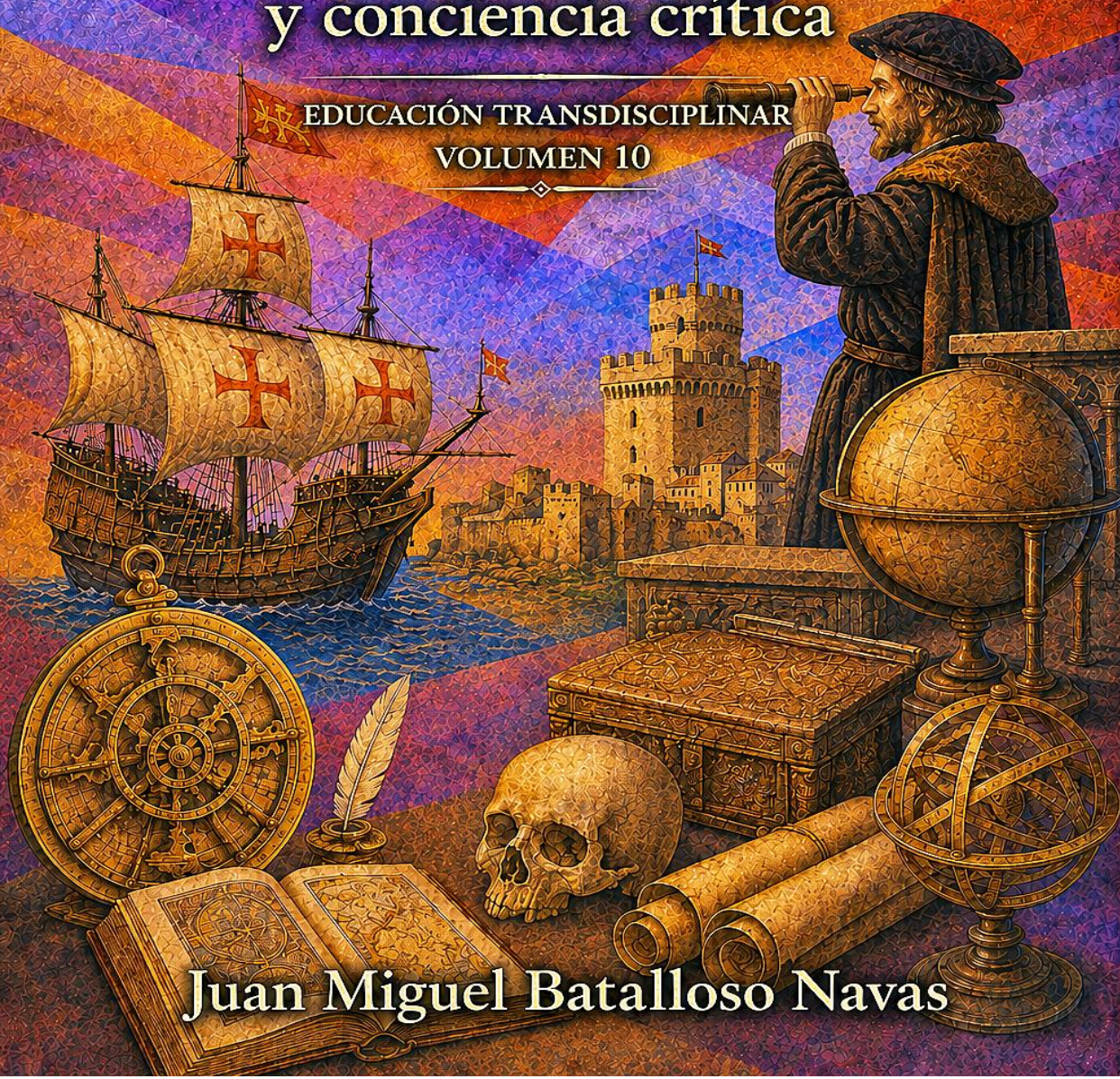


Fundamentos filosóficos de la
CONCIENCIA
en el siglo XVI

Humanismo, Reforma
y conciencia crítica

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR
VOLUMEN 10



Juan Miguel Bataloso Navas

**Fundamentos filosóficos
de la
CONCIENCIA
En el siglo XVI**



**Humanismo, reforma y
conciencia crítica**



EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Volumen 10

Juan Miguel Batalloso Navas

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

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

ISBN: 978-84-09-88691-3

Índice

PRESENTACIÓN	17
Las partes de este volumen	17
Por qué esta obra, y por qué ahora	18
Una invitación a leer despacio	18
Para quién	19
1.- DOS CORRIENTES DE LA CONCIENCIA	21
1.1.- UN SIGLO DESMESURADO	22
1.2.- DOBLE CORRIENTE DE LA CONCIENCIA.....	27
1.3.- EMERGENCIA COMPLEJA DE LA CONCIENCIA MODERNA	30
1.4.- EL MÉTODO TRANSDISCIPLINAR.....	31
1.5.- ESTRUCTURA GENERAL DE LOS DOS VOLÚMENES.....	32
1.8.- UNA PALABRA FINAL DE GRATITUD	33
2.- HUMANISMO, REFORMA Y CONCIENCIA CRÍTICA.....	35
2.1.- LA CONCIENCIA CRÍTICA COMO CATEGORÍA HISTÓRICA.....	36
2.2.- TRES CORRIENTES CONFLUYENTES	38
2.2.1.- El humanismo crítico.....	40
2.2.2.- La Reforma religiosa.....	42
2.2.3.- La conciencia jurídico-política	44
2.3.- TRES CONCEPTOS VERTEBRADORES.....	45
2.4.- LAS MUJERES EN LA CONCIENCIA CRÍTICA	48
2.5.- ESTRUCTURA DEL VOLUMEN 10.....	49
2.6.- CONEXIONES CON EL VOLUMEN 11.....	50
2.7.- NOTAS SOBRE FUENTES Y MÉTODO	51

3.- LA FRAGUA DEL SIGLO XVI	53
3.1.- UN MUNDO QUE CRECE Y SE TENSA	54
3.2.- UN MUNDO QUE CAMBIA DE MOTOR: ECONOMÍA Y DESIGUALDADES	58
3.3.- UN MUNDO QUE SE CONCENTRA EN POCAS MANOS: POLÍTICA Y PODER	61
3.4.- UN MUNDO QUE SE PARTE EN DOS: RELIGIÓN Y CONCIENCIA.....	65
3.5.- UN MUNDO QUE INVENTA NUEVAS FORMAS DE MIRAR: CULTURA, ARTE, CIENCIA Y TÉCNICA	69
3.5.1.- Las artes plásticas	70
3.5.2.- La literatura	71
3.5.3.- La música	73
3.5.4.- La ciencia	73
3.5.5.- La técnica	74
3.5.6.- Un mundo que inventa la escuela	76
3.6.- CONCLUSIÓN: EL SUELO DESDE EL QUE PENSARON.....	79
4.- ERASMO DE ROTTERDAM (1466-1536).....	81
4.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	82
4.1.1.- Años de viaje, estudio y amistad	83
4.1.2.- Madurez, fama europea y conflictos	84
4.1.3.- Últimos años y muerte	85
4.1.4.- Sus obras más universales	85
4.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	86
4.1.1.- La <i>philosophia Christi</i> : filosofía como modo de vida.....	87
4.1.2.- El homo interior: el centro móvil de la persona	87
4.1.3.- Conciencia, conocimiento de sí y discernimiento	88
4.1.4.- La libertad responsable: contra el determinismo	89
4.1.5.- La crítica del ritualismo y la conciencia auténtica.....	89
4.1.6.- Las fuentes: con quiénes piensa Erasmo	90

4.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	91
4.3.1.- La conciencia como proceso evolutivo	91
4.3.2.- Metacognición y conocimiento de sí.....	91
4.3.3.- La conciencia moral	92
4.3.4.- Conciencia y lenguaje	92
4.3.5.- La crítica de la conciencia falsa.....	93
4.3.6.- Erasmo y los paradigmas ecosistémicos y complejos.....	93
4.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	94
4.5.- CONCLUSIONES.....	97
4.5.1.- Una voz para todos los tiempos	97
4.5.2.- El homo interior frente a la dispersión	97
4.5.3.- Conciencia integradora y pensamiento complejo.....	98
4.5.4.- Pedagogía del placer, la palabra y la paz	99
4.5.5.- Una herencia urgente	99
5.- TOMÁS MORO (1478-1535)	101
5.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	102
5.1.1.- Juventud, vocación interior y matrimonio	103
5.1.2.- Trayectoria pública	105
5.1.3.- El conflicto con Enrique VIII.....	105
5.1.4.- Obras principales	106
5.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	107
5.2.1.- La conciencia como santuario inviolable.....	107
5.2.2.- Humanismo cristiano	108
5.2.3.- La crítica utópica	108
5.2.4.- La dimensión contemplativa.....	109
5.2.5.- La unidad de la persona	109
5.2.6.- La dignidad educativa de la mujer.....	110
5.2.7.- Conexiones y fundamentos.....	110

5.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	110
5.3.1.- La conciencia moral como agencia.....	111
5.3.2.- La libertad de conciencia	111
5.3.3.- Desobediencia civil y resistencia espiritual	111
5.3.4.- La función utópica de la conciencia	111
5.3.5.- La conciencia compleja y transdisciplinar	112
5.3.6.- Neurociencias y psicología contemporánea.....	112
5.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	112
6.- MARTÍN LUTERO (1483-1546)	117
6.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	118
6.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	123
6.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	126
6.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	129
7.- FRANCISCO DE VITORIA (1483-1546)	133
7.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	134
7.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	139
7.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	142
7.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	144
8.- BARTOLOMÉ DE LAS CASAS (1484-1566).....	149
8.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	150
8.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	154
8.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	157
8.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	159
9.- MARGUERITE DE NAVARRE (1492-1549).....	161

9.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	162
9.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	165
9.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	168
9.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	169
9.5.- CONCLUSIONES.....	170
9.5.1.- Una voz del XVI para el ruido del XXI.....	171
9.5.2.- El espejo, el diálogo y la cárcel	171
9.5.3.- Vigencia para una educación integral y transdisciplinar	172
9.5.4.- Una pedagogía para tiempos polarizados	172
9.5.5.- Recuperar la belleza, el silencio y la lentitud.....	173
9.5.6.- Un legado para seguir caminando	173
10.- JUAN LUIS VIVES (1493-1540).....	175
10.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	176
10.1.1.- Primeros años y formación	177
10.1.2.- Brujas, Lovaina, Inglaterra	177
10.1.3.- Madurez y muerte	178
10.1.4.- Las obras emblemáticas	179
10.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	179
10.2.1.- El giro funcional: del ser al hacer del alma	179
10.2.2.- La doctrina de las emociones	180
10.2.2.1.- Las emociones son juicios sobre el bien y el mal.....	181
10.2.2.2.- Emociones simples, mixtas, gradaciones	181
10.2.2.3.- La dimensión somática de las emociones	182
10.2.2.4.- La educación de las pasiones	183
10.2.2.5.- El método introspectivo y la mirada compasiva.....	184
10.2.2.6.- ¿Por qué importa hoy esta cartografía afectiva?	184
10.2.3.- Memoria, asociación y vida interior	185
10.2.3.1.- Cómo funciona la memoria	185
10.2.3.2.- Las leyes de asociación de ideas	186

10.2.3.3.- Memoria, imaginación y olvido: las fronteras porosas.....	187
10.2.3.4.- El arte de la memoria y su crítica humanista	187
10.2.3.5.- Sueño, atención, hábitos	188
10.2.3.6.- Vives y la ciencia actual de la memoria	189
10.2.3.7.- ¿Por qué importa hoy releer estas páginas?	190
10.2.4.- El autoconocimiento como cimiento moral	191
10.2.4.1.- ¿Qué significa, para Vives, conocerse a sí mismo?	191
10.2.4.2.- El gran obstáculo: el autoengaño y la falsa opinión	192
10.2.4.3.- Conciencia: percepción interior y juicio moral en una sola palabra	193
10.2.4.4.- Implicaciones educativas	194
10.2.4.5.- Una piedra que sigue sosteniendo.....	194
10.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	195
10.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	196
11.- JUAN CALVINO (1509-1564)	201
11.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	202
11.1.1.- Juventud y formación intelectual	203
11.1.2.- Conversión, exilio y nacimiento del reformador	204
11.1.3.- La obra ginebrina y los años decisivos	205
11.1.4.- Muerte y obras emblemáticas.....	206
11.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	206
11.2.1.- La doble vía del conocimiento: conocer a Dios, conocernos a nosotros.....	207
11.2.2.- La conciencia como foro interior: el tribunal del alma.....	207
11.2.3.- El sensus divinitatis: la semilla de religión	208
11.2.4.- La sola Scriptura y la formación del sujeto lector	209
11.2.5.- La vocación como sentido existencial	209
11.2.6.- La libertad cristiana y la libertad de conciencia	210
11.2.7.- La disciplina como pedagogía del alma	211
11.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	211

11.3.1.- La conciencia encarnada y la doble cognición.....	211
11.3.2.- La identidad narrativa y las fuentes del yo.....	212
11.3.3.- La psicología moral y el juicio interior	212
11.3.4.- La conciencia crítica y la pedagogía liberadora	213
11.3.5.- La cognición religiosa natural.....	213
11.3.6.- La hipertrofia del juicio interior	214
11.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	214
11.5.- CONCLUSIÓN INTEGRADORA.....	217
12.- MICHEL DE MONTAIGNE (1533-1592)	221
12.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	223
12.1.1.- Primeros años	224
12.1.2.- Vida pública, magistratura y la amistad fundadora	224
12.1.3.- Últimos años y muerte	226
12.1.4.- Sus obras emblemáticas	226
12.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	227
12.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	230
12.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	232
13.- FRANCISCO SUÁREZ (1548-1617).....	235
13.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	236
13.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	239
13.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	240
13.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	242
14.- HUMANISMO CRÍTICO Y NUEVA ANTROPOLOGÍA DEL ALMA.....	245
14.1.- PIETRO POMPOZZI (1462-1525).....	249

14.1.1.- Apuntes biográficos.....	250
14.1.2.- Aportaciones fundamentales	252
14.1.2.1.- La frontera entre fe y razón: el gesto fundador de la modernidad	252
14.1.2.2.- Una ética sin premios ni castigos eternos.....	253
14.1.2.3.- El naturalismo	253
14.1.2.4.- Pomponazzi y la conciencia: el coraje de pensar hasta el límite.....	254
14.1.3.- Principios educativos y pedagógicos	254
14.2.- FELIPE MELANCHTHON (1497-1560)	257
14.2.1.- Apuntes biográficos.....	258
14.2.2.- Aportaciones fundamentales	260
14.2.2.1.- La conciencia: conocimiento, juicio y afecto en un solo acto	260
14.2.2.2.- La Confesión de Augsburgo: el humanismo teológico en acción.....	261
14.2.2.3.- El ideal de erudición y piedad: *eruditio et pietas*	262
14.2.2.4.- La educación como cuidado del alma de un pueblo.....	262
14.2.2.5.- La contribución a la historia de la conciencia moderna... ..	263
14.2.3.- Principios educativos y pedagógicos	264
14.2.3.1.- Educar a la persona entera.....	264
14.2.3.2.- Educar para la autonomía moral interior	264
14.2.3.3.- Contra la dicotomía entre conocimiento y valores.....	265
14.2.3.4.- La educación como acto de amor cívico.....	265
14.2.3.5.- El docente como formador integral que comparte humanidad.....	266
14.2.3.6.- Orientaciones por etapas educativas	266
14.3.- PIERRE DE LA RAMÉE (1515-1572)	267
14.3.1.- Apuntes biográficos.....	268
14.3.2.- Aportaciones fundamentales	270
14.3.2.1.- La propuesta metodológica.....	271
14.3.2.2.- Las tablas ramistas: la visualización del conocimiento....	271
14.3.2.3.- La Dialectique de 1555: democratizar el pensar	272

14.3.2.4.- La crítica a la autoridad: razón y experiencia contra la tradición.....	273
14.3.2.5.- Ramus y la filosofía de la conciencia.....	273
14.3.3.- Principios educativos y pedagógicos	274
14.3.3.1.- La claridad como virtud pedagógica.....	274
14.3.3.2.- Educar para el pensamiento crítico	275
14.3.3.3.- De lo general a lo particular	275
14.3.3.4.- Diagramas, mapas y conocimiento visible.....	276
14.3.3.5.- El acceso universal al saber	276
14.3.3.6.- El límite del método.....	277
14.3.3.7.- Orientaciones por etapas educativas	277
14.4.- CORNELIUS AGRIPPA (1486-1535)	278
14.4.1.- Apuntes biográficos.....	279
14.4.2.- Aportaciones fundamentales	282
14.4.2.1.- De incertitudine et vanitate scientiarum.....	282
14.4.2.2.- La distinción entre ciencia y sabiduría.....	283
14.4.2.3.- La dignidad de la mujer	284
14.4.2.4.- La humildad epistemológica.....	285
14.4.2.5.- La coherencia ética del saber	285
14.4.3.- Principios educativos y pedagógicos	286
14.4.3.1.- La humildad epistemológica como virtud fundamental ..	286
14.4.3.2.- De la scientia a la sapientia: el saber que forma persona	286
14.4.3.3.- La dignidad incondicional de toda persona como axioma	287
14.4.3.4.- El cosmos conectado y la interdisciplinariedad.....	287
14.4.3.5.- El pensamiento crítico ante el saber instituido	288
14.4.3.6.- El conocimiento comprometido con los vulnerables	288
14.4.3.7.- Orientaciones por etapas educativas	289
14.5.- CONVERGENCIAS: UNA SOLA PREGUNTA.....	290
14.5.1.- Cuatro caminos distintos y una misma pregunta.....	290
14.5.2.- La conciencia: razón y vida afectiva	292
14.5.3.- Orden y asombro	292
14.5.4.- Conocimiento y humildad.....	293

14.5.5.-. Ninguna conciencia nace sola	294
14.5.6.- Una pregunta del siglo XVI para el siglo XXI	294
15.- LA OTRA REFORMA: VOCES DE LA LIBERTAD DE CONCIENCIA	297
15.1.- SEBASTIÁN CASTELLIO (1515-1563).....	298
15.1.1.- Apuntes biográficos.....	299
15.1.2.- Aportaciones fundamentales	302
15.1.2.1.- La conciencia como espacio interior de discernimiento..	302
15.1.2.2.- La conciencia no nace terminada: se forma y se desarrolla	303
15.1.2.3.- La gran cuestión: ¿puede obligarse a alguien a creer?.....	304
15.1.2.4.- Libertad de conciencia: el límite del poder	304
15.1.2.5.- Una herencia que sobrevivió a su tiempo	305
15.1.3.- Principios educativos y pedagógicos	305
15.1.3.1.- Educar no consiste en imponer; consiste en ayudar a comprender.....	306
15.1.3.2.- La conciencia necesita aprender a pensar	306
15.1.3.3.- El diálogo educa más profundamente que la imposición	307
15.1.3.4.- Educar en la humildad intelectual	307
15.1.3.5.- Educar para la responsabilidad y no para la obediencia ciega	307
15.1.3.6.- Educar para convivir con la diferencia.....	308
15.1.3.7.- Una pedagogía de la libertad interior	308
15.2.- MARIE DENTIÈRE (C.1495-1561)	309
15.2.1.- Apuntes biográficos.....	310
15.2.2.-Aportaciones fundamentales	311
15.2.3.- Principios educativos y pedagógicos	313
15.2.4.- Conclusión	313
15.3.- KATHARINA SCHÜTZ ZELL (C.1498-1562)	315
15.3.1.- Apuntes biográficos.....	316
15.3.2.- Aportaciones fundamentales	318

15.3.3.- Principios educativos y pedagógicos	320
15.3.4.- Conclusión integradora	321
15.4.- ARGULA VON GRUMBACH (1490–C.1564).....	323
15.4.1.- Apuntes biográficos.....	324
15.4.2.- Aportaciones fundamentales	327
15.4.3.- Principios educativos y pedagógicos	328
15.5.- JEANNE D'ALBRET (1528–1572).....	331
15.5.1.- Apuntes biográficos.....	332
15.5.2.- Aportaciones fundamentales	334
15.5.3.- Principios educativos y pedagógicos	336
15.6.- COMPARACIÓN: CINCO CAMINOS DE LIBERTAD.....	337
15.6.1.- El núcleo común: la crítica de la coacción	338
15.6.2.- Cinco modalidades de un mismo gesto.....	339
15.6.3.- Género y democratización de la autoridad religiosa	340
15.6.4.- La conciencia entre lo privado y lo público	341
15.6.5.- Límites históricos y cautela hermenéutica	341
15.6.6.- Síntesis: una herencia inacabada	342
15.7.- ACTUALIDAD Y VIGENCIA DE ESTAS VOCES.....	342
15.7.1.- La policrisis como horizonte	343
15.7.2.- El retorno de la coacción bajo formas nuevas	343
15.7.3.- Las cinco voces frente a las cinco fracturas	344
15.7.4.- Una pedagogía de la conciencia para tiempos de policrisis	345
15.7.5.- Coda: una herencia inacabada y por ello vigente	345
16.- LA ESCUELA DE SALAMANCA: DERECHO, JUSTICIA Y CONCIENCIA.....	347
16.1.- DOMINGO DE SOTO (1494 – 1560)	348
16.1.1.- Apuntes biográficos.....	349
16.1.2.- Aportaciones fundamentales	351

16.2.- MELCHOR CANO (1509 –1560)	353
16.2.1.- Apuntes biográficos.....	354
16.2.2.- Aportaciones fundamentales	355
16.3.- SÍNTESIS COMPARADA	357
16.4.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	357
16.5.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	359
16.6.- CONCLUSIÓN INTEGRADORA	360
17.- CIERRE QUE ABRE	363
17.1.- EL ESPEJO DEL SIGLO XVI.....	364
17.2.- LAS VÍAS DE SUPERACIÓN	365
17.3.- LA NECESIDAD DE CAMBIAR DE RUMBO.....	366
17.4.- EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA.....	367
17.5.- LA PUERTA ABIERTA	368
REFERENCIAS	371

Presentación

«...Este es un libro para ser leído a la luz de las velas, y no a la luz del sol, como tantos otros que son para ser devorados...»

