestar de nuestra comunidad.

1.3.3.3.- Conclusión

El desarrollo personal basado en la conciencia representa una de las aventuras más significativas que puede emprender el ser humano. A través de las funciones de autoevaluación, transformación, orientación e integración, la conciencia nos capacita para convertirnos en arquitectos de nuestra propia vida, eligiendo conscientemente quiénes queremos ser y cómo queremos relacionarnos con el mundo.

Las tradiciones humanistas de Rogers y Maslow nos recuerdan que todos los seres humanos tenemos una tendencia innata hacia el crecimiento y la autorrealización. Como señalaba Rogers, la persona que presta atención a su proceso de valoración interno es una «persona plenamente funcional» o autorrealizada. Este potencial no es exclusivo de unos pocos privilegiados, sino que reside en cada uno de nosotros, esperando las condiciones adecuadas para florecer.

El autoconocimiento no es una meta que se alcanza, sino un camino que se recorre. Es una práctica de honestidad con uno mismo, que abre la puerta a una vida más libre, más serena y más auténtica. En un mundo que a menudo premia la imagen y la apariencia externa, conocerse y desarrollarse por dentro es un acto de valentía y responsabilidad. Porque solo quien se conoce puede elegir con conciencia, cuidar con intención y vivir con verdad.

1.3.4.- Desde la espiritualidad

La conciencia espiritual no es meramente un complemento opcional del desarrollo humano, sino una dimensión que pone en juego el desarrollo pleno no sólo de la persona sino de las culturas y de los pueblos. Desde la perspectiva transpersonal, no somos un contenido de la conciencia, sino la conciencia misma, Presencia consciente experimentándose en formas temporales, (Martínez; 2020).

«...Una persona espiritual es aquella que, con todos los límites e imperfecciones de los seres humanos, se halla en un proceso en el que es llevada a descubrir la verdad sobre sí misma –su verdadera identidad, más allá del «yo individual»– y a vivirse en coherencia con ella. Esa sabiduría o lucidez básica se manifiesta en signos que nos permiten evaluar si se trata de una espiritualidad genuina o de meros sucedáneos. Entre ellos, caben destacarse dos: una creciente unificación, integración o armonía

personal –hecha de autoconocimiento, aceptación, humildad, ecuanimidad...– y una progresiva vivencia de la compasión, que nace del amor que somos, de la conciencia clara de la unidad compartida, y que se manifiesta como deseo de bien para todos, ayuda y servicio eficaz...» (Martínez, 2012, pp. 4-5)

Desde la dimensión espiritual, las funciones de la conciencia son las siguientes:

1. **Búsqueda de sentido existencial.** La búsqueda de sentido es la primera de estas funciones; la inteligencia espiritual nos hace capaces de interrogarnos por el sentido de la existencia, por lo que realmente dota de valor y significado a nuestra estancia en el mundo. La pregunta por el sentido es la primera expresión de que el ser humano no es un mero hecho natural. Está abierto a unas realidades y a unos valores que dan a su vida dignidad.

«...La búsqueda del sentido no es un producto de la cultura, ni un fenómeno artificial. Emerge de lo más hondo del ser, como una necesidad primaria, como una pulsión fundamental. Puede permanecer en un estado silente, como en letargo, pero en determinados contextos, brota con fuerza. El ser humano, en virtud de su inteligencia espiritual, es capaz de interrogarse por el sentido de su existencia, tiene el poder de preguntarse por lo que realmente dota de valor y de significado su estancia en el mundo. La inteligencia espiritual permite, por un lado, interrogarnos por el sentido de la existencia y, por otra, buscar respuestas plausibles a la misma. No existe una única respuesta a tal pregunta, ni tampoco se puede esperar una respuesta concluyente desde las ciencias experimentales. Cada ser humano está llamado a dotar de sentido su existencia, pero el modo como la dote depende del desarrollo de su inteligencia, de las interacciones y de su bagaje educativo y cultural. La pregunta por el sentido es la primera expresión de que el ser humano no es un mero hecho natural. Está abierto a unas realidades y a unos valores que dan a su vida dignidad. Sea cual sea la formulación concreta, «¿Vale la pena vivir?», «¿Tiene sentido la vida?», «¿Qué me cabe esperar?» son preguntas que hacen explícito el carácter misterioso de la persona. Este carácter aflora cuando uno se hace preguntas sobre sí mismo y sobre el mundo. Cuando se supera el nivel de las apariencias accesibles y se llega a las

raíces se desata una intensa vida espiritual...» (Torralba, 2013, p. 39).

2. **Trascendencia y perspectiva ampliada.** La capacidad de trascender o de ser capaz de ir más allá de los acontecimientos o del conocimiento dado como verdadero, nos permite acceder a estados más elevados de conciencia descubriendo un sentido de lo sagrado en las actividades diarias. Gracias a la inteligencia espiritual podemos captar contextos mayores de la vida, totalidades significativas que nos conectan con el Todo sensibilizándonos y comprometiéndonos con valores, visiones y cuestiones trascendentales.

Zohar; Marshall, 2001, p. 74).

3. **Resolver problemas existenciales y de la vida diaria.** La visión espiritual que es trascendente, transpersonal y transdisciplinar, así como la realización de actividades y ejercicios para el desarrollo de la conciencia espiritual como la meditación en todas sus formas (mindfulness, vipassana, con mantras, con mandalas, con oraciones, con el Raya Yoga o el yoga físico, etc.) nos permite encontrar soluciones intuitivas, creativas e insospechadas que abren nuevos caminos para resolver nuestros problemas. Al mismo tiempo aumenta cualitativamente nuestra capacidad de comprometernos en llevar una vida virtuosa expresada en el perdón, la gratitud, la humildad, la compasión y la sabiduría, al mismo tiempo que nos comportamos con sabiduría y compasión mientras se conserva la paz interior y exterior a pesar de las circunstancias.

«...Por definición, espiritualidad hace referencia a nivel transpersonal de conciencia. En ese estadio, se trasciende el yo; la seguridad deja de ponerse en él. Y se empieza a experimentar que, sencillamente, todo es. No solo la seguridad; también la paz, el gozo, la comprensión, el sentido... Todo es. No es necesario aferrarse a ello, ni tampoco que nuestra mente controle y sepa todas las cosas. Al contrario, basta tomar distancia de la mente, para reconocernos en nuestra identidad más amplia y constatar que, en ese nivel, todo está bien. La vivencia de la espiritualidad requiere, en primer lugar, «mirar hacia adentro». Porque, desconectados del interior, vegetamos, pero no vivimos. Tal como lo entiendo, mirar hacia adentro es permanecer en contacto con quienes realmente somos, anclarnos en el momento presente y permitir que la vida se exprese en nosotros. La

espiritualidad no es un conjunto de prácticas, sino una forma de vivir, una forma de ser, que tiene sabor de plenitud, serenidad y ecuanimidad. Y que se expresa en forma de bondad, de fraternidad y de compasión. Por eso, además de vivir conectados con el interior, la espiritualidad requiere educar la atención. Si no vivimos atentos, no dejamos de ser marionetas a merced de nuestros pensamientos o de nuestros estados de ánimo. Por eso, necesitamos del silencio...» (Martínez, 2012, pp. 36-39).

4. **Autoconocimiento y autoconciencia.** La vida espiritual es, en primer lugar, autoconciencia. Las capacidades incluyen: capacidad de reconocer, nombrar y dar respuesta a las necesidades espirituales; capacidad de trascender la mente y el yo: somos más que la mente; capacidad de separar la conciencia de los pensamientos; capacidad de percibir la dimensión profunda de lo real. El autoconocimiento es un proceso que se concreta materializa y manifiesta en nuestras interacciones con los demás y con la naturaleza de la que formamos parte. Se trata de un proceso que es al mismo tiempo ecológico, social, político y personal, que, aunque exige el despliegue de todas nuestras capacidades e inteligencias, está más centrado en la «*inteligencia intrapersonal*» (Gardner, 2001) que incluye tanto la «*inteligencia emocional*» (Goleman, 1999), como la «*inteligencia espiritual*» (Zohar y Marshal, 2001; Torralba, 2013).
5. **Integración de dimensiones humanas.** En tal situación, se pone de relieve la íntima relación que existe entre la inteligencia espiritual y la emocional. Por mucho que uno intente tener una vida emocional plena y satisfactoria, ello no será posible si no se enfrenta a la cuestión del sentido (Torralba; 2013).

«...Hablar de “integración personal” o de “persona integrada” no significa perseguir ningún ideal perfeccionista que, no solo se halla fuera del alcance humano, sino que además conlleva la trampa sutil de introducir a la persona en una exigencia neurótica de graves consecuencias. Los humanos no estamos llamados a ser perfectos –tal como habitualmente se entiende ese término–, sino a ser completos, es decir, a desarrollar una capacidad de aceptación de toda nuestra verdad, con todos sus claroscuros. Aceptación es sinónimo de humildad y, en último término, de verdad. Y es solo nuestra alineación con la verdad de lo que vivimos –de lo que somos, de lo que es– la que otorga un fundamento sólido que sostiene la integración y la armonía de

la persona, así como su creatividad, su actividad y su calidad relacional. En cualquier caso, parece claro que todo empieza, continúa y acaba con la comprensión. De ella dependen nuestro acierto o nuestro fracaso, nuestra dicha o nuestra desgracia, nuestra lucidez o nuestra confusión...» (Martínez, 2020, p. 14)

6. **Conexión y pertenencia.** La inteligencia espiritual nos conecta con lo más profundamente humano de nuestro ser y nos permite abrirnos a nosotros mismos, a los demás y al entorno. Es la conciencia de estar viviendo una vida que es asistida por la red de vínculos en la que estamos viviendo.

«...El cuerpo humano es una red finísima de relaciones: entre los órganos, entre las células, entre las moléculas, entre los átomos, entre las ondas-partículas subatómicas... Por lo que muy bien podemos decir que el “yo” no es sino el punto de conexión de infinitas conexiones. O, en una sola expresión, yo soy relación. Todo, en el cosmos, es relación. Todo es energía que se va estructurando, organizando, condensando en formas infinitas –o Vida que se despliega incesantemente en un proceso inteligente y autodirigido–, en una estrechísima red de interrelaciones. Esa es la palabra que mejor describe la realidad: la red-sin-costuras de todo, oculta tras el velo que interpone la mente separadora, en su incapacidad de percibir la unidad de lo que es. Reconocer que todo es relación significa afirmar –frente al modelo cartesiano– el carácter no-dual de lo real, y –frente al individualismo hobbesiano o sartriano– el amor, como la única actitud sabia, que hace justicia a lo que es...» (Martínez, 2020, pp. 51-52)

2.- La filosofía griega

«...Una vida sin examen no merece la pena ser vivida (...) Desde niño me acompaña una voz divina que, cuando se manifiesta, siempre me disuade de hacer algo de lo que estoy a punto de hacer, pero jamás me incita a actuar (...) ¿No te avergüenzas de preocuparte de la riqueza y de cómo aumentarla lo más posible, y también de la fama y el honor, y en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo va a ser tu alma lo mejor posible?...»

Platón.
Apología de Sócrates.

La cuestión de la conciencia representa uno de los enigmas más persistentes y atractivos de la filosofía occidental. Desde los albores del pensamiento racional en la antigua Grecia, los filósofos se han interrogado sobre la naturaleza de esa experiencia íntima y misteriosa que constituye nuestra vida mental: ¿qué es la conciencia?, ¿cómo surge?, ¿cuál es su relación con el cuerpo y el mundo material?, ¿es posible explicarla mediante principios naturales o requiere de una dimensión metafísica irreducible?

Los filósofos clásicos de la antigüedad occidental establecieron los problemas fundamentales que continúan ocupando a la filosofía de la mente contemporánea. Su contribución no es meramente histórica, sino que ofrece elementos teóricos profundos que mantienen relevancia actual.

- **El Problema Mente-Cuerpo.** La tensión entre las concepciones dualistas (Platón, Descartes) y materialistas (estóicos, epicúreos) de la conciencia, mediada por aproximaciones hilemórficas¹⁴ (Aristóteles), establece el marco dentro del cual se desarrollan los debates contemporáneos sobre la relación entre mente y cerebro. Las soluciones clásicas anticipan posiciones contemporáneas como el dualismo de

¹⁴ El hilemorfismo es la teoría formulada por Aristóteles que establece que los principios esenciales de todo cuerpo son la forma y la materia. Los objetos materiales siempre tienen forma, mientras que la forma cuenta con la materia como sustrato. El hilemorfismo se basa en que no hay forma sin materia ni materia sin forma.

propiedades, el materialismo eliminativo y las teorías de la emergencia.

- **La Unidad de la Conciencia.** El problema de cómo la conciencia integra información proveniente de diferentes fuentes (el *sensus communis* aristotélico, la síntesis plotiniana) anticipa el problema contemporáneo de la unión neural y las teorías sobre la conciencia unificada. Las soluciones clásicas basadas en principios formales unificadores mantienen relevancia en discusiones actuales sobre la integración de la información neural.
- **Los Niveles de Conciencia.** La distinción entre diferentes grados o tipos de conciencia (la línea dividida platónica, la jerarquía aristotélica de las funciones psíquicas, las hipóstasis¹⁵ plotinianas) anticipa teorías contemporáneas sobre la modularidad de la mente y los diferentes niveles de procesamiento cognitivo.
- **La Autoconciencia.** El análisis de la autoconciencia como problema específico (el pensamiento que se piensa a sí mismo en Aristóteles, las exploraciones introspectivas de Marco Aurelio, la teoría plotiniana de la reflexión) establecen el marco conceptual para debates contemporáneos sobre la conciencia de orden superior y la metacognición.
- **Conciencia y Libertad.** La exploración de la relación entre conciencia y libertad (el asentimiento estoico, el *clinamen* epicúreo, la jerarquía de las funciones psíquicas en Platón y Aristóteles) establecen conexiones que siguen siendo relevantes en debates contemporáneos sobre el libre albedrío y la responsabilidad moral.

El examen de las concepciones clásicas sobre el origen y la naturaleza de la conciencia revela una riqueza teórica y una sofisticación conceptual que continúa siendo relevante para los debates contemporáneos. Los filósofos de la antigüedad occidental no solo plantearon las preguntas fundamentales sobre la conciencia, sino que desarrollaron marcos conceptuales, métodos de análisis y soluciones teóricas cuya influencia perdura hasta nuestros días.

La diversidad de aproximaciones desarrolladas por los pensadores clásicos muestra que el problema de la conciencia no admite soluciones simples o unidimensionales. Las tensiones entre materialismo y dualismo, entre

¹⁵ La hipóstasis es un concepto filosófico introducido por Plotino, que se refiere a la realidad subyacente o la existencia concreta de algo. En términos generales, denota la sustancia o entidad fundamental que sostiene todo lo demás.

explicación natural y trascendencia metafísica, entre unidad y multiplicidad de la conciencia, reflejan la complejidad irreducible del fenómeno consciente mismo.

Más allá de su valor histórico, el estudio de estas concepciones clásicas ofrece recursos conceptuales valiosos para enfrentar los desafíos contemporáneos en el estudio de la conciencia. Las intuiciones de Platón sobre los niveles de conciencia; el análisis aristotélico de la unidad de la experiencia; la fenomenología estoica de la representación; la naturalización epicúrea de la mente, y la síntesis neoplatónica de todos estos elementos, constituyen un patrimonio teórico que puede enriquecer significativamente la investigación actual.

La filosofía clásica occidental nos enseña que el problema de la conciencia no es solo un problema técnico que pueda resolverse mediante el mero acúmulo de datos empíricos, sino una cuestión fundamental que toca el núcleo mismo de nuestra comprensión sobre la naturaleza de la realidad y nuestro lugar en ella. En este sentido, el diálogo con los pensadores clásicos occidentales no es solo un ejercicio académico, sino una necesidad filosófica para quien busque comprender en profundidad el misterio de la conciencia.

La riqueza y complejidad de las concepciones clásicas sobre la conciencia nos recuerda que este problema ha sido y sigue siendo uno de los más desafiantes y fascinantes de la filosofía. Su estudio no solo nos proporciona una comprensión histórica de cómo se han desarrollado nuestras ideas sobre la mente, sino que nos ofrece recursos conceptuales vivos para enfrentar los enigmas contemporáneos de la conciencia.

El legado de los filósofos clásicos occidentales radica no tanto en las respuestas específicas que ofrecieron, sino en la profundidad y sofisticación con que plantearon las preguntas fundamentales. Sus obras constituyen un recorrido permanente de que el problema de la conciencia trasciende las fronteras disciplinarias y requiere de una aproximación verdaderamente interdisciplinaria y trnnsdisciplinaria que integre la investigación empírica con la reflexión filosófica fundamental.

En última instancia, el estudio de las concepciones clásicas sobre la conciencia nos enseña que este fenómeno central de nuestra experiencia permanece como uno de los grandes misterios de la existencia humana, desafiando nuestras categorías habituales de comprensión y demandando un esfuerzo

intelectual sostenido que honre tanto la complejidad del problema como la dignidad de la experiencia consciente misma.

3.- Presocráticos

Los filósofos presocráticos, también conocidos como filósofos de la Naturaleza, fueron un grupo de pensadores griegos que vivieron aproximadamente entre los siglos VII y V a.C. Se les denomina "presocráticos" porque precedieron a Sócrates, cuya figura marcó un antes y un después en la filosofía occidental, centrando la atención en la ética y la epistemología en lugar de en la cosmología. Su interés principal era comprender el cosmos y el "**arjé**"¹⁶ que subyace a toda la realidad. Si bien no desarrollaron teorías explícitas y detalladas sobre la conciencia como lo harían filósofos posteriores. Sus ideas sobre la naturaleza, el alma y la percepción sentaron las bases para reflexiones posteriores sobre la mente y la conciencia.

El eminent filósofo e historiador de la filosofía Nicola Abbagnano nos señala que los presocráticos supieron integrar una cosmología y una antropología, lo que traducido al problema de la conciencia significa que objetividad y subjetividad, así como ciencia y filosofía son dimensiones indispensables e integradas para el descubrimiento del enigma de la experiencia subjetiva. En este sentido nos dice:

«...El hombre no puede emprender una indagación del mundo como objetividad, sin que se le clarifique su subjetividad, el reconocimiento del mundo como lo otro respecto a uno mismo está condicionado por el reconocimiento de sí mismo como yo; y viceversa. El hombre no puede ir en busca de la unidad de los fenómenos externos, si no es sensible al valor de la unidad de su vida interior y de sus relaciones con los otros hombres. El hombre no puede reconocer que una sustancia constituya el ser y el principio de las cosas externas sino en cuanto reconozca también el ser y la sustancia de su existencia individual y colectiva. La investigación que se encamina al mundo objetivo está

¹⁶ **Arjé** deriva del verbo *archein* (ἀρχεῖν), que significa "comenzar", "gobernar", "mandar". La palabra contiene una ambivalencia semántica fundamental. Es al mismo tiempo un concepto temporal ya que se le considera el principio, comienzo y origen de todo lo existente. Es también un principio ontológico al considerarlo como fundamento y sustrato permanente del cosmos entero. Igualmente, se concibe también como un principio político que ordena, gobierna y cuya autoridad se ejerce en todo el Universo. Según se trate de unos filósofos y otros, el *arjé* tiene características diferentes. Así, por ejemplo, Anaxímenes de Mileto (c. 585-528 a.C.) consideraba que el aire es el *arjé* de todas las cosas. O Heraclito de Éfeso (c. 535-475 a.C.), situaba en *arjé* en el fuego, (Fuente: Wikipedia. Disponible en: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Arch%C3%A9>> Acceso: 26 jun. 2025),

necesariamente conexionada con la del mundo propio del hombre...» (Abbagnano; 1994, p. 12)

Los filósofos presocráticos desarrollaron su pensamiento marcando una transformación fundamental que va desde el *mythos* al *logos*. El término *mythos*¹⁷ deriva de la raíz *mu-*, relacionada con el acto de cerrar la boca, lo que paradójicamente remite al silencio sagrado que precede a la palabra revelada. Este término fue evolucionando desde el Periodo Arcaico de relatos entre dioses y héroes a Homero, que lo consideró como palabra, discurso y relato sin connotación de falsedad, hasta la Grecia clásica en la que el mito es una verdad que se expresa mediante símbolos y alegorías. A su vez, el término *logos*¹⁸ deriva *legein* que significa "recoger", "elegir", "contar", "decir" y finalmente "razonar". Primitivamente hacía referencia a recolección, cálculo, proporción, hasta que Heráclito de Éfeso (c. 535 a.C – 480 a.C) lo proclamó principio universal de orden y razón. Ya en la Grecia clásica, el *logos* pasó a ser entendido como razón, argumento, definición y principio lógico.

En suma, los filósofos presocráticos fueron fundamentales para conocer el significado y el contenido de la conciencia humana a pesar de que no utilizaban el término conciencia tal y como lo conocemos en la actualidad dado que:

- Inauguraron la reflexión racional sobre la conciencia. Toman conciencia de la duda, y esta se esparce por todas partes. Los presocráticos

¹⁷ Según el eminentísimo filósofo italiano e historiador de la filosofía Nicola Abbagnano (1901-1990) «...desde el punto de vista histórico, el mito (*mythos*) tiene tres significados, a saber: 1) como forma atenuada de intelectualidad; 2) como forma autónoma de pensamiento o de vida y 3) como instrumento de control social. En la Antigüedad clásica el mito (*mythos*) fue considerado como un producto inferior o deformado de la actividad intelectual. Al mito se le atribuyó, a lo sumo, la "verosimilitud" frente a la "verdad", propia de los productos genuinos del entendimiento. Éste fue el punto de vista de Platón y de Aristóteles. A este concepto del mito (*mythos*) como verdad imperfecta o disminuida se conjuga, a menudo, su atribución de una validez moral o religiosa. Se supone que lo que el mito dice no es demostrable ni claramente concebible, pero su significado moral o religioso, es decir, lo que enseña con respecto a la conducta del hombre, con respecto a los otros hombres o a la divinidad, resulta claro...» (Abbagnano; 1993, p. 807)

¹⁸ En el diccionario filosófico de Abbagnano el *logos* se define como «...1) sustancia o causa del mundo; 2) persona divina. Como sustancia o causa del mundo fue defendida por vez primera por Heráclito. "Los hombres son obtusos en relación con el Logos. —dice Heráclito— tanto antes como después de haber oído hablar de él, y parecen inexpertos, si bien todo sucede conforme al Logos." La doctrina del Logos como hipóstasis o persona divina encuentra su primera formulación en la obra de Filón de Alejandría (20, a.C – 45 d.C). En esta doctrina, el Logos es un ente intermediario entre Dios y el mundo, el trámite de la creación divina. El cristianismo identifica al Logos con Cristo. El prólogo del Evangelio de San Juan se dice que "El Logos se hizo carne y habitó entre nosotros"» (Abbagnano; 1993, p. 757-758)

fueron los primeros en aplicar el pensamiento racional al estudio de la naturaleza humana y la conciencia.

- Establecieron categorías fundamentales. Conceptos como logos, noûs, ser, alma, átomo, que siguen siendo relevantes para la filosofía de la mente y las ciencias cognitivas contemporáneas.
- Plantearon problemas perennes. Las cuestiones sobre la relación mente-cuerpo, la naturaleza de la conciencia, y la relación entre pensamiento y realidad siguen siendo centrales en la filosofía actual.
- Establecieron la distinción entre apariencia y pensamiento verdadero (Parménides, Heráclito).
- Articularon modelos proto-científicos del conocimiento (Anaxágoras, Empédocles, Demócrito).
- Inauguraron formas de introspección y autoconciencia racional (Heráclito, Pitágoras).

De entre las Escuelas Filosóficas presocráticas están¹⁹:

1. **Escuela de Mileto o Jónica** (Siglo VI a.C.) a la que pertenecieron filósofos como Tales de Mileto (c. 624-546 a.C.), Anaximandro de Mileto (c. 610-546 a.C.) y Anaxímenes de Mileto (c. 588-524 a.C.). Tales propuso que "todo está lleno de dioses" y que la materia posee *alma* (*psyché*). El agua como principio vital sugiere una conciencia cósmica inherente. Anaximandro, consideró el *ápeiron* (lo indefinido) como principio originario que implica una conciencia primordial indeterminada que se diferencia progresivamente y Anaxímenes colocó el principio originario en el aire (*pneuma*) como principio vital que conecta respiración, alma y conciencia cósmica.
2. **La Escuela Pitagórica** desarrollada en el sur de Italia, cuyo representante principal fue Pitágoras de Samos (c. 570-495 a.C.) y cuyas conceptualizaciones entendían la conciencia (*psyché*) una entidad inmortal que transmigra afirmando que la purificación del alma debía hacerse mediante el conocimiento matemático-musical dado que entendían la conciencia como la armonía numérica del cosmos. Para los

¹⁹ Fuente: Plataforma para el Aprendizaje. IKASI. Dpto. Educación del Gobierno Vasco. Disponible en: <<https://www.hiru.eus/es/filosofia/los-filosofos-presocraticos>> Acceso: 9 jun. 2025.

pitagóricos la conciencia se desarrollaba mediante la contemplación o *Theoria*²⁰

3. **Escuela de Éfeso**, cuyo filósofo principal fue Heráclito de Éfeso (535-475 a.C.) que estableció el *Logos* como razón universal y conciencia cósmica sugiriendo que la conciencia humana se constituye como participación en el *Logos* divino.
4. **La Escuela Eleática**, desarrollada en el sur de Italia, siendo sus principales representantes: Xenófanes de Colofón (c. 570-475 a.C.), Parménides de Elea (c. 540-470 a.C.) y Zenón de Elea (c. 490-430 a.C.) que conciben la conciencia como vía del conocimiento verdadero frente a la opinión.
5. **La Escuela Atomista** desarrollada en la región de Tracia, siendo sus principales representantes: Demócrito de Abdera (c. 460-370 a.C.) y Leucipo de Abdera (s. V a.C.). Sus concepciones plantean una visión materialista del alma y la mente. Demócrito propuso que todo está compuesto por átomos y vacío, incluyendo el alma (*psyché*), que está formada por átomos especialmente sutiles, redondos y móviles (similares al fuego). La conciencia para la Escuela Atomista es pues una función del movimiento y la interacción de átomos en el cuerpo y el cerebro.

Además de todos estos filósofos que pueden encuadrarse en diferentes Escuelas Filosóficas están también Empédocles de Agrigento (c. 495-435 a.C.) que constituye una corriente independiente dentro del pensamiento presocrático, caracterizada por intentar reconciliar las posiciones aparentemente irreconciliables de los filósofos anteriores mediante la postulación de múltiples principios fundamentales, sin olvidar a Anaxágoras de Clazómenas (c. 500-428 a.C.) también de una concepción pluralista y conocido por el principio “*noûs*” o inteligencia universal que todo lo ordena y armoniza.

En general puede decirse que la reflexión filosófica occidental sobre la conciencia tiene sus raíces en los pensadores presocráticos quienes, al buscar

²⁰ Según Abbagnano en la Antigüedad Clásica griega el término *Theoria* significa: «...Espectación o vida contemplativa. Éste es el significado que el término tuvo en Grecia. Aristóteles, en este sentido, la identificó con la beatitud (Et. Nic., X, 8, 1178 b 25). Así, *Theoria* se opone a práctica y, en general, a toda actividad no desinteresada, cuyo fin no es la contemplación...» (Abbagnano; 1993, p. 1126)

explicaciones racionales del universo, se enfrentaron con el problema de la mente y el conocimiento.

Estos primeros filósofos no desarrollaron teorías sistemáticas sobre la conciencia, pero establecieron intuiciones fundamentales que influirían profundamente en el desarrollo posterior del pensamiento occidental. No obstante, es necesario tener en cuenta que el concepto moderno de "conciencia" es mucho más complejo y diferenciado de lo que se entendía en la época de los presocráticos. Ellos no tenían una palabra o concepto equivalente a nuestra "conciencia" como una experiencia subjetiva interna. Sin embargo, algunos filósofos presocráticos abordaron temas que se relacionan indirectamente con lo que hoy entendemos por "conciencia", como la percepción, el pensamiento, el alma y la relación entre la mente y el universo. A partir de aquí, de entre los filósofos presocráticos, que a nuestro juicio son precursores del estudio sobre el origen y la naturaleza de la conciencia, destacan los que a continuación estudiamos.

3.1.- Tales de Mileto (c. 624-546 a.C.)

«...el agua es el primer principio de las cosas; el mundo está animado y lleno de espíritus...»

Tales de Mileto (c. 624-546 a.C.)

Diógenes Laercio.

Vidas y opiniones de los filósofos ilustres (2007).

Tales de Mileto ocupa un lugar decisivo en la historia del pensamiento porque inaugura una manera nueva de interrogar la realidad: sustituye las explicaciones míticas por la búsqueda de principios racionales, unitarios y naturales (*arché*). Aunque no elaboró una teoría explícita de la mente o de la conciencia, su giro metodológico —el paso del *mythos* al *logos*— constituye una condición de posibilidad para cualquier investigación sistemática sobre la conciencia entendida como fenómeno natural susceptible de explicación.

La importancia de Tales para el estudio de la conciencia reside, por tanto, en su legado epistemológico y ontológico. Al postular un principio unificador de lo real y al concebir la naturaleza como un orden inteligible, abre el horizonte conceptual en el que siglos después se plantearán preguntas centrales sobre la relación entre materia, vida y experiencia. Su pensamiento anticipa problemas hoy vigentes —la unidad subyacente de lo real, el estatuto de lo mental en la naturaleza, la continuidad entre lo físico y lo viviente— que reaparecen, bajo formulaciones más rigurosas, en debates contemporáneos sobre el monismo, el emergentismo o incluso el panpsiquismo.

En este sentido, la vigencia de Tales no es doctrinal, sino fundacional: no ofrece respuestas modernas sobre la conciencia, pero establece el marco racional que permite formularlas. Estudiarlo hoy es comprender el origen de una actitud intelectual que sigue siendo central en las teorías actuales de la conciencia: la convicción de que la experiencia, por compleja que sea, debe poder pensarse dentro de un orden natural inteligible.

3.1.1.- Apuntes biográficos

Tales nació en Mileto, importante ciudad jonia de Asia Menor, hacia finales del siglo VII a. C. (tradicionalmente ca. 624 a. C.) y murió a mediados del siglo VI a. C. (ca. 546/548 a. C.). La información biográfica procede casi

exclusivamente de fuentes tardías, en especial de Diógenes Laercio²¹, quien lo presenta como uno de los Siete Sabios de Grecia y recoge anécdotas que subrayan tanto su reputación intelectual como su prudencia práctica (Laercio; 2007).

Diógenes transmite también tradiciones sobre su origen familiar —posiblemente de ascendencia fenicia— y sobre su actividad política y cívica en Mileto, aunque la historiografía moderna trata estos datos con cautela, considerándolos en gran parte construcciones retrospectivas destinadas a perfilar una figura ejemplar del “sabio antiguo” (Laercio; 2007).

Heródoto, por su parte, menciona a Tales como consejero político y como hombre versado en astronomía, aludiendo indirectamente a su prestigio intelectual en Jonia (Herodoto; 2000), lo que refuerza la imagen de un pensador reconocido ya en la Antigüedad clásica.

No se conserva ninguna obra escrita de Tales. Las noticias sobre posibles escritos —como tratados *Sobre el solsticio* o *Sobre el equinoccio*— proceden

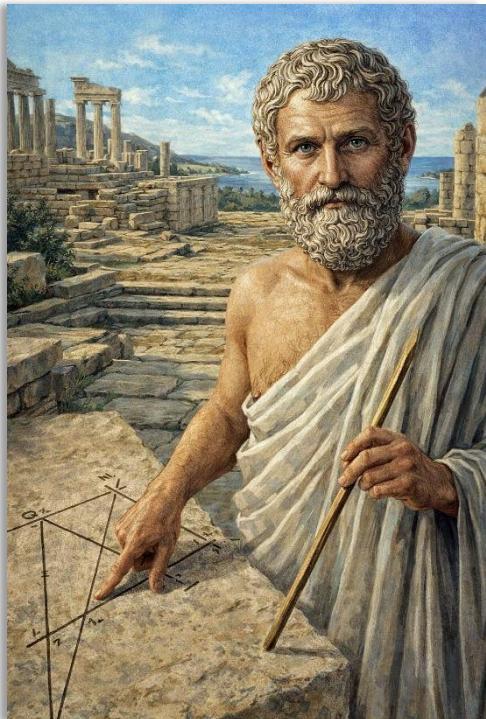


Ilustración 1 Tales de Mileto. Reconstrucción visual contemporánea basada en iconografía histórica. Imagen generada por IA (ChatGPT, 2026).

²¹ Diógenes Laercio fue un escritor, compilador y doxógrafo griego de la Antigüedad tardía, conocido casi exclusivamente por ser el autor de una de las obras más importantes para la historia de la filosofía antigua: *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. No fue filósofo en sentido doctrinal ni fundador de una escuela, sino un historiador y transmisor del pensamiento filosófico griego, cuya labor resulta hoy imprescindible para conocer a los presocráticos, Sócrates y muchas corrientes helenísticas. Vivió entre finales del siglo II y la primera mitad del siglo III d. C., aproximadamente ca. 200–250 d. C. Datación que se basa en referencias internas de su obra ya que no menciona autores posteriores al siglo III. Vivió, por tanto, unos 700–800 años después de los filósofos presocráticos (como Tales de Mileto), lo que explica que su conocimiento de ellos sea indirecto, basado en fuentes anteriores hoy en gran parte perdidas.

de testimonios doxográficos tardíos y no pueden verificarse con certeza (Laercio; 2007). Por ello, el pensamiento de Tales se reconstruye a partir de:

- Testimonios indirectos (Aristóteles, Diógenes Laercio, Simplicio, Aecio).
- Paráfrasis y atribuciones recogidas por la tradición peripatética y doxográfica.

Aristóteles es especialmente relevante, pues identifica a Tales como el primero que buscó un *arché* material de todas las cosas, afirmando que “el principio es el agua”. Esta referencia aristotélica es clave para la interpretación filosófica posterior y constituye una de las fuentes más influyentes para la reconstrucción de su doctrina.

El contexto en el que surge Tales es decisivo para comprender su importancia. Mileto era, en los siglos VII–VI a. C., una de las ciudades más prósperas del mundo griego, con una intensa actividad comercial y marítima que la conectaba con Egipto, Fenicia y Mesopotamia. Este entorno favoreció el intercambio de conocimientos prácticos —astronomía, geometría, cartografía, técnicas de medición— que influyeron en el desarrollo de una mentalidad racional orientada a la observación y al cálculo (Kirk; Raven; 1981).

En este contexto, la reflexión sobre la naturaleza deja progresivamente de apoyarse en genealogías míticas y comienza a formularse en términos de principios universales, causas y regularidades. Tales representa emblemáticamente este tránsito: no niega lo sagrado, pero lo reinscribe dentro de una naturaleza inteligible lo que indica una cosmovisión en la que lo divino no interrumpe el orden natural, sino que lo impregna.

Desde el punto de vista social, la figura de Tales encarna el nuevo tipo de sabio laico: no sacerdote ni poeta inspirado, sino observador, calculador y consejero cívico. Esta transformación del rol del saber resulta fundamental para la historia posterior de la filosofía y de la ciencia, y constituye el trasfondo cultural que permitirá, siglos después, la formulación racional de problemas como el del alma y la conciencia.

En suma, la vida y el contexto de Tales muestran que su relevancia no depende de la conservación de una obra escrita, sino de haber inaugurado un estilo de pensamiento: búsqueda de principios naturales, confianza en la razón y explicación unitaria de la realidad. Ese estilo constituye el punto de

partida remoto de la tradición filosófica que, mucho más tarde, hará posible una investigación sistemática sobre la mente y la conciencia.

3.1.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia

Es necesario señalar previamente que Tales no escribió sobre “conciencia” en el sentido moderno; en cambio, ciertos rasgos de su pensamiento (monismo, búsqueda de principios naturales, explicación racional del mundo, interés por la explicación causal y por modelos integradores de la realidad) pueden ser interpretados —con cautela— como antecedentes conceptuales que permiten trazar puentes con preguntas contemporáneas sobre la naturaleza y el origen de la experiencia.

1.- MONISMO COSMOLÓGICO: EL ARCHÉ COMO PRINCIPIO ÚNICO (AGUA)

La tradición atribuye a Tales la tesis de que el principio (*arché*) de todas las cosas es el agua. Más allá de su literalidad, esa formulación marca dos rasgos relevantes para el pensamiento sobre la mente/conciencia:

- Búsqueda de una sustancia o principio unificador: proyección de la idea de que fenómenos diversos pueden explicarse por la variación/transformación de una única realidad subyacente. En términos modernos, esto abre la posibilidad conceptual de buscar un substrato físico único (o una propiedad fundamental) cuya organización dé lugar a propiedades emergentes (entre ellas, la experiencia).
- Naturalismo explicativo: desplazamiento de explicaciones mitológicas hacia explicaciones naturalistas y causalmente articuladas. Ese giro metodológico es condición de posibilidad para cualquier enfoque naturalista de la conciencia (físico, emergentista, etc.).

2.- EL LOGOS Y LA PRIMACÍA DE LA EXPLICACIÓN RACIONAL

Tales es paradigmático en la transición del relato mítico a la explicación racional de los fenómenos. Al privilegiar el *logos* (razón, explicación) frente al *mito*, se constituye la estrategia epistemológica que hoy orienta la investigación científica sobre la conciencia: buscar correlatos, regularidades, modelos y teorías que conecten fenómenos observables (neuronales, comportamentales) con la experiencia subjetiva. Aunque Tales no teoriza la mente, su énfasis en la razón como herramienta explicativa es un precedente epistemológico.

3.- OBSERVACIÓN EMPÍRICA Y GEOMETRÍA COMO PRÁCTICAS COGNITIVAS

Las atribuciones a Tales en geometría (p. ej. el uso de razonamiento deductivo en problemas geométricos, relatos sobre mediciones o el famoso Teorema de Tales²²) subrayan una práctica de abstracción y formalización. La abstracción y modelización son técnicas que permiten externalizar y sistematizar procesos cognitivos; en términos contemporáneos, son herramientas conceptuales que sustentan teorías formales de la conciencia (p. ej. modelos computacionales, medidas de información integrada). Aunque la atribución de teoremas concretos a Tales es discutible, el papel de Mileto en introducir procedimientos de razonamiento demostrativo es significativo.

4.- COSMOVISIÓN «ANIMISTA» O «PAN-ANIMISTA» EN LOS FRAGMENTOS TESTIMONIALES

Algunas fuentes antiguas recogen afirmaciones y anécdotas que presentan a Tales como atribuyendo vitalidad o animación a elementos naturales (por ejemplo, se le atribuyen creencias sobre la vida y la sensibilidad en elementos, o la idea de que “todo está lleno de dioses” en el pensamiento presocrático más amplio). Estas formulaciones no equivalen a la tesis moderna del panpsiquismo²³, pero muestran una sensibilidad a la idea de que la vida (y, por extensión, ciertos aspectos de la subjetividad) no están confinados estrictamente a los humanos.

Desde la historia de las ideas, esto permite leer en los presocráticos ciertas intuiciones proto-psicológicas que más tarde se sistematizarán en corrientes como el panpsiquismo o el monismo de doble aspecto²⁴.

²² El Teorema de Tales es un principio fundamental de la geometría que describe una relación de proporcionalidad entre segmentos cuando intervienen rectas paralelas. Este Teorema dice que, si una recta paralela a uno de los lados de un triángulo corta a los otros dos lados, divide esos lados en segmentos proporcionales lo cual implica que los triángulos formados son semejantes.

²³ El “panpsiquismo” es una doctrina filosófica según la cual la conciencia, la mente o algún tipo de experiencia subjetiva es una propiedad fundamental y universal de la realidad, presente —al menos en forma elemental— en todos los entes del universo, no solo en los seres vivos o en los cerebros complejos. En términos sintéticos: toda la naturaleza posee un aspecto mental, aunque en grados y formas muy diferentes. Se diferencia radicalmente del “emergentismo” en cuanto al origen ontológico de la conciencia y cómo explican su aparición. Mientras que para el “panpsiquismo” la conciencia es fundamental y está presente en la realidad desde el nivel más básico. Para el “emergentismo” la conciencia **no es** fundamental; emerge cuando la materia alcanza cierto grado de complejidad.

²⁴ El “monismo de doble aspecto” es una posición metafísica según la cual la realidad es una sola, pero puede ser comprendida bajo dos aspectos irreductibles: el físico y el mental. No

5.- LIMITACIONES: AUSENCIA DE UNA TEORÍA PSICOLÓGICA EXPLÍCITA

Es importante subrayar que Tales no formula una teoría de la conciencia, del alma o de la mente en los términos que exige el problema contemporáneo (problema difícil, qualia, intencionalidad, etc.). Cualquier vínculo que se establezca entre su pensamiento y la conciencia moderna es interpretativo y anacrónico si se pretende leer en él definiciones contemporáneas. La utilidad de Tales para el estudio de la conciencia es, sobre todo, metodológica e histórica: inauguró preguntas y estrategias (monismo, naturalismo, razonamiento hipotético-demonstrativo) que hacen posibles los enfoques posteriores.

3.1.3.- Posibles correlatos actuales

La búsqueda de un principio único (*arché*) en los jónicos —aunque en Tales identificado con el agua— ofrece un precedente conceptual para posturas que proclaman que la conciencia no es un epifenómeno aislado, sino una propiedad ampliamente distribuida o incluso fundamental. El panpsiquismo contemporáneo sostiene que propiedades mentales (o proto-mentales) son características básicas del mundo natural; desde allí se intenta resolver la brecha entre lo físico y lo fenomenológico proponiendo que lo mental está ya presente en algún nivel básico. Si bien Tales no enuncia panpsiquismo sistemático, la idea de un principio unificador y la atribución de «vida» o animación a elementos naturales en el imaginario presocrático permiten una lectura histórica que conecta con la sensibilidad panpsiquista.

Por otra parte, Tales inaugura una actitud naturalista: explicar el cambio y la organización sin recurso a intervenciones sobrenaturales. En la actualidad, teorías como la Teoría de la Información Integrada (IIT) de Giulio Tononi proponen un marco no reduccionista según el cual la conciencia surge cuando un sistema físico presenta determinadas propiedades de integración informational (Tononi; 2004). Esa estrategia comparte con el naturalismo milesio la

son dos sustancias distintas (como en el dualismo), ni una se reduce a la otra (como en los monismos reductivos), sino dos modos de manifestación de una misma base ontológica. El fundador clásico del “monismo de doble aspecto” fue Baruch Spinoza (1632-1677) que en su *Ética* sostiene que existe una sola sustancia (Dios o Naturaleza) con infinitos atributos, de los cuales conocemos dos: el pensamiento y la extensión. El pensamiento es el atributo bajo el cual la sustancia se expresa como ideas. Incluye toda forma de mente, conciencia, percepción o intelecto. Cada cosa tiene una idea correspondiente, no solo los seres humanos. La extensión es el atributo bajo el cual la sustancia se expresa como cuerpo, es decir, como realidad espacial, material y mensurable. Para Spinoza pensamiento y extensión no interactúan causalmente entre sí: son dos modos paralelos de expresar la misma realidad. La mente y el cuerpo son, por tanto, una sola y misma cosa concebida de dos maneras distintas.

idea de buscar características materiales/estructurales que expliquen fenómenos complejos (aunque las conclusiones son muy distintas: Tales buscaba un *arché* material, la IIT de Tononi busca estructuras formales de integración informativa). Las explicaciones emergentistas actuales (IIT u otras) constituyen, en cierto sentido, una traducción sofisticada del impulso milesio por explicar mediante relaciones y propiedades intrínsecas.

A su vez, la idea de sustituir relatos por explicaciones articuladas y modularizables encaja con teorías cognitivas contemporáneas que describen la conciencia en términos de arquitectura funcional (por ejemplo, la Teoría del Espacio Global de Trabajo -*Global Workspace Theory, GWT*-, de Bernard Baars y desarrollos neuronales de Dehaene). Estas teorías describen cómo la información se integra y se vuelve globalmente accesible en grandes redes para constituir contenido consciente (Baars; 1997), (Dehaene; 2025). El antecedente milesio es metodológico: proclamar la razón y la explicación sistemática como criterio heurístico. De nuevo, la relación es de continuidad epistemológica más que de identidad doctrinal.

Hay que decir también que en la historia de la filosofía se ha leído a los presocráticos (incluido Tales) como precursores de sistemas monísticos que luego inspiraron interpretaciones dual-aspecto (la realidad tiene una sola sustancia con dos aspectos: físico y mental). Algunas teorías contemporáneas (*dual-aspect monism*, ciertos tipos de panprotopsiquismo) procuran mantener la unidad ontológica sin reducir la experiencia a lo puramente físico; el sustrato milesio (un principio que explica diversidad de fenómenos) puede considerarse como un antecedente remoto de esa preocupación por la unidad ontológica frente a la pluralidad fenomenológica.

Finalmente, debemos insistir en que las correspondencias anteriores son heurísticas e históricas; no puede afirmarse que Tales fue un “filosofó la conciencia” en términos modernos. Lo metodológicamente correcto es reconocer continuidad en problemas (¿qué explica la unidad y variedad de lo real?; ¿cómo relacionar lo físico y lo mental?) y en algunas estrategias (buscar principios unificadores, explicar causalmente, formalizar), sin proyectar en los presocráticos conceptos desarrollados milenarios después (qualia, problema difícil, correlatos neuronales de la conciencia, etc).

3.2.- Anaximandro (c 610-546 a.C.)

«...De donde las cosas tienen su origen, hacia allí retornan por necesidad; pues se pagan mutuamente castigo y reparación por su injusticia, conforme al orden del tiempo...»

Anaximandro.
Kirk, G. S.; Raven, J. E.; Schofield, M.
Los filósofos presocráticos...(1981)

La figura de Anaximandro de Mileto ocupa un lugar de valor estructural y fundacional en la historia del pensamiento occidental y resulta especialmente significativa para el estudio de los fundamentos filosóficos de la conciencia, aun cuando no elaboró una teoría psicológica explícita. Su importancia radica en que inaugura un marco ontológico, cosmológico y epistemológico sin el cual la reflexión racional sobre la mente, la subjetividad y la experiencia consciente difícilmente habría podido desarrollarse.

Anaximandro representa uno de los primeros intentos sistemáticos de pensar la realidad desde principios impersonales, no míticos y no antropomórficos. Este giro intelectual es decisivo: la conciencia solo puede convertirse en objeto de investigación filosófica cuando el mundo deja de interpretarse exclusivamente como producto de voluntades divinas y pasa a concebirse como un orden regido por principios racionales. En este sentido, Anaximandro contribuye a crear las condiciones de posibilidad para que la conciencia sea pensada, más tarde, como un fenómeno natural y cognoscible.

Su introducción del *ápeiron* como principio originario —indeterminado, ilimitado y no identificable con ningún elemento sensible— constituye una ruptura conceptual de enorme alcance. Con ella se afirma, por primera vez de modo explícito, que el fundamento último de la realidad no es inmediatamente accesible a los sentidos, sino que debe ser inferido por el pensamiento. Esta operación intelectual anticipa una idea clave para toda filosofía de la conciencia: la existencia de niveles profundos de realidad que sustentan los fenómenos manifiestos, incluidos los fenómenos mentales.

Asimismo, la concepción de Anaximandro de un orden cósmico regulado, en el que los contrarios se equilibran según una legalidad impersonal, introduce una noción temprana de normatividad natural. Esta idea resulta crucial

para pensar la conciencia no solo como vivencia subjetiva, sino como función integrada en un sistema de regularidades, anticipando enfoques posteriores que vinculan mente, ley natural y estructura del mundo.

Por otra parte, su visión naturalista y continuista del origen de la vida y del ser humano sitúa a la mente dentro del proceso de la naturaleza, no como una excepción metafísica, sino como un resultado del devenir cósmico. Esta intuición convierte a Anaximandro en un antecedente remoto —pero conceptualmente relevante— de las concepciones emergentistas y evolucionistas de la conciencia.

En conjunto, Anaximandro no es importante para el estudio de la conciencia por lo que dice directamente sobre ella, sino por lo que hace posible pensar: una realidad estratificada; un orden racional impersonal; un principio no empírico subyacente y una continuidad entre cosmos, vida y ser humano.

Por estas razones, Anaximandro debe considerarse una figura filosófica de primer orden en toda investigación rigurosa sobre los fundamentos filosóficos de la conciencia, ocupando un lugar clave en la genealogía intelectual que conduce desde la cosmología presocrática hasta las teorías contemporáneas de la mente.

3.2.1.- Vida y contexto

Anaximandro de Mileto (Ἀναξίμανδρος) nació aproximadamente en el 610 a.C., durante el tercer año de la 42^a Olimpiada, y murió alrededor del 546 a.C., cuando tenía sesenta y cuatro años según testimonio del Hijo de Praxíades, fue discípulo, compañero y posiblemente pariente de Tales de Mileto, siendo unos catorce años más joven que él, lo que lo sitúa en el centro mismo del nacimiento del pensamiento filosófico occidental²⁵.

La Mileto del siglo VI a.C. era una próspera ciudad comercial de la Jonia griega, ubicada en la costa occidental de Asia Menor (actual Turquía), entonces bajo dominio persa aqueménida. Esta posición geográfica privilegiada, como punto de encuentro entre Oriente y Occidente, convirtió a Mileto en un crisol cultural donde confluyan las tradiciones griegas con los conocimientos astronómicos y matemáticos de Babilonia y Egipto. Este contexto cosmopolita

²⁵ Fuente: Webdianoia. Historia de la Filosofía. **Anaximandro de Mileto**. 2001. Disponible en: <[Anaximandro de Mileto](#)> Acceso: 9 ene. 2026.

fue fundamental para el desarrollo del pensamiento racional que caracterizó a la escuela milesia²⁶.

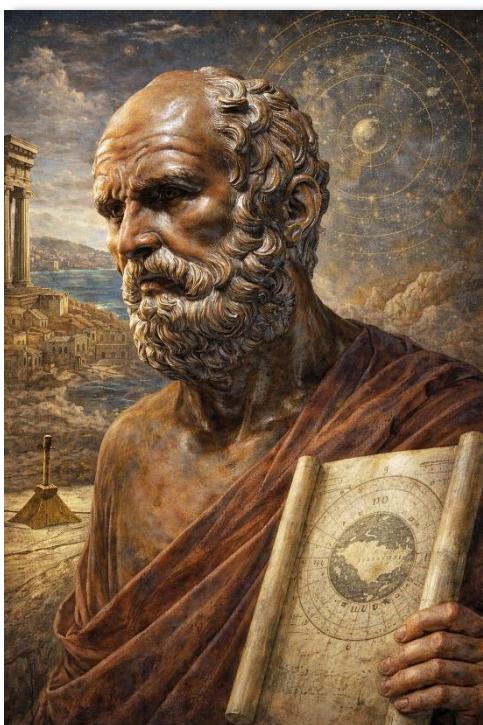


Ilustración 2 Anaximandro de Mileto. Reconstrucción visual contemporánea basada en iconografía histórica
Imagen generada por IA (ChatGPT, 2026).

Anaximandro ejerció una intensa actividad política y práctica en su ciudad. Encabezó una expedición colonizadora a Apolonia (actual Sozopol en Bulgaria) en las costas del Mar Negro, demostrando sus capacidades como líder y estratega (Sordo; 2015). Esta dimensión práctica de su vida se refleja también en sus contribuciones técnicas: elaboró el primer mapa del mundo conocido, probablemente destinado a los navegantes milesios que comerciaban por el Mediterráneo y el Mar Negro. Estrabón testimonia que "Anaximandro fue el primero en publicar un mapa geográfico, en tanto que Hecateo dejó un bosquejo que se puede creer que era suyo"²⁷.

Entre sus innovaciones técnicas destaca la introducción del "gnomon"²⁸ en Grecia. Aunque

²⁶ Fuente: aion.mx Expande la mente. MORALES, Talia. Tales, Anaximandro y Anaxímenes, la Escuela de Mileto.2019. Disponible en: <[La escuela de Mileto: Tales, Anaximandro y Anaxímenes | aion.mx](https://aion.mx/2019/01/25/tales-anaximandro-y-anaximenes/)> Acceso: 9 ene. 2026.

²⁷ Fuente: Wikipedia. **Anaximandro**. Disponible en: <[Anaximandro - Wikipedia, la encyclopédie libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Anaximandro&oldid=109001010)> Acceso: 9 ene. 2026.

²⁸ El "gnomon" es un instrumento astronómico y geométrico consistente en una varilla vertical clavada sobre una superficie horizontal, cuya sombra proyectada por el Sol permite medir y comprender el tiempo y el espacio. A Anaximandro se le atribuye la introducción del gnomon en Grecia, probablemente desde conocimientos astronómicos de origen babilónico. Su uso tuvo un valor científico, cosmológico y filosófico. Mediante el gnomon, Anaximandro pudo determinar solsticios y equinoccios por la longitud y dirección de las sombras; establecer una medición racional del tiempo, independiente del mito; observar la regularidad del cosmos, reforzando la idea de un orden natural gobernado por leyes. El "gnomon" encarna así el paso decisivo de la observación empírica a la explicación racional del mundo.

Heródoto afirmaba que este instrumento fue inventado por los babilonios, fue Anaximandro quien lo popularizó en el mundo griego, utilizándolo para medir los solsticios y equinoccios, así como para determinar la distancia y tamaño de las estrellas (Sordo; 2015). Esta contribución fue fundamental para el desarrollo posterior de la astronomía griega, influyendo en científicos como Aristarco de Samos, Hiparco de Nicea y, más tarde, Eratóstenes de Cirene.

Un aspecto revolucionario de su actividad intelectual fue su método de expresión. Según Temistio, Anaximandro fue “el primero de los griegos conocidos en publicar una obra escrita sobre la naturaleza” y “el primer texto griego escrito en prosa”. Esta transición del verso épico a la prosa filosófica marca un hito fundamental en la historia del pensamiento occidental, liberando al discurso filosófico de las cadenas de la métrica poética y permitiendo una expresión más precisa y argumentativa de las ideas²⁹.

Según Cicerón, Anaximandro demostró también capacidades predictivas notables: “Los lacedemonios fueron avisados por el físico Anaximandro de que abandonaran la ciudad y las casas y pasaran la noche preparados en el campo, porque estaba cerca un terremoto. En aquella ocasión la ciudad entera se destrumbó”. Este episodio ilustra cómo Anaximandro aplicaba su comprensión racional de la naturaleza a fenómenos concretos, anticipándose a la sismología moderna³⁰.

3.2.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia

De entrada, es necesario señalar que Anaximandro no propone una teoría psicológica de la conciencia en sentido moderno; su importancia para la historia de las ideas sobre la conciencia es estructural: sienta condiciones ontológicas, cosmológicas y epistemológicas que hacen posible pensar la mente como fenómeno natural y regulado.

1.- EL ÁPEIRON COMO PRINCIPIO NO-EMPÍRICO Y SU IMPLICACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Anaximandro introduce el concepto del *ápeiron* —lo «ilimitado», «indeterminado» o «infinito»— como el *archê* que engendra los contrarios y de cuya diferenciación surge el cosmos ordenado. Este principio no coincide con

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

elemento sensible (agua, aire, fuego), sino que es una realidad conceptual/ontológica que precede a los determinantes sensibles. Desde la perspectiva de la filosofía de la conciencia, esto es decisivo porque autoriza a pensar que la realidad tiene niveles o estratos no reducibles a lo observable inmediato: esa posibilidad ontológica abre camino a concebir la mente como un fenómeno con raíces en una estructura profunda del ser, no meramente un agregado de particularidades sensoriales.

Según el testimonio de Simplicio, “Anaximandro de Mileto... dijo que el principio y elemento de todas las cosas existentes era lo ápeiron [indefinido o infinito], y fue el primero que introdujo este nombre de 'principio'”³¹.

El ápeiron representa un salto cualitativo en la abstracción del pensamiento humano. Como explica F. Martínez Marzoa, el término puede traducirse por “la ausencia de límite” si somos capaces de no olvidar que en griego “límite” es “ser” y “ausencia de límite” es “no ser”; límite es figura, configuración, por lo tanto ser algo. Esta concepción implica que el principio originario trasciende toda determinación particular, situándose más allá de las cualidades sensibles³².

2.- ORDEN IMPERSONAL, JUSTICIA CÓSMICA Y NORMATIVIDAD

Los testimonios atribuyen a Anaximandro una formulación según la cual las cosas «*pagan y reciben pago por su injusticia conforme al orden del tiempo*» (traducción interpretativa de testimonios). Con ello introduce una normatividad cósmica impersonal: el cosmos no opera por designios personales, sino por un principio regulador que restaura equilibrio entre contrarios. Para el problema de la conciencia, esta idea es relevante porque sugiere que los procesos mentales y normativos (por ejemplo, el juicio o la orientación práctica) pueden entenderse dentro de un marco regulado por leyes impersonales, anticipando una visión en la que la mente participa de reglas o estructuras externas, y no depende exclusivamente de la voluntad divina o del capricho.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

3.- NATURALISMO SOBRE EL ORIGEN DE LA VIDA Y CONTINUIDAD ENTRE ORGANISMOS

Anaximandro plantea una hipótesis según la cual la vida surge de la humedad primordial y que los seres humanos proceden de formas de vida más sencillas (según testimonios: primero hubo animales semejantes a peces, y los hombres surgieron posteriormente). Aunque la formulación es primitiva y mítica en cierto sentido, implica un enfoque naturalista y continuista que inserta al ser humano —y, por ende, a la mente— en un proceso natural de desarrollo. En términos filosóficos, esto promueve la idea de que la conciencia podría ser un resultado emergente de procesos biológicos y no una excepción metafísica aislada.

4.- COSMOLOGÍA DINÁMICA: PROCESOS Y DEVENIR COMO MARCO PARA LA MENTE EMERGENTE

Anaximandro describe un mundo en constante transformación, donde los contrarios se generan mutuamente y se corrigen mediante procesos de compensación. Este modelo procesual (en contraste con modelos estáticos) es coherente con concepciones contemporáneas de la conciencia que la ven como fenómeno dinámico, dependiente de relaciones y procesos (en vez de sustancias fijas). La concepción de Anaximandro favorece, pues, marcos teóricos que explican la mente mediante la emergencia de patrones organizados en sistemas en movimiento.

5.- EPISTEMOLOGÍA IMPLÍCITA: OBSERVACIÓN Y ABSTRACCIÓN

Aunque no hay en Anaximandro una teoría explícita del conocimiento, su gesto de postular un principio no observable (*ápeiron*) a partir de datos sensibles supone un acto de abstracción conceptual: inferir una entidad teórica para explicar correlaciones observadas. Esto conecta con prácticas epistemológicas esenciales para la teoría de la conciencia actual: formular hipótesis teóricas (p. ej. campos, sustratos, principios) que expliquen regularidades fenomenales que no reducen inmediatamente a datos sin mediación conceptual.

6.- LA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA CRÍTICA

El fragmento más antiguo de filosofía occidental que se conserva, atribuido a Anaximandro, revela una profunda conciencia del orden temporal y la justicia cósmica: “*El principio (arjé) de todas las cosas es lo indeterminado (ápeiron). Ahora bien, allí mismo donde hay generación para las cosas, allí se produce también la destrucción, según la necesidad; en efecto, pagan las*

culpas unas a otras y la reparación de la injusticia, según el orden del tiempo”³³.

Este fragmento evidencia varios niveles de conciencia filosófica:

1. **Conciencia de la temporalidad:** La idea de que "todo sale y todo vuelve al ápeiron según un ciclo necesario" implica una comprensión del tiempo como dimensión fundamental del ser, anticipándose a reflexiones posteriores sobre la temporalidad de la existencia.
2. **Conciencia de la justicia cósmica:** La noción de que los opuestos "se pagan mutuamente culpa y retribución por su injusticia" sugiere una visión del universo como sistema autorregulado donde ningún elemento puede predominar indefinidamente sobre los demás.
3. **Conciencia de la unidad en la multiplicidad:** Como señala el texto sobre el ápeiron, los opuestos se encuentran unidos en lo ápeiron, y se separan para formar todas las cosas, anticipando dialógicamente la relación entre unidad y diversidad.

3.2.3.- Posibles correlatos actuales

El concepto del ápeiron presenta sorprendentes paralelismos con desarrollos de la física contemporánea. Como señala un estudio sobre filosofía y física cuántica, "los objetos de la teoría cuántica distan de ser los exhibidos por la física clásica" y plantean cuestiones sobre "qué ontología implica la teoría cuántica". El ápeiron como principio indeterminado resuena con el principio de incertidumbre de Heisenberg y la naturaleza probabilística de la realidad cuántica (Mosqueda; Aboite, 2017).

Carlo Rovelli, físico teórico y autor de "*El primer científico: Anaximandro y su legado*", destaca cómo Anaximandro hizo algo muy típico en ciencia y que muestra qué es la ciencia: cambiar radicalmente la estructura conceptual del mundo. Rovelli señala que, hasta Anaximandro, todas las civilizaciones pensaban que la estructura del mundo se reducía a un Cielo sobre las cabezas y una Tierra debajo de sus pies, pero él revolucionó esta visión (Rovelli; 2018).

Desde otra perspectiva el pensamiento de Anaximandro anticipa aspectos centrales de la teoría de sistemas complejos y el emergentismo contemporáneo. Como explican diversos estudios sobre emergencia y conciencia, las

³³ Ibidem.

propiedades emergentes son propiedades de los sistemas complejos que no pueden ser predichas a partir del estado pre-emergente³⁴. El proceso por el cual del *ápeiron* indeterminado emergen las determinaciones particulares prefigura esta dinámica. Esta perspectiva emergentista encuentra un antecedente conceptual en la idea de Anaximandro de que del *ápeiron* indeterminado emergen todas las formas determinadas, incluidas las formas conscientes.

1.- EDUCACIÓN Y CONCIENCIA COMPLEJA

Los principios filosóficos de Anaximandro tienen profundas implicaciones para la educación contemporánea, especialmente en el marco del paradigma de la complejidad. Hoy sabemos que los procesos educativos ya sean considerados como procesos de comunicación, de socialización o de enseñanza, aprendizaje y orientación son de una extraordinaria complejidad que no puede ser reducida a dualismos, lo cual resuena con la visión no-dualista del *ápeiron*.

La educación bajo el paradigma de la complejidad busca la reconstrucción del sujeto, del conocimiento, del mundo y la vida entendiendo que los sistemas de ideas, teorías y conocimiento son siempre dinámicos y emergentes (Moraes; 2021). Esta perspectiva educativa se alinea con la visión procesual de Anaximandro donde todo está en constante transformación desde y hacia el *ápeiron*.

2.- FILOSOFÍA DE LA MENTE Y ESTUDIOS DE CONCIENCIA

El problema mente-cuerpo contemporáneo, descrito como el problema de cómo surge la conciencia del cerebro, encuentra en Anaximandro un precursor conceptual. Su distinción entre el *ápeiron* indeterminado y las formas determinadas prefigura la problemática de cómo lo mental emerge de lo físico.

David Chalmers y su “problema difícil de la conciencia” —por qué y cómo la actividad física genera experiencia subjetiva— puede relacionarse con la cuestión de cómo del *ápeiron* indeterminado emergen seres con experiencia consciente (Chalmers; 1995). La irreductibilidad de la conciencia a sus componentes físicos encuentra eco en la irreductibilidad de las formas determinadas al *ápeiron* del que proceden.

³⁴ Fuente: Wikipedia. **Emergencia (filosofía)**. Disponible en: <[Emergencia \(filosofía\) - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Emergencia_(filosofía)&oldid=106300100)> Acceso: 9 ene. 2026.

En conclusión, podemos decir que Anaximandro de Mileto emerge como una figura fundamental en el desarrollo de la conciencia filosófica y científica occidental. Su concepto del *ápeiron* no solo representa el primer principio verdaderamente abstracto de la filosofía, sino que anticipa problemáticas centrales de la ciencia y filosofía contemporáneas: la naturaleza de lo indeterminado en física cuántica, la emergencia de la complejidad desde principios simples, y el surgimiento de la conciencia desde sustratos materiales.

Para la educación de la conciencia, Anaximandro ofrece un modelo de pensamiento que integra abstracción filosófica con observación empírica; especulación cosmológica con aplicación práctica y unidad conceptual con respecto por la diversidad fenoménica. Su legado nos recuerda que la conciencia humana es capaz de trascender las apariencias inmediatas para captar principios fundamentales que, aunque indeterminados en sí mismos, dan origen a toda la riqueza determinada del mundo.

3.3.- Anaxímenes (c. 585 a.C. – c. 525)

«...Así como nuestra alma, siendo aire, nos mantiene unidos, así también el soplo y el aire envuelven todo el cosmos...»

Anaxímenes.
Kirk, G. S.; Raven, J. E.; Schofield, M.
Los filósofos presocráticos...(1981)

El filósofo presocrático Anaxímenes de Mileto (c. 585-525 a.C.) estableció la primera teoría sistemática que vincula un principio material —el aire— con el alma y la conciencia, inaugurando una tradición pneumatológica que atrae viesa toda la filosofía occidental. Su célebre fragmento citado anteriormente representa el primer intento documentado de explicar la conciencia humana mediante principios naturales, anticipando debates contemporáneos sobre panpsiquismo, emergentismo y la relación mente-cuerpo que ocupan hoy la filosofía de la mente y la neurociencia.

Estudiar a Anaxímenes resulta indispensable para comprender los fundamentos históricos de nuestra concepción de la conciencia, pues su identificación del *pneuma*³⁵ con la *psyché*³⁶ sentó las bases conceptuales que más tarde desarrollarían Diógenes de Apolonia, los estoicos y la medicina hipocrática, influyendo incluso en el concepto cristiano de «espíritu».

El pensamiento de Anaxímenes constituye un hito fundamental en la historia de las teorías sobre la conciencia porque representa el primer intento sistemático de explicar el alma humana en términos de un principio natural observable. Mientras que las tradiciones mitológicas anteriores atribuían la vida y la mente a la intervención de dioses personalizados, Anaxímenes propuso que el mismo elemento que sostiene el cosmos —el aire en perpetuo

³⁵ En Anaxímenes de Mileto, el *pneuma* (*πνεῦμα*, “aire”, “aliento”, “soplo”) es el principio fundamental (*arché*) de toda la realidad. El *pneuma* es materia, fuerza y principio vital a la vez, anticipando una comprensión unitaria de cuerpo, vida y conciencia.

³⁶ En Anaxímenes, la *psyché* no es un alma inmaterial, sino el aire vivificante que anima al ser humano y que, en continuidad, estructura y mantiene el orden del cosmos. Es una concepción unitaria y naturalista de la vida y la conciencia.

movimiento— es también aquello que anima a los seres vivos y les confiere cohesión vital.

Esta identificación entre aire, alma y conciencia no fue arbitraria. Anaxímenes observó empíricamente que la respiración distingue a los seres vivos de los muertos: cuando un organismo deja de respirar, muere. De esta constatación derivó que el aire debe ser el principio vital por excelencia. Pero fue más allá: estableció una analogía entre el microcosmos (el ser humano) y el macrocosmos (el universo), argumentando que el mismo aliento que sostiene nuestro cuerpo envuelve y da vida a todo el cosmos. Esta analogía microcosmos-macrocosmos, la primera en filosofía natural, se convertiría en un modelo explicativo recurrente en toda la tradición occidental³⁷.

El concepto griego de “**pneuma**” —que significa simultáneamente «aire», «aliento» y «espíritu»— revela una concepción del mundo donde lo físico y lo mental no estaban radicalmente separados. Para Anaxímenes, estos términos eran intercambiables: hablar del aire cósmico era hablar del alma del mundo. Esta unificación conceptual representa una solución original al problema que siglos después se conocería como el «problema mente-cuerpo»: para el milesio, no existía tal problema porque mente y cuerpo compartían la misma naturaleza aérea.

La relevancia contemporánea de Anaxímenes se hace evidente cuando consideramos que sus intuiciones anticipan posiciones filosóficas actuales como el panpsiquismo (la doctrina de que la mentalidad es fundamental y ubicua en el cosmos), el emergentismo (la idea de que propiedades cualitativamente nuevas surgen de diferencias cuantitativas) e incluso aspectos de la ecología profunda (la concepción del planeta como sistema viviente autorregulado).

3.3.1.- Vida y contexto

Anaxímenes nació aproximadamente entre 590 y 585 a.C. en Mileto, ciudad griega situada en la costa occidental de Asia Menor (actual Turquía). Según el testimonio de Aecio, era hijo de Eurístrato. Las fuentes antiguas, particularmente Apolodoro de Atenas citado por Diógenes Laercio, sitúan su florecimiento intelectual (acmé) hacia el año 548-547 a.C. (Olimpiada 58) y su

³⁷ Fuente: Sparknotes. Presocratic Philosophy. **Anaximenes of Miletus**. Disponible en: <[Presocratic Philosophy Anaximenes of Miletus Summary & Analysis | SparkNotes](https://www.sparknotes.com/philosophy/presocratics/anaximenes-of-miletus/)> Acceso: 9 ene. 2026.

muerte en la Olimpiada 63, esto es, entre 528 y 525 a.C. Teofrasto indica que era aproximadamente veintidós años más joven que su maestro Anaximandro³⁸.

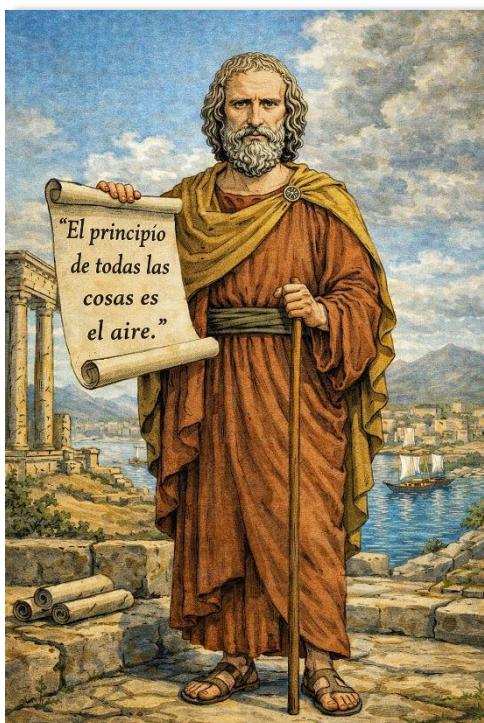


Ilustración 3 Anaxímenes de Mileto. Reconstrucción visual contemporánea basada en iconografía histórica
Imagen generada por IA (ChatGPT, 2026).

su pensamiento en el contexto excepcional de Mileto en el siglo VI a.C. Esta ciudad era mucho más que una próspera colonia griega: constituía uno de los centros comerciales e intelectuales más importantes del mundo antiguo. Su posición estratégica cerca de la desembocadura del río Meandro la convertía

Diógenes Laercio (Laercio; 2007) nos informa que Anaxímenes escribió un tratado titulado «Sobre la Naturaleza» (*Περὶ φύσεως*) en dialecto jónico, caracterizado por un estilo «sencillo y conciso»³⁹ que contrastaba con el lenguaje más poético y oscuro de Anaximandro. Esta obra se ha perdido, pero fragmentos y testimonios sobreviven en autores posteriores como Aristóteles, Teofrasto, Simplicio, Hipólito y Aecio. Plinio el Viejo le atribuye también un logro científico notable: fue «el primero en analizar el cómputo geométrico de las sombras» para medir las partes del día, diseñando un reloj de sol llamado sciothericon⁴⁰.

Para comprender a Anaxímenes es imprescindible situar

³⁸ Fuente: Encyclopaedia Herder. **Anaxímenes**. Disponible en: <[Anaxímenes - Encyclopaedia Herder](#)> Acceso: 9 ene. 2026.

39 Ibidem.

40 Un *sciothericon* (del griego *skiá* = sombra y *thērikón* = instrumento) es un dispositivo astronómico primitivo para medir el tiempo y los movimientos solares mediante la sombra, esencialmente un antecedente conceptual del reloj de sol. La tradición antigua atribuye su introducción en el mundo griego a Anaximandro de Mileto, quien habría instalado uno en Esparta según testimonios doxográficos (especialmente a través de Diógenes Laerio).

en un puerto marítimo de primer nivel, punto de encuentro de rutas comerciales que conectaban el Mediterráneo oriental con el interior de Asia Menor.

Mileto había establecido más de noventa colonias dispersas por el Egeo y regiones tan lejanas como Egipto, donde fundó la colonia de Náucratis. Esta red comercial no solo generaba riqueza material sino también un extraordinario intercambio de ideas: conocimientos astronómicos babilónicos, geometría egipcia, tecnologías fenicias y tradiciones de múltiples culturas confluían en sus muelles y ágoras. Este cosmopolitismo intelectual creó las condiciones para lo que los historiadores llaman el «paso del mito al logos»: la transición de explicaciones mitológicas a explicaciones racionales del mundo natural.

La prosperidad milesia permitió el surgimiento de una clase de ciudadanos con tiempo y recursos para dedicarse a la especulación intelectual. Los milesios introdujeron una visión de la naturaleza en términos de entidades metodológicamente observables e inteligibles, abandonando progresivamente las explicaciones que recurrían a la voluntad arbitraria de los dioses.

La vida de Anaxímenes transcurrió durante un período de profundas transformaciones políticas. Durante la primera mitad del siglo VI a.C., las ciudades jónicas mantenían relaciones amistosas y prósperas con el reino de Lidia, la potencia hegemónica de Asia Menor. Bajo el reinado de Creso (c. 560-546 a.C.), el más poderoso monarca lidio, existía estabilidad comercial y las ciudades griegas de Jonia gozaban de considerable autonomía.

Este equilibrio se quebró en **546 a.C.** cuando **Ciro II el Grande**, fundador del Imperio Aqueménida, derrotó a Creso y conquistó Lidia. Apolodoro de Atenas sitúa la madurez intelectual de Anaxímenes precisamente «hacia la época de la toma de Sardes»⁴¹, la capital lidia. Tras la caída de Lidia, las ciudades jónicas quedaron bajo dominio persa, aunque Mileto logró inicialmente conservar cierta independencia formal, obteniendo términos favorables de Ciro.

Anaxímenes murió antes de presenciar la destrucción definitiva de su ciudad. La Revuelta Jonia (499-494 a.C.) contra el dominio persa terminó con la devastación de Mileto en 494 a.C., acontecimiento que puso fin para siempre al florecimiento intelectual de Jonia. Las ciudades jónicas entraron en

⁴¹ Fuente: Filosofem. Fragmentos y testimonios de Anaxímenes 585-525. Disponible en: [Anaximenes - Fragmentos.pdf](https://filosofem.com/fragmentos-y-testimonios-de-anaximenes-585-525/) Acceso: 9 ene. 2026.

decadencia y dejaron de ser centros neurálgicos de la economía y la cultura del mundo griego.

3.3.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia

Hablar de Anaxímenes en relación con la conciencia puede parecer, a primera vista, una lectura moderna. Sin embargo, su pensamiento contiene intuiciones sorprendentemente profundas sobre la relación entre vida, alma, cuerpo y cosmos. Al explicar la realidad desde un único principio natural —el aire—, Anaxímenes ofrece una de las primeras concepciones coherentes de la conciencia como fenómeno natural, continuo y vinculado a los procesos vitales. Sus aportaciones más relevantes en este ámbito, son las que a continuación señalamos.

3.3.2.1.- *El aire como principio vital y psíquico.*

Anaxímenes identificó el aire ($\alpha\eta\rho$) como el principio originario de todas las cosas por razones tanto filosóficas como observacionales. En primer lugar, el aire está íntimamente asociado con la vida: observó que lo que distingue a un ser vivo es que respira, y que un «soplo» mantiene unido y guía al ser vivo. Esta conexión vital hacia del aire un candidato natural para ser el principio cósmico.

A su vez, el aire posee características intermedias que lo sitúan en una posición privilegiada entre los elementos: es más sutil que el agua, pero más denso que el fuego. Es invisible cuando está uniformemente distribuido, pero perceptible a través del frío, el calor, la humedad y el movimiento. Está siempre en movimiento eterno, lo que explica el cambio constante del cosmos.

Por eso, a diferencia del *ápeiron* de Anaximandro —indeterminado e imperceptible—, el aire es observable. Y a diferencia del agua de Tales, el aire es más ubicuo e infinito en extensión. Esta síntesis de determinación e infinitud representaba una solución elegante a los problemas de sus predecesores.

En suma, para Anaxímenes, el *aire* no es solo un elemento físico, sino el principio que da vida y mantiene unidos a los seres vivos. De manera explícita, afirma que el alma humana es aire, y que gracias a ese aire el cuerpo permanece organizado y vivo. Del mismo modo, el aire envuelve y sostiene al universo entero. Una idea que tiene una consecuencia fundamental: la conciencia no es algo distinto del mundo, sino una expresión particular del mismo principio que estructura toda la realidad. El alma no viene “de fuera”, ni pertenece

a un plano sobrenatural; es una forma de actividad del aire cuando alcanza cierta organización.

3.3.2.2.- Rarefacción y condensación: conciencia como proceso gradual

La contribución más revolucionaria de Anaxímenes fue proporcionar un mecanismo explicativo del cambio cósmico. Mientras que Tales no explicó cómo el agua se transforma en otras sustancias, y Anaximandro tampoco especificó claramente los mecanismos de diferenciación desde el *ápeiron*, Anaxímenes introdujo los procesos de rarefacción (*μάνωσις*) y condensación (*πύκνωσις*).

La rarefacción produce sustancias cada vez más sutiles y calientes: aire → fuego. La condensación produce sustancias cada vez más densas y frías: aire → viento → nubes → agua → tierra → piedras. El aire representa el punto medio neutro de esta escala, desde el cual pueden generarse todos los demás elementos mediante mayor o menor compresión⁴².

Anaxímenes estableció además una relación entre densidad y temperatura: la rarefacción produce calor mientras que la condensación produce frío. Para demostrar esta teoría, propuso lo que puede considerarse el primer experimento científico documentado en la historia de la filosofía: el experimento del aliento⁴³.

Aunque la explicación física es incorrecta según la ciencia moderna (la diferencia de temperatura se debe a la velocidad del aire, no a la condensación), este experimento representa un intento pionero de apoyo empírico a una teoría cosmológica. Al proporcionar relatos cosmológicos con una teoría del cambio, Anaxímenes los separó del mero ámbito de la especulación y los convirtió, al menos en su concepción, en teorías científicas capaces de poner a prueba⁴⁴.

⁴² Fuente: Sparknotes. Presocratic Philosophy. **Anaximenes of Miletus**. Disponible en: <[Presocratic Philosophy Anaximenes of Miletus Summary & Analysis | SparkNotes](https://www.sparknotes.com/philosophy/presocratics/anaximenes/)> Acceso: 9 ene. 2026.

⁴³ Ibidem

⁴⁴ Fuente: Internet Encyclopedia of Philosophy. **Anaximenes**. Disponible en: <[Anaximenes | Internet Encyclopedia of Philosophy](https://iep.utm.edu/anaximenes/)> Acceso: 9 ene. 2026.

En suma, Anaxímenes explica la diversidad del mundo mediante dos procesos simples: la rarefacción y la condensación del aire. Cuando el aire se vuelve más sutil, da lugar al fuego; cuando se vuelve más denso, aparece el viento, las nubes, el agua y, finalmente, la tierra y la piedra.

Aplicada a la conciencia, esta idea permite entenderla como algo gradual, no como un fenómeno que aparece de golpe. La vida y la psique surgen cuando el principio vital alcanza determinadas condiciones. No hay una separación tajante entre lo inerte y lo vivo, sino una continuidad de grados. Esta intuición anticipa la idea, hoy muy extendida, de que la conciencia emerge progresivamente a partir de procesos naturales cada vez más complejos.

3.3.2.3.- Atributos del aire y cosmología

El aire de Anaxímenes posee atributos que lo elevan por encima de un mero elemento físico. Según los testimonios de Hipólito y Aecio, el aire es infinito (*ἄπειρον*) en extensión, eterno en duración, está en movimiento perpetuo (*κινεῖσθαι ἀεὶ*) y es divino (*θεός*). Cicerón transmite que «*Anaxímenes estableció que el aire es dios y que es engendrado, inmenso, infinito y está siempre en movimiento*»⁴⁵. Esta divinización del aire no implica un dios personal sino el reconocimiento de su carácter fundamental e imperecedero.

Respecto a la estructura del cosmos, Anaxímenes sostenía que la tierra es plana como un disco y flota sobre el aire debido a su anchura. Los cielos giran como un «gorro de fieltro» (*πιλίον*) alrededor de la cabeza. El sol y la luna son cuerpos planos como láminas que flotan sobre corrientes de aire. Un descubrimiento notable atribuido a Anaxímenes por Eudemo es que «*fue el primero que descubrió que la luna toma su luz del sol y de qué modo se eclipsa*»⁴⁶.

Anaxímenes proporcionó también explicaciones naturales para fenómenos meteorológicos: los rayos y truenos se deben al viento rompiendo violentamente las nubes; el arcoíris resulta de los rayos del sol cayendo sobre aire condensado; los terremotos ocurren cuando la tierra se agrieta tras humedecerse por las lluvias y luego secarse. Estas explicaciones naturalistas, aunque científicamente superadas, representan un avance fundamental respecto a las explicaciones mitológicas.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

3.3.2.4.- *El aire, el alma y la conciencia*

Dice Anaxímenes que «*Así como nuestra alma, siendo aire, nos mantiene unidos, así también el soplo (pneuma) y el aire envuelven todo el cosmos*»⁴⁷. Este fragmento, que los especialistas Kirk, Raven y Schofield consideran auténticamente representativo del pensamiento de Anaxímenes, establece tres tesis fundamentales. Primera, que el alma humana es aire: no simplemente que está compuesta de aire o que necesita aire, sino que es ontológicamente idéntica al aire. Segunda, que el alma-aire cumple una función cohesiva: mantiene unido (*συγκρατεῖ*) el cuerpo, impidiendo su disgregación. Tercera, que existe un paralelismo estructural entre el microcosmos (ser humano) y el macrocosmos (universo): el mismo principio que sostiene nuestro cuerpo envuelve y da vida al cosmos entero (Kirk; Raven; Schofield, 1981).

La identificación del aire con el alma no fue arbitraria, sino que derivaba de observaciones empíricas sobre la respiración. Anaxímenes constató que los seres vivos respiran y que cuando dejan de respirar mueren⁴⁸. La respiración aparecía así como la condición necesaria y suficiente de la vida. Como explica Omara Álvarez: «*La identificación por parte de Anaxímenes del aire como fuente vital de todo nos resulta aún más transparente que la de las anteriores arkhái, pues continúa a todas luces la asociación tradicional de la respiración con el aliento vital o ψυχή*» (Álvarez; 2008)

El término griego psyché (*ψυχή*) deriva etimológicamente del verbo *psychein*, «soplar» o «respirar». En su sentido más primitivo, psyché significaba precisamente «aliento de vida», el soplo que distingue a los vivos de los muertos⁴⁹. Para Anaxímenes, esta etimología no era mera coincidencia lingüística sino revelación de una verdad profunda: el alma literalmente es el aliento que anima al ser vivo.

⁴⁷ Fuente: Wikipedia. **Pneuma**. Disponible en: <[Pneuma - Wikipedia](#)> Acceso: 9 ene. 2026.

⁴⁸ Fuente: Human Factor. **Anaximenes – the last of the ‘Milesian Trio’ Philosophers**. Disponible en: <[Anaximenes – the last of the ‘Milesian Trio’ Philosophers – humanfactor](#)> Acceso: 9 ene. 2026.