Rubem Alves (1933-2014)

Hay siglos que pasan sin que apenas los notemos y siglos que sacuden la historia de tal manera que después de ellos ya nada vuelve a ser igual. El siglo XVI pertenece, sin discusión, a los segundos. Es el siglo en que un monje clava sus tesis en la puerta de una iglesia y una monja escribe que el alma es un castillo de diamante; el siglo en que la imprenta multiplica los libros y los navíos multiplican los imperios; el siglo del «aquí estoy, no puedo hacer otra cosa» y del «¿qué sé yo?». En él nace casi todo lo que llamamos moderno: la libertad de examen y el sujeto que duda, pero también la maquinaria que conquista continentes y convierte el lucro en sacramento. Una y otra cosa crecieron juntas, enredadas como las raíces de un mismo árbol cuyos frutos seguimos comiendo. Este volumen invita a mirarlo de frente.

El Volumen 10 de la colección “*Educación Transdisciplinar*” recorre la primera de las dos grandes corrientes que atraviesan el Quinientos: la corriente de la conciencia crítica, la que se vuelve hacia el mundo para examinarlo, denunciarlo y transformarlo. Es la conciencia del humanismo que aprende a sospechar de sí mismo, de la Reforma que devuelve al creyente su fuero interno, del derecho de gentes que proclama por primera vez una dignidad humana sin excepciones, y de tantas voces —buena parte de ellas femeninas— a las que su época respondió con la cárcel, el exilio o el olvido, y que aun así no dejaron de hablar.

Las partes de este volumen

El lector encontrará, en primer lugar, una serie de capítulos monográficos dedicados a las grandes figuras de la conciencia crítica del siglo: Erasmo, Tomás Moro, Lutero, Vitoria, Las Casas, Marguerite de Navarre, Juan Luis Vives, Calvino, Montaigne y Suárez. Cada uno se ofrece según la arquitectura habitual de la serie, no como una biografía erudita sino como una

conversación con un contemporáneo nuestro en el espacio compartido de la pregunta por la conciencia.

A esos retratos se suman tres capítulos temáticos que reúnen figuras concurrentes bajo un hilo común. Uno está dedicado al humanismo crítico y la nueva antropología del alma, donde cuatro pensadores someten a examen —a veces contradiciéndose entre sí— la idea misma de qué es el alma, cómo conoce y hasta dónde llega la razón. Otro, titulado «La otra Reforma», rescata la corriente más discreta y quizá más duradera del siglo: la de quienes defendieron la conciencia frente a toda imposición, y muy especialmente la de las mujeres —predicadoras, teólogas, reformadoras— que escribieron y enseñaron en una Europa que les negaba la universidad y que la historiografía posterior se encargó de silenciar. El tercero recoge la herencia jurídica y moral de la Escuela de Salamanca, donde se aprende no solo qué dice la ley, sino cómo juzgar con justicia el caso concreto. Cierra el volumen un epílogo que no concluye, sino que abre.

Por qué esta obra, y por qué ahora

Vivimos lo que el recientemente fallecido Edgar Morin (1921-1926) ha llamado una policrisis: no una avería puntual, sino el entrelazamiento de quiebras ambientales, económicas, políticas, morales y espirituales que se realimentan sin que ninguna mirada parcial logre abarcarlas. Esta obra sostiene una tesis incómoda y, creo, que necesaria: esa policrisis no comenzó ayer. Hunde sus raíces en un modo de conocer, de producir, de mandar y de educar que cuajó precisamente en el siglo que aquí se estudia. Por eso volver al Quinientos no es un ejercicio de erudición retrospectiva, sino un modo de entender el presente: lo que allí empieza apenas como tendencia, hoy lo padecemos como desenlace. Y, sin embargo, el mismo siglo que incubó buena parte de nuestros males custodia también algunos de sus posibles remedios. Releer a sus mejores testigos es ir a buscarlos.

Una invitación a leer despacio

Este no es un libro para devorar. Tomo prestada la imagen de Rubem Alves: hay libros para leer a la luz del sol, deprisa, y libros para leer a la luz de las velas, despacio. Este pertenece a los segundos. Pide lentitud, pausas, relecturas; pide que el lector se detenga al final de un capítulo no para preguntarse qué ha de memorizar, sino qué le interpela, con qué está de acuerdo y con qué no, y qué tiene todo ello que ver con su propia vida y con el

siglo XXI. No se ha escrito para ser creído, sino para ser pensado. Su mejor lectura es la que provoca más preguntas de las que responde.

Para quién

Esta obra se dirige, en primer lugar, a cualquier lectora o lector interesado en la filosofía de la conciencia, sin que se le exija más requisito que la curiosidad y la disposición a pensar despacio: el lenguaje es deliberadamente accesible, sin renunciar al rigor. Se dirige también, de manera muy especial, al alumnado y al profesorado de Ciencias de la Educación —singularmente de América Latina y de Brasil—, para quienes la pregunta por la Educación de la Conciencia no es un asunto académico abstracto sino una urgencia cotidiana. A esa comunidad fraterna, que ha acompañado esta serie a lo largo de los años, va dedicada esta entrega con particular gratitud.

Quede, pues, abierta la puerta. Quien entre con calma y con la disposición de quien lee a la luz de una vela, encontrará que estos hombres y mujeres del Quinientos no hablan solo de su tiempo: hablan, sin saberlo, del nuestro.

Juan Miguel Batalloso Navas
Cala (Huelva). 4 de junio de 2026

1.- Dos corrientes de la conciencia

«...Aquí estoy, no puedo hacer otra cosa. Que Dios me ayude. Amén...»

Martín Lutero (1483-1546)
Dieta de Worms, 18 de abril de 1521

«...Considerar nuestra alma como un castillo todo de un diamante o muy claro cristal, adonde hay muchos aposentos, así como en el cielo hay muchas moradas...»

Teresa de Jesús (1515-1582)
Castillo interior, Moradas I, 1, 1

«...La conciencia humana es la cumbre frágil y suprema de la complejidad bio-antropo-social. Su emergencia es un acontecimiento cósmico tanto como un acontecimiento íntimo...»

Edgar Morin (1921-2026)
El Método VI: Ética

«...Lo que más profundamente busca el alma del siglo XVI no es saber más, sino sentir desde dentro lo que ya cree...»

María Zambrano (1904-1991)
El hombre y lo divino

El siglo XVI no comienza, en rigor, el primero de enero del año 1500, sino en aquel instante imposible de fechar en el que un puñado de hombres y mujeres comprende, casi a la vez y en lugares dispares de Europa, que el mundo recibido de los padres ya no basta para nombrar la experiencia de estar vivo. No basta el viejo mapa cuando han aparecido continentes nuevos. No basta la unidad cristiana cuando un monje agustino clava noventa y cinco tesis en la puerta de una iglesia sajona. No basta el cosmos cerrado y jerárquico cuando un canónigo polaco se atreve a desplazar la Tierra del centro. No basta la escolástica del comentario cuando los humanistas vuelven a las fuentes y reaprenden el griego, el hebreo y el latín ciceroniano. No basta el manuscrito

cuando la imprenta multiplica los libros como antes solo multiplicaba el pan la mano del Señor.

Y, sin embargo, junto a ese «no basta» que recorre el siglo como una corriente subterránea, fluye otra corriente igualmente poderosa, hecha de afirmación, de plenitud, de descubrimiento gozoso de la interioridad y de la naturaleza. En el mismo siglo en que se rasga la cristiandad medieval, Teresa de Jesús escribe que el alma es «*un castillo todo de un diamante*», Ignacio de Loyola codifica en sus Ejercicios la fenomenología del discernimiento espiritual, Giordano Bruno proclama la infinitud de los mundos, Paracelso busca la medicina del alma en el libro vivo de la naturaleza y Montaigne se inclina sobre sí mismo con una curiosidad que aún no tenía nombre. El siglo XVI es, simultáneamente, el siglo de la fractura y el siglo de la fundación; el siglo del adiós y el siglo del estreno; el siglo del «pequé contra mi conciencia» luterano y del «¿qué sé yo?» de Montaigne.

Comprender este siglo bisagra es comprender el alba misma de la modernidad, y comprender el alba de la modernidad es comprender de dónde venimos los hombres y mujeres del siglo XXI que aún hoy nos preguntamos qué significa tener conciencia, ser conciencia, educar la conciencia. De ahí la centralidad que ocupa el siglo XVI en el conjunto de los Fundamentos filosóficos de la Conciencia que vengo desarrollando desde hace una década. De ahí también, como explicaré en seguida, la necesidad de dedicarle no uno sino dos volúmenes.

1.1.- Un siglo desmesurado

Quien se asoma al siglo XVI con voluntad de comprenderlo en su totalidad descubre pronto que se trata de un siglo desmesurado. Lo es por la cantidad de figuras de primer rango que produce: Erasmo, Lutero, Vives, Tomás Moro, Vitoria, Las Casas, Calvino, Ignacio, Teresa, Juan de la Cruz, Bruno, Montaigne, Suárez, por no nombrar más que un puñado de los varones cuya influencia ha modelado la conciencia occidental. Lo es por la riqueza extraordinaria de su pensamiento femenino, sistemáticamente silenciado por la historiografía masculinizada del siglo XIX y solo recientemente recuperado: Margarita de Navarre, Vittoria Colonna, Oliva Sabuco, Moderata Fonte, Tullia d'Aragona, Marie Dentière, Olimpia Morata, Luisa Sigea, Ana de Jesús, María de San José, Cecilia del Nacimiento. Lo es, en fin, por la cantidad y la cualidad de los acontecimientos que lo atraviesan: la Reforma protestante (1517) y la Contrarreforma tridentina (1545-1563); el descubrimiento, conquista y evangelización del Nuevo Mundo; la revolución astronómica de Copérnico (*De*

revolutionibus, 1543) y la revolución anatómica de Vesalio (*De humani corporis fabrica*, 1543); las guerras de religión en Francia y en los Países Bajos; la consolidación de la imprenta como nuevo sistema nervioso del saber europeo; la fundación de la Compañía de Jesús (1540) y la reforma del Carmelo (1562); la emergencia del derecho de gentes en Salamanca y la fundación de una nueva pedagogía del alma en los Ejercicios espirituales.

Ningún siglo anterior, ni ningún siglo posterior hasta el XX, ha conocido una densidad semejante de transformaciones simultáneas en los planos religioso, político, científico, antropológico y espiritual. Estamos ante un siglo que conviene leer, parafraseando a Edgar Morin, como un sistema complejo de inestabilidades fecundas: cada crisis genera respuestas que abren nuevas crisis, cada apertura precipita un cierre que precipita una nueva apertura, y de esa danza de aperturas y cierres emerge, lentamente, eso que llamaremos «conciencia moderna».

Pero sería traicionar al siglo XVI —y, lo que es más grave, sería hacer de esta obra cómplice del silencio sistemático que la historiografía eurocéntrica del XIX y de buena parte del XX ha practicado sobre las heridas constitutivas de la modernidad— presentarlo solamente como la edad gloriosa del humanismo, de la mística, de la Reforma, del descubrimiento de continentes y de la nueva ciencia. El siglo XVI no es solo el alba de la modernidad: es también el alba de la colonización y del capitalismo, dos rostros de una misma noche cuya sombra se proyecta todavía hoy sobre el planeta entero, y a la que no es posible mirar de frente sin un estremecimiento moral.

Cuando los navíos de Castilla tocan las costas de las Antillas en 1492, lo que comienza no es solamente «el descubrimiento del Nuevo Mundo», fórmula edulcorada que aún hoy domina los manuales escolares europeos, sino aquello que Enrique Dussel ha nombrado con precisión filosófica como «el encubrimiento del otro»: la negación sistemática —teológica, jurídica, antropológica, económica— de la humanidad plena de los pueblos amerindios y, en cascada, de los africanos esclavizados y de los pueblos asiáticos sometidos. La Bula *Inter caetera* de Alejandro VI (1493) reparte el mundo entre Castilla y Portugal como si los territorios y los pueblos que en ellos habitan no fueran sujetos sino objetos disponibles para la conquista cristiana. El *Requerimiento* de Palacios Rubios (1513) exige a los indígenas, en un latín que no comprenden, que se sometan voluntariamente al rey de Castilla y a la fe católica bajo pena de guerra justa, esclavización y muerte. Las

encomiendas¹, los repartimientos², la mita asesina de Potosí³ —donde se estima que perecieron ocho millones de seres humanos a lo largo de tres siglos— y la trata transatlántica de esclavos africanos⁴, iniciada precisamente en el siglo XVI como respuesta a la mortandad catastrófica de la población amerindia, articulan un sistema económico, jurídico y simbólico de explotación racializada que es el verdadero suelo histórico del capitalismo emergente. Ningún humanismo, ninguna mística, ninguna Reforma del siglo XVI puede ser comprendida éticamente si se desprende de este suelo.

Las cifras del genocidio amerindio son objeto todavía hoy de debate historiográfico, pero las estimaciones más prudentes coinciden en lo esencial: de los entre sesenta y ochenta millones de habitantes que poblaban el continente americano antes de 1492, no quedaban más de cinco o diez millones un siglo después. La conjunción mortífera de epidemias importadas, guerras de conquista, esclavización masiva, hambrunas provocadas por la destrucción de los sistemas agrarios tradicionales y suicidio colectivo ante el horror, produjo lo que David Stannard ha llamado, sin hipérbole, el *American holocaust*. La denuncia profética de Bartolomé de las Casas, que recibe tratamiento monográfico en este Volumen 10, no es una hipérbole barroca: es el primer gran testimonio occidental de un crimen contra la humanidad cuyas dimensiones todavía hoy nos cuesta abarcar.

Y mientras esto sucede al otro lado del océano, en Europa el mismo siglo asiste al despliegue de los procesos que Karl Marx llamó la *acumulación originaria del capital* y que Silvia Federici, en su lectura feminista y decolonial

¹ Las encomiendas del siglo XVI fueron instituciones coloniales implantadas por la Corona española en América mediante las cuales se concedía a un encomendero el derecho a recibir tributo y trabajo de un grupo de indígenas, a cambio de protegerlos, evangelizarlos y garantizar su instrucción cristiana. En la práctica, derivaron en formas de explotación laboral y dominación social sobre la población indígena.

² Los repartimientos del siglo XVI fueron sistemas coloniales de asignación temporal de mano de obra indígena establecidos por las autoridades españolas en América, mediante los cuales comunidades indígenas debían proporcionar trabajadores para labores agrícolas, mineras o de construcción. Aunque jurídicamente se presentaban como trabajo remunerado y regulado, en la práctica fueron en realidad un procedimiento de coacción y explotación.

³ La mita de Potosí fue un sistema colonial de trabajo forzoso impuesto por la Corona española en el siglo XVI para explotar las minas de plata del Cerro Rico de Potosí (actual Bolivia), obligando a miles de indígenas andinos a trabajar en condiciones extremadamente duras y mortales, razón por la que la historiografía la ha denominado frecuentemente “mita asesina”.

⁴ La trata transatlántica de esclavos africanos fue un sistema de comercio forzoso desarrollado desde el siglo XVI por potencias europeas como España, Portugal, Inglaterra, Francia y Holanda, mediante el cual millones de africanos fueron capturados, vendidos y transportados en condiciones inhumanas hacia América para ser explotados como mano de obra esclava en minas, plantaciones y otros trabajos coloniales.

de *Calibán y la bruja*, ha articulado como la triple violencia fundadora del orden moderno. Los cercamientos de las tierras comunales en Inglaterra — denunciados por Tomás Moro en la *Utopía* con la imagen sobrecogedora de las «ovejas que devoran hombres»— expulsan a los campesinos de sus medios de subsistencia y producen, por primera vez en la historia, el proletariado urbano moderno. La caza de brujas, que entre 1450 y 1750 enviará a la hoguera a decenas de miles de mujeres en Europa, no es un residuo medieval, como largamente se nos enseñó, sino un dispositivo específicamente moderno de disciplinamiento del cuerpo femenino, de expropiación del saber popular reproductivo y de imposición violenta de la división sexual del trabajo. La «revolución de los precios» del siglo XVI, alimentada por la plata robada en Potosí y el oro arrancado a los pueblos amerindios, transforma las economías europeas y consolida una burguesía mercantil y financiera que será el sujeto histórico del orden capitalista venidero. En estos mismos años, las teologías de la prosperidad calvinistas comienzan a santificar como signo de elección divina aquello que la moral cristiana tradicional había considerado vicio: el lucro, la acumulación, la usura disimulada. La transmutación de valores está en marcha. El siglo XVI no consolida solamente la conciencia crítica: consolida también, sin que sus mejores espíritus alcancen a verlo, los altares del nuevo dios Mercado y de su liturgia, el Capitalismo, ante los cuales todavía hoy son sacrificadas vidas humanas, pueblos enteros y biosferas.

A esto debe sumarse, con dolor y con honestidad, que el siglo XVI es también el siglo en que se elabora teológica y jurídicamente la legitimación de la esclavitud africana, que ningún humanista significativo —ni Erasmo, ni Vives, ni Vitoria, ni siquiera el primer Las Casas, que llegó a proponer la importación de esclavos negros como alternativa a la esclavización de los indígenas y se arrepintió amargamente después— supo o quiso impugnar con la radicalidad que la cuestión exigía. Es también el siglo en que la Europa cristiana expulsa a sus minorías —judíos en 1492, moriscos a comienzos del XVII—, en que la Inquisición convierte la sospecha y la delación en mecanismos cotidianos de gobierno, y en que las guerras de religión inauguran, entre 1562 y 1648, casi un siglo de violencia confesional que dejará a Europa demográficamente devastada. La conciencia crítica del siglo XVI nace, también, en medio de hogueras, autos de fe, masacres y silencios cómplices.

Aníbal Quijano lo formuló con una contundencia que ya no podemos eludir: la modernidad nace *colonial-moderna* desde su mismo origen. No hay una modernidad luminosa que después, lamentablemente, se prolongue en colonialismo y capitalismo: la modernidad europea es, en su misma estructura

constitutiva, inseparable de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Walter Mignolo ha hablado, en una expresión que da título a uno de sus libros mayores, del «lado oscuro del Renacimiento». Immanuel Wallerstein, desde otra tradición teórica, ha mostrado cómo el sistema-mundo moderno se constituye en el siglo XVI como sistema-mundo capitalista de centro y periferia. Boaventura de Sousa Santos ha denunciado el *epistemicidio* que acompañó al genocidio físico: la destrucción sistemática de las cosmovisiones, las medicinas, las pedagogías, las espiritualidades de los pueblos originarios, considerados a priori como saberes inferiores o supersticiones. Estas lecturas, lejos de ser añadidos críticos a una historia esencialmente luminosa, son la otra mitad —la mitad ocultada— de la historia, sin la cual la primera mitad resulta sencillamente falsa.

Hay que decir más, y subrayarlo. Las estructuras inauguradas en el siglo XVI no son cosa del pasado remoto. La trata transatlántica de esclavos no terminó hasta finales del XIX. La colonización efectiva de África no culminó hasta principios del XX, con la Conferencia de Berlín (1884-1885) y el reparto científico-militar del continente entre las potencias europeas. El régimen de las plantaciones, los genocidios coloniales —Congo belga, Namibia herero, Argelia, Indonesia— se prolongaron hasta bien entrado el siglo XX. Y la extracción colonial de recursos del Sur global hacia el Norte global continúa hoy bajo nuevas formas: deuda externa, tratados desiguales de comercio, expolio ecológico, expulsión migratoria, fuga de cerebros. El extractivismo neoliberal contemporáneo, la crisis ecológica planetaria que amenaza la habitabilidad misma de la Tierra, el racismo estructural que sigue marcando las sociedades occidentales y latinoamericanas, son consecuencias directas y todavía vigentes del modelo de civilización que el siglo XVI puso en marcha. Cuando hoy hablamos de Antropoceno o, con mayor precisión, de *Capitaloceno* (Jason Moore), estamos hablando de un proceso que tiene quinientos años y cuyo punto de arranque histórico podemos fechar, con razonable exactitud, en torno a 1492.

Decir esto no es anacronismo, ni proyección presentista, ni pose ideológica. Es la condición misma de toda honestidad intelectual al abordar el siglo XVI desde la transdisciplinariedad, desde la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff y Ellacuría, desde la pedagogía freireana de la conscientización, desde la filosofía de la liberación dusseliana y desde la perspectiva decolonial que Aníbal Quijano, Walter Mignolo, María Lugones y Boaventura de Sousa Santos han venido elaborando. El sujeto que escribe estas páginas es un europeo, andaluz, formado en la cultura occidental y deudor profundo de ella; pero es también —y esto no es contradicción sino

fidelidad— un educador comprometido con la palabra de los excluidos, con la memoria de las víctimas y con la búsqueda de otro mundo posible. No podemos escribir sobre el siglo XVI como si fuéramos solamente los herederos de Erasmo, de Vitoria, de Teresa y de Bruno; somos también, querámoslo o no, los herederos de quienes firmaron las Capitulaciones de Santa Fe, de quienes diseñaron las encomiendas, de quienes financiaron la trata, de quienes pusieron a sus dioses a bendecir el saqueo. Y solamente asumiendo lúcidamente esa doble herencia —luminosa y oscura, fecunda y criminal, gloriosa y vergonzosa— podemos hacer un trabajo digno con este siglo.

Por todo esto, cuando inicialmente proyecté un volumen 10 de un solo tomo, dedicado al siglo XVI, pronto comprendí que el material desbordaba la unidad editorial. Diecisiete autores con tratamiento monográfico, más cuatro o cinco capítulos temáticos que reuniesen las figuras concurrentes, sumaban más de quinientas páginas. La opción era inequívoca: o sacrificar autores cuya ausencia hubiera sido injustificable —Lutero, Ignacio, Las Casas, Bruno, Sabuco, las reformadoras, las místicas del Carmelo, las humanistas italianas— o desdoblar el siglo en dos volúmenes complementarios. Opté por lo segundo, y de esa decisión nacen los Volúmenes 10 y 11 de la colección “Educación Transdisciplinar” y el desarrollo de los Fundamentos filosóficos de la Concia, que ahora prologo conjuntamente.

1.2.- Doble corriente de la conciencia

El desdoblamiento del siglo XVI en dos volúmenes no responde, sin embargo, solo a una razón cuantitativa de extensión, sino a una razón cualitativa de fondo: el siglo XVI es atravesado por una doble corriente de conciencia que solo separadamente puede ser respetada en su integridad y solo conjuntamente puede ser comprendida en su unidad.

La primera corriente, que titula el Volumen 10, es la corriente de la conciencia crítica. Es la conciencia que se vuelve hacia fuera, hacia el mundo, hacia el otro, hacia las instituciones, los poderes, las tradiciones recibidas; la conciencia que se atreve a someter a juicio aquello que durante siglos había sido aceptado como natural o como sagrado; la conciencia que reclama la dignidad del ser humano frente a la fortuna y frente a la jerarquía; la conciencia que afirma la libertad religiosa frente a la coacción confesional; la conciencia que descubre al indígena americano como sujeto de derechos y no como objeto de evangelización forzada; la conciencia que ensaya, examina, duda, escribe sus ensayos. Es la conciencia del humanismo erasmiano, de la Reforma luterana y calvinista, de la Escuela de Salamanca, del descubrimiento

del Nuevo Mundo, de Tomás Moro y de Montaigne, de las reformadoras protestantes que escriben teología en alemán y en francés, de las humanistas que enseñan latín y griego en una Europa que les niega la universidad.

1.3.- Continuidades y rupturas con siglo XV

Quien haya seguido el itinerario de esta serie desde sus comienzos —los volúmenes dedicados a la filosofía griega, a la escolástica medieval, al siglo XIV con Eckhart, Dante, Tauler, Suso y Ruusbroec, al siglo XV con Gerson, Cusa, Bruni, Pico, Ficino, Teresa de Cartagena y las humanistas italianas— reconocerá pronto que el siglo XVI no irrumpe de la nada, sino que prolonga, transforma y a veces invierte las corrientes profundas que el siglo XV había puesto en marcha.

Tres continuidades resultan especialmente visibles. La primera es la continuidad del humanismo: el latín y el griego renovados por Lorenzo Valla y Manuel Crisoloras llegan a Erasmo y a Vives; la dignidad del hombre proclamada por Pico desemboca en la antropología de Juan Luis Vives y en la defensa de Las Casas del indígena; el platonismo de Ficino se prolonga en Francesco Patrizi y, transfigurado, en Bruno. La segunda continuidad es la de la mística renano-flamenca y de la devotio moderna: la herencia de Eckhart, Tauler, Ruusbroec y Tomás de Kempis llega a Erasmo, alimenta la espiritualidad de los Países Bajos y desemboca, transfigurada en clave ibérica, en Osuna, en Laredo, en Teresa, en Juan de la Cruz y en Ignacio. La tercera continuidad es la de la voz femenina: Cristina de Pizán, Margery Kempe, Teresa de Cartagena, Caterina da Bologna y las humanistas Isotta Nogarola y Laura Cereta anuncian, anticipan y hacen posibles a Margarita de Navarre, Vittoria Colonna, Tullia d'Aragona, Marie Dentière, Oliva Sabuco y Moderata Fonte.

Pero, junto a estas continuidades, el siglo XVI introduce tres rupturas radicales que el siglo XV no podía anticipar. La primera es la Reforma, que rompe la unidad religiosa de Occidente y convierte la conciencia personal en última instancia ante Dios, abriendo así, sin proponérselo, la senda larga de la libertad de conciencia moderna. La segunda es el descubrimiento, conquista y colonización del Nuevo Mundo, que obliga a la conciencia europea a medirse por primera vez con una alteridad radical, no asimilable a las categorías clásicas de bárbaro o de pagano, y que da origen, en Salamanca, al primer esbozo de derecho internacional y de derechos humanos. La tercera es la conjunción de la imprenta y la nueva ciencia, que transforma la economía del

saber y, con Copérnico, Vesalio, Telesio y Bruno, comienza a sustituir el cosmos cerrado por el universo infinito.

Entre la continuidad y la ruptura, el siglo XVI es, por tanto, el siglo del paso: paso del cosmos cerrado al universo abierto, paso de la unidad cristiana a la pluralidad confesional, paso del manuscrito al impreso, paso de la cristiandad eurocéntrica al primer ensayo de mundialización, paso del comentario escolástico al ensayo personal, paso del alma medieval a la subjetividad moderna. Es un siglo umbral, pasaje, parto.

La segunda corriente, que titula el Volumen 11, es la corriente de la conciencia contemplativa, mística y subjetiva. Es la conciencia que se vuelve hacia dentro, hacia la propia profundidad del alma, hacia el cuerpo como templo, hacia la naturaleza como libro de Dios, hacia el cosmos como inmensidad pulsante de vida; la conciencia que descubre topografías interiores antes inexploradas, como las siete moradas del castillo teresiano o las dos noches sanjuanistas; la conciencia que codifica una pedagogía rigurosa del discernimiento, como los Ejercicios espirituales ignacianos; la conciencia que se atreve a pensar el cosmos como infinito y poblado de mundos habitados, como Bruno; la conciencia que devuelve al cuerpo, a las pasiones y al cuidado integral del ser humano su dignidad filosófica, como Oliva Sabuco; la conciencia que defiende la nobleza y excelencia de las mujeres como sujetos plenos del pensamiento, como Moderata Fonte y Lucrezia Marinella.

Estas dos corrientes no son contradictorias ni sucesivas, sino complementarias y simultáneas. La conciencia crítica y la conciencia contemplativa son, en última instancia, los dos lados de un mismo proceso histórico: el proceso por el cual el ser humano europeo del siglo XVI se descubre a sí mismo como sujeto, como interioridad, como conciencia. Es la misma conciencia que en Lutero clava sus tesis en la puerta de la iglesia y en Teresa entra en el castillo interior; la misma conciencia que en Las Casas defiende al indio y en Juan de la Cruz canta la noche oscura; la misma conciencia que en Erasmo edita el Nuevo Testamento griego y en Ignacio compone los Ejercicios. Separar las dos corrientes en dos volúmenes no es romper su unidad, sino respetar la complejidad de cada una; es lo que Edgar Morin llama «*distinguir sin separar*», procedimiento esencial del pensamiento complejo.

1.3.- Emergencia compleja de la conciencia moderna

La tesis de fondo que recorre estos dos volúmenes podría enunciarse así: la conciencia moderna no nace por decreto ni por progreso lineal, sino que emerge a través de una crisis profunda y compleja en la que se entrecruzan, se contradicen y se fecundan recíprocamente cuatro grandes corrientes que el siglo XVI articula por primera vez.

La primera es la corriente del humanismo crítico, que recupera al ser humano como *dignitas*, como capacidad de educación y autoformación, como sujeto cuya excelencia no le viene dada por nacimiento sino por cultivo. La segunda es la corriente reformadora, que desplaza el centro de gravedad de la vida religiosa desde la mediación institucional hacia la conciencia personal del creyente ante la palabra de Dios y, sin proponérselo, abre la senda histórica de la libertad de conciencia. La tercera es la corriente jurídico-política, que articulada por la Escuela de Salamanca y por la denuncia profética de Las Casas, formula por primera vez la idea de una dignidad humana universal e inalienable, de un derecho natural común a todos los pueblos, y de unos límites éticos al poder político y al poder colonial. La cuarta es la corriente mística y contemplativa, que paralelamente a las tres anteriores y a veces en franca disidencia con ellas, profundiza en la cartografía interior del alma, en la fenomenología del discernimiento, en la pedagogía de la experiencia espiritual y en la dignidad del cuerpo y de la naturaleza.

Estas cuatro corrientes no marchan separadas. Erasmo es humanista y reformador moderado. Vitoria es escolástico y jurista. Ignacio es místico, pedagogo y político. Teresa es contemplativa y reformadora del Carmelo. Las Casas es teólogo, jurista y profeta. Bruno es naturalista, místico y mártir. Las reformadoras son teólogas, predicadoras y activistas. Las humanistas son filólogas, filósofas y poetas. La conciencia moderna no es ninguna de estas corrientes tomada aisladamente, sino la trama compleja que entre todas tejen y destejen a lo largo de un siglo.

Leer el siglo XVI desde esta clave compleja —y no desde el esquema lineal y eurocéntrico del «paso del oscurantismo a la Ilustración»— es la apuesta hermenéutica que vertebrata estos dos volúmenes. Es la apuesta de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, del pensamiento complejo de Edgar Morin, de la pedagogía de la conscientización de Paulo Freire, de la teología de la liberación de Boff y Dussel, de la ética del cuidado de María Cândida Moraes. Es, en último término, la apuesta por una Educación de la

Conciencia que no separe lo crítico de lo contemplativo, lo político de lo espiritual, lo masculino de lo femenino, lo europeo de lo no europeo, lo racional de lo afectivo, sino que articule todos esos polos en una pedagogía integral del ser humano.

1.4.- El método transdisciplinar

La aproximación que aquí se propone al siglo XVI no es la del historiador de la filosofía en sentido estricto, ni la del especialista en historia de la espiritualidad, ni la del historiador del derecho o de la teología, aunque dialoga con todos ellos y se apoya constantemente en su trabajo. Es la aproximación de quien lee el siglo XVI como un capítulo decisivo de una historia más amplia: la historia de la conciencia humana como proceso de autoeducación, autocomprensión y autotransformación.

Esta aproximación es deudora, en lo fundamental, de cuatro tradiciones contemporáneas que aquí se entrelazan. La primera es la fenomenología, en su capacidad de describir desde dentro la experiencia consciente, sin reducirla a sus condiciones biológicas, históricas o sociales. La segunda es el pensamiento complejo de Edgar Morin, que enseña a articular sin reducir, a distinguir sin separar, a reunir lo que las disciplinas habían fragmentado: cuerpo y alma, individuo y sociedad, naturaleza y cultura, razón y emoción, sentido y biología. La tercera es la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, que postula la existencia de niveles de realidad y de niveles de percepción, articulados por una lógica del tercero incluido, y que invita a buscar no solo lo que pasa entre disciplinas (interdisciplinariedad) sino lo que las atraviesa todas (transdisciplinariedad). La cuarta es la pedagogía liberadora de Paulo Freire, que enseña que toda comprensión auténtica es una praxis y que el sujeto cognoscente es también sujeto histórico, social y político, comprometido con la transformación de la realidad.

Desde este cuádruple horizonte hermenéutico, el siglo XVI se nos presenta como un laboratorio extraordinario para pensar la conciencia. Sus autores y autoras no son piezas de museo, sino interlocutores vivos que nos siguen interpelando hoy. Lutero nos interpela sobre los límites de la obediencia y la libertad de conciencia. Las Casas nos interpela sobre la conciencia decolonial y los derechos de los pueblos. Teresa nos interpela sobre la cartografía interior del alma. Ignacio nos interpela sobre la pedagogía del discernimiento. Bruno nos interpela sobre el cosmos como hogar de la conciencia. Sabuco nos interpela sobre la unidad psicosomática del ser humano. Las reformadoras y las humanistas nos interpelan sobre el

silenciamiento histórico de la voz femenina. Montaigne nos interpela sobre la honestidad radical del autoexamen. Suárez nos interpela sobre la conciencia moral en su rigor metafísico.

Leer a estos autores y autoras así, como contemporáneos nuestros en el espacio compartido de la pregunta por la conciencia, es la operación hermenéutica fundamental que estos dos volúmenes se proponen llevar a cabo.

1.5.- Estructura general de los dos volúmenes

Cada uno de los dos volúmenes mantiene la arquitectura habitual de la serie. Un núcleo monográfico de diez capítulos, cada uno dedicado a un autor o autora, redactado según la plantilla en cinco secciones que el lector ya conoce: citas capitulares, introducción al pensamiento del autor, notas biográficas, contribuciones fundamentales a los Fundamentos filosóficos de la Conciencia y correlatos contemporáneos. Y un núcleo temático de tres capítulos en los que figuras concurrentes son tratadas conjuntamente bajo un hilo conductor común, con retratos individuales de entre cuatro y seis páginas por autor o autora.

El Volumen 10, titulado “*Humanismo, Reforma y conciencia crítica*”, articula tres corrientes confluyentes: el humanismo crítico (Erasmus, Vives, Tomás Moro, y, en capítulo temático, Pomponazzi, Melanchthon, Ramus, Agrippa), la Reforma protestante y la libertad de conciencia (Lutero, Calvino, Margarita de Navarre, Montaigne, y, en capítulo temático, Castello, Dentière, Schütz Zell, Grumbach, d'Albret), y la conciencia jurídico-política decolonial (Vitoria, Las Casas, Suárez, y, en capítulo temático, Soto y Cano).

El Volumen 11, titulado “*Mística, naturaleza y subjetividad*”, articula otras tres corrientes confluyentes: la mística católica del Siglo de Oro (Ignacio, Teresa, Juan de la Cruz, Luis de León, Vittoria Colonna, y, en capítulo temático, Osuna, Laredo, Juan de Ávila, Luis de Granada, Juana de la Cruz, María de Cazalla, Ana de Jesús, María de San José, Ana de San Bartolomé, Cecilia del Nacimiento, Luisa de Carvajal), la nueva filosofía de la naturaleza (Paracelso, Telesio, Bruno, Sabuco, y, en capítulo temático, Patrizi, Campanella), y la voz femenina del Cinquecento (Moderata Fonte, y, en capítulo temático, Galindo, Sigea, Morata, d'Aragona, Roper, Labé, Stampa, Marinella).

Ambos volúmenes se cierran con un epílogo común que prepara el tránsito al siglo XVII y, con ello, al Volumen 12 de la serie.

1.6.- Una palabra final de gratitud

No puedo cerrar este prólogo sin nombrar la deuda intelectual y afectiva que estos dos volúmenes contraen con quienes me han acompañado, a lo largo de las décadas, en el lento aprendizaje de una mirada transdisciplinar sobre la conciencia. Con María Cândida Moraes, en una colaboración intelectual y fraterna que dura ya más de veinte años. Con los colegas de ECOTRANS D en la Universidad de Brasilia y de Universitat Nova Civilización en Chile. Con los lectores y lectoras del portal KRISIS, repartidos por España y por toda América Latina, cuya fidelidad anónima ha sido para mí, año tras año, el mejor estímulo. Con los grandes maestros vivos cuya obra ha modelado la mía: Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Leonardo Boff María Cândida Moraes. Con los maestros ya idos que siguen acompañándome cada día: Paulo Freire, Antonio Machado Juan de la Cruz, Teresa de Jesús, Erich Fromm y también con mis profesores de antaño que me contagiaron la pasión por el conocimiento, la educación y la transformación social y personal: Teresa Balló, Pilar Vázquez Labourdette y José Gacía Calvo.

Juan Miguel Bataloso Navas
Cala (Huelva), 4 de junio de 2026

2.- Humanismo, Reforma y conciencia crítica

«...El hombre es animal de naturaleza tan polifacética, tan vario y veleidoso, que parece como si en él se contuviesen los caracteres de todos los animales...»

Erasmus de Rotterdam (1466-1536)

Elogio de la locura

«...Todos los hombres del mundo son humanos; todos los pueblos del mundo son hombres; y de cada hombre y de cada pueblo no hay sino una definición: que son racionales...»

Bartolomé de las Casas (1474-1556)

Apologética historia sumaria

«...Soy un hombre, y nada de lo humano me es ajeno. No estudio otra cosa que a mí mismo: tal es mi metafísica, tal es mi física...»

Michel de Montaigne (1533-1592)

Ensayos III, 13

«...Toda situación educativa implica la existencia del sujeto que, enseñando, aprende, y del sujeto que, aprendiendo, enseña. Y nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo...»