⁴⁹ Fuente: Human Factor. **Anaximenes – the last of the ‘Milesian Trio’ Philosophers**. Disponible en: <[Anaximenes – the last of the ‘Milesian Trio’ Philosophers – humanfactor](#)> Acceso: 9 ene. 2026.

3.3.2.5.- La unificación de *pneuma*, *aer* y *psyché*

Anaxímenes estableció una identificación conceptual entre tres términos que en griego posterior se diferenciarían: *aer* (ἀήρ, aire atmosférico), *pneuma* (πνεῦμα, aliento, soplo) y *psyché* (ψυχή, alma). Para el milesio, estos términos eran prácticamente intercambiables.

Esta unificación tenía consecuencias ontológicas profundas. Si el aire, el aliento y el alma son la misma sustancia, entonces no existe separación radical entre lo físico y lo mental. El alma no es una sustancia inmaterial que habita un cuerpo material, sino una manifestación particular del mismo elemento que constituye todo el cosmos. Esta posición representa una solución original al problema mente-cuerpo: para Anaxímenes, simplemente no había tal problema porque no había dualidad.

3.3.2.6.- El hilozoísmo y el cosmos animado

El pensamiento de Anaxímenes ejemplifica lo que los historiadores de la filosofía denominan *hilozoísmo* (del griego *hylé*, materia, y *zoé*, vida): la doctrina según la cual toda materia posee vida o principio vital. Para los milesios, la materia no era inerte, sino que poseía capacidad autónoma de movimiento y transformación.

En el caso de Anaxímenes, el hilozoísmo adquiere una forma particularmente elaborada. El aire no solo está vivo en algún sentido abstracto, sino que es literalmente el principio vital que anima tanto a los organismos individuales como al cosmos en su totalidad⁵⁰. El universo de Anaxímenes es, en cierto sentido, un ser vivo gigantesco que respira: el *pneuma* cósmico envuelve y sostiene todas las cosas del mismo modo que nuestro aliento sostiene nuestro cuerpo.

Tales de Mileto había afirmado que «todo está lleno de dioses», expresión que tradicionalmente se interpreta como una forma de hilozoísmo. Anaxímenes radicalizó esta intuición: si todo está animado por el aire divino, entonces la distinción entre materia animada e inanimada es solo de grado, no de naturaleza. Las piedras, el agua, el fuego, los animales y los humanos son manifestaciones del mismo principio aéreo en diferentes grados de condensación.

⁵⁰ Fuente: Encyclopedia Britannica. **Anaximenes Of Miletus**. Disponible en: <[Anaximenes Of Miletus | Pre-Socratic Philosopher, Air Theory | Britannica](https://www.britannica.com/philosophy/Anaximenes-Of-Miletus)> Acceso: 9 ene. 2026.

3.3.3.- Correlatos contemporáneos

La conexión más directa entre Anaxímenes y la filosofía de la mente contemporánea se encuentra en el panpsiquismo, la doctrina según la cual la mentalidad es un rasgo fundamental y ubicuo del universo.

El panpsiquismo contemporáneo, defendido por filósofos como Galen Strawson, Philip Goff y David Chalmers, propone que la conciencia no emerge misteriosamente de la materia inerte, sino que es una propiedad fundamental presente en alguna forma en toda la realidad⁵¹. Esta posición se presenta como alternativa tanto al dualismo (que separa radicalmente mente y materia) como al fisicalismo reduccionista (que pretende eliminar o reducir lo mental a lo puramente físico).

Anaxímenes anticipó esta intuición al sostener que el mismo principio —el aire— anima tanto al cosmos como a los seres individuales. Si el aire cósmico es el alma del mundo y nuestras almas individuales son participaciones de ese aire cósmico, entonces la mentalidad está distribuida por todo el universo, no confinada a los cerebros de los organismos complejos. El argumento microcosmos-macrocosmos de Anaxímenes representa, según SparkNotes Philosophy, la primera aparición en filosofía natural de un patrón argumentativo que se repetirá a lo largo de la historia⁵².

3.3.3.1.- Emergentismo y el proceso de rarefacción-condensación

La teoría de la rarefacción y condensación de Anaxímenes presenta analogías sorprendentes con las teorías emergentistas contemporáneas. El emergentismo sostiene que propiedades cualitativamente nuevas pueden surgir de configuraciones complejas de entidades más básicas sin ser reducibles a ellas.

Anaxímenes mostró cómo propiedades cualitativas aparentemente diferentes —fuego, agua, piedra— pueden derivarse de diferencias puramente cuantitativas en la densidad del aire. Anaxímenes realiza un avance importante: muestra que los elementos del mundo no están separados por brechas

⁵¹ Fuente: Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive. **Panpsychism**. Disponible en: <[Panpsychism \(Stanford Encyclopedia of Philosophy/Summer 2022 Edition\)](https://plato.stanford.edu/entries/panspsychism/)> Acceso: 9 ene. 2026.

⁵² Fuente: Sparknotes. Presocratic Philosophy. **Anaximenes of Miletus**. Disponible en: <[Presocratic Philosophy Anaximenes of Miletus Summary & Analysis | SparkNotes](https://www.sparknotes.com/philosophy/presocratics/section10/)> Acceso: 9 ene. 2026.

cualitativas, sino que forman una continuidad. Esta intuición anticipa el debate contemporáneo sobre cómo propiedades mentales podrían «emergir» de propiedades físicas sin ser idénticas a ellas.

La distinción contemporánea entre emergencia «débil» (propiedades que pueden simularse computacionalmente) y emergencia «fuerte» (propiedades genuinamente irreducibles, como posiblemente la conciencia) encuentra un precursor conceptual en el modelo de Anaxímenes, donde nuevas cualidades surgen de forma continua y predecible de cambios en una única variable cuantitativa.

3.3.3.2.- Materialismo y la identificación aire-alma

Anaxímenes puede considerarse un proto-materialista en el sentido de que redujo toda realidad a una única sustancia física. Sin embargo, su «materialismo» difiere crucialmente del fisicalismo contemporáneo porque el aire de Anaxímenes posee atributos divinos y psíquicos que la materia del fisicalismo moderno carece.

La identificación aire=alma de Anaxímenes es estructuralmente análoga a las teorías de identidad mente-cerebro contemporáneas, que sostienen que los estados mentales son idénticos a estados cerebrales. Así como Anaxímenes afirmó «el alma ES aire», los teóricos de la identidad afirman «el dolor ES activación de fibras C». La diferencia radica en que para Anaxímenes el aire ya posee propiedades psíquicas, mientras que para los fisicalistas contemporáneos el cerebro es materia inerte que de algún modo genera experiencia consciente.

Esta comparación ilumina lo que los filósofos llaman el «problema difícil de la conciencia» (*hard problem*): ¿cómo puede la materia inerte producir experiencia subjetiva? Anaxímenes evitó este problema simplemente negando que la materia sea inerte. Si el principio fundamental del cosmos ya es psíquico, no hay misterio en que los seres derivados de él tengan experiencias.

3.3.3.3.- Neurociencia de la respiración y estados de conciencia

Las investigaciones neurocientíficas contemporáneas sobre la relación entre respiración y estados de conciencia proporcionan un correlato empírico inesperado para las intuiciones de Anaxímenes. Un estudio publicado en *Frontiers in Human Neuroscience* señala: «*En la tradición milenaria oriental, el acto de respirar es un aspecto esencial de la mayoría de las prácticas*

meditativas y se considera un factor crucial para alcanzar el estado meditativo de conciencia»⁵³.

Investigaciones del Massachusetts General Hospital han encontrado «correlaciones positivas significativas entre episodios de suspensión respiratoria y experiencias subjetivas de conciencia pura —un estado descrito como una conciencia completamente libre de pensamientos, percepciones o input sensorial»⁵⁴. La respiración lenta activa el sistema nervioso parasimpático a través del nervio vago, modulando la variabilidad del ritmo cardíaco y alterando patrones de ondas cerebrales.

El concepto de *prana* en las tradiciones yóguicas presenta paralelos notables con el *pneuma* de Anaxímenes: ambos conceptos unifican respiración, energía vital y principio cósmico; ambos vinculan prácticas respiratorias con estados alterados de conciencia. Aunque Anaxímenes no desarrolló técnicas meditativas, su intuición de que el aire-aliento es la sustancia del alma resuena con tradiciones contemplativas que han explorado empíricamente esta conexión durante milenios.

3.3.3.4.- Ecología profunda y conciencia planetaria

La visión de Anaxímenes de un cosmos animado por un principio único encuentra eco en movimientos contemporáneos como la ecología profunda. La ecología profunda propone un «igualitarismo biosférico» que rechaza el antropocentrismo y reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos. La noción de Anaxímenes de que el mismo aire anima tanto al cosmos como a los individuos implica una continuidad fundamental entre humanos y naturaleza que los ecologistas profundos buscan recuperar.

La hipótesis Gaia postula que la Tierra es un sistema autorregulado donde la biosfera, la atmósfera, la hidrosfera y la geosfera están estrechamente

⁵³ Fuente: ZACCARO, A., PIARULLI, A., LAURINO, M., GARBELLa, E., MENICUCCI, D., NERI, B., & GEMIGNANI, A. **How Breath-Control Can Change Your Life: A Systematic Review on Psycho-Physiological Correlates of Slow Breathing**. Frontiers in Human Neuroscience, 12, Artículo 353, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00353>> Acceso: 9 ene. 2026.

⁵⁴ Fuente: BADAWI, K., WALLACE, R. K., ORME-JOHNSON, D. W., & ROUZERE, A. (1984). **Electrophysiologic characteristics of respiratory suspension periods occurring during the practice of the Transcendental Meditation program**. Psychosomatic Medicine, 46(3), 267-276. Este artículo reporta fenómenos de suspensión respiratoria en meditadores experimentados y su relación con estados trascendentales de conciencia. Disponible en: <[Advanced and long-term meditation and the autonomic nervous system: A review and synthesis](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3603033/)> Acceso: 10 ene. 2026.

acopladas como un sistema en evolución». Los paralelos con Anaxímenes son significativos: ambas teorías sitúan la atmósfera como elemento central del sistema viviente; ambas conciben el todo (cosmos/planeta) como una unidad funcional; ambas sugieren que los procesos que sostienen la vida individual son los mismos que sostienen el sistema global.

Andrew Fellows, en su libro «*Gaia, Psyche and Deep Ecology*» (Fellows; 2019), conecta explícitamente estas tradiciones: la noción de una «conciencia planetaria» o «alma del mundo» tiene antecedentes directos en la identificación de Anaxímenes del aire cósmico con principios psíquicos. Aunque Lovelock⁵⁵ niega que Gaia actúe «intencionalmente», el marco conceptual de Anaxímenes ofrece recursos para quienes buscan una concepción del planeta que no reduzca la vida a meros mecanismos físicos.

3.3.4.- Conclusión

Anaxímenes de Mileto representa un momento fundacional en la historia del pensamiento sobre la conciencia. Su identificación del aire con el alma, lejos de ser una curiosidad arcaica, inaugura una tradición filosófica que atrae a toda la cultura occidental y encuentra resonancias inesperadas en debates contemporáneos. El fragmento sobre el alma y el cosmos —«así como nuestra alma, siendo aire, nos mantiene unidos, así también el soplo y el aire envuelven todo el cosmos»— condensa en una fórmula memorable la primera teoría sistemática que explica la conciencia mediante principios naturales.

La relevancia contemporánea de Anaxímenes se manifiesta en múltiples frentes. Su panpsiquismo implícito anticipa posiciones filosóficas que hoy se discuten intensamente como alternativas al fisicalismo reduccionista. Su teoría de la rarefacción y condensación ofrece un modelo proto-emergentista de cómo surgen propiedades cualitativas de diferencias cuantitativas. Su identificación aire-alma prefigura las teorías de identidad mente-cerebro. Sus intuiciones sobre la conexión respiración-conciencia encuentran apoyo en investigaciones neurocientíficas sobre prácticas contemplativas. Su visión del

⁵⁵ James Lovelock fue un científico, pensador ambiental y teórico de sistemas británico, reconocido mundialmente por haber formulado la Hipótesis de Gaia, una de las propuestas más influyentes en la historia contemporánea de la ecología, la ciencia del sistema Tierra y los debates filosóficos sobre la vida y la conciencia planetaria. Su aportación más influyente fue conceptual: propuso que la Tierra funciona como un sistema autorregulado, en el que la biosfera, la atmósfera, los océanos y la geología interactúan de forma acoplada para mantener condiciones favorables para la vida. Su obra más emblemática es “*Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*” editada en Madrid por Orbis en 1983-195.

cosmos como sistema animado resuena con la ecología profunda y la hipótesis Gaia.

Estudiar a Anaxímenes no es solo ejercicio de erudición histórica sino recuperación de recursos conceptuales que pueden iluminar problemas actuales. En una época donde el problema de la conciencia sigue sin resolución satisfactoria, donde la crisis ecológica exige repensar nuestra relación con la naturaleza, y donde las tradiciones contemplativas orientales y occidentales convergen en el interés por la respiración consciente, el pensamiento del último filósofo milesio ofrece perspectivas que merecen consideración renovada. El aire que respiramos, el aliento que nos anima, el espíritu que nos conecta con el cosmos: estas intuiciones primordiales de Anaxímenes siguen pulsando en las preguntas más profundas que nos hacemos sobre la naturaleza de la mente y su lugar en el universo.

3.4.- Pitágoras y los pitagóricos (s. VI – V a. C.)

«...Dicen que, pasando una vez junto a un cachorro que era maltratado, se compadeció y pronunció estas palabras: "¡Detente, no lo golpees! Pues es el **alma** (*ψυχή*) de un hombre querido, la cual reconocí al escucharla gemir...»

Pitágoras (c. 570-495 a.C.)

Diógenes Laercio.

Vidas y opiniones de los filósofos ilustres (20017).

La figura de Pitágoras de Samos ocupa un lugar singular y fundacional en la historia del pensamiento occidental, no tanto por la conservación directa de sus escritos —inexistentes— como por la profunda huella conceptual, espiritual y metodológica que él y la tradición pitagórica dejaron en la reflexión sobre el alma, el conocimiento y la estructura última de la realidad. Su importancia para el estudio de los fundamentos filosóficos de la conciencia reside en haber articulado, de manera temprana y sistemática, una visión en la que vida interior, orden cósmico y disciplina racional aparecen inseparablemente vinculados.

En el pitagorismo se produce uno de los primeros intentos coherentes de pensar la experiencia consciente humana dentro de un marco ontológico global. La conciencia —aunque no conceptualizada aún en los términos modernos— es entendida implícitamente como expresión del alma, una entidad no reductible al cuerpo, dotada de continuidad, susceptible de purificación y capaz de elevarse mediante el conocimiento y la vida ética. Este planteamiento inaugura una tradición que influirá decisivamente en Platón, en el neoplatonismo y, a través de ellos, en buena parte de la metafísica y la antropología filosófica posteriores.

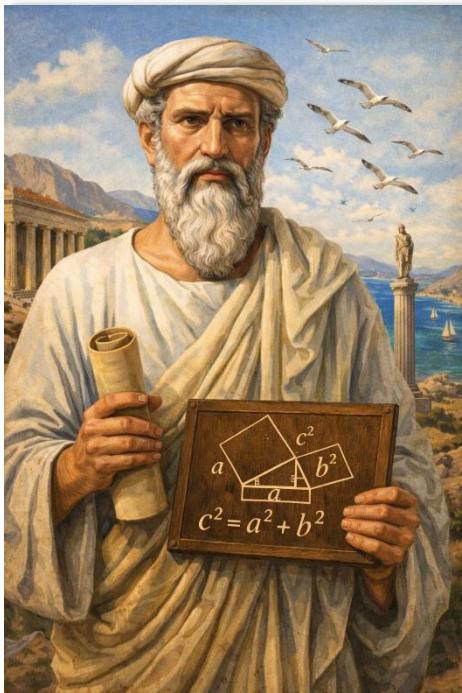


Ilustración 4 Pitágoras de Samos. Reconstrucción visual contemporánea basada en iconografía histórica. Imagen generada por IA (ChatGPT, 2026).

El valor trascendental de Pitágoras radica también en haber unido, por primera vez de forma explícita, matemática, música, cosmología y vida espiritual. La tesis pitagórica según la cual *el número es el principio de todas las cosas* no constituye solo una hipótesis cosmológica, sino una intuición radical sobre la inteligibilidad del mundo y de la experiencia humana: la realidad —y, por extensión, la experiencia consciente— posee una estructura formal, armónica y ordenable. Esta convicción anticipa una idea que reaparece con fuerza en la modernidad y en la ciencia contemporánea: que la mente y la conciencia no son caóticas, sino que responden a patrones, ritmos y relaciones estructurales.

Asimismo, el pitagorismo introduce una dimensión práctica decisiva para la historia de la conciencia: la convicción de que la forma de vida transforma el estado interior del sujeto. Las prácticas ascéticas, musicales, éticas y comunitarias no eran meros preceptos morales, sino auténticas *tecnologías de transformación del alma*, orientadas a refinar la percepción, el juicio y la disposición interior. En este sentido, Pitágoras puede ser considerado uno de los primeros pensadores en comprender la conciencia no solo como objeto de especulación, sino como realidad dinámica, educable y perfectible.

Finalmente, la trascendencia de Pitágoras para el estudio de la conciencia se manifiesta en su proyección histórica. El pitagorismo constituye un eslabón decisivo entre la religiosidad arcaica, la filosofía racional y la ciencia naciente, y ofrece un modelo integrador que hoy resulta especialmente fecundo para el diálogo interdisciplinario entre filosofía de la mente, neurociencia, teorías de la información y tradiciones contemplativas. Lejos de ser una reliquia del pensamiento presocrático, Pitágoras representa un punto de partida estructural

para comprender cómo Occidente comenzó a pensar la relación entre alma, conocimiento, orden y experiencia consciente.

En este sentido, estudiar a Pitágoras y a los pitagóricos no es solo un ejercicio historiográfico, sino una vía privilegiada para rastrear los orígenes profundos de la pregunta por la conciencia, su naturaleza, su desarrollo y su lugar en el cosmos.

3.4.1.- Apuntes biográficos y contexto

Samos era, en tiempos de Pitágoras, una de las polis más prósperas del mundo jónico. Su posición estratégica en el mar Egeo oriental la convertía en un nodo clave de intercambios comerciales, culturales y técnicos entre Grecia, Asia Menor, Fenicia y Egipto. Esta apertura favoreció un clima intelectual cosmopolita, característico de la Jonia, donde florecieron los primeros filósofos naturalistas (Tales, Anaximandro, Anaximenes).

En el plano político, Samos estuvo marcada por la tiranía de Polícrates (c. 538–522 a. C.), un gobernante que impulsó grandes obras públicas y el poder naval, pero que también concentró el poder de forma autoritaria. Este contexto de prosperidad material combinada con inestabilidad política resulta crucial para entender tanto la formación inicial de Pitágoras como su posterior decisión de abandonar la isla.

Culturalmente, Samos participaba de la transición desde la mentalidad mítica arcaica hacia formas más racionales de explicación del mundo, sin que ello supusiera una ruptura tajante con la religión. La convivencia entre prácticas rituales, saber técnico, matemática aplicada y reflexión filosófica creó el caldo de cultivo adecuado para una figura como Pitágoras, que nunca separó conocimiento y vida.

Pitágoras (c. 570-495 a.C.) nació en la isla de Samos, aunque las fuentes antiguas difieren sobre las fechas exactas. Hijo de Mnesarco, recibió una educación privilegiada y realizó extensos viajes por Egipto, Babilonia y posiblemente la India, donde entró en contacto con diversas tradiciones sapienciales. Hacia el 530 a.C., emigró a Crotona (sur de Italia) donde fundó su célebre escuela filosófico-religiosa.

La figura histórica de Pitágoras está envuelta en leyenda, pues no dejó escritos propios y las primeras biografías completas datan de siglos posteriores (Jámblico, Porfirio, Diógenes Laercio). Esta carencia de fuentes directas

hace difícil distinguir entre las enseñanzas del maestro y las desarrolladas por sus discípulos. (Abagnano; 1994)

La comunidad pitagórica funcionaba como una hermandad iniciática en la que hacían vida en común con características singulares y distintivas:

- **Estructura jerárquica:** dividida entre "acusmáticos" (oyentes) y "matemáticos" (los iniciados en las doctrinas profundas).
- **Régimen de vida ascético:** incluía prescripciones dietéticas (vegetarianismo), ejercicios espirituales y prácticas de purificación.
- **Secreto iniciático:** las enseñanzas más profundas se transmitían oralmente bajo juramento.
- **Participación femenina:** notable para su época, admitía mujeres como miembros plenos.

3.4.2.- Aportaciones fundamentales sobre la conciencia

Los pitagóricos consideran la conciencia como parte del orden matemático del cosmos introduciendo el concepto de armonía como principio estructural del alma. A su vez, colocan la introspección y la vida interior en el centro de la transformación personal. Los pitagóricos propusieron una relación sistemática entre prácticas de vida, purificación psíquica y conocimiento interior: origen remoto de lo que sería la Psicología Introspectiva del siglo XIX representada por Wilhem Wundt (1832-1920); Edward Bradford Titchener (1867-1927); William James (1842-1910); Oswald Külpe (1862-1915) y Franz Brentano (1838-1917).

Básicamente, los conceptos pitagóricos relacionados con lo que hoy entendemos por conciencia, son a nuestro juicio los siguientes:

1. **La Psyché como Principio Inmortal.** Los pitagóricos revolucionaron la concepción griega del alma, considerándola inmortal y transmigrable (*metempsicosis*) y por tanto la conciencia individual trasciende la muerte corporal. Igualmente, la concibieron de naturaleza divina y formando parte del orden cósmico universal al mismo tiempo que perfectible, proponiendo que, mediante la filosofía y las matemáticas, el alma puede purificarse y ascender.
2. **La Anamnesis y el autoconocimiento.** Anticipándose a Platón, los pitagóricos sostenían que el conocimiento es reminiscencia: la

conciencia accede a verdades eternas previamente conocidas. Para ellos el autoexamen diario era práctica obligatoria: “¿En qué he errado? ¿Qué he hecho? ¿Qué deber he omitido?” y la introspección sistemática era considerada vía de perfeccionamiento moral.

3. **Conciencia matemática del Cosmos.** La doctrina pitagórica establece una correlación profunda entre Número y Realidad: “Todo es número”, la estructura matemática subyace a la conciencia y al cosmos. A su vez consideran la “Armonía Universal” como la característica del Cosmos a la que se puede acceder y sintonizar mediante el estudio.
4. **Música de las esferas.** La “Armonía de las Esferas” o “Música Celestial” representa una de las doctrinas más fascinantes y complejas del pitagorismo, que sintetiza matemática, astronomía, música y metafísica en una visión unificada del cosmos como organismo viviente y sonoro. Según la tradición. Pitágoras descubrió los principios de la armonía musical al pasar por una herrería y observar que los martillos de diferentes pesos producían sonidos consonantes y que las proporciones matemáticas simples (2:1, 3:2, 4:3) generaban intervalos armónicos, una ley matemática que podía aplicarse universalmente. El descubrimiento de esta Música Celestial los pitagóricos lo desarrollaron proponiendo (Rusiñol; 2017):
 - Una ontología musical. El Ser mismo es musical en su estructura y la realidad profunda es rítmica y proporcional, por tanto, el número-armonía precede a la manifestación física.
 - Epistemología de la Escucha. Conocer es “sintonizar” con las proporciones cósmicas y las matemáticas son como el lenguaje de acceso a la realidad considerando la contemplación como “audición espiritual”.
 - Ética de la armonización. El alma debe “afinarse” con el cosmos. Así la virtud es considerada como consonancia interior y el vicio como disonancia o desafinación.

La concepción de la Música Celestial o de las esferas llevó a los pitagóricos a proponer prácticas concretas como:

- Ejercicios de Sintonización: meditación sobre intervalos musicales; contemplación de proporciones numéricas y observación sistemática de los cielos.

- Catarsis Musical. Uso terapéutico de modos musicales específicos como cantos y recitaciones para armonizar el alma y danzas sagradas siguiendo patrones celestiales.
 - Astronomía contemplativa. Los pitagóricos realizaban cálculos de las órbitas celestes como ejercicio espiritual sincronizando estas prácticas con ciclos planetarios e interpretando musicalmente los fenómenos astronómicos.
5. **Prácticas de transformación de la conciencia.** El régimen pitagórico incluía técnicas específicas como el silencio iniciático con períodos de cinco años para los novicios; ejercicios mnemotécnicos: recapitulación vespertina de los acontecimientos del día; contemplación matemática: como vía de elevación espiritual y catarsis musical: uso terapéutico de la música para armonizar el alma.
6. **Dualidad psicosomática.** Los pitagóricos establecieron una distinción fundamental: el cuerpo como prisión y como tumba del alma. En igual sentido aceptaban la tensión entre lo material y lo espiritual y por tanto la conciencia debe liberarse de las ataduras corporales, proponiendo en suma el ascetismo como liberación: las prácticas ascéticas facilitan la expansión de la conciencia.

3.4.3.- Correlatos contemporáneos

El pitagorismo constituye uno de los hitos más influyentes en la historia occidental de la conciencia. Su aportación se despliega en tres ejes principales:

1. Una nueva concepción del alma.
2. Una idea de la conciencia como armonía cognitiva.
3. Un método de vida destinado a transformar la experiencia interior.

A partir de estos ejes, la tradición pitagórica se convierte en un punto de referencia para toda la evolución posterior de la conciencia en Occidente.

1. **El pitagorismo introduce la idea de una conciencia estructurada y ordenada.** Los pitagóricos descubrieron que ciertos fenómenos —la música, el movimiento astral, las proporciones geométricas— obedecen leyes numéricas exactas. A partir de esto, concluyeron que el alma humana posee una estructura semejante, porque participa del mismo orden que rige el cosmos. Los pitagóricos contribuyeron a

introducir la noción de que la conciencia es capaz de resonar con el orden racional del universo, prefigurando así concepciones filosóficas posteriores donde la mente es un “microcosmos” dentro del macrocosmos (estoaicismo, neoplatonismo, mística medieval). Esta idea nutre modelos contemporáneos donde la conciencia se entiende como coherencia global, sincronización o integración.

2. **Desarrollo de la introspección y de la autoconciencia moral.** Los pitagóricos pusieron en marcha y ejercitaron prácticas dirigidas a cultivar la interioridad como el examen diario de conciencia; la regla del silencio (disciplina de la palabra y del pensamiento); hábitos corporales (dieta, sueño, memoria) como herramientas de claridad mental y purificación emocional y ritual. Puede decirse que las aportaciones de los pitagóricos constituyen uno de los primeros sistemas formales de autorreflexión y entrenamiento consciente en Occidente, anticipándose a métodos posteriores de disciplina de la atención: desde el estoicismo y el monacato cristiano hasta prácticas contemporáneas de mindfulness y psicología de la autorregulación.
3. **El alma como entidad inmortal, dinámica y perfectible.** La creencia en la transmigración del alma (*metempsicosis*) implica que la conciencia no es un fenómeno puramente biológico, sino que tiene una trayectoria de crecimiento, participando en un continuo proceso de refinación. Su contribución histórica impulsa la idea, muy influyente, de que el ser humano puede transformarse, puede purificarse, puede elevar su nivel de conciencia, no solo en esta vida, sino a lo largo de múltiples existencias. Platón heredará esta idea, influyendo en toda la tradición filosófica y espiritual de Occidente.
4. **La armonía como modelo de funcionamiento psíquico.** Para los pitagóricos, la salud del alma depende de la armonía entre sus partes. Esta noción influirá directamente en Platón (estructura tripartita del alma), Aristóteles (psicología del equilibrio de facultades), Medicina antigua (Galenismo), Teorías medievales de las pasiones y en Psicología moderna (teorías de integración del yo). Las proposiciones de los pitagóricos sobre la armonía mental han contribuido históricamente al nacimiento y el desarrollo de teorías psicológicas del equilibrio afectivo; modelos neurocientíficos de sincronización neuronal y concepciones fenomenológicas de la unidad de la experiencia.
5. **Relación entre vida interior y cosmos: nacimiento de la ciencia cósmica.** El pitagorismo es una de las primeras visiones que identifica la estructura del cosmos, la estructura del pensamiento y la

estructura del alma, como expresiones del mismo principio matemático-armónico. Esta concepción inspira el misticismo platónico; la tradición hermética y neoplatónica; el pensamiento cristiano medieval (Agustín, Dionisio Areopagita); visiones modernas de la “conciencia cósmica” (Romanticismo, William James, Teilhard de Chardin) con lo cual se introduce la idea de que la conciencia humana puede abrirse a niveles de comprensión más amplios que la experiencia personal ordinaria.

6. **El pitagorismo como origen de una psicología filosófica.**

Aunque no emplearon términos psicológicos modernos, los pitagóricos analizaron emociones, deseos y hábitos; establecieron normas para manejarlos; distinguieron estados de confusión y estados de claridad y vincularon el conocimiento a la purificación interior. Los pitagóricos formularon pues la primera teoría ética que concibe la conciencia como formable y modelable. Representan los orígenes del concepto de trabajo interior para consolidar la identidad consciente.

En conclusión, podemos decir que el pitagorismo representa uno de los primeros modelos sistemáticos de conciencia en Occidente. Su influencia no es solo filosófica o matemática, sino experiencial, ética y espiritual. A través de su definición del alma como armonía, de sus prácticas de introspección y de su visión del microcosmos humano, el pitagorismo se convierte en un pilar fundamental de la evolución histórica de la autoconciencia, el cultivo interior y la comprensión de la mente como una realidad ordenada y perfectible.

3.5.- Heráclito de Éfeso y su Teoría del “logos”

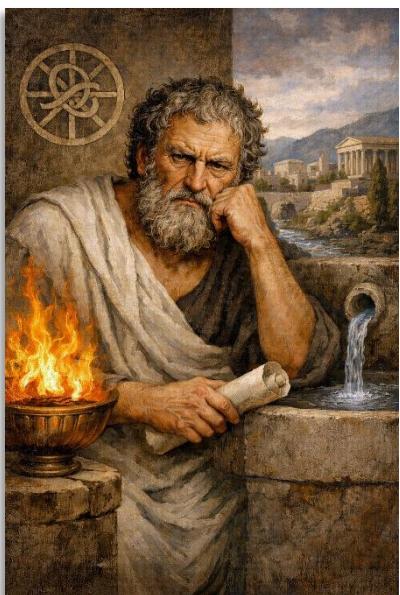


Ilustración 8 Recreación contemporánea de Heráclito de Éfeso. Imagen generada por inteligencia artificial (ChatGPT, 2026)

Heráclito de Éfeso (c. 535-475 a.C.) desarrolló una concepción dinámica de la conciencia profundamente vinculada al “logos” universal. Usó este término en un sentido cosmológico, racional, universal y a la vez profundamente interior. Aunque el término puede significar “palabra”, “razón”, “proporción” o “principio”, en Heráclito el “logos” es el principio ordenador del cosmos y también la ley oculta que rige el devenir de todas las cosas. En palabras de Heráclito:

«Aunque esta razón existe siempre, los hombres se toman incapaces de comprenderla, tanto antes de oírla como una vez que la han oído. En efecto, aun cuando todo sucede según esta razón, parecen inexpertos al experimentar con palabras y acciones tales como las que yo describo, cuando distingo cada una

según la naturaleza y muestro cómo es; pero a los demás hombres les pasan inadvertidas cuantas cosas hacen despiertos, del mismo modo que les pasan inadvertidas cuantas hacen mientras duermen». (22 B 1⁵⁶-AA.VV; 2007, p. 223)

Para Heráclito, la conciencia auténtica no es un fenómeno meramente subjetivo, sino que participa del principio racional o “logos” que gobierna el universo. En uno de sus fragmentos, advierte que «malos testigos son para los hombres los ojos y los oídos cuando se tienen almas bárbaras» (22 B 107—AA.VV.; 2007, p. 232) sugiriendo que la verdadera conciencia requiere una sintonía con el logos que trasciende la mera percepción sensorial. Su famosa sentencia sobre que «El camino hacia arriba y hacia abajo es uno y el

⁵⁶ La notación B22 o 22B es la establecida en la clasificación de los fragmentos presocráticos de Diels-Kranz (DK) para los atribuidos a Heráclito. La A simboliza fragmentos de testimonios divididos por temas (cosmología, física, ética, etc.). La B son fragmentos atribuidos a Heráclito. Y la C, se trata de fragmentos que en algunos casos son atribuidos a Heráclito.

mismo» (22 B 60-AA.VV; 2007, p. 228) implica que la conciencia participa del flujo dialéctico universal, anticipando concepciones posteriores sobre la naturaleza dinámica de la mente. En esta línea, Heráclito señala el papel de la atención en la comprensión del “*logos*”: «*El comprender es la suprema perfección, y la verdadera sabiduría hablar y obrar según la naturaleza, estando atentos*» (22 B 112-AA.VV; 2007, p. 233), una comprensión que se puede obtener por diferentes caminos: «*Los límites del alma no los hallarás andando, cualquier camino que recorras; tan profundo es su fundamento*» (22 B 45-AA.VV.; 2007, p. 220). Igualmente, para Heráclito, todo cambia, todo fluye al mismo tiempo que todo está interconectado «*Sobre quienes se bañan en los mismos ríos afluyen aguas distintas y otras distintas*» (22 B 12-AA.VV.; 2007, p. 224) «*Cuando se escucha, no a mí, sino a la Razón, es sabio convenir en que todas las cosas son una*». (22 B 50-AA.VV; 2007, p. 227).

Así pues, las principales aportaciones de Heráclito que están relacionadas con el origen y la naturaleza de la conciencia son a nuestro juicio las siguientes:

1. **El Logos como principio organizador.** Heráclito propuso el concepto de “*logos*” como la razón universal que gobierna el cosmos y la conciencia humana. Este principio racional subyacente conecta todos los fenómenos, incluidos los procesos mentales. El “*logos*” no es meramente una abstracción, sino la estructura inteligible que permite tanto el conocimiento como la autoconciencia.
2. **La doctrina del flujo.** Su famosa máxima “todo fluye” describe la realidad como un proceso dinámico continuo. Aplicado a la conciencia, esto significa que los estados mentales no son entidades fijas, sino procesos en constante transformación. La conciencia emerge del flujo dinámico de experiencias, pensamientos y percepciones.
3. **La unidad de los opuestos.** Heráclito desarrolló la idea de que los opuestos son aspectos complementarios de una misma realidad. En términos de conciencia, esto implica que estados aparentemente contradictorios (vigilia/sueño, razón/emoción, consciente/inconsciente) forman parte de una unidad más amplia. La tensión entre opuestos genera la dinámica que constituye la experiencia consciente.
4. **El alma como fuego inteligente.** Concibió el alma (*psyché*) como una forma de fuego divino, relacionada con el logos cósmico. Esta alma-fuego es tanto el principio vital como la sede de la conciencia. Su

naturaleza ígnea la conecta con el principio universal del cambio y la transformación.

Hay que decir también que las ideas y el pensamiento de Heráclito ha tenido una significativa influencia en toda la filosofía occidental. Autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831); Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895); Friedrich Nietzsche (1844-1900); Martin Heidegger (1889-1976); Henri Bergson (1859-1941); Alfred North Whitehead (1861-1947) e incluso el creador del paradigma de la complejidad Edgar Morin (1921-) han retomado las ideas de Heráclito para formular sus propias aportaciones. Además, la Teoría del Logos de Heráclito constituye un significativo precedente de la conocida Teoría del Orden Implicado de David Bohm

En cuanto a los correlatos actuales del pensamiento de Heráclito y las actuales teorías de la conciencia, creemos que son los siguientes:

- **Teorías del flujo de conciencia.** Las ideas de Heráclito sobre el flujo constante anticipan las teorías modernas que conciben la conciencia como un flujo permanente. William James y Henri Bergson desarrollaron conceptos similares, describiendo la conciencia como un flujo temporal continuo más que como una serie de estados discretos.
- **Teorías de la información integrada.** El concepto de logos como principio organizador resuena con las teorías contemporáneas que ven la conciencia como la integración de información. La Teoría de la Información Integrada (IIT) de Giulio Tononi propone que la conciencia surge de la capacidad de un sistema para integrar información de manera unificada, similar al rol unificador del “*logos*” de Heráclito.
- **Enfoques dinámicos y de sistemas.** Las neurociencias contemporáneas han adoptado perspectivas dinámicas que ven la conciencia como un proceso emergente de redes neuronales en constante cambio. Esto refleja la intuición de Heráclito de que la conciencia no es una “cosa” sino un proceso dinámico.
- **Teorías de la autoorganización.** Los conceptos de Heráclito sobre la tensión creativa entre opuestos encuentran eco en las teorías modernas de autoorganización y sistemas complejos. La conciencia emerge de la tensión dinámica entre diferentes procesos neuronales, similar a como la armonía surge de la tensión entre opuestos en el pensamiento de Heráclito.

3.6.- Anaxágoras de Clazomene (c. 500-428 a.C.)

De Anaxágoras de Clazomene nos dice Nicola Abbagnano:

«...Es presentado por la tradición como un hombre de ciencia absorto en sus especulaciones y extraño a cualquier actividad práctica. Para poderse ocupar de sus investigaciones, cedió cuanto poseía a sus parientes. Interrogado sobre el objetivo de su vida, respondió orgullosamente que era vivir “para contemplar el sol, la luna y el cielo”. Fue el primero que introdujo la filosofía en Atenas, gobernada entonces por Pericles, cuyo amigo y maestro fue; pero acusado de impiedad por los enemigos de Pericles y obligado a regresar a Jonia, se estableció en Lampsaco. Nos quedan algunos fragmentos del primer libro de su obra “Sobre la naturaleza” ...» (Abbagnano; 1956, p. 90).

La importancia y el valor de Anaxágoras radica en que su cosmología y filosofía natural ofrecen intuiciones tempranas y relevantes para el estudio de la conciencia, entendida como un fenómeno que implica intelecto, organización y causalidad no material. Aunque no trató la conciencia en términos modernos, sus ideas tienen correlatos con algunas teorías contemporáneas, especialmente en los campos de la filosofía de la mente, la neurociencia y la teoría de la información integrada.

Anaxágoras introdujo un concepto que resultaría muy importante para toda la filosofía posterior: el “*Noûs*” (intelecto y/o mente) como principio ordenador del universo. En su obra *Sobre la Naturaleza*, Anaxágoras nos dice:

«...El intelecto es infinito, autónomo y no está mezclado con cosa alguna, sino que está solo en sí mismo. En efecto, si no existiese por sí mismo, sino mezclado con cualquier otra cosa, estaría mezclado con todas las cosas, si estuviera mezclado con alguna. Pues en todo hay una porción de todo, como ya lo he dicho antes; y las cosas mezcladas le impedirían prevalecer sobre ninguna cosa de un modo similar a [que lo hace] en tanto existe sólo por sí mismo. Pues es la más sutil y pura de todas las cosas, y cuenta con pleno conocimiento y tiene la mayor fuerza. Y cuantas poseen alma, las más grandes y las más pequeñas, a todas domina el intelecto. Y el intelecto dominó la rotación del conjunto, de

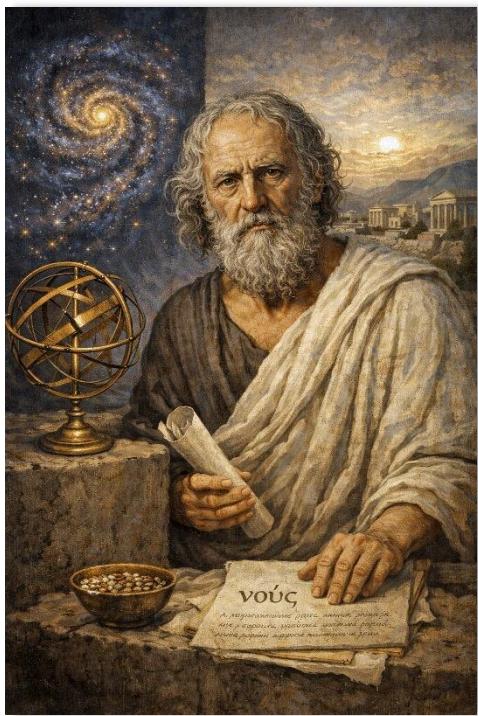


Ilustración 12 Imagen de Anaxágoras de Clazomene (c. 500-428 a.C.) reconstruida por IA (ChatGPT,2026)

De este hermoso fragmento se desprende que la mente o nuestra inteligencia, o aquello mediante lo cual nos es posible el conocimiento (principio epistemológico) está asociada a todo lo que ordena y estructura la realidad (principio cosmológico). (Bernabé; 2010). El *Noûs* para Anaxágoras, además de una función cosmológica, tiene también una función cognitiva en cuanto que el *Noûs* conoce porque organiza y ordena las sustancias originalmente mezcladas y a su vez organiza porque conoce.

Mientras sus predecesores explicaban los fenómenos mentales mediante elementos materiales (aire en Anaxímenes, fuego en Heráclito), Anaxágoras estableció una discontinuidad ontológica fundamental. De un lado está el “*Noûs*” que es inmaterial, simple, puro y activo y de otro está la materia, que es compuesta, mezclada, pasiva y sujeta a transformaciones. Esta distinción anticipó el dualismo mente-cuerpo o mente-materia que dominaría la filosofía occidental hasta las neurociencias contemporáneas. Si el *Noûs* es diferente de

modo que rotase al principio. Y primeramente comenzó a rotar desde lo pequeño, y rota más, y rotará más aún. Y las cosas que estaban mezcladas y que se separan y se dividen, a todas las conoce el intelecto. Y cuantas cosas estaban a punto de ser y cuantas eran, que ahora no son, y cuantas ahora no son y cuantas serán, a todas el intelecto las ordenó cósmicamente, y a esta rotación, en la que rotan ahora los astros, tanto el sol como la luna, y también el aire y el éter que se separan esta rotación misma hizo que se separaran: y se separa de lo raro lo denso, y de lo frío lo caliente, y de lo oscuro lo brillante, y de lo húmedo lo seco....» (59 B⁵⁷ 12: AA.VV.; 2014, p. 194)

⁵⁷ La notación 59B o B59 se corresponden con los fragmentos auténticos atribuidos a Anaxágoras según la clasificación de Diels-Kranz (DK).

todas las demás cosas por su pureza y sutileza, ¿cómo puede actuar sobre la materia? Este problema, conocido posteriormente como el problema de la interacción mente-cuerpo, será central en toda la filosofía de la mente. La influencia de Anaxágoras fue inmediata y profunda: Platón reconoce en el *Fedón* su deuda con esta concepción, aunque critica su desarrollo insuficiente, y Aristóteles dedica análisis detallados al concepto de *noûs* en su obra *De Anima*.

Para Anaxágoras, conocer implica participar del *Noûs* universal. Esta concepción participativa del conocimiento encuentra eco en teorías contemporáneas que enfatizan la dimensión corporizada y situada de la cognición. A su vez, la universalidad del *Noûs* sugiere que el conocimiento humano conecta con principios cósmicos más amplios, idea que resuena en enfoques transdisciplinares que buscan principios organizadores comunes a diferentes niveles de realidad. Igualmente esta concepción participativa y universal del *Noûs* está en consonancia con el concepto de complejidad como propiedad emergente del cosmos: el orden surge de la interacción entre el principio organizador (*Noûs*) y la multiplicidad material, similar a cómo los sistemas complejos generan propiedades emergentes.

El concepto de *Noûs* de Anaxágoras tiene significativas resonancias en los estudios actuales de la conciencia, como es por ejemplo el concepto de enacción elaborado por Francisco Varela que plantea que la cognición no es una representación pasiva o una copia de lo que existe en el exterior, sino actividad organizadora de la mente (Varela; 2000). El *Noûs* no contempla el orden cósmico desde fuera, sino que lo constituye activamente mediante su movimiento organizador. La circularidad entre conocer y organizar en Anaxágoras prefigura la circularidad autopoética (Maturana; Varela; 2003).

En el mismo sentido, el *Noûs* de Anaxágoras encuentra importantes resonancias en las neurociencias contemplativas⁵⁸ que buscan integrar

⁵⁸ Las neurociencias contemplativas son un campo neurofenomenológico de investigación interdisciplinaria que se ocupa de conocer y verificar los correlatos neurobiológicos, psicológicos y fisiológicos de las prácticas contemplativas, meditativas y de conciencia plena. Este ámbito de estudio integra metodologías neurocientíficas rigurosas con tradiciones contemplativas milenarias, buscando comprender cómo las prácticas de meditación transforman el cerebro y la experiencia consciente (Porta; 2019). La disciplina se caracteriza por su metodología híbrida que combina: 1) Neuroimagen funcional para estudiar cambios cerebrales; 2) Fenomenología contemplativa para describir estados de conciencia. 3) Mediciones psicofisiológicas (cortisol, presión arterial, variabilidad cardíaca) y 4) Evaluaciones psicológicas de bienestar, atención y regulación emocional. La perspectiva de primera persona constituye un elemento metodológico crucial, reconociendo la experiencia subjetiva como fuente válida de datos científicos, complementaria a las mediciones objetivas. El padre intelectual de las neurociencias contemplativas es Francisco Varela (1946-2001) que en su obra *“El fenómeno de la vida”* (Varela; 2000) estableció las bases epistemológicas para el

perspectivas fenomenológicas y neurocientíficas. El *Noûs* como principio tanto cósmico como psicológico sugiere niveles de análisis múltiples pero convergentes. A su vez, la plasticidad neural y la capacidad del cerebro para reorganizarse encuentran eco en la capacidad organizadora del *Noûs*. Ambos sugieren que la conciencia no es una estructura fija sino proceso dinámico de organización.

Desde una perspectiva educativa, el *Noûs* de Anaxágoras sugiere que el aprendizaje no es mera acumulación de información sino participación en principios organizadores más amplios. Esta visión fundamenta enfoques educativos que priorizan la comprensión estructural y profunda sobre la memorización mecánica. La gradualidad del *Noûs* sugiere a su vez que la educación debe respetar los niveles de desarrollo cognitivo, idea que resuena en teorías constructivistas contemporáneas. Pero a su vez, el *Noûs* resuena también en las aportaciones de Edgar Morin en su paradigma de la complejidad y sus implicaciones educativas en cuanto que reconoce que la realidad no es reducible a elementos simples, sino que requiere principios organizadores capaces de integrar múltiples dimensiones. Lo que traducido pedagógica y metodológicamente significa que necesariamente hay que prestar una especial atención al pensamiento complejo, que es aquel que construye relaciones; identifica los errores del conocimiento; presta atención y toma en consideración al análisis contextual; es capaz de formular críticas multidimensionales en base a evidencias y procura favorecer el conocimiento de la condición humana asociado a la comprensión y a la ética (Morin; 2011).

diálogo entre ciencias cognitivas y tradiciones contemplativas budistas. Varela fundó el “Mind & Life Institute” junto al Dalai Lama en 1987, creando un espacio de diálogo sin precedentes entre científicos occidentales y contemplativos tibetanos. Su enfoque enactivista de la cognición proporcionó el marco teórico para entender la meditación como forma de investigación experiencial rigurosa.

3.7.- Parménides (c. 515–450 a.C.)

Parménides (c. 515–450 a.C.) realizó aportaciones fundamentales que transformaron la comprensión de la relación entre ser, pensar y conocer, estableciendo importantes bases conceptuales para el estudio de la conciencia. Su proposición más importante aparece en el fragmento «...*lo mismo es pensar y ser...*» (28 B⁵⁹3-AA.VV.; 2007, p. 283) Esta identidad ontológica establece que el acto de pensar y aquello que es pensado comparten la misma naturaleza fundamental y por tanto no existe separación radical entre conciencia, su contenido y la realidad, dado que el pensamiento genuino solo puede dirigirse hacia lo que es, no hacia lo que no es. Esta formulación anticipó debates centrales sobre la intencionalidad de la conciencia que desarrollarían posteriormente la fenomenología y la filosofía analítica. En otro de sus fragmentos nos dice:

«...*Pues bien, te diré, escucha con atención mi palabra, cuáles son los únicos caminos de investigación que se puede pensar; uno: que es y que no es posible no ser; es el camino de la persuasión (acompañada, en efecto, a la Verdad); el otro: que no es y que es necesario no ser. Te mostraré que este sendero es por completo inescrutable; no conocerás, en efecto, lo que no es (pues es inaccesible) ni lo mostrarás...*» (28 B 2-AA.VV.; 2007, p. 258)

En su poema *Sobre la Naturaleza*, Parménides distingue entre dos vías epistemológicas:

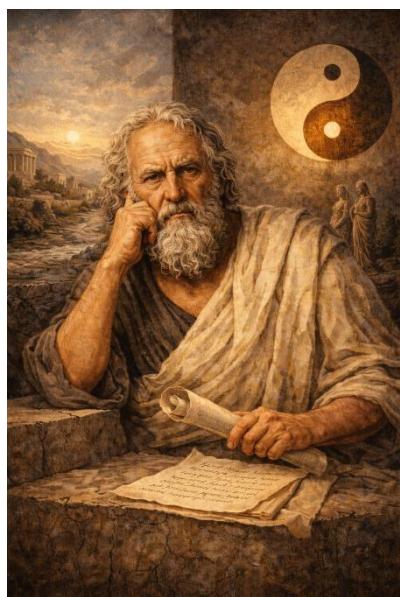


Ilustración 13 Imagen de Parménides de Elea (515 a. C. y el 450 a. C) reconstruida por IA ChatGPT, 2026.

⁵⁹ La notación 28 B o B 28, corresponden a los fragmentos auténticos atribuidos a Parménides según la clasificación Diels-Kranz (DK).

1. **La Vía de la Verdad (Aletheia):** Accesible mediante el *noein* (pensar/intuir intelectual), revela la estructura inmutable del ser. Aquí la conciencia opera como contemplación directa de la realidad.
2. **La Vía de la Opinión (Doxa):** Basada en la percepción sensorial, que únicamente genera conocimiento aparente sobre el mundo del devenir.

Esta distinción establece niveles diferenciados de conciencia: una conciencia epistémica superior (noética) y otra empírica-sensorial.

Los atributos que Parménides asigna al “ser” tienen implicaciones directas para la comprensión de la conciencia como son la:

- **Unidad:** la conciencia verdadera aprehende la realidad como totalidad indivisible.
- **Inmutabilidad:** el conocimiento auténtico trasciende el flujo temporal de la experiencia.
- **Completitud:** la conciencia epistémica no admite carencias ni devenir.
- **Presencia plena:** el ser se da íntegramente al pensamiento sin mediaciones.

En definitiva y desde nuestro punto de vista, los filósofos presocráticos anticiparon problemas centrales de las ciencias cognitivas como, por ejemplo: el llamado problema difícil de la conciencia formulado por David Chalmers (Chalmers; 1995), la integración de información (Tononi; 2004), la relación mente-cerebro, y los niveles de organización de la experiencia consciente. Su genialidad radica en haber inaugurado el pensamiento sistemático sobre la conciencia, creando un vocabulario conceptual y estableciendo marcos interpretativos que continúan siendo productivos para la comprensión transdisciplinar de la mente y la experiencia humana.

La filosofía presocrática constituyó, en suma, el acta de nacimiento de la reflexión occidental sobre la conciencia, estableciendo fundamentos que trascienden las fronteras históricas y disciplinarias para seguir interpelando nuestra comprensión actual de la naturaleza de la experiencia consciente.

4.- Los sofistas

La Atenas del siglo V a.C., era una ciudad vibrante después de vencer a los persas en las Guerras Médicas. La democracia estaba en su apogeo y los ciudadanos participaban activamente en política. El desarrollo de la democracia hizo que el dominio de la palabra hablada no solo fuera una condición previa para el éxito político, sino también indispensable como forma de defensa propia en caso de que uno fuera objeto de una demanda. Por ello, los sofistas respondieron a una necesidad creciente entre los jóvenes y ambiciosos. Menón, un discípulo ambicioso de Gorgias, dice que el *aret*—y por tanto la función—de un hombre es gobernar sobre la gente, es decir, gestionar sus asuntos públicos para beneficiar a sus amigos y dañar a sus enemigos. Este es un ideal de larga data, pero que se realiza mejor en la Atenas democrática a través de la retórica. La retórica era así el núcleo de la educación sofisticada, aunque la mayoría de los sofistas profesaban enseñar una gama más amplia de materias⁶⁰.

Los sofistas eran básicamente profesores itinerantes que cobraban por sus clases (algo revolucionario para la época). La palabra "sofista" originalmente significaba "sabio", pero con el tiempo pasó a designar a los maestros profesionales que enseñaban a las clases altas cómo destacar en la vida pública. Fueron los primeros en desarrollar lo que llamamos **"paideia"** (cultura o educación). Para ellos, educar no era solo transmitir conocimientos, sino formar integralmente a la persona como miembro activo de su sociedad. Eran como los orientadores o los coaches del mundo antiguo, preparando a sus alumnos para el éxito social y político.

Como viajaban de ciudad en ciudad, los sofistas notaron algo fascinante: lo que era valioso en Atenas podía no serlo en Esparta. Esta observación los llevó a desarrollar ideas relativistas: no hay verdades absolutas, sino que cada comunidad tiene sus propios valores. Por eso adaptaban sus enseñanzas según el lugar donde estuvieran.

Su creación estrella fue la **"retórica"**, el arte de convencer a otros mediante la palabra, independientemente de si los argumentos eran verdaderos

⁶⁰ Fuente: Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP) **The Sophists (Ancient Greek)**. Disponible en: <[Sophists | Internet Encyclopedia of Philosophy](https://iep.utm.edu/sophists/)> Acceso: 26 nov. 2025.

o no. Era como enseñar técnicas de debate y oratoria, pero sin preocuparse demasiado por la verdad absoluta.

Mientras los filósofos anteriores se preguntaban sobre el cosmos y la naturaleza, los sofistas pusieron al ser humano en el centro de su reflexión. Con ellos, la filosofía griega pasó de mirar las estrellas a mirarse en el espejo: comenzó la etapa antropológica del pensamiento griego.

En resumen, los sofistas fueron educadores pragmáticos que preparaban a sus alumnos para el éxito en la vida pública, crearon el arte de la persuasión y cambiaron el rumbo de la filosofía hacia el estudio del ser humano y la sociedad (Abbagnano; 1994).

De entre los sofistas más célebres y conocidos en la Historia de la Filosofía destacan los que a continuación reseñamos.

4.1.- Protágoras de Abdera (c. 485-411 a.C.)

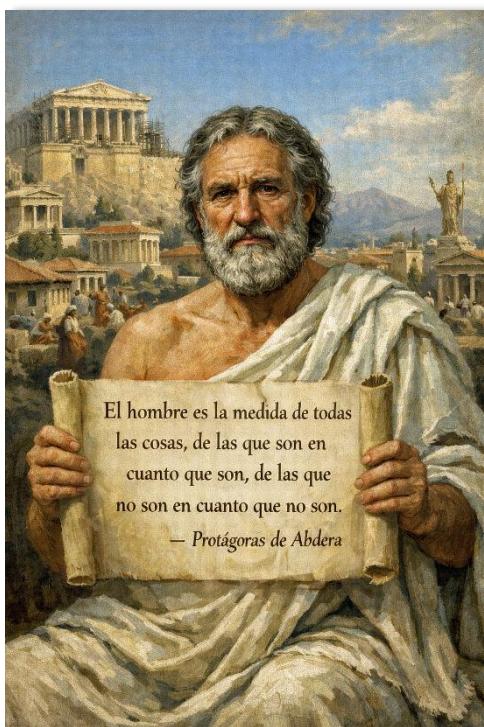


Ilustración 14 Protágoras de Abdera. Imagen reconstruida por IA (Chat GPT-2026) en base a bustos públicos disponibles en la Web.

y Anil Seth⁶², la fenomenología de Husserl y el enactivismo de Varela,

El sofista de Abdera constituye el primer filósofo occidental en situar al sujeto cognosciente en el centro de la reflexión epistemológica. Su célebre tesis del *homo mensura* —“El hombre es la medida de todas las cosas”— anticipó más de dos milenios las problemáticas que hoy vertebran las ciencias cognitivas y la filosofía de la mente: la construcción activa de la realidad perceptual, la irreducibilidad de la perspectiva de primera persona, y la naturaleza funcional de la percepción.

Estudiar a Protágoras no es un ejercicio de arqueología intelectual, sino un retorno a las raíces de una tradición que conecta directamente con el constructivismo epistemológico, el *predictive processing* de Karl Friston⁶¹

⁶¹ Karl J. Friston es un neurocientífico teórico y psiquiatra británico, considerado una de las figuras más influyentes de la neurociencia contemporánea. Es profesor en el University College London (UCL) y director científico de la Wellcome Centre for Human Neuroimaging. Su trabajo integra neurociencia, estadística bayesiana, física, biología teórica y filosofía de la mente. Es mundialmente conocido por formular el Principio de Energía Libre (*Free Energy Principle, FEP*), un marco teórico general que pretende explicar la percepción, la acción, el aprendizaje y la conciencia bajo un mismo principio unificador.

⁶² La teoría del *predictive processing*, formulada y formalizada por Karl Friston, sostiene que el cerebro funciona como un sistema jerárquico que razona y actualiza creencias en función de la evidencia disponible, combinando lo que ya se creía con la nueva información observada y cuyo objetivo fundamental es minimizar el error de predicción. En cada nivel de la jerarquía cortical se generan predicciones sobre las causas del input sensorial; estas predicciones se contrastan con la señal entrante y las discrepancias (*prediction errors*) se propagan hacia arriba para actualizar el modelo interno del mundo. La percepción, la acción y el aprendizaje se entienden como procesos unificados: la percepción ajusta creencias para

Thompson y Rosch. Para cualquier proyecto transdisciplinario sobre educación de la conciencia, Protágoras representa el momento fundacional en que la filosofía occidental abandonó la especulación cosmológica para preguntarse cómo el ser humano construye activamente su experiencia del mundo.

La importancia de Protágoras para los estudios contemporáneos sobre la conciencia radica en su radical reorientación del pensamiento filosófico. Mientras los presocráticos buscaban el *arché* —el principio constitutivo del cosmos— en elementos como el agua, el aire o los átomos, Protágoras ejecutó lo que podríamos llamar el primer **giro copernicano avant la lettre**: trasladó el centro de gravedad filosófico desde el objeto hacia el sujeto.

Esta reorientación implica reconocer que no existe acceso privilegiado a una realidad divina o superior. Las cosas no poseen propiedades predeterminadas intrínsecas; adquieren significado a través de nuestra experiencia. Como señala Mauro Bonazzi en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Protágoras “*enfatizó cómo la subjetividad humana determina la manera en que entendemos, o incluso construimos, nuestro mundo, una posición que sigue siendo parte esencial de la tradición filosófica moderna*”⁶³.

El relativismo epistemológico de Protágoras plantea cuestiones que siguen sin resolverse: ¿es la conciencia una ventana transparente hacia la realidad o un constructor activo de experiencias? ¿Puede existir conocimiento objetivo independiente del sujeto cognoscente? ¿Cómo reconciliar la multiplicidad de perspectivas individuales con la necesidad de verdades compartidas? Estas preguntas, formuladas por primera vez en la Atenas del siglo V a.C., constituyen hoy el núcleo de debates en neurociencia cognitiva, fenomenología y filosofía de la mente.

4.1.1.- Apuntes biográficos

Protágoras nació aproximadamente en el 490-485 a.C. en Abdera, colonia griega situada en la costa norte del Mar Egeo, en Tracia. Pese a la reputación satírica de “ciudad de tontos” que le atribuía la comedia ática, Abdera

reducir el error; la acción (inferencia activa) modifica el entorno para que se ajuste a las predicciones; y el aprendizaje optimiza los parámetros del modelo. Esta arquitectura se inscribe en el principio de energía libre, según el cual los sistemas biológicos tienden a minimizar una cota superior del error de sorpresa, garantizando estabilidad adaptativa.

⁶³ Fuente: Stanford Encyclopedia of Philosophy. **Protágoras**. Disponible en: <[Protágoras](https://plato.stanford.edu/entries/protagoras/) (Stanford Encyclopedia of Philosophy)> Acceso: 10 ene. 2026.

produjo pensadores de primera magnitud: además de Protágoras, fue cuna de Demócrito, el atomista, y posteriormente de Anaxarco y Hecateo.

La ciudad había sido refundada hacia el 545 a.C. por refugiados de Teos (Jonia) que huían de la dominación persa. Durante las Guerras Médicas, Abdera hospedó a Jerjes I en su campaña contra Grecia. Filóstrato transmite una tradición según la cual la familia de Protágoras habría recibido el privilegio de educación con los Magos persas por haber alojado al emperador. Aunque esta anécdota probablemente sea legendaria, ilustra el cosmopolitismo cultural de una ciudad situada en la encrucijada entre Oriente y Occidente.

Protágoras desarrolló su carrera durante la llamada “Edad de Oro” ateniense (461-429 a.C.), el período de hegemonía política y florecimiento cultural bajo el liderazgo de Pericles. La democracia radical ateniense creó condiciones ideales para el auge de la sofística: el sistema judicial extremadamente litigioso —sin abogados profesionales— y la democracia directa en la asamblea generaban una demanda insaciable de formación retórica. Los sofistas respondían a esta necesidad ofreciendo educación en el arte de la persuasión.

Según Platón en el diálogo *Protágoras* (316c-317b), el sofista de Abdera fue el primero en denominarse explícitamente “sofista” y en cobrar honorarios por sus enseñanzas. Diógenes Laercio menciona que cobraba cien minas por sus cursos —aproximadamente cien veces el salario diario de un trabajador cualificado. Platón afirma que ganó más dinero que “Fidias y otros diez escultores juntos”.

La conexión más significativa de Protágoras con el poder ateniense fue su amistad con Pericles. Plutarco narra un episodio revelador: ambos pasaron un día entero debatiendo un caso de responsabilidad legal en que un atleta había matado accidentalmente a otro con una jabalina durante una competición de pentatlón. Discutieron si debía considerarse responsable a la jabalina, al lanzador o a los árbitros⁶⁴.

Esta relación culminó en 444-443 a.C., cuando Pericles encomendó a Protágoras la redacción de la constitución de Turios, colonia panhelénica fundada en el sur de Italia cerca del sitio de la destruida Síbaris. Esta constitución incluyó el primer establecimiento documentado de educación pública

⁶⁴ Fuente: Wikipedia. **Protagoras**. Disponible en: <[Protagoras - Wikipedia](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Protagoras&oldid=108303110)> Acceso: 10 ene. 2026.

obligatoria en la historia occidental, evidenciando la confianza absoluta de Pericles en el sofista y sus afinidades democráticas compartidas.

La tradición recogida por Diógenes Laercio (IX.54-55) narra que Protágoras fue acusado de impiedad (*asebeia*) por el inicio de su obra *Sobre los dioses*: “*Respecto a los dioses no puedo saber ni si existen ni si no existen, ni cuál es su forma; pues muchas cosas impiden saberlo: la oscuridad del asunto y la brevedad de la vida humana*”⁶⁵.

Según esta versión, tras la condena —destierro o pena de muerte según las fuentes— Protágoras se embarcó hacia Sicilia y murió ahogado en un naufragio aunque esta circunstancia puede ser una leyenda posterior. Murió aproximadamente en el 420-411 a.C., con una edad estimada de 70 años según el *Menón*, aunque algunas fuentes tardías hablan de 90.

4.1.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones filosóficas de Protágoras de Abdera ocupan un lugar trascendental en la historia del pensamiento occidental, no solo por inaugurar una forma radical de relativismo epistemológico, sino por situar de manera explícita la experiencia humana y la conciencia perceptiva en el centro del problema del conocimiento. Frente a la búsqueda presocrática de principios objetivos y universales, Protágoras desplaza el foco hacia el sujeto que conoce, afirmando que toda verdad se da siempre en relación con una perspectiva concreta. Este giro antropocéntrico introduce una comprensión del saber como fenómeno dependiente de la percepción, el lenguaje y el contexto vital, anticipando cuestiones que hoy resultan centrales en la filosofía de la conciencia, la epistemología contemporánea y las ciencias cognitivas.

4.1.2.1.- Subjetividad y conciencia perceptiva

La tesis más célebre de Protágoras “*el hombre es la medida de todas las cosas*” constituye uno de los primeros intentos sistemáticos de fundamentar el conocimiento en la experiencia consciente del sujeto. Con esta afirmación, Protágoras no sostiene simplemente un relativismo moral o cultural, sino una tesis epistemológica radical: lo que es, es para alguien, y lo es tal como aparece a su conciencia.

⁶⁵ Ibidem.

La ambigüedad del término "hombre" (*anthropos*) ha generado tres líneas interpretativas principales:

1. La interpretación individualista, defendida por Platón sostiene que cada individuo particular es medida de su propia experiencia: "Tal como me parecen las cosas, tales son para mí; tal como te parecen a ti, tales son para ti". El famoso ejemplo del viento ilustra esta doctrina: el mismo viento sopla, y sin embargo uno puede sentir frío y otro no; ambas percepciones son verdaderas *para* cada percepto⁶⁶.
2. La interpretación sociológica, propuesta por Eugène Dupréel, sostiene que el término alude a cada grupo social humano: cada *polis* actúa como medida de las cosas, implicando un relativismo cultural más que individual (Dupréel; 1948).
3. La interpretación genérica, defendida por Theodor Gomperz, propone una única medida común para todos los individuos: una forma compartida por el género humano que distingue la perspectiva humana de la divina o animal (Gomperz; 2000).

Esta doctrina establece principios revolucionarios para la comprensión de la conciencia:

1. El sujeto cognoscente es constitutivo del conocimiento. No existe acceso privilegiado a una realidad trascendente; las cosas adquieren significado a través de la experiencia. Como señala Jaap Mansfeld, el verdadero "medida" no es el hombre abstracto sino la **experiencia personal de cada individuo** —su historia, percepciones y expectativas (Mansfeld; 1979).
2. Todas las percepciones son verdaderas para quien las experimenta. Esto implica lo que Protágoras llamaba la **imposibilidad de la contradicción**: si cada individuo es medida de su propio mundo de sensaciones y juicios, la contradicción solo puede ser aparente⁶⁷.
3. **La** verdad se subordina a la utilidad. La "Apología de Protágoras" en el *Teeteto* de Platón distingue entre conocimiento y sabiduría: "Llamo

⁶⁶ Fuente: The Socratic Journey of Faith and Reason. **55. Man Is the Measure of All Things.** Disponible en: <[Protagoras Statement: Man Is the Measure of All Things](#)> Acceso: 10 ene. 2026.

⁶⁷ Fuente: Stanford Encyclopedia of Philosophy. **Protagoras.** Disponible en: <[Protagoras \(Stanford Encyclopedia of Philosophy\)](#)> Acceso: 10 ene. 2026.

sabio al hombre que, transformando las cosas, hace que aparezcan como buenas y sean buenas para alguien a quien le aparecían como malas” (Platón; 1996). El sofista funciona como un “buen doctor” que usa argumentos (*logoi*) como el médico usa drogas: para reemplazar estados mentales perjudiciales por beneficiosos.

Desde esta perspectiva, la conciencia perceptiva no es un reflejo pasivo de una realidad objetiva, sino el criterio constitutivo de lo real para el sujeto. Cada individuo es “medida” en cuanto que su experiencia consciente determina el modo en que el mundo se manifiesta. La realidad, por tanto, no se impone a la conciencia, sino que se da siempre como fenómeno para una conciencia situada.

4.1.2.2.- Percepción y epistemología

Platón atribuye a Protágoras una “doctrina secreta” (*aporrheto logos*) que equipara conocimiento con percepción. Esta doctrina combina tres elementos: el flujo heraclíteo (todo está en constante cambio), la relatividad del ser (todo es solo en relación con algo más), y la constitución relacional (objeto percibido y sujeto perceptor se constituyen mutuamente en el acto perceptivo).

El *Teeteto* desarrolla estas implicaciones: “*No existe nada en sí mismo como una sola cosa... todo está en proceso de llegar a ser*” (Platón; 1996). Esta ontología procesual tiene consecuencias directas para la teoría de la conciencia: la experiencia consciente no es un espejo pasivo de una realidad preexistente, sino un acto constitutivo que genera simultáneamente sujeto y objeto.

El método antilogístico complementa esta epistemología: sobre cada cuestión existen dos argumentos igualmente fuertes. El objetivo no es hacer triunfar una tesis, sino mostrar la igual fuerza de cada serie de argumentos y desarrollar la capacidad de argumentar cualquier posición. Esta técnica convierte al pensador en agente activo que puede adoptar múltiples perspectivas, reconociendo la legitimidad parcial de cada una.

Una de las aportaciones más relevantes —reconstruida principalmente a partir del *Teeteto* de Platón— es la identificación que Protágoras realiza entre percibir y conocer. Para Protágoras, todo conocimiento es percepción, y toda percepción es verdadera para quien la tiene. Esto implica varias consecuencias decisivas:

- No existe error en el nivel de la experiencia consciente: si algo aparece de cierto modo, *es* así para el sujeto.
- La verdad no es trascendente ni absoluta, sino inmanente a la vivencia consciente.
- La conciencia no necesita validación externa: su contenido se justifica por el hecho mismo de aparecer.

Esta postura convierte a Protágoras en uno de los primeros pensadores en otorgar a la conciencia una autoridad epistémica primaria. Frente al intelectualismo posterior (platónico y aristotélico), aquí no hay una instancia racional superior que juzgue a la experiencia: la experiencia consciente se autolegitima.

Desde la filosofía de la mente actual, esta posición guarda afinidad con la idea de primacía de la conciencia fenomenal, según la cual el dato consciente inmediato es irreducible y no puede eliminarse sin perder el fenómeno mismo.

En términos contemporáneos, Protágoras anticipa una concepción fenomenológica del conocimiento: no accedemos a las cosas “en sí”, sino a cómo se nos aparecen. Esta idea resulta crucial para cualquier teoría de la conciencia, pues desplaza el problema desde la ontología objetiva hacia la estructura de la experiencia subjetiva.

4.1.2.3.- Negación de una realidad independiente de la conciencia

Protágoras no afirma explícitamente que no exista una realidad externa, pero sí sostiene algo igualmente disruptivo: no tenemos acceso a ella fuera de la experiencia consciente. No hay, por tanto, diferencia operativa entre “ser” y “aparecer”.

Este punto es esencial para comprender su relevancia en el estudio de la conciencia en cuanto que la realidad no es un trasfondo fijo que la mente copia como tampoco un proceso relacional entre mundo y sujeto. En consecuencia, la conciencia no representa el mundo: lo co-constituye.

Aquí Protágoras se distancia radicalmente del realismo ingenuo y se aproxima a lo que hoy llamaríamos una ontología fenomenalista. El mundo humano es, en rigor, el mundo tal como es vivido.

Este planteamiento reaparece en múltiples tradiciones contemporáneas: desde la fenomenología de Husserl hasta el constructivismo cognitivo, donde la conciencia no refleja una realidad dada, sino que participa activamente en su configuración.

4.1.2.4.- *La conciencia como proceso dinámico y cambiante*

Otro aspecto decisivo del pensamiento de Protágoras es su concepción no sustancialista de la experiencia. Si cada percepción depende del sujeto y de sus condiciones (estado corporal, contexto, edad, cultura), entonces la conciencia es esencialmente variable.

No hay una conciencia fija, idéntica a sí misma en todo momento, sino una corriente de experiencias en permanente transformación. Esta intuición —extraordinariamente moderna— anticipa la concepción procesual de la mente; la idea de conciencia como flujo y los modelos actuales que entienden la conciencia como un sistema dinámico.

Protágoras, en este sentido, rompe con toda noción esencialista del alma. La conciencia no es una sustancia, sino una actividad, un acontecer perceptivo y evaluativo.

4.1.2.5.- *Lenguaje, consenso y conciencia intersubjetiva*

Aunque Protágoras enfatiza la subjetividad, no cae en un solipsismo⁶⁸. Al contrario, su enseñanza retórica presupone que las conciencias pueden influirse, persuadirse y transformarse mutuamente. El lenguaje cumple aquí una función central en cuanto que no refleja verdades absolutas, sino que configura mundos compartidos de sentido.

Desde esta perspectiva, la conciencia individual se desarrolla en un espacio intersubjetivo, donde el diálogo, la educación y la persuasión modifican la forma en que el mundo aparece. Esto introduce una dimensión social y cultural de la conciencia, muy cercana a enfoques contemporáneos como la cognición situada, la conciencia extendida o la construcción social de la experiencia.

⁶⁸ El solipsismo es la posición filosófica según la cual solo la propia mente o conciencia es indudablemente real, y la existencia del mundo externo y de otras conciencias no puede conocerse con certeza, quedando reducida a contenidos de la experiencia subjetiva del sujeto.

En suma, lo que Protágoras aporta específicamente al conocimiento de la naturaleza y el desarrollo de la conciencia puede resumirse en los siguientes puntos:

1. **La emergencia de la autoconciencia reflexiva.** Con los sofistas, el pensamiento adquirió conciencia de sí mismo como la esencia absoluta. Se empezó a razonar y reflexionar sobre lo existente. Los sofistas reflexionaron en torno al hombre mismo, marcando un cambio fundamental: el hombre pasó a formar parte de la totalidad de lo objetivo (Chacón; 2017).
2. **La conciencia como criterio de realidad.** El principio del “homo mensura” establece que el hombre es el criterio de los seres, porque todas las cosas que se manifiestan a los hombres existen, y las que no se manifiestan a hombre alguno, no existen. Esto implica una forma de conciencia donde la percepción humana (aisthesis) determina la realidad misma (Rojas; 2015).
3. **La dimensión social de la conciencia.** Los sofistas trataban de infundir en el hombre una conciencia moral, de tal forma que se acomodasen a las leyes y se dieran por satisfechos en su sometimiento. Sin embargo, al tomar sentido la reflexión en el hombre, a éste ya no le bastaba solamente con someterse y obedecer las leyes, sino, por medio de la reflexión, se propuso encontrar satisfacción dentro de sí mismo (Chacón; 2017).
4. **La ampliación del concepto de aisthesis.** Aisthesis no distingue creencias, juicios, sensaciones o experiencias "materiales" o "espirituales", se trata de todas las experiencias humanas. Esta concepción amplia de la percepción/conciencia trasciende la mera percepción sensible e incluye toda forma de experiencia humana (Rojas; 2015).

4.1.3.- Correlatos contemporáneos

La tesis del *homo mensura* de Protágoras no es una reliquia arqueológica del pensamiento griego, sino una intuición fundacional que reverbera con sorprendente actualidad en las ciencias cognitivas del siglo XXI. Lo que el sofista de Abdera articuló hace 2.500 años —que el sujeto cognoscente es constitutivo de su experiencia y no mero receptor pasivo de una realidad preexistente— encuentra hoy validación empírica en neurociencia computacional, fenomenología experimental y filosofía de la mente.

No se trata de forzar analogías superficiales entre épocas incommensurables, sino de reconocer que ciertas intuiciones sobre la naturaleza de la experiencia consciente trascienden sus contextos históricos. Cuando Anil Seth⁶⁹ describe la percepción como "alucinación controlada" (Seth; 2023) o cuando Donald Hoffman⁷⁰ sostiene que nuestras percepciones son "íconos adaptativos" más que ventanas a la realidad (Hoffman; 219), están reformulando con herramientas neurocientíficas la misma problemática que Protágoras identificó: ¿cómo reconciliar la multiplicidad irreducible de perspectivas subjetivas con la necesidad pragmática de verdades compartidas?

Las convergencias que a continuación analizamos iluminan tanto las continuidades como las rupturas entre el pensamiento antiguo y contemporáneo, revelando que el problema de la conciencia —en su dimensión más radical— sigue siendo el que formuló el primer filósofo que se atrevió a proclamar que el ser humano, y no los dioses ni la naturaleza, es la medida de todas las cosas.

4.1.3.1.- *El constructivismo epistemológico*

Ernst von Glasersfeld⁷¹, fundador del constructivismo radical, sostiene principios que resuelan directamente con Protágoras: no podemos tener conocimiento directo de ninguna realidad externa u objetiva; construimos nuestra comprensión a través de nuestras experiencias; el concepto de "verdad" debe reemplazarse por "viabilidad" dentro de un contexto experiencial (Von Glasersfeld; 1995).

La teoría de Von Glasersfeld señala que la conciencia no refleja la realidad: la construye. La conciencia no accede a una realidad objetiva tal como es "en sí", sino que construye activamente modelos del mundo a partir de la

⁶⁹ Anil Seth es un neurocientífico cognitivo y computacional británico, profesor en la University of Sussex y director del *Sussex Centre for Consciousness Science*. Su investigación se centra en explicar la conciencia, el yo y la percepción desde la neurociencia, con un énfasis notable en marcos de procesamiento predictivo (el cerebro como "máquina de predicción")

⁷⁰ Donald D. Hoffman es un científico cognitivo y psicólogo estadounidense, profesor en la University of California, Irvine, conocido por su Teoría de la Interfaz de la Percepción (*Interface Theory of Perception*). Su tesis central sostiene que la percepción humana no es una ventana a la realidad objetiva, sino una interfaz adaptativa: lo que percibimos funciona como "íconos" diseñados por la evolución para guiar la conducta y maximizar la aptitud, no para representar fielmente la estructura última del mundo.

⁷¹ Ernst von Glasersfeld (1917–2010) fue un epistemólogo y filósofo de la ciencia germano-estadounidense, figura central del constructivismo radical. Aunque no fue neurocientífico, su pensamiento ha tenido un impacto decisivo en el estudio filosófico de la conciencia, la cognición y el conocimiento, especialmente en diálogo con la psicología genética (Jean Piaget), la cibernetica y las ciencias cognitivas.

experiencia. El conocimiento consciente no es una representación fiel, sino una organización funcional de la experiencia. En otras palabras: no es descubrir cómo es el mundo, sino construir modos viables de actuar y pensar en él.

A su vez, para Von Glaserfeld el criterio fundamental del conocimiento consciente no es la verdad, sino la viabilidad (*viability*). En este sentido, una construcción mental es válida si funciona en la experiencia del sujeto. La conciencia selecciona y estabiliza esquemas cognitivos útiles, no necesariamente verdaderos en sentido metafísico. Esto tiene consecuencias profundas para la teoría de la conciencia: la experiencia consciente es siempre dependiente del sujeto.

En el mismo sentido para Von Glaserfeld la conciencia y el "yo" no son sustancias ni entidades fijas, sino procesos dinámicos de autoorganización cognitiva. El sujeto consciente se constituye a través del lenguaje, la memoria y la interacción. No descubre su identidad, sino que la construye narrativamente.

Estos conceptos contemporáneos, resuenan de forma directa con las ideas de Protágoras y sus concepciones acerca de la idea de que el hombre es la medida de todas las cosas.

4.1.3.2.- *El proceso predictivo como reformulación neurocientífica*

Las teorías de Karl Friston (*Free Energy Principle*) y Anil Seth (*Being You: A New Science of Consciousness*) representan la conexión más sorprendente con el pensamiento protágorico. Seth describe la percepción como una "alucinación controlada": Lo que experimentamos es nuestra mejor suposición sobre qué hay en el mundo. El cerebro no recibe pasivamente información del exterior, sino que genera continuamente predicciones que ajusta según los datos sensoriales entrantes.

El paralelo es estructural: donde Protágoras afirmaba que "las cosas son para cada uno como le parecen", Seth sostiene que la percepción es generada internamente, viene desde dentro hacia afuera. Ambos rechazan el modelo de la mente como espejo de la naturaleza y la conciben como constructor activo de experiencia.

4.1.3.3.- Donald Hoffman y la interfaz perceptual

La *Interface Theory of Perception* de Donald Hoffman (Hoffman; 2019) propone que las percepciones verídicas son rutinariamente dominadas por percepciones no verídicas sintonizadas con la aptitud evolutiva. La evolución no diseñó nuestros sentidos para ver la verdad, sino para guiar comportamientos adaptativos. El espacio-tiempo y los objetos físicos son “íconos de una interfaz”, no representaciones de la realidad.

Protágoras y Hoffman convergen en rechazar que la percepción sea una ventana a la verdad concibiéndola como construcción funcional del sujeto orientada a fines prácticos, no epistémicos.

4.1.3.4.- Enactivismo y cognición como acción

El enactivismo de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (Varela; Thompson; Rosch, 1992) postula la co-emergencia de organismo y entorno: ambos se constituyen mutuamente. La cognición no representa un mundo preexistente sino que lo “enactúa” —lo trae a la existencia mediante la acción. Los organismos están sintonizados con características de entornos que son significativas para ellos —entornos que los organismos mismos traen a la existencia.

Esta tesis resuena con la constitución relacional de Protágoras: ni sujeto ni objeto preexisten al acto perceptivo; emergen conjuntamente en la interacción.

4.1.3.5.- Thomas Nagel y la subjetividad irreducible

El célebre artículo de Thomas Nagel “*What Is It Like to Be a Bat?*” (1974) articula una posición que resuena profundamente con el relativismo protagónico: “*Un organismo tiene estados mentales conscientes si y solo si hay algo que es como ser ese organismo —algo que es como para el organismo*” (Nagel; 2000) . El carácter subjetivo de la experiencia está conectado con un punto de vista singular e intransferible.

Protágoras anticipó esta intuición: cada individuo es la medida de su propia experiencia, y no podemos acceder directamente a la experiencia de otro. El problema contemporáneo de los qualia —las cualidades subjetivas irreducibles de la experiencia consciente— plantea el mismo desafío que identificó

el sofista: ¿cómo puede haber verdad objetiva sobre experiencias inherente-mente subjetivas?

4.1.4.- Conclusión

El legado de Protágoras para un proyecto de Educación Transdisciplinar o sobre Educación de la Conciencia trasciende el mero antecedente histórico. Su pensamiento articula una epistemología centrada en el sujeto que permite comprender por qué la conciencia no puede reducirse a procesos objetivos de tercera persona: la experiencia consciente es constitutivamente de perspec-tiva, situada y activa.

Esta comprensión tiene implicaciones pedagógicas directas: educar la conciencia no puede consistir en transmitir contenidos objetivos que el apren-diz reciba pasivamente, sino en desarrollar capacidades para construir activa-mente significados, adoptar múltiples perspectivas (la técnica antilogística), y reconocer tanto la legitimidad como los límites de cada punto de vista.

El sofista de Abdera nos recuerda que la filosofía de la conciencia no co-menzo con Descartes ni con Husserl: comenzó cuando un pensador tracio pro-clamó que el ser humano es medida de todas las cosas, inaugurando una tra-dición de reflexión sobre la subjetividad que continúa hasta las neurociencias predictivas de nuestros días. Para quien busca comprender los fundamentos filosóficos de la conciencia, Protágoras no es un capítulo introductorio sino un interlocutor contemporáneo.

4.2.- Gorgias de Leontinos (c. 484 – c. 375 a.C.)

«...La palabra es un poderoso soberano que, con un cuerpo pequeño y completamente invisible, lleva a cabo obras sumamente divinas...»

Gorgias de Leontinos
Encomio a Helena

El pensador siciliano del siglo V a.C. propuso una teoría radical sobre la incomunicabilidad de la experiencia subjetiva que resuena con debates contemporáneos sobre qualia, constructivismo y filosofía de la mente. Veinticuatro siglos antes de que David Chalmers formulara el "problema difícil de la conciencia", Gorgias de Leontinos había señalado la escisión fundamental entre ser, conocimiento y lenguaje. Su tratado *Sobre el no ser o sobre la naturaleza* constituye el primer análisis sistemático de los límites epistemológicos de la experiencia humana y la incapacidad del logos para transmitir la realidad percibida. Estudiar a Gorgias no es un ejercicio de arqueología intelectual: es confrontar los fundamentos mismos del problema mente-mundo que sigue sin resolverse.