Paulo Freire (1921-1997)

Pedagogía del oprimido

Hay siglos que pasan por la historia sin que apenas los notemos, y otros que la sacuden de tal manera que después de ellos ya nada vuelve a ser igual. El siglo XVI pertenece, sin discusión, a estos últimos. Es un siglo de descubrimientos en todos los planos imaginables: descubrimiento de continentes nuevos, descubrimiento de horizontes científicos, descubrimiento de formas inéditas de creer y de no creer, descubrimiento de modos nuevos de leer, escribir, gobernar, comerciar y educar. Y, sobre todo, descubrimiento del propio interior humano como territorio digno de ser explorado con la misma seriedad con que se exploraban los océanos.

Pero ningún descubrimiento nace en el vacío. Antes de adentrarnos en las figuras concretas que daremos a conocer en los capítulos siguientes, conviene situarnos primero en el escenario donde esas figuras vivieron, pensaron y sintieron. Comprender una época es siempre el primer paso para comprender a quienes la habitaron, y este Volumen 10 quiere ofrecer ese primer paso con calma, sin prisa por llegar a los nombres propios, atendiendo a las grandes corrientes que atravesaron el siglo y que hicieron posible —a veces favoreciéndola, a veces obstaculizándola— la lenta maduración de una nueva manera de estar consciente en el mundo.

En las páginas que siguen recorreremos juntos los grandes contextos del siglo XVI: lo económico y lo social, lo político, lo religioso, lo colonial, lo cultural y lo filosófico. Cada uno de estos ámbitos aporta una clave para entender por qué la conciencia humana, en este siglo, deja de ser un asunto reservado a unos pocos místicos o teólogos y empieza a convertirse en una preocupación compartida: algo que se cultiva, se examina, se discute, se forma y, también, se pone en riesgo. Quien quiera comprender los fundamentos filosóficos de la conciencia en este periodo necesita primero respirar el aire que respiraban quienes los pusieron en pie.

La invitación, por tanto, es sencilla: dejarse acompañar despacio por las próximas páginas, sin esperar todavía respuestas cerradas ni nombres iluminados, y permitir que el siglo XVI se vaya abriendo poco a poco ante nosotros como se abre un paisaje al caminante. Solo después, cuando el escenario esté plenamente dispuesto, entrarán en escena los protagonistas.

2.1.- La conciencia crítica como categoría histórica

Antes de adentrarnos en los autores y movimientos del siglo XVI, conviene detenerse un momento en la expresión «conciencia crítica». No es una expresión neutra ni evidente. Tiene una historia, tiene supuestos y tiene consecuencias. Comprender qué entendemos aquí por conciencia crítica es importante porque de esa comprensión depende el modo en que leeremos a los humanistas, a los reformadores, a los místicos y a los teólogos de Salamanca que iremos encontrando en las próximas páginas.

En su sentido más sencillo, la conciencia crítica es esa capacidad humana que nos permite no dar nada por supuesto: detenemos ante una creencia, una costumbre, una autoridad o un texto, y preguntarnos si lo que aceptamos lo aceptamos por buenas razones o solo por inercia. No se trata de una postura

de rechazo sistemático ni de un desconfiar de todo por principio. Se trata, más bien, de una actitud reflexiva que combina dos movimientos: el de mirar hacia fuera, examinando aquello que se nos presenta como verdadero, y el de mirar hacia dentro, examinando cómo lo estamos recibiendo y por qué. Es esta doble mirada —al mundo y a uno mismo— lo que distingue a la conciencia crítica de la mera opinión o del mero saber acumulado (FREIRE, 1975).

Ahora bien, decir que la conciencia crítica es una categoría histórica significa algo más preciso: significa que esta capacidad no aparece de golpe en toda su madurez, sino que se va gestando lentamente a lo largo de los siglos, en escenarios concretos, gracias a condiciones culturales determinadas y, también, gracias al esfuerzo de hombres y mujeres concretos que se atrevieron a pensar de otra manera. La conciencia crítica tiene biografía. Y esa biografía tiene momentos especialmente intensos en los que da pasos decisivos. El siglo XVI es uno de esos momentos (TAYLOR, 1996).

Las razones son varias y se irán mostrando con detalle más adelante, pero podemos anticipar al menos cuatro condiciones de fondo que hicieron del siglo XVI un tiempo particularmente fecundo para la maduración de la conciencia crítica. La primera fue la imprenta, que permitió por primera vez en la historia que millones de personas accedieran directamente a los textos —incluidos los textos sagrados— sin necesidad obligada de intermediarios. La segunda fue el contacto con mundos nuevos, especialmente América, que obligó a Europa a relativizar su propia mirada y a preguntarse qué es lo verdaderamente humano más allá de las propias costumbres. La tercera fue la fractura religiosa, que puso a cada persona ante la necesidad inédita de decidir personalmente en qué cree y por qué. Y la cuarta fue el redescubrimiento de los textos clásicos, que devolvió al pensamiento europeo la conciencia de su propia historicidad y la posibilidad de comparar épocas (BURCKHARDT, 1992; KRISTELLER, 1982).

Estos cuatro elementos —imprenta, encuentro con el otro, fractura religiosa y retorno a los clásicos— no producen mecánicamente conciencia crítica, pero sí crean las condiciones para que esta pueda emerger. La conciencia crítica nunca es un automatismo de las circunstancias: necesita siempre del concurso de personas que asumen el riesgo de pensar por sí mismas. Y aquí aparece una dimensión que no podemos olvidar: la conciencia crítica tiene un coste personal. Pensar por uno mismo, en cualquier época, supone exponerse a la incomprensión, al aislamiento y, en algunos contextos históricos, también a la persecución. El siglo XVI lo sabe bien: las hogueras de la Inquisición, los procesos a los humanistas erasmistas, la condena de Servet

en Ginebra, la prisión de Fray Luis de León en Valladolid, son recordatorios de que la conciencia crítica no es solo una facultad mental, sino también una virtud moral que requiere coraje (MORIN, 1999).

Conviene, por último, distinguir la conciencia crítica de otras formas de conciencia con las que a veces se confunde. No es lo mismo que la conciencia moral, que se ocupa de discernir lo bueno y lo malo en nuestras acciones, aunque ambas estén estrechamente vinculadas. Tampoco es lo mismo que la conciencia psicológica, que designa la simple capacidad de darnos cuenta de lo que nos pasa por dentro. La conciencia crítica es algo más específico: es la conciencia que se sabe situada en una tradición, que reconoce los condicionamientos sociales, religiosos y culturales que la atraviesan, y que, sin negar esa pertenencia, se atreve a examinarla. Es, por decirlo con una imagen sencilla, una conciencia que se mira en el espejo de su tiempo y, en lugar de quedarse mirándolo, se pregunta también por el espejo (HABERMAS, 1989).

Con esta noción de fondo nos asomaremos ahora al siglo XVI. Veremos cómo en él la conciencia crítica deja de ser patrimonio de figuras aisladas y comienza a convertirse en un fenómeno cultural compartido, presente en universidades, en conventos, en imprentas, en sermones, en ensayos, en cartas, en novelas y en debates públicos. No diremos que el siglo XVI «inventa» la conciencia crítica —sería excesivo—, pero sí que la prepara, la cultiva y le da unas formas concretas que, en buena medida, siguen siendo las nuestras.

2.2.- Tres corrientes confluyentes

2.2.- Tres corrientes confluyentes

Si miramos el siglo XVI desde lejos, lo que percibimos no es un único movimiento ordenado, sino más bien un paisaje de aguas que se cruzan. Hay aguas que vienen de lejos y vuelven a aflorar con nueva fuerza; hay aguas que estallan de pronto y arrastran lo que encuentran a su paso; hay aguas que se abren camino en territorios hasta entonces inexplorados. Pero, mirando con un poco más de detenimiento, descubrimos que esas aguas no discurren al azar: confluyen, se mezclan, se desplazan unas a otras, y acaban componiendo el cauce ancho por el que circulará la conciencia europea durante los siglos siguientes. Hablar de corrientes confluyentes es, por tanto, una manera fiel de nombrar lo que en el siglo XVI ocurre: no una sucesión lineal de causas y efectos, sino una convergencia de fuerzas espirituales, intelectuales y sociales

que, sin haberse propuesto encontrarse, terminan haciéndolo (CASSIRER, 1951).

De entre todas esas fuerzas, tres se nos imponen como especialmente decisivas para comprender cómo en este siglo madura la conciencia crítica. La primera es el humanismo crítico, que recupera los textos clásicos, depura la transmisión de la cultura, devuelve al ser humano una mirada renovada sobre sí mismo y enseña a leer el mundo —incluido el mundo religioso— con ojos atentos a las fuentes originales. La segunda es la Reforma religiosa, que sacude desde dentro el edificio milenario de la cristiandad occidental y obliga a millones de personas comunes a tomar, por primera vez en la historia, una decisión personal y consciente sobre su propia fe. La tercera es la conciencia jurídico-política decolonial, que nace en las universidades españolas y en los conventos americanos como respuesta moral al hecho inédito de un imperio europeo que se descubre dueño de pueblos enteros al otro lado del océano, y que se pregunta —con una hondura ética que todavía hoy nos interpela— si tiene derecho a serlo (PAGDEN, 1988; HANKE, 1985).

¿Por qué precisamente estas tres y no otras? Porque las tres comparten un mismo gesto fundamental, un mismo movimiento de fondo, sin el cual no se entendería el siglo XVI: el gesto de someter al examen de la conciencia personal aquello que durante siglos había estado sustraído al examen. El humanismo somete a examen los textos heredados, distinguiendo el texto auténtico del texto adulterado y rescatando del olvido la voz original de los antiguos. La Reforma somete a examen la doctrina y la práctica religiosa, distinguiendo lo que pertenece al Evangelio de lo que es añadido humano. Y la conciencia jurídico-política somete a examen el poder y la conquista, distinguiendo el derecho legítimo del abuso disfrazado de derecho. En los tres casos hay un mismo movimiento: el de una conciencia que decide no recibir pasivamente lo que se le da, sino discernirlo, pesarlo y responder por ello (SKINNER, 1985).

Esta convergencia tiene además una característica que conviene subrayar: no se trata de corrientes paralelas que avancen sin tocarse, sino de corrientes que se entrelazan continuamente. Hay humanistas que se hacen reformadores y reformadores que mantienen una sensibilidad humanista. Hay teólogos que escriben sobre el derecho de los pueblos y juristas que se ocupan de teología. Hay misioneros que defienden a los indígenas con argumentos humanistas y, simultáneamente, con argumentos escolásticos. El siglo XVI es un siglo de fronteras porosas: las categorías que nosotros separamos con tanta claridad —religión, filosofía, derecho, política,

literatura— en aquel tiempo se interpenetran continuamente, y precisamente por eso producen los frutos que producen (GARIN, 1981).

Conviene también advertir que estas tres corrientes no se distribuyen geográficamente de manera estanca. El humanismo, aunque nace en Italia, encuentra desarrollos extraordinarios en los Países Bajos, en Inglaterra, en Francia, en Alemania y en España. La Reforma, aunque estalla en Alemania, se prolonga en Suiza, en los Países Bajos, en Francia, en Escocia y en Inglaterra, y suscita respuestas no menos hondas en los países que permanecen católicos. La conciencia jurídico-política decolonial, aunque tiene en España y en la América española su escenario principal, plantea cuestiones que conciernen a toda Europa y que reaparecerán, en otras claves, en los demás imperios coloniales que vendrán después. Hablamos, por tanto, de un fenómeno europeo en su conjunto, con prolongaciones americanas decisivas (BATAILLON, 1966; DUSSEL, 1992).

Por último, importa señalar que estas tres corrientes no son únicamente fenómenos del pasado. Cada una de ellas ha dejado en nuestra conciencia contemporánea huellas profundas: el humanismo nos legó el ideal de una formación integral del ser humano y el respeto por la palabra cuidada; la Reforma nos dejó la convicción —hoy compartida bastante más allá del cristianismo— de que la conciencia personal es un tribunal último al que ningún poder puede sustituir; y la conciencia jurídico-política decolonial nos dejó las primeras semillas de lo que hoy llamamos derechos humanos universales y crítica del colonialismo. Comprender estas tres corrientes en su contexto del siglo XVI es, también, comprender una parte sustantiva de lo que nosotros mismos somos.

En los apartados que siguen abordaremos cada una de estas corrientes por separado, intentando captar su lógica interna, sus tensiones propias y su modo específico de contribuir a la formación de la conciencia crítica moderna. Pero conviene retener desde el principio que, aunque las separemos por razones expositivas, en la realidad histórica nunca aparecieron del todo separadas: fluyeron juntas, se nutrieron mutuamente y, allí donde mejor se entrelazaron, dieron lo mejor de sí mismas.

2.2.1.- El humanismo crítico

El humanismo no nace en el siglo XVI, sino en el Trecento italiano con Petrarca y madura en el Quattrocento con Lorenzo Valla, Marsilio Ficino y Pico della Mirandola. Pero es en el siglo XVI cuando el humanismo se desplaza

de Italia al norte de Europa, se cristianiza profundamente con Erasmo, se vuelve crítico de las instituciones eclesiásticas y políticas con Tomás Moro, se convierte en una antropología y una pedagogía sistemática con Juan Luis Vives, y se transforma en escepticismo metódico y autoexamen radical con Michel de Montaigne.

Tres rasgos definen el humanismo del siglo XVI y lo distinguen del humanismo italiano del Quattrocento. El primero es el retorno a las fuentes, el famoso *ad fontes* erasmiano: no basta el comentario escolástico de Aristóteles, ni la teología de las Sentencias, sino que es preciso volver a los textos originales —la Biblia en hebreo y en griego, los Padres de la Iglesia, los clásicos paganos en su lengua propia— y leerlos con las nuevas herramientas filológicas que el humanismo italiano ha forjado. Esta operación, aparentemente filológica, tiene consecuencias críticas inmensas: cuando Erasmo edita el Nuevo Testamento griego en 1516 y muestra que el famoso *Comma Joanneum*⁵ no está en los manuscritos antiguos, está minando, sin proponérselo, la base textual de la dogmática trinitaria de la escolástica tardía. Cuando Lorenzo Valla había demostrado un siglo antes que la *Donatio Constantini*⁶ era una falsificación, había abierto la senda crítica que el siglo XVI consolidará.

El segundo rasgo es la centralidad de la educación. Los humanistas del XVI no son ya simplemente eruditos, sino pedagogos. Erasmo escribe el *De pueris instituendis* y el *De ratione studii*. Vives publica el *De disciplinis* y el *De anima et vita*, fundando lo que podríamos llamar la primera psicología pedagógica moderna. Moro educa a sus hijos y a sus hijas en latín, griego y filosofía, en una de las primeras experiencias documentadas de educación femenina humanista en Inglaterra. Margaret More Roper, su hija, será una de las mayores latinistas de su tiempo. Para los humanistas del XVI, la dignidad humana no es un dato natural, sino una tarea: el ser humano se humaniza educándose, y la conciencia crítica es el fruto maduro de una larga educación.

⁵ El *Comma Johanneum* fue una cláusula trinitaria añadida tardíamente a 1 Jn 5:7–8 en la tradición latina. Erasmo de Róterdam la omitió en su edición griega del Nuevo Testamento (1516) por no hallarla en los manuscritos griegos antiguos, aunque terminó incorporándola en 1522 tras fuertes presiones teológicas y la aparición de un manuscrito griego tardío que la contenía.

⁶ La *Donatio Constantini* era un documento medieval que atribuía al papa la cesión del poder temporal de Occidente por parte del emperador Constantino. Lorenzo Valla demostró filológicamente hacia 1440 que se trataba de una falsificación, al identificar en el texto numerosos anacronismos lingüísticos e históricos incompatibles con el siglo IV.

El tercer rasgo es la crítica institucional. Erasmo se burla en el *Elogio de la locura* de la curia romana, de los teólogos escolásticos, de los monjes obtusos y de los príncipes guerreros. Moro denuncia en la *Utopía* la injusticia económica de la Inglaterra de Enrique VIII, con su famosa imagen de las «ovejas que devoran hombres». Vives critica la pedagogía memorística de las escuelas medievales y propone una pedagogía basada en la experiencia, la observación y la atención a las diferencias individuales del alumnado. Montaigne, en fin, somete al escrutinio implacable de su pluma todas las certezas recibidas, desde la naturaleza humana hasta la conquista de las Indias, desde la educación de los niños hasta la pretendida superioridad de los europeos sobre los caníbales.

Que este humanismo crítico tuviera también su voz femenina es algo que la historiografía tradicional ha tendido a olvidar, pero que aquí no podemos olvidar. Margaret More Roper, Olimpia Morata, Luisa Sigea, Beatriz Galindo, las hermanas Des Roches, las latinistas italianas Cassandra Fedele y Laura Cereta son testimonios de que el “volver a las fuentes” y la pedagogía humanista no fueron monopolio masculino. La voz humanista femenina, sistemáticamente acallada por las instituciones que vetaban a las mujeres el acceso a las universidades encontró canales alternativos —la educación familiar, los círculos cortesanos, la correspondencia erudita, el convento culto— y produjo obras de extraordinario valor que aquí intentamos rescatar.

2.2.2.- La Reforma religiosa

Si hay un acontecimiento que cristaliza para siempre la conciencia crítica moderna, ese acontecimiento es la Reforma protestante. Cuando Martín Lutero, el 31 de octubre de 1517, clava en la puerta de la iglesia del castillo de Wittenberg sus noventa y cinco tesis contra las indulgencias, no es solamente la unidad cristiana de Occidente la que comienza a quebrarse, sino la entera economía simbólica de la mediación institucional entre el creyente y Dios. Cuando Lutero, en la Dieta de Worms del 18 de abril de 1521, declara ante el emperador Carlos V y los príncipes del Imperio que su conciencia está atada a la palabra de Dios y que no puede ni quiere retractarse contra ella, está pronunciando una de las frases fundacionales de la modernidad occidental: «*Mi conciencia es prisionera de la Palabra de Dios. Retractarme es imposible y peligroso. Aquí estoy, no puedo hacer otra cosa.*»

Esta sentencia es, históricamente, el acto inaugural de lo que llamaremos en este volumen libertad de conciencia. No porque Lutero la teorizara como tal —Lutero pensaba estar simplemente defendiendo la verdad evangélica

contra la corrupción romana— sino porque, al colocar a la conciencia personal del creyente como última instancia ante Dios, irreductible a la mediación de papas y concilios, Lutero estaba poniendo en marcha un proceso histórico que, contra su propia intención, conduciría al pluralismo confesional, a las guerras de religión y, finalmente, a la separación moderna entre conciencia religiosa y poder político.

La Reforma no es un fenómeno simple ni unitario. En Lutero ella se articula como teología de la justificación por la fe, redescubrimiento de la libertad cristiana y crítica del legalismo eclesiástico. En Felipe Melancthon, su gran colaborador humanista, se sistematiza como teología y pedagogía, dando lugar al primer tratado protestante *De anima* y a una reforma profunda de la educación alemana. En Juan Calvino, ginebrino de formación humanista, se transforma en un sistema teológico riguroso (la *Institutio christianae religionis*), en una doctrina de la predestinación que tiene profundas consecuencias para la conciencia moderna (analizadas en el siglo XX por Max Weber) y en una praxis política y eclesial que marca toda Europa noroccidental. En Sebastián Castellio, humanista francés que rompe con Calvino tras la ejecución de Servet en 1553, la Reforma da su fruto más alto: el primer manifiesto moderno de la tolerancia religiosa, con su famosa sentencia «matar a un hombre nunca es defender una doctrina, es matar a un hombre».