Durante siglos, Gorgias fue relegado a la categoría de "mero sofista", un charlatán hábil con las palabras, pero carente de profundidad filosófica. Esta caracterización, heredada de la crítica platónica, ha oscurecido una contribución intelectual de primera magnitud⁷². Como observa Antonio Melero Beillido, la sofística griega desarrolló intuiciones epistemológicas que la filosofía occidental tardó milenarios en recuperar (Melero; 1996).

Gorgias anticipó problemas centrales de la filosofía contemporánea: la incomunicabilidad de los qualia, la construcción lingüística de la realidad, la autonomía del discurso respecto al ser, y los límites del conocimiento objetivo. Gorgias afirmaba que «*el lenguaje es un amo poderoso*». En su *Encomio de Helena*, sostenía que las palabras poseen la capacidad de influir y alterar las emociones y percepciones humanas. Con ello se adelanta a planteamientos actuales sobre el papel de la retórica, la propaganda y la psicología del lenguaje,

⁷² Fuente: World History Encyclopedia. Gorgias. Disponible en: <[Gorgias - World History Encyclopedia](https://www.worldhistoryencyclopedia.com/people/gorgias)> Acceso: 11 ene. 2026.

campos que reconocen hasta qué punto la comunicación puede moldear las creencias y las conductas de las personas. Esta concepción del logos como fuerza capaz de transformar estados mentales, eliminar el miedo, producir alegría e intensificar la compasión anticipa las investigaciones neurocientíficas.

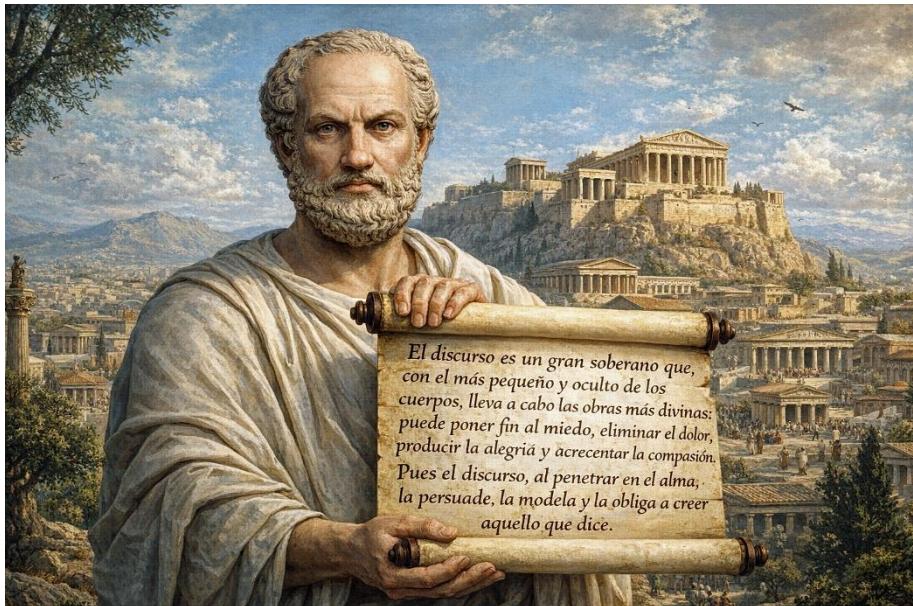


Ilustración 15 Gorgias de Leontino. Imagen recreada por IA (ChatGPT, 2026) en base a un busto público disponible en la Web. cas sobre los efectos cerebrales de la persuasión.⁷³

4.2.1.- Apuntes biográficos

Gorgias nació aproximadamente entre 487 y 483 a.C. en Leontino (actual Lentini), una colonia calcídica fundada en 729 a.C. en la costa oriental de Sicilia, entre Siracusa y Catania. Hijo de Carmántides (Charmantides), tuvo

⁷³ Fuente: Psico Network. Revista digital. **Gorgias y el poder de la palabra: del sofismo a la psicología contemporánea**. Disponible en: <[GORGIAS Y EL PODER DE LA PALABRA: DEL SOFISMO A LA PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA](http://GORGIAS%20Y%20EL%20PODER%20DE%20LA%20PALABRA%20DEL%20SOFISMO%20A%20LA%20PSICOLOGIA%20CONTEMPORANEA) - Psiconetwork> Acceso: 11 ene. 2026.

un hermano llamado Heródico, médico que ocasionalmente lo acompañaba en sus viajes⁷⁴.

Sicilia constituía en el siglo V a.C. un extraordinario crisol cultural donde convergían colonos griegos, poblaciones sículas autóctonas y comerciantes fenicios. La isla fue cuna de la retórica sistematizada: Corax de Siracusa y Tisias desarrollaron allí los primeros tratados sobre el arte oratorio. Gorgias estudió con Empédocles de Acragas (c. 490-430 a.C.), filósofo naturalista cuyas teorías sobre el poder transformador del *logos* y sus efectos psicológicos influyeron decisivamente en su pensamiento⁷⁵.

Leontinos vivía bajo constante amenaza de Siracusa, la potencia hegemónica de la región. Tras la expulsión del tirano Trasíbulo (c. 465 a.C.), la ciudad recuperó temporalmente su independencia, pero los conflictos con Siracusa se intensificaron. Esta situación geopolítica determinaría el momento decisivo en la vida de Gorgias.

En 427 a.C. —el mismo año del nacimiento de Platón— Gorgias llegó a Atenas como jefe de una embajada leontina para solicitar protección contra la agresión siracusana. Tenía aproximadamente 60 años y una reputación ya consolidada en el mundo griego occidental. Lo que ocurrió en Atenas fue una revolución retórica⁷⁶.

Gorgias consiguió la alianza de Atenas con Leontinos, aunque la ayuda militar efectiva fue limitada. Pero su impacto personal trascendió la misión diplomática: se estableció en Grecia continental, "trasplantando la retórica de Sicilia al Ática" y contribuyendo a la difusión del dialecto ático como lengua de prosa literaria.

Como otros sofistas, Gorgias era un itinerante que practicaba en varias ciudades y daba exhibiciones públicas de su habilidad en los grandes centros panhelénicos de Olimpia y Delfos, y cobraba honorarios por su instrucción y actuaciones. Aristófanes lo comparaba con "una rana que saltaba de charco en charco, croando (enseñando)" donde aterrizaba⁷⁷.

⁷⁴ Fuente: Wikipedia. **Gorgias**. Disponible en: <[Gorgias - Wikipedia](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Fuente: World History Encyclopedia. Gorgias. Disponible en: <[Gorgias - World History Encyclopedia](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁷⁷ Fuente: Wikipedia. **Gorgias**. Disponible en: <[Gorgias - Wikipedia](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

Sus honorarios alcanzaban cifras extraordinarias: hasta 100 minas por alumno según Isócrates, quien escribió que Gorgias “fue el que mayor fortuna amasó, de cuantos sofistas recuerdo”⁷⁸. A diferencia de Protágoras, Gorgias no profesaba enseñar la virtud (*areté*): enseñaba retórica como *techné* universal, convencido de que la virtud era relativa a cada situación.

Gorgias murió en Larisa, Tesalia, aproximadamente entre 380 y 375 a.C., habiendo alcanzado una edad extraordinaria: 108 años según múltiples testimonios antiguos que Matsen, Rollinson y Sousa documentan. Cuando le pre-guntaron el secreto de su longevidad, habría respondido que “*nunca hizo nada por complacer a otro*”⁷⁹.

Murió en perfecta lucidez mental, habiendo acumulado considerable riqueza pero sin dejar descendencia directa conocida. No hay registros de que se casara. Su legado inmediato incluye la fundación de la oratoria epidíctica (de exhibición), el desarrollo de figuras retóricas, la teoría del *kairós* (oportunidad) y, sobre todo, una concepción del lenguaje que la filosofía tardaría milenios en recuperar plenamente.⁸⁰

4.2.2.- Aportaciones fundamentales

Las contribuciones de Gorgias de Leontinos al estudio de la conciencia constituyen un hito fundacional en la historia del pensamiento occidental que ha sido sistemáticamente subestimado. Mientras la tradición filosófica privilegió las aproximaciones ontológicas y epistemológicas de corte platónico-aristotélico, el sofista siciliano articuló una teoría revolucionaria sobre la naturaleza de la experiencia consciente, sus límites intrínsecos y los mecanismos mediante los cuales el lenguaje configura y transforma los estados mentales.

Sus aportaciones pueden organizarse en torno a tres ejes fundamentales: primero, el establecimiento de los límites epistemológicos de la conciencia a través de sus célebres tres tesis, que demuestran la imposibilidad de un acceso directo a la realidad y la incomunicabilidad esencial de la experiencia subjetiva; segundo, el desarrollo de una teoría del *logos* como fuerza autónoma capaz de actuar sobre la psique con efectos tan poderosos como los fármacos sobre el cuerpo, anticipando las investigaciones contemporáneas sobre los

⁷⁸ Fuente: World History Encyclopedia. Gorgias. Disponible en: <[Gorgias - World History Encyclopedia](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁷⁹ Fuente: Wikipedia. **Gorgias**. Disponible en: <[Gorgias - Wikipedia](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁸⁰ Ibidem.

correlatos neuronales del lenguaje; y tercero, la formulación de la *psicagogía* como arte técnico de conducir las almas mediante la palabra, estableciendo los fundamentos de lo que hoy reconocemos como los efectos perlocutivos del discurso⁸¹.

Estas intuiciones, articuladas hace veinticinco siglos, no solo anticipan problemas centrales de la filosofía de la mente contemporánea sino que ofrecen perspectivas únicas sobre la naturaleza construida de la realidad consciente y el papel constitutivo del lenguaje en la formación de la experiencia humana.

4.2.2.1.- *Las tres tesis*

El tratado *Sobre el no ser o sobre la naturaleza* de Gorgias de Leontinos presenta, de forma deliberadamente provocadora, tres tesis encadenadas que cuestionan de raíz la ontología y la teoría del conocimiento de la escuela eleática. En primer lugar, Gorgias sostiene que nada existe. Para ello toma los propios principios de Parménides —la oposición entre ser y no-ser y el principio de identidad— y los lleva hasta la contradicción, mostrando que cualquier intento de definir el ser como eterno, infinito o engendrado conduce a paradojas. Con esta estrategia dialéctica no pretende tanto afirmar un nihilismo literal como revelar que el concepto eleático de “ser” es internamente incoherente cuando se lo analiza con rigor lógico y lingüístico.

La segunda tesis afirma que, aunque algo existiera, no podría ser conocido por el ser humano. Gorgias observa que pensamos cosas que no existen —errores, ficciones, seres imaginarios— y que, por tanto, el pensamiento no garantiza la existencia de su objeto. De este modo rompe la identificación parmenídea entre pensar y ser: lo pensado no coincide necesariamente con lo real, y lo real puede escapar al pensamiento. El conocimiento humano queda así limitado y sin acceso seguro a una realidad en sí.

⁸¹ En la teoría de los actos de habla (*speech act theory*), los efectos perlocutivos son las consecuencias que un enunciado produce (o pretende producir) en el destinatario *por el hecho de decirlo*: cambios en creencias, emociones, decisiones o conductas (p. ej., convencer, asustar, conmover, tranquilizar, ofender, motivar, disuadir). La noción se formula clásicamente al distinguir tres planos del “hacer cosas con palabras”: acto locutivo (lo dicho y su significado), acto ilocutivo (la acción realizada al decirlo: prometer, ordenar, afirmar, preguntar, etc.) y acto perlocutivo o los efectos que se generan por decirlo. (Fuente: Wikipedia. Cómo hacer cosas con palabras. Disponible en: <[Cómo hacer cosas con palabras - Wikipedia, la encyclopédie libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=C%C3%B3mo_hacer_cosas_con_palabras&oldid=106000000)> Acceso: 11 ene. 2026)

La tercera tesis concluye que, aunque algo pudiera ser conocido, no podría comunicarse. El argumento se basa en la diferencia entre los sentidos y el lenguaje: las palabras solo transmiten sonidos, no colores, sabores o formas. Decir “rojo” no transmite la experiencia visual del rojo, sino un sonido que pertenece a otro orden. Por ello, cuando hablamos no comunicamos las cosas mismas, sino palabras distintas de las cosas. El lenguaje tiene su propia lógica y no reproduce fielmente la realidad.

En conjunto, las tres tesis forman un movimiento coherente: se cuestiona primero la existencia del ser tal como lo entendían los eleáticos, luego la posibilidad de conocerlo y finalmente la de comunicarlo. Con ello, Gorgias desplaza la filosofía desde la búsqueda de un ser estable hacia la reflexión sobre los límites del conocimiento y la autonomía del lenguaje, inaugurando una manera radicalmente nueva de pensar la relación entre realidad, mente y discurso.

4.2.2.2.- *El logos como soberano del alma*

Para Gorgias de Leontinos, el *lógos* es, ante todo, discurso articulado, es decir, palabra organizada, pronunciada en un contexto, con estructura, ritmo y capacidad de producir efectos en quien escucha. No se trata del término aislado, sino del acto discursivo completo.

Gorgias concibe el *lógos* como una fuerza activa. En su *Encomio de Helena* afirma que el discurso puede actuar sobre el alma del oyente de manera semejante a como los fármacos actúan sobre el cuerpo. Esto significa que el *lógos* no se define por su capacidad de decir la verdad sobre el ser, sino por su poder de afectar, persuadir y transformar.

Además, para Gorgias el *lógos* no refleja la realidad, ni la copia ni la transmite fielmente. Entre las cosas y el discurso hay una separación estructural. El *lógos* pertenece a un orden distinto del ser y de la percepción sensible. Por eso, cuando hablamos, no comunicamos las cosas mismas, sino discursos sobre ellas, que tienen su propia lógica interna.

En este sentido, la “palabra” entendida como signo lingüístico es solo un componente del *lógos*. El *lógos* incluye la selección de palabras, su orden, su sonoridad, el ritmo, la situación comunicativa y, sobre todo, el efecto que produce en el alma del oyente.

En síntesis, para Gorgias la palabra es un elemento del lenguaje, mientras que el *lógos* es el discurso en acto y su valor no es ontológico (no garantiza el

ser), sino retórico y performativo. Por eso, el *lógos* de Gorgias no es un medio transparente de verdad, sino una potencia autónoma, capaz de crear creencias, emociones y decisiones, independientemente de la realidad de las cosas.

4.2.2.3.- La psicagogía: conducir el alma con palabras

La “*psicagogía*” es una idea central en el pensamiento de Gorgias de Leontinos. El término proviene del griego *psykhagōgía* (ψυχαγωγία), que significa literalmente “conducción del alma”. Para Gorgias, este concepto no tenía un sentido espiritual o religioso, sino profundamente retórico y psicológico: el discurso tiene la capacidad de mover, afectar o moldear el alma del oyente mediante el poder de las palabras, sin necesidad de apelar a la verdad, sino a las emociones, sensaciones y apariencias.

Esta idea queda muy clara en su famosa obra *Elogio de Helena*. En ella, Gorgias defiende a Helena de Troya argumentando que fue persuadida por el lenguaje, y por tanto, no puede ser culpable. Allí afirma que “*la palabra es una gran dominadora que, con un cuerpo pequeñísimo e invisible, realiza obras divinas; puede detener el temor, eliminar el dolor, producir alegría y acrecentar la piedad*” (Flores; Nogara, 2020). Lo que está diciendo es que el lenguaje tiene un poder similar al de una medicina o incluso a una droga, capaz de alterar el estado emocional y mental de quien escucha. Por eso compara al discurso con un *pharmakon*, una sustancia que puede curar o envenenar el alma dependiendo de cómo se use.

En este sentido, Gorgias consideraba que la palabra no solo transmite información, sino que actúa sobre la conciencia, afectando lo que sentimos, creemos y percibimos. Esto es lo que hace que su concepción de la retórica sea esencialmente psicagógica: quien domina el arte de hablar domina también el arte de influir en las almas.

Además, Gorgias desarrolló una forma muy cuidadosa de expresarse mediante la utilización de figuras retóricas⁸². Para él, la forma del discurso era

⁸² Las figuras retóricas son recursos expresivos del lenguaje que se apartan del uso literal o neutro de las palabras con el fin de intensificar, embellecer o hacer más eficaz el discurso, ya sea en su dimensión persuasiva, estética o cognitiva. Sus tipos principales son: 1) **Figuras de dicción** (afectan a la forma sonora o sintáctica): aliteración, anáfora, elipsis. 2) **Figuras de pensamiento** (afectan al sentido o a la intención): hipérbole, ironía, paradoja. 3) **Figuras de significado o tropos** (alteran el sentido literal): metáfora, metonimia, sinédoque y **Figuras de construcción** (ordenan o reorganizan el discurso): hipérbaton, paralelismo, quiasmo.

tan importante como el contenido, porque ayudaba a generar un efecto sensorial y psicológico más potente.

A diferencia de filósofos como Sócrates o Platón, Gorgias no creía que el discurso debiera guiar al alma hacia la verdad. Más bien, le interesaba cómo podía convencer, conmover o transformar sin necesidad de que el contenido fuera verdadero en sentido estricto. Esto hizo que Platón lo criticara duramente en el diálogo *Fedro*, donde señala que la retórica de los sofistas era psicagógica, sí, pero en el mal sentido: sin conocimiento del alma ni de la verdad, solo basada en la persuasión superficial.

Sin embargo, desde una perspectiva moderna, la idea de Gorgias resulta muy actual. Hoy sabemos que el lenguaje tiene efectos profundos sobre nuestra mente: puede modificar nuestras emociones, generar creencias, provocar empatía o rechazo. En campos como el marketing, la publicidad, la política o incluso la psicoterapia, se emplean estrategias discursivas que recuerdan a la psicagogía sofista: tocar las emociones para generar una reacción. Incluso en la neurociencia cognitiva actual se reconoce que el discurso puede activar circuitos neuronales ligados a la emoción, la empatía y la toma de decisiones.

Por tanto, aunque Gorgias hablaba desde la perspectiva de la retórica antigua, su concepto de psicagogía sigue siendo relevante para entender cómo el lenguaje moldea la conciencia, tanto individual como colectivamente. En vez de ver el alma como un receptor pasivo de verdades eternas, la psicagogía gorgiana nos invita a verla como una entidad maleable, profundamente influida por las palabras que la rodean.

En suma, la filosofía de Gorgias contribuye al desarrollo de la conciencia reflexiva de varias maneras, mediante la:

- **Conciencia de los límites del conocimiento.** Para Gorgias no es la palabra la que representa a la realidad exterior, sino que es ésta la que da un sentido a la palabra, estableciendo así una conciencia crítica sobre las limitaciones de nuestras capacidades cognitivas.
- **Autoconciencia sobre los estados mentales.** Gorgias anticipa ideas modernas sobre el impacto profundo que la comunicación puede tener en las creencias y comportamientos de las personas desarrollando una comprensión de cómo el lenguaje afecta los estados internos de conciencia.

- **Dimensión performativa de la conciencia.** Una contribución fundamental es el reconocimiento de que el discurso tiene la capacidad de hacer la realidad, la alocución urde la realidad al decirla, constituye el mundo al nombrarlo haciéndolo visible. Esta dimensión performativa implica que la conciencia no solo representa la realidad, sino que participa activamente en su construcción.
- **Conciencia social y política.** Los sofistas, y Gorgias en particular, defendieron la importancia del lenguaje como herramienta para dar forma a la realidad. Gorgias consideraba que el lenguaje tenía el poder de generar emociones, cambiar percepciones y manipular creencias. Esta comprensión del poder del lenguaje tuvo importantes repercusiones en la vida y los valores de la sociedad, contribuyendo a una transformación educativa y al desarrollo de una conciencia crítica ciudadana.
- **Logos como pharmakon de la conciencia.** Gorgias presenta el logos como un *pharmakon* (remedio/veneno) que puede tanto curar como envenenar el alma, estableciendo una auténtica hermenéutica crítica que permite comprender cómo el lenguaje influye en el estado de ánimo, cognición y comportamiento de las personas.

Las aportaciones de Gorgias con relación a la conciencia implican en definitiva:

- Una conciencia no sustancialista. La conciencia no accede a esencias fijas, sino que se mueve en el ámbito de lo contingente y relativo.
- Una conciencia constructiva. Mediante la captura que realiza la metafísica del lenguaje, Gorgias libera una tercera dimensión donde el decir es un hacer inmediato, un presentar o aparecer en el proferir (Velázquez; 2023).
- Una conciencia social. Los sofistas crearon un modo de entender la vida y, sobre todo, una forma de considerar y transmitir el conocimiento, estableciendo que la conciencia se desarrolla necesariamente en un contexto social y lingüístico (Rey; 2012).

4.2.3.- Correlatos contemporáneos

La reflexión de Gorgias de Leontinos sobre el lenguaje y el conocimiento lo sitúa, de manera inesperada, en el origen de varios de los problemas centrales de la filosofía contemporánea de la conciencia. En particular, su tercera

tesis —según la cual el conocimiento no puede comunicarse plenamente mediante el lenguaje— anticipa con notable claridad el actual problema de los *qualia*, es decir, de las cualidades subjetivas de la experiencia. Estas cualidades se caracterizan hoy como inefables, privadas y estrictamente subjetivas: solo existen para quien las vive y no pueden transmitirse de manera completa a otro sujeto. Gorgias había formulado ya esta intuición al afirmar que las palabras no comunican las cosas mismas, sino únicamente sonidos, y que mediante el lenguaje no transmitimos colores, sabores o tamaños, sino signos que nunca coinciden con la experiencia vivida.

Esta separación radical entre lenguaje y realidad permite leer a Gorgias como un precursor del llamado “hiato explicativo” de la conciencia. Mucho antes de que David Chalmers formulara el “problema difícil” —esto es, la pregunta de cómo los procesos físicos dan lugar a la experiencia subjetiva— (Chalmers; 1995), Gorgias ya había señalado que lo existente fuera de nosotros pertenece a un ámbito distinto del lenguaje, y que entre ambos no hay una traducción directa. En términos contemporáneos, el conocimiento objetivo no garantiza el acceso a la vivencia subjetiva, una idea que más tarde sería desarrollada de manera influyente por Thomas Nagel, cuando sostuvo que ningún saber neurofisiológico puede decirnos cómo es experimentar el mundo desde la perspectiva de otro organismo (Nagel; 2000).

Esta concepción se enlaza también con el constructivismo epistemológico y el construcciónismo social, corrientes que reconocen que el conocimiento no es una copia pasiva del mundo, sino el resultado de una interacción activa entre el sujeto, su experiencia y los marcos simbólicos que utiliza. Desde esta perspectiva, el lenguaje no refleja una realidad previa y objetiva, sino que participa en su constitución. Los seres humanos construimos nuestra realidad a través del discurso, y no mediante una reproducción fiel de lo que existe.

Una afinidad similar puede observarse con la filosofía del lenguaje del segundo Ludwig Wittgenstein, quien rechazó la idea de que las palabras tengan una esencia fija o que su significado consista en señalar objetos. Para Wittgenstein, el significado depende del uso y de los juegos de lenguaje insertos en formas de vida concretas. Gorgias había sostenido ya la autonomía del *lógos* respecto al ser y la independencia del discurso frente al conocimiento del objeto sobre el que se habla, subrayando que el lenguaje crea su propio ámbito de sentido.

Esta comprensión del lenguaje como acción encuentra continuidad en la teoría de los actos de habla desarrollada por J. L. Austin (Austin; 2016) y

posteriormente por Searle (Searle; 1997, 2017). La retórica gorgiana se anticipa especialmente a la noción de efectos perlocutivos, es decir, a los efectos que el discurso produce en quien lo escucha. Para Gorgias, el *lógos* no se limita a describir, sino que actúa, persuade y transforma, muchas veces apelando a dimensiones no racionales de la mente. Esta concepción del lenguaje como poder hacer ha sido retomada críticamente en el pensamiento contemporáneo, por ejemplo en la reflexión de Judith Butler sobre el carácter productivo del discurso.

La fenomenología también comparte con Gorgias una preocupación fundamental por los límites de la expresión lingüística. Edmund Husserl situó el punto de partida del conocimiento en la experiencia vivida previa a toda formulación conceptual, una experiencia que es, en su origen, todavía muda. Más tarde, Maurice Merleau-Ponty subrayó que el mundo no es ante todo algo pensado, sino algo vivido corporalmente, insistiendo en la especificidad de cada modalidad perceptiva. Gorgias había señalado ya que lo percibido por la vista no puede ser percibido por el oído, anticipando así la irreductibilidad de las distintas formas de experiencia.

Finalmente, incluso la neurociencia contemporánea confirma algunas de las intuiciones gorgianas sobre la persuasión y el lenguaje. Los estudios sobre los sistemas duales de procesamiento cognitivo muestran que una parte significativa de nuestras decisiones y creencias se forma de manera rápida, emocional y no estrictamente racional. Gorgias había comprendido que la persuasión eficaz actúa precisamente en este nivel, produciendo efectos poderosos sin necesidad de coacción externa. Asimismo, la investigación actual sobre el cerebro y el lenguaje revela una arquitectura compleja y distribuida, lo que refuerza la idea de que la relación entre mente, lenguaje y realidad no es simple ni transparente.

En conjunto, la obra de Gorgias puede leerse hoy no solo como un ejercicio retórico, sino como una temprana y sorprendentemente lúcida reflexión sobre la conciencia, la subjetividad y los límites del lenguaje, cuyos ecos resuenan en muchos de los debates filosóficos y científicos más relevantes de nuestro tiempo.

4.3.- Pródico de Ceos (c. 465-395 a.C.)

«...Dos caminos se le presentaron a Heracles: uno fácil y agradable, pero que conducía a una vida vacía; otro arduo y difícil, pero que llevaba a una vida verdaderamente buena...»

Pródico de Ceos.
Jenofonte.
Recuerdos de Sócrates.

El estudio de Pródico de Ceos (ca. 465-395 a.C.) resulta fundamental para comprender las raíces filosóficas del concepto de conciencia en la tradición occidental. Como es sabido, el lenguaje articulado constituye una de las fuerzas que ayudaron a los hombres a desarrollar su conciencia y su pensamiento, y precisamente Pródico fue uno de los primeros pensadores en establecer una conexión sistemática entre lenguaje, pensamiento y conciencia moral.

La relevancia de Pródico para los estudios contemporáneos sobre conciencia radica en tres aspectos fundamentales. Primero, su técnica de la sinonimia, que consiste en distinguir los distintos sinónimos de una palabra para determinar los matices de su significado, anticipó las modernas investigaciones sobre cómo el lenguaje estructura la conciencia. Segundo, su famosa fábula de Hércules en la encrucijada, donde relata la dificultad de elección entre dos modos posibles de vida, constituye uno de los primeros análisis filosóficos sistemáticos sobre la conciencia moral y la toma de decisiones). Y tercero, su interpretación naturalista de la religión y los dioses como encarnación de lo útil prefigura las teorías contemporáneas sobre el origen evolutivo de la conciencia.

4.3.1.- Apuntes biográficos

Pródico nació aproximadamente en el año 465 a.C. en el poblado de Yulis, en la isla egea de Ceos (una de las Cícladas, en el mar Egeo). Como señala la investigación histórica, nació en una época de grandes cambios en Grecia.

Durante el siglo V a.C., la ciudad-estado de Atenas vivió un auge en su poder político, económico y cultural, pero también atravesaba importantes tensiones internas y guerras, especialmente la Guerra del Peloponésico⁸³.

Más joven que Protágoras y pocos años menor que Sócrates (c. 470- c. 399 a. C.), Pródico formó parte de la primera generación de sofistas. Su formación incluyó diversos campos del saber: Entre sus intereses estaban la astronomía, el lenguaje, la ética y la religión. Aristófanes, en *Las nubes*, le llama "meteosofista", es decir, experto en astronomía⁸⁴.

Un aspecto distintivo de Pródico fue su exitosa carrera política. Viajó a Atenas como embajador de Ceos, siendo el más competente de sus conciudadanos para ello pese a su sordera y su voz de bajo). Como embajador, ganó el respeto y la admiración, lo que le permitió abrirse paso en la política de la isla, destacándose rápidamente.

Pródico desarrolló una intensa actividad como maestro en Atenas. En la ciudad llevó a cabo sus funciones y continuó enseñando de forma privada a cambio de dinero, al mismo tiempo pronunció variados discursos epidicticos).

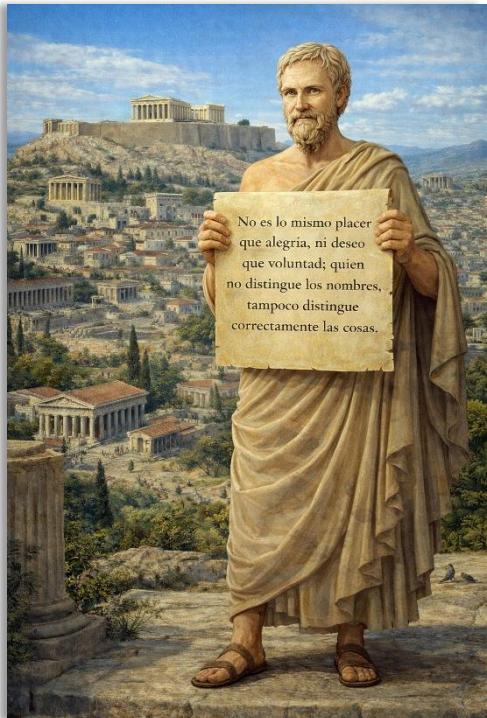


Ilustración 16 Pródico de Ceos. Imagen reconstruida por IA (Chat GPT-2026) en base la imagen pública de un conocido busto

⁸³ Fuente: MCN Biografías. **Pródico de Queos (469-370 a.C.): El Sofista que Revolucionó la Filosofía y la Política.** Disponible en: <[Pródico de Queos \(469-370 a.C.\): El Sofista que Revolucionó la Filosofía y la Política - MCN Biografías](https://www.mcnbiografias.com/prodico-de-queos-469-370-a-c-el-sofista-que-revoluciono-la-filosofia-y-la-politica.html)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁸⁴ Fuente. Cibernoûs. Filosofía en red. **Pródico.** Disponible en: <<http://cibernoûs.com/autores/sofistas/teoria/prodico.html>> Acceso: 11 ene. 2026.

Entre sus alumnos más distinguidos se contaron los oradores Theramenes e Isócrates⁸⁵.

La relación con Sócrates fue particularmente significativa. Platón lo trata con mayor respeto que a los demás sofistas, y en varios de los diálogos platónicos Sócrates aparece como amigo de Pródico⁸⁶. De hecho, existe evidencia de que es probable que Sócrates fuera uno de los seguidores de Pródico, sin embargo, con el paso del tiempo empezó a oponerse a sus ideas.

Aunque no se conservan obras completas de Pródico, las fuentes antiguas mencionan varios títulos importantes: *Sobre la naturaleza*, *Sobre la naturaleza del hombre*, *Cosmogonía* y *Las estaciones*. Se estima que se le atribuyen hasta 23 obras, solo algunos fragmentos de su obra han sobrevivido hasta nuestros días, especialmente los relacionados con el *Tratado de las Horas* y el *Tratado de Sinonimias*⁸⁷.

4.3.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Pródico de Ceos deben comprenderse en el marco de la sofística del siglo V a. C., pero superando la lectura reductiva que identifica a los sofistas únicamente con el relativismo o la retórica persuasiva. En Pródico encontramos un pensamiento especialmente atento a la relación entre lenguaje, conciencia y vida práctica, articulado a través de tres ejes fundamentales: la precisión semántica como condición del pensamiento riguroso, la conciencia moral entendida como capacidad de elección deliberada, y una explicación naturalista del origen de las creencias religiosas.

Estas contribuciones no constituyen una teoría sistemática de la conciencia en sentido moderno, pero sí anticipan problemas centrales de la reflexión contemporánea: cómo el lenguaje estructura la experiencia consciente, cómo la deliberación ética configura el carácter y la identidad personal, y cómo los sistemas simbólicos surgen de necesidades humanas fundamentales. Desde esta perspectiva, Pródico ocupa un lugar relevante en la historia temprana de

⁸⁵ Fuente: AcademiaLab. **Pródico de Ceos**. Disponible en: <[Pródico de Ceos - AcademiaLab](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Fuente: MCN Biografías. **Pródico de Queos (469-370 a.C.): El Sofista que Revolucionó la Filosofía y la Política**. Disponible en: <[Pródico de Queos \(469-370 a.C.\): El Sofista que Revolucionó la Filosofía y la Política - MCN Biografías](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

las ideas sobre la conciencia como fenómeno lingüístico, normativo y culturalmente mediado.

4.3.2.1.- Conciencia, sinonimia y precisión Semántica

La contribución más revolucionaria de Pródico al estudio de la conciencia fue su trabajo sobre el lenguaje. Como explica la investigación especializada, en el *Tratado de Sinonimias*, Pródico se adentró en la semántica, abordando cómo los diferentes sinónimos se utilizan de manera precisa y adecuada para describir el mundo.

Su método tenía como objetivo establecer una relación unívoca entre las palabras y sus significados, clasificando meticulosamente los matices de los términos y su conexión con los objetos que describen. Esta aproximación influyó en el método filosófico de la mayéutica, desarrollado por Sócrates.

Platón reconoció la importancia de este trabajo. En el Crátilo, Sócrates bromea diciendo que, si hubiera podido pagar las conferencias de cincuenta dracmas, ahora sería un experto en "la corrección de los nombres"⁸⁸. Este enfoque en la precisión lingüística estableció las bases para comprender cómo la sinonimia está en la conciencia del hablante y sobre todo del que escribe.

Esta aportación de Pródico es sumamente relevante para la conciencia humana dado que esta no solo "recibe" datos sino que discrimina, categoriza y jerarquiza. La capacidad de separar "lo parecido" (p. ej., temor/ansiedad, placer/satisfacción, querer/desear) cambia la forma en que se vive la experiencia. La "ingeniería semántica" de Pródico es un antecedente filosófico de la tesis de que el lenguaje participa en la granularidad de la vida mental.

En el mismo sentido, Pródico anticipa una idea metodológica clave: para investigar la mente conviene depurar el vocabulario, evitando confundir problemas de lenguaje con problemas del mundo o de la psique.

4.3.2.2.- Conciencia Moral: la elección de Heracles

La fábula de Hércules en la encrucijada representa la contribución más profunda de Pródico a la comprensión de la conciencia moral. Jenofonte preservó esta narración en sus *Memorabilia*, diciéndonos que cuando Heracles (Hércules) dejaba la niñez y entraba a la adolescencia, se fue a un sitio

⁸⁸ Fuente: AcademiaLab. **Pródico de Ceos**. Disponible en: <[Pródico de Ceos](https://www.academialab.com/pr%C3%B3dico-de-ceos/) AcademiaLab> Acceso: 11 ene. 2026.

tranquilo y se sentó para decidir por cuál de los dos caminos se iría: por el de la virtud (*ἀρετή*) o por el del vicio (*κακία*)..

Esta alegoría representa varios aspectos fundamentales de la conciencia:

1. **La conciencia como deliberación**: el héroe se retira a un sitio tranquilo para reflexionar, simbolizando el proceso introspectivo de la conciencia. El mito dramatiza la conciencia como escenario de deliberación: conflicto de motivos, anticipación de consecuencias, evaluación de bienes, y compromiso con un estilo de vida. Es un modelo temprano de conciencia práctica: no solo “saber”, sino orientar la acción.
 2. **La conciencia como elección moral**: las dos figuras femeninas que se le aparecen representan opciones morales claramente diferenciadas. Como señala el análisis moderno, la primera mujer, vestida modestamente, tenía un aire decente y modesto; se acercó a Heracles como la naturaleza la había hecho: intacta y con dignidad⁸⁹. Aquí se introduce un esquema que hoy llamaríamos autorregulación: la opción por la virtud implica trabajo, disciplina y aplazamiento de gratificaciones; la opción por el vicio promete placer inmediato. Esta tensión es central para teorías contemporáneas del yo, control ejecutivo y agencia.
 3. **La conciencia como proyección temporal**: la virtud promete recompensas futuras a través del esfuerzo, mientras el vicio ofrece gratificación inmediata. Esta dimensión temporal de la conciencia moral es fundamental en el pensamiento de Pródico.

4.3.2.3.- La Conciencia Religiosa: Interpretación Naturalista

Pródico desarrolló una teoría revolucionaria sobre el origen de la conciencia religiosa. Según Sexto Empírico, Pródico enseñaba que Los antiguos consideraron como dioses el Sol, la Luna, los ríos, las fuentes y en general todas aquellas cosas que son útiles para nuestra vida, en la medida en que la ayudan.

⁸⁹ Fuente: The Epoch Times en español. **Una elección hercúlea: el vicio o la virtud**. Disponible en: <[Una elección hercúlea: el vicio o la virtud | Hércules | Virtud | vicio | The Epoch Times en español](#)> Acceso: 11 ene. 2026.

Esta interpretación naturalista sugiere que la conciencia religiosa surge de:

- El reconocimiento de la utilidad práctica de los fenómenos naturales.
- La gratitud hacia las fuerzas que sustentan la vida.
- La personificación de lo beneficioso para la supervivencia humana.

Como señala la investigación académica, Esta teoría no solo era notable por su naturalismo sino también por su discernimiento de una estrecha conexión entre la religión y la agricultura.

Con esta aportación se presenta una explicación genealógica: ciertas estructuras de sentido (religiosas) nacen de necesidades humanas y de la atribución simbólica de agencia/valor a lo que sostiene la vida. En términos actuales: un enfoque sobre cómo la mente humana produce significado y estabiliza normas/valores en forma cultural. A su vez, desplaza la pregunta desde “¿existen los dioses?” a “¿qué funciones psicológicas y sociales cumplen esas creencias?”, movimiento que será central en aproximaciones modernas a conciencia, cultura y religión.

4.3.2.4.- *Paideía, conciencia social y metacognición*

En el pensamiento de Pródico de Ceos, la *paideía* no puede entenderse como una mera instrucción técnica orientada a la eficacia retórica, sino como un auténtico proceso de formación de la conciencia humana en su dimensión individual, social y reflexiva. Educar, para Pródico, significa capacitar al ser humano para habitar conscientemente el mundo común de la polis, un mundo estructurado por el lenguaje, las normas y los valores compartidos. Desde esta perspectiva, su célebre insistencia en la corrección de los nombres no responde a un interés filológico marginal, sino a la convicción de que la claridad lingüística es condición indispensable de la claridad de la conciencia (Kerferd; 2022).

El lenguaje aparece así, como mediación constitutiva de la experiencia consciente. En la Atenas democrática del siglo V a. C., donde la vida política, jurídica y moral se articula públicamente mediante el discurso, la conciencia individual no puede separarse de la capacidad de comprender, producir y evaluar significados compartidos. Pródico comprende que una conciencia que no distingue adecuadamente los términos con los que se expresa queda expuesta a la confusión interna y a la manipulación externa. La tecnicidad del discurso,

entendida como dominio reflexivo de las distinciones semánticas, permite al sujeto no solo comunicarse mejor, sino comprender mejor lo que vive, lo que desea y lo que decide. De este modo, la conciencia se configura como una conciencia socialmente situada, capaz de reconocer cómo los significados influyen en la percepción de los valores, las emociones y las decisiones colectivas (Jaeger; 1990).

Desde una mirada contemporánea, la práctica intelectual de Pródico puede interpretarse como una forma temprana de metacognición, en la medida en que invita a pensar no solo sobre las cosas, sino sobre los conceptos mediante los cuales esas cosas se hacen presentes a la conciencia. Distinguir entre placer y alegría, entre deseo y voluntad, implica aprender a discriminar estados internos que, si permanecen indiferenciados, se confunden tanto en la experiencia subjetiva como en la acción. Esta atención reflexiva al propio lenguaje introduce una distancia crítica entre el sujeto y su vivencia inmediata, condición fundamental de la autoconciencia. La conciencia deja de ser un flujo acrítico de impresiones y se convierte en una instancia capaz de observarse, evaluarse y orientarse a sí misma.

Esta dimensión metacognitiva se manifiesta con especial claridad en el célebre relato de Heracles en la encrucijada, atribuido a Pródico. En él, la elección moral no surge de un mero enfrentamiento emocional, sino de la comprensión de dos discursos que ofrecen interpretaciones distintas de la vida buena. Virtud y Vicio no representan únicamente opciones prácticas, sino marcos semánticos y axiológicos que configuran la conciencia del agente. Elección correctamente exige comprender qué se promete realmente cuando se habla de placer, de felicidad o de bien. La conciencia ética aparece así, como una conciencia interpretativa, capaz de evaluar narrativas, anticipar consecuencias y regular la propia conducta a partir de criterios reflexivamente asumidos.

En este sentido, la *paideía* de Pródico puede entenderse como una auténtica tecnología de la conciencia. A través del ejercicio del lenguaje preciso, el individuo aprende a no engañarse a sí mismo, a no confundir lo agradable con lo bueno, ni la satisfacción inmediata con la realización plena. La conciencia se forma, se afina y se disciplina mediante prácticas discursivas que permiten nombrar con mayor exactitud la experiencia interna y el mundo compartido. Pródico anticipa así una intuición central para la filosofía contemporánea de la conciencia: que la vida consciente humana no es simplemente un dato natural, sino una competencia cultivada culturalmente, inseparable de procesos de educación, autodescripción y evaluación normativa (Hadot; 2006).

Desde esta perspectiva, la *paideía* no es un añadido externo a la conciencia, sino el proceso mismo mediante el cual la conciencia se vuelve explícita para sí, aprende a distinguirse internamente y a gobernarse en el espacio social. En Pródico, la conciencia no se reduce a experiencia subjetiva inmediata, sino que se define como capacidad reflexiva, lingüísticamente mediada y éticamente orientada, cuya claridad depende directamente de la claridad de los conceptos con los que el ser humano se comprende a sí mismo y comprende su lugar en el mundo (Jaeger; 1990).

4.3.3.- Correlatos contemporáneos

El énfasis de Pródico en matices y distinciones es afín a programas contemporáneos donde se sostiene que clarificar conceptos (p. ej., “experiencia”, “qualia”, “atención”, “intencionalidad”) evita falsos problemas o permite experimentos más precisos. En conciencia, esto se refleja en debates sobre si desacuerdos empíricos esconden desacuerdos terminológicos. El valor de Pródico aquí es metodológico: la conciencia requiere taxonomías finas para lo mental.

El “*Heracles en la encrucijada*” puede leerse como un esquema temprano de tensión entre recompensas inmediatas y metas de largo plazo, análogo a modelos actuales sobre control ejecutivo, formación de hábitos y elección Inter temporal. La conciencia aparece como el lugar donde se integran narrativas personales (“qué vida quiero”) y mecanismos de autorregulación.

La tesis naturalista sobre el origen de la religión conecta con enfoques contemporáneos que tratan las creencias religiosas como productos de mecanismos cognitivos (detección de agencia, atribución de intención, necesidad de explicación) y/o como adaptaciones culturales que organizan cooperación, normas y consuelo existencial. Pródico ofrece un protomodelo: “lo sagrado” cristaliza alrededor de lo vitalmente significativo (lo útil/benefactor).

A su vez, el énfasis de Pródico en la educación moral a través de la reflexión y la elección consciente tiene importantes implicaciones para las teorías contemporáneas sobre el desarrollo de la conciencia. Su método pedagógico, basado en la clarificación conceptual y la deliberación ética, prefigura enfoques modernos en educación en valores; el desarrollo del juicio moral; la formación de la conciencia crítica y la metacognición como herramienta educativa

En filosofía y psicología contemporáneas se discute hasta qué punto categorías lingüísticas y prácticas sociales moldean la experiencia (por ejemplo, en emociones, dolor, identidad). El proyecto de Pródico de precisar nombres sugiere una intuición compatible: modificar distinciones disponibles puede modificar la forma en que la mente estructura el campo fenomenológico (qué “vemos” como diferente, qué sentimos como equivalente, qué juzgamos como valioso).

4.3.4.- Conclusión

El estudio de Pródico de Ceos revela a un pensador cuyas intuiciones sobre la naturaleza de la conciencia anticiparon muchos desarrollos contemporáneos. Su triple contribución —la conciencia lingüística a través de la sinonimia, la conciencia moral mediante la elección deliberada, y la conciencia religiosa como reconocimiento de lo útil— establece fundamentos filosóficos que siguen siendo relevantes para los debates actuales sobre la naturaleza de la conciencia humana.

Las aportaciones de Pródico resultan fundamentales para la Educación de la Conciencia por varias razones cruciales:

1. **Dimensión pedagógica**: Pródico fue esencialmente un educador que entendió que la conciencia se forma a través de la clarificación conceptual y la práctica de la elección reflexiva. Su método educativo, basado en la precisión lingüística y el análisis de dilemas morales, ofrece herramientas concretas para el desarrollo de la conciencia.
2. **Enfoque transdisciplinar**: al integrar lenguaje, ética, psicología y religión, Pródico anticipó la necesidad de un abordaje transdisciplinar de la conciencia, coincidiendo plenamente con la perspectiva integradora del proyecto de “Educación Transdisciplinar” en el que estamos embarcados y que intenta vincular educación, psicología, filosofía, complejidad, espiritualidad y responsabilidad social.
3. **Praxis transformadora**: la elección de Hércules no es solo teoría, sino un modelo práctico de cómo la conciencia se desarrolla enfrentando decisiones existenciales. Esta dimensión práctica conecta directamente con los objetivos transformadores de la Educación de la Conciencia especialmente en el contexto latinoamericano, de la Educación Liberadora de Paulo Freire y de la Ética y la Teología de la Liberación.

4. **Conciencia crítica y social:** el análisis de Pródico de cómo los valores surgen del reconocimiento de lo que beneficia a la comunidad prefigura las preocupaciones de la pedagogía crítica y la teología de la liberación sobre la formación de una conciencia social comprometida.

La permanencia de estas ideas, especialmente la fábula de Hércules en la encrucijada, demuestra que Pródico identificó aspectos fundamentales de la experiencia consciente humana que trascienden las épocas históricas. Su legado nos recuerda que la conciencia no es solo un fenómeno neurológico, sino también lingüístico, moral y social, cuya comprensión requiere un enfoque verdaderamente transdisciplinar.

Pródico ofrece, tanto fundamentos filosóficos sólidos, como metodologías prácticas: la formación de la conciencia a través del refinamiento lingüístico, la práctica de la deliberación moral, y el reconocimiento crítico de los valores que sustentan la vida comunitaria. Estas dimensiones resultan esenciales para desarrollar una pedagogía de la conciencia que sea rigurosa en lo académico, transformadora en lo social, y liberadora en lo existencial.

5.- Sócrates (469 - 399 a. C.)

«...*Una vida sin examen no merece ser vivida para el ser humano...*»

Platón, *Apología de Sócrates*, 38a.

«...*No es lo más importante vivir, sino vivir bien...*»

Platón, *Critón*, 48b.

La figura de Sócrates ocupa un lugar absolutamente central en la historia del pensamiento occidental, no solo por el impacto de sus ideas, sino por el modo radicalmente novedoso en que entendió la relación entre conocimiento, vida humana y conciencia. Estudiar a Sócrates no significa simplemente aproximarse a un conjunto de doctrinas filosóficas —de hecho, no dejó ninguna obra escrita—, sino adentrarse en una forma de vida intelectual y ética que hizo de la reflexión consciente sobre uno mismo el núcleo de la existencia humana. Por ello, cualquier estudio profundo sobre la conciencia encuentra en Sócrates un punto de partida insoslayable.

La relevancia socrática para el estudio de la conciencia se manifiesta, ante todo, en su célebre exhortación al “*conócete a ti mismo*”. Esta máxima, heredada del santuario délfico pero reinterpretada por Sócrates con una profundidad inédita, convierte la conciencia en tarea y en problema. Conocerse no equivale a acumular información sobre el mundo externo, sino a examinar críticamente las propias creencias, valores, deseos y motivaciones. La conciencia, en este sentido, no es un simple estado pasivo, sino una actividad reflexiva que interroga, evalúa y, llegado el caso, transforma la propia vida. Sócrates inaugura así una concepción de la conciencia como autoexamen racional, fundamento de la libertad interior y de la responsabilidad moral.

Desde el punto de vista educativo y pedagógico, la importancia de Sócrates es enorme. Su método dialógico —la mayéutica— se basa en la convicción de que el verdadero aprendizaje no consiste en transmitir contenidos cerrados, sino en despertar en el interlocutor la capacidad de pensar por sí mismo. El maestro no impone saberes, sino que acompaña al alumno en el proceso de

hacerse consciente de su propia ignorancia y, a partir de ahí, de sus posibilidades de comprensión. Esta pedagogía de la pregunta fomenta una conciencia activa, crítica y autónoma, rasgos que siguen siendo esenciales en cualquier modelo educativo que aspire a formar personas libres y responsables, y no meros repetidores de información.

Filosóficamente, Sócrates introduce un giro decisivo: desplaza el centro de la reflexión desde la explicación de la naturaleza hacia el examen de la vida humana. Frente a los pensadores anteriores, interesados principalmente en el origen y la estructura del cosmos, Sócrates coloca en primer plano cuestiones como qué es la justicia, qué es el bien, qué significa vivir bien. Estas preguntas no pueden responderse sin una conciencia capaz de reflexionar sobre sí misma y sobre sus propios criterios de verdad. De este modo, la filosofía se convierte en un ejercicio permanente de lucidez, en una práctica de vigilancia interior que busca coherencia entre pensamiento, palabra y acción.

En el ámbito ético, la aportación socrática resulta igualmente decisiva. Sócrates sostiene que una vida sin examen no merece ser vivida, afirmación que vincula directamente la dignidad humana con el ejercicio de la conciencia. El mal moral no procede, para él, de una maldad consciente y deliberada, sino de la ignorancia: actuar mal es no saber realmente qué es el bien. Esta tesis, más allá de sus posibles límites, subraya la importancia de una conciencia educada, capaz de discernir y de orientar la acción conforme a razones y no a impulsos ciegos. La ética socrática es, en este sentido, una ética de la claridad interior y de la coherencia personal.

También desde una perspectiva psicológica, Sócrates ofrece intuiciones de enorme alcance. Su atención constante al diálogo interior, a la contradicción interna y a la necesidad de armonizar las distintas dimensiones del alma anticipa preocupaciones que hoy asociamos a la psicología moral y a la psicología de la conciencia. La figura del “*daimón*” socrático, entendida como una voz interior que advierte y orienta, puede leerse como una temprana reflexión sobre la autoconciencia moral, sobre esa instancia interna que regula la conducta y exige fidelidad a uno mismo.

En conjunto, estudiar la obra y el pensamiento de Sócrates supone adentrarse en los orígenes de una concepción de la conciencia que sigue viva: la conciencia como examen crítico, como diálogo interior, como fundamento de la educación, de la ética y de la vida filosófica. Su legado no consiste en un sistema cerrado, sino en una invitación permanente a pensar, a cuestionar y a vivir con mayor lucidez. Por ello, Sócrates no es solo una figura histórica, sino

un interlocutor actual para cualquiera que se interroguera seriamente por el sentido de la conciencia y por la posibilidad de una vida verdaderamente humana.

5.1.- Apuntes biográficos

Sócrates nació en Atenas en el año 469 a.C. en una familia de clase media: su padre Sofronisco era cantero y su madre Fainarete era comadrona. Creció en el distrito de Alopece y, aunque su familia no era rica, tampoco vivían en la pobreza extrema.

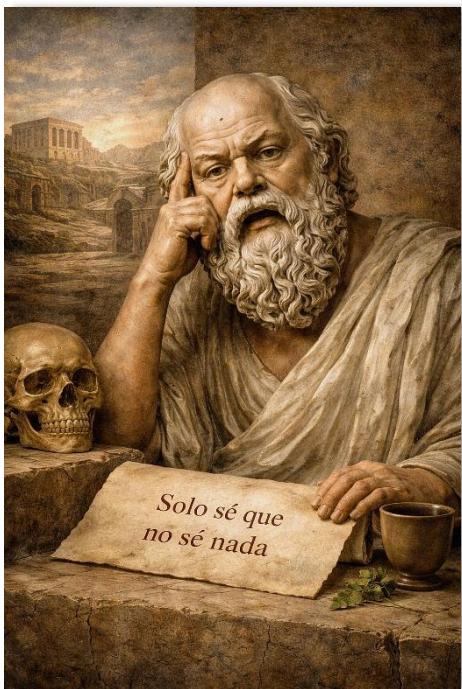


Ilustración 17 Imagen de Sócrates reconstruida por IA ChatGpt 5.2 en base a bustos conservados y conocidos.

a quien quisiera hablar con él. Atrajo especialmente a un grupo de jóvenes aristócratas ricos, entre ellos Platón, que disfrutaban escuchándolo interrogar a los supuestos sabios de la ciudad.

Su aspecto físico era peculiar. Era conocido por ser muy poco agraciado físicamente. Tenía los ojos saltones que miraban hacia los lados, una nariz chata y tendía a tener barriga. Además, prestaba poca atención a su apariencia, usando frecuentemente la misma capa y sandalias día y noche.

Como era costumbre para los atenienses de su época, aprendió a leer y escribir. Su padre se preocupó por darle una educación cultural completa que incluía poesía, música y deportes. También aprendió el oficio de cantero, aunque nunca lo ejerció como profesión principal.

En lugar de trabajar en un oficio, Sócrates pasaba sus días en el Ágora (el mercado de Atenas) conversando y haciendo preguntas

Se casó con Jantipa y tuvo tres hijos: Lamprocles (con Jantipa), y Sofronisco y Menexeno (posiblemente con una segunda esposa llamada Mirto, aunque hay diferentes versiones sobre esto).

Fue un soldado valiente que participó en varias batallas importantes como las de Potidea (432 a.C.), donde salvó la vida del famoso general Alcibiades; en Delio (424 a.C.) y en Anfípolis (422 a.C.)

Mantuvo una relación conflictiva con Atenas A pesar de su servicio a la ciudad, muchos atenienses lo veían como una amenaza para la democracia. Esta desconfianza y sospecha hacia él fueron factores importantes que contribuyeron a su posterior juicio y condena ⁹⁰.

En Atenas existía una profunda sospecha de que Sócrates era una amenaza para la democracia en los años posteriores al final de la Guerra del Peloponés. Pero debido a la amnistía, Anytus y sus compañeros acusadores Meleto y Licón no pudieron demandar a Sócrates por motivos políticos. Optaron en cambio por motivos religiosos. Las acusaciones se expresaban de la siguiente manera: “*Sócrates comete un daño criminal al no reconocer a los dioses que la ciudad reconoce, y además al introducir nuevas divinidades; y también comete daños criminales corrompiendo a la juventud*” (otros relatos: *Memorabilia* de Jenofonte I.I.1 y *Apología* 11-12, Platón, *Apología* 24b y *Eutifrón* 2c-3b). Mucha gente entendió que la acusación de corromper a la juventud significaba que Sócrates enseñaba sus puntos de vista subversivos a otros, una afirmación que él niega rotundamente en su discurso de defensa al afirmar que no tiene sabiduría para enseñar (Platón, *Apología* 20c) y que no puede ser considerado responsable de las acciones de quienes le escucharon hablar (Platón, *Disculpa* 33a-c).

El proceso judicial contra Sócrates constituye uno de los episodios más significativos en la historia de la filosofía occidental.

El juicio tuvo lugar en Atenas en el año 399 a.C., apenas cinco años después de la derrota ateniense en la Guerra del Peloponés. La democracia había sido restaurada tras el gobierno de los Treinta Tiranos, creando un ambiente de tensión política y búsqueda de culpables por la crisis de la ciudad.

Tres ciudadanos atenienses presentaron la acusación: Meleto, poeta y principal acusador. Ánito: político influyente y curtidor y Licón, orador. La

⁹⁰ Fuente: Internet Encyclopedia of Philosophy. Sócrates. Disponible en: <[Sócrates | Encyclopedie de Internet de Filosofía](https://www.iep.utm.edu/socrates/)> Acceso: 26 nov. 2025.

acusación formal (*graphé*) contenía dos cargos principales: impiedad (*asébeia*), no reconocer a los dioses de la ciudad e introducir nuevas divinidades y corrupción de la juventud, pervirtiendo a los jóvenes con sus enseñanzas.

El juicio siguió el procedimiento legal ateniense. Tribunal de 501 ciudadanos elegidos por sorteo (*heliae*); el discurso de acusación; la defensa de Sócrates; primera votación sobre culpabilidad: 281 votos a favor de la condena, 220 en contra; la propuesta de penas; segunda votación sobre la pena: mayoría a favor de la muerte y la defensa final de Sócrates.

Según el testimonio de Platón, Sócrates rechazó los cargos argumentando que su misión era divina, negándose a suplicar clemencia y proponiendo irónicamente ser mantenido en el Pritaneo⁹¹ como benefactor sugiriendo finalmente una multa mínima (Platón; 1981) (Jenofonte; 1993).

Finalmente, Sócrates fue ejecutado en Atenas en el año 399 a. C., mediante ingestión de cicuta, siguiendo la condena dictada por el tribunal popular que lo acusó de no reconocer a los dioses de la ciudad (acusación de impiedad); introducir nuevas divinidades (el “*daimonion*” socrático) y corromper a la juventud (por su influencia crítica frente a la democracia).

5.2.- Importancia y trascendencia de Sócrates

Sócrates puede ser considerado como el padre de la filosofía occidental y tanto su vida como su obra no escrita recogida especialmente por Platón y Jenofonte ponen de manifiesto las claves centrales que marcarán la evolución del pensamiento filosófico.

⁹¹ El Pritaneo era el edificio oficial donde se reunían los *prítanos*, es decir, los miembros que presidían el Consejo durante cada período del año político ateniense. Pero su importancia no era solo política: también tenía un carácter religioso y simbólico muy profundo. En el Pritaneo ardía continuamente el Hestia *koiné*, el fuego sagrado de la diosa Hestia, símbolo de la unidad de la comunidad ateniense, la continuidad del Estado y la identidad de la polis. Cada nueva colonia fundada por Atenas encendía su primer fuego a partir del fuego del Pritaneo, lo que muestra su valor simbólico. El Pritaneo funcionaba como la residencia oficial de los prítanos, quienes dirigían el gobierno cotidiano. Era pues un espacio para reuniones y deliberaciones importantes, así como un **centro** administrativo de las polis. Los prítanos permanecían allí durante su mandato, mantenidos por el Estado.

Platón es, con mucho, la fuente más importante y extensa sobre Sócrates. Sus diálogos presentan a Sócrates como personaje central, discutiendo con interlocutores sobre ética, conocimiento, alma, ciudad, justicia, etc. Muchos de estos diálogos relatan enseñanzas atribuidas a Sócrates, su método (mayéutica / dialéctica), su actitud moral, su juicio y condena (Platón; 1981).

Gracias a Platón se ha transmitido gran parte de lo que se considera la tradición filosófica socrática, aunque hay un problema de interpretación: no siempre se sabe con certeza cuándo Sócrates habla con su propia voz histórica o cuándo el autor —Platón— introduce sus propias ideas a través de él. Eso genera lo que en estudios modernos se llama el “problema socrático”.

Jenofonte fue otro discípulo de Sócrates cuya obra se conserva. Entre sus escritos figura la *Memorabilia* —junto con su versión de la Apología de Sócrates—, que recogen recuerdos, conversaciones, anécdotas y enseñanzas atribuidas a Sócrates. En estas obras Sócrates aparece como un ciudadano ejemplar, orientado hacia la virtud y la educación moral práctica; su retrato difiere en algunos rasgos del que ofrece Platón (Jenofonte; 1993).

Los argumentos clave que permiten considerar a Sócrates como el padre de la filosofía occidental son a nuestro juicio los siguientes:

1. **El giro antropológico: cambio del objeto de la filosofía.** Antes de Sócrates, la filosofía se centraba en la *physis*: el origen, estructura y composición del cosmos. Con Sócrates ocurre el “giro antropológico”: hace del ser humano, su alma y su conducta moral el núcleo de la investigación. Prioriza preguntas sobre cómo debemos vivir, qué es la justicia, la virtud, el bien, la verdad. Se trata por tanto de un cambio de objeto que define el nacimiento de la ética, la psicología moral y la antropología filosófica occidentales (Jaeger; 1990).
2. **La fundamentación del método racional.** Sócrates establece la indagación racional sistemática como camino seguro hacia la verdad. Introduce el diálogo argumentativo como método filosófico. Exige definiciones universales de conceptos éticos y establece que el razonamiento debe ser compartido, crítico, analítico y público. Este modo de buscar el conocimiento sigue siendo la base de la filosofía, la ciencia y el pensamiento democrático. Para Karl Popper, Sócrates encarna la esencia del pensamiento crítico porque reemplaza la autoridad por el intercambio de razones y no transmite doctrinas cerradas, sino que cuestiona creencias, opiniones y tradiciones enseñando que el progreso intelectual surge de reconocer la propia ignorancia. Popper

además subraya que Sócrates no enseña desde una cátedra ni desde un templo, sino en diálogo público, en las calles y plazas de Atenas. Por eso lo define como un crítico de las ideologías cerradas y un defensor del intercambio libre de argumentos que funda una cultura de discusión frente al dogmatismo que, para Popper, las aportaciones de Sócrates son un pilar de la democracia ya que una sociedad libre solo puede sostenerse mediante debate abierto. (Popper; 2006).

3. **La creación de la ética filosófica.** Sócrates es el primero en plantear que la virtud se funda en el conocimiento y que por tanto es necesario investigar la moral mediante razones y no mediante tradición, religión o costumbre, defendiendo así la unidad de virtud y sabiduría, y la primacía del bien. De Sócrates nacen la ética platónica, aristotélica y toda la tradición ética occidental.
4. **La invención del concepto de “alma racional”.** Sócrates identifica el núcleo del ser humano con el alma entendida como sede de la razón, la moralidad y la responsabilidad personal. Para Sócrates el “alma racional” es la instancia que puede ser examinada, corregida y orientada mediante la reflexión. Esta innovación incluye cuatro características esenciales:
 - a) Interioridad activada: el alma no es solo vida, sino lugar de examen y deliberación.
 - b) Racionalidad normativa: el alma puede conocer lo bueno y debe guiar la acción.
 - c) Responsabilidad moral individual: las acciones se justifican o censuran por la calidad moral del alma.
 - d) Educabilidad: el alma mejora mediante el diálogo y la búsqueda de definiciones y razones.

La novedad socrática consistió en trasladar la primacía del *noûs/logos* desde el cosmos hacia la vida humana cotidiana y moral: la razón se convierte en la medida del buen vivir, no solo en una categoría cosmológica o teológica.

5. **La mayéutica como origen de la dialéctica.** El método socrático —mayéutica— establece la estructura de la argumentación filosófica posterior. En primer lugar, se hacen preguntas para desmontar creencias falsas (ironía); posteriormente se buscan definiciones universales

(elenchos) para finalmente descubrir la verdad mediante diálogo compartido. La mayéutica lleva al descubrimiento de criterios racionales, promueve la autocrítica, conduce a una *verdad* que no es impuesta sino *gestada* y permite el paso de la opinión al conocimiento. La mayéutica no es solo un método cognitivo, sino ético. Sócrates creía que nadie hace el mal voluntariamente y que el mal procede de la ignorancia, por tanto, el conocimiento es formación moral. Así pues, la mayéutica purifica el alma, libera de creencias dañinas, conduce a la vida examinada y forma la conciencia moral crítica. De ahí su famosa afirmación de que “*La virtud es conocimiento*”.

6. **Su influencia fundacional en Platón, Aristóteles y en toda la tradición filosófica.** La filosofía occidental se constituyó a través de Platón y Aristóteles, y ambos construyen sus sistemas a partir de la figura de Sócrates. Sin Sócrates, no hay teoría de las ideas platónicas. Sin Sócrates, no hay ética ni política aristotélicas. Toda la tradición posterior —estocismo, escolástica, racionalismo moderno— se remonta a su revolución intelectual.
7. **Sócrates como modelo del filósofo.** Sócrates inaugura la figura del filósofo como buscador de la verdad, amante del diálogo, crítico de creencias sin fundamento, defensor de la autonomía moral y ejemplo encarnado de vida coherente con su pensamiento (martirio filosófico). La filosofía occidental no solo hereda sus teorías, sino su identidad como disciplina y como actitud ética y coherente ante la vida.

5.3.- Sócrates y el desarrollo de la conciencia

Aunque obviamente no puede establecerse un paralelismo identitario entre las aportaciones filosóficas de Sócrates y los conceptos y desarrollos que tenemos hoy acerca de la naturaleza y las características de la conciencia, lo cierto a nuestro juicio es que el pensamiento, la obra y la vida de Sócrates que nos ha llegado a través de Platón y Jenofonte entre otros, ha sido puesto en valor por numerosos filósofos y psicólogos contemporáneos como fuente de autoconocimiento, de conciencia ética y de compromiso moral.

Siguiendo pues las aportaciones, el pensamiento y la vida de Sócrates, podemos establecer que existen al menos varias temáticas fuertemente vinculadas tanto al carácter de la conciencia y su desarrollo, como incluso a la práctica de una metodología racional y educativa dirigida a expandir nuestra

conciencia y llevarla a niveles de desarrollo más integrado y superior. Estas temáticas son a nuestro juicio, las siguientes:

1. **La Conciencia como autoconocimiento: "Conócete a ti mismo".** El “*Conócete a ti mismo*” era la máxima socrática que conducía a la exigencia de que el verdadero bien para el hombre era el cuidado de su alma, en detrimento incluso del cuerpo y las apariencias externas. Aquí no se trata de una invitación superficial a la introspección, sino todo un programa filosófico completo de autoperfeccionamiento y mejoramiento personal. Para Sócrates, el autoconocimiento no consiste en conocer datos biográficos sobre uno mismo, sino en:

- Reconocer los límites del propio saber: su famosa frase “*solo sé que no sé nada*” representa la conciencia de la propia ignorancia como punto de partida para el verdadero conocimiento
- Examinar las propias creencias: someter a crítica los prejuicios y opiniones no examinadas.
- Descubrir la verdad interior: el conocimiento se acumula en la conciencia por la tradición y la experiencia de generaciones pasadas.

Como señala el método socrático en su primera etapa de autoconciencia, se trata de identificarnos y ser capaces de reconocernos a nosotros mismos en todo lo que somos y en lo que no somos. Un primer paso introspectivo que es básico y fundamental para el desarrollo posterior de la conciencia.

2. **La conciencia moral: virtud y conocimiento.** Una de las contribuciones más originales de Sócrates fue su concepción de la conciencia moral. El principio socrático de que nadie yerra voluntariamente implica que toda vez que un agente elige algo lo hace por considerarlo, al mismo tiempo, como bueno o, al menos, preferible a otra cosa: su elección es internamente racional (Vigo; 2013). Esta posición, conocida como intelectualismo moral socrático, establece que la virtud es conocimiento, el mal es ignorancia y quien tiene conocimiento sabe elegir bien y dirigir rectamente su conducta. Por tanto, se debe obrar conforme a la razón, que va ligada a nuestra conciencia lo cual es un principio universal. Obviamente esta visión tiene profundas

implicaciones educativas: si el mal es ignorancia, entonces la educación moral es posible y necesaria. La conciencia moral no es innata sino educable.

3. **La conciencia crítica: ironía y deconstrucción.** Con la ironía, Sócrates se opone a la opinión infundada y a la arrogancia de la conciencia dogmática que cree poseer la verdad. La ironía socrática no es sarcasmo ni burla, sino un método filosófico que permite:

- Desmontar certezas ilusorias: muestra las inconsistencias del pensamiento no examinado.
- Cultiva la humildad intelectual: el punto de partida es reconocer la propia ignorancia, un acto que abre la puerta a la verdadera indagación.
- Genera perplejidad fértil (aporía): el desconcierto como estado mental previo al genuino aprendizaje.

No nos cabe ninguna duda de que esta dimensión crítica de la conciencia socrática es especialmente relevante en nuestra época de posverdad y pensamiento dogmático.

4. **La conciencia dialógica: el diálogo como método.** Sócrates apreciaba la importancia del diálogo y de la función del lenguaje como vehículos del conocimiento objetivo. En consecuencia, la conciencia no se desarrolla en aislamiento sino en el encuentro dialógico con otros. Como hemos señalado, el método dialéctico socrático opera en dos momentos:

- **Ironía:** consistente en hacer preguntas que, bajo la apariencia de tener en alta estima el saber exhibido por el interlocutor, mostraban, en realidad, la inconsistencia de este.
- **Mayéutica:** es el arte de ayudar a dar a luz la verdad. Consiste en conducir la conversación de modo que pueda aflorar la verdad del interior de cada uno, donde estaba latente y como efecto del diálogo y del intercambio de pensamientos, ideas, opiniones e interpretaciones.

5. **La conciencia reflexiva: la vida examinada.** “*La vida sin examen no merece ser vivida*” (Apología 38^a: Platón; 1981) es quizá la declaración más célebre de Sócrates. Sócrates reconoce que “la

verdad está siempre por venir". Se distancia así del discurso excluyente del sofista, que defiende sus opiniones como verdades únicas e indiscutibles. Esta conciencia reflexiva implica:

- Vigilancia constante: un examen continuo de las propias acciones y creencias.
- Búsqueda perpetua: la filosofía como forma de vida, no como doctrina.
- Coherencia vital: unidad entre pensamiento y acción

Sócrates desarrolló lo que podemos considerar la primera pedagogía sistemática de la conciencia en Occidente. El método mayéutico es un proceso dialéctico diseñado para ayudar a una persona a "parir" sus propias ideas y descubrir el conocimiento que yace latente en su interior. La idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el maestro no inculca al alumno el conocimiento, pues rechaza que su mente sea un receptáculo o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades.

5.4.- Correlatos contemporáneos

El estudio de los correlatos entre el pensamiento de Sócrates y las teorías contemporáneas de la conciencia exige, desde el inicio, una advertencia metodológica clara. No se trata —ni puede tratarse— de atribuir al filósofo ateniense doctrinas psicológicas, neurocientíficas o cognitivas en sentido moderno, ni de presentar sus ideas como anticipaciones técnicas de teorías formuladas más de dos milenios después. Tal procedimiento incuraría en un anacronismo conceptual que empobrecería tanto la comprensión histórica de Sócrates como la precisión de las teorías actuales de la conciencia.

Hablar de "correlatos" significa aquí algo más modesto y, a la vez, más fecundo: identificar analogías estructurales, afinidades problemáticas y convergencias funcionales entre el proyecto socrático y ciertos enfoques contemporáneos. Estas convergencias no se dan en el plano de las respuestas, sino en el de las preguntas fundamentales, los métodos de indagación y las funciones atribuidas a la conciencia humana. Sócrates no ofrece modelos explicativos de la mente, pero inaugura un modo de pensar en el que la conciencia deja de ser un trasfondo pasivo de la experiencia y se convierte en una tarea crítica, una práctica reflexiva que compromete al sujeto entero.

La cautela hermenéutica es, por tanto, indispensable. Sócrates opera en un horizonte ético, educativo y dialógico; las teorías contemporáneas de la conciencia lo hacen en marcos experimentales, computacionales o neurobiológicos. Sin embargo, ambos comparten una preocupación común: cómo se constituye un sujeto capaz de examinar sus propias creencias, reconocer sus límites cognitivos, corregir errores y orientar su conducta de manera responsable. Es en este nivel funcional y normativo donde el diálogo resulta legítimo y productivo.

Justificar el estudio de estos correlatos implica reconocer, además, que la conciencia no es un fenómeno exclusivamente empírico ni exclusivamente filosófico. Las ciencias cognitivas actuales muestran con creciente claridad que la conciencia humana integra dimensiones de acceso, autorrepresentación, control, metacognición y regulación práctica, dimensiones que Sócrates tematizó —aunque en otro lenguaje y con otros fines— mediante el examen de sí, el diálogo crítico y el cuidado del alma. Explorar estas conexiones permite enriquecer las teorías contemporáneas con una profundidad antropológica y ética que a veces se pierde en enfoques excesivamente reduccionistas.

Por otra parte, el interés de este estudio no es solo teórico, sino también educativo, psicológico y cultural. En un contexto contemporáneo marcado por la sobreinformación, los sesgos cognitivos y la fragilidad del pensamiento crítico, el modelo socrático de conciencia como práctica de interrogación racional ofrece un contrapunto valioso. Confrontarlo con las teorías actuales permite comprender mejor tanto los límites de los modelos científicos como la persistente necesidad de una formación reflexiva del sujeto.

En suma, el análisis de los correlatos entre Sócrates y las teorías contemporáneas de la conciencia se justifica no porque Sócrates “ya supiera” lo que hoy sabemos, sino porque planteó con claridad ejemplar el problema de qué significa ser consciente de uno mismo como agente racional y moral. Estudiar estos vínculos, con rigor y cautela, no diluye las diferencias históricas, sino que ilumina una continuidad profunda: la conciencia humana, ayer como hoy, no se comprende plenamente sin el ejercicio crítico de pensarse a sí misma.

5.4.1.- Sócrates y el giro reflexivo de la conciencia

La aportación decisiva de Sócrates a la historia de la conciencia no consiste en una teoría psicológica explícita, sino en un cambio de eje: del conocimiento del mundo al conocimiento del propio sujeto que conoce. Frente a la cosmología presocrática, Sócrates sitúa en el centro la pregunta por cómo vive,

juzga y se comprende a sí mismo el ser humano. Esta inflexión inaugura lo que hoy llamaríamos una concepción reflexiva de la conciencia: no basta con percibir o pensar; es decisivo saber que se percibe y que se piensa, y hacerse responsable de ello.

Como señala García Morente: «...Con Sócrates, la filosofía se vuelve sobre sí misma; el pensamiento se piensa a sí mismo, inaugurando así la dimensión reflexiva que constituye la esencia misma de la conciencia filosófica...» (García M.; 2000, p. 67).

Desde esta perspectiva, el famoso mandato délfico —reinterpretado por Sócrates— no apunta a una introspección psicológica intimista, sino a un proceso crítico y público de autoexamen racional, realizado mediante el diálogo. La conciencia aparece así, como una práctica, no como un mero estado mental.

5.4.2.- El "Conócete a ti mismo" y su resonancia en la autoconciencia moderna

La máxima délfica “Conócete a ti mismo” ($\gamma\gamma\theta\theta\iota\sigma\epsilon\alpha\tau\tau\circ\circ\circ$), adoptada y potenciada por Sócrates, constituye uno de los pilares fundamentales de toda reflexión sobre la conciencia. Como explica la investigación sobre el tema, “en el *Protágoras*, Platón cuenta que fueron los Siete Sabios quienes ofrecieron a Apolo llevar a Delfos la frase como una ofrenda, pues la consideraban ‘el principio de la filosofía’” (Nava; 2023). Sin embargo, fue Sócrates quien transformó este aforismo en un programa filosófico completo, dotándolo de una marcada orientación ética y existencial.

En la psicología contemporánea, este imperativo socrático encuentra múltiples ecos. La psicología humanista, particularmente, ha hecho del autoconocimiento su centro de gravedad. Carl Rogers, como menciona el análisis de las terapias modernas, desarrolló un enfoque donde el terapeuta actúa como un facilitador que ofrece preguntas y reflexiones, permitiendo que el paciente explore sus propias emociones y pensamientos sin imponer interpretaciones o soluciones (Rogers; 1989), recordando profundamente el método socrático.

Daniel Goleman, al incluir “el autoconocimiento como una de las cinco competencias esenciales de la inteligencia emocional” (Goleman; 1996), actualiza la intuición socrática de que el conocimiento de sí mismo es la base de toda sabiduría práctica. Esta conexión se vuelve aún más evidente cuando consideramos que, según la tradición filosófica, “conocerse a sí mismo es el

fundamento de toda vida ética: la raíz desde la cual florece la justicia, la templanza y la sabiduría”⁹².

5.4.3.- La mayéutica socrática y la metacognición actual

La mayéutica, ese arte de "dar a luz" el conocimiento que ya reside en el interior del individuo, representa quizás la contribución metodológica más significativa de Sócrates al estudio de la conciencia. Como explica la literatura especializada, la idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el maestro no inculca al alumno el conocimiento, pues rechaza que su mente sea un receptáculo o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades.

Esta concepción encuentra su correlato moderno en el concepto de metacognición, que, según la enciclopedia especializada, “*significa literalmente 'por encima de la cognición' y se utiliza para indicar cognición sobre la cognición o, de manera más informal, pensar sobre el pensamiento*”⁹³. La conexión es profunda: tanto la mayéutica socrática como la metacognición moderna se basan en la capacidad reflexiva de la mente para examinarse a sí misma.

En el campo de la psicoterapia, esta herencia socrática es particularmente visible. La Terapia Cognitivo-Conductual de Aaron T. Beck ha adoptado explícitamente el método socrático, donde se enseña al paciente a analizar sus pensamientos depresivos o ansiógenos, definiéndolos más objetivamente, determinando hasta qué punto existen pruebas objetivas a favor o en contra de ellos (Beck et. al.; 1998).. Este proceso refleja fielmente la estructura de la mayéutica clásica, adaptada a las necesidades terapéuticas contemporáneas.

La investigación en psicología cognitiva ha revelado que la metacognición empieza a aparecer ya en etapas tempranas del desarrollo, durante la niñez. Entre los tres y los cinco años, los niños empiezan a mostrar respuestas concretas que corresponden a la activación de su capacidad para realizar la metacognición (Regader; 2016). Este descubrimiento sugiere que la capacidad de

⁹² Fuente. GONZÁLEZ, Constanza. **Sócrates: «conócete a ti mismo»**. La Casa de la Ética, 2025. Disponible en: <[Sócrates: "Conócete a ti mismo" - La casa de la ética](#)> Acceso: 12 ene. 2026.

⁹³ Fuente: Wikipedia. Metacognición. Disponible en: <[Metacognición - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 12 ene. 2026.

autoexamen que Sócrates cultivaba es, de hecho, una característica fundamental del desarrollo cognitivo humano

5.4.4.- La docta ignorancia y la epistemología de la conciencia

El principio socrático de la docta ignorancia —“solo sé que no sé nada”— ha encontrado resonancias profundas en las teorías contemporáneas sobre los límites del conocimiento consciente. Como señala un análisis reciente, esta declaración de aparente sencillez encierra, una de las más profundas reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento humano y los límites de nuestra capacidad cognoscitiva⁹⁴.

En el contexto de las neurociencias modernas, esta humildad epistémica adquiere nueva relevancia. La investigación sobre la conciencia ha revelado que para que una teoría sobre la conciencia sea verdaderamente científica, debe ir más allá de la especulación y ofrecer explicaciones concretas sobre los procesos que la generan, reconociendo implícitamente las limitaciones de nuestro conocimiento actual sobre este fenómeno.

La influencia de la docta ignorancia socrática se extiende también a la filosofía de la mente contemporánea. Como observa el análisis filosófico del tema, “la tesis socrática sobre la conexión estructural entre error y autoengaño constituye, sin duda, uno de los aportes más decisivos al pensamiento filosófico occidental” (Vigo; 2013). Esta perspectiva ha informado debates contemporáneos sobre la naturaleza de la conciencia errónea y los mecanismos del autoengaño.

5.4.5.- Sócrates en la psicología cognitiva contemporánea

La psicología cognitiva moderna ha encontrado en Sócrates un precursor inesperado. Un análisis histórico detallado revela que la psicología cognitiva hunde sus raíces históricas en la filosofía clásica de la Grecia helénica, muy particularmente en la obra de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles.

⁹⁴ Fuente: Revista Literaria El Candelabro. PEREIRA, Roberto. **La Docta Ignorancia de Sócrates: Pilar del Pensamiento Filosófico Occidental**. Disponible en: <[La Docta Ignorancia De Sócrates: Pilar Del Pensamiento Filosófico Occidental - REVISTA LITERARIA EL CANDELABRO](http://www.revistaelcandelabro.com/la-docta-ignorancia-de-socrates-pilar-del-pensamiento-filosofico-occidental-revista-literaria-el-candelabro/)> Acceso: 12 ene. 2026.

Sócrates, con su énfasis en el autoconocimiento y su método dialéctico, estableció principios que resuenan en las teorías cognitivas actuales (Arias; 2021).

El concepto socrático de que el conocimiento verdadero surge del interior a través del cuestionamiento sistemático prefigura aspectos centrales del constructivismo cognitivo. Como señala la investigación especializada, el conocimiento no se obtiene de forma pasiva, ni del universo, ni tampoco mediante una fuerza divina. El conocimiento es procesado y construido activamente, eco directo de la epistemología socrática.

La teoría de la reminiscencia socrática, aunque reformulada, encuentra paralelos en las teorías modernas sobre la memoria implícita y el conocimiento tácito. El principio de que Sócrates defendía la idea de que el ser humano debía cuestionarse constantemente sobre sus propias creencias, emociones y comportamientos para poder alcanzar la sabiduría anticipa conceptos fundamentales de la psicología cognitiva sobre la importancia de la reflexión metacognitiva.

5.4.6.- Neurociencia y conciencia: el legado socrático

Las neurociencias contemporáneas, en su búsqueda por comprender los mecanismos biológicos de la conciencia, han encontrado en el pensamiento socrático tanto inspiración como desafío. La investigación neurocientífica actual reconoce que la conciencia es ante todo un proceso encarnado en el cuerpo que emerge de la actividad de las células nerviosas, pero mientras que el cuerpo y el cerebro son entidades públicas, externas y objetivas, la conciencia es una entidad privada, interna y subjetiva (Castro; Toro, 2002).

La teoría del Espacio Neuronal Global (Dehaene; 2025), una de las principales aproximaciones neurocientíficas a la conciencia, propone que la conciencia surge cuando la información, que inicialmente puede ser procesada de forma inconsciente y local, se vuelve globalmente disponible para múltiples sistemas cerebrales. Este modelo recuerda la concepción socrática del conocimiento que emerge a la conciencia a través del diálogo y la reflexión.

5.4.7.- Mindfulness y autoconocimiento

El auge contemporáneo del mindfulness representa, en muchos sentidos, un retorno a los principios socráticos de autoexamen y conciencia reflexiva. Como señala la literatura sobre el tema, practicar mindfulness puede ayudarte a ser consciente de tus pensamientos, sentimientos y acciones en el momento

presente, objetivo que resuena profundamente con el imperativo socrático del autoconocimiento.

La práctica del mindfulness, al igual que el método socrático, nos capacita a gestionar los propios sentimientos, emociones y pensamientos para obtener conciencia plena de nosotros mismos. Esta convergencia no es casual: ambas tradiciones comparten la convicción de que la observación atenta de la propia mente es el camino hacia la sabiduría y el bienestar.

La integración del mindfulness en contextos terapéuticos y educativos refleja la actualización de principios socráticos fundamentales. Como hemos señalado en el volumen anterior (Batalloso; 2025), el autoconocimiento es la clave para tener una buena autoestima, desarrollar la inteligencia emocional, tener buenas relaciones interpersonales y poder cumplir nuestros objetivos, eco directo de la enseñanza socrática sobre la importancia del autoexamen para la vida virtuosa.

5.5.- Vigencia educativa de de Sócrates

Educativamente el método socrático es de una vigencia y una potencia extraordinaria en cuanto que sus objetivos incluyen superar prejuicios y saberes aparentes, fomentar el pensamiento autónomo, alcanzar la verdad conceptual, y promover la humildad intelectual. Algo por cierto que tiene profundos paralelismos con los conceptos que conocemos hoy de:

- Pensamiento crítico: capacidad de análisis y cuestionamiento.
- Metacognición: conciencia de los propios procesos de pensamiento.
- Autonomía intelectual: capacidad de pensar por uno mismo.
- Conciencia ética: comprensión reflexiva de valores morales.

La finalidad del método socrático reside en conseguir que los alumnos lleguen a una conciencia profunda de sí mismos y del mundo que le rodea. El enfoque socrático en educación vislumbra el papel de la libertad individual del alumno. Se trata de una visión que resuena profundamente con los enfoques pedagógicos contemporáneos:

- Constructivismo: el conocimiento como construcción activa del aprendiz.

- Aprendizaje significativo: conexión con estructuras previas de conocimiento.
- Educación liberadora (Freire): Paulo Freire considera que la verdadera educación es diálogo, contemplando al hombre como sujeto pensante que puede enseñar también al educador.
- Pensamiento crítico: desarrollo de habilidades de análisis y evaluación.

En cuanto a los correlatos con las teorías modernas de la conciencia, hay que señalar los siguientes:

1. **Neurociencia y autoconciencia.** La distinción socrática entre diferentes niveles de conciencia encuentra eco en la neurociencia contemporánea especialmente en el concepto de conciencia fenomenológica vs. conciencia de acceso. Sócrates distingue entre tener experiencias y ser consciente reflexivamente de ellas, mientras que la neurociencia moderna diferencia entre procesamiento inconsciente y conciencia de acceso (Dehaene; 2025). A su vez el "conócete a ti mismo" puede interpretarse como el desarrollo de capacidades metacognitivas ahora identificadas con la corteza prefrontal y así el monitoreo metacognitivo puede interpretarse como la práctica socrática del auto-examen.
2. **Psicología del desarrollo moral.** El intelectualismo moral socrático anticipa aspectos de las teorías del desarrollo moral como las de Kohlberg y Carol Gilligan. Los estadios de razonamiento moral de Kohlberg reflejan un desarrollo progresivo similar al que Sócrates intentaba promover y que consiste en pasar de la moral heterónoma a la moral autónoma, lo que requiere el tipo de reflexión crítica que Sócrates cultivaba para finalmente llegar al estadio post-convencional de principios éticos universales coincidente con la búsqueda socrática de definiciones universales (Kohlberg; 2008). A su vez y aunque Sócrates enfatizaba la razón, su preocupación por "el cuidado del alma" resuena con la ética del cuidado de Carol Gilligan (Gilligan; 1985).
3. **Psicología cognitiva y sesgos.** La ironía socrática como método para desmontar creencias erróneas anticipa la investigación moderna sobre sesgos cognitivos. Siguiendo la teoría de Daniel Kahneman sobre el pensamiento rápido/lento, la ironía socrática interrumpe el "pensamiento rápido" (Sistema automático) para llegar mediante la mayéutica al pensamiento lento (Kahneman; 2013). Pero, además, la

tesis socrática sobre la conexión estructural entre error y autoengaño constituye uno de los aportes más decisivos al pensamiento filosófico occidental ya que el método socrático fomenta la capacidad de tomar distancia de las propias creencias.

4. **Fenomenología y conciencia intencional.** La filosofía fenomenológica del siglo XX retoma temas socráticos como son, por ejemplo, Husserl y la *epoché* o suspensión del juicio fenomenológico que es análoga a la duda socrática. Ambos buscan acceder a las estructuras esenciales de la experiencia. A su vez Heidegger y su concepto de cuidado como estructura fundamental del “ser-ahí” tiene raíces socráticas: “Conocerse a sí mismo” en Sócrates anticipa “la comprensión del ser” en Heidegger.
5. **Teorías socioculturales de la conciencia.** El método socrático y su contenido dialógico resuena en la teoría de Vygotsky y la conciencia mediada: el “diálogo interior” como internalización del diálogo externo. De este modo la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y la mayéutica de Sócrates pueden ser consideradas como andamiaje (Vygotsky; 2020). A su vez el método socrático tiene importantes resonancias con las aportaciones del sociólogo y psicólogo social George Herbert Mead (1863–1931) y su concepto Self social. Mead plantea que la conciencia reflexiva emerge del diálogo social y que el “yo” y el “mí” surgen como resultado de la interacción simbólica (Mead; 1982), lo cual, obviamente es paralelo a la idea socrática de que la verdad emerge del diálogo.

6.- Platón (c. 427 - 347 a. C.)

«No es justo quien solo lo parece exteriormente, sino quien lo es en lo más íntimo de su alma.»

Platón.
República, IV, 443c-d.⁹⁵

«La vida no examinada no merece ser vivida.»

Platón,
Apología de Sócrates, 38a.

«La educación no consiste en dar vista al alma, sino en dirigirla correctamente.»

Platón,
República, VII, 518c.

Hace más de dos mil años, en los jardines de la Academia ateniense, un hombre extraordinario comenzó a trazar el primer mapa completo de la conciencia humana. Ese hombre fue Platón, y su legado no es simplemente una reliquia del pasado, sino una conversación viva que todavía hoy nos interpela sobre las cuestiones más profundas de nuestra existencia: ¿Quiénes somos? ¿Cómo aprendemos? ¿Qué significa despertar a la verdadera conciencia?

Platón no fue solo un filósofo más entre tantos. Fue el arquitecto de una visión revolucionaria que entendió algo fundamental: que educar no es llenar

⁹⁵ Las letras y números proceden de la edición de referencia de las obras de Platón preparada por Henri Estienne (latinizado como *Stephanus*) en 1578. Este sistema, conocido como **numeración de Stephanus**, se emplea universalmente en estudios académicos, independientemente del idioma o de la editorial. En esta cita 443 es el número de página de la edición de Stephanus. Las letras c-d indican secciones internas dentro de esa página. Por tanto, esta cita comienza en la sección “c” de la página 443 y continua hasta la sección “d”.

un recipiente vacío, sino encender una llama interior. Su genialidad radica en haber comprendido que la conciencia humana posee diferentes niveles y dimensiones que pueden ser cultivadas, armonizadas y elevadas a través de un proceso educativo integral.

En sus diálogos, especialmente en *La República*, Platón nos revela una cartografía fascinante del alma humana. Nos habla de tres fuerzas que habitan en nosotros: el *logos*, esa capacidad reflexiva que nos permite pensar y comprender; el *thymos*, ese fuego emocional que nos impulsa y nos da coraje; y la *epithymia*, esos apetitos e instintos que nos conectan con la vida más elemental. Esta división tripartita no es una mera clasificación académica: es un espejo donde podemos reconocernos, donde cada uno puede identificar esas voces internas que a veces entran en conflicto y otras veces danzan en armonía.

Pero quizás lo más revolucionario del pensamiento platónico sea su teoría de la reminiscencia, esa intuición profunda de que aprender es en realidad recordar. Platón sugiere que nuestra conciencia porta una sabiduría ancestral que la educación verdadera debe ayudar a despertar. No se trata de meter información en la cabeza, sino de facilitar ese maravilloso proceso de reconocimiento donde el alma dice: ¡Ah, sí! ¡Esto ya lo sabía!

Esta visión transforma radicalmente nuestra comprensión de la educación. La paideia platónica –ese hermoso concepto griego que significa la formación integral del ser humano– no busca producir meros técnicos o especialistas, sino seres humanos completos, conscientes, capaces de contemplar la belleza, practicar la justicia y buscar la verdad. Como bien señala Werner Jaeger, no es transmisión de conocimientos, sino la actualización de todas nuestras potencialidades hacia el bien (Jaeger; 1990).

Y aquí encontramos otro regalo extraordinario de Platón: su método dialéctico. A través del diálogo, de las preguntas que despiertan más preguntas, Platón nos enseña que la verdadera educación es un arte mayéutico –como el de las parteras– que ayuda a dar a luz el conocimiento que ya habita en nosotros. Este método, que hoy reconocemos en las pedagogías más innovadoras, desde Freire hasta las corrientes de educación liberadora, nos recuerda que el verdadero maestro no es quien impone respuestas, sino quien despierta preguntas.

La relevancia de Platón para nuestra época es asombrosa. Cuando habla del "cuidado del alma" (*epimeleia heautou*), está anticipando lo que hoy llamamos desarrollo personal, mindfulness o crecimiento espiritual. Cuando

describe la justicia como la armonía interior entre nuestras diferentes dimensiones, está prefigurando lo que la psicología moderna llama integración de la personalidad. Cuando nos invita a contemplar las Ideas eternas, está señalando hacia esa dimensión transpersonal de la conciencia que las tradiciones espirituales de todos los tiempos han reconocido.

María Zambrano, con su penetrante intuición, captó algo esencial: en Platón, la conciencia humana se revela como el lugar misterioso donde se encuentran el tiempo y la eternidad (Zambrano; 1996). Esta no es una afirmación abstracta, sino una invitación vivencial. Cada vez que experimentamos un momento de comprensión profunda, de belleza conmovedora o de amor verdadero, estamos tocando esa dimensión eterna que Platón cartografió con tanto cuidado.

El pensamiento platónico también ilumina los desafíos de nuestro tiempo. Su comprensión de los conflictos internos del alma –esa lucha entre lo que sabemos que debemos hacer y lo que nuestros impulsos nos empujan a hacer– sigue siendo dolorosamente actual. Pero más importante aún, nos ofrece un camino: la educación de la conciencia como vía hacia la armonía interior y, por extensión, hacia una sociedad más justa.

Lo fascinante es cómo Platón entrelaza todas estas dimensiones –educativa, psicológica, ética, estética, política– en una visión integral. No separa el desarrollo intelectual del emocional, ni el crecimiento personal del compromiso social. En su Academia, se estudiaba matemáticas y astronomía, pero también se cultivaba la amistad y se reflexionaba sobre la justicia. Era, en el sentido más profundo, una educación transdisciplinar.

Para quienes nos embarcamos en el proyecto de comprender y educar la conciencia en el siglo XXI, Platón no es una estatua en el museo de la filosofía, sino un compañero de viaje indispensable. Sus intuiciones sobre la estructura de la conciencia, sus métodos pedagógicos, su ética del cuidado de sí y su visión integral del desarrollo humano constituyen un tesoro que apenas hemos comenzado a explorar.

Este viaje por el pensamiento platónico que ahora iniciamos no es un ejercicio de erudición arqueológica. Es una aventura de autoconocimiento, una exploración de los territorios más profundos de nuestra propia conciencia. Porque, al final, esa es la invitación perenne de Platón: conocernos a nosotros mismos, despertar a nuestra verdadera naturaleza, y en ese despertar, contribuir a la educación de la conciencia colectiva de la humanidad.

Así pues, en las páginas que siguen, exploraremos cómo las ideas platónicas pueden iluminar nuestro camino hacia una educación verdaderamente transformadora, una educación que no solo informe, sino que forme; que no solo instruya, sino que despierte; que no solo transmita conocimientos, sino que eduque conciencias.

6.1.- Apuntes biográficos

Platón nació en Atenas hacia el año 428 a. C. en el seno de una familia aristocrática, vinculada por línea materna a Solón y por línea paterna al legendario rey Codro. Su origen social le permitió una formación cuidada, aunque se conocen pocos detalles concretos de su educación inicial. Desde joven estuvo en contacto con corrientes filosóficas importantes, especialmente a través de Crátilo, discípulo de Heráclito, lo que lo familiarizó tempranamente con la idea del cambio constante de la realidad sensible.

En su juventud cultivó la poesía y la tragedia, aunque la tradición afirma que abandonó estas actividades —e incluso destruyó sus escritos— al entrar en contacto con Sócrates, cuya influencia fue decisiva. A los veinte años se convirtió en su discípulo y permaneció junto a él hasta su condena y muerte en el año 399 a. C., acontecimiento que marcó un punto de inflexión definitivo en su vida y en su pensamiento.

Durante esta primera etapa, Platón mostró un claro interés por la política. Aspiraba a participar activamente en la vida pública ateniense y vio inicialmente una oportunidad en el gobierno oligárquico de los Treinta Tiranos, entre los que se contaban familiares y conocidos. Sin embargo, la violencia y arbitrariedad de ese régimen, junto con episodios especialmente graves —como el intento de implicar a Sócrates en actos injustos—, lo llevaron a una profunda decepción. La posterior restauración de la democracia tampoco disipó sus dudas: el proceso y la ejecución de Sócrates le revelaron, de manera definitiva, la corrupción moral de la política de su tiempo (Abbagnano; 1994).

A partir de entonces, Platón llegó a la convicción de que la reforma auténtica de la vida política solo podía lograrse mediante la filosofía. Comprendió que ni los gobernantes sin sabiduría ni los filósofos alejados del poder podían garantizar la justicia, y formuló así la idea que inspiraría toda su obra: solo cuando los filósofos gobiernen o los gobernantes se conviertan en verdaderos filósofos será posible una comunidad humana justa.

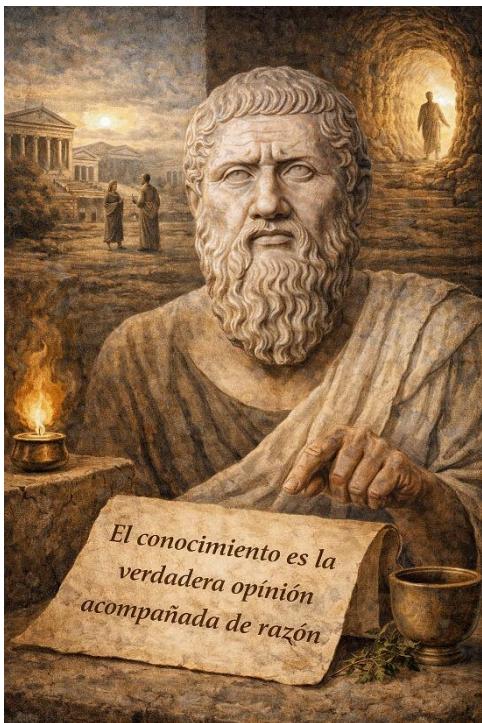


Ilustración 18 Platón. Imagen reconstruida por IA (ChatGPT-2026) basada en un busto público

y esa ciudad. Fue rescatado gracias a Anniceris de Cirene. La tradición vincula este hecho con la fundación de la Academia, aunque no se puede afirmar con certeza. Lo que sí es claro es que, al regresar a Atenas, Platón dio forma institucional a su ideal educativo creando una comunidad dedicada al estudio, inspirada en parte en el modelo pitagórico (Abbagnano; 1994).

La llegada al poder de Dionisio el Joven en Siracusa reavivó las esperanzas de Platón. Llamado por Dión, decidió intervenir activamente para intentar llevar a la práctica su ideal político. Sin embargo, el proyecto fracasó: Dión fue desterrado y Platón, incapaz de influir filosóficamente en el tirano, regresó desilusionado a Atenas. Años después, aceptó realizar un tercer viaje a Siracusa con la esperanza de ayudar a su amigo y lograr una reforma, pero el resultado fue aún peor. Dionisio desconfiaba de Platón y llegó a retenerlo casi como prisionero. Solo la intervención de Arquitas permitió su liberación y regreso definitivo a Atenas.

Tras la muerte de Sócrates, Platón abandonó Atenas. Pasó primero por Megara y, según la tradición, viajó después a Egipto y Cirene. Aunque estos viajes no están documentados con certeza, su estancia en el sur de Italia sí está bien atestiguada. Allí entró en contacto con comunidades pitagóricas y estableció una estrecha amistad con Arquitas de Tarento, lo que reforzó su interés por las matemáticas y la organización racional de la vida. En Siracusa conoció a Dión, figura clave en sus posteriores intentos de reforma política (Abbagnano; 1994).

Durante este primer viaje siciliano se produjo uno de los episodios más dramáticos de su vida: Platón fue vendido como esclavo en Egina, probablemente a causa de tensiones políticas entre Atenas

Tras estos fracasos, Platón renunció de manera definitiva a la acción política directa y se dedicó exclusivamente a la enseñanza y la reflexión filosófica. No obstante, algunas de sus ideas sí encontraron aplicación indirecta. Discípulos suyos participaron con éxito en la reforma política de la ciudad de Atarneó bajo el gobierno de Hermias, dando lugar a una pequeña comunidad filosófica inspirada en el pensamiento platónico.

Platón murió en Atenas en el año 347 a. C., a los 81 años. Un testimonio antiguo describe sus últimas horas con serenidad y dignidad, rodeado de conversación y música. Su muerte puso fin a una vida marcada por la tensión constante entre filosofía y política, pero dejó una obra destinada a influir de manera decisiva en toda la historia posterior del pensamiento occidental (Abagnano; 1994).

6.2.- El platonismo

El término “Platonismo” designa el conjunto de doctrinas filosóficas originadas en el pensamiento de Platón (427–347 a. C.) y desarrolladas, reinterpretadas y sistematizadas a lo largo de más de dos milenios. No se trata únicamente de una escuela histórica cerrada, sino de una tradición intelectual viva que articula una concepción metafísica, epistemológica, antropológica, ética y política de gran coherencia y alcance.

En su núcleo doctrinal, el platonismo afirma la distinción entre el mundo sensible y el mundo inteligible, sosteniendo que la realidad última está constituida por las Ideas o Formas, entidades universales, eternas e inmutables que fundamentan el ser y el conocimiento de las cosas sensibles. El conocimiento verdadero (*epistémē*) no se obtiene por los sentidos, sino por la actividad racional del alma, que, mediante la dialéctica, asciende desde la opinión (*dóxa*) hasta la intelección de lo inteligible. A esta concepción se vincula una antropología dualista, según la cual el alma posee afinidad con el orden inteligible y está llamada a gobernar el cuerpo y la vida práctica conforme al bien y a la verdad.

La importancia filosófica del platonismo radica en haber establecido problemas, conceptos y métodos que se convirtieron en ejes estructurales de la filosofía occidental: la cuestión del fundamento último de la realidad, la posibilidad del conocimiento objetivo, la relación entre razón y experiencia, la naturaleza del bien, la justicia y el alma, así como el vínculo entre verdad, educación y política. El platonismo introduce además una comprensión

normativa del conocimiento: conocer no es solo describir lo que hay, sino orientar la vida individual y colectiva hacia el bien.

Su legado histórico es extraordinariamente amplio. En la Antigüedad, dio lugar al platonismo medio y al neoplatonismo, influyendo decisivamente en la filosofía tardoantigua. En la Edad Media, fue una de las principales matrices conceptuales del pensamiento cristiano, judío e islámico, proporcionando categorías clave para la teología, la metafísica y la teoría del conocimiento. En la Modernidad, reaparece —a veces de modo crítico— en debates sobre las ideas innatas, la racionalidad, la matemática, la moral y la estructura de la realidad. Incluso cuando es cuestionado, el platonismo suele funcionar como interlocutor imprescindible.

La influencia del platonismo atraviesa prácticamente toda la historia de la filosofía: desde Aristóteles hasta los Padres de la Iglesia, desde los racionistas modernos hasta corrientes idealistas y fenomenológicas, así como en la filosofía del lenguaje, de la mente y de la ciencia. Conceptos como universal, esencia, verdad objetiva, realismo matemático o jerarquía de niveles de realidad se formulan, explícita o implícitamente, en diálogo con él.

Finalmente, la vigencia contemporánea del platonismo se manifiesta en debates actuales sobre el realismo y el antirrealismo, la naturaleza de las entidades abstractas, el estatuto de los valores morales, la conciencia y la racionalidad. En un contexto intelectual marcado por el relativismo y el empirismo radical, el platonismo sigue ofreciendo un marco teórico robusto para pensar la objetividad, la normatividad y el sentido del conocimiento humano.

El platonismo puede definirse, en suma, como una tradición filosófica fundamental que concibe la realidad, el conocimiento y la vida humana a la luz de principios inteligibles universales, y cuya fecundidad histórica y teórica lo convierte en una referencia ineludible para cualquier estudio profundo de la filosofía y de la conciencia.

Las características más relevantes del platonismo son las siguientes (Ab-bagnano; 1994):

1. **La filosofía como investigación y forma de vida.** El platonismo se funda en una concepción de la filosofía que trasciende la idea de un saber puramente teórico. Para Platón, la filosofía es una actividad vital, una investigación permanente que compromete a la totalidad del sujeto. No se trata de poseer doctrinas acabadas, sino de someter la propia vida y el propio pensamiento a un examen continuo. Filosofar

implica adoptar una actitud crítica frente a uno mismo y frente al mundo, orientada por la búsqueda de la verdad y del bien. Esta concepción explica la resistencia platónica a presentar la filosofía como un sistema cerrado. La verdad filosófica no se ofrece de una vez por todas, sino que se alcanza progresivamente, mediante un proceso de clarificación que exige tiempo, esfuerzo y diálogo. La filosofía es, en este sentido, una práctica educativa y formativa que transforma al individuo desde dentro.

2. **El diálogo como forma propia del pensamiento filosófico.** Un rasgo distintivo del platonismo es su fidelidad a la forma dialógica. El diálogo no constituye un simple recurso literario, sino la expresión más adecuada del modo en que se produce el pensamiento. Platón sostiene que pensar es dialogar interiormente: el alma se interroga, se responde y se corrige a sí misma. El diálogo reproduce así la estructura misma de la investigación filosófica, caracterizada por el avance gradual, la confrontación de puntos de vista y la revisión constante de las propias posiciones. Desde esta perspectiva, el platonismo se muestra crítico con la escritura entendida como medio autosuficiente de transmisión del saber. El texto escrito puede conservar y sugerir, pero no puede sustituir la experiencia viva del preguntar y responder. El conocimiento auténtico no se transmite como información, sino que debe despertarse en el interlocutor mediante la participación en la investigación.
3. **Enseñanza viva y comunidad filosófica.** El platonismo concede una importancia central a la enseñanza viva, inseparable de la convivencia intelectual. El saber filosófico no se reduce a fórmulas ni definiciones abstractas; surge solo tras una prolongada familiaridad con los problemas fundamentales y en el marco de una comunidad de investigación. De ahí la relevancia que Platón otorga a la formación compartida y al diálogo continuo entre maestro y discípulos. Esta concepción educativa se opone tanto al dogmatismo como al relativismo. El conocimiento no es arbitrario ni subjetivo, pero tampoco puede imponerse desde fuera. Se trata de un proceso interior que solo puede desarrollarse plenamente en un contexto de comunicación racional y cooperación intelectual.
4. **Fidelidad filosófica a Sócrates.** Otro rasgo esencial del platonismo es su fidelidad profunda a la figura de Sócrates. Esta fidelidad no consiste en la repetición literal de sus enseñanzas, sino en la interpretación del sentido vital de su actividad filosófica. Platón ve en Sócrates la encarnación de la filosofía como investigación moral y como

compromiso existencial con la verdad. Las doctrinas platónicas deben entenderse, en este sentido, como un intento de fundamentar teóricamente la actitud socrática. Platón amplía el horizonte de su maestro para descubrir los principios últimos que explican la fuerza ética y educativa de su ejemplo. La filosofía se presenta así, como una misión de vida orientada por el examen crítico y la coherencia entre pensamiento y acción.

5. **La unidad de la virtud y su identificación con el saber.** El platonismo afirma con claridad la unidad de la virtud. No existen virtudes independientes o fragmentarias; toda virtud auténtica es expresión de una orientación global del alma. Esta unidad se basa en la convicción de que la virtud es inseparable del conocimiento: obrar bien implica saber qué es verdaderamente bueno para el ser humano. Desde esta perspectiva, el error moral no se explica como una elección consciente del mal, sino como ignorancia. La educación filosófica adquiere así un papel decisivo, ya que solo mediante el conocimiento puede el individuo ordenar su vida de manera justa y coherente. La ética platónica es, por tanto, profundamente intelectual, pero sin reducirse a un mero racionalismo abstracto.
6. **La unidad de los valores y la centralidad del bien.** Vinculada a la unidad de la virtud se encuentra la unidad de los valores. El platonismo rechaza la dispersión de los fines humanos en criterios heterogéneos. Lo bello, lo justo, lo útil y lo conveniente no son realidades separadas, sino manifestaciones de un mismo principio supremo: el bien. El bien no es un valor entre otros, sino el fundamento que confiere sentido y validez a todos los demás. Es el criterio último de la acción moral, del conocimiento y de las relaciones humanas. Toda orientación auténtica de la vida humana se define, en última instancia, por su relación con el bien.
7. **Amor, amistad y relación con el bien.** Desde esta concepción unitaria, el platonismo interpreta el amor y la amistad como formas de relación mediadas por el bien. El ser humano ama aquello que considera bueno o aquello que lo conduce hacia un bien superior. Las relaciones humanas no se fundan simplemente en la semejanza o en la utilidad inmediata, sino en una referencia común a un principio valioso que las trasciende. La amistad auténtica se sostiene así en la orientación compartida hacia el bien, que actúa como vínculo último entre las personas. Este enfoque confiere a las relaciones humanas una dimensión ética y filosófica profunda.

8. **Crítica platónica a la sofística.** Un elemento constitutivo del platonismo es su crítica sistemática a la sofística. Platón rechaza toda concepción del saber como habilidad persuasiva, técnica neutral o destreza verbal desligada de la verdad. Frente a la erística y al relativismo sofístico, defiende que el conocimiento solo es auténtico cuando está orientado al bien del alma. La filosofía no es un instrumento para el éxito externo, sino un medio de formación interior. El saber que no transforma al sujeto carece de valor humano. Esta crítica refuerza la dimensión ética del conocimiento platónico y su oposición a la instrumentalización del discurso.
9. **Lenguaje, verdad y posibilidad del error.** El platonismo reconoce la importancia del lenguaje como medio de acceso al conocimiento, pero subraya también sus límites. Las palabras pueden aproximar a la realidad, pero no la garantizan. El lenguaje debe ser juzgado a partir de lo que las cosas son realmente. De ahí la afirmación platónica de que el error y la falsedad son posibles, y de que el pensamiento crítico es indispensable. Esta concepción evita tanto el convencionalismo radical como el naturalismo ingenuo del lenguaje. El lenguaje es una creación humana orientada al conocimiento de la realidad, pero siempre susceptible de corrección y perfeccionamiento.
10. **Orden del alma, justicia y felicidad.** Finalmente, el platonismo concibe la vida buena como una vida ordenada y armoniosa. El mal mayor no consiste en sufrir injusticia, sino en cometerla, porque la injusticia desordena el alma. El bien, por el contrario, se identifica con la medida, la regularidad y la coherencia interior. La justicia no es solo una norma externa, sino una estructura interna del alma. El alma justa es aquella en la que las distintas dimensiones humanas están equilibradas y orientadas racionalmente hacia el bien. Esta ordenación constituye al mismo tiempo la virtud y la felicidad, cerrando así la unidad fundamental entre ética, conocimiento y vida.

Las contribuciones de Platón (c. 427-347 a.C.) al estudio de la conciencia constituyen uno de los pilares más influyentes en la historia del pensamiento occidental. Aunque Platón no utilizó el concepto de "conciencia" en el sentido moderno (como experiencia subjetiva o estado mental reflexivo), sus ideas sobre el alma, el conocimiento, la introspección y la realidad dual contienen elementos fundamentales que siguen siendo relevantes en la filosofía contemporánea. Platón desarrolló la primera teoría sistemática y comprensiva sobre la naturaleza de la conciencia en la filosofía occidental. Su contribución es fundamental no solo por su sofisticación teórica, sino porque estableció el marco

conceptual dentro del cual se desarrollarían los debates posteriores sobre la mente.

6.3.- La naturaleza del conocimiento consciente

La reflexión platónica sobre el conocimiento no es una teoría epistemológica aislada, sino una concepción integral de la conciencia cognoscente, entendida como la capacidad del alma para orientarse hacia la verdad, reconocerla y transformarse por ella. En Platón, conocer no es meramente registrar información, sino hacerse consciente de lo inteligible, elevarse desde la opinión sensible hasta la intelección racional. Esta comprensión del conocimiento consciente articula ontología, psicología, ética y educación, y mantiene sorprendentes resonancias con debates contemporáneos sobre la conciencia.

6.3.1.- Conocer como acto consciente del alma

Para Platón, el sujeto del conocimiento es el alma racional, cuya actividad propia es el *noûs* (intelecto). El conocimiento consciente (*epistémē*) se distingue radicalmente de la *dóxa* (opinión) porque implica claridad, necesidad y justificación racional. La conciencia no se reduce a una vivencia subjetiva inmediata, sino que posee una estructura normativa: conocer es captar lo que es tal como es.

En diálogos como *República* y *Fedón*, Platón sostiene que el conocimiento consciente es posible porque el alma participa de un orden inteligible estable: las Ideas o Formas. La conciencia cognoscente se define, así, por su intencionalidad hacia lo universal, no por la mera acumulación de percepciones.

6.3.2.- Grados de conciencia y la línea dividida

La célebre analogía de la línea dividida (República VI) ofrece una auténtica teoría de los niveles de conciencia. Platón distingue cuatro modos: imaginación (*eikásia*), creencia (*pístis*), pensamiento discursivo (*diánoia*) e intelección (*nóesis*). Cada nivel implica un grado distinto de lucidez consciente y de adecuación a la realidad.

Esta jerarquía anticipa debates actuales sobre niveles de conciencia, como los que diferencian entre conciencia perceptiva, reflexiva y

metacognitiva. En términos contemporáneos, Platón podría leerse como un precursor de la idea de que la conciencia no es binaria (presente/ausente), sino gradual y estructurada.

6.3.3.- Anámnesis: conciencia y memoria profunda

La teoría de la anámnesis, expuesta en el *Menón*, afirma que conocer es, en cierto modo, recordar. Este “recuerdo” no es psicológico en sentido empírico, sino ontológico: la conciencia reconoce verdades que trascienden la experiencia sensible. Desde una perspectiva contemporánea, esta tesis puede ponerse en diálogo con teorías que subrayan la existencia de estructuras cognitivas previas, como el innatismo racionalista o, en clave moderna, ciertos enfoques de la ciencia cognitiva que reconocen arquitecturas mentales predispuestas. Aunque la metafísica platónica no sea hoy compartida, la intuición de que la conciencia cognitiva no parte de cero sigue siendo influyente.

La doctrina de la anámnesis, expuesta en el *Menón*, la dimensión espiritual. Conocer es “recordar” verdades que el alma ya posee en un nivel profundo. Esta imagen sugiere que la conciencia humana tiene estratos profundos, más allá de la experiencia ordinaria. En términos contemporáneos, podría decirse que Platón intuye una conciencia profunda o no superficial, donde el desarrollo espiritual consiste en acceder a niveles más altos de claridad, sentido y unidad interior.

6.3.4.- Autoconciencia y giro del alma

El conocimiento consciente exige una conversión del alma (*periagogé*), simbolizada en el mito de la caverna. Conocer implica tomar conciencia de la propia ignorancia y reorientar la atención hacia lo inteligible. La autoconciencia —saber que se sabe o que no se sabe— es condición del conocimiento auténtico. Este énfasis conecta con teorías contemporáneas de la metaconciencia y la conciencia reflexiva, que destacan la importancia de la autorregulación cognitiva y del reconocimiento explícito de los propios estados mentales para el aprendizaje y la racionalidad.

6.3.5.- Conocimiento consciente como elevación espiritual

Para Platón, conocer auténticamente no es un acto neutro ni puramente técnico. El conocimiento consciente (*epistémē*) implica una elevación del alma desde el nivel sensible hacia el inteligible. Este movimiento ascendente tiene

un carácter claramente espiritual: supone liberarse de la dispersión, del engaño de las apariencias y de la dependencia exclusiva de los sentidos.

En el Fedón, el conocimiento verdadero aparece ligado a la purificación del alma (*kátharsis*). Conocer es separar progresivamente al alma de lo puramente corporal, no en sentido de desprecio del cuerpo, sino como superación de la conciencia dominada por lo inmediato y lo pasional. Esta purificación es ya un proceso de desarrollo espiritual.

6.3.6.- Conexiones con teorías contemporáneas de la conciencia

Aunque Platón opera en un marco metafísico distinto, su pensamiento dialoga fértilmente con enfoques actuales:

- Con las teorías de la conciencia como acceso (por ejemplo, en la filosofía analítica contemporánea), Platón comparte la idea de que ser consciente es acceder racionalmente a contenidos verdaderos, no solo experimentarlos.
- Frente a las teorías puramente fenomenológicas, Platón subraya que la conciencia cognitiva tiene una dimensión normativa y veritativa, cercana a concepciones actuales que vinculan conciencia y justificación epistémica.
- Su distinción entre apariencia y realidad anticipa debates sobre la diferencia entre conciencia fenomenal y conciencia cognitiva, hoy centrales en la filosofía de la mente.

En este sentido, Platón no ofrece una teoría empírica de la conciencia, pero sí una arquitectura conceptual que sigue siendo operativa para pensar sus dimensiones epistémicas.

6.3.7.- Importancia epistemológica

Desde el punto de vista epistemológico, Platón establece tres tesis de largo alcance:

1. El conocimiento consciente exige verdad, no mera creencia.
2. Requiere justificación racional.
3. Transforma al sujeto que conoce.

Estas ideas han sido decisivas para la tradición epistemológica occidental y reaparecen, reformuladas, en teorías contemporáneas del conocimiento como creencia verdadera justificada, así como en enfoques que incorporan la responsabilidad epistémica del sujeto consciente.

2.4.3.7.- Relevancia para la educación

En educación, la concepción platónica del conocimiento consciente tiene una vigencia notable. Educar no es transmitir datos, sino despertar la conciencia, guiar al alumno desde la opinión acrítica hacia la comprensión reflexiva. El modelo dialógico platónico anticipa pedagogías contemporáneas centradas en el aprendizaje significativo, la metacognición y el pensamiento crítico.

6.4.- Los niveles de conciencia: la alegoría de la caverna

La alegoría de la caverna, presentada en el libro VII de la *República*, (Platón; 2000) no es solo una metáfora epistemológica, sino una sofisticada teoría sobre los niveles y grados de conciencia. Platón distingue cuatro estados de conciencia:

- La **eikasia** (imaginación) representa el nivel más básico de conciencia, donde el sujeto toma las sombras e imágenes por la realidad misma. Este estado corresponde a una conciencia pasiva, ingenua, dominada por las apariencias sensibles e incapaz de distinguir entre realidad y representación. En teorías contemporáneas este nivel de conciencia se corresponde con estados de conciencia perceptiva no reflexiva, estudiados en neurociencia sensorial. Es afín a la distinción entre “tener experiencias” y “ser consciente de que se tienen” experiencias. Se trata de un estado en el que la conciencia está capturada por apariencias, sin acceso crítico a su origen ni a su validez.
- La **pistis** (creencia) constituye un nivel superior donde la conciencia se dirige hacia los objetos sensibles mismos, pero sin comprensión de sus principios. Aunque representa un progreso respecto a la mera imaginación, permanece atada al mundo del devenir y carece de la estabilidad propia del conocimiento auténtico. En las teorías contemporáneas de la conciencia este nivel o grado de desarrollo corresponde a los modelos de conciencia como acceso: la información perceptiva

está disponible para el razonamiento y la acción. Y en Psicología Cognitiva con el sentido común y el conocimiento cotidiano. No obstante, este nivel de desarrollo de la conciencia sigue siendo acrítico, dependiente del contexto y vulnerable al error.

- La **dianoia** (pensamiento discursivo) marca el ingreso en el ámbito de lo inteligible. Aquí la conciencia opera con conceptos y razonamientos, particularmente en las matemáticas, pero permanece dependiente de hipótesis no demostradas y de representaciones sensibles. Al salir de la caverna, el alma comienza a pensar mediante hipótesis y relaciones abstractas. Este nivel es claramente afín a la conciencia reflexiva y metacognitiva contemporánea. Tiene correlatos con Teorías de la metaconciencia, que destacan la capacidad de evaluar y regular los propios procesos mentales, así como con la Psicología del pensamiento crítico y del razonamiento científico. Aquí la conciencia ya no solo experimenta, sino que se examina a sí misma y justifica sus contenidos.
- Finalmente, la **noesis** (intuición intelectual) representa el estado más elevado de la conciencia, donde el alma contempla directamente las Formas sin mediación alguna. Este es el conocimiento filosófico en sentido estricto, que Platón describe como una visión inmediata de la Verdad. La *nóesis* culmina en la visión del sol (Idea del Bien). Este nivel puede compararse, con cautela, con teorías contemporáneas que postulan una conciencia altamente integrada y coherente como por ejemplo los modelos de conciencia unificada, donde múltiples procesos se integran en una comprensión global o también en filosofía de la mente, la idea de conciencia como síntesis significativa, no como suma de datos. Aunque Platón formula esto en términos metafísicos, la intuición central —que la conciencia plena implica unidad, claridad y sentido— sigue siendo influyente.

En suma, esta teoría de los niveles de conciencia establece un marco jerárquico que influirá profundamente en toda la tradición filosófica posterior. La distinción entre diferentes grados de conciencia será retomada por Aristóteles, desarrollada por los neoplatónicos, y resonará incluso en la fenomenología y las teorías del desarrollo de la conciencia contemporáneas.

6.5.- La estructura tripartita del alma

En la *República* IV y el *Fedro*, Platón propone una estructura tripartita de la psique que constituye una de sus contribuciones más influyentes al estudio de la conciencia. (Platón; 1988, 2000) Esta división no es meramente descriptiva, sino que responde a la necesidad de explicar los conflictos internos de la conciencia y la posibilidad de la educación moral.

- El **noús** (razón) constituye la parte más elevada del alma, la única verdaderamente inmortal. Es la sede del conocimiento de las Formas y de la deliberación racional. Su función es contemplar la Verdad y dirigir la conducta según principios racionales.
- El **thymos** (ánimo o voluntad) es la parte intermedia, sede de las emociones nobles como el valor, la indignación justa y la ambición honorable. Su función natural es ser aliada de la razón en el gobierno del alma, pero puede rebelarse y aliarse con los apetitos.
- La **epithymia** (apetito) constituye la parte más baja, sede de los impulsos corporales y los deseos materiales. Por su naturaleza está orientada hacia lo múltiple y cambiante, y tiende naturalmente al desorden.

Esta estructura tripartita anticipa de manera notable debates contemporáneos sobre la modularidad de la mente y los conflictos entre diferentes sistemas motivacionales. La descripción platónica de los conflictos internos de la conciencia resuena con teorías modernas sobre el conflicto entre sistemas cognitivos automáticos y controlados, y su análisis de la educación moral como armonización de las partes del alma mantiene relevancia en la psicología contemporánea.

La sorprendente actualidad del modelo platónico de la estructura tripartita del alma se aprecia claramente al compararlo con enfoques contemporáneos:

1. **Modularidad de la mente.** La tripartición platónica puede leerse como un antecedente filosófico de las teorías de la modularidad funcional. La idea de que distintos sistemas mentales cumplen funciones diferentes —cognitivas, emocionales y motivacionales— es central en la psicología cognitiva actual.

2. **Sistemas automáticos y controlados.** El contraste entre *epithymia* y *noûs* resuena con la distinción contemporánea entre procesos automáticos y procesos controlados de la conciencia. La razón platónica cumple una función similar a los sistemas ejecutivos modernos: inhibición, regulación y planificación.
3. **Conflictio interno y autorregulación.** La descripción platónica del conflicto interior anticipa modelos actuales de la conciencia como espacio de negociación entre sistemas en competencia. La conciencia no elimina el conflicto, sino que lo gestiona.
4. **Educación y desarrollo de la conciencia.** Platón concibe la educación como formación del alma en su totalidad. Esta visión coincide con enfoques contemporáneos que entienden el desarrollo humano como integración cognitiva, emocional y ética, no como mera adquisición de habilidades técnicas.

6.6.- Cosmología y conciencia: el Timeo

En el Timeo, Platón nos presenta una visión extraordinaria donde la conciencia no es algo que surge accidentalmente en los seres humanos, sino el principio mismo que da vida y orden al universo entero. Esta obra nos habla del “alma del mundo” o *anima mundi*, una conciencia cósmica de la cual participan todas las conciencias individuales.

Lo fascinante de esta propuesta es que Platón no se queda en abstracciones filosóficas. Describe cómo el cosmos tiene alma y razón, convirtiéndolo en un ser viviente consciente. Nuestra propia conciencia sería entonces un fragmento o participación de esa conciencia universal, lo que establece una continuidad profunda entre lo que somos y la naturaleza misma del universo.

6.6.1.- La estructura matemática de la conciencia

Platón va más allá y propone que el alma tiene una estructura matemático-musical basada en proporciones armónicas. Esto puede parecer extraño a primera vista, pero tiene implicaciones profundas: sugiere que la conciencia opera según principios de armonía y proporción, que el desarrollo consciente implica armonizar opuestos, y que educar la conciencia requiere atender a estas “proporciones del alma”.

En términos prácticos, esto significa que cuando hablamos de desarrollo personal y espiritual, no estamos hablando de algo vago o meramente subjetivo, sino de un proceso que tiene estructura y puede ser cultivado mediante prácticas específicas como la música, las matemáticas, la contemplación y el movimiento corporal armonioso.

6.6.2.- Los movimientos de la conciencia

Una de las imágenes más poderosas del Timeo es la descripción de dos movimientos circulares del alma: el círculo de lo Mismo, relacionado con nuestra capacidad de comprender lo universal y eterno, y el círculo de lo Otro, vinculado a nuestra percepción de lo particular y cambiante. La salud psíquica dependería de la armonía entre ambos movimientos.

Platón explica que cuando nacemos y el alma se encarna, estos movimientos se perturban debido al impacto de las sensaciones corporales. Es como si la conciencia, al entrar en el cuerpo, experimentara una especie de mareo o desorientación inicial. La educación y las prácticas espirituales serían entonces formas de restaurar gradualmente el movimiento armónico natural de estos círculos del alma.

6.6.3.- El cuerpo como base de la conciencia

Contrario a lo que muchos piensan sobre Platón como dualista extremo, en el Timeo reconoce plenamente la importancia del cuerpo. Describe cómo diferentes aspectos del alma tienen sedes corporales específicas: la razón en la cabeza, las emociones nobles en el pecho, y los apetitos en el vientre. Esta no es una anatomía primitiva sino un mapa fenomenológico de cómo experimentamos la conciencia en nuestro cuerpo.

Esta visión implica que no puede haber verdadero desarrollo espiritual sin atender al cuerpo, que la salud es un equilibrio dinámico entre estos diferentes centros, y que las prácticas corporales como la gimnasia rítmica son esenciales para la educación de la conciencia.

6.6.4.- Resonancias con la ciencia contemporánea

Lo sorprendente es cuánto anticipa el Timeo a teorías contemporáneas sobre la conciencia. La idea del *anima mundi* resuena con propuestas actuales del panpsiquismo, que sugiere que la conciencia podría ser una propiedad fundamental del universo, tan básica como la masa o la energía. Científicos como

Ervin Laszlo hablan de un campo de información cósmica que conecta todas las mentes (Laszlo; 2004), mientras que la estructura matemática del alma platónica encuentra eco en teorías que vinculan la conciencia con procesos cuánticos.

La insistencia de Platón en la base corporal de la conciencia anticipa el paradigma actual de la cognición corporizada, que reconoce que la mente no está separada del cuerpo, sino que emerge de la interacción dinámica entre cerebro, cuerpo y ambiente. Las neurociencias contemplativas han mostrado cómo la meditación modifica patrones cerebrales de formas que recuerdan la "restauración de los círculos del alma" que describe Platón.

6.6.5.- Implicaciones para el desarrollo personal y espiritual

El Timeo nos ofrece una visión integral del desarrollo humano que une lo personal, lo educativo y lo espiritual. Sugiere que el crecimiento personal requiere reconocer nuestra naturaleza compleja (racional, emocional y deseante) e integrar estos aspectos mediante prácticas que cultiven la armonía. La música, las matemáticas, la contemplación de la naturaleza y el movimiento corporal consciente no son actividades separadas sino diferentes formas de restaurar las proporciones naturales del alma.

El desarrollo espiritual, desde esta perspectiva, implica reconocer nuestra participación en la conciencia cósmica, cultivar una visión que perciba las correspondencias entre lo grande y lo pequeño, y transformarnos mediante la contemplación e imitación del orden cósmico. No es escapar del mundo sino encontrar nuestro lugar armónico dentro de él.

6.6.6.- La educación como restauración

Quizás la idea más relevante del Timeo para la educación contemporánea es que educar no es llenar un recipiente vacío sino restaurar los movimientos naturales del alma. Esto transforma completamente nuestra comprensión de qué significa educar la conciencia. No se trata de imponer desde fuera sino de facilitar que emerja la armonía inherente, perturbada pero no destruida por las vicisitudes de la encarnación.

Esta visión tiene profundas implicaciones para proyectos sobre la educación de la conciencia. Sugiere que la conciencia es educable porque tiene estructura y proporciones que pueden ser cultivadas, que la educación auténtica es un

proceso cósmico porque participamos del alma del mundo, y que el desarrollo es fundamentalmente un proceso de restauración de nuestra armonía original mediante prácticas específicas.

6.6.7.- El Timeo como texto vivo

El Timeo no es solo un documento histórico sino un texto vivo que sigue ofreciendo ideas valiosas. Nos recuerda que somos seres complejos con dimensiones racionales, emocionales y corporales que necesitan ser integradas armoniosamente. Nos dice que participamos de algo más grande que nosotros mismos, que la conciencia individual está conectada con la conciencia cósmica. Y nos ofrece un camino práctico de desarrollo a través de la educación integral que incluye el cuerpo, las emociones, la mente y el espíritu.

En un mundo que tiende a fragmentar estos aspectos, el Timeo nos invita a una visión unificada donde cosmología, psicología, educación y espiritualidad forman un todo coherente. Esta síntesis sigue siendo profundamente relevante para cualquier proyecto que busque comprender y educar la conciencia humana en su plenitud.

7.- Aristóteles (384- 322 a. C.)

«Por naturaleza, todos los hombres desean saber. Señal de ello es el placer que nos causan las sensaciones, pues incluso al margen de su utilidad, son amadas por sí mismas, y más que todas las demás, las visuales. (...) De la sensación nace la memoria, y de la memoria repetida en lo mismo surge la experiencia.»

Aristóteles,
Metafísica, I, 1, 980a21-27; 981a5-7⁹⁶.

Adentrarse en el pensamiento aristotélico constituye un viaje intelectual indispensable para quien busca comprender las raíces profundas del estudio de la conciencia humana. Aristóteles, discípulo de Platón y maestro de Alejandro Magno, no solo representa una figura central en la historia del pensamiento occidental, sino que sus contribuciones continúan iluminando debates contemporáneos sobre la naturaleza de la mente, el conocimiento y la formación humana.

La trascendencia de Aristóteles para la filosofía es innegable. Su sistema de pensamiento estableció categorías fundamentales que aún empleamos para comprender la realidad: sustancia y accidente, potencia y acto, materia y forma. Estas distinciones no son meras abstracciones filosóficas, sino herramientas conceptuales que permiten analizar cómo la conciencia humana se despliega y actualiza sus potencialidades. Cuando Aristóteles habla del alma como "forma del cuerpo" y distingue entre sus facultades vegetativa, sensitiva e intelectiva, está sentando las bases para una comprensión integral de la

⁹⁶ Las notaciones numéricas de las citas corresponden al sistema de numeración de Bekker, el método universalmente aceptado para localizar con precisión cualquier pasaje de la obra aristotélica, con independencia de la edición, el idioma o la traducción utilizada. La numeración de Bekker fue establecida por el filólogo alemán August Immanuel Bekker en el siglo XIX, al editar la primera recopilación crítica completa de las obras de Aristóteles (*Aristotelis Opera*, Berlín, 1831-1870). Desde entonces, este sistema funciona como un “mapa común” que permite a todos los estudiosos del mundo referirse exactamente al mismo lugar del texto aristotélico, aunque utilicen ediciones distintas. En este caso, por ejemplo, la notación **980a21-27** significa: página 980, columna “a”, líneas 21 a 27 de la edición de Bekker.

conciencia que anticipa muchos desarrollos posteriores en psicología y neurociencia.

En el ámbito de la ética, Aristóteles nos legó una visión profundamente educativa del desarrollo moral. Su concepto de virtud como hábito adquirido mediante la práctica revela una comprensión sofisticada de cómo la conciencia moral se forma y transforma. La noción de *phrónesis* o sabiduría práctica anticipa lo que hoy llamamos inteligencia emocional y conciencia reflexiva, mostrando cómo el juicio ético requiere no solo conocimiento teórico sino una forma particular de conciencia situada y contextual.

Para la psicología, Aristóteles representa un precursor fundamental. Su tratado *"De Anima"* constituye el primer estudio sistemático de las funciones mentales, explorando la percepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento de manera integrada. Su análisis de cómo el *noús* (intelecto) abstrae las formas inteligibles de la experiencia sensible prefigura debates actuales sobre el procesamiento de información y la emergencia de la conciencia reflexiva. Más aún, su distinción entre *noús poietikós* (intelecto agente) y *noús pathetikós* (intelecto paciente) anticipa discusiones contemporáneas sobre los aspectos activos y receptivos de la conciencia.

En educación, Aristóteles comprendió que la formación humana es esencialmente un proceso de actualización de potencialidades. Su énfasis en que "somos lo que repetidamente hacemos" revela una intuición profunda sobre cómo la conciencia se configura mediante la práctica deliberada. Esta visión resuena poderosamente con teorías contemporáneas del aprendizaje que enfatizan la plasticidad neural y la formación de hábitos cognitivos. La paideia aristotélica no busca simplemente transmitir conocimientos, sino cultivar disposiciones estables que permitan el florecimiento humano integral.

La necesidad de estudiar a Aristóteles para comprender los fundamentos filosóficos de la conciencia se hace evidente cuando reconocemos cuántos conceptos clave de nuestro vocabulario actual tienen raíces aristotélicas. Cuando hablamos de intencionalidad, autoconciencia, deliberación o realización personal, estamos empleando nociones que Aristóteles articuló sistemáticamente por primera vez. Su análisis del movimiento desde la potencia al acto proporciona un marco conceptual para entender cómo la conciencia no es algo estático sino un proceso dinámico de actualización continua.

La vigencia de Aristóteles en el estudio contemporáneo de la conciencia es sorprendente. Su concepción del ser humano como animal social y político

anticipa enfoques actuales que comprenden la conciencia como fenómeno inherentemente relacional e intersubjetivo. Su teoría de la percepción como actualización conjunta del percipiente y lo percibido prefigura las teorías enactivas de la cognición que ven la conciencia como emergente de la interacción dinámica entre organismo y entorno. El concepto aristotélico de *hexis* (disposición habitual) encuentra eco en las neurociencias cuando hablan de patrones neuronales estables que subyacen a nuestras capacidades conscientes.

Particularmente relevante para nuestro tiempo es la visión aristotélica de la *eudaimonía* como florecimiento humano integral. En una época donde proliferan visiones fragmentadas de la conciencia, Aristóteles nos recuerda que el desarrollo de la conciencia no puede separarse de la búsqueda del bien común y la realización ética. Su insistencia en que el ser humano solo se realiza plenamente en comunidad resuena con aproximaciones contemporáneas que reconocen las dimensiones sociales, políticas y ecológicas de la conciencia.

En Aristóteles encontramos no solo el origen histórico de muchos conceptos centrales para el estudio de la conciencia, sino también una visión integral y sistemática que puede ayudarnos a superar las fragmentaciones disciplinarias que a menudo oscurecen nuestra comprensión de este fenómeno fundamental. Su legado nos invita a pensar la conciencia no como un objeto aislado de estudio, sino como la actualización progresiva de nuestras potencialidades más profundas en el contexto de una vida plena de sentido.

7.1.- Apuntes biográficos

Aristóteles nació en Estagira en el año 384-383 a. C. y, siendo todavía muy joven —apenas diecisiete años—, ingresó en la Academia de Platón en Atenas. Permaneció allí cerca de veinte años, hasta la muerte de su maestro. Esta larga convivencia intelectual, excepcional si se tiene en cuenta la enorme capacidad crítica e independencia de pensamiento de Aristóteles, hace difícil sostener las anécdotas antiguas que lo presentan como ingrato o desleal con Platón. Aunque la tradición recoge frases irónicas atribuidas al maestro, la investigación moderna ha mostrado con claridad que Aristóteles atravesó un auténtico “período platónico” y que su actitud hacia Platón fue siempre de respeto profundo, aun cuando desarrolló una crítica filosófica firme y autónoma (Abbagnano; 1994).

El propio Aristóteles reconoce lo doloroso que le resultaba disentir de las doctrinas platónicas, especialmente de la *Teoría de las Ideas*. En la *Ética a*



Ilustración 19 Aristóteles. Imagen reconstruida por IA (ChatGPT-2026) en base a bustos públicos conocidos

entorno se consolidó también su círculo de discípulos, entre los que destacó Neleo, cuya familia custodiaría más tarde importantes manuscritos aristotélicos (Abbagnano; 1994).

Después pasó a Mitilene y, tras el asesinato de Hermias a manos de los persas, Aristóteles compuso una elegía en honor de su amigo, exaltando su virtud y nobleza moral. Durante este período se produjo un distanciamiento decisivo respecto del platonismo: Aristóteles comenzó a criticar de manera sistemática las Ideas-número y a elaborar una concepción filosófica propia, como se advierte en su hoy perdido *Diálogo sobre la filosofía*.

En el año 342 a. C., fue llamado a la corte macedónica por Filipo II de Macedonia para educar a su hijo Alejandro Magno. Esta elección estuvo facilitada tanto por antiguos vínculos familiares como por relaciones políticas. La formación impartida por Aristóteles influyó decisivamente en la concepción de la misión histórica de Alejandro, especialmente en la idea de la superioridad cultural griega y su vocación de liderazgo. Sin embargo, la relación entre

Nicómaco afirma que la amistad y la verdad son igualmente valiosas, pero que el filósofo tiene el deber de anteponer la verdad incluso a los vínculos personales. Esta declaración resume con precisión su posición: fidelidad humana al maestro, independencia intelectual absoluta en la búsqueda de la verdad.

Tras la muerte de Platón, Aristóteles abandonó definitivamente la Academia. El nuevo rumbo de la escuela, bajo la dirección de Espeusipo, no coincidía con su orientación filosófica. Acompañado de Jenócrates, se trasladó a Assos, en la Tróade, donde se integró en una comunidad filosófico-política dirigida por Hermias. Allí inició probablemente su primera actividad docente independiente. En este

maestro y discípulo se deterioró cuando Alejandro adoptó modelos orientales de soberanía y promovió la fusión política y cultural entre griegos y pueblos orientales, un proyecto que Aristóteles no compartía plenamente (Abbagnano; 1994).

Tras la subida de Alejandro al trono, Aristóteles regresó a Atenas en 335-334 a. C., después de trece años de ausencia. Volvió convertido en una figura de enorme prestigio intelectual y fundó entonces su propia escuela: el Liceo. Esta institución combinaba una vida comunitaria con una organización rigurosa de la enseñanza. Por las mañanas se impartían las lecciones más técnicas y filosóficamente exigentes; por las tardes, enseñanzas más accesibles de retórica y dialéctica dirigidas a un público amplio. Junto a Aristóteles enseñaban discípulos destacados como Teofrasto y Eudemo.

La muerte de Alejandro en 323 a. C. desencadenó en Atenas un fuerte movimiento antimacedónico que puso en peligro la seguridad de Aristóteles. Para evitar que la ciudad repitiese —según sus propias palabras— un nuevo crimen contra la filosofía abandonó Atenas y se refugió en Calcis, en la isla de Eubea, donde poseía bienes familiares. Allí murió al año siguiente, a los sesenta y tres años, aquejado de una enfermedad estomacal. Su testamento, conservado, ofrece valiosos datos personales sobre su familia y muestra su deseo de ser enterrado junto a su esposa Pitia (Abbagnano; 1994).

Las obras que han llegado hasta nosotros corresponden principalmente a los escritos destinados a la enseñanza interna del Liceo, conocidos como acroamáticos o esotéricos. No se trata de textos secretos, sino de apuntes y tratados escolares de estilo conciso y técnico. Junto a ellos, Aristóteles escribió obras de carácter divulgativo, en forma dialogada y con recursos literarios heredados de Platón, los llamados escritos exotéricos. De estos últimos sólo se conservan fragmentos, cuyo valor para comprender la evolución personal e intelectual de Aristóteles ha sido reconocido plenamente sólo en época moderna.

Los tratados escolares fueron publicados siglos después, en tiempos de Sila, gracias a la labor de Andrónico de Rodas. Hasta entonces, Aristóteles era conocido casi exclusivamente por sus diálogos. La publicación de los escritos acroamáticos cambió radicalmente la imagen del filósofo, imponiendo la visión de un pensador sistemático, coherente y acabado.

Sin embargo, el estudio conjunto de los diálogos y los tratados escolares revela una imagen más rica y humana: Aristóteles no elaboró su filosofía de

una vez y para siempre, sino que atravesó crisis, revisiones y cambios profundos. Su pensamiento evolucionó desde una adhesión inicial al platonismo hacia una filosofía propia, cada vez más orientada a la investigación científica concreta. Así, el análisis de su obra permite seguir no sólo la formación de un sistema filosófico, sino también el desarrollo intelectual y vital de Aristóteles como hombre y como pensador.

Las obras más importantes de Aristóteles reconocidas académicamente por la Historia de la Filosofía son las siguientes:

1. **Metafísica.** Es una investigación sobre el *ser en cuanto ser* y los primeros principios y causas. Introduce conceptos fundamentales como sustancia (*ousía*), acto y potencia, causa primera y el Motor Inmóvil. Constituye el núcleo de la ontología aristotélica.
2. **Ética a Nicómaco.** Tratado fundamental de ética. Analiza el fin último de la vida humana (*eudaimonía*), la virtud ética e intelectual, la deliberación, la responsabilidad moral y la amistad. Es la obra ética más influyente de Aristóteles.
3. **Política.** Análisis de la vida comunitaria, el origen del Estado y las formas de gobierno. Considera la política como continuación de la ética y estudia la educación cívica y la justicia.
4. **Física.** Fundamento de la filosofía de la naturaleza. Examina el movimiento, el cambio, el tiempo, el espacio y la causalidad natural. Es esencial para comprender su cosmología y su metafísica.
5. **De Anima.** Tratado sobre el alma (*psyché*) como principio de vida. Analiza las funciones vegetativa, sensitiva e intelectiva, y establece una concepción no dualista de la relación alma–cuerpo. Es clave para el estudio de la conciencia en Aristóteles.
6. **Órganon.** Conjunto de tratados lógicos que fundan la lógica formal occidental. Incluye *Categorías*, *Sobre la interpretación*, *Analíticos primeros*, *Analíticos segundos*, *Tópicos* y *Refutaciones sofísticas*. Introduce el silogismo y la teoría de la demostración científica.
7. **Retórica.** Estudio sistemático del discurso persuasivo. Analiza los tipos de discurso, los medios de persuasión (*ethos, pathos, logos*) y la relación entre retórica, psicología y ética.

8. **Poética.** Tratado fundamental de estética y teoría literaria. Analiza la tragedia, la mimesis, la estructura del relato y el concepto de catarsis. Ha marcado la teoría del arte occidental.
9. **Historia de los animales.** Obra empírica dedicada a la descripción y clasificación de los seres vivos. Muestra el método observacional de Aristóteles y constituye uno de los primeros tratados científicos de biología.
10. **Ética a Eudemo.** Tratado ético paralelo a la *Ética a Nicómaco*, con reflexiones sobre la virtud, la felicidad y la vida buena. De gran interés comparativo para el estudio de la ética aristotélica.

7.2.- ***De Anima: psicología filosófica y conciencia***

El tratado *Acerca del alma* (*De Anima*) de Aristóteles ocupa un lugar fundamental en la historia de la psicología filosófica y en la reflexión sistemática sobre la conciencia. Lejos de abordar el alma como una entidad mítica, religiosa o meramente especulativa, Aristóteles la sitúa en el corazón de una investigación racional sobre los seres vivos, entendiendo el alma como el principio explicativo de la vida, de la percepción, del pensamiento y de la acción. En este sentido, *De Anima* no es simplemente un tratado “psicológico” en el sentido moderno, sino una obra de alcance ontológico, biológico y gnoseológico.

La psicología aristotélica se funda en una concepción unitaria del ser vivo: el alma no es una sustancia separada del cuerpo, sino la forma o acto primero de un cuerpo natural organizado, aquello por lo cual un organismo es viviente y capaz de desplegar sus funciones propias. Desde este marco, las actividades que hoy asociamos a la conciencia —sentir, percibir, imaginar, pensar, desear y deliberar— son comprendidas como actualizaciones de potencias inscritas en la estructura misma del viviente, y no como procesos aislados o independientes de su corporeidad.

Este planteamiento permite a Aristóteles superar tanto el dualismo radical entre mente y cuerpo como cualquier reducción mecanicista de lo psíquico a lo puramente físico. La conciencia aparece así, como un fenómeno dinámico, gradual y funcional, íntimamente ligado a la vida orgánica y articulado en

distintos niveles —sensitivo, imaginativo e intelectual— que se integran en la unidad del sujeto viviente.

7.2.1.- De Anima: obra fundacional de la psicología filosófica

El tratado *Acerca del alma* no es un texto marginal dentro del corpus aristotélico, sino la obra fundacional de una psicología entendida como ciencia filosófica de los vivientes. Aristóteles no se pregunta si el alma existe, sino qué es el alma y a qué género de realidad pertenece, situando desde el inicio la investigación en un plano ontológico y no meramente empírico:

«Resulta necesario establecer en primer lugar a qué género pertenece y qué es el alma (...) y, en segundo lugar, si se encuentra entre los seres en potencia o si constituye una cierta entelequia»
(*De Anima* I, 1, 402a23-27; ed. RBA-Gredos, 2014, p. 39)

Este planteamiento convierte a *De Anima* en el primer tratado sistemático sobre las funciones psíquicas: nutrición, sensación, imaginación, intelección y movimiento, entendidas como principios explicativos de la vida consciente y no consciente.

Desde esta perspectiva, la psicología aristotélica no es una psicología “mentalista” ni introspectiva, sino una psicología ontológica y funcional, inseparable de la biología y de la física de los seres naturales.

7.2.2.- El alma como forma sustancial

El núcleo metafísico de *De Anima* es la concepción hilemórfica del alma. El alma no es una sustancia separada al modo platónico, ni una realidad accidental, sino la forma específica (*eîdos*) de un cuerpo natural organizado: «...*El alma es la entidad definitoria, esto es, la esencia de un cuerpo de tal tipo...*» (*De Anima* II, 1, 412b9-10; RBA-Gredos, 2014, p. 82). Y, formulado de manera aún más decisiva: «...*El alma es necesariamente entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida; ahora bien, la entidad es entelequia, luego el alma es entelequia de tal cuerpo...*» (*De Anima* II, 1, 412a20-23; RBA-Gredos, 2014, p. 81)

Aquí se establece el rechazo explícito del dualismo cuerpo-alma: el alma no es un “habitante” del cuerpo, sino el principio que lo hace ser un cuerpo viviente y funcional. Esta tesis constituye un antecedente directo de las

actuales teorías de la mente encarnada (*embodied cognition*), que sostienen que la conciencia no puede comprenderse al margen del organismo vivo.

7.2.3.- Alma, vida y conciencia: acto primero y actos segundos

Un punto central —y conceptualmente muy fértil— del tratado es la distinción entre alma como acto primero y actividades vitales como actos segundos. Aristóteles define el alma como: «„*La entelequia primera de un cuerpo que en potencia tiene vida*,„» (*De Anima* II, 1, 412a27-28; RBA-Gredos, 2014, p. 82)

Esto implica que el alma es el principio estructural permanente, mientras que ver, pensar, desear, moverse son actualizaciones concretas.

La conciencia, en términos aristotélicos, no es una entidad separada, sino un modo de actualización de las potencias del alma, especialmente de las facultades sensitiva e intelectiva. Esta concepción se aproxima notablemente a modelos contemporáneos que entienden la conciencia como proceso dinámico, no como “cosa” (por ejemplo, teorías funcionales y dinámicas de la conciencia).

7.2.4.- Sensación, percepción y conciencia pre-reflexiva

Aristóteles ofrece en *De Anima* una teoría extraordinariamente rica de la sensación. La percepción no es pasiva, sino una recepción formal sin materia: «...El sentido es aquello que es capaz de recibir la forma sensible sin la materia, como la cera recibe la impronta del anillo sin el hierro ni el oro...» (*De Anima* II, 12, 424a17-19; RBA-Gredos, 2014, p. 118)

Este pasaje es crucial para una teoría de la conciencia perceptiva en cuanto que la percepción implica intencionalidad (estar dirigido a algo) sin identificación material con el objeto.

Aquí se anticipan con notable precisión la fenomenología de la percepción (Husserl, Merleau-Ponty), y y las teorías contemporáneas de la representación no simbólica.

Además, Aristóteles introduce el sentido común (*koiné aisthesis*) como instancia unificadora de las sensaciones, lo que puede considerarse un precursor de la integración multisensorial, hoy ampliamente estudiada en neurociencia cognitiva.

7.2.5.- Imaginación (phantasía) y continuidad de la conciencia

La *phantasía* ocupa un lugar intermedio entre sensación e intelecto. Aristóteles la define como: «...*Un movimiento producido por la sensación en acto...*» (*De Anima* III, 3, 429a1-2; RBA-Gredos, 2014, p. 147).

Gracias a la imaginación la conciencia no queda limitada al presente perceptivo, se hace posible la memoria, la anticipación y la deliberación.

Esta función explica la continuidad del campo consciente, incluso en ausencia de estímulos externos, y conecta con modelos actuales que subrayan el papel de la simulación mental y la predicción en la conciencia.

7.2.6.- Intelecto (noûs) y conciencia racional

El punto más debatido del Tratado es la doctrina del intelecto. Aristóteles afirma: «...*El intelecto es capaz de llegar a ser todas las cosas...*» (*De Anima* III, 4, 429a18; RBA-Gredos, 2014, p. 150). Y añade que el intelecto no tiene órgano corporal y es impasible y separable en cierto sentido.

Sin entrar en una lectura sustancialista, este planteamiento puede interpretarse como la afirmación de un nivel de conciencia abstracta y universal, distinto de la conciencia sensible. En términos contemporáneos, se aproxima a la distinción entre conciencia fenomenal (sensorial) y conciencia de orden superior (conceptual, reflexiva).

7.2.7.- De Anima y las teorías contemporáneas de la conciencia

La vigencia de *De Anima* se manifiesta en varios correlatos actuales:

- **Embodied cognition:** la mente como inseparable del cuerpo vivo.
- **Enactivismo:** la conciencia como actividad, no como representación pasiva.
- **Teorías dinámicas:** la conciencia como proceso de actualización.
- **Neurofenomenología:** afinidad con la intencionalidad perceptiva aristotélica.

- **Crítica al reduccionismo:** rechazo de la identificación de lo psíquico con lo meramente físico.

Aristóteles ofrece un modelo no dualista y no reduccionista, que sigue siendo conceptualmente más robusto que muchas alternativas contemporáneas.

En conclusión podemos decir que *De Anima* constituye el acto fundamental de la psicología filosófica porque:

- define el alma como principio explicativo de la vida,
- integra cuerpo, percepción, imaginación e intelecto en una unidad orgánica,
- ofrece una concepción de la conciencia como actualización estructurada de potencias vitales.

Lejos de ser un texto superado, *De Anima* continúa siendo un marco teórico de primer orden para pensar la conciencia humana en diálogo crítico con la filosofía y la ciencia contemporáneas.

7.3.- La Jerarquía de las funciones psíquicas

La teoría aristotélica de la jerarquía de las funciones psíquicas representa uno de los primeros intentos sistemáticos en la historia del pensamiento occidental por comprender la arquitectura de la mente humana desde una perspectiva integrada y evolutiva. Este marco conceptual, desarrollado principalmente en el tratado *De Anima*, establece una visión estratificada de las capacidades psíquicas que anticipa notablemente muchas de las comprensiones contemporáneas sobre los niveles de conciencia y procesamiento cognitivo.

Como hemos señalado anteriormente, Aristóteles concibe el alma no como una entidad separada del cuerpo, sino como su principio vital y organizador, estableciendo una jerarquía ascendente de funciones que se construyen unas sobre otras sin que las superiores eliminen a las inferiores. Como afirma en *De Anima*: «...*El alma es la entelequia primera de un cuerpo natural que tiene vida en potencia...*» (*De Anima* II, 1, 412a27-28). Esta definición revolucionaria establece que cada nivel de organización psíquica presupone e integra los anteriores.

La estructura jerárquica se despliega en tres niveles fundamentales que Aristóteles denomina "partes" o "facultades" del alma, aunque insiste en su unidad esencial: «...No está claro si el alma es divisible o indivisible [...] En cualquier caso, es evidente que difiere conceptualmente...» (*De Anima* II, 2, 413b13-16).

7.3.1.- El alma vegetativa o nutritiva

El nivel más básico corresponde al alma vegetativa, presente en todos los seres vivos. Aristóteles la describe así: «...La facultad nutritiva pertenece a todos los vivientes y es la primera y más común facultad del alma, en virtud de la cual todos tienen vida...» (*De Anima* II, 4, 415a23-25). Esta facultad comprende las funciones de nutrición, crecimiento y reproducción, estableciendo el fundamento biológico sobre el cual se edifican las demás capacidades.

Lo notable de esta conceptualización es que Aristóteles no la considera meramente mecánica, sino teleológicamente orientada: «...La más natural de las obras de los vivientes [...] es hacer otro viviente semejante a sí mismo [...] para participar de lo eterno y divino en la medida de lo posible...» (*De Anima* II, 4, 415a26-b2). Esta perspectiva anticipa las modernas teorías de las *auto-poiesis* desarrolladas por Maturana y Varela, donde la autoproducción y auto-mantenimiento constituyen la característica definitoria de lo vivo (Maturana; Varela, 2003).

7.3.2.- El alma sensitiva

El segundo nivel introduce la capacidad de percepción, propia de los animales. Aristóteles establece una distinción crucial: «...La sensación consiste en ser movido y padecer [...] pero parece ser cierta alteración...» (*De Anima* II, 5, 416b33-34). Sin embargo, no es una alteración cualquiera, sino una actualización de potencialidades: «...El sentido es lo que tiene la capacidad de recibir las formas sensibles sin la materia, como la cera recibe la impronta del anillo sin el hierro o el oro...» (*De Anima* II, 12, 424a17-20).

Esta facultad sensitiva se diversifica en los cinco sentidos externos y lo que Aristóteles denomina "sentido común", una capacidad integradora que unifica las percepciones dispersas: «...Hay también un sentido común por el cual percibimos que vemos y oímos...» (*De Anima* III, 2, 425b12). Este concepto prefigura notablemente las teorías contemporáneas sobre la integración

sensorial y la conciencia perceptual unificada, como las desarrolladas por Antonio Damasio en su teoría del marcador somático (Damasio; 2004; 2018).

Además, Aristóteles introduce aquí la imaginación como función mediadora: «...*La imaginación es aquello en virtud de lo cual decimos que se nos presenta una imagen...*» (*De Anima* III, 3, 428a1-2). Esta facultad, situada entre la sensación y el pensamiento, permite la retención y manipulación de imágenes mentales, anticipando las modernas teorías sobre la representación mental y la memoria de trabajo.

7.3.3.- El alma intelectiva o racional

El nivel superior de la jerarquía corresponde al alma intelectiva, exclusiva del ser humano. A esta “alma” intelectiva o racional, Aristóteles la nombra como *noûs*, la facultad más alta del alma humana, responsable del conocimiento intelectivo de los principios universales y de las esencias. No se reduce a pensar discursivamente ni a razonar paso a paso; es, ante todo, aprehensión inmediata de lo inteligible.

Aristóteles introduce aquí su famosa distinción entre el intelecto pasivo y el intelecto activo: «...*Y existe un intelecto que es tal por llegar a ser todas las cosas, y otro por producirlas todas, como una especie de estado similar a la luz...*» (*De Anima* III, 5, 430a14-15).

Esta distinción ha generado siglos de debate interpretativo. El intelecto pasivo es descrito como pura potencialidad: «...*El intelecto en potencia es en cierto modo los inteligibles, pero en entelequia no es nada antes de inteligir...*» (*De Anima* III, 4, 429a22-24). Por su parte, el intelecto activo es caracterizado en términos casi místicos: «...*Este intelecto es separable, impasible y sin mezcla, siendo acto por esencia [...] y sólo esto es inmortal y eterno...*» (*De Anima* III, 5, 430a17-23).

El *noûs* pertenece al alma intelectiva o racional esta última y se diferencia del *lógos* (razón discursiva) en que este capta los principios universales y necesarios, mientras el *lógos*, razona, infiere, deduce a partir de esos principios.

La complejidad de esta teoría se enriquece cuando Aristóteles distingue diferentes operaciones del intelecto. En la *Ética Nicomáquea*, diferencia entre la parte científica del alma racional, orientada a lo necesario y eterno, y la parte calculadora, dirigida a lo contingente: «...*Una es aquella con la que percibimos las cosas cuyos principios no pueden ser de otra manera, y otra aquella*

con la que percibimos las contingentes...» (Ética Nicomáquea VI, 1, 1139a6-8).

7.3.4.- La integración jerárquica y la actualización de potencias

Un aspecto crucial de esta teoría es que los niveles superiores no anulan los inferiores, sino que los presuponen e integran. Como señala Aristóteles: «...*Si existe la facultad sensitiva, existe también la apetitiva. En efecto, el apetito comprende el deseo, el impulso y la voluntad...*» (*De Anima* II, 3, 414b1-3). Esta integración implica una continuidad evolutiva y funcional que anticipa las modernas teorías de la emergencia y la complejidad.

La teoría aristotélica establece también que cada nivel representa la actualización de potencialidades específicas: «...*El alma es aquello por lo que primariamente vivimos, percibimos y pensamos, de modo que será forma y no materia o sujeto...*» (*De Anima* II, 2, 414a12-14). Esta concepción dinámica del desarrollo psíquico prefigura notablemente las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo.

7.3.5.- Paralelismos con teorías contemporáneas

La arquitectura jerárquica aristotélica encuentra resonancias notables en múltiples teorías contemporáneas de la conciencia. La teoría de los tres cerebros de Paul MacLean (reptiliano, límbico y neocortex) reproduce, en términos neuroanatómicos, la estratificación aristotélica (MacLean; 1990). El nivel vegetativo correspondería al cerebro reptiliano (funciones básicas de supervivencia), el sensitivo al sistema límbico (emociones y memoria), y el intelectivo al neocortex (funciones cognitivas superiores).

Ken Wilber, en su modelo integral de la conciencia, retoma explícitamente esta visión jerárquica, distinguiendo entre los niveles prepersonal, correspondiente a las funciones vegetativas y sensitivas básicas; personal, funciones racionales y transpersonal que podría relacionarse con el *noús poietikos* aristotélico (Wilber; 2001). La idea de que cada nivel trasciende e incluye al anterior es fundamentalmente aristotélica.

Antonio Damasio, en su teoría de los niveles de conciencia, distingue entre el *proto-self*, (regulación homeostática básica; el *core consciousness*, conciencia nuclear del aquí y ahora y la *extended consciousness*, conciencia extendida con memoria autobiográfica y proyección temporal (Damasio; 2018).

Esta estratificación guarda paralelismos evidentes con la jerarquía aristotélica, particularmente en la idea de que los niveles superiores se construyen sobre los inferiores sin eliminarlos.

La distinción aristotélica entre intelecto pasivo y activo encuentra eco en las teorías contemporáneas sobre los dos sistemas de procesamiento cognitivo. El Sistema 1 (automático, intuitivo, rápido) y el Sistema 2 (deliberativo, analítico, lento) de Kahneman reflejan, en cierto modo, la dualidad que Aristóteles percibió en el funcionamiento intelectual humano (Kahneman; 2013).

7.3.6.- Implicaciones para una educación de la conciencia

La teoría aristotélica sugiere que el desarrollo de la conciencia no es un proceso de sustitución, sino de integración jerárquica. Cada nivel debe ser adecuadamente cultivado como fundamento para el siguiente. La educación, desde esta perspectiva, no puede descuidar las bases biológicas y emocionales en favor de un desarrollo puramente intelectual.

Además, la noción del intelecto activo como principio actualizador sugiere que la educación no es mera transmisión de contenidos, sino activación de potencialidades latentes. Como afirma Aristóteles: «...*Lo que está en potencia llega a estar en acto por la acción de algo que ya está en acto...*» (Metafísica IX, 8, 1049b24-25). Esta concepción anticipa las pedagogías constructivistas y transformadoras que buscan despertar las capacidades inherentes del educando.

La integración de las funciones psíquicas en Aristóteles ofrece, así, un marco comprehensivo para entender el desarrollo de la conciencia como un proceso holístico que abarca desde las funciones vitales más básicas hasta las operaciones intelectuales más elevadas, proporcionando fundamentos filosóficos sólidos para una educación verdaderamente integral de la conciencia humana.

7.4.- La Metafísica XII: la autoconciencia divina

La Metafísica XII de Aristóteles constituye uno de los textos más enigmáticos y profundos de la filosofía occidental, donde el Estagirita desarrolla su concepción más elaborada sobre la naturaleza divina y la autoconciencia

absoluta. En este libro culminante, Aristóteles presenta la célebre fórmula de la *noesis noeseos* —el pensamiento que se piensa a sí mismo—, estableciendo un paradigma que ha resonado a través de los siglos y que encuentra ecos profundos en las teorías contemporáneas sobre la conciencia y el desarrollo espiritual.

Como señala Erwin Sonderegger⁹⁷ en su innovadora interpretación, es fundamental liberar el texto aristotélico de presuposiciones metafísicas y teológicas posteriores para acceder a su mensaje más profundo: que el ser (*ousia*) es fundamentalmente *noesis* —conciencia o percepción consciente (Sonderegger; 1996).

La Metafísica XII no debe entenderse como un tratado teológico en el sentido medieval del término, sino como una investigación especulativa sobre la naturaleza fundamental del ser (Sonderegger; 1996). Sonderegger argumenta convincentemente que cuando Aristóteles afirma *peri ousias he theoria* (nuestra investigación es sobre el ser), está planteando una pregunta radical sobre la estructura misma de la realidad, cuya respuesta especulativa es que “el ser es *noesis*, el Ser es Conciencia”.

Esta interpretación revolucionaria nos invita a comprender que, para Aristóteles, la realidad empírica y el conocimiento que tenemos de ella son la realización de una estructura noética fundamental. En este sentido, la famosa expresión *noesis noeseos* no se refiere exclusivamente a un dios trascendente, sino que describe la estructura fundamental de toda conciencia cuando alcanza su plena actualización.

7.4.1.- El Noûs Divino como Paradigma de la Conciencia Perfecta

En el capítulo 7 de la Metafísica XII, Aristóteles describe la actividad del Primer Motor como pura actualidad (*energeia*) de pensamiento. Como explica Stanley Sfekas en su análisis del concepto aristotélico de Dios, Aristóteles

⁹⁷ Erwin Sonderegger es un filósofo contemporáneo suizo, relativamente poco conocido fuera de ámbitos académicos especializados, cuya labor se sitúa principalmente en la filosofía de la conciencia, la fenomenología y el diálogo interdisciplinar entre filosofía, neurociencia y psicología. Sonderegger se ha interesado de manera sistemática por el problema de la experiencia consciente, abordándolo desde una perspectiva crítica frente a las reducciones estrictamente fisicalistas. Su trabajo se inscribe en la tradición fenomenológica europea (Husserl, Merleau-Ponty), aunque incorpora con rigor los desarrollos contemporáneos de las ciencias cognitivas.

concibió a Dios como fuera del mundo, como la causa final de todo movimiento en la Naturaleza, como el Primer Motor y el Inmóvil del universo. Para Aristóteles Dios fue el objetivo supremo de todo desarrollo dinámico en el cosmos, desde la materia hasta la forma y desde la potencialidad hasta la actualidad. Se encontraba fuera de la Gran Cadena del Ser, pero era la fuente de todo movimiento y desarrollo. Aristóteles no atribuía misericordia, amor, simpatía ni providencia a Dios, sino más bien la eterna autocontemplación. Sin embargo, Tomás de Aquino y los teólogos medievales lograron una síntesis entre el Dios de Aristóteles y el cristianismo. Para Aristóteles, la metafísica culmina finalmente en la teología (Sfekas; 2008).

Para Aristóteles la actividad divina representa la perfecta identidad entre el sujeto que piensa y el objeto pensado, una unidad absoluta que trasciende la división característica del pensamiento humano ordinario.

John J. Cleary, en su estudio sobre el *noûs* como fundamento de la metafísica aristotélica, destaca que para Aristóteles, el modo divino de cognición, que implica la completa identidad entre el conocedor y lo conocido, representa el ideal al que aspira la actividad noética humana (Cleary; 1993). Esta perspectiva sugiere que la autoconciencia divina no es simplemente un atributo exclusivo de la divinidad, sino el paradigma mismo de lo que significa la plena realización de la conciencia.

7.4.2.- La Accesibilidad Humana de la Noesis Divina

Una de las contribuciones más significativas de los estudios recientes sobre la Metafísica XII es el reconocimiento de que Aristóteles no limita la experiencia de la *noesis noeseos* exclusivamente al ámbito divino (Laurens; 2024). Como argumentan diversos especialistas contemporáneos, existe una profunda congruencia entre nuestro "mejor estado" y el del Primer Motor. Cuando el *noûs* humano se actualiza plenamente en la contemplación de las formas intellegibles, participa de la misma actividad autoconsciente que caracteriza a la divinidad.

Victor Caston, en su exhaustivo análisis sobre la conciencia en Aristóteles, señala que el tratamiento aristotélico de la percepción de que percibimos tiene puntos de contacto significativos con los debates contemporáneos sobre la naturaleza de la conciencia⁹⁸. La capacidad reflexiva del *noûs* humano —su

⁹⁸ Fuente: CASTON, Victor. Aristotle on Consciousness. Disponible en: <castonframe.fm> Acceso: 13 ene. 2026.

habilidad para ser consciente de su propia actividad— refleja, aunque de manera limitada y temporal, la perfecta autotransparencia del pensamiento divino.

7.4.3.- Conexiones con la Psicología Transpersonal

La concepción aristotélica de la autoconciencia divina resuena profundamente con desarrollos contemporáneos en psicología transpersonal y estudios de la conciencia. La psicología transpersonal, como campo dedicado al estudio de los aspectos espirituales y trascendentales de la experiencia humana, encuentra en la *noesis noeseos* aristotélica un antecedente fundamental para comprender los estados de conciencia expandida y la autorrealización espiritual.

Abraham Maslow, pionero de la psicología transpersonal, extendió su jerarquía de necesidades para incluir la autotrascendencia como el nivel más alto del desarrollo humano (Maslow; 2016). Esta autotrascendencia guarda similitudes notables con la experiencia noética descrita por Aristóteles, donde la conciencia trasciende la dualidad sujeto-objeto para alcanzar una unidad integradora.

Stanislav Grof y otros investigadores transpersonales han documentado estados de conciencia en los que los individuos experimentan una disolución de los límites del ego y una identificación con dimensiones más amplias de la realidad (Grof; 2008). Estos estados, caracterizados por una sensación de unidad y conocimiento directo, recuerdan la descripción aristotélica del *noús* cuando se actualiza plenamente en la contemplación.

7.4.4.- Implicaciones para la educación de la conciencia

La comprensión aristotélica de la actualización progresiva del *noús* ofrece un marco valioso para conceptualizar el desarrollo espiritual. Los modelos contemporáneos de desarrollo transpersonal reconocen que el crecimiento espiritual implica una expansión gradual de la conciencia más allá de las limitaciones del ego personal.