Junto a la Reforma protestante, este volumen rescata con especial cuidado la Reforma protestante femenina, sistemáticamente silenciada por la historiografía masculina del protestantismo. Marie Dentière, autora de la *Epístola* muy útil a la reina Margarita de Navarra, fue la única mujer cuyo nombre figura inscrito en el Muro de los Reformadores de Ginebra. Katharina Schütz Zell, la «matriarca de la Reforma alsaciana», fue teóloga, pastoralista, predicadora ocasional, polemista y autora prolífica. Argula von Grumbach fue la primera mujer en publicar textos teológicos en alemán dentro de la Reforma luterana. Jeanne d'Albret, reina de Navarra y madre del futuro Enrique IV de Francia, fue la gran líder hugonota del siglo XVI francés. Y Margarita de Navarre (hermana del rey Francisco I y abuela de Jeanne d'Albret), que recibe en este volumen tratamiento monográfico, fue la gran protectora de los evangélicos franceses, autora del Heptaméron y del Miroir de l'âme pécheresse, una de las cumbres de la espiritualidad evangélica europea.

Pero la Reforma religiosa no es solamente protestante. La Reforma católica, tradicionalmente llamada Contrarreforma desde una perspectiva confesional protestante, es un movimiento de igual envergadura espiritual,

intelectual y pedagógica. Ignacio de Loyola, Teresa de Jesús, Juan de la Cruz, Felipe Neri, Carlos Borromeo, Pedro Canisio, son los protagonistas de una transformación profunda del catolicismo desde dentro. En este Volumen 10, sin embargo, la Reforma católica aparecerá solo de manera oblicua, en lo que tiene de implicación política, jurídica y social. Su tratamiento espiritual y místico está reservado al Volumen 11.

2.2.3.- La conciencia jurídico-política

La tercera gran corriente de la conciencia crítica del siglo XVI es la corriente jurídico-política, cuyo epicentro geográfico fue la ciudad de Salamanca y cuyo epicentro existencial fue el dramático encuentro de Europa con los pueblos del Nuevo Mundo. Nunca la conciencia europea había tenido que medirse, en términos prácticos e inmediatos, con una alteridad cultural, religiosa y antropológica de tal magnitud. La pregunta era inevitable: ¿son los habitantes del Nuevo Mundo verdaderamente seres humanos? ¿Son hombres con alma racional, dotados de los mismos derechos naturales que los europeos, o son seres inferiores, naturalmente destinados a la servidumbre, como Aristóteles había sugerido?

La respuesta que la mejor conciencia europea del siglo XVI da a esta pregunta es, con sus matices, una respuesta unánime: los habitantes del Nuevo Mundo son plenamente humanos, plenamente racionales, plenamente sujetos de derechos. Esta respuesta, que hoy nos parece evidente, no lo era en absoluto en el siglo XVI, y articularla y defenderla intelectualmente costó décadas de trabajo teológico, jurídico y profético.

Francisco de Vitoria, dominico salmantino, formuló en sus *Relecciones De indis y De iure belli* (1539) los principios fundacionales del derecho de gentes moderno: el dominio político no se pierde por el pecado ni por la infidelidad religiosa; los pueblos amerindios son verdaderos dueños de sus tierras y de sus repúblicas; ningún príncipe cristiano, ni siquiera el Papa, tiene autoridad universal sobre los infieles; la guerra solo es justa por causas estrictamente delimitadas y debe respetar la proporcionalidad y la inmunidad de los inocentes. Estos principios, formulados con rigor escolástico, son el primer esbozo de lo que hoy llamamos derecho internacional y derechos humanos universales.

Bartolomé de las Casas, contemporáneo de Vitoria, pero hombre de acción más que de cátedra, llevó estos principios a su radicalización profética. Desde su conversión sevillana en 1514 hasta su muerte en 1566, las Casas dedicó cincuenta y dos años de su vida a denunciar las atrocidades de la

conquista, a defender la dignidad de los pueblos amerindios y a buscar formas no violentas de evangelización. Su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552) es uno de los primeros grandes textos de denuncia humanitaria de la historia moderna. Su *Apologética historia sumaria* es una verdadera antropología comparada que muestra, en cientos de páginas, que los indígenas americanos son tan racionales, tan civilizados y tan religiosos como los europeos, e incluso superiores a ellos en muchos aspectos. Su *Tratado de las doce dudas* plantea la cuestión, todavía hoy explosiva, de la restitución: ¿no debería España devolver a los pueblos amerindios todo lo que les ha quitado por la violencia? Las Casas es, en este sentido pleno, el fundador de la conciencia decolonial occidental, y un interlocutor imprescindible para toda pedagogía liberadora desde Freire hasta Dussel.

Domingo de Soto, Melchor Cano y, ya en la segunda mitad del siglo, Francisco Suárez, completan y profundizan esta corriente. Suárez en particular, con sus Disputaciones metafísicas y su Tratado de las leyes (*De legibus ac Deo legislatore*), ofrece la síntesis más rigurosa de la conciencia moral y jurídica del siglo XVI. Su doctrina del derecho natural, del consentimiento como fuente del poder político y de la limitación de la soberanía del príncipe por el bien común, anticipa elementos sustanciales del constitucionalismo moderno y de las teorías contemporáneas de los derechos humanos.

Es importante subrayar que esta corriente jurídico-política no se limita al ámbito hispánico. En Inglaterra, Tomás Moro había planteado, ya en 1516 con la Utopía, una crítica radical a la propiedad privada, a la guerra y a la pena de muerte. Su muerte en el cadalso en 1535, por negarse a jurar el Acta de Supremacía que hacía a Enrique VIII cabeza de la Iglesia de Inglaterra, hace de él el primer gran mártir moderno de la conciencia personal frente al poder político. En Francia, Montaigne, en sus Ensayos, plantea con dolorida ironía la pregunta sobre quiénes son verdaderamente los bárbaros, si los caníbales del Brasil o los europeos que se masacran entre sí en las guerras de religión. La conciencia crítica jurídico-política es, así, un fenómeno paneuropeo, con epicentros múltiples y voces complementarias.

2.3.- Tres conceptos vertebradores

Toda obra que aspire a sostener una mirada coherente sobre una época necesita asentarse en algunos conceptos que actúen como columna vertebral. No son los únicos conceptos que aparecerán en las páginas siguientes, ni los únicos importantes, pero sí los que sostienen el armazón del conjunto y

permiten que lo demás se articule sin desmoronarse. En este Volumen 10 hemos elegido tres conceptos vertebradores, tres palabras latinas que durante el siglo XVI adquieren una densidad nueva y un peso específico inédito: *dignitas*, *libertas* e *ius*. Dignidad, libertad y derecho. Tres palabras antiguas que en este siglo se cargan de un sentido moderno y se preparan para llegar hasta nosotros con la fuerza que todavía hoy reconocemos en ellas.

¿Por qué precisamente estas tres y no otras? Porque las tres se necesitan mutuamente y forman un triángulo que no se sostiene si falta alguno de sus lados. Sin dignidad no hay sujeto al que reconocer libertad alguna: si el ser humano no vale por sí mismo, no hay nada que liberar. Sin libertad la dignidad se vuelve abstracta, una bandera que nadie puede portar, un título sin contenido vivido. Y sin derecho —sin un orden normativo que reconozca y proteja a la vez la dignidad y la libertad— ambas quedan a merced de la fuerza, expuestas al capricho del más poderoso. Los tres conceptos forman, pues, un triángulo donde cada vértice sostiene a los otros dos, y donde cualquier debilitamiento de uno arrastra inevitablemente a los demás (TIERNEY, 2003).

El concepto de *dignitas* tiene raíces clásicas en Cicerón y Séneca, y elaboraciones cristianas medievales muy importantes, pero es en el Renacimiento cuando se afirma con un alcance nuevo. La dignidad ya no es solo el rango social que ocupa cada persona en la jerarquía cósmica o estamental, sino una cualidad intrínseca del ser humano por el simple hecho de serlo. La dignidad se desplaza desde fuera —desde el oficio, el linaje, la posición— hacia dentro, hacia la naturaleza misma de la persona. Este desplazamiento, que comienza en el siglo XV y madura en el XVI, abre un camino conceptual que llegará hasta las grandes declaraciones de derechos de los siglos XVIII, XX y XXI, y hasta los debates actuales sobre la dignidad del migrante, del enfermo, del trabajador o del propio planeta (SPAEMANN, 2010).

El concepto de *libertas* atraviesa en el siglo XVI una transformación igualmente profunda. La libertad medieval era ante todo libertad de algo o libertad para algo: libertad respecto a los pecados, libertad para servir a Dios, libertad respecto a los señores feudales, libertad para ejercer determinados oficios. El siglo XVI suma a estas formas una nueva pregunta inquietante: ¿es libre el ser humano para decidir su propia salvación?, ¿es libre para escoger su religión?, ¿es libre para examinar las creencias recibidas? La libertad se interioriza, se hace problema de conciencia personal, y al hacerlo deja de ser un atributo entre otros y se convierte en el atributo distintivo del ser humano frente al resto de la creación (SKINNER, 2004).

El concepto de *ius* —que traducimos por «derecho» pero que significa también «lo justo» y «lo debido»— es quizá el que más profundamente se transforma en el siglo XVI. La gran novedad consiste en pasar de un *ius* entendido sobre todo como orden objetivo (lo que es justo en sí, lo que cada cosa exige por su naturaleza) a un *ius* entendido también como facultad subjetiva (lo que la persona tiene derecho a hacer, exigir o reclamar por el hecho de ser persona). El nacimiento de los derechos subjetivos —que después llamaremos derechos humanos— se gesta lentamente entre los siglos XII y XVI, pero alcanza en este último periodo una claridad y una sistematicidad sin precedentes, sobre todo cuando los juristas y los teólogos europeos se enfrentan al hecho inédito de pueblos enteros que viven al otro lado del océano y que necesitan ser reconocidos como sujetos de derecho (BRETT, 1997; TRUYOL; SERRA, 1975).

Los tres conceptos, vistos por separado, son piezas valiosas. Pero su mayor potencia se manifiesta cuando se piensan juntos. En el siglo XVI dignidad, libertad y derecho dejan de ser tres palabras independientes para convertirse en tres aspectos de una misma realidad: la de un ser humano que vale por sí mismo, que puede decidir por sí mismo y que está protegido frente a quienes pretendan tratarlo como si no valiera ni pudiera. Es esta unidad de fondo —no siempre formulada explícitamente, pero operante en muchos textos del siglo— la que da al pensamiento del XVI su peculiar grandeza moral. Y es también esta unidad la que nos permite hablar, con propiedad, de fundamentos filosóficos de la conciencia: porque la conciencia, en sentido pleno, es precisamente el lugar interior donde se encuentran y se reconocen mutuamente dignidad, libertad y derecho (MARITAIN, 2001).

Conviene insistir, para terminar, en que estos tres conceptos no son invenciones del siglo XVI: vienen de muy lejos, atraviesan toda la Antigüedad clásica, toda la Patrística y toda la Escolástica medieval. Lo que el siglo XVI hace con ellos es reorganizarlos, profundizarlos y proyectarlos hacia el futuro con una fuerza nueva. Sin ese trabajo silencioso y persistente del siglo XVI no existirían las grandes declaraciones modernas de derechos, ni la noción contemporánea de persona, ni los actuales debates sobre la dignidad de los seres más vulnerables. Comprender lo que ocurre con dignidad, libertad y derecho en este siglo es, en buena medida, comprender de dónde venimos cuando hoy invocamos esos mismos nombres.

2.4.- Las mujeres en la conciencia crítica

Una de las decisiones editoriales más conscientes de estos volúmenes es la decisión de visibilizar, sin paternalismos, pero sin tampoco rebajas, la presencia plena de las mujeres en la conciencia crítica del siglo XVI. Esta decisión no obedece a una concesión a las modas historiográficas contemporáneas, sino a una exigencia de verdad histórica. La conciencia crítica del siglo XVI fue, en una proporción mucho mayor de lo que la historiografía decimonónica nos transmitió, una conciencia femenina tanto como masculina.

En este volumen 10, esa presencia se articula en tres niveles. En primer lugar, Margarita de Navarre recibe tratamiento monográfico en pie de igualdad con Erasmo, Lutero, Calvino o Montaigne. Es la decisión más visible y más simbólica del volumen: Margarita no es una nota a pie de página de los reformadores, ni una protectora ocasional, sino una pensadora plena, una mística evangélica de primer orden y una articuladora política del primer humanismo francés. Su *Heptaméron* es una de las grandes obras narrativas y filosóficas del Cinquecento europeo; su *Miroir de l'âme pécheresse*, una cumbre de la espiritualidad reformada; su *corte de Nérac*, un laboratorio de tolerancia religiosa cuando toda Europa se desgarraba en hogueras y matanzas.

En segundo lugar, el capítulo temático XII («La otra Reforma: voces de la libertad de conciencia») está dedicado mayoritariamente a teólogas reformadas: Marie Dentièrre, Katharina Schütz Zell, Argula von Grumbach, Jeanne d'Albret. Junto a Sebastián Castellio, único varón del capítulo, estas mujeres formulan en alemán, en francés, en latín y en gascón una teología de la libertad de conciencia, de la tolerancia, de la igual dignidad bautismal entre hombres y mujeres, que es uno de los lados menos conocidos y más fecundos de la Reforma protestante.

En tercer lugar, varias humanistas críticas son tratadas individualmente o dentro de capítulos: Margaret More Roper, hija de Tomás Moro y la mayor latinista inglesa de su tiempo, aparecerá vinculada al capítulo monográfico de su padre y a la voz humanista femenina que se trata más extensamente en el Volumen 11. Olimpia Morata, humanista natural de Ferrara convertida al protestantismo y muerta a los veintinueve años en el exilio alemán, recibe tratamiento en el capítulo XIII del Volumen 11, aunque su pertenencia a la corriente reformadora la vincula también al 10.

Visibilizar esta presencia femenina no es solamente un acto de justicia historiográfica. Es también, y sobre todo, un acto pedagógico: para una

Educación de la Conciencia del siglo XXI, es imprescindible que las generaciones que hoy se forman puedan reconocerse en figuras de ambos sexos, y que descubran, contra el silencio impuesto por siglos de historiografía masculinizada, que las grandes preguntas de la conciencia crítica moderna fueron formuladas, vividas y a veces sufridas en el martirio tanto por hombres como por mujeres.

2.5.- Estructura del volumen 10

El Volumen 10 se organiza en trece capítulos. Los diez primeros son monográficos, cada uno dedicado a un autor o autora con tratamiento extenso según la plantilla en cinco secciones. Los tres últimos son temáticos: agrupan figuras concurrentes con retratos individuales y un hilo conductor común.

Los diez capítulos monográficos siguen una organización predominantemente cronológica, con los siguientes nombres y años de vida: Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Tomás Moro (1478-1535), Martín Lutero (1483-1546), Francisco de Vitoria (1483-1546), Bartolomé de las Casas (1484-1566), Margarita de Navarra (1492-1549), Juan Luis Vives (1493-1540), Juan Calvino (1509-1564), Michel de Montaigne (1533-1592) y Francisco Suárez (1548-1617). Tres de las cinco primeras décadas del siglo están así representadas en su pluralidad confesional, geográfica y de género; las dos últimas décadas, con Calvino, Montaigne y Suárez, marcan el tránsito al pensamiento jurídico y al escepticismo metódico que prepararán el siglo XVII.

Los tres capítulos temáticos completan el cuadro. El capítulo XI, «*Humanismo crítico y nueva antropología del alma*», agrupa a Pomponazzi, Melanchthon, Ramus y Agrippa en torno al hilo conductor de la querrela sobre la inmortalidad del alma, la reforma de la lógica y la antropología humanista renovada. El capítulo XII, «*La otra Reforma: voces de la libertad de conciencia*», agrupa a Castellio, Dentièrre, Schütz Zell, Grumbach y d'Albret en torno al hilo conductor de la tolerancia religiosa, la teología femenina de la Reforma y la resistencia de la conciencia frente al poder confesional. El capítulo XIII, «*La Escuela de Salamanca: derecho, justicia y conciencia*», agrupa a Soto y Cano en torno al hilo conductor del derecho natural y de la metodología teológica, complementando los tratamientos monográficos de Vitoria y Suárez.

Esta arquitectura busca un doble objetivo: dar a cada figura el espacio que su contribución filosófica al despliegue de la conciencia crítica exige, y al mismo tiempo permitir al lector reconstruir, capítulo a capítulo, una visión panorámica de cómo las tres corrientes confluyentes (humanismo crítico,

Reforma, jurisprudencia política) se entretujan en la conciencia europea del siglo XVI.

2.6.- Conexiones con el volumen 11

Este Volumen 10 es inseparable del Volumen 11, como una respiración requiere de su exhalación y de su inhalación. Lo que en el 10 se piensa como conciencia crítica vuelta hacia el mundo, en el 11 se profundiza como conciencia contemplativa vuelta hacia el interior. Lo que en el 10 es Lutero clavando tesis en Wittenberg, en el 11 es Teresa entrando en el castillo interior. Lo que en el 10 es Las Casas denunciando la conquista, en el 11 es Juan de la Cruz cantando la noche oscura. Lo que en el 10 es Montaigne ensayando su autoexamen escéptico, en el 11 es Sabuco postulando la unidad psicosomática del alma humana. Pasar del Volumen 10 al Volumen 11 no es saltar a otro siglo ni a otro mundo, sino girar la mirada del horizonte exterior al horizonte interior, en una misma topografía de la conciencia.

Por eso el lector encontrará en el Volumen 10 frecuentes referencias cruzadas al Volumen 11, y viceversa. Erasmo, por ejemplo, es humanista crítico (Vol. 10) pero también heredero profundo de la Devotio moderna y autor del *Enchiridion militis christiani*, que es un manual de espiritualidad. Margarita de Navarre es protectora política de los evangélicos (Vol. 10) pero también mística contemplativa cuyo *Miroir* resuena con la mística renana. Suárez es jurista y filósofo moral (Vol. 10) pero también metafísico de la conciencia personal cuya doctrina del *concursum* y del conocimiento de sí mismo resuena con la mística carmelitana. La separación de los dos volúmenes es operativa, no esencial.

¿Cuál es la proyección contemporánea de esta lectura? ¿Por qué dedicar, en el siglo XXI, dos volúmenes al pensamiento del siglo XVI? La respuesta es triple. En primer lugar, porque sin comprender el siglo XVI no podemos comprender la modernidad que aún somos, con sus luces y sus sombras: nuestra libertad de conciencia, nuestros derechos humanos, nuestra ciencia, nuestra subjetividad personal, pero también nuestro individualismo, nuestro eurocentrismo, nuestra colonialidad y nuestra fractura entre razón y espíritu nacieron en aquel siglo y nos siguen configurando hoy. En segundo lugar, porque el siglo XVI nos ofrece, en figuras como Las Casas, Margarita de Navarre, Castellio o Sabuco, recursos críticos para resistir las degeneraciones contemporáneas de la modernidad: la colonialidad neoliberal, la intolerancia religiosa y secularista, el patriarcado persistente, la fractura entre cuerpo y mente, entre razón y emoción, entre individuo y comunidad. En tercer lugar,

porque una Educación de la Conciencia digna de ese nombre necesita raíces históricas profundas, y el siglo XVI es una de las raíces más fecundas a las que podemos volver.

Leer el siglo XVI con ojos del siglo XXI, y leer el siglo XXI con la memoria del siglo XVI: este es el ejercicio transdisciplinar y dialógico que estos dos volúmenes proponen, fieles al método que vengo practicando desde el inicio de los Fundamentos filosóficos de la Conciencia.

2.7.- Notas sobre fuentes y método

Las fuentes primarias de cada autor o autora se citan todas al final, en su edición crítica de referencia, con indicación de traducciones españolas reconocidas cuando estas existen. Las fuentes secundarias siguen la norma ABNT NBR 6023:2018, como en los volúmenes anteriores de la serie. Los nombres propios de figuras menos familiares al lector hispanohablante van seguidos, en su primera aparición, de la grafía original y de las fechas de nacimiento y muerte.

El método expositivo de cada capítulo monográfico sigue la plantilla canónica de la serie: (1) citas capitulares que abren el capítulo y condensan el espíritu del autor o autora; (2) introducción al pensamiento, con planteamiento del problema filosófico central; (3) notas biográficas, con énfasis en los acontecimientos formativos y existenciales decisivos; (4) contribuciones fundamentales a los Fundamentos filosóficos de la Conciencia, núcleo conceptual del capítulo; (5) correlatos contemporáneos, donde el pensamiento del autor o autora dialoga con figuras y problemas del siglo XX y XXI relevantes para la Educación de la Conciencia y (6) principios educativos y pedagógicos explícitos e implícitos que se derivan de las aportaciones de cada autor o autora.

3.- La fragua del siglo XVI

«...El siglo XVI fue el último siglo verdaderamente mediterráneo de la historia europea, antes de que el centro de gravedad del mundo se desplazara, lenta pero irreversiblemente, hacia los océanos...»

Fernand Braudel (1902-1985)

El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II, (1976)

«...La grandeza de la España imperial del Quinientos fue también su trampa: nunca una potencia había desplegado tanto poder al servicio de una empresa que excediera tan radicalmente sus fuerzas reales...»

John H. Elliott (1930-2022)

La España imperial, 1469-1716 (1989)

«...Más que un siglo de razón o un siglo de fe, el Quinientos fue un siglo de miedo: del miedo del pecado, del miedo del otro, del miedo del fin nacieron, paradójicamente, sus mayores transformaciones espirituales y políticas...»

Jean Delumeau (1923-2020)

El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII): una ciudad sitiada (2002)

El lector que ha seguido la lectura desde el Prólogo general y desde la Introducción al Volumen 10 dispone ya del horizonte filosófico y conceptual desde el cual estos dos volúmenes abordan el siglo XVI. Sabe por qué hablamos de conciencia crítica y de conciencia contemplativa. Sabe por qué dedicamos dos tomos a un solo siglo. Sabe que la modernidad nace, desde el origen, atravesada por una doble herencia luminosa y oscura, fecunda y criminal, gloriosa y vergonzosa, sin la cual ningún tratamiento serio del Quinientos es posible. Sabe, en fin, cuáles son las figuras —hombres y mujeres— a las que dedicaremos los próximos capítulos.

Lo que aún no tiene es el suelo concreto, palpable, casi físico, sobre el que se levantan esas figuras. Las grandes ideas no flotan en el éter: brotan de calles llenas de barro, de hornos de pan, de campos arados con bueyes, de mesas mal

iluminadas a la luz de una vela de sebo, de iglesias frías en invierno, de plazas donde se queman herejes, de imprentas que huelen a tinta y de hospitales que huelen a muerte. Ninguno de los autores y autoras que estudiaremos pensó en abstracto. Cada uno pensó desde un cuerpo concreto, en un pueblo concreto, bajo un cielo concreto, sometido a un poder concreto, comiendo y enfermando como su época permitía comer y enfermar. Devolver a sus ideas ese suelo concreto es la tarea humilde y necesaria de este capítulo.

Lo he organizado en seis cuadros sucesivos: el cuadro social y demográfico, el cuadro económico, el cuadro político, el cuadro religioso, el cuadro cultural y científico, y el cuadro educativo, este último particularmente importante para una obra dedicada a los Fundamentos filosóficos de la Conciencia. He procurado evitar la erudición innecesaria y citar solo aquellos autores cuya consulta resulta imprescindible para profundizar. Y he intentado, en todo momento, no repetir lo que ya quedó dicho en los textos anteriores: el lector encontrará a continuación, no la teoría del siglo XVI, sino su carne.

3.1.- Un mundo que crece y se tensa

Empecemos por la dimensión más elemental: cuántos eran, cómo eran, cómo vivían. La Europa del año 1500 contaba con unos setenta millones de habitantes; la del año 1600, con cerca de cien millones. En cien años, la población europea creció en casi un cuarenta por ciento, recuperándose de los siglos catastróficos de la peste negra y de las hambrunas bajomedievales. Pero este crecimiento no fue uniforme ni armónico. Hubo un primer impulso vigoroso entre 1500 y 1560, seguido de un estancamiento o retroceso en muchas regiones durante la segunda mitad del siglo, golpeada de nuevo por epidemias —la peste reaparece varias veces, especialmente la gran peste atlántica de 1596-1602—, malas cosechas, guerras prolongadas y la llegada de una enfermedad nueva, la sífilis, traída de América a partir de 1493 y que se propaga con velocidad por toda Europa, marcando cuerpos y conciencias durante generaciones (LE ROY LADURIE, 1991; CIPOLLA, 1976).

La inmensa mayoría de esta población vivía en el campo: entre el ochenta y cinco y el noventa por ciento de los europeos eran campesinos. La ciudad seguía siendo una excepción minoritaria, aunque algunas crecieron espectacularmente. París superó los doscientos mil habitantes hacia 1600. Nápoles bordeaba los trescientos mil, siendo probablemente la mayor ciudad de Europa, junto con Estambul que andaba en cifras semejantes. Sevilla, beneficiada por el monopolio del comercio americano, multiplicó por dos su población en menos de un siglo, pasando de unos cincuenta mil habitantes a

comienzos del Quinientos a más de ciento treinta mil hacia 1580, antes del derrumbe demográfico finisecular. Venecia, Amberes, Lisboa, Londres, Milán, Roma, Lyon, son las otras grandes ciudades del siglo. Pero el campo seguía siendo, abrumadoramente, el lugar de la vida cotidiana europea.



1 Pieter Bruegel el Viejo, *The Census at Bethlehem* (El censo en Belén), 1566. Óleo sobre tabla. Conservado en los Royal Museums of Fine Arts of Belgium (Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique), Bruselas. Imagen original obtenida de [Wikimedia Commons](#)

La sociedad estaba rigurosamente jerarquizada en lo que la época misma llamaba los tres estados u órdenes: la nobleza, el clero y el llamado tercer estado o estado llano, donde se agolpaba el resto. La nobleza representaba alrededor del uno o dos por ciento de la población; el clero, otro dos o tres por ciento; el resto —entre el noventa y cinco y el noventa y siete por ciento de los habitantes— era el tercer estado. Esta minoría social que era la nobleza concentraba, sin embargo, una porción enorme de la propiedad de la tierra, del poder político, de los honores, de las exenciones fiscales y de las oportunidades de promoción social. En España, particularmente en Castilla, el número de nobles era proporcionalmente mucho más elevado que en otros países europeos, con una abundante hidalguía empobrecida que conservaba el privilegio jurídico sin disponer de medios económicos para sostenerlo. De ahí esa figura sociológica tan característica del Siglo de Oro español, magníficamente recogida en el *Lazarillo de Tormes*: el hidalgo orgulloso y hambriento, prisionero de un estatus social que no puede mantener pero que tampoco puede abandonar (DOMÍNGUEZ ORTIZ, 1985; MARAVALL, 1979).

Bajo este sistema estamental, las desigualdades cotidianas resultaban casi inimaginables para una sensibilidad contemporánea. El noble podía

viajar sin pagar peaje, no estaba sujeto al servicio militar obligatorio bajo las mismas condiciones que el plebeyo, no podía ser sometido a tortura ordinaria, gozaba de fueros jurisdiccionales propios. Si era detenido por delitos comunes, era encarcelado en prisiones especiales. Vestía paños finos cuya calidad estaba regulada por leyes suntuarias que prohibían a los plebeyos vestir como nobles. Comía a diario carne y dulces; el campesino, sopa de pan, legumbres y, en los días buenos, algo de tocino. En la mesa del noble había vajilla de plata; en la del campesino, escudilla de madera o de barro. En su casa, ventanas con cristales; en la del campesino, ventana cerrada con postigos o con paño aceitado, en una habitación única donde dormían hombres, mujeres, niños y bestias.

Pero el panorama no era tan simple ni tan estático como esta dicotomía sugiere. Entre la alta nobleza, opulenta y cortesana, y el campesinado pobre, había un complejo entramado de grupos sociales intermedios cuyo crecimiento es uno de los grandes fenómenos del siglo. La burguesía mercantil y financiera, que ya había despuntado en el Quattrocento italiano y flamenco, se expande durante el XVI y se consolida especialmente en los Países Bajos, el norte de Alemania, el sur de Inglaterra y algunas ciudades castellanas como Sevilla, Burgos o Medina del Campo. Banqueros, mercaderes de paños, armadores, asentistas de la Corona, juristas universitarios, médicos, escribanos, impresores: una nueva clase social, todavía sin nombre político propio, comienza a ocupar el espacio que ni la nobleza ni el pueblo llano ocupaban. De ella saldrán muchos de los grandes humanistas del siglo, incluido el propio Erasmo, hijo natural de un sacerdote y una sirvienta. De ella saldrán las imprentas, las academias, los gabinetes de coleccionismo, los mecenazgos privados. De ella saldrá, andando el tiempo, la modernidad capitalista en su sentido más estricto (WALLERSTEIN, 1979).

En el otro extremo, junto al campesinado integrado en el orden agrario tradicional, crece durante el siglo XVI una población marginada, errante, sin lugar fijo, que la época denominaba con palabras cargadas de sospecha: vagabundos, pícaros, gente sin amo, rufianes, mendigos profesionales. Eran los expulsados del campo por los cercamientos en Inglaterra, por las hambrunas en Castilla, por las guerras en Francia y los Países Bajos, por la disolución de los monasterios en la Inglaterra de Enrique VIII. Llegaban a las ciudades buscando un trabajo que casi nunca había, vivían de la limosna, del pequeño hurto, de la prostitución ocasional, de las ferias y romerías. Para muchos, el destino era la cuerda de galeotes o la horca. La literatura del siglo —el Lazarillo (1554), las picarescas posteriores— inventa un género literario

nuevo, la novela picaresca, precisamente para dar voz, irónica y amarga, a esta humanidad descartada del relato oficial del Imperio.

A los marginados sociales se suman los marginados religiosos y étnicos. En la España de los Reyes Católicos y de los Austrias, los descendientes de los judíos expulsados en 1492 que habían aceptado el bautismo —los conversos o cristianos nuevos— vivieron todo el siglo bajo la sospecha permanente de judaizar en secreto, vigilados por la Inquisición, marginados por los estatutos de limpieza de sangre que les vedaban el acceso a cabildos catedralicios, órdenes militares, colegios mayores y muchos otros cuerpos del Estado. Los moriscos —descendientes de los musulmanes obligados a convertirse al cristianismo tras la conquista de Granada— corrieron suerte parecida, con el agravante de que en 1568-1571 se rebelaron en las Alpujarras y fueron derrotados; finalmente, ya en el siglo XVII, en 1609-1614, fueron expulsados en masa de la península, en una operación que vació regiones enteras de Valencia y de Aragón. Los gitanos, llegados a Europa desde el siglo XV, fueron objeto de leyes persecutorias en casi todos los reinos cristianos. El antisemitismo, el antiislamismo y el racismo antigitano del siglo XVI no son episodios marginales: son estructuras profundas de la sociedad europea cuyas consecuencias se prolongaron durante siglos (KAMEN, 1985; BENASSAR, 1983).

Y en el corazón mismo de cada estrato social, la mujer ocupaba siempre una posición subordinada. Legalmente, la mujer casada estaba bajo la potestad de su marido; la soltera, bajo la del padre o tutor; solo la viuda alcanzaba, transitoriamente, una autonomía jurídica limitada. No podía firmar contratos sin permiso, no podía heredar de la misma manera que los varones, no podía acceder a las universidades, no podía ocupar cargos públicos. Las herederas de fortuna eran codiciadas como vehículos de transmisión patrimonial; las muchachas pobres eran casadas pronto, con frecuencia con hombres mucho mayores, y empezaban a parir hijos a los quince o dieciséis años, en un ciclo reproductivo que las llevaba a la muerte por parto con asombrosa frecuencia. Las que ingresaban en conventos podían encontrar allí —y muchas encontraron— espacios de autonomía intelectual, espiritual y administrativa que la sociedad civil les negaba. Volveremos sobre esto en el Volumen 11. Lo que importa subrayar aquí es que cuando hablamos de la conciencia femenina del Quinientos, hablamos de una conciencia que se forjó, casi sin excepción, contra estructuras patriarcales feroces (DAVIS, 1991).

Una observación final sobre la infancia. El niño del siglo XVI vivía bajo la sombra constante de la muerte temprana. Entre el veinticinco y el cuarenta

por ciento de los recién nacidos no llegaba al primer año de vida; otro porcentaje semejante moría antes de cumplir los diez. Una mujer que tuviera ocho o diez hijos podía esperar razonablemente que sobrevivieran tres o cuatro hasta la edad adulta. Esta presencia masiva y cotidiana de la muerte infantil marca toda la sensibilidad religiosa, afectiva y pedagógica del siglo: la urgencia del bautismo, el miedo al limbo, la teología consoladora de los niños del cielo, los retratos funerarios que pintaban al niño muerto como ángel ya glorioso. El niño es, para el siglo XVI, simultáneamente el más amado de los seres y el más amenazado: dos facetas inseparables que forman, podríamos decir, la matriz psíquica de toda la pedagogía del siglo.

3.2.- Un mundo que cambia de motor: economía y desigualdades

La economía del siglo XVI sigue siendo, en su fundamento, una economía agraria. La inmensa mayoría de la riqueza europea procede del campo: del trigo de Castilla, del centeno de Polonia, del olivo y del viñedo mediterráneos, del ganado lanar inglés y meseteño, de los lácteos holandeses, del arroz lombardo. Sobre esta base agraria, sin embargo, se está construyendo durante el siglo una economía nueva, comercial, financiera, atlántica, manufacturera, cuyas dinámicas anuncian ya el orden capitalista que se consolidará en los siglos siguientes (CIPOLLA, 1976; WALLERSTEIN, 1979).

El acontecimiento económico más espectacular del siglo es la llegada masiva de plata americana a Europa, especialmente a partir del descubrimiento del cerro de Potosí en 1545 y de las técnicas de amalgama con mercurio que multiplican el rendimiento de las minas. Entre 1550 y 1650 llegaron a Sevilla, según los cálculos clásicos de Hamilton revisados por estudios posteriores, más de dieciséis mil toneladas de plata y unas ciento ochenta de oro. Esta avalancha de metal precioso, junto con el crecimiento demográfico, produjo el fenómeno que la historiografía conoce como “*revolución de los precios*”: los precios de los productos básicos en Europa se multiplicaron por cuatro o cinco a lo largo del siglo. Los salarios reales de los trabajadores, sin embargo, no siguieron el ritmo de la inflación: se redujeron, en muchos lugares, a la mitad o menos de su poder adquisitivo inicial. Es decir, mientras la riqueza nominal aumentaba, la pobreza real se agravaba. Esta paradoja —más oro y plata, más miseria— es uno de los grandes enigmas económicos del siglo, y la denuncia de Tomás Moro en la Utopía contra los cercamientos ingleses, así como las quejas de los arbitristas castellanos sobre el empobrecimiento de su tierra, hay que leerlas en este horizonte.



2 Quentin Massys (o Matsys), El cambista y su mujer (The Money Changer and His Wife), 1514. Óleo sobre tabla. Conservado en el Musée du Louvre. Una de las representaciones más emblemáticas del comercio, la contabilidad y el poder del dinero en la temprana modernidad europea. [Wikipedia](#).

Quien se enriqueció verdaderamente con el siglo XVI no fue España, que recibía la plata, pero la utilizaba para pagar las deudas contraídas con los grandes banqueros europeos. Quien se enriqueció fueron los banqueros mismos: los Fugger de Augsburgo, los Welser, los genoveses (que tras la bancarrota de 1557 sustituyeron a los alemanes como principales financiadores de la Corona española), los mercaderes de Amberes —centro financiero indiscutido de Europa durante buena parte del siglo, hasta su saqueo por las tropas españolas en la llamada “*Furia Española*”⁷ de 1576—, y

⁷ La llamada “*Furia Española*” de 1576 designa el saqueo de la ciudad de Amberes por tropas españolas amotinadas durante la Guerra de los Ochenta Años en los Países Bajos. Entre el 4 y

luego de Ámsterdam, que tomó el relevo a partir de 1585. Los Fugger llegaron a financiar incluso la elección imperial de Carlos V en 1519, prestándole el dinero con el que sobornar a los electores. La hacienda imperial española entera dependía de estas casas bancarias: cuando llegaba la flota de Indias, la plata pasaba directamente de los muelles de Sevilla a las arcas de los banqueros, en pago de los créditos previos. España fue, en este sentido pleno, una potencia económicamente colonizada por el capital financiero del norte de Europa, incluso mientras políticamente colonizaba América.

Tres bancarrotas reales de la Corona española —1557, 1575, 1596— y otras varias en el siglo siguiente, jalonan esta dependencia estructural. El gigante imperial era, financieramente, un coloso con pies de barro. Y esta es una de las grandes lecciones del siglo XVI para una historia económica honesta: el poder político-militar más espectacular puede coexistir con la debilidad económica más profunda, y a veces es la primera quien causa la segunda (ELLIOTT, 1989; CHAUNU, 1976).

Las desigualdades regionales también se acentúan durante el siglo. El norte de Italia —Venecia, Génova, Florencia, Milán—, que había sido el motor económico de Europa en los siglos XIV y XV, comienza a perder posiciones relativas: el desplazamiento de las rutas comerciales hacia el Atlántico, las guerras italianas, la presión turca sobre el Mediterráneo, todo ello erosiona su preeminencia. Los Países Bajos —especialmente Flandes, Brabante, Holanda— emergen como el nuevo corazón económico de Europa: bancarios, manufactureros, mercantiles, ya en el siglo XVI prefiguran el predominio que ejercerán en el XVII. El sur de Alemania (Augsburgo, Núremberg) brilla en la primera mitad del siglo y declina luego, golpeado por la Reforma y las guerras. Inglaterra, todavía menor en términos absolutos, comienza a despuntar como potencia manufacturera y naviera, especialmente bajo Isabel I. Polonia, Hungría, Bohemia, Rusia, viven el fenómeno conocido como segunda servidumbre: un endurecimiento de las condiciones serviles del campesinado, justo cuando en Europa occidental la servidumbre clásica desaparecía. La división Este-Oeste europea, en términos de modernización económica, se gesta ya en el Quinientos.

el 7 de noviembre de 1576, soldados sin paga irrumpieron en la ciudad, provocando incendios, asesinatos y saqueos masivos que causaron miles de muertos y una enorme destrucción material. El episodio tuvo un profundo impacto político y propagandístico en Europa, consolidando la imagen de la violencia militar española en Flandes y favoreciendo la unión de las provincias neerlandesas contra la monarquía hispánica.

La economía colonial merece párrafo aparte, aunque su dimensión ético-política ya ha quedado tratada en el Prólogo general. En América, sobre las ruinas demográficas del genocidio indígena, se levanta el sistema de las encomiendas, los repartimientos y la mita: trabajo forzado de los indígenas para los colonos españoles, a cambio de evangelización y de un salario mínimo casi simbólico. La mita minera de Potosí, especialmente, fue uno de los regímenes laborales más brutales que la humanidad haya conocido: cada año, miles de indígenas eran enviados forzosamente a las minas de plata, donde trabajaban en condiciones de altitud, frío, humedad, polvo y mercurio que diezaban su población a un ritmo casi industrial. A medida que la mortalidad indígena se hacía insostenible, los colonos comenzaron a importar esclavos africanos. La trata transatlántica, iniciada en pequeña escala ya en el siglo XV, se consolida durante el XVI y prefigura los siglos posteriores: solo en el XVI cruzaron el Atlántico, según las estimaciones más prudentes, cerca de trescientos mil africanos esclavizados; el total, hasta la abolición definitiva de la trata en el siglo XIX, superará los doce millones (DUSSEL, 1992; FEDERICI, 2010).