El desarrollo humano puede entenderse como un proceso de expansión de los límites del Yo para incluir dimensiones cada vez más amplias de la realidad. Esta perspectiva encuentra en Aristóteles un precursor fundamental: el *noús* humano, aunque limitado por su conexión con el cuerpo, posee la capacidad inherente de participar en la actividad divina del pensamiento puro.

La visión aristotélica de la autoconciencia divina tiene profundas implicaciones para la educación y el cultivo de la conciencia. Si, como sugiere Aristóteles, la actividad más elevada y natural del *noûs* es la autocontemplación, entonces las prácticas educativas deberían facilitar el desarrollo de esta capacidad reflexiva.

Los enfoques transpersonales en educación enfatizan la importancia de integrar prácticas contemplativas que permitan a los estudiantes acceder a estados expandidos de conciencia. La meditación, la contemplación filosófica y otras prácticas reflexivas pueden entenderse como métodos para actualizar el potencial noético inherente en cada ser humano.

7.4.5.- Transparencia, placer de la contemplación y felicidad

Uno de los aspectos más fascinantes de la *noesis noeseos* aristotélica es su descripción de la perfecta transparencia del pensamiento divino ante sí mismo. Como señala Caston en su análisis⁹⁹, esta autotransparencia ofrece una alternativa tanto a las teorías de orden superior como a las teorías intrínsecas de la conciencia contemporáneas.

La experiencia de la transparencia de la conciencia —momentos en los que la conciencia se vuelve lúcidamente consciente de su propia actividad sin mediación conceptual— es reconocida en diversas tradiciones contemplativas como un signo de desarrollo espiritual avanzado. Aristóteles proporciona un marco filosófico para comprender estos estados como participaciones temporales en la actividad permanente del *nous* divino.

Aristóteles vincula estrechamente la actividad noética con el placer más elevado y la felicidad suprema (*eudaimonia*). Como señala en la *Ética Nicomáquea*, la vida contemplativa representa la forma más alta de florecimiento humano precisamente porque en ella el *noûs* actualiza su naturaleza más profunda.

Esta conexión entre contemplación y felicidad encuentra eco en la investigación contemporánea sobre bienestar y estados de flujo. Los estudios sobre experiencias cumbre y estados de conciencia óptimos documentan que los

⁹⁹ Ibidem.

momentos de mayor realización humana involucran frecuentemente una disolución de la separación sujeto-objeto similar a la descrita por Aristóteles.

7.4.6.- Conclusión

La exploración aristotélica de la autoconciencia divina en la Metafísica XII trasciende su contexto histórico para ofrecer comprensiones perennes sobre la naturaleza de la conciencia y su potencial desarrollo. La *noesis noeseos*, lejos de ser una abstracción metafísica arcaica, describe una dimensión fundamental de la experiencia humana: la capacidad de la conciencia para conocerse a sí misma y, en ese autoconocimiento, participar de una dimensión trascendente de la realidad.

Para la Educación de la Conciencia, la visión aristotélica ofrece tanto un fundamento filosófico como una orientación práctica. Sugiere que el cultivo de la capacidad reflexiva y contemplativa no es simplemente un ejercicio intelectual, sino el camino hacia la realización más plena del potencial humano. En un mundo que frecuentemente enfatiza la exterioridad y la fragmentación, el llamado aristotélico a la unidad de la conciencia consigo misma resuena con renovada urgencia.

La convergencia entre la antigua sabiduría aristotélica y los desarrollos contemporáneos en psicología transpersonal, neurociencia contemplativa y estudios de la conciencia sugiere que estamos redescubriendo, con nuevos lenguajes y métodos, verdades fundamentales sobre la naturaleza humana que Aristóteles intuyó hace más de dos milenios. En este sentido, la Metafísica XII no es solo un texto del pasado, sino un mapa para el futuro desarrollo de la conciencia humana.

8.- Helenismo

El helenismo es un período histórico y cultural que se extiende desde la muerte de Alejandro Magno en el año 323 a.C. hasta la consolidación del dominio romano, alrededor del 30 a.C. con la caída de Egipto. Este período marca una profunda transformación de la cultura griega tradicional, expandiéndola más allá de las fronteras de Grecia hacia todo el Oriente mediterráneo y Asia, dando lugar a una fusión entre la cultura griega y las orientales.

La filosofía helenística emerge como respuesta a una profunda crisis política, social y existencial. La desintegración del mundo de la poli griega clásica, tras las conquistas alejandrinas y la fragmentación de su imperio, generó una sensación de desamparo individual sin precedentes. Los ciudadanos perdieron el sentido de pertenencia a comunidades pequeñas y cohesionadas, encontrándose inmersos en vastos imperios cosmopolitas donde se sentían insignificantes. Más específicamente, la filosofía helenística surge como consecuencia de:

- **Desintegración del Imperio de Alejandro Magno:** tras la muerte de Alejandro, su vasto imperio se fragmentó en reinos más pequeños, sumidos en guerras y luchas de poder. Esto generó inestabilidad política y social.
- **Cosmopolitismo:** la expansión del imperio alejandrino fomentó el intercambio cultural y el contacto entre diferentes pueblos y tradiciones, lo que relativizó las certezas y valores tradicionales de las polis griegas.
- **Pérdida de autonomía de las polis:** las ciudades-estado griegas perdieron su independencia política y económica, quedando sometidas a los nuevos reinos helenísticos. Esto llevó a una pérdida de interés por la filosofía política y a un enfoque en la vida privada.
- **Inseguridad existencial:** la inestabilidad política, la incertidumbre económica y la mezcla de culturas generaron una profunda sensación de inseguridad y angustia existencial en los individuos. La filosofía helenística buscó ofrecer respuestas y consuelo a estas inquietudes.

Todas estas transformaciones geopolíticas coincidieron con el agotamiento de los grandes sistemas filosóficos clásicos de Platón y Aristóteles, que

habían abordado fundamentalmente cuestiones metafísicas y epistemológicas. Los individuos necesitaban ahora una filosofía que les proporcionara herramientas prácticas para vivir, orientación ética concreta y, sobre todo, tranquilidad interior (*ataraxia*) frente a la incertidumbre del mundo.

Las Escuelas filosóficas más destacadas del periodo helenístico son:

- **Estoicismo.** Fundado por Zenón de Citio (334 a. C. - 262 a. C.) y cuyas figuras clave fueron Epicteto (ca. 55–135 d.C.), Lucio Anneo Séneca (c. 4 a.C. – 65 d.C.) y el emperador romano Marco Aurelio (121 d.C. – 180 d.C.). Básicamente el estoicismo propone una vida virtuosa basada en la razón y la aceptación del destino. Los estoicos creían que la felicidad reside en la tranquilidad del alma (*ataraxia*), que se alcanza controlando las emociones y viviendo de acuerdo con la naturaleza.
- **Epicureísmo.** Fundado por Epicuro de Samos (341-270 a.C.), siendo Lucrecio (99-55 a.C.) una de sus figuras clave. El epicureísmo busca la felicidad a través del placer (*hedoné*), entendido este como la ausencia de dolor y la tranquilidad del alma (*ataraxia*). Los epicúreos valoraban la amistad, la vida sencilla y el conocimiento como medios para alcanzar el placer. La escuela epicúrea desarrolló la teoría materialista más consistente de la antigüedad sobre la naturaleza de la conciencia. Su contribución es fundamental para entender el desarrollo de concepciones naturalistas de la mente y su influencia en el pensamiento moderno.
- **Escepticismo.** Fundado por Pirrón de Elis (c. 360 a.C. – c. 270 a.C.) que proponía la suspensión del juicio (*epoché*) como vía para alcanzar la *ataraxia* (imperturbabilidad del alma). Una de sus figuras clave fue Sexto Empírico (c. 160 - c. 210 d.C.), filósofo y médico griego, conocido como el principal representante y sistematizador del escepticismo pirrónico. Gracias a sus obras, el pensamiento escéptico clásico —especialmente el de Pirrón de Elis— se conservó y se transmitió a la filosofía moderna. El escepticismo duda de la posibilidad de alcanzar la verdad absoluta argumentando que las opiniones son relativas y subjetivas, y que no hay razón para preferir una sobre otra.
- **Cinismo.** Su fundador fue Antístenes de Atenas (c. 445-365 a.C.), el primero en formular doctrinas sistemáticas basadas en la vida y enseñanzas de Sócrates, especialmente la idea de que la virtud basta para alcanzar la felicidad, y que todo lo demás (placer, riqueza, poder) es superfluo o incluso perjudicial. Enseñaba en el gimnasio de

Cinosarges, de donde se deriva el término "**cínico**" (del griego *kynikós*, 'perruno'). Sostuvo que el sabio debe vivir de forma natural, austera y autosuficiente (*autárkeia*), sin depender de los convencionalismos sociales. Dos de las figuras claves de la Escuela cínica fueron Diógenes de Sinope y Crates de Tebas. Diógenes de Sinope (c. 412 – c. 323 a.C.) fue el cínico más famoso, el discípulo más radical y provocador del cinismo. Llevó las ideas de Antístenes a su extremo más visible y desafiante, viviendo en la pobreza absoluta, despreciando normas sociales y predicando con el ejemplo una vida acorde con la naturaleza. Crates de Tebas (c. 365 a.C. – c. 285 a.C.) fue un discípulo de Diógenes de Sinope y maestro de Zenón de Citio. Es considerado uno de los más importantes representantes del cinismo, especialmente por su forma de vida coherente con la doctrina y por haber contribuido a su difusión en Atenas.

Las Escuelas filosóficas helenísticas mantenían y compartían la preocupación por la ética individual y la búsqueda de la felicidad (*eudaimonia*). Todas proponían un camino para alcanzar la tranquilidad del alma (*ataraxia*), aunque diferían en los medios para lograrlo. También coincidían en su rechazo a la filosofía política y su enfoque en la vida privada. No obstante, mantuvieron importantes desacuerdos. Sus principales diferencias radicaban en su concepción de la felicidad y los medios para alcanzarla. Los estoicos valoraban la virtud y la aceptación del destino, mientras que los epicúreos buscaban el placer y la ausencia de dolor. Los escépticos dudaban de la posibilidad de alcanzar la verdad y proponían la suspensión del juicio, mientras que los cínicos rechazaban las convenciones sociales y buscaban una vida sencilla y natural.

8.1.- Epicureísmo

«...La muerte, el más terrible de los males, no es nada para nosotros, pues cuando nosotros existimos, la muerte no está presente, y cuando la muerte está presente, nosotros ya no existimos. Por tanto, la muerte no es nada ni para los vivos ni para los muertos, pues para aquéllos no existe, y éstos ya no existen...»

Epicuro
Carta a Meneceo (García G.; 2013)

«...Es dulce, cuando en el gran mar los vientos revuelven las aguas, contemplar desde tierra el penoso trabajo de otro; no porque deleite y placer sea el mal ajeno, sino porque es dulce ver de qué males careces tú mismo...»

Lucrecio
De la naturaleza de las cosas (Lucrecio Caro, 1961)

Como ya hemos señalado el epicureísmo constituye toda una transformación filosófica que representa el paso del *mythos* al *logos* poniendo el énfasis en la práctica de una vida tranquila y ausente de conflictos mentales. En general todas las concepciones del epicureísmo contienen en germen diversas elaboraciones modernas sobre el origen, carácter y desarrollo de la conciencia, que a nuestro juicio son entre otras:

1. **La primacía de la experiencia subjetiva (sensación).** Epicuro parte de la base de que el conocimiento reside en las sensaciones, sensaciones que son siempre verdaderas, aunque nuestras interpretaciones pueden ser erróneas. Para el epicureísmo la ausencia de dolor y turbación se consideran el bien supremo. Estas concepciones pueden rastrearse en la actualidad en:
 - **Fenomenología.** El estudio de la experiencia subjetiva en primera persona. Los fenomenólogos buscan describir la estructura de la conciencia sin reducirla a meros mecanismos

cerebrales. Aunque no necesariamente materialistas, comparten con los epicúreos la centralidad de la experiencia.

- **Neurofenomenología.** Combina la neurociencia con la fenomenología para estudiar las correlaciones neuronales de la experiencia consciente. Busca puentes entre la objetividad de la neurociencia y la subjetividad de la conciencia.
 - **Dolor y placer en la neurociencia.** La investigación sobre el dolor y el placer identifica las áreas cerebrales involucradas en estas experiencias subjetivas fundamentales. Esto se relaciona con la búsqueda epicúrea de la ataraxia y la apotaría, entendidas no como mera ausencia de estímulos, sino como un estado de bienestar subjetivo óptimo.
2. **El Materialismo Corpóreo y el “alma” como entidad física.** El epicureísmo sostiene que todas las cosas que existen son los átomos y el vacío, y que el alma, igual que el cuerpo, es material y está compuesta de átomos. La muerte implica la disolución de estos átomos, y, por lo tanto, el fin de la conciencia. No hay vida después de la muerte. Esta visión materialista anticipa los enfoques neurocientíficos actuales que buscan explicar la conciencia como producto de procesos cerebrales materiales:
- **Materialismo eliminativo.** Algunos filósofos de la mente niegan la existencia de estados mentales como creencias y deseos, argumentando que son construcciones teóricas sin correspondencia con la realidad neuronal. Si bien no todos los materialistas eliminativos son epicúreos, comparten la visión de que la conciencia es un producto puramente físico del cerebro.
 - **Neurociencia de la conciencia.** La búsqueda de los correlatos neuronales de la conciencia (NCC) implica identificar las áreas y procesos cerebrales que son necesarios y suficientes para la experiencia consciente. Esta búsqueda asume una base material de la conciencia.
 - **Inteligencia artificial y conciencia.** Los intentos de crear máquinas conscientes, aunque aún incipientes,

exploran la posibilidad de que la conciencia emerja de sistemas puramente físicos (hardware y software).

3. **Reducciónismo y emergentismo.** Para el epicureísmo la conciencia se explica completamente mediante la interacción de los átomos, lo cual obviamente es una forma de reducciónismo. Esta concepción también tiene correlatos actuales relativos al estudio de la conciencia:

- **Emergentismo.** Postula que la conciencia emerge de la complejidad del sistema nervioso, pero no se reduce simplemente a la suma de sus partes. Es decir, la conciencia tiene propiedades nuevas que no se encuentran en los átomos individuales. Esta visión es compatible con un materialismo no reducciónista.
- **Teoría de la Información Integrada (TII).** Una influyente teoría de la conciencia que propone que la cantidad de información integrada en un sistema determina su nivel de conciencia. La TII puede ser compatible con una visión materialista y emergentista.

4. **La Filosofía como "Medicina del Alma".** Para Epicuro, la filosofía es una actividad que, a la manera de las medicinas para el cuerpo, cura las almas. Esta concepción terapéutica encuentra eco en:

- **Terapias cognitivo-conductuales:** El epicureísmo puede aliviar las preocupaciones contemporáneas, defendiendo enfoques que se parecen a las terapias cognitivo-conductuales de Aaron Beck y Albert Ellis.
- **Neurociencia aplicada:** Las neurociencias actuales abordan la neuroética y las condiciones de posibilidad de la humanización como horizonte para una moral subjetiva

5. **El Problema Cuerpo-Alma y el Problema Difícil de la Conciencia.** Epicuro no era dualista, es decir, no postulaba la oposición cuerpo-alma; el alma, igual que el cuerpo, es material. Esta perspectiva monista se relaciona en la actualidad con:

- El problema difícil de la conciencia, es decir, el problema de por qué y cómo se experimenta la conciencia dando lugar a la experiencia subjetiva (Chalmers; 1995)
 - Teorías de la identidad mente-cerebro: El materialismo equivale a la tesis de la identidad mente-cerebro.
6. **La Ataraxia y la Neurociencia del Bienestar.** Los epicúreos buscaban la *ataraxia* (tranquilidad y libertad del miedo) y la aponía (ausencia de dolor corporal). La neurociencia actual estudia:
- Estados de bienestar y serenidad mental.
 - Correlatos neuronales de la felicidad y tranquilidad.
 - Los correlatos neuronales de la conciencia (NCC) que son necesarios para producir estados conscientes.

8.1.1.- Epicuro y el Atomismo Psicológico

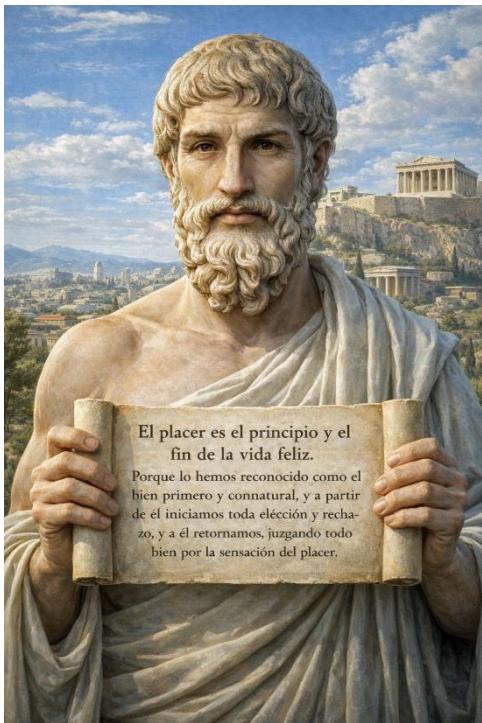


Ilustración 20 Epicuro de Samos. Imagen reconstruida por IA (ChatGPT-2026) en base a busto público.

Epicuro (341-270 a.C.) fue el creador de una teoría de la conciencia basada en el atomismo de Demócrito, pero con modificaciones significativas. De acuerdo con Carlos García Gual en su obra *“Epicuro”* (García; 2013) es en la *Carta a Meneceo* donde Epicuro establece todos los principios y características de su Teoría Física que puede considerarse como todo un antecedente de una psicología materialista.

En su *“Carta a Herodoto”* y también en su *“Carta Meneceo”* (Vara; 2012) Epicuro nos proporciona toda una Teoría sobre la naturaleza de la realidad, en la cual establece que:

1. **Todo lo que existe se reduce a átomos y vacío**

«Por un lado, lo primero es que nada nace de lo que no existe, puesto que, si así fuera, cualquier cosa habría nacido de cualquier cosa, sin necesitar para nada semilla alguna...» (Vara; 2012, p. 51. *Carta a Herodoto*: §39)

«...hay que dar por garantizado también que existe el universo. En efecto, que existen, por un lado, los cuerpos lo atestiguan en todos los aspectos la propia sensación, criterio por referencia al cual es forzoso deducir, mediante el razonamiento, lo incierto. Por otro lado, si no existiera lo que denominamos vacío, espacio y realidades intangibles, los cuerpos no tendrían lugar alguno donde estar ni tampoco por donde moverse...» (Vara; 2012, p. 51. *Carta a Herodoto*: §39 y §40)

2. Átomos eternos y Universo infinito

«...Y hay que dar por garantizado también que unos cuerpos son compuestos, y otros aquéllos a partir de los que se forman los compuestos. Estos últimos cuerpos son los átomos, que deben ser indivisibles e inmutables...» (Vara; 2012, p. 52. *Carta a Herodoto*: §41)

«...el universo es infinito, puesto que lo finito tiene extremo y, a su vez, el extremo se percibe que está contrapuesto a algún otro extremo. La consecuencia de ello es que el universo, al no tener extremo, no tiene fin, y, al no tener fin, será infinito y no finito...» (Vara; 2012, p. 52. *Carta a Herodoto*: §41)

3. La realidad se rige por la Naturaleza, no por los dioses

«... El mundo se explica por causas naturales y por la necesidad que rige el movimiento de los átomos...» (Vara; 2012, p. 70. *Carta a Herodoto*: §80)

«...Pues no son prenociónes sino falsas suposiciones las declaraciones del común de las gentes sobre los dioses, concepción de los dioses de la que se derivan los más grandes daños para los que tienen de ellos una mala interpretación, y los más grandes bienes para los que la tienen buena. Pues familiarizados en todo momento con sus propias virtudes aceptan a los que son iguales a ellos, considerando cosa extraña todo lo que no es así...» (Vara; 2012, p. 70. *Carta a Meneceo*: §88)

4. Los dioses existen, pero no intervienen en el mundo

«...Ante todo, considera que dios es un ser inmortal y feliz, como así fue grabada en el alma de todo el mundo la idea de dios, y no le apliques ningún concepto extraño a su inmortalidad ni ninguno impropio de su felicidad. Los dioses, en efecto, existen, pues su identificación es clara, pero no son como el común de las gentes se los imagina, puesto que no los mantienen a salvo de objeciones al considerarlos como los consideran...» (Vara; 2012, p. 88. *Carta a Meneceo*: §123)

En cuanto a la naturaleza del alma, de la mente o de la conciencia Epicuro nos dice:

1. El alma es material, está compuesta de átomos muy sutiles

«...El alma es un cuerpo formado a base de partículas finísimas extendidas por el cuerpo entero, y sumamente parecido a un soplo de aire que lleva en sí cierta mezcla de calor y, en un sentido, parecido a uno de estos dos elementos y, en otro, al otro. Es el alma la parte que, en razón de sus partículas finísimas, ha experimentado enorme diferenciación incluso de esos mismos elementos a los que se parece, y, por razón de esta su especial figura, comparte también más los mismos sentimientos con el resto del cuerpo agregado a ella...» (Vara; 2012, p. 62-63. Carta a Herodoto: §63)

2. El alma es mortal, depende del cuerpo

«...Acostúmbrate a pensar que la muerte no tiene nada que ver con nosotros, porque todo bien y todo mal radica en la sensación, y la muerte es la privación de sensación. De ahí que la idea correcta de que la muerte no tiene nada que ver con nosotros hace gozosa la mortalidad de la vida, no porque añada un tiempo infinito sino porque quita las ansias de inmortalidad (...) Así pues, el mal que más pone los pelos de punta, la muerte, no va nada con nosotros, justamente porque cuando existimos nosotros la muerte no está presente, y cuando la muerte está presente entonces nosotros no existimos. Por tanto, la muerte no tiene nada que ver ni con los vivos ni con los muertos, justamente porque con aquellos no tiene nada que ver y éstos ya no existen...» (Vara; 2012, p. 88. Carta a Meneceo: §124 y §125)

En este sentido Epicuro nos proporciona:

- Una teoría de la percepción sensible y de la actividad intelectiva. Epicuro sostiene que todo conocimiento y toda actividad intelectual se originan en la experiencia sensible, la que explica y describe a través de una base materialista: la interacción entre los átomos de los objetos externos y los del alma.
- Una doctrina atómica, en la que Epicuro formula una cosmología materialista, en la que todo lo que existe está hecho de átomos y vacío, y en la que no hay intervención divina ni finalidad trascendente. Para su formulación Epicuro se apoya en lo que considera las propiedades

y características de los átomos, sus partes mínimas y los movimientos atómicos.

- Una Teoría del alma, describiendo su condición corpórea y mortal. El alma, por tanto, es para Epicuro una realidad física, sujeta a las leyes naturales. Está compuesta por partículas suaves y móviles que permiten la percepción, el pensamiento y el movimiento, partículas que se disuelven o desaparecen con la muerte.

En suma, para Epicuro el alma o la conciencia está compuesta de átomos especialmente sutiles que se dispersan con la muerte del cuerpo. Esta teoría tiene implicaciones éticas fundamentales: si el alma es mortal, entonces no hay nada que temer después de la muerte, lo que fundamenta su famosa máxima *“la muerte no es nada para nosotros”*.

Otro aspecto de sumo interés de las aportaciones de Epicuro sobre el estudio del alma es la introducción del concepto de *“clinamen”* o desviación espontánea de los átomos. Esta desviación, aunque mínima, es suficiente para romper la cadena causal determinista y fundamentar la libertad humana. La conciencia, aunque material, no está completamente determinada por causas antecedentes.

8.1.2.- Lucrecio y la Poética de la Mente

Lucrecio (c. 99 – c. 55 a.C.) desarrolla poéticamente la teoría epicúrea en su obra *De Rerum Natura*, ofreciendo la exposición más completa y sistemática del materialismo antiguo sobre la conciencia. De esta única obra de Lucrecio el profesor Ángel J. Cappelletti (1927-1995) en su obra “*Lucrecio: filosofía como liberación*” (Cappelletti; 1987) citando al reconocido historiador de la filosofía Benjamín Farrington (1891-1974) nos dice:

«...Lucrecio asimiló la doctrina de Epicuro y su base atomista la vertió en forma poética según el molde filosófico de Empédocles. Su poema no contiene nada original, excepto la noble y ferviente elocuencia del escritor y su eminente capacidad para la sistematización y exposición ordenada del material. Es indudablemente una obra maestra de la literatura, el mayor poema filosófico de la historia, pero desde cierto ángulo es también una obra maestra del pensamiento científico, si consideramos que la ciencia no es solamente una técnica sino una filosofía, una mentalidad, una manera de ver las cosas, una fe en la razón. El sagrado placer en el espectáculo de la naturaleza y en el conocimiento de sus leyes, la necesidad de un conocimiento de esas leyes para poder vivir rectamente, el deber de someter la mente a la evidencia de los hechos observados, estas ideas no han sido expresadas nunca...» (Cappelletti; 1987, p. 22)

A esta cita de Farrington, Cappelletti señala que la obra de Lucrecio no puede considerarse exclusivamente como una obra literaria o un tratado científico-filosófico. La obra de Lucrecio es sobre todo una obra de carácter ético y también de psicología de la liberación:

«...La “ética” de Lucrecio significa, aquí, búsqueda de la felicidad y del placer; en segundo lugar, que placer y felicidad quieren decir, ante todo y, sobre todo, ausencia del dolor físico y psíquico. Desde este punto de vista, la ética de Lucrecio y de su maestro Epicuro se presenta en esencia como una doctrina destinada a liberar al hombre del sufrimiento y del dolor, ni más ni menos que la doctrina de Buda. Desde este punto de vista, Lucrecio, Epicuro y Buda enseñan fundamentalmente una filosofía de la liberación (...) La peculiaridad del “*De rerum natura*” consiste, pues, en lo siguiente: es un poema filosófico cuyo fin es la liberación del alma individual y cuyo propósito es enseñar a

conquistar la felicidad, expulsando de las mentes humanas la superstición, el miedo y la angustia, pero que considera como única vía posible para lograrlo explicar la naturaleza de las cosas y sus causas físicas, esto es, brindar una visión científica del mundo, de la vida y del hombre. Se trata de una filosofía de la liberación que se realiza por medio de una física y de una cosmología, y que sólo puede expresar la grandeza de su propósito libertario, y lo gigantesco de su lucha contra el dolor y el miedo, en un gran poema que asume la forma métrica de la epopeya (...) Se trata, para él, ante todo, de una guerra contra la superstición y el miedo, de una militante campaña por la conquista de la serenidad y de la beatitud...» (Cappelletti; 1987, p. 23-25)



Ilustración 21 Lucrecio. Imagen reconstruida por IA (ChatGpt 5.2) en base a busto conocido.

Lucrecio distingue entre *animus* (mente) y *anima* (alma), ambos materiales, pero de composición atómica diferente. El *animus*, localizado en el pecho, es la sede del pensamiento y la voluntad, o lo que es lo mismo, es una parte del cuerpo del individuo, igual que cualquier otra como podrían ser los ojos, los pies o la nariz. En cambio, el *anima*, está distribuida por todo el cuerpo, siendo la responsable de la sensación y el movimiento.

Para Lucrecio, toda conciencia comienza en la sensación (*sensus*). Los objetos emiten constantemente películas de átomos (*simulacra* o *eidóla*) que impactan nuestros sentidos. La percepción sensorial es directa y pasiva, dado que los sentidos no

interpretan, solo reciben y la conciencia se construye a partir de estas impresiones, que luego se combinan mediante la mente. Así pues, la idea de que el alma es material y mortal implica que la conciencia no es una entidad trascendente, sino una propiedad emergente de la organización de la materia. Cuando el cuerpo muere y los átomos se dispersan, la conciencia también se

desvanece, lo que significa para Lucrecio que la conciencia es un fenómeno natural sujeto a las leyes físicas.

Lucrecio explica el pensamiento como un proceso físico que ocurre en el cerebro. Argumenta que la mente es capaz de combinar y recombinar imágenes mentales para formar nuevos pensamientos e ideas. No obstante, reconoce que la mente a veces puede ser engañada por ilusiones o errores de juicio, pero sostiene que la razón puede ayudarnos a corregir estos errores y a alcanzar un conocimiento más preciso de la realidad. En este sentido, Lucrecio explora las relaciones entre las emociones y el pensamiento, argumentando que las emociones pueden influir en nuestros juicios y decisiones dando lugar a errores. Desde este enfoque puede decirse que Lucrecio ofrece una visión temprana de la cognición como un proceso material y computacional. Su reconocimiento de la posibilidad de errores y la necesidad de la razón para corregirlos sugiere que la conciencia no es infalible, sino un proceso susceptible a sesgos y limitaciones. Su análisis de la relación entre emociones y pensamiento es relevante para entender cómo la afectividad influye en la experiencia consciente.

Lucrecio retoma el concepto epicúreo del *clinamen* (movimiento espontáneo de los átomos) para explicar por qué no estamos totalmente determinados por causas externas. Gracias al *clinamen* el alma puede iniciar movimientos propios, lo que permite el libre albedrío. Como señala Carlos García Gual, tanto en Lucrecio, como en Epicuro «...*Hay algo más que un rudo mecanismo, un ámbito para la libertad de decisión, algo que depende de nosotros; está en nuestro interior la elección de la conducta...*» (García; 2013, p. 94)

En su obra "*De Rerum Natura*", Lucrecio dedica una sección a la explicación de los sueños. Argumenta que los sueños son causados por la actividad aleatoria de los átomos en la mente durante el sueño y que los sueños pueden ser confusos y extraños porque la mente no está sujeta al control de la razón durante el sueño. Sin embargo, Lucrecio sugiere que los sueños también pueden revelar nuestros deseos y temores ocultos. Así pues, el análisis de los sueños de Lucrecio apoya la idea de que la conciencia no es una entidad unitaria y constante, sino un proceso dinámico y cambiante. Los sueños demuestran que la mente puede generar experiencias subjetivas complejas sin la necesidad de estímulos externos o control racional. Esto sugiere que la conciencia tiene una capacidad inherente para la actividad autogenerada, lo que anticipa explicaciones naturalistas contemporáneas de los estados alterados de conciencia.

En suma, Lucrecio, contribuye al estudio de la conciencia en cuanto que:

- Proporciona un marco materialista para entender la mente y el alma.
- Ofrece una explicación física de la sensación, la percepción y el pensamiento.
- Reconoce la importancia de la interpretación en la construcción de la realidad subjetiva.
- Explora la relación entre las emociones, el pensamiento y la conciencia.
- Analiza los sueños como una ventana a la naturaleza dinámica y autogenerativa de la mente.

Aunque limitado por el conocimiento científico de su época, Lucrecio ofrece una perspectiva valiosa y sorprendentemente moderna sobre la naturaleza de la conciencia, situándola firmemente en el ámbito del mundo natural. Su trabajo sigue siendo relevante para los filósofos y científicos que buscan comprender la base física de la experiencia subjetiva.

8.2.- Estoicismo

«...Vivir de acuerdo con la naturaleza es vivir según la virtud, pues la naturaleza nos conduce a ella...»

Zenón de Citio (334-262 a.C)

Diógenes Laercio.

Vidas de los filósofos ilustres, VII, 87

«...Toda vida, Lucilio, es una servidumbre. Por eso es preciso acostumbrarse a la propia condición, quejarse de ella lo menos posible y aprovechar las ventajas que tenga...»

Lucio Anneo Séneca (4 a.C.-65 d.C.)

Cartas a Lucilio, Carta 61, 3.

«...No son las cosas mismas las que nos perturban, sino las opiniones que tenemos sobre las cosas...»

Epicteto (50-135 d.C.)

Enquiridión

«...Tienes poder sobre tu mente, no sobre los acontecimientos externos. Date cuenta de esto y encontrarás tu fuerza...»

Marco Aurelio (121-180 d.C.)

Meditaciones, XII, 22.

La escuela estoica o el estoicismo es una de las más importantes tradiciones filosóficas del periodo y la cultura helenística. Desarrolló una concepción materialista y naturalista de la conciencia que, paradójicamente, mantenía un profundo sentido de la dignidad racional del ser humano. Su contribución es fundamental para entender el desarrollo de teorías materialistas de la mente y su compatibilidad con la ética y la racionalidad.

En realidad, el estoicismo es una filosofía y una forma de vida caracterizada por la búsqueda de la sabiduría, el dominio emocional, la virtud y la vida de acuerdo con la naturaleza. Los estoicos creían que, aunque no podemos controlar los eventos externos, sí podemos controlar nuestras respuestas a ellos a través de la razón y la autodisciplina.

La virtud, para los estoicos, es el bien más alto y se logra viviendo en conformidad con la razón y la naturaleza. Esto implica entender el orden natural del mundo y reconocer nuestro papel dentro de él. Los estoicos sostienen que al aceptar el curso natural de las cosas y enfocarse en nuestro propio comportamiento y actitudes, podemos alcanzar la tranquilidad y la felicidad, independientemente de las circunstancias externas.

El estoicismo se ocupa del estudio y desarrollo de tres grandes áreas filosóficas: lógica, física y ética. La lógica trata sobre cómo pensamos; la física, sobre cómo funciona el mundo y la ética, sobre cómo deberíamos vivir. Estas áreas están interconectadas, ayudando al individuo a desarrollar una comprensión profunda de la vida y a vivirla de manera plena y significativa.¹⁰⁰

Uno de sus conceptos fundamentales tomado de Heráclito, es el *Logos*, el principio racional, divino, ordenador y activo que estructura y rige el universo entero. Los filósofos estoicos creían que todo estaba interconectado y que todo ocurría de acuerdo con el *Logos*, por lo que debían aceptar y adaptarse a lo que sucedía, ya que era parte de un plan más grande e inmutable.

Este concepto les servía en su vida cotidiana para enfrentar los desafíos y adversidades de la vida con serenidad y aceptación. Les ayudaba a entender que las circunstancias externas estaban fuera de su control, por lo que lo verdaderamente importante era controlar sus respuestas y actitudes frente a ellas. Además, el *Logos* les recordaba que todo lo que sucedía, incluso lo que consideraban malo o injusto, formaba parte de un orden más amplio y que debían aceptarlo como parte de su destino. Esto les permitía mantener la calma y la paz interior, incluso en medio de situaciones difíciles, ya que confiaban en que todo ocurría como debía ser.¹⁰¹

El estoicismo como escuela filosófica, atravesó una evolución de aproximadamente cinco siglos, desde su fundación hasta su declive. Los

¹⁰⁰ Fuente: Estoicopedia, la biblioteca estoica. **¿Qué es el estoicismo?** Disponible en: <[Estoicopedia, la biblioteca estoica.](https://estoiocopia.com/que-es-el-estoiocismo/)> Acceso: 24 jun. 2025.

¹⁰¹ Fuente: Estoicopedia, la biblioteca estoica. Concepto estoico: Logos. <[Logos - Estoicopedia, la biblioteca estoica.](https://estoiocopia.com/que-es-el-estoiocismo/)> Acceso: 24 jun. 2025.

historiadores de la filosofía tradicionalmente dividen este desarrollo en tres grandes períodos, aunque algunos proponen divisiones más detalladas.

1. **Estoicismo Antiguo** (300 a.C.-129 a.C.) o período fundacional de sistematización doctrinal en el que se desarrolla un sistema filosófico completo constituido por la Lógica, la Física y la Ética. A este periodo pertenecen filósofos como Zenón de Citio (334 a.C.- 262 a. C.), Cleanthes de Asos (330 a.C. – 230 a.C.) y Crisipo de Solos (c. 279 a.C-206 a.C.)
2. **Estoicismo Medio o de Transición** (129 a.C.-50 a.C.) en el que se suavizan algunas de las doctrinas más rígidas y se incorporan elementos platónicos y aristotélicos poniendo el acento en los deberes sociales y políticos. A este periodo pertenecen filósofos como Panecio de Rodas (185 a.C.-109 a.C.) y Posidonio de Apamea (135 a.C.-51 a.C.).
3. **Estoicismo Imperial o Romano** (50 a.C.-180 d.C.) con centro definitivo en Roma, ocupándose de cuestiones éticas y de prácticas para la vida y en el que destacan pensadores como Lucio Anneo Séneca (4 a.C.-65 d.C.); Musonio Rufo (30-101 d.C.) conocido como el “*Sócrates Romano*”; Epicteto (55-135 d.C.), creador de la distinción central de aquello que depende de nosotros y lo que no y Marco Aurelio (121-180 d.C.).

8.2.1.- Zenón de Citio y la Teoría de las Representaciones

A Zenón de Citio (334 a. C. - 262 a. C.) se le considera el fundador de la escuela filosófica de los estoicos y fue el primero en formular la conocida “*Teoría de la Representaciones*”, posteriormente adoptada y desarrollada por Crisipo, Epicteto y Marco Aurelio.

Puede decirse que la “*Teoría de las Representaciones*” constituye el núcleo epistemológico fundamental de la filosofía helenística, funcionando como criterio de verdad, fundamento causal del conocimiento y principio rector de la acción virtuosa. Los estoicos desarrollaron una síntesis única entre materialismo físico y racionalidad normativa, donde las representaciones catalépticas (*phantasia kataleptike*) operan como garantía infalible de conocimiento cuando cumplen tres condiciones: surgir de lo que es, estar impresas

exactamente según la realidad, y poseer características que las hacen inconfundibles de las falsas¹⁰².

El proceso epistemológico estoico despliega todo un aparataje conceptual extraordinariamente preciso. El **hegemonikón**¹⁰³, localizado físicamente en el corazón según los estoicos antiguos, funciona como centro de comando psicológico con cuatro poderes fundamentales: *phantasia* (formación de representaciones), *synkatáthesis* (asentimiento), *hormé* (impulso) y *logos* (razón evaluativa).

8.2.1.1.- La *phantasia kataleptike*

La ***phantasia kataleptike*** (representación comprensiva) es una impresión o representación mental que porta en sí misma la garantía de su verdad. Para ello deben cumplir simultáneamente condiciones causales externas (origen apropiado) y características fenoménicas internas (claridad distinta). Se diferencian de las representaciones falsas, engañosas o confusas que no alcanzan el estándar epistémico requerido.

Los estoicos distinguieron además entre representaciones sensibles (*aisthētike*) e intelectuales (*noētike*), racionales (*logike*) e irracionales (*alogoi*). Una categoría técnica especial son las *phantasia paratupōtike* ("mal impresas"), que siendo defectuosas siguen siendo genuinas representaciones, y las *phantasia hormetikei* que generan impulso al presentar objetos como deseables¹⁰⁴.

Las *phantasia kataleptike* se diferencia de las representaciones sensoriales comunes (la que no ofrecen garantías de verdad), en que son representaciones que se corresponden directamente con la realidad siendo producidas por un estímulo externo de forma clara, firme y convincente. Este concepto es una respuesta a la posición de los "escépticos"¹⁰⁵ sobre la existencia de estados

¹⁰² Fuente: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stoicism, 2023. Disponible en: <[Stoicism \(Stanford Encyclopedia of Philosophy\)](#)> Acceso: 23 jun. 2025.

¹⁰³ En la filosofía estoica, el *hegemonikón* es el centro de la vida psíquica, lo que coordina, recibe y evalúa las representaciones mentales. Su función es unificar y dirigir las funciones del alma: percepción, juicio, deseo, razón e impulso. Se considera una parte del alma racional que está en constante relación con el *logos* universal que tiene la capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso y actuar conforme a la virtud.

¹⁰⁴ Fuente: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stoicism, 2023. Disponible en: <[Stoicism \(Stanford Encyclopedia of Philosophy\)](#)> Acceso: 23 jun. 2025.

¹⁰⁵ Los escépticos fueron una corriente filosófica de la Antigua Grecia que se caracterizó por cuestionar la posibilidad del conocimiento verdadero o seguro. El escepticismo en

de conciencia que se autentifican por su propia claridad y distinción. El estoicismo considera que las *phantasia kataleptike* tienen las siguientes características:

- No son un producto de la imaginación o un sueño, sino que se derivan directamente de un objeto existente en el mundo externo.
- Son verdaderas, representan fielmente el objeto del que provienen y, por tanto, no son ilusiones, ensueños o distorsiones.
- Se “graban” en la mente de tal forma, que se puede discernir su verdad intrínseca. Esta impresión no es vaga ni confusa, sino precisa y distintiva.
- Las representaciones no pueden derivarse de algo falso, de lo contrario, no podrían ser consideradas una fuente fiable de conocimiento.
- La *phantasia kataleptike* tienen la capacidad de generar una respuesta de asentimiento inevitable en la mente del individuo. Es tan clara y convincente que es imposible negarla.

8.2.1.2.- La *synkatáthesis*

Otro concepto estoico de suma importancia es la ***synkatáthesis***, que se traduce generalmente como “asentimiento” es uno de los más importantes de la psicología, epistemología y ética estoica. Representa el núcleo de la libertad y la responsabilidad moral del ser humano en el marco de una filosofía que valora el autodominio racional como camino hacia la virtud y la sabiduría.

En la filosofía estoica, la *synkatáthesis* es el acto mediante el cual el alma racional da o niega su consentimiento a una representación (*phantasía*). Es una función voluntaria, reflexiva y crítica de la mente o alma, que permite al sujeto ejercer su libertad interna, discerniendo entre lo verdadero y lo falso, lo

filosofía es una teoría del conocimiento que afirma la inexistencia de la verdad, o que, si existe, el ser humano es incapaz de conocerla. El término se usó para nombrar a los miembros de la escuela filosófica que “no afirman nada”, es decir, que se quedan en reflexión sin pronunciarse, ni aceptando ni negando. Su influencia fue decisiva en el desarrollo de la filosofía helenística, especialmente como respuesta crítica a los dogmatismos de escuelas como el estoicismo, el epicureísmo y el aristotelismo. El fundador del escepticismo Pirro de Elis (c. 360–270 a.C) que viajó a la India con Alejandro Magno y se inspiró en filosofías orientales que abogaban por el desapego de las opiniones. (Fuente: Wikipedia. Disponible en: <[Escepticismo - Wikipedia, la encyclopédie libre](#)> Acceso: 23 jun. 2025).

bueno y lo indiferente, lo justo y lo injusto. En términos actuales, podríamos decir que es el juicio evaluativo y consciente sobre una percepción, impulso o idea que se presenta ante la mente.

Una de las grandes aportaciones del estoicismo es situar en la *synkatáthesis* el lugar exacto donde reside la libertad del ser humano. Aunque no podemos evitar recibir impresiones sensoriales, internas o externas, sí podemos decidir si las aceptamos como verdaderas, útiles o virtuosas. Esta enseñanza implica que el sabio no se deja arrastrar por la primera impresión, sino que la examina, la suspende si es necesario, o la acepta si está en conformidad con la razón y la naturaleza.

Los estoicos distinguieron varios niveles o posibilidades respecto al asentimiento o la *synkatáthesis*:

- Asentimiento a lo verdadero: cuando la representación es clara, evidente y concorde con la razón (por ejemplo, una *phantasia kataleptike*).
- Asentimiento precipitado o irreflexivo: fuente de error y pasión, cuando se acepta lo falso o lo confuso.
- Negación: rechazo consciente de una representación no confiable.
- Suspensión del juicio: cuando no hay claridad suficiente para asentir ni para negar. Esta opción fue valorada por los escépticos, pero también reconocida por los estoicos como prudente cuando no hay evidencia suficiente.

Para el estoicismo la *synkatáthesis* es el fundamento de la ética, en cuanto considera que la virtud se alcanza a través de la práctica continua de asentir a las representaciones correctas y rechazar las incorrectas. Implica cultivar la sabiduría (para discernir la verdad), la justicia (para actuar de acuerdo con la razón), la valentía (para resistir las pasiones) y la templanza (para moderar los deseos). A su vez, para los estoicos, el vicio surge del asentimiento a las impresiones falsas y de dejarse llevar por las pasiones. Esto conduce a la confusión, al sufrimiento y a la infelicidad. Sus características, por tanto, son las siguientes:

- El asentimiento es un acto voluntario y racional. Aunque las impresiones nos llegan de forma pasiva, tenemos la capacidad de examinarlas, evaluarlas y decidir si las aceptamos o no.

- El asentimiento implica un juicio sobre la validez de la impresión. Decidimos si la impresión se corresponde con la realidad y si es apropiada para nuestra conducta.
- Dado que el asentimiento (aceptar o rechazar) es un acto voluntario, somos responsables de nuestras creencias y acciones. No podemos culpar al mundo externo por nuestras decisiones; la responsabilidad recae en nuestra capacidad de razonar y asentir correctamente.
- El asentimiento a una representación conduce a la acción.
- Las emociones como ira, miedo, deseo, etc. surgen de un asentimiento erróneo. Por ejemplo, la ira surge del asentimiento a la impresión de que "he sido dañado injustamente". Controlar el asentimiento es clave para controlar las emociones y alcanzar la ataraxia (tranquilidad mental).

En suma, la *synkatáthesis* estoica es mucho más que una función cognitiva. Es el núcleo activo de la conciencia ética, el lugar donde el ser humano ejerce su libertad racional ante el flujo constante de representaciones e impulsos. Su cultivo exige atención, reflexión y práctica filosófica. Comprenderla es comprender el ideal estoico del sabio: libre, autónomo y dueño de sí mismo.

8.2.1.3.- *La hormé*

Otro concepto de suma importancia para el estoicismo es el término griego “***hormé***” que se traduce comúnmente como “impulso”, “tendencia hacia la acción” y constituye el elemento o factor que conecta y vincula la percepción con la acción. En la actualidad y a nuestro juicio, podría asimilarse al constructo psicológico de “*actitud*” que integra elementos cognitivos, afectivos y tendenciales.

En el sistema estoico, la *hormé* es el impulso psicológico que surge tras el asentimiento (*synkatáthesis*) a una impresión o representación (*phantasia*). No es un simple reflejo o reacción automática, sino un movimiento del alma que ya implica racionalidad. Los estoicos distinguían entre *hormé racional*, que es exclusiva de los seres humanos adultos, mediada por el *logos*, de la *hormé irracional*, más directa, impulsiva e instintiva, presente en animales y niños. La *hormé* racional humana siempre está teñida de juicio. Cuando percibimos algo como bueno o malo, deseable o evitable, se genera un impulso

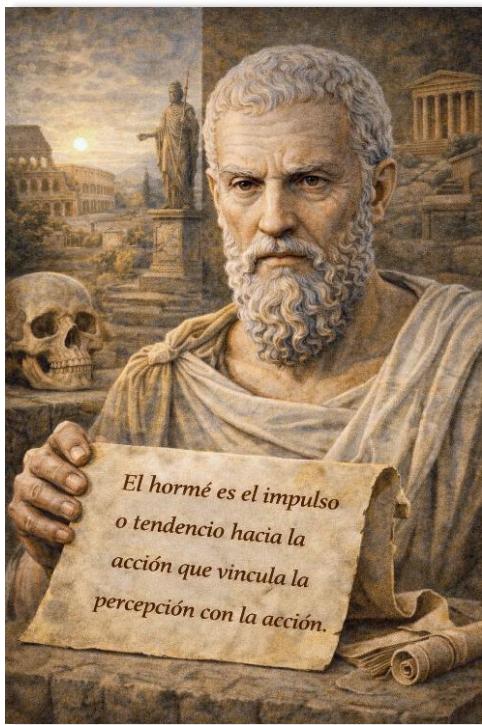


Ilustración 22 Imagen de Zenón de Cítio reconstruida por IA (ChatGPT-2026) en base a busto conocido.

(*kathékonta*) que están alineados con nuestra naturaleza racional y social. Estos impulsos nos llevan a preservar nuestra vida (pero sin apego excesivo); a cuidar de nuestros hijos y familia; a participar en la vida comunitaria y a buscar el conocimiento y la verdad. La clave para comprender el concepto de *hormé* está en que debe estar subordinada a la virtud y a la racionalidad.

El concepto de *hormé* es crucial para entender la libertad estoica. Aunque no podemos controlar las impresiones que recibimos y las representaciones que hacemos, sí podemos controlar nuestro asentimiento a esas impresiones; la dirección e intensidad de nuestros impulsos, así como la conversión de esos impulsos en acción. Epicteto enfatizaba que la *hormé* está en nuestro poder, siendo uno de los elementos fundamentales de nuestra libertad moral.

Por todo esto, el sabio estoico no es que carezca de impulsos, sino que más bien, sus *hormé* están perfectamente alineadas con la naturaleza y la

hacia o contra ese objeto. Este impulso no es ciego, está fundamentado en una evaluación cognitiva previa.

El concepto de *hormé* permitió a los estoicos elaborar toda una Teoría de las pasiones que inició Zenón al considerar que las pasiones eran perturbaciones de la mente contrarias a la naturaleza, a lo cual Crisipo añadió que las pasiones son en realidad juicios, no meras perturbaciones, considerando que estas son impulsos excesivos. En consecuencia, una pasión es una *hormé* que ha sobrepasado los límites de la razón; se basa en juicios falsos sobre el bien y el mal y genera perturbación en la mente o alma.

Los estoicos hablaban de impulsos "apropiados"

razón. Sus impulsos surgen de juicios correctos sobre la realidad actuando con determinación y aceptando cualquier resultado.

Entender la *hormé* estoica tiene importantes consecuencias prácticas para nuestra conducta:

1. Podemos rastrear nuestros impulsos hasta los juicios que los originan (Autoexamen)
2. Cambiando nuestros juicios, cambiamos nuestros impulsos y podemos modificar nuestra conducta.
3. Las emociones perturbadoras son impulsos mal dirigidos que podemos reconducir (Control emocional)
4. Podemos cultivar impulsos alineados con la virtud y el bien común.

En suma, la teoría de la *hormé* muestra la singularidad de la filosofía estoica, que no niega los impulsos humanos, sino que busca comprenderlos y dirigirlos racionalmente. Es un concepto que anticipa muchas ideas modernas sobre la relación entre cognición, emoción y comportamiento, manteniendo siempre el énfasis estoico en nuestra capacidad de elección y responsabilidad moral.

8.2.1.4.- *La praxis*

Por último, uno de los conceptos más trascendentales para el estoicismo es la ***praxis*** o acción que en el estoicismo, representa la culminación del proceso epistemológico de la Teoría de las Representaciones, constituyendo el momento donde el conocimiento se materializa en conducta virtuosa.

La ***praxis*** estoica es el acto final, visible, concreto y externo que surge de un proceso interior racional y ético. Tiene por tanto un valor moral solo si:

- Ha sido precedida por un asentimiento correcto (*synkatáthesis*),
- Proviene de una representación verdadera (*phantasia kataleptike*),
- Y se alinea con la naturaleza racional y social del ser humano (la **naturaleza universal**, *kathēkon* y *katorthōma*).

La acción virtuosa no depende pues únicamente del resultado externo, sino del correcto uso de la razón en todo el proceso. La acción conforme a la

virtud es “**acción sabia**”, incluso si las circunstancias la hacen parecer fallida o ineficaz.

8.2.2.- Crisipo y la Teoría del Hegemonikon

Crisipo de Solos (279-206 a.C.), fue el gran sistematizador del estoicismo, realizó contribuciones fundamentales a lo que hoy llamaríamos filosofía de la mente y teoría de la conciencia. Aunque el término "conciencia" es moderno, Crisipo desarrolló teorías sofisticadas sobre la autoconciencia, la mente racional y los procesos cognitivos que anticipan muchos debates contemporáneos.

Crisipo de Solos desarrolló la teoría estoica más sistemática del *hegemonikon* (principio rector) como sede de la conciencia racional. Aunque su obra *Sobre el Alma* se ha perdido, podemos reconstruir su teoría a través de testimonios posteriores, particularmente de Sexto Empírico y Galeno.

Según Crisipo, el *hegemonikon* es “*pneuma*” (aliento divino) especialmente concentrado y refinado que reside en el corazón. El “*pneuma*” es:

- La sustancia activa del cosmos: un compuesto material de fuego y aire.
- El principio de cohesión universal: lo que mantiene unida toda la realidad.
- El vehículo del *Logos* divino: la racionalidad que atraviesa el universo entero.
- La base de toda vida y conciencia: desde las piedras hasta los dioses.

Crisipo unificó la física presocrática (Heráclito, Anaxímenes); la biología aristotélica; La medicina hipocrática en toda una teoría coherente. Adoptó un

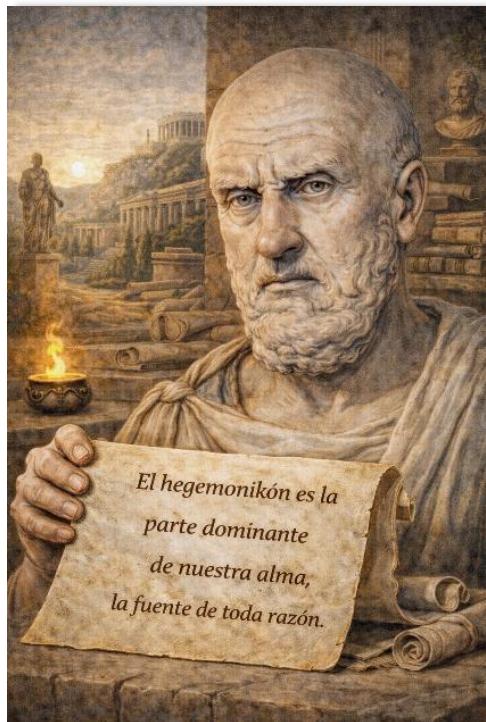


Ilustración 23 Imagen de Crisipo de Solos reconstruida por IA (Chat Gpt 5.2.) en base a un busto conocido.

Materialismo Dinámico superador del atomismo estático señalando que todo es cuerpo, pero cuerpo activo. El concepto de pneuma en Crisipo constituye así uno de los intentos más sofisticados de la antigüedad para explicar la unidad y diversidad del cosmos, la naturaleza de la vida y la conciencia, y la relación entre lo físico y lo mental, todo dentro de un marco materialista pero no mecanicista, que anticipa muchos debates contemporáneos sobre emergencia, complejidad y conciencia.

Las ideas de Crisipo plantean de forma aguda el problema de cómo la materia puede ser racional. La solución estoica anticipa debates contemporáneos sobre la emergencia: el pneuma psíquico no es cualitativamente diferente del pneuma físico, pero su organización específica le confiere propiedades racionales. La racionalidad emerge de la complejidad organizacional, no de la introducción de un principio inmaterial.

8.2.3.- Epicteto y la conciencia racional y moral

Epicteto (ca. 55–135 d.C.), es uno de los grandes filósofos estoicos de la Antigüedad tardía. Si bien no utiliza el término “conciencia” en el sentido moderno neurocientífico o psicológico, su pensamiento contiene una concepción profunda de la conciencia moral y racional como núcleo del ser humano.

En su filosofía, lo que hoy llamamos “conciencia” se relaciona con la capacidad de juicio racional y el dominio interior sobre las impresiones (*phantasiai*), así como una autoconciencia ética que guía hacia la libertad y la virtud. Básicamente los conceptos de Epicteto que hacen referencia a la conciencia son a nuestro juicio, los siguientes:

8.2.3.1.- Dicotomía del control

La base de la filosofía de Epicteto está en la distinción entre lo que podemos controlar (nuestros pensamientos, juicios, intenciones, acciones) y lo que

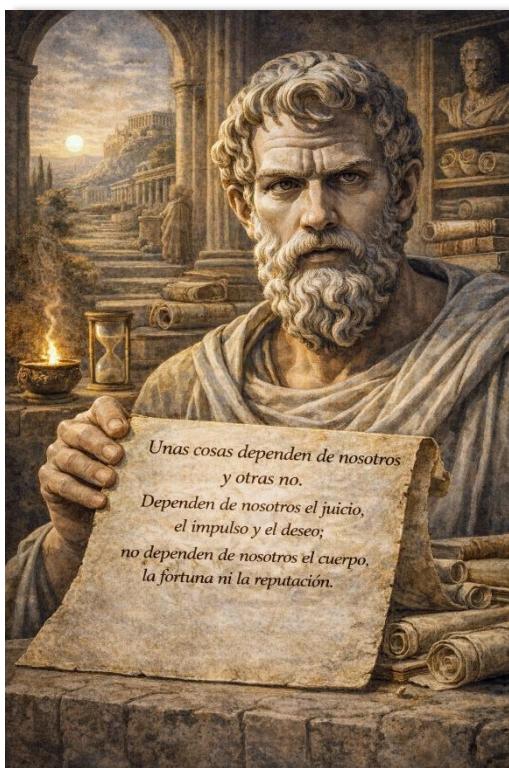


Ilustración 24 Imagen de Epicteto reconstruida por IA
(ChatGPT-2026 .) en base a un busto conocido.

no (eventos externos, la opinión de los demás, el destino, la enfermedad). Cultivar la virtud implica enfocarnos en lo que está bajo nuestro control y aceptar con ecuanimidad lo que no. Esta distinción no es meramente práctica, sino también ontológica y epistemológica, constituyendo una de las primeras formulaciones sistemáticas sobre la naturaleza reflexiva de la conciencia. El filósofo sostiene que solo nuestras representaciones (*phantasiai*), juicios (*sunkatathesis*) y voliciones están verdaderamente bajo nuestro control. En este sentido, Epicteto nos dice:

«...De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De

nosotros dependen el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra, cuanto es asunto nuestro. Y no dependen de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro. Y lo que depende de nosotros es por naturaleza libre, no sometido a estorbos ni impedimentos; mientras que lo que no depende de nosotros es débil, esclavo, sometido a impedimentos, ajeno...» (Ortiz; 2014, p. 21)

Esta dicotomía implica un reconocimiento de la capacidad de la conciencia para dirigir la atención y la voluntad. La autoconciencia se convierte entonces en la clave para discernir entre las reacciones automáticas (a menudo impulsadas por deseos o miedos incontrolables) y las respuestas reflexivas, basadas en la razón y la virtud.

Esta idea tiene importantes resonancias con la Terapia Cognitivo Conductual de Aaron Beck y la Terapia Racional Emotiva de Albert Ellis, cuya finalidad reside en identificar aquellos patrones de pensamiento disfuncionales con objeto de generar bienestar emocional. A su vez, la dicotomía del control de Epicteto se relaciona con los procesos de atención y su desarrollo mediante procedimientos como el Mindfulness cuyo objeto reside en el desarrollo de la conciencia prestando atención al momento presente sin juzgarlo, permitiéndonos así responder de manera más consciente a las situaciones en lugar de reaccionar impulsivamente.

8.2.3.2.- Juicio racional

Epicteto concede una significativa y relevante importancia al pensamiento racional, que es el que permite, no solo distinguir lo verdadero de lo falso o lo correcto de lo incorrecto, sino sobre todo la diferencia existente entre hechos y opiniones. Epicteto cree que lo que perturba y genera sufrimiento en los seres humanos no son los hechos en sí mismos, sino las interpretaciones, juicios y opiniones que hacemos de ellos. En palabras de Epicteto:

«... Lo único insoportable para el ser racional es lo irracional, pero lo razonable se puede soportar: los golpes no son insoportables por naturaleza. ¿De qué manera? Mira cómo: los lacedemonios son azotados porque han aprendido que es razonable. ¿No es insoportable ahorcarse? Pero cuando alguien siente que es razonable, va y se ahorca. Sencillamente, si nos fijamos, hallaremos que nada abruma tanto al ser racional como lo irracional y, a la vez, nada lo atrae tanto como lo razonable. Mas

cada uno experimenta de modo distinto lo razonable y lo irracional, igual que lo bueno y lo malo y que lo conveniente y lo inconveniente. Ésa es la razón principal de que necesitemos la educación, que aprendamos a adaptar de modo acorde con la naturaleza el concepto de razonable e irracional a los casos particulares...» (Ortiz; 2014, p. 31)

Desde esta perspectiva que distingue lo racional de lo irracional, la función de la conciencia consiste precisamente en esto, es decir, si somos conscientes de nuestros propios juicios y prejuicios, podemos desafiarlos y reemplazarlos por perspectivas más racionales y beneficiosas. Esto requiere obviamente de autoconciencia o de una observación consciente de nuestros pensamientos, emociones, intenciones y deseos.

El correlato actual de esta posición de Epicteto está también en el fondo de las elaboraciones de la terapia cognitiva de Beck y Ellis, así como también en la Terapia de Aceptación y Compromiso que ayudan a los pacientes a identificar y desafiar pensamientos negativos automáticos y a aceptarlos como meros eventos mentales, en lugar de verdades objetivas. A su vez, la neurociencia también está explorando cómo la práctica de la meditación puede influir en la actividad cerebral relacionada con la evaluación y la regulación emocional.

8.2.3.3.- El bien supremo de la virtud

Para Epicteto, la virtud (sabiduría, justicia, coraje, templanza) es el único bien verdadero. Buscar la virtud implica vivir de acuerdo con la razón y la naturaleza, independientemente de las circunstancias externas. No obstante, la virtud para Epicteto no es teoría o conocimiento de lo correcto, es sobre todo *praxis*, es decir, coherencia entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos. Para Epicteto, la conciencia no es un estado dado, sino algo que se desarrolla mediante tres movimientos fundamentales: el examen de las representaciones, el control de los deseos y el cumplimiento de los deberes. En sus propias palabras:

«... Y si la virtud promete precisamente la felicidad y la impasibilidad y la serenidad, con toda certeza que el progreso hacia ella es un progreso hacia cada una de estas cosas. Pues el progreso es siempre un acercamiento a aquello a lo que la perfección nos conduce de un modo definitivo (...) De lo existente, unas cosas son buenas, otras malas y otras indiferentes. Buenas son las virtudes y lo que participa de ellas; malas, las maldades y lo

que participa de la maldad; indiferente, lo que está entre ambas: la riqueza, la salud...» (Ortiz; 1993, p. 67, 226).

Para Epicteto, en suma, el aprendizaje de la virtud o en nuestro caso el desarrollo de la conciencia se realiza mediante:

1. El reconocimiento intelectual de que existe una diferencia entre nuestras representaciones y la realidad externa. Este es un paso cognitivo fundamental que requiere educación y reflexión.
2. La implementación práctica del examen de las representaciones constituye el núcleo del desarrollo de la conciencia. Epicteto propone ejercicios específicos para cultivar esta capacidad, incluyendo la reflexión nocturna sobre las acciones del día.
3. El nivel más avanzado implica la integración de esta práctica en la totalidad de la existencia, donde la conciencia reflexiva se convierte en una disposición permanente del alma.

8.2.3.4.- Relevancia transdisciplinar

Desde una perspectiva transdisciplinar, las aportaciones de Epicteto trascienden las fronteras entre filosofía, psicología y neurociencias. Su comprensión de la conciencia como proceso dinámico y desarrollable conecta con investigaciones contemporáneas sobre neuroplasticidad y desarrollo cognitivo a lo largo de la vida.

A su vez, la dimensión ética de su propuesta también resuena con enfoques contemporáneos que ven el desarrollo de la conciencia no solo como un proceso cognitivo, sino como una transformación integral de la persona que incluye dimensiones afectivas, sociales y espirituales.

En suma, la filosofía de Epicteto, a pesar de tener más de dos mil años, sigue siendo sorprendentemente relevante en el mundo contemporáneo. Su enfoque en la autoconciencia, el control de las emociones, la virtud y la aceptación de lo inevitable ofrece herramientas prácticas para afrontar los desafíos de la vida y vivir una vida más significativa y satisfactoria. Su relevancia transdisciplinar reside en su capacidad para informar y enriquecer diversas áreas del conocimiento y la práctica, desde la psicología y la neurociencia hasta la ética, el liderazgo, el deporte y la educación. La clave reside en su aplicabilidad universal a la experiencia humana, independientemente del contexto cultural o histórico.

8.2.4.- Séneca

Lucio Anneo Séneca (4 a.C – 65 d.C) no solo fue el máximo exponente del estoicismo romano, sino el arquitecto de conceptos que fundamentan la psicoterapia moderna (Guzmán; 2025). Su obra constituye la principal fuente conservada de filosofía estoica y anticipó en dos milenios ideas centrales de la terapia cognitivo-conductual, el mindfulness y la psicología de la conciencia. Nacido en Córdoba hacia el 4 a.C., este filósofo-estadista combinó la reflexión sobre la naturaleza con una ética práctica centrada en el autoexamen diario, influyendo profundamente en el cristianismo medieval, el Renacimiento humanista y el pensamiento contemporáneo sobre la conciencia moral y psicológica. Su método del *examen conscientiae* (examen de conciencia nocturno) prefigura técnicas modernas de autorregulación emocional, mientras que su obra científica *Naturales Quaestiones* representa el primer tratado romano sistemático de filosofía natural, rechazando explicaciones sobrenaturales en favor de causas racionales¹⁰⁶.

Lucio Anneo Séneca nació en *Corduba* (Córdoba, Hispania) entre el 4 a.C. y el 1 d.C., hijo de Marco Anneo Séneca el Viejo, reconocido retórico, y de Helvia, noble de la región. Trasladado a Roma de niño, estudió retórica y filosofía con maestros estoicos como Atalo, el neopitagórico Soción y Papirio Faibiano, formación que marcaría profundamente su pensamiento ecléctico. Su juventud incluyó un viaje formativo a Egipto (16 d.C.), donde estudió administración, geografía y ciencias naturales junto a su tío, el prefecto romano Cayo Galerio¹⁰⁷.

La vida de Séneca estuvo atravesada por las convulsiones del poder imperial. Bajo Calígula destacó como principal orador del Senado, pero el emperador celoso ordenó su muerte (revocada solo porque Séneca parecía moribundo por tuberculosis). En el 41 d.C., bajo Claudio, fue exiliado a Córcega durante ocho años acusado de adulterio con Julia Livila, sobrina del emperador. Durante este exilio escribió dos de sus obras más emotivas: la *Consolación a Helvia* (dirigida a su madre) y la *Consolación a Polibio*, intentando obtener el perdón imperial¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Fuente: Wikipedia. **Séneca**. Disponible en: <[Séneca - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Séneca&oldid=108310000)> Acceso: 12 oct. 2025.

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

Su retorno triunfal llegó en el 49 d.C. cuando Agripina la Menor lo nombró preceptor del joven Nerón. Cuando su pupilo ascendió al trono en el 54 d.C. con apenas 17 años, Séneca se convirtió en gobernador de facto del Imperio junto al prefecto del pretorio Sexto Afranio Burro¹⁰⁹. Este período (54-62 d.C.), conocido como el "Quinquenio de Nerón", fue considerado por el emperador Trajano como uno de los mejores gobiernos imperiales: implementaron reformas legales y financieras, redujeron impuestos, persiguieron la corrupción y promovieron una política exterior exitosa.

Sin embargo, la relación maestro-discípulo se deterioró irremediablemente. El asesinato de Agripina en el 59 d.C. marcó el punto de inflexión; Séneca escribió la controvertida carta al Senado justificando el matricidio, decisión que empañaría su reputación. Tras la muerte de Burro en el 62 d.C., Séneca se retiró de la vida pública, dedicándose a la escritura de sus obras más importantes: las *Epístolas morales a Lucilio* y las *Naturales Quaestiones*. En el 65 d.C., implicado (probablemente falsamente) en la Conjura de Pison, Nerón ordenó su suicidio. Séneca enfrentó la muerte con serenidad estoica: se cortó las venas, tomó cicuta y finalmente murió asfixiado por vapores en un baño caliente, encarnando hasta el final sus principios filosóficos.

Su contexto histórico fue el Alto Imperio romano bajo la dinastía Julio-Claudia, período de la Pax Romana que combinaba relativa prosperidad con luchas de poder, conjuras y asesinatos. El estoicismo era la filosofía predominante entre la clase dirigente romana, y el sincretismo cultural fusionaba elementos griegos,

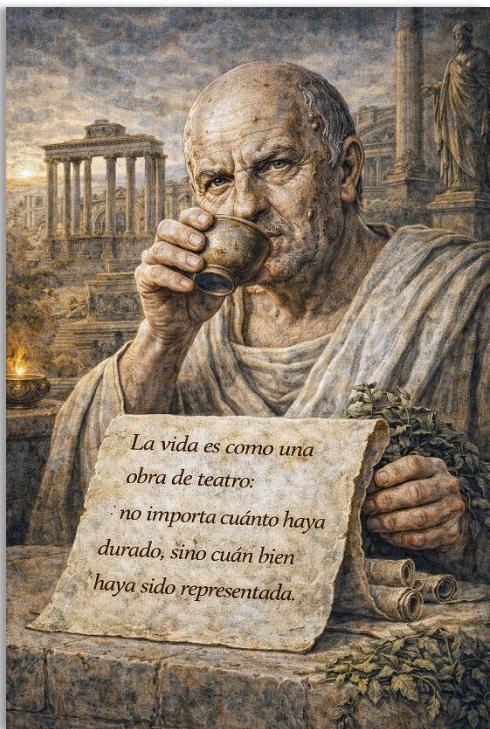


Ilustración 25 Imagen de Séneca reconstruida por IA (Chat GPT-2026.) en base a un busto conocido.

¹⁰⁹ Ibidem.

romanos y orientales. Contemporáneo del surgimiento del cristianismo (su hermano Galión juzgó a Pablo de Tarso), Séneca vivió en una época donde filosofía y poder político se entrelazaban de manera dramática¹¹⁰.

La producción literaria de Séneca es extraordinariamente diversa y casi completamente conservada, un privilegio único entre los filósofos estoicos. Sus once diálogos filosóficos incluyen tres consolaciones (*a Marcia, a Helvia* y *a Polibio*) y tratados morales fundamentales: *De la ira* (tres libros dedicados a su hermano Novato sobre el control de esta pasión destructiva), *De la providencia* (sobre el orden divino del cosmos), *De la brevedad de la vida* (su obra más popular, escrita en el 55 d.C.), *De la serenidad del alma, De la vida bienaventurada* (dedicado a Galión, exponiendo su concepción de la felicidad), *De la clemencia* (dirigido a Nerón, exponiendo su programa político) y *De los beneficios*.

Las 124 Epístolas morales a Lucilio (62-64 d.C.) constituyen su testamento filosófico y obra más influyente. Escritas en sus últimos años, estas cartas dirigidas a su amigo Lucilio el Joven desarrollan temas éticos con estilo accesible y profundidad conceptual, inspirando directamente los *Ensayos* de Montaigne y estableciendo un género literario-filosófico que perdura hasta hoy. Aquí encontramos su filosofía práctica en su máxima expresión: reflexiones sobre la muerte, el tiempo, las pasiones, la virtud y el autoconocimiento.

La concepción estoica del cosmos en Séneca se caracteriza por tres rasgos: monismo (todo es una sustancia única, *pneuma-Dios*), materialismo (solo lo corpóreo existe realmente, incluso el alma es "soplo extremadamente sutil y cálido") y dinamismo (la tensión o *tonos* como propiedad esencial de la materia). El universo es un organismo vivo penetrado por el *pneuma* (espíritu vital) que proporciona forma y movimiento, siendo origen de los elementos, la vida y la racionalidad humana. Para Séneca la Naturaleza, la Razón, el Destino son nombres diversos de Dios. Esta razón divina inmanente constituye la Providencia que gobierna todo según un plan necesario y bueno, estableciendo un determinismo compatible con la libertad: el sabio conoce los designios del logos y actúa en conformidad con ellos, lo que constituye su verdadera libertad¹¹¹.

El concepto de *conscientia* en Séneca representa una de sus contribuciones más originales y perdurables a la filosofía de la mente. Del latín *con-*

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Ibidem.

scientia (conocimiento compartido, conocimiento con uno mismo), Séneca utiliza este término en múltiples dimensiones interrelacionadas: como conciencia moral (capacidad de juzgar el bien y el mal), como autoconocimiento psicológico (reflexión sobre la propia vida interior) y como testigo interno de nuestras acciones. En una epístola fragmentaria pregunta retóricamente ¿De qué nos sirve no tener un testigo si tenemos conciencia?: Esta distinción entre testimonio externo e interno establece la primacía de la autoevaluación moral sobre la opinión pública.

8.2.5.- Marco Aurelio y la introspección filosófica



Ilustración 26 Imagen de Marco Aurelio reconstruida por IA (Chat GPT-2026) en base a un busto conocido.

«...Quien no tiene un solo e idéntico objetivo en la vida, es imposible que persista durante toda ella único e idéntico. No basta lo dicho, si no añades eso: ¿Cuál debe ser ese objetivo? Porque, del mismo modo que no es igual la opinión relativa a todas las cosas que parecen, en cierto modo, buenas al vulgo, sino únicamente acerca de algunas, como, por ejemplo, las referentes a la

Sobre el sentido de la vida humana y el bien común, Marco Aurelio nos dice:

«...Quien no tiene un solo e idéntico objetivo en la vida, es imposible que persista durante toda ella único e idéntico. No basta lo dicho, si no añades eso: ¿Cuál debe ser ese objetivo? Porque, del mismo modo que no es igual la opinión relativa a todas las cosas que parecen, en cierto modo, buenas al vulgo, sino únicamente acerca de algunas, como, por ejemplo, las referentes a la

Las *Meditaciones* de Marco Aurelio (121-180 d.C.) representan un desarrollo único en la filosofía antigua: una exploración sistemática de la estructura de la conciencia desde la perspectiva de la primera persona. Aunque no constituyen una teoría técnica, ofrecen una comprensión profunda y fenomenológica. Uno de sus conceptos centrales es el de Inteligencia que entiende como un Arte de vivir que nos permite distinguir y separar aquello que depende de nosotros en lo que nos sucede y en lo que podemos intervenir, de lo que no depende de nosotros y no podemos controlar.

La famosa exhortación «*Cava en tu interior. Dentro se halla la fuente del bien, y es una fuente capaz de brotar continuamente, si no dejas de excavar*» (Marco Aurelio; 2002, p. 121. Libro VII. Sentencia 59) establece la introspección como método filosófico fundamental. Marco Aurelio desarrolla técnicas de autoobservación que anticipan métodos de la psicología contemporánea y de la meditación contemplativa.

comunidad, así también hay que proponerse como objetivo el bien común y ciudadano. Porque quien encauza todos sus impulsos particulares a ese objetivo, corresponderá con acciones semejantes, y según eso, siempre será el mismo...» (Marco Aurelio; 2002, p. 176. Libro 11. Sentencia 21)

Marco Aurelio destaca también su análisis de la temporalidad de la conciencia: «*El tiempo es un río y una corriente impetuosa de acontecimientos. Apenas se deja ver cada cosa, es arrastrada; se presenta otra, y ésta también va a ser arrastrada.*» (Marco Aurelio; 2002, p. 80. Libro IV. Sentencia 43) sentencia que anticipa desarrollos de la fenomenología sobre la estructura temporal de la experiencia consciente. Su exploración de la relación entre pensamiento, emoción nos acerca a una idea de conciencia que percibe objetivamente la realidad y es capaz de analizar ventajas e inconvenientes de toda decisión encaminada a enfrentar los acontecimientos con serenidad, así «*...El dueño interior, cuando está de acuerdo con la naturaleza, adopta, respecto a los acontecimientos, una actitud tal que siempre, y con facilidad, puede adaptarse a las posibilidades que se le dan...*» (Marco Aurelio; 2002, p. 175. Libro 11. Sentencia 21) y en consecuencia no son los acontecimientos y las cosas las que nos perturban o desequilibran, sino nuestra mente que es la que elabora juicios e interpretaciones. En este sentido, Marco Aurelio destaca la trascendentalidad de la Inteligencia vital o conciencia que es la que nos proporciona el arte de vivir:

«... Tres son las cosas que integran tu composición: cuerpo, hálito vital, inteligencia. De ésas, dos te pertenecen, en la medida en que debes ocuparte de ellas. Y sólo la tercera es propiamente tuya. Caso de que tú apartes de ti mismo, esto es, de tu pensamiento, cuanto otros hacen o dicen, o cuanto tú mismo hiciste o dijiste y cuanto como futuro te turba y cuanto, sin posibilidad de elección, está vinculado al cuerpo que te rodea o a tu hálito connatural, y todo cuanto el torbellino que fluye desde el exterior voltea, de manera que tu fuerza intelectiva, liberada del destino, pura, sin ataduras pueda vivir practicando por sí misma la justicia, aceptando los acontecimientos y profesando la verdad; si tú, repito, separas de este guía interior todo lo que depende de la pasión, lo futuro y lo pasado, y te haces a ti mismo, como Empédocles «una esfera redonda, ufana de su estable redondez»[183], y te ocupas en vivir exclusivamente lo que vives, a saber, el presente, podrás al menos vivir el resto de tu vida hasta la muerte, sin turbación, benévolamente y propicio con tu

divinidad interior...» (Marco Aurelio; 2002, p. 179. Libro XII. Sentencia 3)

En las *Meditaciones*, Marco Aurelio emplea el término *hegemonikón* para designar la facultad directiva del alma, que constituye el núcleo de la inteligencia humana o la parte dirigente del alma humana, el principio rector que gobierna todas las demás funciones psíquicas. Este concepto, heredado del estoicismo ortodoxo, adquiere en el emperador-filósofo una profundidad psicológica excepcional. Este *hegemonikón*, para Marco Aurelio se caracteriza por su capacidad autorreflexiva: la mente consciente se observa a sí misma operando, por tanto, la conciencia se desarrolla mediante la práctica del autoconocimiento:

«Adquiere un método para contemplar cómo todas las cosas se transforman, unas en otras, y sin cesar apícate y ejercítate en este punto particular, porque nada es tan apto para infundir magnanimitad. Se ha despojado de su cuerpo y después de concluir que cuanto antes deberá abandonar todas estas cosas y alejarse de los hombres, se entrega enteramente a la justicia en las actividades que dependen de él, y a la naturaleza del conjunto universal en los demás sucesos.» (Marco Aurelio; 2002, p. 157. Libro X. Sentencia 11)

Esta dimensión metacognitiva y de autoconocimiento implica para Marco Aurelio:

- **Autoobservación:** vigilancia constante de los propios procesos mentales.
- **Autodirección:** control consciente de pensamientos y juicios.
- **Autoconocimiento:** comprensión de las propias limitaciones y posibilidades

Para Marco Aurelio «*La facultad de discernir es lo único que puede perturbarse a sí misma*» (Libro XI, Sentencia 11). Marco Aurelio concibe la inteligencia como capacidad discriminativa que distingue:

- Representaciones verdaderas de las falsas.
- Lo que depende de nosotros de lo que no depende.

- Juicios racionales de pasiones irracionales.
- Presente real de construcciones mentales.

El concepto de Inteligencia que nos ofrece Marco Aurelio en sus *Meditaciones* trabaja fundamentalmente en la inmediatez consciente, lo cual exige:

- Atención plena: concentración en el momento presente.
- Suspensión del juicio: epoché ante representaciones no verificadas.
- Aceptación activa: amor fati como expresión de inteligencia superior.

Siguiendo la tradición estoica, Marco Aurelio concibe la inteligencia individual como un fragmento del Logos universal:

«... Recuerda cuánto tiempo hace que difieres eso y cuántas veces has recibido avisos previos de los dioses sin aprovecharlos. Preciso es que a partir de este momento te des cuenta de qué mundo eres parte y de qué gobernante del mundo procedes como emanación, y comprenderás que tu vida está circunscrita a un período de tiempo limitado. Caso de que no aproveches esta oportunidad para serenarte, pasará, y tú también pasarás, y ya no habrá otra. (Marco Aurelio; 2002, p. 55. Libro II, Sentencia 4).

Esta participación en el Logos universal implica para Marco Aurelio:

- Racionalidad compartida: la inteligencia humana participa de la razón cósmica.
- Conexión ontológica: continuidad entre microcosmos y macrocosmos.
- Responsabilidad ética: la inteligencia comporta deberes hacia el conjunto.

Marco Aurelio participa de la Teoría de las Representaciones de los estoicos añadiendo, además de las Representaciones, el Asentimiento y el Impulso un nuevo estrato a la Inteligencia, o la conciencia como guía interior, la

denominada *Probabiresis* o la elección moral que guía y motiva nuestro comportamiento.

Igualmente, ilustrativa es la consideración de la conciencia como un Teatro Interior en el que cada individuo puede observar sus procesos mentales: «...*Como un actor en escena, observa lo que sucede en tu mente*» (Libro VII Sentencia 57). Bajo esta perspectiva de la conciencia Marco Aurelio desarrolla toda una fenomenología de la introspección que se relaciona con concepciones orientales de la conciencia y sus prácticas meditativas, además de ser precursora de diversos desarrollos contemporáneos:

- Desidentificación yoica: distinción entre el observador y lo observado.
- Fluidez temporal: reconocimiento del carácter transitorio de los estados mentales.
- Objetivación de la subjetividad: tratamiento "científico" de los fenómenos psíquicos.

De una u otra manera de las *Meditaciones* de Marco Aurelio podría decirse que constituyen ejercicios espirituales (*askesis*) que emplean la escritura como instrumento de autoformación consciente, que sirve para

- Examinar la conciencia: revisión sistemática de pensamientos y acciones.
- Memorizar los principios: inscripción de máximas en la memoria.
- Dialogar interiormente: conversación consigo mismo como método terapéutico.

Marco Aurelio se detiene también en reflexionar sobre la Inteligencia o conciencia como práctica de la virtud: «*La inteligencia que no se traduce en acción justa es inútil*» (Libro IX Sentencia 1) y en esta medida, en la medida de las acciones justas, Marco Aurelio concibe la Inteligencia como sabiduría práctica orientada hacia la:

- Justicia: reconocimiento de los derechos del otro.
- Fortaleza: resistencia ante las adversidades.
- Templanza: moderación en placeres y dolores.

- Magnanimidad: grandeza de alma en la acción.

Otro aspecto de sumo interés para el desarrollo de la Inteligencia o de la conciencia es la distinción de aquello no depende de nosotros de lo que si depende de nuestra voluntad y acciones: «*Distingue siempre entre lo que depende de ti y lo que no depende de ti*» (Libro II Sentencia 11). Esta máxima fundamental revela la estructura básica de la conciencia inteligente:

- Ámbito de la libertad: juicios, deseos, aversiones, decisiones.
- Ámbito de la necesidad: cuerpo, muerte, opiniones ajenas, circunstancias externas.
- Sabiduría práctica: actuación apropiada en cada ámbito.

Para Marco Aurelio, el desarrollo de la Inteligencia o de la conciencia posee una dimensión y una aplicación terapéutica: «*La filosofía es medicina para el alma*» (Libro V Sentencia 9) y en consecuencia Marco Aurelio utiliza la Filosofía y su Inteligencia como un instrumento curativo para:

- Controlar y equilibrar las perturbaciones emocionales (*pathē*): transformar las pasiones y los impulsos irrefrenables en emociones equilibradas.
- Ilusiones cognitivas: corrección de juicios erróneos sobre la realidad, lo que recuerda la Terapia cognitiva de Aaron Beck y la Racional Emotiva de Albert Ellis.
- Sufrimiento existencial: aceptación inteligente de la condición humana.

Otro aspecto sumamente importante en las *Meditaciones* de Marco Aurelio es que contienen protocolos específicos para el cultivo de la inteligencia consciente, como son:

1. **Análisis de representaciones:** "¿Qué es esto en sí mismo, según su propia constitución?" (VI, 13)
2. **Perspectiva cósmica:** "Contempla desde arriba" (VII, 48)
3. **Meditación sobre la impermanencia:** "Todo fluye" (IV, 43)

4. **Ejercicios de gratitud:** "Al levantarte por la mañana..." (II, 1)

No tenemos dudas de que las intuiciones de Marco Aurelio en sus *Meditaciones* sobre la conciencia anticiparon desarrollos en:

- Psicología cognitiva: metacognición y autorregulación.
- Mindfulness: atención plena y observación no-juiciosa.
- Terapia cognitivo-conductual: reestructuración de pensamientos automáticos.
- Neuroplasticidad: capacidad de automodificación consciente del cerebro.