De este conjunto extraordinariamente complejo —agricultura, banca, comercio atlántico, manufactura, colonialismo, esclavitud— nace lo que los historiadores llaman a veces el capitalismo mercantil o el primer sistema-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 1979). Es importante subrayarlo: el capitalismo moderno no surge en el siglo XVIII con la revolución industrial inglesa, como todavía sostienen algunos manuales; surge en el siglo XVI, en la conjunción del comercio atlántico, la banca centroeuropea, la manufactura flamenca y, sobre todo, el trabajo forzado colonial y esclavo. La Revolución Industrial será su acrecentamiento técnico, no su origen. Y esto significa que la sangre de los pueblos indígenas y africanos no es un episodio externo al nacimiento del capitalismo, sino su condición misma de posibilidad. Una lección que el siglo XVI nos lega para que no la olvidemos.

3.3.- Un mundo que se concentra en pocas manos: política y poder

El siglo XVI es, políticamente, el siglo del nacimiento de la monarquía absoluta moderna y, con ella, del Estado en el sentido propio de la palabra (ANDERSON, 1979). En el alba del siglo, la cristiandad latina seguía pensando idealmente bajo el doble paraguas universal del Papa y del Emperador, con monarquías nacionales que disputaban el espacio sin terminar de constituirse plenamente. En el ocaso del siglo, ese doble paraguas medieval está roto: la

Reforma ha hecho imposible la unidad religiosa del continente, y el imperio universal de Carlos V ha demostrado prácticamente que el sueño imperial no podía sostenerse. En su lugar emergen las monarquías nacionales modernas —España, Francia, Inglaterra— que reclaman dentro de sus territorios una soberanía plena, indivisa, justificada teológica y jurídicamente, con burocracias permanentes, ejércitos profesionales, hacienda centralizada y diplomacia regular.

La España de los Austrias es, sin discusión, la primera potencia europea durante la mayor parte del Quinientos. Carlos V (1500-1558), nieto de los Reyes Católicos por su madre Juana y nieto del emperador Maximiliano por su padre Felipe el Hermoso, hereda en 1516 la corona española y en 1519 la

imperial. En sus manos se concentra un imperio cuyo despliegue territorial nunca antes había conocido el mundo: España con todas sus posesiones italianas (Nápoles, Sicilia, Cerdeña, Milán), los Países Bajos, los reinos austríacos, el imperio alemán, las Indias americanas, las Filipinas. «*El imperio en el que nunca se pone el sol*», en la famosa fórmula que se le atribuye. Carlos V dedicó su reinado a tres guerras casi continuas: contra Francia (guerras italianas), contra el Imperio Otomano de Solimán el Magnífico, y contra los príncipes protestantes alemanes. Cuando, agotado y enfermo, abdicó en 1556 retirándose al monasterio de Yuste, dejó a su hijo Felipe II (1527-1598) un imperio formidablemente extenso, pero ya estructuralmente endeudado y debilitado.

Felipe II reinó cuarenta y dos años (1556-1598). Bajo su cetro, la España imperial vivió simultáneamente su apogeo y los primeros síntomas



3 Tiziano Vecellio (Tiziano), Carlos V en la batalla de Mühlberg, 1548. Óleo sobre lienzo. Conservado en el Museo Nacional del Prado. Madrid. [Wikimedia Commons](#).

inequívocos de su declive. Apogeo, porque incorporó Portugal y todo su imperio colonial en 1580, alcanzando así el dominio del mundo ibérico entero. Apogeo, porque venció la Batalla de Lepanto contra los turcos en 1571, deteniendo el avance otomano en el Mediterráneo. Apogeo, porque construyó el monasterio-palacio del Escorial, símbolo arquitectónico del nuevo orden imperial-religioso. Pero también declive: la sublevación de los Países Bajos (1568) se prolongó durante toda su vida y la de varios de sus sucesores, dando origen a la actual Holanda; la Armada Invencible enviada contra Inglaterra en 1588 se hundió en la Mancha y en las costas escocesas; las arcas reales quebraron tres veces; las epidemias y las malas cosechas devastaron Castilla en la última década del siglo. Cuando Felipe II murió en 1598, su imperio era todavía enorme, pero ya no era inexpugnable (ELLIOTT, 1989; KAMEN, 1997).

Frente a la potencia hispana se alza la Francia de los Valois y, ya al final del siglo, de los Borbones. Francia es, durante el Quinientos, el segundo gran reino de la Europa cristiana. Francisco I (1494-1547), rival permanente de Carlos V en las guerras italianas, derrotado en Pavía en 1525 y prisionero en Madrid durante meses, encarna sin embargo el primer gran rey renacentista del norte: mecenas de Leonardo, fundador de las grandes bibliotecas reales, protector del humanismo erudito. Tras él, sin embargo, Francia se hunde durante casi cuatro décadas en una guerra civil religiosa entre católicos y hugonotes calvinistas, conocida como las Guerras de Religión (1562-1598), con episodios atroces como la matanza de San Bartolomé en agosto de 1572, en la que fueron asesinados varios miles de protestantes en París y en otras ciudades francesas. Solo el Edicto de Nantes de 1598, promulgado por Enrique IV (el primer Borbón, hijo de Jeanne d'Albret), pacificará temporalmente el reino concediendo libertad de culto restringida a los hugonotes.

Inglaterra es, en el siglo XVI, una potencia todavía secundaria que crece silenciosamente. Los Tudores —Enrique VII, Enrique VIII, Eduardo VI, María Tudor, Isabel I— consolidan la monarquía nacional, rompen con Roma (Acta de Supremacía, 1534) y comienzan a configurar un Estado eficiente. Bajo Isabel I (1533-1603), Inglaterra vence a la Armada española, fomenta la piratería contra el comercio hispano-americano, sienta las bases de su futura supremacía naval e inaugura, casi sin darse cuenta, el siglo de oro de la literatura inglesa con Shakespeare, Marlowe, Spenser y Sidney. El siglo XVII verá emerger a Inglaterra como gran potencia; el XVI prepara las condiciones.

El Sacro Imperio Romano Germánico, fragmentado en cientos de pequeños y medianos principados, ciudades libres y obispados, vive durante el siglo el trauma decisivo de la Reforma. Los príncipes protestantes —los de

Sajonia, Hesse, Brandeburgo, el Palatinado— se enfrentan al emperador y a los príncipes católicos en la Guerra de Esmalcalda (1546-1547). La Paz de Augsburgo de 1555 consagra el principio *Cuius regio, eius religio* (la religión del príncipe es la religión del territorio), que pacifica provisionalmente Alemania al precio de obligar a las poblaciones a adoptar la fe de su soberano o a emigrar. La cuestión no se resolverá del todo hasta la catastrófica Guerra de los Treinta Años (1618-1648), ya en el siglo siguiente.

Italia, fragmentada en estados pontificios, repúblicas (Venecia, Génova), ducados (Florencia bajo los Medici, Milán bajo dominio alternante francés y español, Saboya, Mantua, Ferrara) y reinos meridionales bajo la corona española (Nápoles, Sicilia), pierde durante el siglo su preeminencia cultural y económica. Cada vez más, Italia es el campo de batalla donde Francia y España dirimen sus rivalidades; cada vez más, los Estados italianos pasan a la órbita política de Madrid. Pero su Renacimiento cultural sigue brillando hasta finales del siglo, y desde Italia se irradia al resto de Europa el nuevo arte, la nueva ciencia, la nueva literatura.

El gran rival exterior de la cristiandad europea es, durante todo el siglo, el Imperio Otomano. Bajo Solimán el Magnífico (1494-1566), los turcos alcanzan su máxima extensión territorial: dominan el Mediterráneo oriental, los Balcanes hasta las puertas de Viena (sitio fallido de 1529), el Norte de África, el Próximo Oriente, Mesopotamia, parte de la península arábiga. La amenaza turca pesa sobre toda la política europea del siglo. Cada papado, cada cortesano, cada predicador habla del peligro turco. La batalla de Lepanto (1571), aunque más simbólica que estratégicamente decisiva, detiene el avance otomano en el Mediterráneo; el sitio fracasado de Viena lo había detenido antes en el corazón de Europa. Pero el Imperio Otomano del Quinientos es una potencia formidable, comparable y a veces superior a la española, y olvidarlo es una de las grandes amputaciones de la historiografía europea tradicional (BRAUDEL, 1976).

Una palabra final sobre lo que la historiografía llama la revolución militar del siglo XVI (PARKER, 1990). La invención y generalización de las armas de fuego —arcabuz, mosquete, pistola, artillería de campaña— transforma radicalmente el arte de la guerra y, con él, la estructura misma del Estado. El ejército medieval, basado en la caballería pesada y en las mesnadas feudales reclutadas para campañas estacionales, es sustituido por ejércitos profesionales permanentes, infantería disciplinada, técnicas de fortificación abaluartada para resistir la artillería. Los Tercios españoles, creados en 1534 por Carlos V, dominan los campos de batalla europeos durante más de un siglo. Pero estos ejércitos cuestan dinero, mucho dinero: financiarlos exige

fiscalidad creciente, lo que exige burocracia, lo que exige Estado. La modernización militar es el motor oculto de la modernización política. El soldado profesional engendra al funcionario; el cañón engendra al recaudador. La modernidad estatal nace, en gran medida, del fragor de los Tercios y de las nuevas técnicas del asedio.

3.4.- Un mundo que se parte en dos: religión y conciencia



4 Lucas Cranach el Viejo, Martín Lutero, 1528. Óleo sobre tabla. Conservado en la Veste Coburg.
[Wikimedia Commons](#).

El siglo XVI es, ante todo y por encima de cualquier otra dimensión, el siglo de la fractura religiosa de Occidente. Esta fractura ya ha sido abordada en sus presupuestos filosóficos y en sus consecuencias sobre la conciencia moderna en la Introducción a este Volumen 10. No vamos a repetirla aquí. Lo que sí conviene proporcionar al lector es el suelo histórico concreto sobre el que esa fractura se produjo: el estado real de la Iglesia de comienzos del Quinientos, la cronología detallada de la ruptura protestante, las dinámicas materiales y políticas que la posibilitaron y la respuesta articulada por la Reforma católica posterior.

El estado de la Iglesia hacia 1500 era, en muchos sentidos, escandaloso. El llamado Gran Cisma de Occidente —tema del Volumen 9— había terminado

nominalmente con el Concilio de Constanza (1414-1418), pero las heridas internas del cuerpo eclesial seguían supurando: papas como Alejandro VI Borgia (1492-1503), padre de varios hijos reconocidos y artífice de una política nepotista escandalosa; como Julio II (1503-1513), conocido como el Papa guerrero, que dirigía personalmente las tropas pontificias; como León X (1513-1521), re-

finado mecenas pero también dispendioso financiero, cuyas necesidades para reconstruir la basílica de San Pedro de Roma lo llevaron a multiplicar la venta de indulgencias en Alemania, encendiendo así, indirectamente, la mecha luterana. La Iglesia del siglo XVI era enormemente rica —se estima que poseía entre el veinte y el treinta por ciento de la tierra cultivable en muchas regiones europeas—, fiscalmente privilegiada, omnipresente en todas las dimensiones de la vida cotidiana. Y era también, en buena parte de sus cuadros, profundamente corrupta: obispos absentistas que jamás visitaban sus diócesis, clero rural inculto y a veces concubinario, monasterios relajados, predicación moralizante divorciada de la propia conducta. Ya antes de Lutero, voces críticas pedían reforma desde dentro: Erasmo, Cisneros en España, Savonarola en Florencia (ahorcado y quemado en 1498), los humanistas cristianos del norte (DELUMEAU, 1989).

La ruptura luterana de 1517 no surge, pues, de la nada. Brota de un suelo crítico ya labrado y germina con extraordinaria velocidad gracias a un dispositivo técnico nuevo: la imprenta. Los noventa y cinco tesis de Lutero, escritas originalmente en latín académico, fueron rápidamente traducidas al alemán e impresas en masa: en pocas semanas circulaban por toda Alemania; en pocos meses, por toda Europa. Sin imprenta, Lutero hubiera sido probablemente un disidente más, condenado y olvidado como tantos antes que él. Con imprenta, se convirtió en el catalizador de un movimiento de escala continental (EISENSTEIN, 1994). Las grandes obras programáticas de 1520 —A la nobleza cristiana de la nación alemana, La cautividad babilónica de la Iglesia, De la libertad del cristiano— tiraron de Lutero al gran público; el episodio simbólico de Worms (1521)⁸ lo consagró como héroe de la conciencia personal frente a papa y emperador; la traducción de la Biblia al alemán que realizó durante su retiro forzoso en el Wartburg (1521-1522) puso la palabra de Dios al alcance del pueblo en su lengua materna y fundó, de paso, la lengua literaria alemana moderna.

Tras Lutero vino la cascada. Ulrico Zwinglio (1484-1531) reformó Zúrich; Juan Calvino (1509-1564) refundó Ginebra a partir de 1541 como capital del calvinismo europeo, cuyo radio de irradiación llegaría a Francia (los

⁸ El episodio de Worms (1521), conocido como la Dieta de Worms, fue la comparecencia de Martín Lutero ante el emperador Carlos V y las autoridades del Sacro Imperio para responder por sus doctrinas reformistas. Allí, Lutero se negó a retractarse de sus escritos, defendiendo la primacía de la conciencia y de las Escrituras frente a la autoridad de la Iglesia. Tras ello fue declarado proscrito por el Edicto de Worms, pero el episodio se convirtió en un símbolo decisivo de la Reforma protestante y de la resistencia intelectual y religiosa frente al poder imperial y eclesiástico.

hugonotes), los Países Bajos, Escocia, Inglaterra puritana, partes de Alemania renana y Centroeuropa. Los anabaptistas, más radicales, predicaron la separación entre Iglesia y Estado, el bautismo solo de adultos, el rechazo de las armas y, en algunos casos extremos como en Münster (1534-1535), instauraron breves teocracias milenaristas brutalmente reprimidas. En Inglaterra, la ruptura siguió un camino distinto: el rey Enrique VIII, deseoso de divorciarse de Catalina de Aragón sin permiso papal, promulgó en 1534 el Acta de Supremacía que lo declaraba cabeza de la Iglesia de Inglaterra, dando origen al anglicanismo, una forma sui generis de protestantismo de orígenes más políticos que teológicos. Hacia mediados del siglo, casi la mitad de Europa occidental se había separado, de un modo u otro, de la obediencia romana.

La respuesta católica no se hizo esperar, aunque tardó en organizarse. El Concilio de Trento (1545-1563), reunido en tres fases sucesivas durante casi veinte años, redefinió la doctrina católica frente a la protestante en cuestiones decisivas —justificación, sacramentos, autoridad de las Escrituras y la Tradición, papel del Papa—, reformó la disciplina eclesiástica en aspectos cruciales —obligación de residencia de los obispos, formación de los sacerdotes en seminarios, prohibición del concubinato clerical, regulación del culto a las imágenes— e impulsó una nueva ofensiva pastoral y misionera. Una nueva generación de órdenes religiosas dio cuerpo a esta reforma: la Compañía de Jesús de Ignacio de Loyola (aprobada en 1540), los capuchinos (reforma franciscana de 1528), los teatinos, los oratorianos de Felipe Neri, y, en el campo femenino, la reforma del Carmelo emprendida por Teresa de Jesús. Esta Reforma católica —tradicionalmente llamada Contrarreforma desde la perspectiva confesional protestante, pero cuyo nombre más justo es Reforma católica, pues sus raíces son anteriores a Lutero— transformó profundamente el catolicismo desde dentro, dotándolo de un dinamismo misionero y pastoral renovado que dominaría los siglos siguientes (DELUMEAU, 1973).

Junto a la reforma propiamente dicha, sin embargo, la respuesta católica desplegó también un aparato represivo cuyas dimensiones no podemos eludir. La Inquisición española, fundada por los Reyes Católicos en 1478, llega al siglo XVI ya plenamente consolidada como tribunal mixto eclesiástico-real, dotada de jurisdicción propia, archivos secretos, redes de comisarios y familiares en todas las ciudades del reino, autoridad sobre delitos de fe entendidos en sentido amplísimo. Sus víctimas durante el siglo XVI fueron sobre todo conversos judaizantes en la primera mitad, alumbrados y erasmistas en torno a 1520-1560, luego protestantes y sospechosos de protestantismo (las grandes



5 Pedro Berruguete, Auto de fe presidido por Santo Domingo de Guzmán (también conocido como Santo Domingo y los albigenses), ca. 1495. [Museo del Prado](#).

purgas de Valladolid y Sevilla en 1558-1562⁹ marcaron un punto de inflexión), moriscos durante toda la segunda mitad del siglo, y finalmente brujas, blasfemos, bigamos y solicitantes (sacerdotes que abusaban del confesonario). Las cifras totales de personas procesadas por la Inquisición española durante todo su período de actividad (1478-1834) rondan las ciento cincuenta mil, con unas tres mil ejecuciones efectivas, números más bajos que los que la leyenda negra protestante popularizó, pero igualmente atroces (KAMEN, 1985). Y a esto hay que sumar el efecto multiplicador del miedo, de la autocensura, del silencio impuesto sobre cualquier pensamiento heterodoxo, sobre cualquier mística no autorizada, sobre cualquier crítica al orden

establecido. La Inquisición no solo castigó: paralizó. Es uno de los grandes factores explicativos del atraso intelectual relativo de España y Portugal durante los siglos posteriores.

La Inquisición romana fue refundada por Paulo III en 1542, en parte como respuesta a la expansión protestante en Italia. Bajo papas inquisitoriales como Pablo IV y Pío V, persiguió a los círculos evangélicos italianos, a los

⁹ Entre 1558 y 1562, la Inquisición española llevó a cabo una intensa represión contra los focos protestantes de Valladolid y Sevilla, donde círculos de religiosos, humanistas y nobles habían sido influidos por las ideas de la Reforma. Los procesos culminaron en autos de fe públicos con encarcelamientos, confiscaciones y ejecuciones, consolidando el control religioso de la monarquía hispánica y la defensa del catolicismo tridentino. Entre los afectados destacaron Agustín de Cazalla, ejecutado en 1559; Constantino Ponce de la Fuente, muerto en prisión; y los exiliados protestantes Casiodoro de Reina y Cipriano de Valera, vinculados posteriormente a la traducción de la Biblia al castellano.

seguidores de Juan de Valdés (los spirituali), a humanistas sospechosos como Pomponazzi, a teólogos críticos como Bernardino Ochino. En 1559 promulgó el primer Índice de libros prohibidos universal, que incluía obras de Erasmo, de Maquiavelo, de Boccaccio, de Rabelais, de Calvino, de innumerables humanistas, y que sería repetidamente actualizado hasta su abolición definitiva en 1966. Bajo la jurisdicción romana morirían en la hoguera Miguel Servet (en realidad por orden calvinista, en Ginebra 1553, pero el ejemplo cundió), Giordano Bruno (1600, en Campo de' Fiori), Lucilio Vanini (1619, en Toulouse). Galileo, juzgado más tarde en 1633, escapó a la hoguera solo abjurando.

Y junto a las inquisiciones, la caza de brujas. Entre aproximadamente 1450 y 1750, en torno a cuarenta o cincuenta mil personas, la inmensa mayoría mujeres, fueron quemadas como brujas en Europa: en los territorios alemanes especialmente, pero también en Francia, Suiza, Escocia, Inglaterra, los Países Bajos y el norte de Italia. Los grandes manuales demonológicos del Quinientos —el infame *Malleus maleficarum* de Heinrich Kramer (1487)¹⁰, reimpresso decenas de veces a lo largo del siglo XVI— articulan una teología y una jurisprudencia del exterminio. Como ha mostrado FEDERICI (2010), esta cacería no fue un fenómeno medieval residual, sino un dispositivo específicamente moderno de disciplinamiento del cuerpo femenino, de expropiación del saber popular reproductivo y de imposición violenta del nuevo orden patriarcal capitalista emergente. Volveremos sobre esto al hablar de la conciencia femenina del siglo. Aquí basta recordar que el Quinientos no es solo el siglo de Teresa de Jesús: es también el siglo en que decenas de miles de mujeres ardieron en la hoguera por crímenes imaginarios.