Al mismo tiempo las Meditaciones de Marco Aurelio tienen una importante relevancia de carácter transdisciplinar que mantiene su vigencia en diálogos contemporáneos sobre:

- Filosofía de la mente y neurociencias.
- Ética aplicada y psicología moral.
- Estudios contemplativos y ciencias cognitivas.
- Filosofía práctica y terapias de tercera generación.

En síntesis, para Marco Aurelio la Inteligencia auténtica es “conciencia ética en acto”: capacidad de discernir, elegir y actuar según la razón universal, manteniendo simultáneamente la autoobservación reflexiva y la responsabilidad moral hacia el cosmos del que formamos parte. Esta concepción integra dimensiones cognitivas (discernimiento), existenciales (auténticidad), éticas (virtud) y espirituales (participación cósmica) en una síntesis que sigue ofreciendo recursos conceptuales para la comprensión transdisciplinar de la conciencia como fenómeno simultáneamente individual y universal.

9.- Neoplatónicos: Plotino

Aunque el neoplatonismo se desarrolla en el período tardío de la filosofía antigua, su síntesis de las tradiciones anteriores y su influencia en el pensamiento posterior hacen necesaria su consideración en cualquier análisis comprehensivo de las concepciones clásicas sobre la conciencia.

Plotino (204-270 d.C.) desarrolla en las *Enéadas* la teoría más sofisticada de la antigüedad sobre la estructura jerárquica de la realidad y la conciencia. Su teoría de las hipóstasis establece niveles ontológicos que corresponden a niveles de conciencia. Plotino concibe la conciencia dentro de un sistema triádico jerárquico: Uno-Intelecto-Alma, donde cada hipóstasis representa tanto un nivel ontológico como un modo particular de experiencia consciente (Yarza; 2007)

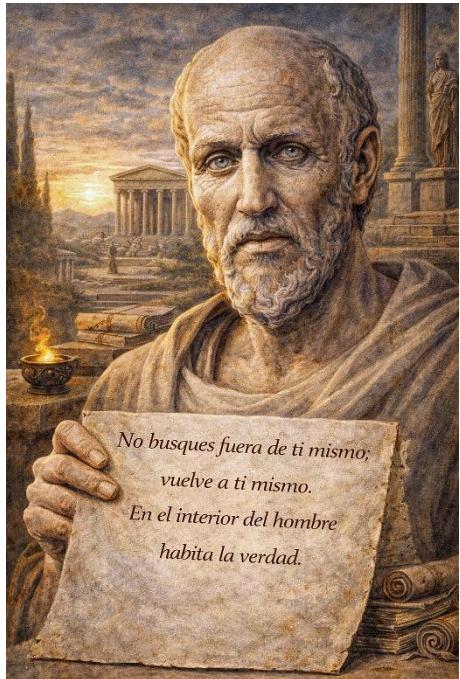


Ilustración 27 Imagen de Plotino reconstruida por IA (Chat GPT 5.2.) en base a un busto conocido

1. El Uno trasciende incluso el ser y el pensamiento, constituyendo el principio absolutamente simple del cual emana toda la realidad. Aunque está más allá de la conciencia, es la fuente de toda conciencia posible.
2. El *Noûs* (Intelecto) es la primera emanación del Uno y constituye la forma perfecta de conciencia: pensamiento que incluye en su unidad toda la multiplicidad de las Formas platónicas. Aquí sujeto y objeto son idénticos, realizando perfectamente la autoconciencia. Esta conciencia noética se define por su carácter contemplativo y atemporal. Plotino la describe como "unidad o identidad en la diferencia; es a la vez unidad-multiplicidad: «*El Ser mismo es en sí mismo múltiple*» [En. V, 3, 13]. En cuanto pensamiento de sí mismo, es actualidad pura,

inmutable contemporaneidad de todo lo que es en él y en él es pensado. Vida eterna que no implica movimiento; es conciencia intemporal de todo lo pensable. (Yarza; 2007)

3. El Alma es la tercera hipóstasis, que media entre el mundo inteligible y el mundo sensible. El alma humana participa de esta hipóstasis, lo que explica tanto su capacidad de conocimiento intelectual como su unión con el cuerpo. La estructura del alma plotiniana presenta múltiples niveles (Yarza; 2007):

- **Alma superior:** Permanece eternamente unida al Intelecto, participando de la contemplación noética
- **Alma media:** Función mediadora que "requiere la sucesión para contemplar, por lo que origina el tiempo y el espacio"
- **Alma inferior/Naturaleza:** Genera y anima el mundo sensible.

Plotino distingue entre diferentes niveles de autoconciencia: la conciencia pre-reflexiva que acompaña a todos los actos mentales, la autoconciencia reflexiva que toma la mente como objeto, y la autoconciencia intelectual que trasciende la dualidad sujeto-objeto. Esta distinción será influyente en toda la tradición posterior.

Plotino desarrolla un vocabulario técnico específico para diferentes modos de conciencia (Hutchison; 2018):

- **Antilépsis** (aprehensión): Conciencia mediada que capta objetos mediante representaciones.
- **Parakolouthesis** (autoconciencia): Conciencia reflexiva de segundo orden.
- **Sunaisthesis** (awareness): Reconocimiento unificado de estados corporales y psíquicos.
- **Sunesis** (comprensión): Modo más elevado asociado con la comprensión intelectual directa.

Plotino además considera que, por la práctica de la virtud, el hombre, liberado de sus pasiones, puede emprender el ascenso hacia el reencuentro con el Uno. En este proceso ascendente hay cuatro grados de perfección:¹¹²

1. La práctica del bien y de la virtud, por la cual el hombre se libera de las pasiones.
2. La contemplación de lo bello, que permite el paulatino proceso de pasar de la belleza sensorial a la belleza incorpórea. El amor por la belleza es una manifestación de lo inteligible en lo sensible, o manifestación de lo inteligible en la mera corporeidad. Este proceso de contemplación de lo bello lo entiende Plotino en sentido dialéctico platónico, y permite conducirnos al tercer nivel:
3. El conocimiento de lo verdadero, que es la función de la filosofía, a la que concibe no como un saber sino como una forma de vida que debe permitir contemplar las ideas en sí.
4. Estos grados culminan en un cuarto y privilegiado grado de perfección: el gozo del *éxtasis*, que implica la anulación de la propia personalidad y la fusión con el Uno-Dios.

¹¹² Fuente: Encyclopaedia Herder. Disponible en: <<https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Autor:Plotino>> Acceso: 15 jun. 2025.

10.- Pedagogía de la Conciencia y Filosofía griega

«...Toda educación auténtica se realiza mediante la experiencia reflexiva; y la reflexión es, esencialmente, toma de conciencia del significado de la experiencia...»

John Dewey (1859-1952)
Democracia y educación (2004)

«...Todo conocimiento es inseparable de la experiencia vivida del sujeto que conoce. Conocer es un acto que implica conciencia, cuerpo y mundo...»

Varela; Thompson; Rosch (1992)
De cuerpo presente

«...La educación debe contribuir a que cada uno tome conciencia de su condición humana, de su identidad compleja y de su responsabilidad ética en el mundo...»

Edgar Morin
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (1999)

Vivimos en un momento histórico paradójico. Nunca la humanidad había acumulado tanto conocimiento ni desarrollado tecnologías tan poderosas, y, sin embargo, como señala Edgar Morin en *La cabeza bien puesta*, «...conocemos cada vez más sobre cada vez menos, mientras perdemos la capacidad de comprender el sentido del conjunto...» (Morin; 2002, p. 23). Esta fragmentación del saber se refleja dramáticamente en nuestros sistemas educativos, donde la acumulación de información ha desplazado el desarrollo integral de la persona.

La crisis educativa global, documentada exhaustivamente por Ken Robinson en *Escuelas creativas* (Robinson; 2015), no es principalmente una

crisis de recursos o metodologías, sino fundamentalmente una crisis de conciencia: hemos olvidado para qué educamos. Como argumenta Marina Garcés en *Nueva ilustración radical*, «...la educación contemporánea produce sujetos competentes, pero no necesariamente conscientes, hábiles, pero no necesariamente sabios, informados pero no necesariamente críticos...» (Garcés; 2017, p. 89).

Los indicadores de esta crisis son múltiples y convergentes. El informe de la UNESCO *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015) documenta el aumento global de problemas de salud mental entre estudiantes, la pérdida de motivación intrínseca para el aprendizaje y la dificultad creciente para encontrar sentido vital a través de la educación. En el contexto español, el estudio de Álvaro Marchesi *Qué será de nosotros, los malos alumnos* revelan que más del 40% de los estudiantes experimenta la escuela como un espacio de alienación más que de desarrollo personal (Marchesi; 2004).

La irrupción de la inteligencia artificial y la digitalización acelerada han añadido nuevas dimensiones a esta crisis. Como analiza Luciano Floridi en *La cuarta revolución*, estamos viviendo una transformación ontológica donde «...la pregunta no es qué pueden hacer las máquinas, sino qué significa ser humano cuando las máquinas pueden hacer casi todo...» (Floridi; 2014, p. 145). Este contexto hace aún más urgente una pedagogía que cultive precisamente aquello que nos hace irredimiblemente humanos: la conciencia.

José Antonio Marina, en *Objetivo: Generar talento*, argumenta convincentemente que «...en la era de la inteligencia artificial, la educación debe centrarse en desarrollar la inteligencia ejecutiva y la conciencia reflexiva, precisamente aquellas dimensiones que no son computables...» (Marina; 2016, p. 78). La investigación neurocientífica de Stanislas Dehaene, presentada en *El cerebro lector*, confirma que la conciencia humana posee cualidades únicas de integración, creatividad y significación que ningún algoritmo puede replicar (Dehaene; 2022).

No cabe duda de que la educación de nuestro tiempo atraviesa una profunda crisis. Junto a los avances científicos y tecnológicos, emergen también síntomas claros de desgaste en los sistemas educativos: dificultades crecientes de atención; aumento del estrés y la ansiedad en el alumnado y el profesorado; empobrecimiento del clima relacional en las aulas y en los centros y una progresiva desconexión entre los aprendizajes escolares y la experiencia vital de los estudiantes. Y todo ello constatando que estamos inmersos en una

profunda crisis civilizatoria que es al mismo tiempo ecológica, existencial, política, social y económica: la emergencia de continuos conflictos bélicos; la aparición de genocidios como el de Gaza o el auge del autoritarismo, el dogmatismo y el fascismo impulsado por Trump y sus seguidores en el resto del mundo y la profunda y cada vez mayor desigualdad social, ponen de manifiesto la urgencia de redimensionar la Educación que ofrecen nuestras instituciones en clave de desarrollo de la conciencia y de responsabilidad social (Batalloso; 2006).

En este contexto, resulta cada vez más evidente que enseñar contenidos no es suficiente si no se atienden las condiciones internas que hacen posible aprender, convivir y desarrollarse como personas y si no existe un compromiso explícito de las instituciones y de todos sus agentes por mejorar las condiciones existenciales de vida y garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos Universales.

De estas constataciones surge la imperiosa necesidad de una Pedagogía de la Conciencia, entendida como un enfoque educativo que sitúa en el centro del proceso formativo el desarrollo de la atención, la autorregulación emocional, la reflexión crítica, el autoconocimiento, la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad social. Educar la conciencia significa ayudar al alumnado a estar presente, a comprender lo que piensa y siente, a relacionarse de manera más lúcida con los demás y a integrar el conocimiento en una visión más amplia y significativa de la realidad. No se trata de añadir contenidos accesorios, sino de crear las condiciones pedagógicas que permitan un aprendizaje más profundo, humano y duradero.

Desde el punto de vista científico, esta orientación cuenta con un respaldo sólido. La investigación educativa y psicológica de las últimas décadas ha mostrado que las capacidades atencionales, la regulación emocional y la conciencia metacognitiva influyen directamente en el rendimiento académico, la motivación y el bienestar personal y psicológico del alumnado. Diversos estudios y revisiones sistemáticas indican que cuando los estudiantes aprenden a reconocer y gestionar su mundo interno —pensamientos, emociones, impulsos— mejoran su capacidad de concentración, su resiliencia ante las dificultades y su disposición al aprendizaje. En consecuencia, educar la conciencia no solo favorece el bienestar personal, sino que potencia de manera indirecta pero clara los aprendizajes curriculares tradicionales.

Esta perspectiva enlaza de forma natural con el desarrollo de las competencias clave actualmente reconocidas en los marcos educativos

internacionales: aprender a aprender, competencia personal y social, ciudadanía responsable, pensamiento crítico y compromiso ético. Organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE han subrayado la importancia de una educación que forme personas conscientes, capaces de comprender la complejidad del mundo y de actuar de manera responsable y sostenible. En este sentido, la Pedagogía de la Conciencia no introduce una ruptura con el currículo vigente, sino que lo profundiza y le otorga coherencia interna.

Desde una mirada pedagógica, educar la conciencia responde a una idea fundamental: no hay aprendizaje significativo sin atención, ni pensamiento crítico sin reflexión, ni convivencia sin conciencia emocional y ética. La escuela no puede limitarse a transmitir información; debe ayudar a los estudiantes a comprenderse a sí mismos, a los otros y al mundo que habitan. La conciencia actúa así, como un eje integrador que conecta conocimiento, experiencia y valores, favoreciendo una educación verdaderamente integral.

La incorporación de la Pedagogía de la Conciencia puede realizarse de manera progresiva y realista, adaptándose a las características de cada centro. Por un lado, puede desarrollarse como estrategia transversal, integrando prácticas sencillas y breves en la vida cotidiana del aula: momentos de atención al inicio de la clase, pausas reflexivas, espacios de tutoría emocional, dinámicas de cierre que ayuden a tomar conciencia de lo aprendido y de cómo se ha aprendido. Estas prácticas no restan tiempo al currículo, sino que mejoran la calidad del tiempo educativo.

Por otro lado, la conciencia puede abordarse también en espacios curriculares específicos, a través de materias, proyectos o módulos dedicados a la educación emocional, la ética aplicada, el bienestar personal o la reflexión sobre la experiencia. De este modo, se garantiza una formación sistemática, evaluable y coherente, complementaria al enfoque transversal. En ambos casos, la clave reside en comprender que la conciencia no es una técnica puntual, sino una actitud educativa que impregna la enseñanza y el aprendizaje.

Un elemento esencial para la viabilidad de este enfoque es la formación del profesorado y la coherencia institucional. Educar la conciencia implica también una cultura escolar basada en la atención, el respeto, la escucha y la reflexión compartida. Cuando el profesorado dispone de herramientas y espacios para cultivar su propia conciencia profesional, el impacto en el aula se multiplica y se consolida de manera sostenible.

Conviene subrayar, asimismo, que la Pedagogía de la Conciencia debe desarrollarse desde una perspectiva laica, inclusiva y científicamente fundamentada, respetuosa con la diversidad cultural y personal del alumnado. Su finalidad es educativa, no terapéutica ni confesional. Se trata de formar personas más conscientes, no de imponer creencias, y de hacerlo con transparencia, rigor y sentido pedagógico.

Incorporar pues, una Pedagogía de la Conciencia en el sistema educativo responde a una necesidad profunda de nuestro tiempo. Educar sin atender a la conciencia supone dejar incompleta la formación de la persona. Por el contrario, una educación que cultiva la atención, la reflexión y la responsabilidad contribuye decisivamente al bienestar, a la calidad de los aprendizajes y a la construcción de una ciudadanía más lúcida y comprometida. Por todo ello, la Pedagogía de la Conciencia se presenta como un eje imprescindible para una educación más humana, eficaz y con sentido. Y este punto, aparecen todas las aportaciones realizadas por la filosofía griega que siguen siendo de extraordinaria validez y vigencia para nuestro tiempo.

No obstante, la traducción de los fundamentos filosóficos griegos en prácticas educativas concretas requiere un trabajo hermenéutico cuidadoso que respete tanto la profundidad de las intuiciones originales como las necesidades del contexto educativo contemporáneo. Como señala acertadamente María Zambrano en *Filosofía y educación: Manuscritos* : «...la filosofía griega no es un museo de ideas muertas, sino un manantial vivo que puede irrigar la práctica educativa cuando se comprende su esencia transformadora...» (Zambrano; 2007, p. 45).

La primera clave para esta traducción pedagógica radica en comprender que los griegos no separaban el conocimiento teórico de la transformación personal. Pierre Hadot, en su obra fundamental *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Hadot; 2006), demuestra convincentemente que la filosofía antigua era ante todo un modo de vida, una práctica transformadora que implicaba ejercicios concretos de desarrollo de la conciencia. Esta comprensión, como desarrolla ampliamente Martha Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* (Nussbaum; 2005), tiene implicaciones revolucionarias para la educación actual: sugiere que todo aprendizaje auténtico debe involucrar la totalidad de la persona y apuntar a su transformación integral.

10.1.- Pedagogía del asombro

«...Los hombres comenzaron a filosofar movidos por el asombro ($\thetaανμάζειν$); al principio se asombraban de las cosas más simples y después, avanzando poco a poco, se plantearon problemas mayores...».

Aristóteles (384-322 a.c)
Metafísica, I, 2,

«..El asombro es la antesala del conocimiento; es la emoción que nos impulsa a abrir los ojos y el corazón hacia lo desconocido, y desde ahí iniciar el aprendizaje auténtico (...) Educar no es transmitir respuestas, sino preservar vivo el asombro que hace posibles las preguntas fundamentales sobre el mundo, sobre los otros y sobre uno mismo....»

Catherine L'Ecuyer
Educar en el asombro (2012)

El asombro que los presocráticos identificaron como origen de la filosofía puede y debe ser recuperado como principio pedagógico fundamental. Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud* (Mèlich; 2012), propone una “pedagogía del asombro” que recupera esta intuición griega: «...El asombro no es solo el comienzo histórico de la filosofía, sino el estado permanente que debe cultivar toda educación que aspire a mantener viva la capacidad de interrogación...» (Mèlich; 2012, p. 78).

En términos prácticos, esto se traduce en estrategias como las que documenta Ángel Gabilondo en *Darse a la lectura* (Gabilondo; 2012):

1. **Prácticas de contemplación activa:** Inspiradas en la *theoría griega*, donde los estudiantes aprenden a observar fenómenos naturales, obras de arte o textos con atención sostenida, desarrollando lo que Simone Weil llamaba “atención desinteresada” (Weil; 2005). El trabajo de María Acaso en *Pedagogías invisibles* (ofrece ejemplos concretos de cómo implementar estas prácticas en contextos educativos diversos (Acaso; 2012).

2. **Diálogos filosóficos en comunidad**: Siguiendo el modelo de Matthew Lipman (Lipman; 2002) se crean espacios donde el asombro compartido genera indagación colectiva. El programa desarrollado por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (<http://www.celafin.org>) ofrece materiales y formación específica en esta línea.
3. **Cuadernos de asombro**: Inspirados en los *hypomnemata*¹¹³ helenísticos estudiados por Foucault en *Tecnologías del yo* (Foucault, 1991), donde los estudiantes registran sus experiencias de perplejidad y descubrimiento. Victoria Camps, en *El gobierno de las emociones*, fundamenta teóricamente esta práctica conectándola con el desarrollo de la inteligencia emocional (Camps; 2011).
4. **Pedagogías del error**: inspiradas en la dialéctica de Heráclito, donde el error se comprende como momento necesario del aprendizaje.
5. **Diarios de aprendizaje dialéctico**: donde los estudiantes registran las tensiones y contradicciones de su proceso formativo.
6. **Geometría sagrada y mandalas**: el trabajo con formas geométricas y mandalas puede ser una vía de desarrollo de la conciencia espacial, simbólica y de acceso a estados de calma, serenidad y flujo.

¹¹³ Los *hypomnēmata* (ὑπομνήματα) helenísticos fueron cuadernos personales **de notas** y ejercicios utilizados en la Antigüedad grecorromana —especialmente por filósofos estoicos, epicúreos y cínicos— como instrumentos de formación ética y cuidado de sí. El término griego *hypomnēma* significa literalmente “recordatorio” o “ayuda para la memoria”. No designa un género literario destinado a la publicación, sino soportes privados de escritura en los que el sujeto recogía fragmentos de lectura, máximas, sentencias, ejemplos, reflexiones propias y ejercicios morales, con el fin de asimilar interiormente una doctrina y modelar la conducta. Los *hypomnēmata* se integran en una concepción de la filosofía como *téchnē tou bíou* (arte de vivir). Filósofos estoicos como Epicteto o Marco Aurelio promovieron explícitamente estas prácticas. Las *Meditaciones* de Marco Aurelio son, de hecho, un ejemplo tardío y célebre de este tipo de escritura para sí. El filósofo Michel Foucault recuperó el concepto en sus últimos cursos y obras, interpretando los *hypomnēmata* como tecnologías del yo: prácticas mediante las cuales el sujeto se constituye activamente a través de ejercicios de atención, memoria y escritura reflexiva.

10.2.- En la Escuela de Mileto

«...De donde las cosas tienen su origen, hacia allí también tienen su destrucción según la necesidad; pues se dan mutuamente justicia y reparación por su injusticia según el orden del tiempo...»

Anaximandro (c 610-546 a.C)
Fragmento B1 (DK 12 B1).

«Así como nuestra alma, siendo aire, nos mantiene unidos y nos gobierna, así también el aliento y el aire envuelven y sostienen al cosmos entero.»

Anaxímenes (c. 585-c. 546 a.C.)
Fragmento B2 (DK 13 B2).

La Escuela de Mileto nos ofrece un tesoro pedagógico extraordinario para despertar la conciencia en nuestros estudiantes. Estos primeros filósofos griegos protagonizaron algo revolucionario: el paso del mito al logos, de aceptar las historias tradicionales a preguntarse por qué las cosas son como son. Este cambio fundamental puede inspirar toda una pedagogía orientada a desarrollar mentes críticas y conscientes.

Traducida al aula contemporánea, esta herencia milesia se concreta en una pedagogía que cultiva la conciencia a través de la observación atenta, la formulación de preguntas radicales y la elaboración provisional de hipótesis. El estudiante no es un receptor pasivo de verdades, sino un investigador en formación que aprende a pasar de la experiencia al concepto y del concepto de nuevo a la experiencia. En este proceso, la conciencia se vuelve reflexiva: toma distancia de sus propias explicaciones, las contrasta y las revisa. Como señala Edgar Morin, pensar bien es siempre “*pensar el pensamiento*”, es decir, integrar la metacognición en el acto mismo de conocer (Morin; 1994).

Desde el punto de vista metodológico, la pedagogía de la conciencia inspirada en Mileto se despliega como un aprendizaje problematizador y racional. Los fenómenos se presentan como preguntas abiertas, no como datos cerrados; el error se valora como momento formativo; y la evaluación se orienta menos a la respuesta correcta que a la calidad del proceso de pensamiento. En esta línea, la educación recupera su sentido originario: no producir meros

expertos, sino formar conciencias capaces de comprender el mundo, explicarlo con razones y habitarlo con lucidez.

Imaginemos por un momento a Tales de Mileto observando el agua: cómo fluye, se evapora, se congela, nutre la vida. Su genialidad fue ver en ella no solo un elemento más, sino el principio de todo lo que existe. Esta búsqueda del *arjé* —el principio originario de las cosas— nos brinda una estrategia pedagógica poderosa: enseñar a los estudiantes a buscar la unidad detrás de la diversidad.

En el aula, podemos aplicar lo que llamaríamos la “*Indagación fenomenológica progresiva*”. Los alumnos observan fenómenos diversos —desde el ciclo del agua hasta los patrones sociales en su comunidad— y aprenden a identificar principios comunes. No se trata de memorizar que “Tales dijo que todo es agua”, sino de desarrollar esa misma capacidad de abstracción que él tuvo.

Una técnica concreta es el “*Círculo hermenéutico milesio*”, que funciona en tres momentos. Primero, los estudiantes observan directamente su entorno, como Tales observaba los fenómenos naturales. Segundo, formulan hipótesis sobre qué principios unifican lo que ven. Tercero, vuelven a la experiencia para validar o reformular sus ideas. Es un proceso vivo que desarrolla una conciencia capaz de ir más allá de las apariencias sin perder contacto con la realidad.

Anaximandro dio un paso aún más audaz al proponer el *ápeiron* —lo infinito o indeterminado— como principio de todo. Esta idea aparentemente abstracta tiene implicaciones pedagógicas profundas. Nos enseña a cultivar en los estudiantes la capacidad de sostener la incertidumbre creativa, de reconocer que hay aspectos de la realidad que trascienden nuestras categorías habituales.

El “*Aprendizaje aporético*” inspirado en Anaximandro invita a los estudiantes a explorar los límites de su conocimiento sin angustia, sino con curiosidad. Una actividad fascinante es crear mapas cosmológicos personales, donde cada alumno representa gráficamente su comprensión del mundo: qué áreas conoce bien, cuáles permanecen nebulosas, dónde están las fronteras de lo impensado. Como el famoso mapa que Anaximandro dibujó del mundo conocido, estos mapas personales visualizan el territorio de la conciencia en expansión.

Anaxímenes eligió el aire como principio universal y explicó toda la diversidad del mundo a través de procesos de rarefacción y condensación. Esta visión procesual de la realidad se traduce maravillosamente en estrategias pedagógicas que ayudan a los estudiantes a comprender que todo está en transformación constante.

La “*Respiración consciente filosófica*” conecta la experiencia corporal con la reflexión conceptual. Mientras practican diferentes ritmos respiratorios, los estudiantes contemplan cómo los procesos de expansión y contracción se manifiestan en el pensamiento, las emociones, las relaciones sociales. No es meditación vacía, sino contemplación activa que desarrolla la conciencia de los procesos.

El “*Laboratorio de transformaciones conceptuales*” lleva esta idea más lejos. Los estudiantes toman ideas abstractas y las “condensan” en ejemplos concretos, o parten de experiencias particulares y las “rarefactan” hacia principios generales. Por ejemplo, pueden partir del concepto abstracto de justicia y condensarlo en situaciones concretas de su escuela, o partir de un conflicto específico en el recreo y expandirlo hacia reflexiones sobre la convivencia humana.

La “*Comunidad de indagación milesia*” transforma el aula en un espacio de investigación colectiva. Cada estudiante se convierte en un filósofo natural, formulando preguntas fundamentales sobre la realidad. No hay respuestas correctas predeterminadas; lo valioso es el proceso de cuestionamiento y la calidad del diálogo que se genera.

El “*Diario fenomenológico*” es una herramienta simple pero poderosa. Los estudiantes registran observaciones diarias sobre fenómenos naturales y sociales, buscando patrones y principios. Un alumno puede notar cómo se forman las gotas de rocío y conectarlo con procesos de cambio de estado, otro puede observar patrones en las interacciones del patio de recreo y reflexionar sobre dinámicas sociales. Lo importante es desarrollar esa mirada atenta y reflexiva que caracterizó a los milesios.

En esta pedagogía, la evaluación no puede limitarse a exámenes tradicionales. Los portafolios de indagación permiten a los estudiantes documentar su proceso de búsqueda, mostrando no solo lo que han aprendido sino cómo ha evolucionado su pensamiento. Los diálogos socráticos invertidos evalúan su capacidad de formular preguntas profundas más que de dar respuestas memorizadas.

La “*Cartografía conceptual*” evolutiva ofrece una forma visual de seguir el desarrollo de la conciencia. Los estudiantes crean mapas conceptuales al inicio del curso y los van modificando periódicamente, mostrando cómo se complejiza y enriquece su comprensión. Es fascinante ver cómo conceptos que comenzaron aislados van estableciendo conexiones cada vez más ricas y significativas.

La pedagogía milesia cultiva simultáneamente tres dimensiones de la conciencia. La conciencia empírica se desarrolla mediante la observación atenta del mundo, recuperando esa capacidad de asombro que tenían los primeros filósofos. La conciencia reflexiva emerge al buscar principios unificadores detrás de la diversidad fenoménica. La conciencia crítica se fortalece al cuestionar las apariencias y buscar explicaciones más profundas.

Un ejercicio integrador es el “*Tribunal de la razón milesia*”, donde los estudiantes someten creencias comunes al escrutinio racional. No se trata de destruir por destruir, sino de examinar críticamente para construir sobre bases más sólidas. Por ejemplo, pueden analizar frases hechas o prejuicios comunes, examinando su origen y validez.

Esta pedagogía inspirada en Mileto ofrece un antídoto contra el pensamiento fragmentario de nuestra época. Recupera esa unidad entre conocimiento y transformación personal que marcó el nacimiento de la filosofía. Los estudiantes no solo aprenden sobre los milesios; desarrollan ellos mismos esa mirada filosófica originaria, esa capacidad de maravillarse y preguntarse que está en la base de toda conciencia despierta.

Al final, lo que buscamos es que cada estudiante desarrolle su propia capacidad de ver el mundo con ojos filosóficos, de buscar principios unificadores sin perder contacto con la experiencia concreta, de sostener la incertidumbre creativa sin caer en el relativismo. Es una pedagogía que forma no solo mentes brillantes, sino conciencias despiertas y comprometidas con la búsqueda de la verdad y el bien común.

10.3.- Los Pitagóricos

«...No permitas que el sueño cierre tus ojos sin haber examinado tres veces cada una de tus acciones del día: ¿en qué he faltado?, ¿qué he hecho?, ¿qué he dejado sin hacer?...»

Pitágoras de Samos (s. VI-V a.C.)
Versos Áureos

«...El silencio es el primer aprendizaje del sabio....»

Pitágoras de Samos (s. VI-V a.C.).
Jámblico de Calcis (c. 245–325 d. C.) en
Vida pitagórica

La escuela pitagórica representa uno de los modelos pedagógicos más fascinantes de la antigüedad, donde la educación de la conciencia constituía el eje central de todo el proceso formativo. Los pitagóricos desarrollaron un sistema educativo integral que trascendía la mera transmisión de conocimientos, orientándose hacia la transformación profunda del ser humano mediante la armonización de todas sus dimensiones: intelectual, emocional, corporal y espiritual.

Para los pitagóricos, la conciencia no era simplemente una facultad cognitiva, sino el principio rector que permitía al ser humano percibir la armonía cósmica y participar activamente en ella. Esta perspectiva se fundamentaba en su comprensión del cosmos como un orden matemático-musical donde cada elemento encontraba su lugar mediante relaciones numéricas precisas. La educación consistía entonces en despertar en el alumno la capacidad de percibir estas relaciones armónicas, comenzando por el reconocimiento de las propias desarmonías internas.

El proceso educativo pitagórico se estructuraba como una iniciación progresiva que conducía al discípulo desde la percepción sensorial ordinaria hacia estados superiores de conciencia capaces de captar las realidades matemáticas y espirituales subyacentes. Esta ascensión pedagógica se realizaba mediante un cuidadoso sistema de purificaciones (*katharsis*) que abarcaba todos los aspectos de la vida del estudiante: su alimentación, sus hábitos de sueño, su

actividad física, sus relaciones sociales y, especialmente, su práctica contemplativa.

La pedagogía pitagórica implementaba estrategias educativas altamente sofisticadas que pueden adaptarse creativamente al contexto contemporáneo. La primera y más fundamental era el establecimiento de un ambiente de aprendizaje comunitario donde la vida cotidiana misma se convertía en el principal vehículo educativo. Los estudiantes no solo asistían a lecciones, sino que participaban en una forma de vida integral donde cada actividad tenía una intención pedagógica específica.

El silencio ocupaba un lugar privilegiado en esta pedagogía. Los novicios debían observar largos períodos de silencio (hasta cinco años según algunas fuentes) durante los cuales desarrollaban la capacidad de escucha profunda, tanto externa como interna. Este silencio no era meramente la ausencia de palabras, sino un estado activo de receptividad consciente que permitía al estudiante liberarse gradualmente de sus prejuicios y condicionamientos para abrirse a nuevas comprensiones.

La música y las matemáticas funcionaban como lenguajes privilegiados para la educación de la conciencia. A través del estudio de las proporciones musicales y las relaciones numéricas, los estudiantes aprendían a percibir los patrones ordenadores que subyacen tanto en el cosmos como en el alma humana. Esta aproximación no era abstracta o meramente intelectual; por el contrario, involucraba experiencias directas donde el estudiante podía verificar en su propia conciencia las verdades matemático-musicales estudiadas.

Los pitagóricos desarrollaron técnicas concretas que pueden traducirse en prácticas educativas contemporáneas. La anamnesis matutina y el examen vespertino constituyan prácticas diarias fundamentales. Cada mañana, antes de levantarse, el estudiante debía rememorar ordenadamente los acontecimientos del día anterior, ejercitando así su memoria consciente y su capacidad de autobservación. Por la noche, realizaba un examen detallado de las acciones del día, evaluando en qué medida habían estado en armonía con los principios estudiados.

La contemplación de los números y las formas geométricas no se limitaba a un ejercicio intelectual, sino que involucraba una forma de meditación activa donde el estudiante internalizaba las cualidades esenciales de cada número o figura. El número uno representaba la unidad primordial de la conciencia; el dos, la primera diferenciación y el principio de la dualidad; el tres, la síntesis

y la armonía; el cuatro, la manifestación completa en el mundo material. Cada número era así un portal hacia estados específicos de conciencia que el estudiante aprendía a reconocer y cultivar.

La práctica de la dietética consciente constituía otra técnica fundamental. Los pitagóricos comprendían que el estado de conciencia está íntimamente relacionado con la alimentación, por lo que desarrollaron un sistema dietético orientado no solo a la salud física sino principalmente a facilitar estados de claridad mental y apertura espiritual. Esta aproximación incluía períodos de ayuno controlado, la abstención de ciertos alimentos considerados perturbadores de la conciencia, y rituales conscientes de preparación y consumo de alimentos.

El método pedagógico pitagórico se caracterizaba por su naturaleza holística e integradora. El estudiante no progresaba mediante la acumulación fragmentaria de conocimientos, sino a través de síntesis sucesivas donde cada nuevo aprendizaje se integraba en una comprensión cada vez más amplia y profunda de la realidad. Este proceso se facilitaba mediante el uso sistemático de analogías y correspondencias, donde el estudiante aprendía a reconocer los mismos patrones operando en diferentes niveles de la realidad.

La teoría de las esferas celestes ejemplifica magistralmente este enfoque integrador. Los estudiantes aprendían a percibir las correspondencias entre los movimientos planetarios, las proporciones musicales y los estados del alma humana. Esta comprensión no era meramente teórica; se cultivaba mediante prácticas contemplativas donde el estudiante sintonizaba su propia conciencia con los ritmos cósmicos, desarrollando así una percepción directa de la unidad fundamental que subyace a la aparente multiplicidad del mundo.

La traducción de estos principios pitagóricos al contexto educativo actual requiere creatividad y sensibilidad pedagógica. El establecimiento de ritmos y rutinas conscientes en el aula puede recrear algo del ambiente formativo pitagórico. Comenzar cada jornada con un momento de silencio y centración, implementar pausas contemplativas entre actividades, y cerrar el día con una reflexión compartida son prácticas que educan la conciencia de manera sutil pero profunda.

El trabajo con proporciones y patrones puede introducirse de manera vivencial a través de actividades artísticas, musicales y corporales. Los estudiantes pueden explorar las proporciones áureas en la naturaleza y el arte, experimentar con intervalos musicales y sus efectos en la conciencia, o practicar

movimientos corporales basados en geometrías sagradas. Estas actividades desarrollan una percepción más refinada de las relaciones armónicas presentes en toda la realidad.

La creación de comunidades de aprendizaje donde los estudiantes mayores acompañan a los menores reproduce el modelo pitagórico de transmisión iniciática del conocimiento. Este acompañamiento no se limita a lo académico, sino que abarca el desarrollo integral del estudiante, creando vínculos de responsabilidad mutua y cuidado que facilitan el crecimiento consciente de todos los participantes.

En la pedagogía pitagórica, la evaluación no consistía en exámenes externos sino en el desarrollo progresivo de la capacidad de autoevaluación consciente. Los estudiantes aprendían a reconocer sus propios avances y limitaciones mediante la práctica sistemática de la autobservación. Este enfoque puede implementarse mediante portfolios reflexivos, diarios de aprendizaje y sesiones regulares de autoevaluación guiada donde los estudiantes desarrollan criterios internos cada vez más refinados para valorar su propio progreso.

La dimensión ética ocupaba un lugar central en este proceso evaluativo. Los pitagóricos entendían que el desarrollo de la conciencia era inseparable del cultivo de la virtud, por lo que la evaluación incluía necesariamente la consideración de aspectos como la honestidad, la generosidad, la templanza y la justicia. Estos aspectos no se evaluaban de manera moralista o punitiva, sino como indicadores del grado de armonización alcanzado por el estudiante.

En suma, la pedagogía pitagórica de la conciencia ofrece un modelo educativo de extraordinaria riqueza y actualidad. Su énfasis en la formación integral del ser humano, su comprensión de la educación como un proceso de despertar consciente, y su sofisticado sistema de prácticas y métodos constituyen un legado invaluable para quienes buscan renovar la educación contemporánea desde sus fundamentos más profundos.

La implementación de estos principios requiere educadores comprometidos con su propio desarrollo consciente, capaces de encarnar los valores y prácticas que buscan transmitir. Solo así puede recrearse algo del espíritu transformador de la antigua escuela pitagórica, adaptándolo creativamente a las necesidades y posibilidades del presente. La educación de la conciencia, tal como la concibieron los pitagóricos, no es simplemente una metodología pedagógica más, sino una vía de transformación individual y colectiva que mantiene toda su vigencia en nuestro tiempo.

10.4.- En los sofistas

«...*El hombre es la medida de todas las cosas: de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no son...*»

Protágoras (c. 485-c. 411 a.C.)

Fragmento B1 (DK 80 B1).

«...*La palabra es un poderoso soberano que, con un cuerpo pequeño e invisible, realiza las obras más divinas...*»

Gorgias de Leontinos (c. 484-c. 375 a.C.)

Elogio de Helena

La sofística representa el primer gran proyecto educativo centrado explícitamente en la formación consciente del sujeto social. Frente a la educación tradicional basada en la transmisión acrítica de mitos y normas heredadas, los sofistas introdujeron una pedagogía orientada al despertar reflexivo, al dominio del lenguaje, al análisis de los valores y a la participación en la vida pública. Su propuesta no buscaba producir eruditos, sino ciudadanos capaces de pensar, argumentar, decidir y actuar con autonomía intelectual. En este sentido, la pedagogía sofística constituye un antecedente directo de los actuales enfoques de educación crítica, metacognitiva y comunicativa (Jaeger; 1990).

Desde la perspectiva de la pedagogía de la conciencia, los sofistas pueden ser leídos como los primeros educadores que comprendieron que el aprendizaje auténtico no consiste solo en acumular información, sino en transformar la manera en que el sujeto se percibe a sí mismo, interpreta el mundo y regula su pensamiento.

El punto de partida de la pedagogía sofística es una concepción antropológica radicalmente novedosa para su tiempo: el ser humano no es un receptor pasivo del orden cósmico, sino un agente interpretativo activo.

Protágoras formula este principio en su célebre tesis: «*El hombre es la medida de todas las cosas*». Educativamente, esta idea inaugura una pedagogía de la conciencia situada: el conocimiento siempre implica un punto de vista, una experiencia y un marco cultural. Por tanto, educar no significa

imponer verdades absolutas, sino enseñar a examinar críticamente los propios criterios de verdad.

Esta concepción se traduce en un objetivo pedagógico central: desarrollar en el alumno la conciencia epistemológica, es decir, la capacidad de reconocer cómo se construyen sus creencias, opiniones y juicios. En términos contemporáneos, equivale a formar competencias metacognitivas y pensamiento reflexivo (Pozo; 1998).

Gorgias profundiza en el papel del lenguaje como instrumento de configuración de la conciencia. En el *Elogio de Helena* afirma que el logos actúa sobre el alma con una fuerza transformadora comparable a la de un fármaco sobre el cuerpo. Esta afirmación introduce una intuición pedagógica de enorme actualidad: el modo en que hablamos moldea el modo en que pensamos y sentimos.

Desde esta perspectiva, la pedagogía sofística convierte el aprendizaje lingüístico en aprendizaje de conciencia. El alumno no solo adquiere vocabulario o habilidades retóricas, sino que aprende a reconocer marcos narrativos implícitos; a detectar manipulaciones discursivas; a analizar emociones inducidas por el lenguaje y a reformular experiencias mediante nuevas categorías simbólicas.

Pródico de Ceos introdujo una dimensión fundamental para la pedagogía de la conciencia: la educación del significado. Su método consistía en distinguir cuidadosamente términos próximos para evitar confusiones conceptuales.

No hay que olvidar que los sofistas aportaron todo un conjunto de métodos y técnicas pedagógicas como fueron:

1. **La antilogía como método dialéctico.** El método de los *dissoi logoi* o discursos dobles constituye una de las innovaciones pedagógicas más significativas de los sofistas. Esta técnica no buscaba el relativismo moral sino desarrollar la capacidad de comprender múltiples perspectivas sobre un mismo problema. Los ejercicios antilogísticos, incluían la defensa alternada de tesis contrarias sobre temas como lo justo e injusto, lo verdadero y falso, lo conveniente e inconveniente. Esta técnica resulta especialmente valiosa para superar el pensamiento dogmático y desarrollar lo que Edgar Morin denomina “pensamiento complejo” capaz de integrar perspectivas aparentemente contradictorias Morin; 1994; 1999).

2. **La orthoepia.** La orthoepia o corrección del lenguaje, desarrollada especialmente por Protágoras, constituía un método integral de educación lingüística que abarcaba desde la corrección gramatical hasta el análisis crítico del discurso. Este método incluía ejercicios específicos de análisis morfológico y sintáctico, estudio de la etimología, y práctica de la composición en diferentes géneros discursivos. La relevancia contemporánea de la orthoepia se manifiesta en su capacidad para desarrollar lo que Norman Fairclough denomina una “*conciencia lingüística crítica*” (Fairclough; 1995). Los ejercicios protagóricos de análisis de la ambigüedad, la polisemia y los usos metafóricos del lenguaje preparan a los estudiantes para resistir la manipulación discursiva y desarrollar competencias comunicativas sofisticadas.
3. **El método epidíctico y las demostraciones.** Gorgias perfeccionó el género epidíctico o demostrativo como herramienta pedagógica. Las demostraciones gorgianas no eran meros ejercicios de virtuosismo verbal sino modelos pedagógicos que enseñaban simultáneamente técnica retórica y análisis crítico. La aplicación contemporánea del método epidíctico puede realizarse mediante ejercicios de "defensa paradójica" donde los estudiantes deben argumentar a favor de posiciones aparentemente indefendibles, desarrollando así creatividad argumentativa y conciencia de los mecanismos persuasivos. Esta técnica, como sugiere Philippe Breton en, resulta especialmente valiosa en la era de la posverdad para desarrollar inmunidad crítica frente a la manipulación mediática (Breton; 2014).
4. **La mnemotecnia y las artes de la memoria.** Hipias de Élide desarrolló sofisticadas técnicas mnemotécnicas que constituían, según Frances Yates no solo herramientas para retener información sino métodos para organizar y estructurar el conocimiento. El sistema de lugares (*loci*) e imágenes (*imagines*) permitía a los estudiantes construir "palacios de memoria" donde almacenar y recuperar conocimientos complejos (Yates; 2005). La pedagogía mnemotécnica de Hipias incluía ejercicios de visualización, asociación y narración que desarrollaban simultáneamente memoria, imaginación y capacidad organizativa. Estas técnicas encuentran validación en la neurociencia cognitiva contemporánea, como demuestra Eric Kandel y pueden integrarse en estrategias actuales de aprendizaje significativo (Kandel; 2007).
5. **La crítica poética como análisis cultural.** Los sofistas desarrollaron la crítica de los poetas como método pedagógico para el análisis cultural y la formación del juicio estético y ético. Protágoras utilizaba

los textos homéricos y hesiódicos no como autoridades incuestionables sino como material para el análisis crítico de valores, creencias y estructuras sociales. Esta metodología, incluía técnicas específicas de interpretación alegórica, análisis contextual y crítica ideológica que anticipan métodos modernos de análisis literario y cultural. La práctica sofista de reescribir y parodiar textos canónicos desarrollaba en los estudiantes capacidad crítica y creatividad interpretativa.

Desde el punto de vista pedagógico, estas aportaciones son cruciales dado que la conciencia conceptual determina la calidad del pensamiento. Cuando el estudiante no distingue entre conceptos como justicia, legalidad, libertad, deseo o necesidad, su reflexión se vuelve superficial. Educar la conciencia implica entrenar la claridad conceptual, que es condición de la autonomía intelectual.

Como hemos señalado anteriormente, una de las técnicas más características de los sofistas es el ejercicio de los *dissoi logoi* o razonamientos dobles: la práctica sistemática de defender argumentos opuestos sobre un mismo tema. Desde la pedagogía de la conciencia, esta práctica desarrolla flexibilidad cognitiva; tolerancia intelectual; capacidad de suspensión del juicio dogmático y conciencia de los propios sesgos ideológicos.

En el aula contemporánea, este método se traduce en debates dialógicos, análisis de dilemas éticos, simulaciones parlamentarias y resolución de controversias morales complejas. Su valor formativo radica en que el estudiante aprende a separar identidad personal y opinión, condición básica de una conciencia madura.

No hay que olvidar que la sofística surge en el contexto de la democracia ateniense y responde a una necesidad concreta: formar ciudadanos capaces de intervenir en la asamblea, los tribunales y la vida pública. Protágoras sostiene explícitamente que la virtud política se aprende mediante la práctica social y el ejercicio deliberativo.

Desde una pedagogía de la conciencia, esto implica comprender la educación como formación ética y política, no solo intelectual. El alumno, por tanto, debe aprender a:

- Argumentar públicamente con responsabilidad.
- Escuchar posiciones contrarias.

- Tomar decisiones colectivas informadas.
- Reconocer el impacto social de sus palabras.

Esta dimensión enlaza con la pedagogía democrática contemporánea de Dewey y su obra magna “*Democracia y educación*” (Dewey; 2004) y con los modelos actuales de educación para la ciudadanía crítica (Bolívar; 2007) (Nussbaum; 2010).

Por otro lado, hay que tener en cuenta también que la pedagogía sofística no separa razón, emoción y cuerpo. La retórica incluía entrenamiento vocal, gestual, postural y expresivo. Gorgias comprendió que la persuasión actúa sobre la sensibilidad, no solo sobre la lógica. Esto anticipa enfoques actuales de educación emocional y comunicación consciente. Desde esta perspectiva, la conciencia se entiende como una experiencia integrada que incluye: autopercepción corporal; regulación emocional; presencia comunicativa y empatía discursiva. Autores contemporáneos como Damasio han confirmado científicamente esta intuición al mostrar la interdependencia entre emoción y cognición (Damasio; 2004).

Finalmente, en cuanto a estrategias didácticas aplicables a la pedagogía de la conciencia inspiradas en el modelo sofístico, pueden relacionarse las siguientes prácticas pedagógicas:

1. Debates estructurados con roles argumentativos opuestos, para entrenar el descentramiento cognitivo.
2. Análisis crítico de discursos políticos, mediáticos y publicitarios, desarrollando conciencia comunicativa.
3. Talleres de precisión conceptual, donde el alumnado redefine términos clave de ética y ciudadanía.
4. Simulaciones deliberativas, inspiradas en la asamblea ateniense.
5. Ejercicios de reformulación narrativa, que entrenan la conciencia interpretativa.

En conclusión, puede decirse que la pedagogía sofística ofrece un modelo educativo extraordinariamente actual. Enseña que la conciencia se cultiva mediante el diálogo, el lenguaje, la deliberación pública, la autocritica y la pluralidad interpretativa. Frente a modelos educativos centrados exclusivamente en contenidos, la tradición sofística propone una educación orientada a la

formación integral del sujeto reflexivo, capaz de habitar la complejidad del mundo contemporáneo con lucidez, responsabilidad y autonomía intelectual.

10.5.- En Sócrates

«...Solo sé que no sé nada...»

Sócrates (469-399 a.C)
Platón, **Apología de Sócrates**, 21d–e.

«...Yo no enseño nada a nadie; solo les hago pensar...»

Sócrates (469-399 a.C)
Platón en **Menón**, 80d–86c

La pedagogía de la conciencia fundamentada en las aportaciones socráticas constituye uno de los pilares más sólidos para el desarrollo del autoconocimiento y la formación integral del ser humano. El núcleo del método pedagógico socrático es un proceso dialéctico diseñado para ayudar a una persona a "parir" sus propias ideas y descubrir el conocimiento que yace latente en su interior, estableciendo así una relación profunda entre el proceso educativo y el despertar de la conciencia individual. Esta concepción pedagógica, magistralmente articulada por Sócrates hace más de dos milenios, mantiene una vigencia extraordinaria en el contexto educativo contemporáneo, especialmente cuando abordamos la formación de la conciencia crítica y reflexiva en los estudiantes¹¹⁴.

El método mayéutico, cuyo término proviene del griego *maieutiké* y se traduce como "el arte de partear"¹¹⁵, representa una metáfora profunda que Sócrates empleó para describir su aproximación pedagógica. La mayéutica invita a recuperar la pregunta y la capacidad de preguntarse, y demuestra que el conocimiento para ser significativo debe ser una conquista y un descubrimiento del propio estudiante mediado por el diálogo consigo mismo, con los otros y con lo otro (Vargas; Quintero, 2023). Esta perspectiva trasciende la

¹¹⁴ Fuente: LOBO, Andrés. **Sócrates y la Educación: el poder del método mayéutico y el diálogo en el aula**. Actos en la Escuela. Disponible en: <[Sócrates y la educación: El Poder del Método Mayéutico y el Diálogo en el Aula](#)> Acceso: 15 ene. 2026.

¹¹⁵ Fuente: Wikipedia. **Mayéutica**. Disponible en: <[Mayéutica - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 15 ene. 2026.

mera transmisión de información para convertirse en un proceso de construcción activa del conocimiento desde la interioridad del estudiante.

La estructura del método socrático para la educación de la conciencia se despliega en tres momentos fundamentales que configuran una estrategia pedagógica integral.

En primer lugar, encontramos la ironía socrática que se constituye como la primera fase de depuración del pensamiento de prejuicios¹¹⁶, donde el maestro adopta una posición de aparente ignorancia para desestabilizar las certezas superficiales del estudiante. Esta fase inicial resulta crucial porque, como establece el principio socrático, nadie hace el mal a sabiendas, siendo la ignorancia la raíz de las acciones incorrectas, lo que otorga a la educación una dimensión fundamentalmente ética orientada hacia el desarrollo de la conciencia moral.

El segundo momento corresponde a la refutación o *elenchos*, donde se produce un cuestionamiento sistemático de las ideas preconcebidas. A través del diálogo y la reflexión, invita a pensar por uno mismo y explorar nuevas formas de pensamiento (Vázquez; 2022), estableciendo así las bases para una educación verdaderamente transformadora. Martha C. Nussbaum, en su análisis sobre el método socrático en los programas educativos actuales, enfatiza que para promover la formación de buenos ciudadanos se debe considerar la capacidad de analizar críticamente las tradiciones propias, pues como menciona Sócrates, la democracia necesita ciudadanos que puedan pensar por sí mismos en lugar de someterse al poder (Zetina-Esquível; Piñón-Rodríguez, 2016).

El tercer momento, la mayéutica propiamente dicha, representa la culminación del proceso donde el discípulo es invitado a continuar el diálogo para descubrir de manera profunda la coherencia de la verdad. Esta fase se fundamenta en la convicción de que el conocimiento se encuentra latente en la conciencia humana y que es necesario hacerlo nacer, parirlo. La educación centrada en la discusión socrática aspira por medio del diálogo y el cuestionamiento al desarrollo activo de la subjetividad y a la autonomía del propio estudiante, y por eso mismo, es la única manera de preparar para la acción libre y el discernimiento de conciencia (González; 2021).

¹¹⁶ Ibidem.

Las estrategias pedagógicas derivadas del método socrático para la educación de la conciencia se articulan en torno a principios metodológicos específicos que han sido sistematizados por diversos investigadores contemporáneos. El Dr. Richard Paul, director de la Fundación del Pensamiento Crítico, ha identificado siete categorías de preguntas socráticas que constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo de la conciencia crítica. a de la ma- yéutica. Las preguntas de Sócrates eran abiertas, no buscaba un "sí" o un "no", tampoco preguntaba condicionando la respuesta, estableciendo así un modelo de interrogación que promueve la reflexión profunda y el autoexamen. Estas preguntas son (Richard; Elder, 2004):

1) Preguntas de aclaración, tipo «cuéntame más»:

- ¿Qué quieres decir con ...?
- ¿Podrías explicar ... de otra forma?
- ¿Cuál crees que es el aspecto más importante de ...?
- ¿Por qué dices que ...?
- ¿Cómo se relaciona esto con lo que hablábamos sobre ...?
- ¿Podrías poner un ejemplo de ...?
- ¿Qué sabemos sobre ...?

2) Preguntas para razonar y argumentar:

- ¿Por qué ocurre ...?
- ¿Cómo sabes que ...?
- ¿Podrías enseñarme ...?
- ¿Podrías poner un ejemplo de ...?
- ¿Por qué crees que ... es verdad?
- ¿Qué otra información necesitaríamos para saber si ... es cierto?

- ¿Qué te lleva a pensar que ...?
- ¿Hay alguna razón para dudar de ...?
- ¿Cómo podríamos saber si ... es cierto?

3) Preguntas sobre asunciones:

- ¿Cómo llegaste a asumir que ...?
- ¿Qué más cosas podemos asumir sobre ...?
- ¿Estás asumiendo que ...?
- ¿Por qué alguien asumiría que ...?
- ¿Es correcto si digo que asumes que ...?

4) Preguntas sobre causas y consecuencias:

- ¿Qué pasaría si...?
- ¿Cuáles serían las consecuencias de ... si asumimos que ...?
- ¿Cómo influiría ... en ...?
- ¿Qué implica que ...?
- ¿Qué más pasaría si fuera verdad que ...?

5) Preguntas sobre el origen de las ideas:

- ¿Es tuya la idea sobre ... o la has oído en algún sitio?
- ¿De dónde viene esa idea ...?
- ¿Siempre has pensado igual sobre ...?
- ¿Crees que tu opinión sobre ... está influenciada por algo o alguien?
- ¿Qué te hace pensar así sobre ...?

6) Preguntas sobre perspectivas y puntos de vista:

- ¿De qué otra forma podríamos ver ...?
- ¿Qué otro punto de vista podríamos tomar sobre ...?
- ¿Sería razonable ver esto como...?
- ¿Cómo respondería (otro grupo) a la afirmación sobre...?
- ¿Qué objeciones a ... haría (otro grupo)?
- ¿Qué diría sobre ... alguien que pensara (otra forma de pensar)?

7) Preguntas sobre las propias preguntas:

- ¿Por qué crees que preguntaba ...?
- ¿Cuál era el objetivo de preguntar ...?
- ¿Qué significa ...?
- ¿Por qué es importante esta pregunta?
- ¿Es una pregunta fácil o difícil de responder? ¿Por qué?
- ¿Qué podemos asumir basándonos en esta pregunta?
- ¿A qué otro tema importante nos lleva esta pregunta?

La implementación de estas estrategias en el contexto educativo contemporáneo requiere una comprensión profunda de los principios que sustentan el método socrático. El maestro no es un transmisor de verdades absolutas, sino un facilitador que guía al estudiante en su proceso de autodescubrimiento. Esta concepción del rol docente implica una transformación radical en las dinámicas del aula, donde el profesor pierde su autoridad para convertirse en orientador o guía, dejando a los alumnos ser el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta metodología contempla algunos aspectos educativos que todavía perviven hoy en día y que son de extraordinaria actualidad, incluyendo la promoción del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la autonomía intelectual.

Las técnicas específicas para la educación de la conciencia basadas en el método socrático incluyen el diálogo sistemático como herramienta principal de construcción del conocimiento. El diálogo, la duda y la refutación deben formar parte del proceso de aprendizaje, elementos que contrastan radicalmente con los modelos pedagógicos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de información.

Hay que decir también que la aplicación del método socrático en la educación de la conciencia encuentra resonancias significativas en las corrientes pedagógicas contemporáneas. Paulo Freire, en sus obras nos ofrece todo un paradigma de Educación Liberadora basándose en estrategias interrogativas, participativas y de diálogo (Freire; 1975; 1976; 1984). Este es el caso de los conocidos “Círculos de Cultura” consistentes en la creación de un espacio colectivo de diálogo crítico donde las personas aprenden a leer la palabra leyendo el mundo, es decir, aprenden a interpretar su realidad histórica, social y cultural para transformarla conscientemente mediante la praxis (reflexión y acción). En el mismo sentido Freire, promovió también los “Círculos de Lectura” que al igual que los “Círculos de Cultura” son un dispositivo pedagógico dialógico —derivado de sus célebres círculos de cultura— concebidos para leer críticamente textos y realidad, promoviendo concientización (*conscientização*), autonomía intelectual y transformación social. No son clubes de lectura ni técnicas instrumentales: constituyen una práctica educativa y política basada en el diálogo problematizador (Gadotti; 1989) (Freire; Shor; 2011).

Por otra parte, el desarrollo del autoconocimiento a través de la pedagogía socrática constituye un elemento central en la formación de la conciencia. El autoconocimiento (“*conócate a ti mismo*”, inscripción en el templo de Apolo en Delfos que Sócrates hizo suya) es el camino hacia la excelencia moral. Esta máxima socrática establece las bases para una educación que trasciende lo meramente cognitivo para adentrarse en el desarrollo integral del ser humano. La introspección socrática implica hacerse preguntas a uno mismo sobre una situación específica que se esté viviendo. Este proceso es esencialmente un diálogo socrático hacia dentro, basado en el conocimiento de sí mismo como condición fundamental.

A su vez, la dimensión ética de la pedagogía socrática para la educación de la conciencia se fundamenta en el principio del intelectualismo moral. Sócrates sostenía que nadie hace el mal a sabiendas. Si una persona actúa de manera injusta o incorrecta, es por ignorancia, porque no conoce verdaderamente qué es el bien. Esta concepción otorga a la educación una responsabilidad fundamental en la formación de ciudadanos éticos y conscientes.

No cabe pues ninguna duda de que las implicaciones de la pedagogía socrática para la educación contemporánea de la conciencia son profundas y multidimensionales. Su puesta en práctica consiste en un diálogo entre profesor y alumnos, en el que el primero asume el papel de guía haciendo preguntas que cuestionen los puntos de vista de los estudiantes y ayudándoles a reflexionar. Esta metodología promueve el desarrollo de competencias fundamentales para el siglo XXI, incluyendo el pensamiento crítico, la capacidad de autoexamen y la reflexión ética.

Al mismo tiempo, la influencia del método socrático en la psicología contemporánea y las prácticas terapéuticas evidencia su relevancia para el desarrollo de la conciencia. En la terapia cognitiva, y particularmente en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) de Aaron Beck (Beck; 1998), se utiliza una técnica similar a la mayéutica llamada "diálogo socrático". En esta técnica, el terapeuta hace preguntas abiertas y reflexivas que llevan al paciente a examinar sus pensamientos automáticos y creencias disfuncionales. Esta aplicación del método socrático en contextos terapéuticos demuestra su versatilidad y eficacia para promover procesos de autoconocimiento y transformación personal¹¹⁷.

No cabe duda tampoco, que el método socrático aplicado a la educación de la conciencia requiere de una preparación específica del educador. Como establece Nussbaum en su análisis, el docente cobra importancia en el proceso de enseñanza que recurre al método socrático (Nussbaum; 2005). En su papel de guía o facilitador, el maestro está obligado a conocer la materia que imparte. Esta exigencia de competencia profesional se combina con la necesidad de desarrollar habilidades específicas para la conducción del diálogo pedagógico. Quien ejerce la mayéutica debe tener un dominio práctico de la realidad que se discute, tanto para preguntar como para argumentar.

En síntesis, podemos decir que el método socrático, lejos de ser una reliquia pedagógica, ofrece un modelo de enorme actualidad para desarrollar el pensamiento crítico y la autoconciencia. La actualización de este método ha sido explorada sistemáticamente por Oscar Brenifier en *El diálogo en clase*, donde propone protocolos concretos para su implementación (Brenifier; 2005).

¹¹⁷ Fuente: PsicoNetwork, 2024. **La mayéutica socrática: su impacto en la psicología y el desarrollo del autoconocimiento.** Disponible en: <[LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA: SU IMPACTO EN LA PSICOLOGÍA Y EL DESARROLLO DEL AUTOCONOCIMIENTO - Psiconetwork](https://www.psiconetwork.com/la-mayeutica-socratica-su-impacto-en-la-psicologia-y-el-desarrollo-del-autoconocimiento/)> Acceso: 15 ene. 2026

Las investigaciones de José Antonio Marina en *El aprendizaje de la creatividad* muestran cómo la interrogación socrática puede estructurarse en secuencias didácticas específicas (Marina; 2013):

1. **Fase de perplejidad:** Mediante preguntas aparentemente simples, se desestabilizan las certezas iniciales. Antoni Zabala y Laia Arnau en *Métodos para la enseñanza de las competencias* ofrecen ejemplos detallados de cómo generar esta perplejidad productiva en diferentes áreas del conocimiento (Arnau; Zabala; 2014).
2. **Fase de exploración dialógica:** A través del diálogo estructurado pero abierto, se exploran las implicaciones de las respuestas iniciales. El trabajo del Proyecto Noria (<http://www.octaedro.com/noria>) coordinado por Irene de Puig proporciona materiales específicos para esta fase.
3. **Fase de síntesis provisional:** Los participantes construyen nuevas comprensiones, siempre abiertas a posterior revisión. Miguel Ángel Santos Guerra en *La escuela que aprende* documenta experiencias exitosas de este proceso en contextos escolares diversos (Santos G.; 2020).

En sema, la pedagogía de la conciencia centrada en las aportaciones de Sócrates ofrece un marco metodológico extraordinariamente rico para abordar los desafíos educativos contemporáneos. La mayéutica, como método de alumbramiento del conocimiento interior, establece las bases para una educación que promueve la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y el desarrollo ético de los estudiantes.

10.6.- En Platón

«...El mayor bien para el hombre es dialogar cada día sobre la virtud y sobre las demás cosas que examináis cuando habláis de ellas y cuando os examináis a vosotros mismos...»

Platón (c. 427-347 a.C)
Apología de Sócrates, 38a.

«...El alma debe elevarse desde lo visible hacia lo inteligible hasta contemplar lo que es en sí...»

Platón (c. 427-347 a.C)
La República, VI, 511b-c

Hablar de Platón es hablar del origen mismo de la educación entendida como formación integral de la persona. Antes de él, educar significaba principalmente transmitir habilidades, normas sociales o conocimientos prácticos. Con Platón, la educación adquiere un sentido mucho más profundo: pasa a ser un proceso de transformación interior, orientado al desarrollo de la conciencia, la razón y los valores morales.

Para Platón, educar no consiste en “llenar la mente” de información, sino en ayudar a la persona a aprender a pensar, a distinguir lo verdadero de lo aparente y a orientar su vida hacia el bien y la justicia. Por eso utiliza imágenes tan poderosas como la “Alegoría de la Caverna”, que muestra la educación como un camino de liberación: salir de la ignorancia, abrir los ojos a la verdad y aprender a vivir de manera más consciente y responsable.

Además, Platón fue uno de los primeros pensadores en comprender que la educación no es solo un asunto individual. Una sociedad justa —afirma— solo puede construirse si sus ciudadanos han sido formados moral e intelectualmente. De este modo, la escuela, el maestro y el proceso educativo se convierten en pilares fundamentales de la vida social y política.

Estudiar hoy la obra de Platón sigue siendo relevante porque muchas de las preguntas que él planteó continúan vigentes: ¿para qué educamos?, ¿qué tipo de personas queremos formar?, ¿cómo desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y la conciencia ciudadana? Su pensamiento ofrece un

punto de partida sólido para reflexionar sobre la educación como formación de seres humanos libres, críticos y comprometidos con el bien común.

Pero además, el estudio de Platón, al igual que el de Sócrates y Aristóteles resulta especialmente relevante en la formación del profesorado. No se trata de mantener tradiciones académicas seculares sino de responder a las necesidades educativas plenamente actuales. En un contexto marcado por la sobreinformación, la rapidez digital, la proliferación de noticias falsas y la fragmentación del conocimiento, la escuela se enfrenta al reto de enseñar a pensar con criterio y profundidad. Platón ya había señalado este problema al distinguir entre la opinión superficial y el conocimiento fundamentado, una distinción que hoy resulta especialmente relevante para ayudar al alumnado a evaluar fuentes, argumentar con rigor y construir juicios propios. Desde esta perspectiva, formar docentes con una base platónica sólida significa fortalecer su capacidad para promover el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo, la obra de Platón ofrece un marco especialmente valioso para la educación en valores y la formación ciudadana. En un momento en el que las aulas reflejan tensiones sociales, culturales y emocionales cada vez más complejas, Platón recuerda que no puede existir una sociedad justa sin educación moral. Para el profesorado, esta idea implica comprender que su labor no se limita al currículo académico, sino que contribuye directamente a la construcción de actitudes de respeto, convivencia democrática, responsabilidad social y compromiso ético. La educación deja así de ser un simple proceso instructivo para convertirse en una experiencia formativa que orienta la vida personal y social del alumnado.

Platón también ayuda a revalorizar el papel del docente en una época en la que la tecnología y los recursos digitales tienden a desplazar el protagonismo pedagógico hacia plataformas y dispositivos. Frente a esta tendencia, su concepción del educador como guía intelectual y moral refuerza la importancia del profesorado como mediador del aprendizaje, como referente humano y como acompañante del proceso de crecimiento personal de los estudiantes. Esta visión resulta especialmente pertinente para la formación docente, ya que devuelve sentido profesional y ético a la tarea educativa.

La propuesta de educación integral de Platón adquiere hoy una nueva actualidad. En sistemas educativos cada vez más orientados a competencias técnicas y resultados cuantificables, Platón propone una formación que integra razón, emociones, sensibilidad estética y valores. Esta mirada amplia permite al profesorado diseñar experiencias educativas que no se reduzcan al

rendimiento académico, sino que atiendan al desarrollo completo de la persona, favoreciendo el equilibrio emocional, la capacidad reflexiva y la madurez moral del alumnado.

Por otra parte, Platón aporta una comprensión temprana de la diversidad educativa al reconocer que los estudiantes no aprenden del mismo modo ni al mismo ritmo y que la educación debe adaptarse a las disposiciones individuales. Esta idea conecta directamente con los enfoques actuales de educación inclusiva y atención a la diversidad, ayudando al profesorado a entender que la equidad educativa no consiste en tratar a todos por igual, sino en ofrecer a cada estudiante las condiciones necesarias para desplegar sus capacidades.

Finalmente, Platón invita a concebir la educación como un proceso de transformación profunda y no como una simple acumulación de contenidos. Educar, desde esta perspectiva, significa ayudar al alumnado a cambiar su manera de ver el mundo, de comprenderse a sí mismo y de relacionarse con los demás. Para el profesorado en formación, esta visión resulta especialmente valiosa porque refuerza la dimensión humana de la enseñanza y sitúa la práctica docente como una tarea orientada a formar personas libres, críticas y socialmente responsables.

En este sentido, estudiar a Platón no supone mirar al pasado, sino recuperar fundamentos sólidos para afrontar los desafíos educativos del presente, fortaleciendo una concepción de la docencia como profesión intelectual, ética y socialmente comprometida.

10.6.1.- La alegoría de la caverna como metáfora

La caverna platónica ofrece una potente metáfora para pensar los procesos educativos. Emilio Lledó, en *La memoria del logos*, propone una lectura pedagógica profunda: «...*La educación es ese viaje desde las sombras hacia la luz, pero un viaje que cada uno debe emprender con sus propios pies...*» (Lledó; 1996, p. 156). Esta interpretación ha sido desarrollada prácticamente por Gregorio Luri en *La escuela no es un parque de atracciones* donde propone itinerarios concretos de “ascenso epistémico” (Luri; 2020).

Las aplicaciones prácticas incluyen:

1. **Cartografías del conocimiento personal:** los estudiantes elaboran mapas de su propio viaje desde las opiniones no examinadas hacia comprensiones más fundamentadas. El trabajo de David Perkins en

La escuela inteligente ofrece herramientas específicas para este mapeo (Perkins; 1995).

2. **Proyectos de investigación como liberación:** siguiendo la propuesta de Juan Ignacio Pozo en *Aprendices y maestros*, se diseñan experiencias donde los estudiantes deben cuestionar sus preconceptos mediante la investigación sistemática (Pozo; 1998).
3. **Círculos de reflexión crítica:** inspirados en la pedagogía crítica de Paulo Freire, pero enriquecidos con la dimensión contemplativa platónica, como propone Catherine L'Ecuyer en *Educar en el asombro* (L'Ecuyer; 2012).

10.6.2.- Educación y justicia: conciencia ética y moral

Todos los historiadores de la Educación que hemos podido consultar coinciden en un punto central: la identificación platónica entre educación y justicia (Abbagnano; Visalberghi; 1994) (Luzuriaga; 1971) (Böhm; 2010).

Abbagnano destaca que la educación no es neutral, sino orientada al conocimiento objetivo del Bien, condición para una conciencia ética auténtica. Luzuriaga sintetiza esta idea afirmando que el núcleo de la pedagogía platónica es la formación del hombre moral dentro del Estado en cuanto éste representa la justicia y Böhm interpreta la justicia platónica no como simple organización institucional, sino como orden interior del alma, que luego se proyecta socialmente.

En este sentido podemos decir, que la educación platónica consiste en la interiorización del principio de justicia mediante la formación de la conciencia moral que es la que ayuda a armonizar la ética individual y la ética social.

10.6.2.1.- Pedagogía dialógica

Una de las aplicaciones más directas del planteamiento platónico sobre justicia interior es la pedagogía dialógica, inspirada en la tradición socrático-platónica. Platón concibe la educación moral como un proceso de clarificación racional mediante el diálogo, donde el sujeto aprende a examinar sus creencias y a orientar su juicio hacia el bien común.

En la práctica educativa contemporánea, este enfoque se concreta en metodologías como debates éticos guiados; diálogo filosófico en el aula y discusión argumentativa estructurada utilizando también dilemas morales reales

para guiar al alumnado a analizar consecuencias, valores implicados y criterios de justicia, fomentando así la interiorización ética y no la obediencia externa. Estas metodologías que han sido sistematizadas en programas como la *Community of Inquiry* desarrollada por Matthew Lipman, cuyo objetivo es formar pensamiento ético, juicio crítico y conciencia social mediante el diálogo reflexivo (Lipman; 2002).

10.6.2.2.- Educación del carácter y virtud cívica

Platón entiende la justicia como armonía interior entre razón, emociones y deseos, lo que hoy se traduce pedagógicamente en los programas de educación del carácter y educación en virtudes. Estos programas trabajan autocontrol, responsabilidad, honestidad, respeto y sentido de justicia.

Thomas Lickona, uno de los principales referentes internacionales en educación moral, reconoce explícitamente la influencia de la tradición clásica greco-platónica en la formación ética escolar. En su clásica obra de 1991 *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* traducida al español en 2017, Lickona nos ofrece más de 100 estrategias prácticas adaptadas al contexto escolar y familiar para promover virtudes como sabiduría, justicia, autocontrol, integridad, gratitud y humildad, mediante la colaboración de la familia y la escuela.

10.6.2.3.- Justicia restaurativa en contextos escolares

El concepto platónico de justicia no se limita al castigo, sino que apunta al restablecimiento del orden interior y social. Esta idea conecta directamente con los actuales modelos de justicia restaurativa educativa, utilizados en numerosos sistemas escolares.

Estos enfoques sustituyen modelos punitivos por diálogo reparador, responsabilidad personal, reconstrucción de relaciones y conciencia del daño causado.

A partir de las experiencias que actualmente se desarrollan en diversos países de Europa, Canadá, EE. UU. y América Latina se pueden identificar rasgos pedagógicos y educativos consistentes:

1. **Resolución colaborativa de conflictos:** uso de mediación restaurativa entre pares (estudiantes), docentes y familias, con énfasis en escuchar a todas las partes implicadas.

2. **Círculos restaurativos y diálogo estructurado**: encuentros facilitados en los que se comparte impacto emocional, se reflexiona sobre los hechos y se acuerdan acciones reparadoras.
3. **Cambio de cultura escolar**: paso de un enfoque punitivo a uno que prioriza la reparación de relaciones y la responsabilidad personal.
4. **Articulación con redes regionales**: asociación entre escuelas, organizaciones civiles y redes de formación docente para la expansión y sostenibilidad de prácticas restaurativas.

10.6.2.4.- Educación para la ciudadanía democrática

Platón defendía que no puede existir una poli justa sin ciudadanos educados moralmente. Esta idea se refleja hoy en los programas de educación para la ciudadanía, donde se busca formar conciencia cívica, participación responsable y compromiso social.

La UNESCO ha recogido este principio en su marco educativo para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, subrayando que la educación debe formar conciencia ética, sentido de justicia social y responsabilidad colectiva, principios coherentes con el planteamiento platónico.

En este ámbito tienen una significativa importancia y relevancia los “*Proyectos de Aprendizaje-Servicio*” (ApS) mediante los cuales el alumnado participa en actividades comunitarias reflexionando sobre justicia social, equidad y bien común. Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio integran, en una misma experiencia planificada, aprendizajes curriculares (conocimientos y competencias) y un servicio real a la comunidad, con reflexión sistemática y evaluación. Su rasgo distintivo no es “hacer voluntariado”, sino aprender mejor porque se actúa sobre necesidades reales con aliados comunitarios.

10.6.2.5.- Educación socioemocional con base ética

Platón integra razón y emociones bajo el gobierno racional del alma. Esta idea se refleja hoy en programas de educación emocional con orientación ética, que no se limitan al bienestar psicológico, sino que buscan formar conciencia moral.

En este sentido, el prestigioso psicopedagogo Rafael Bisquerra señala que la educación emocional debe estar vinculada a valores éticos y convivencia social, no solo a la autorregulación individual.

Otras de las figuras más destacables y emblemáticas respecto a la educación emocional es sin duda el profesor y prolífico autor José Antonio Marina, que en su clásica obra *Ética para naufragos*, sitúa la educación afectiva dentro de un horizonte normativo: la finalidad no es “sentirse bien” sin más, sino aprender a actuar bien. Para Marina, La ética aparece como una brújula para orientar deseos, emociones y decisiones hacia criterios universalizables (responsabilidad, respeto, justicia, dignidad). En términos de educación socio-emocional con base ética, esto se traduce en que competencias como la empatía, la autorregulación o la convivencia solo son plenamente educativas cuando se articulan con un marco de valores compartidos y con la asunción de consecuencias: no basta con “expresar emociones”; hay que aprender a responder moralmente a lo que se siente y a lo que se provoca en los demás (Marina; 1995).

En suma, y desde una perspectiva aplicada, el planteamiento platónico sobre educación y justicia se traduce hoy en prácticas educativas reconocidas que comparten un núcleo común: formar conciencia moral interior y no solo regular conductas externas. El diálogo reflexivo, la educación del carácter, la justicia restaurativa, la ciudadanía activa y la educación emocional ética representan desarrollos contemporáneos coherentes con la intuición central de Platón: que la verdadera justicia se construye primero en el interior del sujeto y luego se proyecta socialmente.

10.6.3.- La educación como transformación interior

Uno de los rasgos más originales de Platón es su concepción de la educación como conversión interior. Como hemos señalado anteriormente el *Motí de la caverna* es una metáfora que simboliza el paso de las opiniones a la verdad, es decir, de la conciencia pasiva a la conciencia reflexiva orientada al Bien (Abbagnano; Visalberghi, 1992).

A su vez, la pedagogía platónica no busca mera adaptación social, sino la transformación total del ser humano, desde el mundo de las apariencias hacia el orden inteligible de las Ideas. Así pues, la educación platónica no es transmisión de información, sino reorientación existencial de la conciencia.

Pero ¿En qué consiste hoy la “transformación interior” en clave platónica? Traducido al lenguaje educativo contemporáneo, el principio platónico de conversión del alma puede describirse como un proceso formativo que busca:

- Pasar de la reacción impulsiva a la autorregulación consciente.
- Pasar de la repetición acrítica a la reflexión personal.
- Pasar de la motivación externa a la motivación interna.
- Pasar del egocentrismo al sentido de responsabilidad social.
- Pasar de la pasividad cognitiva a la autonomía intelectual.

No se trata de imponer valores, sino de formar estructuras internas de juicio, atención, autocontrol y sentido moral, que permiten al estudiante dirigir su propia vida con mayor lucidez.

10.7.- En Aristóteles

Aristóteles ocupa un lugar fundamental en la Historia de la Educación porque fue uno de los primeros pensadores en preguntarse no solo qué debemos saber, sino sobre todo cómo debemos vivir y aprender a vivir bien. Mientras Platón puso el acento en la búsqueda de las grandes ideas y los valores universales, Aristóteles llevó la reflexión educativa al terreno de la vida cotidiana, de las decisiones concretas y de la formación del carácter.

Para Aristóteles, educar no significa simplemente transmitir conocimientos, sino ayudar a las personas a desarrollar hábitos positivos, a pensar con criterio propio y a actuar con responsabilidad. La educación, en este sentido, es un proceso progresivo que acompaña el crecimiento de la persona: primero se aprende a controlar los impulsos, después a formar el carácter y finalmente a usar la razón de manera reflexiva y prudente.

Además, Aristóteles comprendió que la educación no es solo un asunto individual, sino una tarea social. Una comunidad funciona mejor cuando sus ciudadanos han aprendido a convivir, a respetar normas comunes y a buscar el bien colectivo. Por eso defendió una educación pública orientada a formar personas equilibradas, éticas y capaces de participar activamente en la vida social.

Hoy, muchas ideas educativas actuales —como la educación en valores, el aprendizaje a través de la experiencia, la importancia de los hábitos y el desarrollo del pensamiento práctico— tienen sus raíces en Aristóteles. Estudiar su obra nos ayuda a entender que educar es, en el fondo, enseñar a vivir bien, a elegir mejor y a construir una vida con sentido.

El estudio de Aristóteles en la formación del profesorado resulta especialmente relevante porque conecta directamente la teoría educativa con la práctica cotidiana del aula. En un contexto escolar en el que los docentes deben enfrentarse a problemas reales como la convivencia, la motivación del alumnado, la educación emocional o la formación en valores, Aristóteles ofrece una visión de la educación centrada en la vida concreta y en el desarrollo progresivo de la persona. Para él, educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en ayudar a formar hábitos positivos, fortalecer el carácter y desarrollar la capacidad de tomar decisiones responsables.

Esta perspectiva resulta muy cercana a la experiencia docente actual, donde el aprendizaje no se produce solo a través de explicaciones teóricas, sino mediante la repetición de prácticas, la construcción de rutinas educativas, el acompañamiento emocional y la creación de un clima de aula favorable. Aristóteles ayuda a comprender que el comportamiento ético no surge espontáneamente ni se logra únicamente con normas, sino que se construye poco a poco a través del ejercicio constante, la reflexión y el ejemplo. Para el profesorado en formación, esta idea refuerza la importancia de la coherencia educativa y del papel del docente como modelo de conducta.

Además, Aristóteles aporta una comprensión muy actual del aprendizaje como proceso gradual. Reconoce que el desarrollo humano pasa por etapas y que no se puede exigir el mismo nivel de madurez intelectual o emocional a todos los estudiantes al mismo tiempo. Esta visión se relaciona directamente con los enfoques actuales de atención a la diversidad, educación inclusiva y aprendizaje personalizado, ayudando al profesorado a diseñar propuestas educativas adaptadas a las necesidades reales del alumnado.

Por otra parte, Aristóteles subraya que la educación no es solo un asunto individual, sino una responsabilidad social. La escuela no solo prepara para aprobar exámenes, sino para convivir, participar en la comunidad y contribuir al bienestar colectivo. Esta idea resulta especialmente relevante en la formación docente actual, donde se busca que el profesorado actúe como agente educativo y social capaz de fomentar valores como el respeto, la cooperación, la justicia y la participación democrática.

Finalmente, Aristóteles ofrece una concepción de la educación orientada al desarrollo del juicio práctico, es decir, a la capacidad de pensar antes de actuar, de evaluar consecuencias y de elegir de manera responsable. En una sociedad caracterizada por la inmediatez, la impulsividad y la presión social, esta dimensión educativa cobra una importancia decisiva. Para el profesorado, estudiar a Aristóteles significa fortalecer una pedagogía que no solo enseña contenidos, sino que ayuda al alumnado a aprender a vivir mejor, a tomar decisiones más conscientes y a construir una vida con sentido.

En este marco, la obra de Aristóteles sigue siendo una referencia fundamental para comprender la educación como un proceso humano, ético y socialmente comprometido, que sitúa al profesorado en el centro de la formación integral de las nuevas generaciones.

10.7.1.- Eudaimonía y realización humana

El objetivo último de la educación aristotélica es la “*eudaimonía*”, entendida como realización plena de lo humano, o lo que es lo mismo, la actualización de las capacidades racionales y morales del ser humano, orientadas a la vida buena (Abbagnano; Visalberghi, 1992). Así, la educación de la conciencia en Aristóteles no persigue éxito externo, sino madurez moral y plenitud humana.

Es de suma importancia destacar que el concepto de eudaimonía en Aristóteles no es lo mismo que lo que entendemos hoy por felicidad aunque en muchas traducciones se utilice ese término por aproximación. La diferencia es conceptual, filosófica y pedagógicamente muy relevante, especialmente en Aristóteles.

En griego clásico, *eudaimonía* significa literalmente “tener un buen *daimon*” o “estar bien acompañado por el espíritu”, pero en el pensamiento aristotélico adquiere un sentido mucho más profundo: designa el estado de realización plena de la vida humana, no un sentimiento pasajero de placer o bienestar emocional.

Cuando hoy hablamos de “felicidad” solemos referirnos a un estado subjetivo de satisfacción, alegría o bienestar psicológico, que puede ser momentáneo, fluctuante y dependiente de circunstancias externas. En cambio, la *eudaimonía* se refiere a una forma de vida lograda, estable y estructural, basada en el ejercicio de la razón, la virtud y el desarrollo de las capacidades humanas propias.

Para Aristóteles, una persona no es eudaimónica porque “se sienta feliz”, sino porque vive de acuerdo con su naturaleza racional y moral, actúa virtuosamente, toma buenas decisiones y desarrolla sus potencialidades a lo largo del tiempo. Por eso afirma que la *eudaimonía* no es un placer, ni una emoción, ni una posesión externa, sino una actividad del alma conforme a la virtud (*Ética a Nicómaco*, I, 7).

Desde el punto de vista educativo, esta diferencia es crucial. Educar para la “felicidad” entendida como bienestar emocional inmediato puede conducir a una pedagogía centrada en el confort, la evitación del esfuerzo o la gratificación rápida. Educar para la *eudaimonía*, en cambio, significa formar el carácter, el juicio moral, la responsabilidad y la capacidad de vivir bien a largo plazo, incluso cuando ello exige esfuerzo, disciplina y renuncia.

Por eso, muchos autores contemporáneos prefieren traducir *eudaimonía* como: “vida lograda”, “florecimiento humano”, “realización plena”, o “bien vivir”. Estas expresiones reflejan mejor su sentido ético y existencial que el término moderno “felicidad”.

Puede decirse que la felicidad emocional puede formar parte de la eudaimonía, pero no la agota. La eudaimonía no depende solo de cómo me siento, sino de cómo vivo, cómo actúo y qué tipo de persona llego a ser. Esto explica por qué Aristóteles convierte la educación ética en el núcleo de su proyecto pedagógico: porque solo a través de la formación de la virtud puede alcanzarse una vida verdaderamente lograda.

En consecuencia, una educación y una pedagogía de la conciencia basada en el concepto de eudaimonía de Aristóteles implica desarrollar:

1. **Conciencia teleológica.** Educar la conciencia significa aprender a responder: ¿Qué persigo realmente cuando elijo esto?; ¿Qué tipo de persona estoy llegando a ser con estos hábitos? ¿Qué bienes son dignos (y cuáles son solo atractivos)? Esto convierte la tutoría, la orientación y la convivencia en “espacios de finalidad”.
2. **Conciencia moral como hábitos + reflexión.** Aristóteles integra dos planos que la escuela suele separar: el entrenamiento del carácter (hábitos, rutinas, práctica guiada) por un lado, y reflexión ética (razones, deliberación, juicio) por otro. Si solo hay reflexión sin práctica, no hay transformación; si solo hay práctica sin reflexión, hay adiestramiento sin autonomía.
3. **Conciencia relacional y cívica.** La eudaimonía aristotélica es inseparable de la vida en comunidad: se aprende a vivir bien con otros, en instituciones y con responsabilidades. Por eso, el fin educativo incluye ciudadanía y convivencia, no solo rendimiento.

Hoy, el marco aristotélico reaparece con fuerza en líneas como educación del carácter, educación en virtudes y enfoques de florecimiento que conectan bienestar con desarrollo moral. En España, hay desarrollos académicos y divulgativos que presentan la educación del carácter explícitamente enraizada en Aristóteles (virtud–bien–felicidad–ciudadanía)¹¹⁸. También existen propuestas que articulan “florecimiento” como finalidad educativa, conectando eudaimonía con debates contemporáneos (bienestar eudaimónico, teoría de la

¹¹⁸ Ver: NAVAL, Concepción et. al. **Educación del carácter**. Pamplona: Eunsa, 2018.

autodeterminación, etc.)¹¹⁹. Y desde la Psicología Positiva aplicada a la Educación se han difundido programas escolares centrados en bienestar, sentido y fortalezas que pueden leerse como compatibles —con matices— con un horizonte eudaimónico si se integran con virtud y responsabilidad.¹²⁰

Como ejemplos de metodologías y actividades basadas en la eudaimonía aristotélica pueden citarse los siguientes y cuya clave no es “hablar de virtudes”, sino practicarlas con conciencia, deliberación y feedback.

10.7.1.1.- Deliberación guiada (*phrónesis en acción*)

1. Objetivo: entrenar juicio práctico: fines, medios, consecuencias, contexto, virtudes en juego.
2. Dinámica (15–25 min): Presentar un caso breve realista (conflicto de convivencia, trabajo en equipo, uso del móvil, copia, exclusión).
3. Preguntas fijas: ¿Cuál sería el fin bueno aquí (no solo lo conveniente)?; ¿Qué opciones reales tengo?; ¿Qué virtud falta/excede? (valentía, templanza, justicia, amistad cívica); ¿Qué haría alguien prudente y por qué?
4. Cierre: “microcompromiso” (una acción concreta para la semana).
5. Evaluación: rúbrica simple de deliberación (claridad del fin, consideración de otros, justificación, viabilidad).

10.7.1.2.- Taller de hábitos (*héxis*): “diseño de práctica”

1. Objetivo: convertir una virtud en conducta repetible (de intención a hábito).
2. Ejemplo: templanza digital. Definir conducta observable: “primer bloque de estudio de 25 min sin móvil”. Diseñar entorno: móvil fuera del alcance; temporizador; lista corta de tareas. Registro 7 días: logro/obstáculo/ajuste.

¹¹⁹ Ver: BERNAL, Aurora; NAVAL, Concepción. **El florecimiento como fin de la educación del carácter**. Revista Española de Pedagogía, 2023. Disponible en: <[REP+284_ESP_Bernal.pdf](https://doi.org/10.1344/rep2023_284)> Acceso: 16 ene. 2026.

¹²⁰ Ver: ARGUÍS, Ricardo et. al. **Programa “Aulas felices”**. Psicología Positiva aplicada a la Educación. Zaragoza: Equipo SATI, 2012. Disponible en: <[Aulas Felices](https://www.aulasfelices.com)> Acceso: 16 ene. 2026.

3. Reflexión de conciencia: “¿qué deseo me domina?” “¿qué bien persigo realmente?”

Esta dinámica concreta en la práctica la idea aristotélica: nos hacemos mediante acciones repetidas, pero con conciencia del fin.

10.7.1.3.- *Diario eudaimónico (conciencia narrativa y teleológica)*

1. Objetivo: integrar experiencia + fin + virtud.
2. Plantilla semanal (10 min):

- “Esta semana me acerqué a una vida buena cuando...”
- “Me alejé cuando...”
- “La virtud que más necesité fue...”
- “Una acción concreta para la próxima semana...”

Puede vincularse a tutoría y a proyectos de convivencia (sin invadir intimidad: el alumno decide qué comparte).

10.7.1.4.- *Eudaimonía cívica: proyectos de Aprendizaje-Servicio*

1. Objetivo: experimentar como el bien propio crece con bienes compartidos.
2. Claves aristotélicas: explicitar el fin: no “hacer horas”, sino justicia/solidaridad/amistad cívica.
3. Reflexión estructurada: ¿qué bien interno del proyecto se pone en juego? ¿qué virtudes exige?

10.7.1.5.- “*Curriculum de virtudes*” transversal por asignaturas

Objetivo: no aislar la ética en una hora; integrarla en prácticas intelectuales.

Ejemplos:

- Ciencias: honestidad intelectual (errores, replicación, datos).
- Lengua: veracidad, escucha, argumentación justa.
- Educación física: fortaleza, templanza, juego limpio.

- Historia: justicia, prudencia política, análisis de fines colectivos.

Este enfoque es coherente con marcos contemporáneos de educación del carácter.

10.7.1.6.- Riesgos frecuentes y cómo corregirlos

1. Reducir eudaimonía a “bienestar emocional”: integrar siempre virtud, responsabilidad y comunidad.
2. Moralizar sin práctica: sin hábitos y entornos, no hay héxis.
3. Practicar sin conciencia: sin deliberación, no hay autonomía (*phrónesis*).
4. Convertir virtudes en eslóganes: usar conductas observables, feedback y reflexión.

10.7.2.- Prudencia (*phrónesis*): núcleo de la conciencia práctica

En la *Ética a Nicómaco* (especialmente Libro VI), Aristóteles llama ***phrónesis*** a la prudencia o sabiduría práctica: una virtud intelectual cuyo objeto no es “saber” en abstracto, sino deliberar bien sobre lo que conviene hacer aquí y ahora para vivir bien. No se reduce a aplicar reglas; exige captar los fines humanos (el bien) y, a la vez, leer adecuadamente las circunstancias concretas. En la tradición de lectura contemporánea, esto se expresa con una idea clave: la prudencia no se adquiere solo por aprender principios, sino por formación del carácter, hábitos, práctica y experiencia.

Desde una pedagogía de la conciencia, esa “sabiduría práctica” funciona como conciencia práctica porque articula tres operaciones internas que educativamente son decisivas:

1. Atención lúcida a la situación: percibir lo relevante moralmente.
2. Deliberación: ponderar razones, medios, consecuencias, bienes en conflicto...
3. Elección responsable: decidir y sostener la acción con coherencia.

Este enfoque converge con la interpretación clásica de la *phrónesis* como virtud inseparable de la virtud moral: Aristóteles sostiene que no hay

prudencia plena sin un carácter ético formado y viceversa, la virtud moral necesita la guía prudencial.

10.7.2.1.- Rasgos pedagógicamente relevantes de la prudencia

En primer lugar, la prudencia o conciencia práctica es una racionalidad orientada a fines (teleológica) y al bien humano. La prudencia no optimiza meros resultados; orienta la acción hacia el “vivir bien” (*eudaimonía*) en condiciones reales, con bienes humanos en tensión. Por eso, educar la prudencia equivale a educar una conciencia capaz de ordenar prioridades éticas y no solo “resolver problemas”.

En segundo lugar, la prudencia trabaja con lo contingente y particular. A diferencia del saber teórico, la acción humana ocurre en escenarios variables; por ello, la prudencia implica juicio contextual, sensibilidad moral y capacidad de ajustar medios. En clave educativa: no basta con “normas”; hay que entrenar la percepción moral y el discernimiento en casos.

Y finalmente, la prudencia integra cognición, emoción y carácter, presupone disposiciones afectivas y hábitos (*hexis*): sin autocontrol, empatía y sentido de justicia, la deliberación se sesga. Este punto conecta bien con marcos actuales que enfatizan la toma de decisiones responsables y competencias socioemocionales como parte de una formación ética integral

10.7.2.2.- Objetivos de aprendizaje para desarrollar la prudencia

Si convertimos la *phrónesis* en competencias observables (sin traicionar a Aristóteles), un programa de “conciencia prudencial” busca que el alumnado progrese en la consecución de los siguientes objetivos:

1. Clarificación del fin: “¿Qué bien buscamos aquí? ¿Qué significa actuar bien en este contexto?”
2. Lectura ética de la situación: identificar valores en conflicto, afectados, necesidades, asimetrías, riesgos.
3. Deliberación con razones: argumentar, considerar alternativas, anticipar consecuencias, reconocer sesgos.
4. Elección y compromiso: decidir, justificar y revisar (aprendizaje por reflexión posterior).

5. Formación del carácter: hábitos que sostienen el juicio (templanza, justicia, valentía cívica).

10.7.2.3.- Metodologías actuales compatibles con el desarrollo de la prudencia

1. **Discusión de dilemas morales**. La discusión de dilemas es una técnica consolidada para provocar razonamiento moral: narraciones breves con conflicto de valores, debate guiado y justificación pública de la decisión. Bien aplicada, no “adoctrina”: entrena deliberación, contraste de razones y revisión crítica¹²¹.
2. **Filosofía para Niños y Niñas (FpNN) y “Comunidad de Indagación”**: conciencia atenta y pensamiento práctico. La FpNN (inspirada en Lipman) aporta una estructura muy afín a *phrónesis*: preguntas auténticas, diálogo disciplinado, construcción de razones, revisión y autocorrección en comunidad. En España hay guías didácticas institucionales con secuencias y propuestas para aula¹²².
3. **Prácticas restaurativas**. Las prácticas restaurativas educan una conciencia práctica centrada en responsabilidad, impacto y reparación: hacen visible el daño, ordenan turnos de palabra, promueven acuerdos y compromisos verificables. Son una tecnología pedagógica idónea para entrenar *phrónesis* en conflictos reales¹²³.
4. **Aprendizaje-Servicio (ApS)**: El ApS integra aprendizaje curricular, servicio real y reflexión; por eso es especialmente aristotélico: la prudencia se forma en la acción deliberada y revisada. Guías de ApS

¹²¹ Ver: FERNÁNDEZ-CAMINERO, G. et. al. **Enseñando moralidad como competencia inclusiva: efectos de una intervención basada en discusión de dilemas morales**. Revista Española de Pedagogía, 2023. Disponible en: <[REP+286_ESP_Fernandez.pdf](#)> Acceso: 16 ene. 2026.

¹²² Ver: JAIMES, José C. et. al. **La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela**. Revista de Filosofía. Vol. 38 N° 99, 2021. Disponible en: <[La metodología de la Filosofía para niños y niñas \(FpNN\) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela - Dialnet](#)> Acceso: 16 ene. 2026

¹²³ Ver: ORTEGA, Manel; SCHMITZ, Jean. **Prácticas restaurativas en el ámbito educativo**. Quito (Ecuador) Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB. Disponible en: <[Practicas-restaurativas-en-el-ambito-educativo-2019-spa.pdf](#)> Acceso: 16 ene. 2026.

en el ámbito hispano subrayan la intencionalidad, participación y reflexión como ejes del método¹²⁴.

10.7.3.- Proceso educativo gradual: cuerpo, carácter e intelecto

Para Aristóteles, educar no significa únicamente transmitir conocimientos, sino acompañar el desarrollo progresivo de la persona en todas sus dimensiones, de modo que aprenda a gobernarse a sí misma, a actuar con virtud y a deliberar con prudencia en las situaciones concretas de la vida.

Desde este enfoque, la educación se entiende como un camino de interiorización y toma de conciencia: conciencia corporal y autorregulación, conciencia ética y formación del carácter, y conciencia reflexiva y racionalidad práctica.

10.7.3.1.- *El “cuerpo” como base educativa: hábito, medida y autorregulación*

Para Aristóteles, la educación comienza por el cuerpo porque es el primer ámbito donde la persona aprende a gobernarse. En la *Política* subraya que la formación corporal no persigue el rendimiento competitivo, sino la disposición adecuada para una vida buena y equilibrada. Desde una pedagogía de la conciencia, esto significa ayudar al alumnado a darse cuenta de su propio estado corporal, de sus ritmos de atención, de su nivel de activación, del cansancio y del descanso necesarios, y de cómo todo ello influye en su conducta y en su aprendizaje. El cuerpo se convierte así en el primer espacio educativo de la autorregulación.

En términos aristotélicos, aquí aparece la noción de *hexis*, es decir, la disposición estable que se construye a través de la repetición consciente de acciones. No se trata solo de “hacer ejercicio” o “sentarse bien”, sino de adquirir hábitos que sostienen el autocontrol, la perseverancia y el cuidado de sí. Cuando el alumnado aprende a regular su respiración antes de una prueba, a planificar descansos, a mantener rutinas de estudio o a reconocer señales de tensión corporal, está desarrollando una base ética elemental: la capacidad de moderarse y orientarse hacia lo que le conviene.

¹²⁴ Ver: **Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje-Servicio**. Programa Nacional “Escuela y Comunidad” (Argentina). Disponible en: <[MODULO 1 FINAL CORREGIDO](#)> Acceso: 16 ene. 2026.

En la práctica educativa actual, este planteamiento se traduce en propuestas como la educación física consciente, el trabajo sistemático de hábitos saludables, la incorporación de microrutinas de atención plena o autorregulación emocional al inicio de las clases, y el uso de diarios breves donde el alumnado registra cómo se siente antes y después de una actividad exigente. Todo ello responde fielmente a la idea aristotélica de que sin una base corporal ordenada es difícil sostener un carácter firme y un pensamiento lúcido.

10.7.3.2.- *El “carácter” como núcleo: habituación de virtudes y educación emocional*

El corazón del proyecto educativo de Aristóteles está en la formación del carácter. En la *Ética a Nicómaco* afirma con claridad que nos hacemos justos practicando actos de justicia, valientes actuando con valentía y templados ejercitando la moderación. La virtud no se transmite como un contenido teórico, sino que se construye mediante la repetición de acciones guiadas, acompañadas de reflexión y corrección progresiva.

Desde la pedagogía de la conciencia, educar el carácter significa ayudar al alumno a comprender el vínculo entre lo que siente, lo que desea, lo que elige y lo que finalmente hace. Cuando el estudiante aprende a reconocer sus impulsos, a poner nombre a sus emociones, a anticipar consecuencias y a evaluar sus propias decisiones, está desarrollando una conciencia ética práctica. De este modo, el aula se convierte en un pequeño espacio de convivencia donde se ensayan formas justas de relación, cooperación, autocontrol y responsabilidad.

Las corrientes actuales de educación del carácter y educación socioemocional conectan directamente con este planteamiento aristotélico. Programas basados en virtudes, metodologías de Aprendizaje-Servicio y dinámicas de diálogo moral permiten traducir estas ideas clásicas en prácticas concretas. Por ejemplo, trabajar una virtud durante varias semanas —como la responsabilidad, la templanza digital o la empatía— mediante compromisos diarios, reflexión semanal y evaluación formativa del comportamiento, reproduce el esquema aristotélico de hábito, repetición y consolidación del carácter.

Asimismo, el uso de dilemas morales, debates guiados y proyectos solidarios ayuda al alumnado a experimentar la virtud en contextos reales. Cuando un grupo participa en un proyecto de apoyo comunitario y luego reflexiona sobre qué actitudes ha desarrollado, qué dificultades ha encontrado y

qué ha aprendido de sí mismo, está realizando exactamente lo que Aristóteles entendía por formación ética: aprender a obrar bien a través de la experiencia.

10.7.3.3.- *El “intelecto”: virtudes intelectuales, deliberación y phrónesis*

Para Aristóteles, la educación no culmina solo en un buen carácter, sino en la capacidad de pensar y decidir bien. Aquí entra en juego la *phrónesis* o prudencia, que no es un conocimiento abstracto, sino una sabiduría práctica que permite comprender las situaciones concretas, regular las emociones implicadas y elegir la acción más adecuada. La *phrónesis* une el carácter y el intelecto: sin virtudes morales, el razonamiento se vuelve instrumental; sin reflexión racional, la virtud queda ciega y rígida.

Desde la pedagogía de la conciencia, este nivel corresponde al desarrollo metacognitivo y ético: aprender a observar cómo pensamos, qué criterios utilizamos para decidir, qué sesgos influyen en nuestros juicios y cómo podemos mejorar nuestras razones. En el aula, esto se trabaja mediante escritura reflexiva, análisis de casos reales, debates argumentativos y seminarios socráticos, donde el alumnado aprende a justificar sus decisiones y a revisar sus propios razonamientos.

Actividades como la “bitácora de deliberación”, en la que el estudiante registra una situación vivida, las opciones posibles, los riesgos, las emociones implicadas y la decisión tomada, son un claro ejemplo de entrenamiento en *phrónesis*. Del mismo modo, el uso de rúbricas que evalúan no solo el resultado, sino la calidad del razonamiento, la consideración del contexto y la coherencia ética refuerza la dimensión intelectual de la educación moral aristotélica.

10.7.3.4.- *Una secuencia didáctica*

La propuesta aristotélica puede traducirse hoy en una secuencia educativa coherente que respete el desarrollo gradual del alumno. En una primera fase se trabaja el cuerpo y la autorregulación básica: hábitos de atención, descanso, organización del tiempo y control emocional inicial. En una segunda fase se pone el acento en el carácter, entrenando virtudes concretas mediante prácticas diarias, normas compartidas y dinámicas de convivencia y cooperación. Finalmente, en una tercera fase se fortalece el intelecto práctico, promoviendo la deliberación, el pensamiento crítico y la reflexión ética sobre situaciones reales.

Este itinerario no es rígido, sino cíclico: cada nuevo aprendizaje vuelve a pasar por el cuerpo, el carácter y el intelecto, profundizando progresivamente en cada nivel. Desde la pedagogía de la conciencia, el elemento transversal es siempre el mismo: hacer explícita la experiencia del alumno. Se trata de que el estudiante no solo actúe, sino que se dé cuenta de lo que hace, de por qué lo hace y de qué efectos tiene. Así, el proceso educativo deja de ser meramente instructivo y se convierte en una auténtica formación integral de la persona.

10.7.4.- Educación pública y dimensión política

Para Aristóteles, la educación no es un asunto privado ni exclusivamente familiar. Es una responsabilidad pública esencial, porque la ciudad existe para algo más que sobrevivir: existe para vivir bien. Si la polis tiene un fin común, la formación de los ciudadanos no puede quedar al azar ni depender solo de iniciativas individuales. Por eso afirma que la educación debe ser común, regulada y orientada al bien colectivo.

Esta idea se apoya en una concepción profundamente comunitaria del ser humano. El individuo no se realiza aislado, sino como miembro activo de una comunidad política. La educación, entonces, cumple una función estructural: prepara a las personas para participar responsablemente en la vida común, sostener las leyes, respetar la justicia y contribuir al equilibrio social. Pero aquí es indispensable señalar que la “dimensión política” no es propaganda ni adoctrinamiento: es la tesis de que la educación debe cultivar capacidades internas sin las cuales la ciudad se desordena: virtud, autodominio, prudencia (phrónesis), sentido de justicia y disposición a deliberar. La escuela, en este marco, es un dispositivo de formación del carácter cívico mediante hábitos y criterios.

Así pues, desde la pedagogía de la conciencia, este planteamiento implica que educar no consiste solo en transmitir contenidos, sino en formar ciudadanos interiormente capaces de autorregularse, deliberar, actuar éticamente y asumir responsabilidades públicas. La dimensión política no se reduce al aprendizaje de normas, sino a la construcción de una conciencia cívica que comprenda que el bien personal está vinculado al bien común.

10.7.4.1.- Del hábito al juicio práctico

Aristóteles entiende que la verdadera educación no actúa solo sobre el intelecto, sino sobre el carácter. La conciencia moral no se forma únicamente

mediante discursos, sino a través de hábitos estables que configuran la manera de sentir, pensar y actuar.

Por un lado, la educación debe generar disposiciones internas duraderas. La virtud no surge espontáneamente: se construye mediante la repetición consciente de acciones justas, responsables y equilibradas. En términos pedagógicos, esto significa que el entorno escolar debe ofrecer oportunidades constantes para practicar el respeto, la cooperación, la honestidad y el autocontrol.

Por otro lado, Aristóteles subraya la importancia de la prudencia o phronesis, es decir, la capacidad de discernir qué es lo correcto en situaciones concretas. No basta con conocer reglas generales. La conciencia madura sabe interpretar contextos, valorar consecuencias, ponderar alternativas y elegir con sensatez. Esta dimensión es especialmente relevante hoy, en contextos complejos donde no existen respuestas simples.

Finalmente, la educación también tiene una función social: preparar para la vida compartida. Aprender a convivir implica desarrollar la capacidad de dialogar, aceptar normas razonables, participar en decisiones colectivas y asumir tanto responsabilidades como límites. En este sentido, la escuela se convierte en una pequeña comunidad política formativa, donde el alumnado aprende a ejercer ciudadanía de manera progresiva.

10.7.4.2. - Límites históricos y lectura crítica

Es importante reconocer que la propuesta aristotélica se formuló en un contexto histórico excluyente. La ciudadanía plena estaba reservada a una minoría masculina y libre, dejando fuera a mujeres, esclavos y extranjeros. Este dato no invalida su planteamiento educativo, pero obliga a reinterpretarlo desde una perspectiva contemporánea.

Hoy, la pedagogía de la conciencia recupera el núcleo valioso de Aristóteles —educación para el bien común y formación del carácter cívico—, pero lo amplía hacia una visión democrática, inclusiva y basada en derechos humanos. La educación pública ya no forma solo “buenos ciudadanos” en sentido clásico, sino personas capaces de convivir en diversidad, respetar la dignidad humana y participar críticamente en sociedades pluralistas.

10.7.4.3.- Puentes con marcos contemporáneos

Las ideas aristotélicas encuentran continuidad en los actuales marcos educativos europeos e internacionales. En el currículo español, por ejemplo, se reconoce explícitamente que la educación debe desarrollar competencias ciudadanas orientadas a la participación democrática, la responsabilidad social y la convivencia ética. Esto conecta directamente con la idea aristotélica de que la educación debe servir al proyecto colectivo.

El Consejo de Europa, a través del Marco de Competencias para la Cultura Democrática, insiste en que las democracias solo pueden sostenerse si los ciudadanos poseen valores, actitudes, habilidades sociales y pensamiento crítico. Aquí reaparece la intuición de Aristóteles: sin formación del carácter y de la conciencia pública, las instituciones pierden estabilidad.

Por su parte, la UNESCO amplía este horizonte hacia una ciudadanía global, incorporando dimensiones como la paz, el desarrollo sostenible y la justicia social. Desde una lectura aristotélica actualizada, el “bien común” ya no se limita a la ciudad local, sino que se proyecta hacia una responsabilidad planetaria.

10.7.4.4.- Metodologías actuales compatibles con Aristóteles

Desde la pedagogía de la conciencia, existen metodologías especialmente coherentes con el planteamiento aristotélico.

La deliberación ética estructurada permite entrenar la prudencia. Cuando el alumnado analiza dilemas reales, identifica valores en conflicto, evalúa consecuencias y argumenta decisiones, está desarrollando la capacidad de juicio práctico que Aristóteles consideraba central para la vida moral y política.

El Aprendizaje-Servicio conecta directamente educación y bien común. Al vincular el aprendizaje académico con acciones solidarias reales, el alumnado experimenta que el conocimiento tiene sentido social. Además, la reflexión posterior permite integrar acción y conciencia, evitando que la ayuda se quede en activismo superficial.

El gobierno democrático del aula reproduce en pequeño la vida política. Asambleas, normas consensuadas, cargos rotativos y toma de decisiones colectivas convierten la escuela en un espacio donde se aprende ciudadanía

practicándola. Este enfoque refleja la idea aristotélica de que se aprende a vivir en comunidad viviendo realmente en comunidad.

Los círculos restaurativos introducen una visión ética de la convivencia. Frente al castigo automático, promueven la responsabilidad, la reparación del daño y el reconocimiento del otro. Así se forma una conciencia orientada a la justicia relacional, no solo a la obediencia externa.

Finalmente, el trabajo con micro-hábitos permite traducir las virtudes en acciones cotidianas. Pequeñas prácticas diarias de reflexión, autocontrol y responsabilidad consolidan progresivamente el carácter moral.

10.7.4.5.- *Diseño de actividades pedagógicas orientadas a la conciencia cívica*

La pedagogía aristotélica aplicada puede concretarse en propuestas simples y potentes. El diario de prudencia, por ejemplo, invita al alumnado a reflexionar sobre decisiones reales, analizar alternativas y reconocer sesgos personales. No busca respuestas correctas, sino desarrollar capacidad reflexiva.

La creación de una “constitución del aula” permite trabajar el sentido de norma como construcción racional compartida. El alumnado aprende que las reglas no son arbitrarias, sino acuerdos orientados al bien común, revisables y perfectibles.

Los laboratorios de justicia distributiva, donde se simulan repartos de recursos escasos, ayudan a comprender conflictos éticos reales entre igualdad, mérito y necesidad. Este tipo de actividades fortalece la conciencia social y el pensamiento moral aplicado.

10.7.5.- *Método educativo: experiencia, inducción y racionalidad crítica*

En la obra de Aristóteles, el método educativo no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso de formación integral de la conciencia humana mediante la experiencia sensible, la inducción intelectual y el ejercicio de la racionalidad crítica. Desde la perspectiva de la pedagogía de la conciencia, este enfoque resulta especialmente relevante porque articula el paso desde la percepción inmediata hasta la comprensión reflexiva y ética de la realidad, favoreciendo la autoconciencia, el juicio prudente y la autonomía moral. Aristóteles propone, así, un itinerario formativo que va de lo

concreto a lo universal, del hábito a la virtud y de la experiencia vivida al conocimiento racional.

10.7.5.1.- Experiencia

Para Aristóteles, todo conocimiento comienza con la experiencia (*empeiría*). En los *Analíticos Posteriores* (II, 19), afirma que “*de la sensación surge la memoria, y de la memoria repetida surge la experiencia, y de la experiencia nace el principio universal del conocimiento*”. Esta afirmación sitúa la vivencia concreta como punto de partida de la educación. Desde la pedagogía de la conciencia, esto implica que el aprendizaje significativo no puede separarse de la experiencia personal del alumno, ya que es en el contacto con la realidad donde se activan los procesos de atención, percepción y autoconocimiento.

En términos educativos, la experiencia no es mera acumulación de datos sensoriales, sino una vivencia interpretada que permite al sujeto reconocer patrones, regular su conducta y construir sentido. Aristóteles vincula este proceso con la formación del carácter (*éthos*), pues las experiencias repetidas configuran hábitos (*héxeis*) que moldean la conciencia moral. De ahí que en la *Ética a Nicómaco* (II, 1) sostenga que las virtudes se adquieren “practicándolas”, del mismo modo que se aprende a tocar un instrumento tocándolo.

En la escuela contemporánea, este principio se traduce en enfoques de aprendizaje experiencial y vivencial, como el *learning by doing* de Dewey o el aprendizaje basado en proyectos, donde el alumno se implica activamente en situaciones reales o simuladas. Estas prácticas permiten que la conciencia se forme no solo en el plano cognitivo, sino también en el emocional y ético. Una actividad coherente con este enfoque sería, por ejemplo, el diseño de un proyecto comunitario en el que los estudiantes identifiquen un problema social cercano, actúen para mejorarlo y posteriormente reflexionen sobre el impacto de sus acciones, desarrollando así conciencia social y responsabilidad ética.

10.7.5.2.- Inducción

La inducción (*epagogé*) ocupa un lugar central en el método aristotélico. A diferencia de una deducción puramente formal, la inducción es el proceso mediante el cual la mente, a partir de casos concretos y experiencias reiteradas, alcanza principios universales. Aristóteles señala que los principios no se demuestran, sino que se “intuyen” intelectualmente gracias a la inducción. Este paso supone un salto cualitativo en la conciencia: el sujeto deja de

percibir hechos aislados y comienza a comprender estructuras, regularidades y leyes.

Desde la pedagogía de la conciencia, la inducción se interpreta como un proceso de toma de conciencia progresiva. El estudiante no memoriza reglas abstractas, sino que las descubre a partir de su propia experiencia, desarrollando así una comprensión más profunda y autónoma. Este enfoque se alinea con metodologías actuales como el aprendizaje inductivo y el enfoque por descubrimiento guiado, donde el docente actúa como mediador que orienta la observación, plantea preguntas y ayuda a formular generalizaciones significativas.

Un ejemplo pedagógico concreto sería el trabajo en ciencias naturales a partir de la observación directa de fenómenos, como el crecimiento de plantas. Los alumnos registran datos, comparan resultados y, guiados por el docente, infieren principios generales sobre nutrición vegetal o fotosíntesis. En este proceso no solo adquieren conocimientos científicos, sino que desarrollan una conciencia epistemológica: aprenden cómo se construye el saber y toman conciencia de sus propios procesos cognitivos.

10.7.5.3.- Racionalidad crítica

La racionalidad crítica constituye el tercer eje del método aristotélico. Aristóteles distingue entre el conocimiento teórico (*epistéme*), el conocimiento técnico (*téchne*) y la sabiduría práctica (*phrónesis*). Esta última resulta esencial para la educación de la conciencia, ya que se refiere a la capacidad de deliberar correctamente sobre lo que es bueno y conveniente para la vida humana. En la *Ética a Nicómaco* (VI, 5), la *phrónesis* se define como una disposición racional orientada a la acción correcta.

Desde esta perspectiva, hay que reiterar que educar no es solo transmitir información, sino formar el juicio crítico y la capacidad de deliberación ética. La racionalidad aristotélica no es abstracta ni meramente lógica, sino situada, práctica y orientada al bien. En la pedagogía contemporánea, este enfoque se refleja en el desarrollo del pensamiento crítico, la educación ética y la educación para la ciudadanía, donde se fomenta la argumentación, el análisis de dilemas morales y la toma de decisiones responsables.

Una aplicación pedagógica concreta sería el trabajo con dilemas éticos en el aula. A partir de situaciones reales o ficticias, los estudiantes analizan diferentes opciones, evalúan consecuencias, contrastan valores y argumentan sus

decisiones. Este tipo de actividades promueve la autoconciencia moral y el desarrollo de la *phrónesis*, ya que obliga al alumno a reflexionar sobre sus criterios de acción y a justificar racionalmente sus elecciones.

10.7.5.4.- Integración en la pedagogía actual

El valor del método aristotélico reside en su carácter integrador. La experiencia proporciona el material vivo del aprendizaje, la inducción organiza ese material en conceptos y principios, y la racionalidad crítica orienta su aplicación ética y práctica. Desde la pedagogía de la conciencia, esta integración permite una formación holística que abarca lo cognitivo, lo afectivo y lo moral.

En el ámbito educativo actual, este modelo se refleja en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y el enfoque de competencias. Estas propuestas parten de experiencias reales, promueven la construcción inductiva del conocimiento y culminan en procesos de reflexión crítica sobre el sentido y el impacto social del aprendizaje. Por ejemplo, en un proyecto de Aprendizaje-Servicio relacionado con el medio ambiente, los estudiantes investigan problemas ecológicos locales, elaboran propuestas de intervención y reflexionan sobre su responsabilidad como ciudadanos. De este modo, se activan simultáneamente los tres niveles aristotélicos: experiencia concreta, generalización conceptual y juicio ético.

En definitiva, el enfoque aristotélico ofrece una base sólida para una pedagogía de la conciencia orientada a la realización humana. Al articular experiencia, inducción y racionalidad crítica, se promueve un aprendizaje que no se limita al dominio de contenidos, sino que favorece el desarrollo de la autoconciencia, la capacidad reflexiva y la responsabilidad moral. En este sentido, la educación se concibe como un proceso de formación del sujeto en su totalidad, coherente con la finalidad última que Aristóteles atribuye a la vida humana: la realización plena de sus capacidades racionales y éticas.

10.8.- En los epicúreos

*«...Vana es la palabra del filósofo que no remedia ninguna afec-
ción del alma. Pues, así como de nada sirve la medicina si no
expulsa las enfermedades del cuerpo, tampoco sirve la filosofía
si no expulsa el sufrimiento del alma...»*

Epicuro (341-270 a.C.)
Fragmentos (2012)

*«...Cuando decimos que el placer es el fin, no hablamos de los
placeres del libertinaje ni de los placeres sensuales, sino del no
sufrir dolor en el cuerpo ni turbación en el alma...»*

Epicuro (341-270 a.C.)
Carta a Menecio (2015)

*«...Así como los niños tiemblan y temen todo en las tinieblas, así
nosotros tememos muchas cosas a plena luz del día, que no son
más temibles que aquellas que los niños imaginan en la oscuridad. Este terror del alma no lo disipan los rayos del sol ni la
claridad del día, sino el conocimiento racional de la natura-
lezas...»*

Lucrecio (c. 99 – c. 55 a.C.)
De la naturaleza de las cosas (1961).

En el panorama de las filosofías helenísticas, el epicureísmo emerge como una propuesta revolucionaria que sitúa la educación de la conciencia en el centro mismo de su proyecto filosófico-pedagógico. Mientras que otras escuelas de la época se perdían en especulaciones metafísicas abstractas o en rigideces morales desencarnadas, Epicuro y sus seguidores desarrollaron un sistema integral de formación de la conciencia profundamente arraigado en la experiencia corporal, la dimensión afectiva y la vida comunitaria.

La importancia de estudiar las aportaciones epicúreas a la educación de la conciencia radica en varios aspectos fundamentales que mantienen una

sorprendente actualidad. En primer lugar, los epicúreos fueron pioneros en concebir la filosofía como una práctica terapéutica orientada a la transformación existencial, anticipándose en más de dos milenios a las corrientes contemporáneas de la psicología humanista y las terapias cognitivo-conductuales. Su comprensión de la conciencia como realidad que requiere cultivo sistemático, cuidado y educación específica constituye un antecedente histórico crucial para cualquier proyecto educativo que aspire a la formación integral del ser humano.

En segundo lugar, la pedagogía epicúrea representa uno de los primeros intentos sistemáticos de democratización del saber filosófico y de la educación de la conciencia. La apertura del Jardín a mujeres, esclavos y personas de toda condición social supuso una ruptura radical con los elitismos académicos de su tiempo, prefigurando los ideales de educación inclusiva y transformadora que hoy consideramos irrenunciables. Esta dimensión comunitaria y solidaria de la formación de la conciencia epicúrea ofrece claves valiosas para superar los individualismos fragmentadores de nuestra época.

Un tercer elemento que justifica la atención al epicureísmo es su concepción integral y holística de la conciencia. Lejos de los dualismos platónicos que escindían cuerpo y alma, los epicúreos comprendieron que la educación de la conciencia debía partir necesariamente del reconocimiento de nuestra corporeidad, de la legitimidad de los afectos y de la búsqueda de un bienestar integral que abarcara todas las dimensiones del ser humano. Esta visión unificada resuena poderosamente con las concepciones contemporáneas sobre la inteligencia emocional, la educación somática y los enfoques integrales del desarrollo humano.

Además, la propuesta epicúrea de una “medicina del alma” basada en el cultivo de la *ataraxia* (serenidad) y la *aponía* (ausencia de dolor) ofrece herramientas conceptuales y prácticas de extraordinaria pertinencia para abordar las patologías de la conciencia contemporánea: la ansiedad generalizada, el estrés crónico, la dispersión atencional y la pérdida de sentido existencial. Su diagnóstico de los miedos fundamentales que perturban la conciencia humana —el miedo a la muerte, a los dioses y al destino— mantiene una vigencia notable en una época caracterizada por nuevas formas de angustia existencial.

Finalmente, el epicureísmo aporta una comprensión profunda de la relación entre placer, conciencia y educación que desafía tanto los ascetismos represivos como los hedonismos consumistas. Su distinción entre placeres naturales y necesarios, naturales pero no necesarios, y ni naturales ni necesarios,

proporciona criterios valiosos para una educación de la conciencia orientada hacia formas sostenibles y compatibles de bienestar.

En un momento histórico que demanda urgentemente nuevos paradigmas educativos capaces de formar conciencias lúcidas, críticas y compasivas, el legado epicúreo emerge como una fuente de inspiración imprescindible para quienes aspiramos a una auténtica educación de la conciencia que integre las dimensiones cognitiva, afectiva, corporal, social y espiritual del ser humano.

10.8.1.- La conciencia como cultivo de la *ataraxia*

La *ataraxia* se refiere a un estado de serenidad y calma interior, libre de inquietudes, temores y perturbaciones emocionales, constituyendo un concepto central en la filosofía epicúrea. Para los epicúreos, el cultivo de la conciencia se orientaba específicamente hacia la consecución de este estado de imperturbabilidad, entendido no como pasividad o indiferencia, sino como una conquista activa de la serenidad que requería educación sistemática, disciplina interior y práctica constante.

La *ataraxia* es tranquilidad, serenidad e imperturbabilidad en relación con el alma, la razón y los sentimientos¹²⁵. Esta definición revela la comprensión integral que los epicúreos tenían de la conciencia: no se trataba únicamente de apaciguar la mente racional, sino de armonizar todas las dimensiones del ser humano —emocional, cognitiva y sensorial— en un estado de equilibrio dinámico que permitiera el florecimiento de la sabiduría y la felicidad.

La metodología epicúrea para el cultivo de la conciencia se articulaba en torno al *Tetrafármaco*, una medicina cuádruple del alma que abordaba los cuatro temores fundamentales que perturban la serenidad humana: el miedo a los dioses, el miedo a la muerte, el miedo al destino y el miedo al dolor. De esta manera resulta útil el concepto de *Tetrafármaco*, usado de manera figurativa y alegórica por los epicúreos como una herramienta que ayuda a evadir y eliminar ciertos temores que puedan alterar la felicidad del ser¹²⁶. Esta aproximación terapéutica a la educación de la conciencia anticipaba en más de dos

¹²⁵ Fuente: Wikipedia. **Ataraxia**. Disponible en: <[Ataraxia - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ataraxia_(filosofía)&oldid=106301110)> Acceso: 17 ene. 2026.

¹²⁶ Ibidem.

milenarios las corrientes psicopedagógicas contemporáneas que comprenden el aprendizaje como un proceso de sanación integral.

10.8.1.1.- *La educación de la conciencia como respuesta al ruido contemporáneo*

En el contexto de la sociedad actual, caracterizada por lo que diversos pensadores han denominado “sociedades del ruido”, la relevancia de la ataraxia epicúrea adquiere una dimensión profética. Las redes sociales y la tecnología digital han llevado a una sobreproducción de contenido que elimina la posibilidad de detenerse y escuchar, haciendo que el silencio sea percibido como algo improductivo (Ortiz O.; 2024). Esta saturación informatacional constituye una nueva forma de perturbación que los epicúreos no conocieron, pero para la cual su pedagogía de la conciencia ofrece herramientas conceptuales extraordinariamente pertinentes.

En el contexto de las sociedades determinadas por la tecnología se busca plantear una crítica al exceso de ruido que se vive cotidianamente, proponiendo una relación entre el silencio y la capacidad de pensar libremente (Pinzón; 2019). Los epicúreos habían intuido que la educación de la conciencia requería la creación de espacios de quietud —físicos, mentales y sociales— que permitieran el desarrollo de lo que el filósofo Byung-Chul Han¹²⁷ denomina “atención profunda”. El Jardín epicúreo funcionaba precisamente como un refugio de esta naturaleza, un espacio protegido de las turbulencias políticas y sociales de la época helenística.

La problemática contemporánea de la incomunicación, paradójicamente intensificada por la hiperconectividad digital, encuentra en la pedagogía epicúrea de la amistad una respuesta fundamental. El modelo de retroalimentación propio de la cultura del “like” está deteriorando el funcionamiento de la sociedad con mecanismos diseñados para captar y retener la atención, generando dinámicas erosivas de nuestra capacidad colectiva para comunicarnos (Manrique; 2025). Frente a esta fragmentación de los vínculos auténticos, los epicúreos propusieron la *philía* (amistad) como el núcleo mismo de la

¹²⁷ Byung-Chul Han es uno de los filósofos contemporáneos más influyentes en el análisis crítico de la subjetividad, la cultura digital y las formas actuales de dominación simbólica. Sus aportaciones resultan especialmente relevantes para la educación y la pedagogía de la conciencia, ya que ofrecen un marco teórico sólido para comprender cómo el capitalismo neoliberal, la hiperconectividad y la cultura del rendimiento están transformando la experiencia interior, la atención, el aprendizaje y la formación ética del sujeto.

educación de la conciencia, comprendiendo que la serenidad interior solo puede cultivarse en el contexto de relaciones humanas genuinas y nutritivas.

10.8.1.2.- La interioridad amenazada: del jardín epicúreo al silencio digital

El texto referenciado de Patricia Manrique (Manrique; 2025) se aprovecha del concepto de silencio y de su opuesto (el ruido) para señalar que fenómenos como la prisa, la distracción o la autoexigencia terminan confundidos con nosotros mismos, con nuestras rutinas o con nuestros deseos. Esta observación contemporánea resuena profundamente con el diagnóstico epicúreo de los “deseos no naturales y no necesarios” que la cultura y la sociedad imponen sobre los individuos, apartándolos de la percepción clara de sus auténticas necesidades.

La crisis de la interioridad en la sociedad contemporánea se manifiesta en lo que diversos autores han identificado como el “*aplanamiento de la subjetividad*”. En las formas tecnológicas de vida se rompe el dualismo de la altura que separaba el término trascendental del empírico, con lo que se aplana la interioridad del sujeto. Los epicúreos, anticipándose a esta problemática, diseñaron una pedagogía específicamente orientada al cultivo de la vida interior, comprendiendo que la educación de la conciencia requería el desarrollo sistemático de capacidades reflexivas y contemplativas.

El silencio interior deja emerger una voz que surge de lo profundo y que nos habla de necesidades, de genuinidad, de deseos y de vacío. Esta comprensión psicológica contemporánea encuentra un precedente notable en la práctica epicúrea del autoexamen, donde la atención plena a las propias sensaciones y sentimientos constituía el fundamento de la sabiduría práctica.

10.8.1.3.- Pedagogía de la serenidad

La *ataraxia* epicúrea no era concebida como un estado de pasividad sino como una conquista activa que requería educación específica y práctica constante. Representa un estado de serenidad y tranquilidad mental, donde la mente está libre de perturbaciones y ansiedad, convirtiéndose en un ideal de equilibrio emocional y bienestar. Esta comprensión activa de la serenidad ofrece claves fundamentales para el diseño de pedagogías contemporáneas capaces de formar conciencias resilientes frente al bombardeo informacional y la aceleración social.

La *ataraxia* es más que un concepto filosófico antiguo; es una guía atemporal para vivir con equilibrio y claridad en un mundo lleno de tensiones. Los epicúreos desarrollaron técnicas específicas para el cultivo de esta serenidad que mantienen una relevancia extraordinaria en el contexto actual: la práctica del discernimiento entre placeres naturales y artificiales, el ejercicio de la memoria como cultivo de experiencias positivas, y el desarrollo de la capacidad de mantenerse presente ante las perturbaciones externas sin dejarse arrastrar por ellas.

La educación epicúrea de la conciencia se basaba en el principio de que la satisfacción de los deseos es lo que produciría placer, pero existen placeres que conducen a un dolor mayor que el placer inicial, estos placeres producen in tranquilidad y deben ser evitados por la razón¹²⁸. Esta sofisticada comprensión de la economía del deseo constituye una herramienta pedagógica de primer orden para educar a las nuevas generaciones en el discernimiento frente a las seducciones del consumismo digital y la búsqueda compulsiva de gratificaciones inmediatas.

10.8.1.4.- *El silencio como resistencia*

El silencio es una forma de resistencia, no debe ser visto como una falta de acción, sino como una potencia negativa que nos permite recuperar la atención profunda y la contemplación. Esta comprensión contemporánea del silencio como acto político coincide extraordinariamente con la propuesta epicúrea de retiro del mundo político tradicional para crear espacios alternativos de vida y aprendizaje.

Los epicúreos comprendieron que la educación de la conciencia requería la creación de “heterotopías” —otros espacios— donde pudiera desplegarse una forma de vida alternativa a los imperativos sociales dominantes. El Jardín funcionaba como un laboratorio existencial donde experimentar formas de relación, aprendizaje y cultivo de la conciencia que anticipaban posibilidades futuras para toda la humanidad.

10.8.1.5.- *La ataraxia como competencia pedagógica fundamental*

En el contexto educativo contemporáneo, el cultivo de la *ataraxia* puede comprenderse como el desarrollo de una competencia fundamental que

¹²⁸ Fuente: Wikipedia. **Ataraxia**. Disponible en: <[Ataraxia - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ataraxia&oldid=107000000)> Acceso: 17 ene. 2026.

integra dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales. La práctica regular de la *ataraxia* conlleva una reducción del estrés y la ansiedad, una mayor capacidad para lidiar con las dificultades de la vida, una mejora en la toma de decisiones y una mayor sensación de bienestar general.

La pedagogía epicúrea de la conciencia anticipó la comprensión contemporánea de que el aprendizaje auténtico requiere la integración de todas las dimensiones del ser humano. Para alcanzar la *ataraxia*, es necesario reducir las pasiones y deseos desmedidos, buscando un equilibrio entre lo que se desea y las necesidades reales. Esta educación del deseo constituye una dimensión fundamental de cualquier pedagogía integral que aspire a formar seres humanos capaces de navegar conscientemente en la complejidad del mundo contemporáneo.

Los epicúreos desarrollaron lo que podríamos denominar una “pedagogía de la presencia” que cultivaba sistemáticamente la capacidad de estar plenamente presentes en el momento actual, reconociendo en esta presencia la fuente de toda sabiduría y felicidad genuinas. Esta aproximación pedagógica mantiene una relevancia extraordinaria en un contexto histórico caracterizado por la distracción permanente y la ansiedad del futuro.

10.8.2.- La educación sensorial como base del conocimiento

Los epicúreos desarrollaron una revolucionaria teoría del conocimiento que situaba la experiencia sensorial como fundamento irrenunciable de todo saber auténtico. Para Epicuro, la sensación constituía “el asiento de todo el conocimiento” y se originaba cuando “los átomos que desprenden los cuerpos llegan hasta nuestros sentidos”, estableciendo así una epistemología empírica que desafiaba tanto las especulaciones platónicas como el racionalismo abstracto¹²⁹. Esta propuesta, sistematizada en su obra perdida “Canon”, constituía aquella norma que “ha como bajado del cielo para enseñarnos todo y por la cual deben guiarse todos los juicios sobre la realidad”, según testimoniaba Cicerón¹³⁰.

¹²⁹ Fuente: Wikipedia. **Epicureísmo**. Disponible en: <[Epicureísmo - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 17 ene. 2026.

¹³⁰ Fuente: Wikipedia. Canon epicúreo. Disponible en: <[Canon epicúreo - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 17 ene. 2026.

La genialidad del planteamiento epicúreo residía en su comprensión integral de los criterios de verdad. Establecían tres criterios fundamentales: las sensaciones (*aisthesis*), las anticipaciones (*prolepsis*) y los sentimientos de placer y dolor, configurando un sistema coherente donde la experiencia corporal directa se convertía en la base del conocimiento válido. Las sensaciones proporcionaban el contacto inmediato con la realidad, las anticipaciones permitían el reconocimiento de patrones mediante la memoria sensorial, y los sentimientos orientaban la acción hacia lo beneficioso o alejaban de lo perjudicial. Este enfoque anticipaba sorprendentemente los descubrimientos contemporáneos sobre cómo la información ingresa por gusto, olfato, tacto, audición o la visión sin ningún significado inicial, y adquiere valor emocional cuando pasa al sistema límbico.

La pedagogía epicúrea se fundamentaba en la convicción de que toda razón “pende de los sentidos, y la verdad de estos se confirma por la certidumbre de las sensaciones”¹³¹, estableciendo así una educación radicalmente experiencial. El error, según esta concepción, no surgía de las sensaciones mismas sino del juicio apresurado que interpretaba inadecuadamente los datos sensoriales. Esta comprensión llevaba a desarrollar una pedagogía de la paciencia contemplativa, donde el aprendiz debía cultivar la capacidad de recibir las impresiones sensoriales con claridad antes de emitir juicios. El Jardín epicúreo se convertía así en un laboratorio de educación sensorial donde el conocimiento se aprendía a través de experiencias directas en lugar de ser innato, anticipando metodologías educativas que solo recientemente han encontrado validación neurocientífica.

10.8.2.1.- *La crisis del aprendizaje desencarnado en la educación actual*

Las instituciones educativas contemporáneas padecen una profunda crisis de desconexión sensorial que contrasta dramáticamente con la sabiduría epicúrea. La educación tradicional se caracteriza por enormes contenidos teóricos con muy poca aplicación práctica, sensación de información irrelevante y estudiantes relegados a adoptar una actitud estrictamente pasiva, privilegiando una metodología de transmisión abstracta que ignora la naturaleza fundamentalmente corpórea del conocimiento humano. Esta crisis se manifiesta en aulas donde 30 alumnos se dedican a escuchar durante largos

¹³¹ Ibidem.

períodos la voz de un profesor, reproduciendo un modelo industrial que trata el aprendizaje como un proceso mecánico de transferencia de información.

La ausencia de educación sensorial en nuestros sistemas educativos genera consecuencias devastadoras para el desarrollo integral de los estudiantes. La exclusión y marginación de la dimensión sensorial del aprendizaje crea dificultades innecesarias. Los estudiantes hipersensibles pueden no tolerar luces brillantes y ruidos fuertes, distraerse con ruidos de fondo que otras personas no oyen, o asustarse cuando alguien los toca por sorpresa, mientras que los hiposensibles requieren mayor estimulación para procesar adecuadamente la información. Esta diversidad sensorial, que los epicúreos habrían integrado naturalmente en su pedagogía del Jardín, es sistemáticamente ignorada por sistemas educativos que privilegian un modelo único de aprendizaje desencarnado.

La desconexión entre corporalidad y aprendizaje ha generado lo que podríamos denominar una “pedagogía de la abstracción forzada²”, donde se privilegia un programa educativo basado exclusivamente en el sistema visual. Esta aproximación unidimensional contradice frontalmente los hallazgos neurocientíficos que demuestran que la experiencia sensorial estimula la actividad eléctrica neuronal, brindando la posibilidad de moldear nuestras ideas con el auxilio de los estímulos. Los estudiantes se ven así privados del rico ecosistema sensorial que requieren para un aprendizaje auténtico y duradero.

La metodología educativa tradicional ignora además el hecho fundamental de que los primeros años de vida son clave para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, cuando el cerebro realiza muchas más conexiones que el adulto y cuanto más rico es el ambiente sensorial, mayor es el número de conexiones neuronales. Esta ventana de oportunidad neuroplástica se desperdicia sistemáticamente en aulas que reproducen modelos de enseñanza descontextualizados y sensorialmente empobrecidos, generando lo que los epicúreos habrían identificado como una educación contraria a la naturaleza humana.

10.8.2.2.- Neurociencia y pedagogía sensorial

Los avances en neuroeducación han validado extraordinariamente las intuiciones pedagógicas epicúreas sobre la centralidad de la experiencia sensorial en el aprendizaje. La neurociencia cognitiva estudia cómo la información proveniente desde los distintos canales sensoriales converge y se integra constantemente en el cerebro para codificar y decodificar los mensajes, confirmando que el conocimiento auténtico emerge de la integración multisensorial

y no de procesos puramente abstractos. Esta integración sensorial contribuye a una mayor conciencia y comprensión del mensaje y permite superar ciertas dificultades en el aprendizaje lingüístico (Irisarri; Villegas-Paredes, 2021), demostrando la eficacia de metodologías que los epicúreos intuían desde su comprensión holística de la naturaleza humana.

La teoría de la cognición corporizada (*embodied cognition*) ha revolucionado nuestra comprensión del aprendizaje al demostrar que la cognición depende de los tipos de experiencia que provienen de tener un cuerpo con varias capacidades sensoriomotoras, y que estas capacidades están embebidas en un entorno biológico, psicológico y cultural más amplio. Esta perspectiva confirma la sabiduría epicúrea de que el conocimiento no puede separarse del cuerpo que lo experimenta. Al involucrar activamente al cuerpo en el proceso de aprendizaje, se activan múltiples sistemas sensoriales y motores, lo que facilita una mayor comprensión y asimilación del contenido, validando científicamente las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Jardín epicúreo.

Las investigaciones en neuroeducación han identificado que el aprendizaje multisensorial se refiere a la integración de diferentes canales sensoriales para facilitar la retención y comprensión de la información, ya que esto activa diferentes áreas del cerebro y fortalece las conexiones neuronales. Los educadores pueden emplear técnicas que los epicúreos practicaban intuitivamente: el uso de materiales manipulativos, actividades prácticas y recursos que involucren múltiples sentidos. La memoria sensorial constituye la fase inicial en el proceso de memoria, el reconocimiento fugaz de lo que perciben los sentidos, confirmando que toda construcción cognitiva superior depende de esta base sensorial que Epicuro había identificado como criterio fundamental de verdad.

La validación neurocientífica se extiende también a la comprensión de que la información sensorial no se limita a los cinco sentidos tradicionales, sino que incluye la interocepción, la conciencia corporal (propiocepción) y la conciencia espacial (sentido vestibular), ampliando el espectro de lo que debe considerarse educación sensorial. Esta comprensión expandida del sistema sensorial humano ofrece nuevas posibilidades para desarrollar pedagogías que honren la integralidad de la experiencia humana, tal como los epicúreos propugnaban en su visión holística del conocimiento.

10.8.2.3.- *Hacia una pedagogía sensorial inspirada en el epicureísmo*

La recuperación de los principios epicúreos de educación sensorial ofrece un camino prometedor para superar la crisis del aprendizaje desencarnado. La estimulación sensorial persigue un doble objetivo: fomentar el máximo desarrollo de las capacidades sensoriales y potenciar el desarrollo cognitivo a través de una buena educación sensorial, recordando que para los epicúreos la educación auténtica debía integrar simultáneamente el cultivo de los sentidos, el desarrollo del discernimiento y la promoción del bienestar integral. Esta perspectiva exige transformar radicalmente los espacios educativos para convertirlos en verdaderos “jardines de aprendizaje” donde la experiencia directa y la reflexión contemplativa se combinen armónicamente.

Una pedagogía sensorial contemporánea inspirada en el epicureísmo debe reconocer que cada cerebro es único y tiene fortalezas y debilidades individuales, requiriendo la individualización del aprendizaje y la adaptación de las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto implica desarrollar lo que los epicúreos practicaban: una atención personalizada que permita a cada estudiante desarrollar su propio "canon" o criterio de discernimiento sensorial.

La implementación de una educación sensorial epicúrea contemporánea exige crear espacios físicos que honren la naturaleza multisensorial del aprendizaje. Esto incluye el diseño de ambientes con estímulos controlados donde se trabajan las sensaciones, otorgándole al alumno la libertad para explorar, descubrir y disfrutar de diversas experiencias sensoriales. Tales espacios deben alejarse del bullicio urbano que caracteriza las instituciones educativas actuales para crear, como hicieron los epicúreos, recintos de contemplación sensorial donde el aprendizaje pueda desarrollarse con la serenidad necesaria para el verdadero discernimiento.

La formación docente debe transformarse para incluir el desarrollo de competencias en educación sensorial, reconociendo que las estrategias cognitivas, sensoriales y ambientales orientadas al aula requieren que los docentes comprendan las necesidades biológicas, cognitivas y socioemocionales de los aprendientes. Los educadores deben aprender a observar las diferentes modalidades sensoriales de sus estudiantes, desarrollar materiales didácticos multisensoriales y crear experiencias de aprendizaje que integren movimiento, manipulación, exploración y reflexión (Irisarri; Villegas-Paredes, 2021). Esta formación debe incluir además el cultivo de la propia sensibilidad del

educador, siguiendo el modelo epicúreo del maestro como “médico de la felicidad” que acompaña el desarrollo integral de sus estudiantes.

Finalmente, una pedagogía sensorial inspirada en el epicureísmo debe recuperar la dimensión comunitaria del aprendizaje, creando espacios de diálogo y colaboración donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias sensoriales y desarrollar juntos criterios de discernimiento. La amistad filosófica que caracterizaba el Jardín epicúreo debe inspirar comunidades de aprendizaje donde la educación sensorial se convierta en una práctica social de exploración conjunta de la realidad, combinando la sabiduría ancestral con los hallazgos más avanzados de la neuroeducación para crear una educación verdaderamente transformadora que honre la integralidad de la experiencia humana.

10.8.3.- Pedagogía de la conciencia: amistad y terapia existencial

El epicureísmo constituye una de las propuestas más sólidas y coherentes de la Antigüedad en torno a la educación de la conciencia como camino de liberación interior y de vida buena. Epicuro y su escuela conciben el pensamiento como una práctica formativa integral, orientada a transformar la manera de sentir, pensar y habitar el mundo. En este marco, educar no significa transmitir información, sino acompañar un proceso de clarificación interior mediante el cual la persona aprende a liberarse del miedo, a ordenar sus deseos y a construir relaciones humanas basadas en la confianza y el cuidado mutuo.

El Jardín de Epicuro no fue simplemente una escuela filosófica, sino una auténtica comunidad educativa donde se practicaba una pedagogía de la serenidad, fundada en el diálogo, la vida compartida y el ejercicio cotidiano de la reflexión ética. Allí, la amistad adquiría un valor central como sostén emocional, espacio de aprendizaje moral y fuente de seguridad existencial, mientras que la filosofía se vivía como una medicina del alma destinada a curar los sufrimientos producidos por el miedo a la muerte, la angustia ante el futuro y la insatisfacción constante del deseo.

Desde la perspectiva contemporánea de la pedagogía de la conciencia, el epicureísmo ofrece un marco especialmente fecundo para repensar la educación emocional, ética y existencial. Sus propuestas anticipan enfoques actuales centrados en la autorregulación afectiva, el pensamiento crítico aplicado a la vida cotidiana, la construcción de comunidades de aprendizaje y el bienestar

psicológico sostenible. Recuperar el legado epicúreo no implica reproducir sin más un modelo antiguo, sino reinterpretar sus principios fundamentales — sobriedad, amistad, lucidez racional y cuidado interior— como herramientas pedagógicas válidas para afrontar los desafíos educativos del presente, caracterizados por la aceleración, el consumo compulsivo, la fragmentación social y el aumento de la ansiedad.

10.8.3.1.- *La amistad como fundamento pedagógico*

El epicureísmo desarrolló una visión profundamente novedosa de la amistad (*philia*) como eje central de toda auténtica educación de la conciencia. Para Epicuro, “*de todos los bienes que la sabiduría procura para una vida feliz, el más importante es, con mucho, la amistad*”. Con esta afirmación colocaba la relación humana en el corazón del proceso educativo. Aprender no era solo adquirir conocimientos, sino crecer juntos en un vínculo de cuidado, confianza y acompañamiento mutuo. Esta intuición resulta sorprendentemente actual, pues hoy sabemos, gracias a múltiples investigaciones, que el aprendizaje es más profundo y duradero cuando existe una auténtica alianza entre educadores, familias y estudiantes, capaz de sostener el desarrollo social y emocional de la persona.

En el Jardín epicúreo, la escuela no era un espacio académico rígido, sino una comunidad fraterna orientada al cultivo interior y al diálogo libre. Allí se practicaba una pedagogía basada en la palabra compartida, la escucha y la confianza recíproca entre maestro y discípulos. El objetivo era sencillo y radical al mismo tiempo: comprender al otro para poder construir amistad. Frente a los modelos educativos centrados exclusivamente en la abstracción intelectual, esta comunidad de aprendizaje anticipaba enfoques actuales que reconocen que el sentimiento de pertenencia, la seguridad emocional y la creación de vínculos significativos son condiciones indispensables para aprender bien, tanto en lo académico como en lo humano.

La pedagogía epicúrea entendía que los vínculos educativos deben nacer de la amistad, es decir, de una relación libre, recíproca y profundamente humana. El amigo es alguien en quien me reconozco, alguien que siente, piensa y vive de un modo cercano al mío. Desde esta perspectiva, educar significa encontrarse con el otro desde el respeto y el reconocimiento mutuo. Esta idea resulta especialmente valiosa en el contexto actual, donde con frecuencia se ha enfriado la relación pedagógica y se ha sustituido el encuentro personal por dinámicas impersonales, estandarizadas y deshumanizadoras. Los epicúreos ya intuían que una educación verdadera exige al maestro crear espacios

relacionales sensibles, capaces de generar confianza, cercanía afectiva y apertura interior, en lugar de distancia y desencuentro.

La amistad epicúrea no se reducía a un intercambio de intereses, sino que aspiraba a convertirse en una forma auténtica de relación social. Desde ahí se desarrolló lo que hoy podríamos llamar una auténtica “pedagogía del cuidado”. El maestro era visto como una especie de médico del alma, alguien que acompaña procesos de sanación interior y de construcción de una vida buena. Por eso la escuela epicúrea concedía un valor central a la tarea educativa. Esta visión conecta directamente con los enfoques contemporáneos que subrayan la importancia de que docentes y familias cultiven sus propias competencias emocionales, conscientes de que sus actitudes, palabras y modos de estar influyen profundamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

10.8.3.2.- *La filosofía como medicina del alma*

Para el epicureísmo, la filosofía no era una actividad teórica ni un ejercicio intelectual distante de la vida, sino una práctica esencialmente terapéutica. Epicuro la entendía como un arte de curar el alma. De ahí surge el conocido *tetrafármaco*, la “medicina de cuatro remedios” destinada a aliviar los miedos más profundos del ser humano: el miedo a los dioses, el miedo a la muerte, el miedo al dolor y el miedo a fracasar en la búsqueda del bien. Desde esta perspectiva, filosofar no consiste en acumular saberes, sino en aprender a vivir mejor. La educación deja así de ser mera transmisión de contenidos y se convierte en un proceso de transformación interior orientado al bienestar, la serenidad y la libertad interior.

Esta dimensión terapéutica resulta especialmente actual. El tetrafármaco epicúreo no es una fórmula abstracta, sino un auténtico tratamiento contra las creencias irracionales que están en la raíz de gran parte de nuestro sufrimiento. Epicuro comprendió que muchas de nuestras angustias no proceden de la realidad misma, sino de las ideas erróneas que construimos sobre ella. En este sentido, la filosofía se pone al servicio de la vida, ayudando a desmontar miedos infundados y a recuperar una relación más sana con nosotros mismos y con el mundo.

La pedagogía epicúrea anticipa así preocupaciones centrales de la educación contemporánea. Hoy sabemos que los currículos excesivamente centrados en contenidos académicos suelen dejar poco espacio para el trabajo emocional y el autoconocimiento. Sin embargo, sin esta dimensión interior, el aprendizaje queda incompleto. Los epicúreos ya intuían que educar implica

también aprender a reconocer, regular y comprender los propios estados emocionales, porque solo así se construye un equilibrio personal duradero.

El tetrafármaco ofrecía orientaciones sencillas y profundamente liberadoras: no temas a los dioses, no te angusties por la muerte, lo verdaderamente bueno es fácil de alcanzar y lo verdaderamente doloroso suele ser soportable. Estas ideas anticipan de manera sorprendente los actuales enfoques de educación socioemocional, que buscan dotar a las personas, desde la infancia, de herramientas para afrontar el miedo, la frustración y la incertidumbre. Para Epicuro, el núcleo del problema humano estaba en los errores de juicio, en las creencias limitantes y en la falta de pensamiento crítico. Por eso la educación debía formar una mente lúcida y un corazón sereno.

En el Jardín epicúreo, la práctica terapéutica incluía ejercicios concretos de autoconocimiento y transformación personal. Epicuro agradecía a la naturaleza haber hecho fáciles de conseguir las cosas necesarias para vivir bien, y difíciles de obtener aquellas que en realidad no necesitamos. Con ello enseñaba un arte esencial: aprender a distinguir entre deseos naturales y artificiales. Esta educación del deseo constituía una auténtica terapia existencial. No se trataba de reprimir el placer, sino de orientarlo con inteligencia, buscando un placer sencillo, estable y profundo, capaz de sostener una felicidad serena y duradera.

10.8.4.- Paralelismos contemporáneos

El pensamiento epicúreo, lejos de ser una doctrina encerrada en la Antigüedad, mantiene una sorprendente vigencia en los debates educativos contemporáneos sobre la conciencia, el bienestar y la formación integral de la persona. Muchas de las intuiciones pedagógicas desarrolladas en el Jardín encuentran hoy nuevas formulaciones en enfoques como el mindfulness, la educación emocional y las comunidades de aprendizaje. Explorar estos paralelismos no solo permite comprender mejor la profundidad humanista del epicureísmo, sino también reconocer cómo sus principios siguen ofreciendo claves valiosas para repensar la educación como un proceso de transformación interior, cuidado relacional y construcción consciente de una vida buena.

10.8.4.1.- Mindfulness y la herencia epicúrea

La práctica contemporánea del *mindfulness* presenta afinidades estructurales profundas con la pedagogía epicúrea de la conciencia. El *mindfulness* no se limita a una técnica de relajación, sino que propone una actitud global

ante la vida basada en la atención consciente, la presencia plena y la regulación de la reactividad emocional. Su finalidad es aprender a habitar el momento presente con lucidez, serenidad y aceptación, reduciendo la dispersión mental y el sufrimiento innecesario. Esta orientación coincide de manera notable con el ideal epicúreo de *ataraxia*, entendido como estado de calma estable, equilibrio interior y libertad frente a los miedos irrationales.

Epicuro enseñaba que la mayor parte del sufrimiento humano no proviene de los hechos, sino de las interpretaciones mentales que construimos sobre ellos. El mindfulness contemporáneo retoma esta intuición cuando invita a observar pensamientos y emociones sin identificarse automáticamente con ellos. Ambos enfoques buscan generar una conciencia reflexiva capaz de distanciarse del automatismo emocional y de recuperar una relación más sana con la experiencia inmediata. En este sentido, la atención plena puede entenderse como una actualización pedagógica de la antigua terapia filosófica epicúrea.

Diversos estudios educativos en lengua española señalan que la práctica sistemática del mindfulness favorece la autorregulación emocional, la reducción del estrés escolar y la mejora del clima relacional en el aula¹³². Estos resultados recuerdan la atmósfera de serenidad, confianza y convivencia fraterna que caracterizaba al Jardín epicúreo, donde el aprendizaje se producía en un entorno afectivo seguro. Tanto el epicureísmo como el mindfulness comparten así una concepción integral de la educación que articula mente, cuerpo y emoción como dimensiones inseparables del proceso formativo.

10.8.4.2.- Pedagogías del bienestar y educación emocional

Las actuales corrientes de educación emocional y pedagogías del bienestar encuentran en el epicureísmo un antecedente histórico de gran relevancia. Hoy se reconoce que educar no consiste únicamente en transmitir contenidos académicos, sino en acompañar el desarrollo integral de la persona, atendiendo sus emociones, su autoconcepto, su capacidad de relación y su equilibrio interior. Esta visión coincide con la pedagogía epicúrea, que entendía la

¹³² Ver: GONZÁLEZ, Genma; AMIGO, Isaac. **Efectos de la atención plena en el ámbito educativo. Una revisión sistemática.** Revista de Psicología y Educación. Vol. 13, N°. 1, 2018. Disponible en: <[Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática - Dialnet](#)> Acceso: 17 ene. 2026.

educación como un proceso de sanación interior orientado a construir una vida buena.

La educación emocional contemporánea busca crear entornos de aprendizaje donde el estudiante pueda conectar lo que aprende con su propia experiencia vital. Se trata de generar aulas más humanas, más empáticas y emocionalmente seguras, en las que el conocimiento no se perciba como algo externo, sino como parte del propio proceso de crecimiento personal. Esta integración entre saber y vida refleja claramente la epistemología sensualista epicúrea, que afirmaba que el conocimiento auténtico nace del contacto directo con la experiencia, las sensaciones y la reflexión consciente sobre ellas.

Autores como Rafael Bisquerra han mostrado que el desarrollo de competencias emocionales mejora no solo el bienestar subjetivo, sino también el rendimiento académico, la convivencia escolar y la prevención de conflictos (Bisquerra; 2009). Epicuro ya intuía esta relación cuando defendía que la serenidad interior es condición indispensable para pensar con claridad y vivir con sabiduría. Desde esta perspectiva, la educación del bienestar no es un añadido opcional al currículum, sino una dimensión estructural de toda pedagogía de la conciencia.

10.8.4.3.- Comunidades de aprendizaje y espacios educativos alternativos

El ideal epicúreo de la buena vida no se reducía al bienestar individual, sino que implicaba una forma ética de habitar la relación con los otros. En el Jardín se promovía una convivencia basada en el respeto, la cooperación y el cuidado mutuo, evitando el daño innecesario y fomentando vínculos estables de amistad. Esta dimensión comunitaria de la pedagogía epicúrea encuentra hoy una expresión clara en las Comunidades de Aprendizaje, las escuelas cooperativas y los modelos educativos alternativos centrados en el bienestar colectivo.

Las Comunidades de Aprendizaje contemporáneas se basan en el diálogo igualitario, la participación activa, la corresponsabilidad y la construcción compartida del conocimiento. Este enfoque rompe con la lógica competitiva tradicional y apuesta por una educación relacional, donde aprender significa también aprender a convivir (Flecha; Larena, 2020). En este punto, la herencia epicúrea resulta especialmente visible: el Jardín funcionaba como una comunidad educativa horizontal, donde el maestro no era una autoridad distante, sino un acompañante del proceso de crecimiento humano.

Además, los espacios educativos alternativos —como las escuelas democráticas, los proyectos de aprendizaje cooperativo o las pedagogías activas— retoman el principio epicúreo de que el bienestar personal está inseparablemente ligado al bienestar del grupo. Se reconoce que el sentido de pertenencia, la seguridad emocional y la cooperación son condiciones fundamentales para el desarrollo cognitivo y ético. Así, el ideal antiguo de una comunidad filosófica orientada a la vida buena reaparece hoy bajo nuevas formas institucionales y pedagógicas.

10.8.5.- Metodología y actividades actuales

La actualización pedagógica del epicureísmo no consiste en una mera reproducción histórica del Jardín, sino en la traducción contemporánea de su núcleo antropológico y terapéutico: la educación como formación de la conciencia sensible, emocional, racional y relacional orientada a la *ataraxia*, al placer estable y a la vida buena compartida. Desde esta perspectiva, las metodologías actuales inspiradas en Epicuro se articulan en cuatro grandes ejes: atención consciente, comunidad educativa afectiva, terapia cognitiva de creencias disfuncionales y diseño deliberado de proyectos vitales sostenibles.

Esta convergencia entre tradición filosófica y pedagogía contemporánea encuentra respaldo en investigaciones actuales sobre mindfulness, educación socioemocional, aprendizaje experiencial y psicología positiva, que confirman empíricamente intuiciones epicúreas fundamentales: el valor de la percepción atenta, la moderación de los deseos, la amistad como base del bienestar y la transformación cognitiva del miedo.

10.8.5.1.- Prácticas de atención plena y conciencia corporal

Epicuro fundamentó su epistemología en la primacía de la sensación (*aisthesis*) como criterio básico de verdad. En su *Carta a Heródoto* y en la *Carta a Meneceo* sostiene que el conocimiento auténtico nace del contacto directo con la experiencia sensible correctamente interpretada. Desde la pedagogía contemporánea, esta concepción se traduce en prácticas sistemáticas de atención plena orientadas a recuperar la presencia corporal y perceptiva frente a la dispersión cognitiva característica de la cultura digital.

La exploración sensorial consciente, organizada por modalidades perceptivas (vista, oído, tacto, gusto, olfato), permite entrenar la atención sostenida, la discriminación perceptiva y la regulación emocional. Este tipo de ejercicios desarrolla competencias metacognitivas básicas: capacidad de observación no

reactiva, reducción del automatismo evaluativo y fortalecimiento de la conciencia situacional. Investigaciones recientes en educación superior muestran que los programas de mindfulness mejoran la concentración, la memoria de trabajo y la autorregulación emocional, efectos que coinciden notablemente con la función formativa que Epicuro atribuía al ejercicio filosófico cotidiano

Por su parte, el diario de placeres naturales y necesarios opera como herramienta pedagógica de alfabetización emocional y ética del deseo. Como hemos señalado, Epicuro distingüía entre deseos naturales y necesarios, naturales no necesarios y deseos vanos (*Máximas Capitales*, XXIX). El registro reflexivo cotidiano permite al estudiante identificar fuentes reales de bienestar —descanso, alimento sencillo, conversación, contacto con la naturaleza— y contrastarlas con deseos artificiales inducidos socialmente. Esta práctica fortalece la conciencia crítica del consumo, la sobriedad voluntaria y la gratitud, dimensiones hoy centrales en la educación para el desarrollo sostenible y el bienestar subjetivo.

10.8.5.2.- Dinámicas de construcción comunitaria

El Jardín epicúreo fue una de las primeras comunidades educativas basadas explícitamente en el vínculo afectivo como condición del aprendizaje. Epicuro afirmaba que “*de todas las cosas que la sabiduría procura para la felicidad de la vida entera, la mayor es la amistad*” (*Máximas Capitales*, XXVII). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la conciencia no se concibe como proceso individualista, sino como experiencia relacional estructurada.

Los círculos de amistad filosófica reproducen este modelo comunitario mediante espacios de diálogo reflexivo, escucha empática y apoyo mutuo. Estas dinámicas se articulan con metodologías actuales como las comunidades de aprendizaje, los grupos de indagación filosófica y el aprendizaje dialógico. El efecto educativo no se limita al intercambio cognitivo, sino que impacta directamente en la construcción de identidad, autoestima académica y sentido de pertenencia, factores ampliamente documentados en la literatura pedagógica contemporánea (Aubert et. al.; 2008).

Los simposios epicúreos adaptados, inspirados en las celebraciones mensuales del Jardín (*Eikas*), introducen una dimensión ritual pedagógica que reforza la cohesión grupal. Estas experiencias integran convivencia, reflexión ética, expresión artística y celebración moderada, generando aprendizajes experienciales profundamente significativos. Desde la neuroeducación se reconoce que el aprendizaje emocionalmente significativo se consolida con mayor

profundidad en la memoria a largo plazo, lo que confirma empíricamente la eficacia formativa de estos espacios convivenciales estructurados (Mora; 2013).

10.8.5.3.- Técnicas terapéuticas educativas

Epicuro desarrolló una auténtica terapia filosófica orientada a la eliminación de los miedos fundamentales que perturban la conciencia: miedo a los dioses, a la muerte y al destino. Este modelo, conocido como *tetrapharmakon*, constituye uno de los precedentes históricos más claros de la psicoterapia cognitiva moderna. En educación, esta herencia se traduce en intervenciones sistemáticas de reestructuración cognitiva aplicadas al desarrollo personal del alumnado.

La deconstrucción de miedos irracionales se realiza mediante técnicas de indagación guiada, análisis de creencias nucleares y debate argumentativo. Este enfoque guarda una clara analogía con la Terapia Cognitivo-Conductual de Aaron Beck, que identifica pensamientos automáticos distorsionados como origen del malestar psicológico (Beck; 1998). En el contexto educativo, estas dinámicas fortalecen el pensamiento crítico, la autonomía emocional y la resiliencia frente a la incertidumbre.

La meditación sobre la finitud, inspirada en la célebre tesis epicúrea “la muerte no es nada para nosotros” (*Carta a Menecio*), cumple una función pedagógica profunda: reconciliar al sujeto con su temporalidad. Diversos programas de mindfulness basados en terapia cognitiva (MBCT) han demostrado reducir significativamente la ansiedad existencial y los síntomas depresivos, favoreciendo una relación más sana con el presente (Segal et. al.; 2017). Esta convergencia entre tradición filosófica y psicología clínica contemporánea legitima plenamente la aplicación educativa de estas prácticas.

10.8.5.4.- Proyectos de vida consciente

El epicureísmo no se limitó a una ética privada, sino que propuso un estilo de vida deliberadamente diseñado. El Jardín fue un experimento social de bajo consumo, alta cooperación y simplicidad voluntaria. En educación actual, este legado se concreta en metodologías de aprendizaje basado en proyectos orientados al diseño consciente del entorno y de la propia biografía vital.

El diseño colaborativo de espacios de bienestar permite integrar contenidos de arquitectura emocional, psicología ambiental y sostenibilidad

educativa. Investigaciones sobre entornos educativos saludables muestran que la organización del espacio físico influye directamente en la atención, el clima emocional y la interacción social (Corraliza; 1987). De este modo, los estudiantes aprenden a traducir valores éticos en configuraciones materiales concretas, desarrollando competencias de planificación, cooperación y responsabilidad ecológica.

El Laboratorio de Placeres Sostenibles constituye una síntesis pedagógica de todo el programa epicúreo. Los participantes investigan prácticas de bienestar que cumplan criterios de naturalidad, necesidad y estabilidad emocional: hábitos de descanso, alimentación consciente, contacto con la naturaleza, ejercicio moderado, relaciones significativas y uso responsable de tecnología. Estudios recientes sobre los mecanismos de eficacia del mindfulness —regulación atencional, conciencia corporal, regulación emocional y transformación de la autoimagen— confirman empíricamente estos efectos (Hölzel et al.; 2011).

Este enfoque convierte al alumnado en investigador activo de su propio bienestar, integrando ciencia, ética y experiencia personal, exactamente como proponía Epicuro cuando afirmaba que la filosofía solo tiene sentido si “cura las enfermedades del alma”.

10.9.- En los estoicos

«...Toda la vida hay que aprenderla, y, lo que más te sorprenderá, toda la vida hay que aprender a morir... Cada día hay que examinarse: ¿qué defecto he corregido hoy?, ¿qué vicio he resistido?, ¿en qué aspecto soy mejor? ...»

Séneca (4 a.C – 65 d.C)
Cartas a Lucilio (2018)

«...En cada cosa que hagas o digas, examínate a ti mismo y observa: '¿Qué es esto para mí? ¿No me arrepentiré de ello? Dentro de poco estaré muerto y todo habrá desaparecido'. ¿Qué más necesitas si la obra que realizas es propia de un ser inteligente, social y sometido a la misma ley que Dios?...»

Epicteto (ca. 55–135 d.C.)
Disertaciones por Arriano (1993)

«...Cávate dentro de ti mismo. Allí dentro está la fuente del bien, una fuente capaz de brotar continuamente, con tal de que continuamente ahondes...»

Marco Aurelio (121-180 d.C.)
Meditaciones (2002)

El estoicismo representa una de las aportaciones filosóficas más significativas para comprender la educación de la conciencia como proceso de transformación integral del ser humano. El estoicismo no se limitó a ser una doctrina teórica abstracta, sino que se configuró como una filosofía práctica orientada fundamentalmente a la formación del carácter y la transformación de la existencia humana.

La importancia del estoicismo para la pedagogía de la conciencia radica en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, los estoicos comprendieron la filosofía como una forma de vida integral, no como mera especulación

intelectual. Para pensadores como Séneca, Epicteto y Marco Aurelio, la filosofía era fundamentalmente ejercicio, práctica cotidiana y arte de vivir que comprometía la totalidad de la existencia del individuo. Esta concepción práctica de la filosofía conecta directamente con los desafíos contemporáneos de una educación que no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que aspire a la formación integral de la persona.

En segundo lugar, el estoicismo desarrolló una concepción de la educación centrada en la transformación de la conciencia. Michel Foucault, en su estudio sobre la hermenéutica del sujeto, destacó cómo los estoicos concebían la formación como un proceso de constitución del sujeto moral a través de prácticas concretas de cuidado de sí (Foucault; 1991). La educación estoica buscaba no tanto llenar la mente de información cuanto transformar la manera de percibir, juzgar y relacionarse con la realidad. Esta visión anticipó de manera notable las comprensiones contemporáneas sobre el papel de la metacognición, la autorregulación emocional y la construcción de sentido en los procesos educativos.

En tercer lugar, el estoicismo ofrece un conjunto articulado de ejercicios espirituales y prácticas pedagógicas que Pierre Hadot ha recuperado como patrimonio fundamental de la filosofía antigua. Estas prácticas incluyen el examen de conciencia, la atención plena, la meditación sobre principios fundamentales y la escritura reflexiva, entre otras (Hadot; 2006). Tales ejercicios no constituyen técnicas aisladas sino metodologías integradas orientadas a la transformación progresiva de la visión del mundo y de la personalidad del educando. La sistematicidad y coherencia de estas prácticas las convierte en referentes valiosos para cualquier pedagogía que aspire a educar la conciencia de manera integral.

En cuarto lugar, el estoicismo presenta una notable vigencia para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. En una época marcada por la incertidumbre, el estrés académico y la ansiedad generalizada, los principios estoicos sobre la gestión emocional, la resiliencia ante la adversidad y el discernimiento entre lo que depende y no depende de nosotros ofrecen herramientas psicopedagógicas de gran valor práctico. No es casual que en las últimas décadas hayan surgido iniciativas como *Modern Stoicism*¹³³ que recuperan estos

¹³³ *Modern Stoicism* (Estoicismo Moderno) — en términos amplios — es un movimiento intelectual y popular que surgió a finales del siglo XX y principios del XXI con el objetivo de revivir y aplicar la filosofía estoica antigua en la vida contemporánea. No es simplemente un estudio académico, sino una corriente vivida por personas y comunidades que buscan usar ideas estoicas para afrontar la incertidumbre, el sufrimiento y las decisiones éticas de la modernidad. *Modern Stoicism, Ltd.* es una organización sin fines de lucro con sede en el

principios para aplicarlos en contextos educativos, terapéuticos y de desarrollo personal.

Finalmente, el estoicismo ofrece un modelo pedagógico basado en la centralidad de las virtudes cardinales: sabiduría, justicia, coraje y templanza. Esta educación centrada en virtudes conecta con desarrollos contemporáneos en ética de las virtudes, psicología positiva y educación del carácter, ofreciendo un marco de referencia probado históricamente para la formación moral y el desarrollo de la excelencia humana.

10.9.1.- La educación de la conciencia en el estoicismo

Los estoicos distinguían claramente entre el discurso filosófico y la filosofía como modo de vida. Para ellos, la práctica filosófica no consistía primordialmente en la elaboración de teorías abstractas o en la exégesis de textos, sino en vivir de acuerdo con la razón y la virtud. Esta distinción fundamental es expresada por Séneca cuando afirma que la filosofía nos enseña a actuar, no meramente a hablar. La filosofía se concebía así, como el arte de vivir, una *techné* que requería ejercitación constante y que tenía como materia prima la propia existencia del individuo.

Esta concepción pedagógica implicaba que el verdadero progreso filosófico no se medía por la capacidad de explicar mejor a los filósofos o de memorizar doctrinas, sino por la transformación efectiva de la propia manera de ser. Epicteto insistía en que el objetivo de la actividad filosófica no era únicamente la adquisición de conocimiento sino la realización de una transformación profunda de la visión del mundo y del ser mismo del individuo. La educación estoica se orientaba fundamentalmente hacia la conversión del sujeto, hacia una *metanoia*¹³⁴ que implicaba un cambio radical en la manera de percibir, valorar y relacionarse con la realidad.

Reino Unido, dirigida por un equipo multidisciplinario de filósofos, psicoterapeutas y educadores, con el propósito de investigar, difundir y enseñar estoicismo aplicable a la vida cotidiana. Disponible en: <[Modern Stoicism](#)> Acceso: 17 ene. 2026.

¹³⁴ Metanoia (del griego *μετάνοια*) designa un cambio profundo de mente, actitud y orientación vital, que implica una transformación interior consciente y duradera. En su sentido filosófico y espiritual, no se limita al arrepentimiento moral, sino que alude a una reconfiguración del modo de comprender la realidad y de situarse existencialmente en ella: pasar de una forma de ver, sentir y actuar a otra más lúcida, ética o integrada. Metanoia es una conversión interior de la conciencia que produce una renovación del sentido, del juicio y de la conducta.

Esta dimensión transformadora de la educación estoica conectaba íntimamente con la comprensión de la filosofía como terapia de las pasiones. Los estoicos concebían que las emociones destructivas resultaban de errores de juicio, de representaciones inadecuadas de la realidad. Por tanto, la educación filosófica tenía una función terapéutica esencial: sanar el alma de sus afecciones mediante la corrección de los juicios erróneos y el cultivo de una voluntad acorde con la naturaleza racional del ser humano. Esta visión anticipó de manera notable desarrollos contemporáneos en psicoterapia cognitiva y educación emocional.

10.9.1.1.- *El autoconocimiento y la prosochē*

El autoconocimiento constituía el pilar fundamental de la educación estoica de la conciencia. Los estoicos heredaron del precepto delfico “conócte a ti mismo” la convicción de que el conocimiento de uno mismo era la condición necesaria para cualquier progreso moral y existencial. Sin embargo, para los estoicos este autoconocimiento no era meramente introspección psicológica sino comprensión de la propia naturaleza racional y de la relación del individuo con el orden cósmico del *Logos*.

La práctica fundamental para cultivar este autoconocimiento era la *prosochē*, término griego que significa atención plena o vigilancia constante. La *prosochē* consistía en una atención sostenida sobre uno mismo, una vigilancia continua para evaluar y corregir la manera en que se está actuando, pensando y sintiendo. Epicteto daba enorme importancia a este ejercicio de atención, que debía mantenerse bajo la guía de ciertos principios formulados de manera sencilla y clara para su aprendizaje y aplicación inmediata (Hadot; 2006). El *Enquiridion* de Epicteto cumplía precisamente esta función: ser un manual de principios fundamentales que el educando debía tener siempre presentes para orientar su *prosochē*.

Esta atención plena estoica implicaba una dimensión metacognitiva fundamental: la capacidad de observar los propios pensamientos y emociones mientras ocurren, sin identificarse inmediatamente con ellos. Los estoicos enseñaban que entre el acontecimiento externo y nuestra respuesta emocional existe siempre un juicio, una representación que podemos examinar y corregir. La *prosochē* era precisamente esta capacidad de captar ese momento intermedio, de observar nuestras representaciones mentales y evaluarlas antes de asentir a ellas (Muñoz; 2023).

La *prosochē* tenía también una dimensión práctica inmediata: orientar la atención hacia lo que realmente está bajo nuestro control. Epicteto enseñaba que debemos concentrar nuestra energía en aquello que depende de nosotros, nuestros juicios, deseos y aversiones, y desarrollar indiferencia hacia lo que no está bajo nuestro control. Esta focalización de la atención constituía un elemento pedagógico fundamental, ya que liberaba al individuo de la dispersión mental y lo capacitaba para actuar con efectividad sobre lo que realmente puede transformar.

10.9.1.2.- *La transformación del sujeto moral y la educación de la voluntad*

Para los estoicos, la educación de la conciencia implicaba fundamentalmente la formación de una voluntad libre y virtuosa. La *prohairesis*, término que puede traducirse como voluntad o capacidad de elección, constituía el núcleo mismo de la identidad moral del individuo. La educación estoica se orientaba a cultivar una *prohairesis* que estuviera de acuerdo con la naturaleza racional del ser humano y con el orden del cosmos.

Esta educación de la voluntad se articulaba en tres disciplinas fundamentales que Epicteto sistematizó: la disciplina del deseo, la disciplina del impulso y la disciplina del asentimiento. La disciplina del deseo enseñaba a desear únicamente aquello que está en nuestro poder y es conforme a la naturaleza, evitando así la frustración que proviene de desear lo que no depende de nosotros. La disciplina del impulso formaba en actuar correctamente en nuestras relaciones con los demás, cumpliendo los deberes que nos corresponden según nuestros roles sociales. La disciplina del asentimiento cultivaba la capacidad de no asentir precipitadamente a las representaciones mentales, sino de examinarlas críticamente antes de aceptarlas como verdaderas.

La transformación del sujeto moral implicaba también el desarrollo de un carácter virtuoso. Los estoicos sostenían que la virtud es el único bien verdadero y que el progreso moral consiste en aproximarse paulatinamente al ideal del sabio, aunque este ideal fuera prácticamente inalcanzable. Esta concepción pedagógica reconocía el valor del proceso mismo de formación: aunque nunca se llegara a ser completamente sabio, el esfuerzo sostenido por vivir virtuosamente tenía valor intrínseco. Como señalaba Epicteto: aunque no seas aún un Sócrates, vive queriendo ser como Sócrates (Hadot; 2006).

10.9.2.- Aportaciones a la pedagogía de la conciencia

La concepción estoica de la educación de la conciencia, centrada en la transformación del sujeto mediante la práctica filosófica cotidiana, se tradujo en un conjunto articulado de metodologías y ejercicios pedagógicos concretos que constituyen una de las herencias más valiosas de la filosofía antigua. Estas aportaciones no permanecieron como meras formulaciones teóricas, sino que se desarrollaron como prácticas sistemáticas de formación implementadas y perfeccionadas a lo largo de varios siglos por los principales maestros estoicos. Séneca, Epicteto y Marco Aurelio, cada uno desde su particular contexto vital y social, desarrollaron énfasis pedagógicos específicos que, en su conjunto, conforman un corpus metodológico coherente y extraordinariamente rico para la educación de la conciencia.

La recuperación contemporánea de estas aportaciones pedagógicas, especialmente a través de la obra de Pierre Hadot sobre los ejercicios espirituales (Hadot; 2006), ha permitido comprender que el estoicismo poseía una verdadera tecnología educativa orientada a la transformación progresiva de la visión del mundo, de las actitudes vitales y del carácter moral del educando. Este legado pedagógico mantiene notable vigencia, ofreciendo metodologías probadas históricamente que pueden dialogar fecundamente con los desarrollos contemporáneos en educación, psicología y formación humana integral.

10.9.2.1.- Los ejercicios espirituales: el legado pedagógico recuperado por Pierre Hadot

Pierre Hadot, en su obra fundamental “*Ejercicios espirituales y filosofía antigua*” (Hadot; 2006), recuperó para la comprensión contemporánea la dimensión práctica y ejercitación de la filosofía antigua. Hadot demostró que los estoicos, junto con otras escuelas helenísticas, desarrollaron un conjunto sistemático de ejercicios espirituales orientados a la transformación progresiva del individuo. Estos ejercicios no eran simples técnicas aisladas sino prácticas integradas en una forma de vida filosófica coherente.

Los ejercicios espirituales estoicos correspondían a un cambio de visión del mundo y a una metamorfosis de la personalidad. La palabra espiritual, aclara Hadot, no tiene aquí connotación religiosa, sino que indica que estos ejercicios comprometen no solamente el pensamiento sino la totalidad psíquica del individuo: pensamiento, imaginación, sensibilidad y voluntad. Se trata de prácticas que producen una transformación integral de la manera de ser y estar en el mundo.

Entre los ejercicios espirituales estoicos más relevantes pedagógicamente, Hadot identifica los siguientes (Hadot; 2006):

1. El examen de conciencia matutino y vespertino, que consistía en revisar anticipadamente las acciones del día o retrospectivamente las acciones realizadas, no para generar culpa sino para corregirse y mejorar.
2. La meditación sobre máximas fundamentales, que implicaba la memorización y repetición constante de principios estoicos básicos para mantenerlos presentes en la conciencia.
3. La lectura meditativa de textos filosóficos, que no buscaba acumular información sino transformar la manera de pensar y vivir.
4. La práctica de la atención plena o *prosōchē*, ya mencionada.
5. Diversos ejercicios activos como el dominio de las pasiones, el cumplimiento de los deberes y la práctica de la indiferencia ante las cosas indiferentes.

La sistematización de estos ejercicios por Hadot ha permitido comprender que la educación estoica poseía una metodología pedagógica coherente y articulada, fundamentada en la convicción de que la transformación de la conciencia requiere práctica sostenida, ejercitación constante y no meramente comprensión intelectual de doctrinas.

10.9.2.2.- Séneca y la pedagogía del tiempo, la lectura y la escritura

Lucio Anneo Séneca, filósofo hispanorromano del siglo I d.C., desarrolló una pedagogía profunda orientada a la formación moral de sus discípulos, especialmente evidenciada en sus *Epístolas a Lucilio*. Para Séneca, la educación filosófica era fundamentalmente formación del carácter mediante el ejercicio constante y la práctica de la virtud. Su método pedagógico se basaba en el diálogo epistolar, en la dirección espiritual individualizada y en el uso de ejemplos concretos y situaciones cotidianas para ilustrar principios filosóficos (Santos; 2007).

Una de las aportaciones pedagógicas más significativas de Séneca es su reflexión sobre el tiempo y su uso adecuado. En su obra *Sobre la brevedad de la vida*, Séneca argumenta que la vida no es breve, sino que nosotros la malgastamos en ocupaciones vanas y en la dispersión de la atención. La educación

debe enseñar a valorar el tiempo como el bien más precioso y a emplearlo en aquello que realmente contribuye a nuestro perfeccionamiento. Esta pedagogía del tiempo incluía aprender a vivir en el presente, a no posponer indefinidamente el cuidado de uno mismo y a no malgastar la existencia en preocupaciones por el futuro o lamentos por el pasado.

Séneca desarrolló también una pedagogía de la lectura y la escritura sumamente relevante. Enseñaba que la lectura no debe ser acumulativa sino selectiva y profunda: más vale leer pocos autores, pero frecuentarlos intensamente que dispersarse en múltiples lecturas superficiales. La lectura debe ser meditativa, orientada a la transformación del lector y no meramente a la acumulación de información. Complementariamente, Séneca recomendaba la escritura como ejercicio de autoconocimiento y formación. El examen de conciencia debía incluir el registro escrito de las propias acciones, pensamientos y progresos, anticipando así lo que siglos después Marco Aurelio desarrollaría en sus *Meditaciones*.

La metodología pedagógica de Séneca incluía el uso estratégico de máximas y sentencias breves que pudieran memorizarse fácilmente y recordarse en momentos de necesidad. Estas sentencias funcionaban como principios orientadores que el discípulo debía tener siempre presentes para guiar su conducta. Séneca también utilizaba con frecuencia el recurso a ejemplos de personajes virtuosos, especialmente Sócrates, como modelos a imitar en la formación del carácter (Santos; 2007).

10.9.2.3.- Epicteto y la dicotomía del control

Epicteto, esclavo liberado que se convirtió en uno de los maestros estoicos más influyentes, desarrolló una pedagogía centrada en lo que se ha denominado la dicotomía del control: la distinción fundamental entre lo que está en nuestro poder y lo que no lo está. Esta distinción constituye el principio pedagógico fundamental de toda su enseñanza, sintetizada en las primeras líneas del *Enquiridion*: hay cosas que dependen de nosotros y otras que no dependen de nosotros.

La enseñanza de Epicteto sobre la dicotomía del control tenía profundas implicaciones pedagógicas. En primer lugar, orientaba la atención y la energía del educando hacia aquello sobre lo que realmente puede actuar: sus juicios, sus deseos y aversiones, sus impulsos. Todo lo demás, el cuerpo, la reputación, el éxito externo, debe tratarse con indiferencia racional. Esta enseñanza

liberaba al estudiante de la dispersión de la atención y de la frustración que proviene de pretender controlar lo incontrolable.

En segundo lugar, esta pedagogía fomentaba la responsabilidad personal y el empoderamiento. Al enseñar que dependemos fundamentalmente de nuestros propios juicios y no de las circunstancias externas, Epicteto cultivaba en sus discípulos la convicción de que siempre está en su poder responder virtuosamente, independientemente de las circunstancias. Esta enseñanza resulta especialmente valiosa en contextos educativos, donde los estudiantes frecuentemente atribuyen sus dificultades a factores externos en lugar de asumir responsabilidad por su propio aprendizaje y desarrollo.

En tercer lugar, la dicotomía del control se articulaba en Epicteto con una pedagogía del autoexamen y la autocorrección constante. Su enseñanza incluía la práctica regular de preguntarse ante cualquier circunstancia: ¿esto depende de mí o no depende de mí? Esta pregunta funcionaba como herramienta metacognitiva fundamental para desarrollar discernimiento y evitar reacciones emocionales desproporcionadas ante acontecimientos externos.

Epicteto desarrolló también una pedagogía del rol y los deberes. Enseñaba que cada persona ocupa diversos roles en la vida (hijo, padre, ciudadano, profesional) y que la formación moral consiste en aprender a desempeñar adecuadamente cada uno de estos roles, cumpliendo los deberes que corresponden a cada uno. Esta pedagogía de roles ofrece un marco concreto y práctico para la formación ética, conectando los principios abstractos con situaciones y relaciones concretas de la vida cotidiana (Santos; 2007).

10.9.2.4.- *Marco Aurelio y el diario filosófico*

Marco Aurelio, emperador romano del siglo II d.C., legó en sus *Meditaciones* uno de los documentos pedagógicos más extraordinarios de la tradición estoica. A diferencia de Séneca y Epicteto, Marco Aurelio no escribió como maestro dirigiéndose a discípulos, sino como aprendiz que registra sus propias reflexiones y ejercicios de formación. Precisamente por ello, sus *Meditaciones* constituyen un testimonio privilegiado del proceso concreto de la educación estoica de la conciencia.

Las *Meditaciones* son esencialmente un diario filosófico en el que Marco Aurelio practica los ejercicios espirituales estoicos. No se trata de una obra sistemática sino de una serie de apuntes fragmentarios en los que el emperador se recuerda a sí mismo los principios fundamentales del estoicismo,

examina sus propias acciones y actitudes, y se exhorta a vivir de acuerdo con la virtud. Este carácter no sistemático y procesual de la obra revela una dimensión pedagógica fundamental: la formación estoica es un proceso continuo que nunca termina completamente, incluso para quienes como Marco Aurelio habían alcanzado un alto grado de sabiduría práctica.

El diario filosófico de Marco Aurelio cumplía varias funciones pedagógicas esenciales. En primer lugar, servía como ejercicio de atención plena: al escribir sobre sus acciones, pensamientos y reacciones, Marco Aurelio desarrollaba la capacidad de observarse a sí mismo con cierta distancia y objetividad. En segundo lugar, funcionaba como ejercicio de memorización activa: al escribir repetidamente los principios estoicos fundamentales, los interiorizaba y los mantenía presentes en su conciencia. En tercer lugar, constituía un medio de autoexhortación: Marco Aurelio se animaba a sí mismo a perseverar en el camino de la virtud, anticipando las dificultades que encontraría y preparándose mentalmente para afrontarlas con serenidad.

La escritura en las *Meditaciones* incluye diversos tipos de ejercicios. Encontramos ejercicios de definición física de las cosas, en los que Marco Aurelio describe objetos y situaciones de manera objetiva para evitar valoraciones incorrectas. Encontramos meditaciones sobre la transitoriedad de todas las cosas, recordándose a sí mismo la impermanencia para no apegarse excesivamente a lo perecedero. Encontramos exhortaciones a mantener la serenidad ante las dificultades, comparándose con un promontorio contra el cual se estrellan las olas sin conmoverse. Y encontramos expresiones de gratitud hacia quienes han contribuido a su formación, reconociendo en el primer libro de las *Meditaciones* las virtudes que aprendió de sus maestros y familiares.

La práctica del diario filosófico desarrollada por Marco Aurelio constituye una aportación pedagógica de enorme valor que ha sido recuperada en múltiples contextos educativos contemporáneos. El diario permite articular reflexión y escritura, autoobservación y autoformación, convirtiéndose en instrumento fundamental para el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y la integración de los aprendizajes en una narrativa biográfica coherente.

10.9.3.- Paralelismos contemporáneos

Una de las evidencias más notables de la profundidad y validez de las intuiciones pedagógicas estoicas es el descubrimiento, por parte de diversas disciplinas científicas contemporáneas, de principios y prácticas que convergen de manera sorprendente con las enseñanzas de Séneca, Epicteto y Marco

Aurelio. Estas convergencias no son meras coincidencias superficiales sino confluencias sustanciales que revelan cómo los estoicos, mediante la observación cuidadosa de la experiencia humana y la experimentación práctica con metodologías de transformación personal, anticiparon comprensiones que la investigación empírica contemporánea ha venido a confirmar y profundizar.

La psicología cognitivo-conductual, las prácticas de mindfulness y atención plena, los programas de educación socioemocional y las investigaciones sobre metacognición y autorregulación comparten con el estoicismo antiguo núcleos conceptuales fundamentales: la centralidad del juicio en la generación de emociones, la importancia de la autoobservación consciente, el valor de la regulación atencional y el papel crucial del autoconocimiento en el bienestar y el desarrollo humano. Estos paralelismos no solo validan retrospectivamente la sabiduría estoica, sino que abren posibilidades fecundas de integración creativa entre la filosofía práctica antigua y las ciencias contemporáneas de la educación y la formación humana, permitiendo recuperar metodologías probadas por siglos de práctica y enriquecerlas con los recursos de la investigación empírica actual.

10.9.3.1.- Estoicismo y psicología cognitivo-conductual

Una de las confluencias más significativas entre el estoicismo clásico y desarrollos contemporáneos se encuentra en la relación entre la filosofía estoica y la psicología cognitivo-conductual. Albert Ellis, creador de la *Terapia Racional Emotiva Conductual*, reconoció explícitamente que su enfoque terapéutico se inspiró fundamentalmente en los principios estoicos. La idea central de que nuestras emociones no son causadas directamente por los acontecimientos externos sino por nuestros juicios e interpretaciones sobre esos acontecimientos es una tesis fundamentalmente estoica que Ellis adoptó como fundamento de su terapia (Ellis; 2007).

Esta convergencia tiene profundas implicaciones pedagógicas. Si los estoicos tienen razón en que nuestras reacciones emocionales dependen fundamentalmente de nuestros juicios, entonces la educación emocional no puede limitarse a la expresión o gestión de emociones ya formadas, sino que debe centrarse en educar la capacidad de juicio que genera esas emociones. Esto implica desarrollar habilidades metacognitivas para identificar los pensamientos automáticos, examinarlos críticamente y reformularlos cuando sean irrationales o disfuncionales.

La terapia cognitivo-conductual contemporánea ha validado empíricamente muchas de las intuiciones pedagógicas estoicas. Estudios neurológicos han mostrado que prácticas inspiradas en el estoicismo producen cambios mensurables en la actividad cerebral: reducción de la actividad en la amígdala (asociada con el miedo y la ira) y aumento en la actividad de la corteza pre-frontal (asociada con el control ejecutivo y la regulación emocional). Estos hallazgos confirman la hipótesis estoica de que el entrenamiento de la razón y el juicio puede efectivamente transformar nuestras reacciones emocionales (Correa; Gómez, 2010).

En el ámbito educativo, la confluencia entre estoicismo y psicología cognitiva ha inspirado programas de intervención orientados a desarrollar resiliencia, gestión del estrés y bienestar emocional en estudiantes. El programa *Stoic Mindfulness and Resilience Training (SMRT)*, desarrollado por Donald Robertson y otros miembros de *Modern Stoicism*¹³⁵, aplica principios estoicos junto con técnicas cognitivo-conductuales para ayudar a estudiantes universitarios a manejar la ansiedad académica, desarrollar resiliencia ante el fracaso y cultivar una mentalidad de crecimiento.

10.9.3.2.- Atención plena como práctica transversal

Existe un notable paralelismo entre la práctica estoica de la *prosochē* y la práctica contemporánea del *mindfulness*, aunque también diferencias significativas que conviene precisar. Ambas prácticas se centran en el cultivo de la atención plena al momento presente, en el desarrollo de la capacidad de observar pensamientos y emociones sin identificarse inmediatamente con ellos, y en la regulación de la atención como medio para el bienestar psicológico y el desarrollo personal.

La *prosochē* estoica puede entenderse como una forma de atención plena orientada específicamente por principios éticos y racionales. Mientras el *mindfulness* contemporáneo tiende a enfatizar la observación neutral y no evaluativa de la experiencia presente, la *prosochē* estoica incluía una dimensión valorativa y prescriptiva: se trataba de vigilar constantemente si nuestros juicios y acciones están de acuerdo con la naturaleza racional y con los principios de la virtud. En este sentido, la *prosochē* articulaba atención plena con evaluación ética, observación con juicio racional.

¹³⁵ Disponible en: <Modern Stoicism> Acceso: 18 ene. 2026.

Ambas prácticas reconocen el papel crucial de la metacognición y la conciencia reflexiva. Tanto en la *prosochē* como en el *mindfulness* se cultiva la capacidad de observar los propios procesos mentales mientras ocurren, de tomar cierta distancia respecto de los pensamientos y emociones para no ser arrastrados automáticamente por ellos. Esta habilidad metacognitiva resulta fundamental en contextos educativos, donde la capacidad de monitorear y regular los propios procesos de aprendizaje constituye un predictor significativo del éxito académico.

En el ámbito educativo contemporáneo, diversos programas integran elementos de ambas tradiciones. La Universidad de Exeter, por ejemplo, ha desarrollado investigaciones sobre cómo la filosofía estoica puede mejorar el bienestar mental de estudiantes, organizando anualmente la Semana del Estoicismo en la que estudiantes y docentes experimentan prácticas estoicas en su vida cotidiana. Estos programas combinan ejercicios de *mindfulness* con reflexión sobre principios estoicos, meditación con diario filosófico, atención plena con examen ético¹³⁶.

10.9.3.3.- Educación socioemocional y resiliencia

El creciente interés por la educación socioemocional en contextos educativos contemporáneos ha creado condiciones propicias para recuperar la pedagogía estoica de las virtudes. Mientras que tradicionalmente la educación se centró casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos académicos, existe hoy un reconocimiento creciente de que la formación integral debe incluir el desarrollo de competencias emocionales, habilidades sociales y fortalezas del carácter.

La resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar adversidades manteniendo el bienestar psicológico, constituye uno de los focos centrales de la educación socioemocional contemporánea. Los principios estoicos ofrecen un marco coherente y probado históricamente para el desarrollo de la resiliencia. La dicotomía del control enseña a los estudiantes a focalizar su energía en lo que pueden cambiar y a aceptar con ecuanimidad lo que no pueden cambiar. La práctica de la visualización negativa prepara mentalmente para posibles adversidades, reduciendo así el impacto emocional cuando estas ocurren. El

¹³⁶ Fuente: DECKER, Mauro. **Educación: integrando la virtud estoica en escuelas y universidades**. Publicado el 10/03/2025. Disponible en: <[Educación: integrando la virtud estoica en escuelas y universidades - Estoicismo](https://www.educacionintegrando.com/2025/03/10/educacion-integrando-la-virtud-estoiaca-en-escuelas-y-universidades-estoiismo/)> Acceso: 18 ene. 2026.

examen de conciencia permite aprender de los errores y fracasos sin caer en la culpa improductiva.

El modelo de las cuatro virtudes cardinales estoicas (sabiduría, justicia, coraje y templanza) ofrece un marco pedagógico valioso para la educación del carácter. La sabiduría implica desarrollar la capacidad de discernir correctamente, de distinguir lo que depende de nosotros de lo que no depende, de comprender las situaciones en su complejidad. La justicia involucra el desarrollo de la empatía, el respeto por los demás y el compromiso con el bien común. El coraje no se refiere únicamente a la valentía física sino fundamentalmente al valor moral de actuar conforme a nuestros principios incluso cuando resulta difícil. La templanza cultiva el autodominio, la capacidad de moderar deseos y apetitos, de resistir tentaciones que sabemos perjudiciales.

Iniciativas educativas contemporáneas están integrando estos principios. El proyecto *The Stoic Fellowship*¹³⁷ ofrece programas para jóvenes y adultos que buscan aplicar el estoicismo en la vida diaria, enfocándose en enseñar a los estudiantes a manejar emociones, tomar decisiones racionales y practicar la gratitud. En España, algunas escuelas han comenzado a introducir conceptos estoicos en las clases de filosofía y ética, utilizando textos de Marco Aurelio y Epicteto para fomentar reflexiones sobre virtud, carácter y resiliencia.

10.9.3.4.- Metacognición y autorregulación

La investigación contemporánea en psicología educativa ha demostrado la importancia crucial de la metacognición y la autorregulación para el éxito académico y el desarrollo personal. La metacognición se refiere a la conciencia y control de los propios procesos cognitivos: la capacidad de monitorear qué y cómo estamos aprendiendo, de evaluar la efectividad de nuestras estrategias y de ajustarlas cuando es necesario. La autorregulación implica la capacidad

¹³⁷ *The Stoic Fellowship* es una organización global sin ánimo de lucro, impulsada por voluntarios, dedicada a construir, fomentar y conectar comunidades de personas interesadas en la práctica y aplicación de la filosofía estoica en la vida contemporánea. Su misión consiste en apoyar grupos estoicos locales –llamados *stoas*– en todo el mundo para que se reúnan, compartan práctica filosófica, reflexionen sobre textos estoicos clásicos y vivan la filosofía como un modo de vida. La organización forma parte del movimiento moderno de revival del estoicismo (estoiocismo moderno), que busca aplicar los principios de los estoicos clásicos (como Zenón de Cíto, Epicteto, Séneca o Marco Aurelio) al mundo actual mediante prácticas filosóficas, talleres, encuentros y comunidades vivas. En esencia, *The Stoic Fellowship* es una red global de comunidades que viven y promueven el estoicismo aplicado, ofreciendo espacios de encuentro, recursos prácticos, eventos y proyectos que integran la filosofía clásica con la práctica contemporánea para fomentar resiliencia, reflexión ética y servicio a los demás.

de dirigir conscientemente la propia conducta hacia metas valiosas, resistiendo impulsos y distracciones que nos alejarían de esas metas.

La pedagogía estoica anticipó de manera notable estas comprensiones contemporáneas. El examen de conciencia, tanto matutino como vespertino, constituye esencialmente una práctica de metacognición aplicada a la vida moral: revisar anticipadamente las acciones del día (metacognición prospectiva) o reflexionar sobre las acciones realizadas (metacognición retrospectiva) para identificar aciertos, errores y oportunidades de mejora. Esta práctica desarrolla la capacidad de observar las propias acciones con cierta objetividad, de identificar patrones recurrentes de conducta y de planificar estrategias de mejora.

La práctica estoica de mantener principios fundamentales siempre presentes en la conciencia se relaciona estrechamente con lo que la psicología cognitiva denomina memoria de trabajo y acceso a conocimientos procedimentales. Los estoicos comprendieron que no basta con conocer intelectualmente los principios correctos: es necesario tenerlos inmediatamente disponibles en la conciencia para que puedan guiar efectivamente la conducta en situaciones concretas. De ahí la importancia de la memorización de máximas, la lectura repetida de textos fundamentales y la escritura diaria de recordatorios.

La dicotomía del control constituye una herramienta metacognitiva fundamental que puede enseñarse explícitamente a estudiantes de diversos niveles educativos. Entrenar a los estudiantes para que se pregunten habitualmente ante cualquier situación de aprendizaje o de dificultad académica: ¿esto depende de mí o no depende de mí? ayuda a desarrollar locus de control interno¹³⁸, reduce la ansiedad ante evaluaciones y promueve la responsabilidad personal sobre el propio aprendizaje. Esta práctica conecta directamente con

¹³⁸ El locus de control interno está referido a la creencia de que los resultados de la propia vida dependen principalmente de las propias acciones, decisiones y esfuerzos personales. Las personas con locus interno tienden a percibirse como agentes activos, responsables de su desempeño y capaces de influir en su entorno. Su idea clave es “Lo que me ocurre depende en gran medida de lo que hago”. Por el contrario, el locus de control externo consiste en creer que los acontecimientos están determinados fundamentalmente por factores externos, como la suerte, el destino, el azar o el poder de otras personas. Quienes presentan un locus externo suelen percibir menor control personal sobre los resultados. Su idea clave es: “Lo que me ocurre depende sobre todo de fuerzas externas”. El locus de control es un constructo central en psicología educativa, clínica y organizacional, ya que se relaciona con la motivación y autorregulación del aprendizaje; resiliencia y afrontamiento del estrés; rendimiento académico y laboral y salud mental y percepción de autoeficacia.

lo que la psicología educativa denomina atribuciones causales y su impacto en la motivación y el rendimiento académico.

10.9.4.- Metodologías y actividades educativas actuales

Las convergencias teóricas entre los principios estoicos y los desarrollos contemporáneos en psicología, neurociencia y educación encuentran su expresión más valiosa en la traducción de estas comprensiones a metodologías y actividades pedagógicas concretas que pueden implementarse en contextos educativos reales. La recuperación del legado estoico no se limita al plano académico o especulativo, sino que se concreta en prácticas educativas específicas, adaptadas a las necesidades y circunstancias del siglo XXI, que mantienen la esencia transformadora de los ejercicios espirituales antiguos mientras los hacen accesibles y pertinentes para estudiantes contemporáneos de diversos niveles educativos.

Estas metodologías se caracterizan por su dimensión experiencial y práctica: no se trata de estudiar el estoicismo como contenido teórico sino de ejercitarse sistemáticamente las capacidades que los estoicos identificaron como fundamentales para el desarrollo de la conciencia. El diario filosófico, el examen de conciencia diario, los ejercicios de discernimiento sobre el control, la visualización anticipatoria de adversidades y la reflexión sobre la finitud y la gratitud constituyen herramientas pedagógicas concretas que educadores de diversos contextos están implementando con resultados documentados en términos de mayor autoconocimiento, mejor regulación emocional, desarrollo de resiliencia y fortalecimiento del sentido de agencia personal. La presentación de estas metodologías incluye no solo su fundamentación teórica en los principios estoicos sino también orientaciones prácticas para su implementación efectiva en aulas, programas de tutoría y procesos de formación personal.

10.9.4.1.- El diario estoico: escritura reflexiva y autoformación

El diario estoico constituye una de las metodologías educativas contemporáneas más directamente inspiradas en la práctica antigua, especialmente en las Meditaciones de Marco Aurelio. Esta metodología consiste en dedicar un tiempo diario, generalmente por la mañana y por la noche, a escribir reflexiones sobre las propias acciones, pensamientos y progresos en el camino de la formación personal. El diario estoico contemporáneo mantiene los elementos fundamentales de la práctica antigua, pero los adapta a contextos y necesidades actuales.

Una versión estructurada del diario estoico incluye tres momentos fundamentales. Por la mañana, reflexión anticipatoria en la que se visualizan las actividades del día y se anticipa cómo se van a afrontar posibles dificultades de manera virtuosa. Se pueden plantear preguntas como: ¿qué actividades importantes tengo hoy? ¿qué dificultades puedo encontrar? ¿cómo puedo responder a ellas de manera que esté orgulloso de mí mismo? Esta reflexión matutina funciona como preparación mental y establecimiento de intenciones para el día.

Por la noche, examen retrospectivo en el que se revisan las acciones del día, identificando aciertos y errores sin juicio excesivamente crítico sino con actitud de aprendizaje. Las preguntas orientadoras pueden ser: ¿qué hice bien hoy? ¿en qué fallé? ¿qué puedo aprender de mis errores? ¿cómo puedo mejorar mañana? Este examen vespertino cumple funciones metacognitivas fundamentales: permite identificar patrones recurrentes de conducta, evaluar si nuestras acciones están alineadas con nuestros valores y planificar mejoras concretas.

Adicionalmente, el diario puede incluir secciones para registrar gratitud por acontecimientos positivos del día, para transcribir máximas o citas inspiradoras que se quieran recordar, o para escribir sobre emociones difíciles que se experimentaron y cómo se manejaron. El Diario Estoico de Ryan Holiday y Stephen Hanselman ofrece una estructura diaria con una cita de algún filósofo estoico y un espacio para reflexión personal, facilitando así la práctica regular de esta metodología (Holiday; Hanselman, 2020).

En contextos educativos, el diario estoico puede implementarse como actividad curricular en cursos de ética, filosofía, desarrollo personal o incluso como práctica transversal en cualquier asignatura. Los beneficios documentados incluyen mayor autoconocimiento, desarrollo de habilidades de autorregulación, mejora en la gestión emocional, reducción del estrés y fortalecimiento de la resiliencia. Es importante que los docentes que implementen esta práctica enfaticen que el diario es un instrumento de autoformación, no de evaluación externa, respetando así la privacidad del proceso de reflexión personal.

10.9.4.2.- Examen de conciencia diario

El examen de conciencia diario constituye una práctica estoica fundamental que puede implementarse de manera sistemática en contextos educativos contemporáneos. Basándose en las enseñanzas de Séneca y Epicteto, esta

práctica consiste en dedicar un tiempo breve cada noche, idealmente antes de dormir, a revisar el día transcurrido mediante tres preguntas esenciales que facilitan la reflexión ética y el aprendizaje de la experiencia.

La primera pregunta es: ¿qué hice bien hoy? Esta pregunta orienta la atención hacia los aciertos y virtudes mostradas durante el día. Es fundamental comenzar con lo positivo para cultivar una actitud constructiva y evitar que el examen se convierta en ejercicio de culpabilización. Reconocer los propios aciertos fortalece la motivación intrínseca y la autoestima saludable. Los estudiantes pueden identificar momentos en que actuaron con sabiduría, justicia, coraje o templanza, situaciones en que resistieron tentaciones, ocasiones en que ayudaron a otros o decisiones acertadas que tomaron.

La segunda pregunta es: ¿qué hice mal hoy? o alternativamente ¿en qué fallé? Esta pregunta invita a la honestidad consigo mismo y al reconocimiento de errores y faltas. Es crucial que esta revisión se haga sin juicio excesivamente severo, con una actitud de aprendizaje más que de condena. Los estoicos enfatizaban que el sabio no es quien no comete errores sino quien los reconoce y aprende de ellos. Los estudiantes pueden identificar momentos en que reaccionaron desproporcionadamente ante contrariedades, situaciones en que no actuaron de acuerdo con sus valores, ocasiones en que fueron injustos con otros o decisiones de las que posteriormente se arrepintieron.

La tercera pregunta es: ¿qué puedo hacer mejor mañana? Esta pregunta orienta hacia el futuro y transforma la reflexión sobre errores en aprendizaje constructivo. En lugar de quedarse en el remordimiento, esta pregunta invita a planificar estrategias concretas de mejora. Los estudiantes pueden identificar habilidades específicas que necesitan desarrollar, situaciones similares que podrían presentarse y cómo responder mejor a ellas, o compromisos concretos para el día siguiente. Esta orientación hacia la acción convierte el examen de conciencia en instrumento efectivo de autorregulación y desarrollo personal.

Para implementar esta práctica en contextos educativos, se recomienda comenzar explicando a los estudiantes el sentido y los beneficios del examen de conciencia, destacando que no se trata de una práctica religiosa sino de una herramienta de autoconocimiento y mejora continua. Puede facilitarse mediante una ficha o aplicación digital con las tres preguntas, pidiendo a los estudiantes que dediquen cinco a diez minutos cada noche a responderlas. Periódicamente, puede realizarse una sesión de reflexión colectiva sobre la experiencia de la práctica, sin exigir que los estudiantes compartan contenidos

personales de sus exámenes sino solamente sus percepciones sobre la utilidad del ejercicio.

10.9.4.3.- Ejercicios de discernimiento y focalización

La dicotomía del control de Epicteto puede traducirse en ejercicios pedagógicos concretos orientados a desarrollar en los estudiantes la capacidad de discernir qué aspectos de una situación están bajo su control y cuáles no, focalizando su energía en los primeros y desarrollando aceptación serena de los segundos. Esta habilidad resulta especialmente valiosa para reducir la ansiedad académica, mejorar la gestión del estrés y promover un locus de control interno.

Un ejercicio básico consiste en presentar a los estudiantes diversas situaciones problemáticas, reales o hipotéticas, y pedirles que identifiquen sistemáticamente qué elementos de esa situación están bajo su control y cuáles no. Por ejemplo, ante la situación “tengo un examen difícil la próxima semana y estoy muy ansioso”, los estudiantes pueden distinguir: está bajo mi control cuánto tiempo dedico a estudiar, cómo organizo mi estudio, si pido ayuda cuando no entiendo algo, cómo manejo mis pensamientos sobre el examen; no está bajo mi control qué preguntas concretas vendrán en el examen, cómo estudiarán otros compañeros, si el profesor estará de buen humor al calificar. Esta distinción permite focalizar la energía en acciones concretas que sí pueden realizar.

Una variación más profunda del ejercicio implica analizar las propias reacciones emocionales usando la dicotomía del control. Cuando un estudiante experimenta frustración, ira o tristeza ante alguna situación, puede preguntarse: ¿qué aspectos de esta situación están realmente bajo mi control? ¿mi reacción emocional está siendo proporcional a lo que efectivamente puedo cambiar? ¿estoy malgastando energía preocupándome por cosas que no puedo controlar? Este ejercicio desarrolla regulación emocional y perspectiva racional ante las dificultades.

Para situaciones académicas específicas, pueden diseñarse hojas de trabajo estructuradas. Por ejemplo, ante una calificación baja en un examen, el estudiante completa una tabla con dos columnas: “Lo que estuve bajo mi control” (mi preparación, mi concentración durante el examen, si pedí aclaraciones sobre dudas) y “Lo que no estuve bajo mi control” (la dificultad específica de las preguntas, el criterio de calificación del profesor). Posteriormente, se le pide identificar acciones concretas que puede realizar para mejorar los

aspectos que están bajo su control en futuras evaluaciones. Este ejercicio transforma la experiencia del fracaso en oportunidad de aprendizaje.

En contextos de orientación educativa o mentoría individual, la dicotomía del control puede usarse como herramienta de diálogo. Cuando un estudiante presenta preocupaciones o dificultades, el orientador puede guiarlo mediante preguntas socráticas: ¿qué aspectos de esta situación dependen de ti? ¿qué aspectos no dependen de ti? ¿en qué puedes actuar ahora mismo? ¿qué necesitas aceptar? Este diálogo ayuda al estudiante a clarificar la situación, identificar márgenes de acción y reducir la sensación de impotencia.

10.9.4.4.- Visualización de adversidades y preparación mental

La “*premeditatio malorum*” o premeditación de males futuros constituye uno de los ejercicios estoicos potencialmente más efectivos para desarrollar resiliencia. Contrariamente a la tendencia contemporánea del pensamiento positivo acrítico, los estoicos recomendaban dedicar tiempo regularmente a visualizar con realismo posibles adversidades futuras. Esta práctica no perseguía generar pesimismo sino preparación mental: al anticipar mentalmente dificultades, reducimos su impacto emocional cuando efectivamente ocurren y nos preparamos para responder a ellas constructivamente.

En contextos educativos, esta práctica puede implementarse de diversas maneras. Antes de períodos de evaluación importantes, puede dedicarse una sesión a que los estudiantes visualicen posibles dificultades que podrían encontrar: ¿qué pasaría si el examen resulta más difícil de lo esperado? ¿qué pasaría si me pongo muy nervioso durante la prueba? ¿qué pasaría si obtengo una calificación inferior a la que esperaba? Posteriormente, se guía a los estudiantes a planificar cómo responderían constructivamente a cada una de estas situaciones, reduciendo así la ansiedad anticipatoria y desarrollando estrategias de afrontamiento.

Una variante valiosa consiste en la visualización de fracasos temporales como parte normal del proceso de aprendizaje. Se puede pedir a los estudiantes que imaginen vivamente qué sentirían y pensaría si fracasaran en un objetivo importante, y luego reflexionar sobre cómo ese fracaso no sería el fin del mundo sino una oportunidad de aprendizaje. Esta práctica desarrolla lo que Carol Dweck denomina mentalidad de crecimiento (*Growth Mindset*): la capacidad de ver los errores y fracasos como etapas necesarias del aprendizaje en lugar de como evidencias de incapacidad personal (Dweck; 2016). Para Dweck las personas con mentalidad de crecimiento consideran que:

- La inteligencia puede desarrollarse.
- Las habilidades se construyen con práctica y esfuerzo.
- El error es parte esencial del aprendizaje.
- El desafío es una oportunidad de mejora.

En este sentido, la adopción y el seguimiento de una mentalidad de crecimiento produce efectos muy positivos para el desarrollo personal que han sido demostrados empíricamente¹³⁹ como mayor persistencia; mejor autorregulación del aprendizaje; incremento de la motivación intrínseca y mejor rendimiento académico a largo plazo.

La visualización de adversidades puede también aplicarse a situaciones sociales y emocionales. Por ejemplo, antes de realizar una presentación pública, el estudiante puede visualizar posibles contratiempos: olvidar parte del contenido, enfrentar preguntas difíciles, percibir desinterés en la audiencia. Al visualizar estas situaciones anticipadamente y planificar respuestas constructivas, reduce significativamente la ansiedad social y desarrolla mayor capacidad de improvisación serena.

Es crucial enfatizar que la visualización de adversidades debe equilibrarse con gratitud y reconocimiento de lo positivo. Los estoicos no recomendaban vivir constantemente angustiados por posibles desgracias futuras, sino dedicar breves períodos a este ejercicio de visualización precisamente para luego vivir el presente con mayor serenidad y aprecio. En la práctica educativa, puede estructurarse como ejercicio breve y ocasional más que como práctica diaria, combinándolo con ejercicios complementarios de gratitud y celebración de logros.

10.9.4.5.- *Memento mori* y cultivo de la gratitud

El “*memento mori*”, o el recordatorio de la propia mortalidad, constituye uno de los ejercicios estoicos que requiere mayor sensibilidad pedagógica para su implementación en contextos educativos, pero que puede resultar extraordinariamente valioso cuando se aplica adecuadamente. Los estoicos no

¹³⁹ Fuente: SISK, Victoria et. al. [**To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses.**](#) Psychological Science., Vol. 29 N° 4, 2018. Disponible en: < [To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses](#)> Acceso: 18 ene. 2026.

cultivaban este recordatorio para generar angustia o depresión sino precisamente para lo contrario: para apreciar más profundamente la vida presente, valorar las oportunidades que tenemos y actuar con urgencia sobre aquello que consideramos importante.

Marco Aurelio escribía con frecuencia en sus Meditaciones reflexiones sobre la transitoriedad de todas las cosas y la inevitabilidad de la muerte. Estas meditaciones no tenían carácter mórbido, sino que funcionaban como recordatorio de la necesidad de vivir virtuosamente ahora, de no posponer indefinidamente lo que consideramos valioso, de no malgastar el tiempo en trivialidades. Como señalaba: cuando te levantes por la mañana, piensa en el privilegio de vivir, respirar, pensar, disfrutar, amar.

En contextos educativos, el *memento mori* puede abordarse de manera adaptada a la edad y madurez de los estudiantes, conectándolo primariamente con el tema de la valoración del tiempo y las oportunidades. Con adolescentes y jóvenes adultos, puede introducirse mediante reflexiones sobre la finitud de diferentes etapas de la vida: la infancia que ya pasó y no volverá, la juventud que transcurre rápidamente, las oportunidades de aprendizaje que si no aprovechamos ahora quizás no volverán. Esta perspectiva puede motivar a los estudiantes a comprometerse más profundamente con su educación sin caer en el perfeccionismo ansioso.

Una forma particularmente constructiva de trabajar este ejercicio es combinarlo explícitamente con el cultivo de la gratitud. Se puede pedir a los estudiantes que reflexionen sobre el hecho de que nada de lo que tienen es permanente ni garantizado: su educación, su salud, sus relaciones, sus oportunidades. Esta reflexión, en lugar de generar angustia, puede despertar profundo agradecimiento por lo que tienen en el presente. Diversos estudios en psicología positiva han demostrado que el cultivo regular de la gratitud corraleigha con mayor bienestar psicológico, mejor rendimiento académico y relaciones interpersonales más satisfactorias.

Un ejercicio concreto puede consistir en pedir a los estudiantes que escriban periódicamente (semanal o quincenalmente) una lista de cosas por las que están agradecidos, reflexionando específicamente sobre aspectos de su vida educativa que valoran, pero podrían dar por sentados: el acceso a educación, maestros que se preocupan por ellos, compañeros con quienes aprenden, la capacidad de aprender cosas nuevas. Este ejercicio conecta el recordatorio de la transitoriedad con el aprecio consciente del presente, generando actitud más positiva y comprometida hacia la educación.

Adicionalmente, el *memento mori* puede integrarse en reflexiones sobre sentido y propósito de la educación. Puede plantearse a los estudiantes la pregunta: si supieras que te queda solo un año de vida, ¿qué cambiarías en tu manera de vivir y estudiar? ¿de qué te arrepentirías por no haberlo hecho? Esta reflexión ayuda a clarificar valores y prioridades, distinguiendo entre lo urgente y lo importante, entre actividades que meramente llenan el tiempo y aquellas que contribuyen genuinamente a una vida significativa. Cuando se facilita con cuidado y sensibilidad, este tipo de reflexión puede ser profundamente transformadora para estudiantes en proceso de definir su identidad y sus compromisos vitales.

10.9.5.- Conclusiones

El estoicismo representa una aportación fundamental e insustituible para la comprensión y práctica de la educación de la conciencia. Su concepción de la filosofía como forma de vida, su énfasis en la transformación del sujeto moral mediante ejercicios espirituales sistemáticos, su pedagogía centrada en el autoconocimiento y la *prosochē*, y su articulación coherente de principios éticos con prácticas concretas de formación, constituyen un legado que mantiene plena vigencia para los desafíos educativos contemporáneos.

Las aportaciones pedagógicas específicas de figuras como Séneca, Epicteto y Marco Aurelio ofrecen metodologías probadas históricamente para el desarrollo de la resiliencia, la autorregulación emocional, el pensamiento crítico y las virtudes del carácter. La recuperación de los ejercicios espirituales estoicos realizada por Pierre Hadot ha permitido comprender que la educación antigua poseía una sofisticación pedagógica que de muchas maneras supera la reducción de la educación moderna a mera transmisión de información.

Los paralelismos entre principios estoicos y desarrollos contemporáneos en psicología cognitivo-conductual, mindfulness, educación socioemocional y neurociencia confirman la profundidad de las intuiciones pedagógicas estoicas. Al mismo tiempo, estos paralelismos invitan a una integración creativa que recupere la sabiduría antigua sin caer en anacronismos, aprovechando los recursos de la investigación contemporánea para validar y afinar prácticas que los estoicos desarrollaron mediante observación cuidadosa de la experiencia humana.

Las metodologías y actividades educativas actuales inspiradas en el estoicismo, desde el diario filosófico hasta la *premeditatio malorum*, ofrecen

herramientas concretas que los educadores pueden implementar en diversos contextos y niveles educativos. Estas prácticas no requieren cambios curriculares radicales sino pueden integrarse como componentes de una educación que aspire a ser verdaderamente integral, que forme no solamente las capacidades intelectuales sino también el carácter y la conciencia de los educandos.

En definitiva, el estoicismo nos recuerda que educar la conciencia implica fundamentalmente formar personas capaces de vivir con sabiduría, justicia, coraje y templanza, personas que hayan aprendido a conocerse a sí mismas, a regular sus emociones, a discernir correctamente y a actuar con virtud incluso en circunstancias adversas. Este ideal educativo, forjado hace más de dos mil años, permanece como horizonte necesario para cualquier pedagogía que aspire a la excelencia humana.

11.- Referencias

- AA.VV. *Los filósofos presocráticos I*. Barcelona: RBA colecciónables, 2007. Edición digital: Trivillus, 2017.
- AA.VV. *Los filósofos presocráticos II*. Barcelona: Gredos, 2014. Edición digital: Trivillus, 2017.
- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ABBAGNANO, Nicola. *Historia de la filosofía. Vol. I*. Barcelona: Hora, 1994.
- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ACASO, María. *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Libros de la Catarata, 2012.
- ÁLVAREZ, Omar. *Alma, cosmos e intelecto en el pensamiento presocrático: de Tales a Heráclito*. Nova tellus vol.26 no.1 Ciudad de México ene. 2008. Disponible en:
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582008000100001> Acceso: 9 ene. 2026.
- ANDERSON, Graham. *Philostratus: Biography and Belles Lettres in the Third Century A.D.* London: Croom Helm, 1986.
- ARIAS, Walter L. *Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico*. Lima (Perú): Revista Tesis Psicológica, vol. 16, núm. 2, pp. 172-198, 2021. Disponible en: <<https://www.re-dalyc.org/journal/1390/139072271010/html/>> acceso: 12 ene. 2026.
- ARISTÓTELES. *Acerca del alma*. Barcelona: RBA-Gredos, 2014.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza, 2001.
- ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó, 2014.

AUBERT, Adriana et. al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Associacio Hipatia Press, 2008.

AURELIO, Marcos. *Meditaciones*. Traducción, introducción y notas de Carlos García Gual. Madrid: Gredos, 2002.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 2016.

BAARS, Bernard. J. *In the Theater of Consciousness: The Workspace of the Mind*. New York: Oxford University Press, 1997.

BADDELEY, Alan. *Working memory: theories, models, and controversies*. Annual Review of Psychology, v. 63, p. 1–29, 2012. Disponible en: <<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-120710-100422>> Acceso: 31 ene. 2026.

BATALLOSO N., Juan M. *La Educación como responsabilidad social*. Bases para un nuevo paradigma educativo. Lima: San Marcos, 2006)

BATALLOSO N., Juan M. *La formación personal y afectiva del profesorado*. Cala (Huelva): Krisis, 2025. Disponible en: <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2025/12/Libro-4-La-formacion-personal-y-afectiva-del-profesorado_ISBN_978-84-09-80201-2.pdf> Acceso: 12 ene. 2026.

BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D. *Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent*. Social and Personality Psychology Compass, v. 1, n. 1, p. 115–128, 2007. Disponible en: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>> Acceso: 31 ene. 2026.

BECK, Aaron et. al. *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

BERNABÉ, Alberto. *Fragmentos presocráticos. De Tales a Demócrito*. Madrid: Alianza, 2010.

BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2009.

BÖHM, Winfried. *La Historia de la Pedagogía*. Desde Platón hasta la actualidad. Villa María (Córdoba. Argentina): EDUVIM, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 2007.

BOSADA, Mayra. *Neurociencia ¿Una aliada para mejorar la educación?* Educaweb, 2022. Disponible en: <<https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/10/neurociencia-aliada-mejorar-educacion-18676/>> Acceso: 11 oct. 2025.

BRENIFIER, Oscar. *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea, 2005.

BRETÓN, Philippe. *La argumentación en la comunicación*. Barcelona: UOC, 2014.

BREWER, Judson A.; WORHUNSKY, Patrick D.; GRAY, Jeremy R.; TANG, Yi-Yuan; WEBER, Jochen; KOBER, Hedy. *Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS), v. 108, n. 50, 2011. Disponible en; <<https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1112029108>> Acceso: 31 ene. 2026.

BUCKNER, Randy L.; ANDREWS-HANNA, Jessica R.; SCHACTER, Daniel L. *The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease*. Annals of the New York Academy of Sciences, v. 1124, p. 1–38, Mar. 2008. Disponible en: <<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1440.011>> Acceso: 31 ene. 2026.

CAMPS, Victoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona; Herder, 2011.

CAPELLE, Wilhem. *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos, 1992.

CAPPELLETTI, Ángel. *Lucrecio: filosofía como liberación*. Caracas: Monte Ávila, 1987.

CASTRO, Laureano; TORO, Miguel A. *Neurobiología de la conciencia: la actividad mental de la materia*. RdL. Revista de Libros, 2002. Disponible en: <<https://www.revistadelibros.com/neurobiologia-por-una-teoria-de-la-conciencia/>> Acceso: 12 ene. 2026.

CHACÓN, Angel P. *La génesis del conocimiento: de la sensación a la razón*. Universidad de los Andes. Educere, vol. 21, núm. 69, pp. 241-251, 2017. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/356/35655222002/html/>> Acceso: 25 nov. 2025.

CHALMERS, David. *Enfrentando el problema de la conciencia*. Journal of Consciousness. Nº 2. 1995. Universidad de California.

CHURCHLAND, Patricia S. *Braintrust: What Neuroscience Tells Us about Morality*. Princeton: Princeton University Press, 2011.

CLEARY, John J. *Noûs as the Ground of Aristotle's Metaphysics? The Society for Ancient Greek Philosophy Newsletter*, 1993. Disponible en: <<https://orb.binghamton.edu/sagp/164/>> Acceso: 13 ene. 2026.

CORRALIZA, José A. *La experiencia del ambiente*. Percepción y significado del medio construido. Madrid: Tecnos, 1987.

CORREA, Andrés F.; GÓMEZ, Juliana. *Aproximación a una neurobiología de las psicoterapias*. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 39. Nº 3, 2010. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/806/80619187009.pdf>> Acceso: 18 ene. 2026.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós, 1997.

DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 2004.

DAMASIO, Antonio. *La sensación de lo que ocurre*. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Barcelona: Destino, 2018.

DEHAENE, Stanislas. *El cerebro lector*: ultimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Madrid: Clave Intelectual, 2022.

DEHAENE, Stanislas. *La conciencia en el cerebro*: descifrando el enigma de como el cerebro elabora nuestros pensamientos. Tres Cantos (Madrid): Siglo XXI, 2025.

DESHMUKH, Vinod D. *Consciousness, Awareness, and Presence: A Neurobiological Perspective*. Int J Yoga. 2022 Sep 5;15(2):144–149. Disponible en: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9623886/>> Acceso: 8 oct. 2025.

DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.

DUPRÉEL, Eugène. *Les Sophistes : Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchâtel: Éditions du Griffon, 1948. Disponible en:

<https://www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1951_num_53_1_3450_t1_0138_0000_1> Acceso: 10 ene. 2026.

DWECK, Carol S. *Mindset, la actitud del éxito*. Málaga: Sirio, 2016.

EDELMAN, Gerald M.; TONONI, Giulio. *El universo de la conciencia: cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica, 2002.

ELLIS, Albert. *Usted puede ser feliz: terapia racional emotiva conductual para superar la ansiedad y la depresión*. Barcelona: Paidós, 2007.

EPICURO. *Máximas capitales. Sentencias vaticanas, Fragmentos*. Traducción de Carlos García Gual. Madrid: Gredos, 2012.

EPICURO. *Carta a Meneceo*. Traducción de Carlos García Gual. Madrid: Alianza, 2015.

EPICTETO. *Disertaciones por Arriano* (Introducción, traducción y notas de Paloma Ortiz García; revisión de Mercedes López Salvá). Madrid: Gredos, 1993.

EPICTETO. *Enquiridión*. Trad.: José M. García de la Mora. Barcelona: Anthropos, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* London: Longman, 1995.

FELLOWS, Andrew. *Gaia, Psyche and Deep Ecology: Navigating Climate Change in the Anthropocene*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2019.

FERNÁNDEZ, Jesús A. *Las raíces biológicas de la moralidad. Una vía de acceso a la fundamentación ética*. En LÓPEZ F., Francisco Javier (coord.). **Bioética, Neuroética, Libertad y Justicia**. Valencia: Nau Llibres, 2013

FLAVELL, J. H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. **American Psychologist**, 34(10), 906-911; 1979. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>> Acceso: 29 nov. 2025.

FLECHA, José R.; LARENA, Rosa. *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem, 2010.

FLORES, Joaquín; NOGARA, Alejandro. *Gorgias. Encomio de Helena*. Élenkhos. Volumen III, N° 1, marzo 2020. Disponible en: <<https://www.elenkhos.sfu.org.uy/index.php/home/article/view/40/40>> Acceso: 11 ene. 2026.

FLORIDI, Luciano. *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press., 2014.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991.

FRANKL, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente*. México DF: Siglo XXI, 2011.

GABILONDO, Ángel. *Darse a la lectura*. Madrid: RBA Libros, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCÉS, Marina. *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama, 2027.

GARCÍA C., Javier A. *Nuevas teorías sobre la conciencia*. Neurobiología. Revista electrónica, 2019. Disponible en: <<https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2019/24/Garc%C3%ADa/HTML.html>> Acceso: 12 ene. 2026.

GARCÍA G., Carlos. *Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Trotta, 2004.

GARCÍA G., Carlos. *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

GARCÍA M., Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Encuentro, 2000.

GARCÍA, Emilio. *La reflexión de José Luis Pinillos sobre la conciencia*. Sociedad Española de Historia de la Psicología. Vol. 41, pp. 2020. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7294327>> Acceso: 17 nov. 2025

GARDNER, Howard. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001.

GAVILÁN, Juan. *Cerebro, mente y conciencia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.

GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1985.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos, 1999.

GOMPERZ, Theodor. *Pensadores griegos, una historia de la filosofía de la Antigüedad*. Barcelona: Herder, 2000.

GONZÁLEZ, José R. *Método socrática. El diálogo y la educación en la universidad*. Estudios N° 138, pp. 7-44, Vol. xix, otoño 2021. Disponible en: <<https://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/138/000301198.pdf>> Acceso: 15 ene. 2026.

GREENE, Joshua D. *The cognitive neuroscience of moral judgment and decision-making*. En: DECETY, Jean; WHEATLEY, Thalia (org.). *The moral brain: a multidisciplinary perspective*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015. p. 197-220.

GRILLE, Pedro. *Alteraciones del estado de conciencia en la sala de emergencia*. Scielo Uruguay, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2013000300005> Acceso: 10 oct. 2025.

GROF, Stanislav. *Cuando ocurre lo imposible; aventuras en realidades no ordinarias*. Barcelona: La Liebre de Marzo, 2008.

GUZMAN, Grecia. *Séneca: biografía del célebre filósofo estoico*. Psicología y Mente, 2025. Disponible en: <<https://psicologiyamente.com/biografias/seneca>> Acceso: 12 oct. 2025.

HADOT, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, 2006.

HAIDT, Jonathan. *La mente de los justos. Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Barcelona: Deusto, 2013.

HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2012.

HARRIS, David J.; VINE, Samuel J.; WILSON, Mark R. *Neurocognitive mechanisms of the flow state*. SciencieDirect, 2017. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0079612317300742>> Acceso: 11 oct. 2025.

HERODOTO. *Historias*. Madrid: Gredos, 2000.

HERRÁN, Agustín de la. *Ego, autoconocimiento y conciencia: tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 1995. Disponible en: <<https://docta.ucm.es/entities/publication/ocb41b59-bbde-450b-97e5-49a710506336>> Acceso: 30 ene. 2026.

HERRÁN, Agustín de la. *Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la formación del profesorado*. Tendencias pedagógica II, 2006, pp. Pp. 104-156. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089365>> Acceso: 17 nov. 2025.

HOFFMAN, Donald. D. *The Case Against Reality: Why Evolution Hid the Truth from Our Eyes*. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

HOLIDAY, Ryan; HANSELMAN, Stephen. *Diario para estoicos*. Barcelona: Reverté, 2020.

HÖLZEL, Britta et. al. *How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective*. Perspectives on Psychological Science 6, 2011. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/224023852_How_Does_Mindfulness_Meditation_Work_Proposing_Mechanisms_of_Action_From_a_Conceptual_and_Neural_Perspective> Acceso: 17 ene. 2026.

HUTCHINSON, D.M. *Plotinus on Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Bryn Mawr Classical Review. Disponible en: <<https://bmer.brynmawr.edu/2018/2018.10.57/>> Acceso: 15 jun. 2025.

IRISARRI, Naira; VILLEGAS-PAREDES, Gladys. *Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 32, 2021. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/html/>> Acceso: 17 ene. 2026.

JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JENOFONTE. *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos, 1993.

JIMÉNEZ, Patricia. *¿Qué es el autoconocimiento y cómo influye en el desarrollo personal?* Sanarai, 2025. Disponible en: <<https://www.sanrai.com/blog/que-es-el-autoconocimiento-y-como-influye-en-el-desarrollo-personal>> Acceso: 17 nov. 2025.

KAHNEMAN, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2013.

KANDEL, Eric R. *En busca de la memoria: El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Madrid: Katz, 2007.

KERFERD, George B. (Ed.). *The Sophists and Their Legacy: Proceedings of the Fourth International Colloquium on Ancient Philosophy held in cooperation with Projektgruppe Altertumswissenschaften der Thyssen Stiftung at Bad Homburg, 29th August–1st September 1979*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1981.

KERFERD, George B. *El movimiento sofístico*. Madrid: Punto de Vista, 2022.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. *Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. Madrid: Gredos, 1981.

KOCH, Christof. *The Feeling of Life Itself: Why Consciousness Is Widespread but Can't Be Computed*. Cambridge, MA: MIT Press, 2019.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2008.

LAERCIO, Diógenes. *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza, 2007.

LASZLO, Ervin. *La ciencia y el campo akásico*. Barcelona: Nowtilus, 2004.

LAURENS, Hanna. *Noûs and Divinity in Aristotle's Metaphysics Lambda*. Phronesis A journal for Ancient Philosophy 69(4):1-29, 2024. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/382746267_Nous_and_Divinity_in_Aristotle's_Metaphysics_Lambda> Acceso: 13 ene. 2026.

L'ECUYER, Catherine. *Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma, 2012.

LEE, Minji; SANZ, Leandro; BARRA, Alice et. al. *Quantifying arousal and awareness in altered states of consciousness using interpretable deep learning*. Nature Communications, 2022. Disponible en: <<https://www.nature.com/articles/s41467-022-28451-0>> Acceso: 10 oct. 2025.

LICKONA, Thomas. *Carácter: Cómo ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar buen criterio, integridad y otras virtudes esenciales*. México DF: Escuela para padres.com, 2017.

LIPMAN, Matthew. *La filosofía en el aula*. Madrid: La Torre, 2002.

LLEDÓ, Emilio. *La memoria del logos*. Barcelona: Taurus, 1996.

LONG, G. G. *La filosofía helenística: estoicos, epicúreos, escépticos*. Madrid: Alianza, 2004.

LÓPEZ F., Francisco Javier (coord.). *Bioètica, Neuroètica, Libertad y Justicia*. Valencia: Nau Llibres, 2013

LUCRECIO CARO, Tito. *De la naturaleza / De rerum natura*. Volumen I: Libros I–III (edición bilingüe). Revisión, traducción y edición de Eduardo Valentí Fiol. Barcelona: CSIC, 1961.

LUCRECIO CARO, Tito. *De la naturaleza / De rerum natura*. Volumen II: Libros IV–VI (edición bilingüe). Revisión, traducción y edición de Eduardo Valentí Fiol. Barcelona: CSIC, 1983.

LURI, Gregorio. *La escuela no es un parque de atracciones: una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Ariel, 2020.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1971.

MACLEAN, Paul D. *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum Press, 1990.

MANRIQUE, Patricia. *La vida común frente al ruido digital*. elDiario.es, 2025. Disponible en: <https://www.eldiario.es/cantabria/primera-página/vida-comun-frente-ruido-digital_132_12876574.html> Acceso: 17 ene. 2026.

MANSFELD, Jaap. *Protagoras on Epistemological Obstacles and Persons*. En G. B. Kerferd (Ed.), *The Sophists and Their Legacy*, 1981.

MARCHESI, Álvaro. *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza, 2004

MARCO AURELIO. *Meditaciones*. Madrid: Gredos, 2002. Edición digital.

MARINA, José A. *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel, 2013.

MARINA, José A. *Objetivo, generar talento: cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta, 2016.

MARINA, José A. *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama, 1995.

MARTÍN B., Ignacio. *Psicología de la liberación*. Valladolid: Trotta, 1998.

MARTÍNEZ, Enrique. *Vida en plenitud*. Apuntes para una espiritualidad transreligiosa, Boadilla del Monte (Madrid): PPC, 2012. Edición Kindle.

MARTÍNEZ, Enrique. *Psicología transpersonal para la vida cotidiana: claves y recursos*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2020.

MASLOW, Abraham. *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós, 1973.

MASLOW, Abraham. *Visiones del futuro*. Barcelona: Kairós, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

MEAD, George H. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1982.

MELERO, Antonio. *Sofistas. Testimonios y fragmentos*. Introducción, traducción y notas de Antonio Melero Bellido. Madrid: Gredos, 1996.

MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2012

MORA, Francisco. *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza, 2013.

MORA, Tomás. *Pensamiento, Realidad, y Discurso en el Tratado sobre el No-Ser de Gorgias de Leontinos*. Viña del Mar (Chile). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2022. Disponible en: <https://www.academia.edu/116854694/Pensamiento_Realidad_y_Discurso_en_el_Tratado_sobre_el_No_Ser_de_Gorgias_de_Leontinos> Acceso: 25 nov. 2025.

MORAES, Maria C. *Paradigma Educacional Ecossistêmico – Por uma nova ecologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORENO, Manfredi. Gorgias: *la tragedia de conocer*. Contextos. N° 30, 2013, pp. 59-69. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4810273.pdf>> Acceso: 25 nov. 2025.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MOSQUEDA, J.A.; ABOITES, V. *La filosofía frente al objeto cuántico*. Revista mexicana de Física E. Vol.63 N° 2 México Jul./Dez. 2017. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35422017000200107&lng=pt&nrm=iso&tlang=es> Acceso: 9 ene. 2026.

MUÑOZ, Estela. *Estoicismo con mindfulness. Cultivando una mente en calma*, 2023. Disponible en: <<https://menteencalma.viesantore.com/meditacion/estoiocismo-con-mindfulness/>> Acceso: 17 ene. 2026.

MIYAKE, Akira; FRIEDMAN, Norman P.; EMERSON, Michael J.; WITTMEN, Deborah; WAGER, Tor D. *The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis*. Journal of Experimental Psychology: General, v. 129, n. 1, p. 45–78, 2000. Disponible en: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10945922/>> Acceso: 31 ene. 2026.

NAGEL, Thomas. *Ensayos sobre la vida humana*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.

NAVA, Mariano. *Sócrates sobre la máxima “Conócete a ti mismo”*. Proda-vinci, 2023. Disponible en: <<https://prodavinci.com/socrates-sobre-la-máxima-conocete-a-ti-mismo/>> Acceso: 12 ene. 2026.

NEWBERG, Andrew B.; D'AQUILI Eugene G.; RAUSE, Vince. *Why God Won't Go Away: Brain Science and the Biology of Belief*. New York : Ballantine Books, 2002.

NORTHOFF, Georg; HEINZEL, Alexander; DE GRECK, Moritz; BERMPOHL, Felix; DOBROWOLNY, Henrik; PANKSEPP, Jaak. *Self-referential processing in our brain – A meta-analysis of imaging studies on the self*. NeuroImage, v. 31, n. 1, p. 440–457, 15 May 2006. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053811905025152?via%3Dihub>> Acceso 31 ene. 2926.

NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.

ORTIZ, Paloma (ed.). *Manual de vida*. Pasajes escogidos. Epicteto. Barcelona: Ariel, 2014. Edición digital.

ORTIZ, Paloma (tr.). *Epicteto. Disertaciones por Arriano*. Madrid: Gredos, 1993.

ORTIZ O., Enmanuel. *Ruido digital. Reflexión sobre el saturamiento de información*. El Humanista Digital, 2024. Disponible en: <https://www.elhumanista.net/emmanuel_ortiz/ruido-digital-reflexion-sobre-el-saturamiento-de-informacion/> Acceso: 17 ene. 2026.

PERKINS, David N. *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.

PINZÓN, Juliana. *Sociedades del ruido*. Revista Digital Universitaria. Vol. 20. N° 3, 2019

PLATÓN. *Diálogos IV: La República*. Madrid: Gredos, 2000.

PLATÓN. *Diálogos. Vol. I: Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. Madrid: Gredos, 1981.

PLATÓN. **Diálogos. Vol. III: Fedón. Banquete. Fedro.** Madrid: Gredos, 1988.

PLATÓN. *Diálogos. Vol. VI: Filebo. Timeo. Critias.* Madrid: Gredos, 1992.

PLATÓN. *Diálogos: Teeteto ; Sofista.* Barcelona: Planeta de Agostini, 1996.

POPPER, Karl. *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona: Paidós, 2006.

PORTA, Jesús. *El Arousal Neural y la Criticalidad Cerebral.* Neurociencias, 2025. Disponible en: <<https://ineurociencias.org/arousal-definition-in-neuroscience/>> Acceso: 10 oct. 2025.

POZO, Juan I. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza, 1998.

REGADER, Bertrand. *Metacognición: historia, definición del concepto y teorías.* Psicología y Mente, 2016. Disponible en: <<https://psicologiay-mente.com/psicologia/metacognicion-definicion>> Acceso: 12 ene. 2026.

REY, Juan. *Revisión crítica de la historia de la retórica desde los postulados de la comunicación.* Universidad de Sevilla. ÁMBITOS. N° 21- Año 2012 (pp. 333-360). Disponible en: <<https://www.re-dalyc.org/pdf/168/16823120017.pdf>> Acceso: 25 nov. 2025.

RICHARD, Paul; ELDER, Linda. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003. Disponible en: <<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>> Acceso: 15 ene. 2026

ROBINSON, Ken. *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación.* Barcelona: Grijalbo, 2015.

RODRÍGUEZ, Fernando (comp.). *Psicología de la conciencia.* Barcelona: Kairos, 2007.

ROGERS, Carl. *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós, 1989.

ROJAS, Lorena. *Protágoras y el significado de aisthesis.* Rev. filos. vol. 71 Santiago nov. 2015. Disponible en:

<https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602015000100011> Acceso: 25 nov. 2025.

ROVELLI, Carlo. *El nacimiento del pensamiento científico: Anaximandro de Mileto*. Barcelona: Herder, 2018

RUSIÑOL, María C. *Número, armonía y esferas*. Sevilla: Punto Rojo, 2017.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienesestar*. American Psychologist. 2000. Disponible en: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf> Acceso: 31 ene. 2026.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press, 2017.

SÁNCHEZ-ELVIRA, Ángeles. *Funciones fundamentales de la conciencia*. En RODRÍGUEZ, Fernando (comp.). *Psicología de la conciencia*, 2007.

SANTOS, Marcos. *La filosofía como pedagogía en el Estoicismo tardío romano*. Revista española de pedagogía. Vol. 65, Nº 237, 2007. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2355522.pdf>> Acceso: 8 ene. 2026.

SANTOS G., Miguel A. *La escuela que aprende*. Las Rozas (Madrid): Morata, 2020.

SEARLE, John R. *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós, 1997.

SEARLE, John R. *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 2017.

SEGAL, Zindel V. et. al. *MBCT, terapia cognitiva basada en el mindfulness para la depresión*. Barcelona: Kairós, 2017.

SÉNECA, Lucio A. *Escritos consolatorios: Consolación a Marcia ; Consolación a Helvia ; Consolación a Polibio ; Cartas a Lucilio, selección*. Madrid: Alianza, 2018.

SETH, Anil. *La creación del yo: una nueva ciencia de la conciencia*. Madrid: Sexto Piso, 2023.

SFEKAS, Stanley. *Aristotle's Concept of God*. Heptapolis International Green City, 2008. Disponible en: <<https://heptapolis.com/en/aristotles-concept-of-god/>> Acceso: 13 ene. 2026.

SONDEREGGER, Erwin. *Aristoteles, Met. XII – eine Theologie?* Methexis, 1996. Philpapers, 2018. Disponible en: <<https://philpapers.org/archive/SO-NAMX.pdf>> Acceso: 12 ene. 2026.

SORDO, Jesús. *Anaximandro y el Ápeiron*. Homo Homini Sacra Res, 2015. Disponible en: <<https://www.homohominisacrares.net/suplementos/presocraticos/anaximandro.php>> Acceso: 9 ene. 2026.

TAELI, Francisco. *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Polis. Revista Latinoamericana. N° 25, 2010. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/400>> Acceso: 9 ene. 2026.

TINAJERO, Carolina; MAYO, María E.; VILLAR, Eva; MARTÍNEZ-LÓPEZ, Zeltia. *Classic and modern models of Self-regulated learning: integrative and componential analysis*. Frontiers in Psychology, 2024. Disponible en: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10958659/>> Acceso: 11 oct. 2025.

TONONI, Giulio. *An information integration theory of consciousness*. MC Neuroscience 2004. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/8198745_An_Information_Integration_Theory_of_Consciousness> Acceso: 24 may. 2025.

TORRALBA, Francesc. *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2013.

UNESCO. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015.

VARA, José (ed.). *Epicuro. Obras completas*. Madrid: Gredos, 2012.

VARELA, Francisco. *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1992.

VARGAS, Carlos A.; QUINTERO, Dora P. *Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica*. Universidad Politécnica Salesiana de Educador Sophia, 2023, Nº 35. Disponible en: <<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n35/1390-8626-sophia-35-00073.pdf>> Acceso: 15 ene. 2026.

VÁZQUEZ, Silvia. *¿Qué es el método socrático y qué implicaciones tiene en la enseñanza?* GoStudent. Técnicas de Aprendizaje, 2022. Disponible en: <<https://www.gostudent.org/es-es/blog/metodo-socratico>> Acceso: 15 ene. 2026.

VELÁZQUEZ, César. *Gorgias y el logos como pharmakon: frente al problema de la «realidad»*. Eikásia. Universidad Autónoma de México, 2023. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8921802>> Acceso: 25 nov. 2025.

VIGO, Alejandro. *La conciencia errónea. De Sócrates a Tomás de Aquino*. Signos Filosóficos. Vol.15 Nº.29 Ciudad de México ene./jun. 2013. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242013000100001> Acceso: 26 nov. 2025.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Planeta, 2020.

VON GLASERSFELD, Ernst. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press, 1995.

WALTER, B.L.; SHAIKH, A.G. *Reticular Activating System*. ScienceDirect, 2015. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/reticular-activating-system>> Acceso: 10 oct. 2025.

WEIL, Simone. *La fuente griega*. Madrid: Trotta, 2005.

WILBER, Ken. *Una Teoría del Todo*. Barcelona: Kairós 2001.

YARZA, Ignacio. *Plotino*. Pshilosophica. Enciclopedia filosófica online. Disponible en: <<https://www.philosophica.info/voces/plotino/Plotino.html>> Acceso: 15 jun. 2025.

YATES, Frances A. *El arte de la memoria*. Traducción de Ignacio Álvarez Gómez. Madrid: Siruela. 2005.

ZAMBRANO, María. *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

ZAMBRANO, María. *El hombre y lo divino*. Madrid: Alianza, 2020.

ZAMBRANO, María. *Filosofía y educación: manuscritos*. Edición y notas a cargo de Ángel Casado Marcos de León y Juana Sánchez-Gey Venegas. Málaga: Ágora, 2007

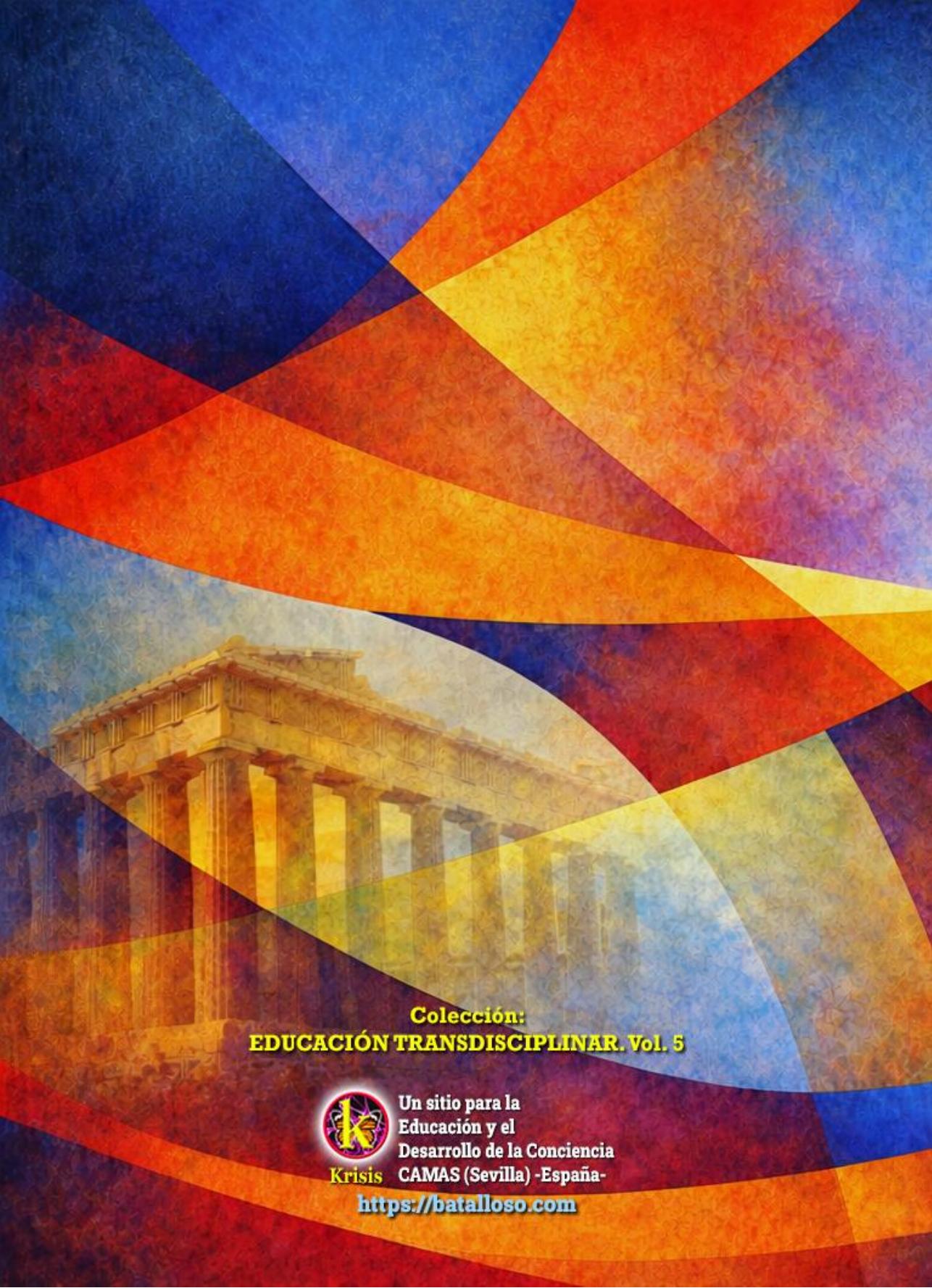
ZETINA-ESQUIVEL, Erich I.; PIÑÓN-RODRÍGUEZ, Patricia. *El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum*. Universidad Autónoma del Estado de México. La Colmena, N° 91, 2016. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/4463/446347254024/html/>> Acceso: 15 ene. 2026.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plaza y Janés, 2001.

Índice de ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1 TALES DE MILETO. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026). NO EXISTE RETRATO CONTEMPORÁNEO DEL FILÓSOFO.....	72
ILUSTRACIÓN 2 ANAXIMANDRO DE MILETO. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	81
ILUSTRACIÓN 3 ANAXÍMENES DE MILETO. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	91
ILUSTRACIÓN 4 PITÁGORAS DE SAMOS. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	104
ILUSTRACIÓN 5 PITÁGORAS DE SAMOS. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	104
ILUSTRACIÓN 6 PITÁGORAS DE SAMOS. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	104
ILUSTRACIÓN 7 PITÁGORAS DE SAMOS. RECONSTRUCCIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA BASADA EN ICONOGRAFÍA HISTÓRICA IMAGEN GENERADA POR IA (CHATGPT, 2026).....	104
ILUSTRACIÓN 8 RECREACIÓN CONTEMPORÁNEA DE HERÁCLITO DE ÉFESO. IMAGEN GENERADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL (CHATGPT, 2026).....	111
ILUSTRACIÓN 9 RECREACIÓN CONTEMPORÁNEA DE HERÁCLITO DE ÉFESO. IMAGEN GENERADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL (CHATGPT, 2026).....	111
ILUSTRACIÓN 10 RECREACIÓN CONTEMPORÁNEA DE HERÁCLITO DE ÉFESO. IMAGEN GENERADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL (CHATGPT, 2026).....	111
ILUSTRACIÓN 11 RECREACIÓN CONTEMPORÁNEA DE HERÁCLITO DE ÉFESO. IMAGEN GENERADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL (CHATGPT, 2026).....	111
ILUSTRACIÓN 12 IMAGEN DE ANAXÁGORAS DE CLAZOMENE (C. 500-428 A.C.) RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT,2026)	116
ILUSTRACIÓN 13 IMAGEN DE PARMÉNIDES DE ELEA (515 A. C. Y EL 450 A. C) RECONSTRUIDA POR IA CHATGPT, 2026.....	119

ILUSTRACIÓN 14 PROTÁGORAS DE ABDERA. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT-2026) EN BASE A BUSTOS PÚBLICOS DISPONIBLES EN LA WEB.....	123
ILUSTRACIÓN 15 GORGIAS DE LEONTINOS. IMAGEN RECREADA POR IA (CHATGPT, 2026) EN BASE	138
ILUSTRACIÓN 16 PRÓDICO DE CEOS. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT-2026) EN BASE LA IMAGEN PÚBLICA DE UN CONOCIDO BUSTO	150
ILUSTRACIÓN 17 IMAGEN DE SÓCRATES RECONSTRUIDA POR IA CHATGPT 5.2 EN BASE A BUSTOS CONSERVADOS Y CONOCIDOS.	161
ILUSTRACIÓN 18 PLATÓN. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT-2026) BASADA EN UN BUSTO PÚBLICO	183
ILUSTRACIÓN 19 ARISTÓTELES. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT-2026) EN BASE A BUSTOS PÚBLICOS CONOCIDOS	202
ILUSTRACIÓN 20 EPICURO DE SAMOS. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT-2026) EN BASE A BUSTO PÚBLICO.....	227
ILUSTRACIÓN 21 LUCRECIO. IMAGEN RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT 5.2) EN BASE A BUSTO CONOCIDO.....	232
ILUSTRACIÓN 22 IMAGEN DE ZENÓN DE CITIO RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT-2026) EN BASE A BUSTO	242
ILUSTRACIÓN 23 IMAGEN DE CRISIPO DE SOLOS RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT 5.2.) EN BASE A UN BUSTO CONOCIDO.	245
ILUSTRACIÓN 24 IMAGEN DE EPICTETO RECONSTRUIDA POR IA (CHATGPT-2026 .) EN BASE A UN BUSTO CONOCIDO.....	247
ILUSTRACIÓN 25 IMAGEN DE SÉNECA RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT-2026.) EN BASE A UN BUSTO CONOCIDO.....	252
ILUSTRACIÓN 26 IMAGEN DE MARCO AURELIO RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT-2026) EN BASE A UN BUSTO CONOCIDO.	255
ILUSTRACIÓN 27 IMAGEN DE PLOTINO RECONSTRUIDA POR IA (CHAT GPT 5.2.) EN BASE A UN BUSTO CONOCIDO	263



Colección:
EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR. Vol. 5



Un sitio para la
Educación y el
Desarrollo de la Conciencia
Krisis CAMAS (Sevilla) -España-

<https://batalloso.com>