3.5.- Un mundo que inventa nuevas formas de mirar: cultura, arte, ciencia y técnica

Y, sin embargo —y aquí está el milagro de todo gran siglo histórico—, junto al hambre, las hogueras, las guerras y los genocidios, el Quinientos floreció culturalmente como pocos siglos en la historia humana. Permítaseme

¹⁰ El *Malleus maleficarum* (“Martillo de las brujas”), escrito en 1486 por el inquisidor dominico Heinrich Kramer, fue un tratado demonológico destinado a identificar, perseguir y castigar la brujería. La obra defendía la existencia de pactos diabólicos y describía supuestas prácticas de las brujas, ofreciendo además procedimientos judiciales para su persecución. Se convirtió en uno de los textos más influyentes en las cazas de brujas de la Europa moderna.

pología visual del campesinado flamenco. En España, El Greco (Doménikos Theotokópoulos, 1541-1614), cretense de origen, formado en Venecia, llega a Toledo en 1577 y crea allí una pintura única en la historia del arte occidental: alargada, espiritualizada, vibrante de luz interior (El entierro del Conde de Orgaz, Vista de Toledo, los retratos de cardenales).

A partir de 1520 emerge además el Manierismo, una sensibilidad estética que tensiona deliberadamente las proporciones clásicas, alarga las figuras, retuerce las composiciones, multiplica las referencias enigmáticas: Pontormo, Rosso Fiorentino, Parmigianino, Bronzino. El Manierismo es ya, en cierto sentido, el primer síntoma estético de la crisis de las certezas renacentistas. Después de él, el Barroco. Pero esto pertenece ya al siglo siguiente.

Hay que mencionar también, contra el silenciamiento secular, a las mujeres pintoras del siglo XVI. Sofonisba Anguissola (c. 1532-1625), cremonense, llegó a ser retratista de Felipe II en la corte de Madrid. Lavinia Fontana (1552-1614), de Bolonia, tuvo encargos importantes incluso de papas. Catharina van Hemessen (1528-c. 1587) en Flandes; Marietta Robusti (hija de Tintoretto); Plautilla Nelli en Florencia. Sus obras se conservan en muchos museos del mundo, aunque durante siglos atribuidas erróneamente a colegas masculinos.

3.5.2.- La literatura

La literatura del siglo XVI es deslumbrante en todas las lenguas europeas. En español, el siglo abre con la consolidación del Renacimiento por Garcilaso



7 Andreas Vesalius, frontispicio del *De humani corporis fabrica* (1543). Escena de disección anatómica. [Wikimedia Commons](#)



8 Sofonisba Anguissola (ca. 1532–1625) Retrato de Felipe II.

[Wikimedia Commons](#)

de la Vega y Juan Boscán (sonetos italianizantes, importación del endecasílabo), prosigue con la prosa picaresca anónima del Lazarillo de Tormes (1554), la mística poética y prosística de Teresa, Juan de la Cruz, Luis de León y Luis de Granada (que veremos en el Volumen 11), la épica de Alonso de Ercilla (La Araucana, 1569-1589), las novelas de caballerías y pastoriles, los cancioneros, los romanceros. El siglo XVII recibirá de manos del XVI a Cervantes —cuya Primera parte del Quijote, aunque publicada en 1605, fue concebida y comenzada a redactar en los últimos años del Quinientos—, a Lope de Vega, a Góngora, a Quevedo. La literatura española del Siglo de Oro tiene sus raíces materiales en el siglo XVI.

En italiano, el siglo XVI es el de las grandes epopeyas: el Orlando furioso de Ariosto (1516, ampliado hasta 1532) y la Jerusalén liberada de Tasso (1581). Es también el siglo del Cortegiano de Baldassare Castiglione (1528), manual definitivo de la cortesía renacentista; del Príncipe de Maquiavelo (escrito 1513, publicado 1532), inicio de la ciencia política moderna; de las grandes novelas cortas y diálogos.

En francés, el siglo XVI es el de Rabelais (Gargantua, Pantagruel) y su humanismo enciclopédico y carnavalesco, el de la Pléyade (Ronsard, Du Bellay) y su renovación poética del francés, el de Montaigne y el ensayo (al que volveremos detenidamente en su capítulo monográfico).

En inglés, el último tercio del siglo asiste al nacimiento del gran teatro isabelino: Christopher Marlowe (Fausto), Edmund Spenser (La reina de las hadas), Philip Sidney (Astrophel and Stella), y, sobre todos ellos, William Shakespeare (1564-1616), que comienza a escribir hacia 1589 y produce sus primeras obras maestras durante la última década del siglo. La poesía y el

drama isabelinos son una de las cumbres absolutas de la literatura universal, y su raíz está en el Quinientos.

En portugués, Luís de Camões compone *Os Lusíadas* (1572), la epopeya nacional portuguesa que narra el descubrimiento del camino a la India por Vasco da Gama. En alemán, Lutero crea con su traducción bíblica la lengua literaria moderna; Hans Sachs (1494-1576), zapatero de Núremberg, populariza el *Meistergesang*. En neerlandés, polaco, checo, las literaturas vernáculos emergentes encuentran en el Quinientos su pubertad creativa.

3.5.3.- La música

La música del siglo XVI es la cumbre de la polifonía vocal occidental. En el ámbito católico romano, tres grandes maestros: Giovanni Pierluigi da Palestrina (c. 1525-1594), Orlando di Lasso (1532-1594) y, en España, Tomás Luis de Victoria (1548-1611), abulense, autor de motetes y misas de extraordinaria espiritualidad que serían escuchados por Teresa y Juan de la Cruz. En España también, Cristóbal de Morales (c. 1500-1553) y Francisco Guerrero (1528-1599), sevillano este último, son figuras de primer orden. En la Europa protestante, el coral luterano (Lutero compone él mismo varios, como *Ein feste Burg ist unser Gott*) inaugura una tradición que culminará en Bach, ya en el XVIII.

El siglo XVI ve nacer también el madrigal italiano profano, los Tientos para órgano, los libros de vihuela en España (Milán, Narváez, Mudarra), las obras instrumentales para laúd y para clavicordio. En las cortes europeas comienza a desarrollarse la música profana de cámara que dará origen a la suite y a la sonata. Y, ya al final del siglo, en Florencia, un grupo de aficionados llamado la *Camerata Fiorentina* ensaya un nuevo género dramático-musical que llamará *dramma per musica*: en 1597 se representa *Dafne* de Jacopo Peri, considerada la primera ópera de la historia. El género se desarrollará deslumbrantemente en el siglo siguiente con Monteverdi.

3.5.4.- La ciencia

El siglo XVI es el siglo del nacimiento de la ciencia moderna en su sentido estricto, aunque sus frutos plenos vendrán en el siglo XVII con Galileo, Descartes, Kepler, Newton. Pero la pólvora intelectual está ya en el Quinientos, especialmente concentrada en un año decisivo: 1543. Ese año se publican dos libros que cambian el mundo: el *De revolutionibus orbium coelestium* de Nicolás Copérnico, que sitúa al Sol en el centro del cosmos y a la Tierra en órbita en torno suyo, y el *De humani corporis fabrica* de Andrés

Vesalio, que funda la anatomía moderna a partir de la disección sistemática de cadáveres humanos. Copérnico desplaza a la Tierra del centro del universo; Vesalio funda el conocimiento empírico del cuerpo humano. Es el doble inicio simbólico de la revolución científica moderna.

A lo largo del siglo se acumulan otros nombres mayores. Tycho Brahe (1546-1601), astrónomo danés, observa con una precisión sin precedentes los cielos desde su observatorio de Uraniborg y registra la aparición de una supernova en 1572 que demuestra que los cielos no son inmutables, como Aristóteles había enseñado. Gerolamo Cardano (1501-1576) y Niccolò Tartaglia (c. 1500-1557) resuelven las ecuaciones cúbicas y cuárticas, fundando el álgebra moderna. Miguel Servet (1511-1553), aragonés, descubre la circulación pulmonar de la sangre antes de morir en la hoguera ginebrina. Andrés Laguna (c. 1499-1559), segoviano, traduce y comenta a Dioscórides para fundar la farmacología renacentista. Francisco Hernández (c. 1517-1587) realiza, por encargo de Felipe II, la primera gran historia natural de la Nueva España. García de Orta (c. 1501-1568), portugués converso refugiado en Goa, publica los Coloquios dos simples e drogas da India (1563), pieza fundacional de la botánica colonial.

Galileo Galilei nace en 1564, el mismo año que muere Miguel Ángel y nace Shakespeare. Sus grandes descubrimientos pertenecen al siglo XVII, pero su formación científica es del Quinientos. Johannes Kepler nace en 1571 y comienza a trabajar al final del siglo. Lo que estos hombres harán entre 1600 y 1640 está sembrado en el Quinientos.

Y el siglo XVI no solo produjo ciencia: también persiguió ciencia. Miguel Servet quemado en 1553. Giordano Bruno quemado en Roma el 17 de febrero de 1600. Galileo condenado en 1633 después de la advertencia inquisitorial de 1616. Andrés Laguna sospechoso de criptojudasismo. El propio Vesalio víctima de envidias y denuncias que le llevaron a abandonar la docencia anatómica. Es importante recordarlo: la ciencia moderna no avanzó por un camino real; avanzó dejando muertos en las cunetas.

3.5.5.- La técnica

En el orden técnico, el siglo XVI consolida varios inventos clave del Cuatrocientos y produce algunos propios. La imprenta de Gutenberg (c. 1450) alcanza durante el siglo XVI su madurez técnica y económica: se calcula que entre 1500 y 1600 se imprimieron en Europa entre 150.000 y 200.000 títulos distintos, con tiradas medias de unos mil ejemplares cada uno; es decir, entre ciento cincuenta y doscientos millones de libros pusieron en circulación las

imprentas europeas durante el siglo. Este aumento exponencial de la palabra escrita transformó todo: la religión (Reforma), la ciencia, la administración, la literatura, la educación, la conciencia misma de la modernidad.

La cartografía vive una revolución. Gerardus Mercator publica en 1569 su famosa proyección, que permitirá durante siglos la navegación oceánica con rumbos rectos. Abraham Ortelius compila en 1570 el *Theatrum Orbis Terrarum*, primer atlas moderno. Los planisferios de Diogo Ribeiro, Juan de la Cosa, Martin Waldseemüller (que en 1507 acuña por primera vez el nombre América en honor de Américo Vespucio) dibujan progresivamente el contorno del nuevo mundo conocido.

La navegación oceánica se perfecciona: astrolabios¹¹, ballestillas¹², brújulas mejoradas, cartas portulanas¹³, técnicas de cálculo de latitud (la longitud no se resolverá satisfactoriamente hasta el siglo XVIII). Esto permite los grandes viajes: Magallanes-Elcano completan la primera circunnavegación de la Tierra entre 1519 y 1522, en una hazaña que prueba prácticamente la esfericidad del planeta y abre el comercio del Pacífico.

Las armas de fuego se diversifican y mejoran: arcabuz, mosquete, pistolas de chispa, artillería de campaña móvil. Los relojes mecánicos comienzan a tener cuerda larga y a popularizarse en las casas de los ricos. Las gafas, inventadas en el siglo XIII, se generalizan; los talleres ópticos italianos preparan ya, sin saberlo, el camino para el telescopio (que aparecerá hacia 1608) y el microscopio (algo después). La metalurgia minera vive una revolución técnica: Georgius Agricola publica en 1556 el *De re metallica*, el primer gran manual sistemático de minería y metalurgia.

¹¹ El astrolabio fue un instrumento astronómico utilizado desde la Antigüedad y muy perfeccionado en el mundo islámico y medieval para medir la posición de los astros, calcular la hora y determinar la latitud. Fue fundamental para la astronomía, la navegación y la cartografía hasta la expansión de instrumentos más modernos en la Edad Moderna.

¹² Las ballestinas, también llamadas “bastones de Jacob”, fueron instrumentos náuticos y astronómicos utilizados entre los siglos XV y XVII para medir la altura de los astros sobre el horizonte y calcular la latitud en navegación. Consistían en una vara graduada con travesaños móviles y fueron fundamentales en la expansión marítima europea antes de la difusión del sextante y otros instrumentos más precisos.

¹³ Las cartas portulanas fueron mapas náuticos utilizados desde la Baja Edad Media y el Renacimiento para la navegación marítima, especialmente en el Mediterráneo. Se caracterizaban por su gran precisión en las costas, puertos y rutas de navegación, así como por sus redes de líneas de rumbo o “rumbos”, que ayudaban a orientar el trayecto de los navegantes antes del desarrollo de la cartografía moderna.

Y, sobre todo, el siglo XVI es el siglo del gran intercambio biológico planetario que el historiador Alfred Crosby llamó el intercambio colombino: maíz, patata, tomate, pimiento, cacao, tabaco, vainilla, judías, calabazas, piña, mandioca, cacahuete cruzan del Nuevo al Viejo Mundo y transforman la dieta europea; trigo, vid, olivo, caña de azúcar, café, ganado vacuno, caballo y porcino, así como, trágicamente, microbios mortíferos cruzan del Viejo al Nuevo Mundo y transforman, devastándola en gran parte, la ecología americana. Esta transformación biológica recíproca es uno de los acontecimientos más profundos y duraderos del Quinientos, cuyas consecuencias seguimos viviendo cada vez que cocinamos.

3.5.6.- Un mundo que inventa la escuela

Llegamos al último de los seis cuadros, el más cercano al corazón mismo del proyecto al que toda esta obra está dedicada: la educación. El siglo XVI es uno de los grandes siglos pedagógicos de la historia europea, comparable solo al siglo XVIII de las Luces y al siglo XX de las grandes reformas escolares. Y lo es por una conjunción única de factores que conviene examinar.

La conjunción se compone, esquemáticamente, de cuatro hebras. Primera, la imprenta, que abarata radicalmente el libro y hace posible por primera vez la enseñanza a partir de libros impresos estandarizados, no de manuscritos copiados a mano y siempre distintos entre sí. Segunda, el humanismo, que recupera para la cultura europea el conjunto de los textos clásicos griegos y latinos y propone una nueva idea del ser humano —la dignitas hominis ya analizada— como criatura llamada a formarse, a cultivarse, a humanizarse mediante un programa educativo riguroso. Tercera, la Reforma protestante y la Reforma católica, que en su afán de competencia confesional invierten ambas en redes escolares masivas para formar a sus respectivos fieles. Cuarta, el Estado moderno emergente, que comienza a comprender que necesita funcionarios alfabetizados, juristas competentes, oficiales calculadores, y por tanto demanda escuelas (GARIN, 1987; DELGADO CRIADO, 1993).

De esta conjunción nace, casi por primera vez en la historia europea, algo parecido a un sistema educativo articulado. No es todavía la escuela pública universal y obligatoria que el siglo XIX inventará; pero es ya, claramente, una red de instituciones educativas escalonadas, con currículos reconocibles, con métodos pedagógicos pensados, con profesionales dedicados y con teoría pedagógica explícita. Veámoslo por niveles.

En el nivel elemental, comienzan a multiplicarse las escuelas parroquiales y municipales para la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y el catecismo. Lutero, ya en 1524, escribe su famoso opúsculo A los magistrados de todas las ciudades de Alemania reclamando que cada ciudad financie con dinero público una escuela para los niños y otra para las niñas. Es una de las primeras formulaciones modernas de la idea de escolarización pública. En España, la Corona impulsa escuelas en muchos municipios, aunque sin sistema obligatorio. Las escuelas catedralicias y las escuelas anejas a los monasterios siguen funcionando como antes.

En el nivel medio, el siglo XVI inventa o consolida instituciones nuevas decisivas. Los Gymnasien protestantes, especialmente el de Johann Sturm en Estrasburgo (fundado en 1538), establecen un modelo riguroso de enseñanza humanística secundaria: latín, griego, retórica, dialéctica, en un currículo de nueve cursos. Los Colegios de la Compañía de Jesús, fundados a partir de 1548 (el primero en Mesina, Sicilia), se multiplican vertiginosamente: hacia 1600 los jesuitas regentan más de doscientos colegios en toda Europa y América; hacia 1750 superarán los ochocientos. Su *Ratio Studiorum*, codificada definitivamente en 1599 tras décadas de ensayo, será durante dos siglos el manual pedagógico más influyente de la Europa católica. Los jesuitas inventan, o al menos popularizan a escala continental, prácticas que hoy nos parecen evidentes: la división de los alumnos por edades y niveles, la promoción por cursos, los exámenes regulares, las representaciones teatrales pedagógicas, la combinación de competición y emulación como motor del aprendizaje. La crítica posterior, freireana, los acusará con razón de adoctrinamiento; la justicia histórica debe reconocer también que crearon una de las primeras grandes redes escolares modernas.

En el nivel universitario, el siglo XVI asiste a la fundación o consolidación de instituciones decisivas. En España, la Universidad de Alcalá de Henares fundada por el cardenal Cisneros en 1499 abre el siglo con un proyecto humanista cristiano de primer orden; la Biblia Políglota Complutense (1514-1517) será uno de sus mayores logros. Salamanca, ya prestigiosa, vive su edad de oro: ahí enseñan Vitoria, Domingo de Soto, fray Luis de León, Melchor Cano. Coímbra, Lovaina, Oxford, Cambridge, París, Wittenberg (fundada en 1502, sede de Lutero y Melanchthon), Leiden (1575), Edimburgo (1583) florecen o nacen durante el siglo. En el Nuevo Mundo, dos universidades fundadas en 1551 son emblemáticas: la Universidad Mayor de San Marcos en Lima y la Real y Pontificia Universidad de México. Son las primeras universidades del continente americano, casi un siglo anterior a Harvard.

Pero más importante que las instituciones es, quizás, la reflexión teórica sobre la educación que el siglo XVI desplegó con una originalidad sin precedentes. Erasmo, además de su monumental obra erudita, escribió tratados pedagógicos de extraordinaria modernidad: el *De pueris instituendis* (1529), el *De ratione studii* (1511), los Coloquios escolares, manuales de cartas. Su tesis central es revolucionaria: la naturaleza humana es maleable, el niño no es un adulto pequeño sino un ser en formación, la educación tiene que adaptarse a su edad y a su carácter, el latín se aprende mejor por uso que por gramática, el castigo corporal debe limitarse, el maestro debe inspirar amor antes que miedo. Mucho de lo que la pedagogía contemporánea ha vuelto a redescubrir en clave roussoniana o freireana, está ya intuido por Erasmo (BATAILLON, 1966).

Juan Luis Vives, el valenciano del que hablaremos extensamente en su capítulo monográfico va más lejos. En su *De disciplinis* (1531) y en su *De anima et vita* (1538) funda lo que con justicia puede llamarse la primera psicología pedagógica moderna: analiza las capacidades del alma, las diferencias individuales entre los alumnos, los métodos para descubrir las aptitudes propias de cada uno, las técnicas de memorización, la importancia del juego y del ejercicio físico. Su *Instrucción de la mujer cristiana* (1523), aunque hoy nos resulte conservadora en sus presupuestos patriarcales, es la primera propuesta sistemática de educación femenina en Europa, escrita por encargo de Catalina de Aragón para la formación de su hija María Tudor. Antonio de Nebrija, gramático del rey, publica en 1492 la primera gramática de una lengua moderna europea (la Gramática castellana), inaugurando el estudio científico de las lenguas vernáculas; sus obras se utilizarán como manuales escolares durante siglos.

Otros nombres de la pedagogía del siglo merecen al menos mención: Melanchthon en Wittenberg, el Praeceptor Germaniae, organiza la enseñanza protestante alemana; Calvino reforma profundamente las escuelas ginebrinas; Pedro Pablo Vergerio sigue siendo leído por los humanistas; Roger Ascham, preceptor de Isabel I de Inglaterra, escribe *The Scholemaster* (1570). Y, en el Nuevo Mundo, una pedagogía misionera de extraordinaria audacia: Pedro de Gante fundando escuelas para indígenas en México desde 1523; Sahagún dirigiendo el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco a partir de 1536, donde se enseña latín a los hijos de la nobleza indígena con resultados sorprendentes; Las Casas defendiendo, contra los partidarios de Sepúlveda, el derecho de los indígenas a una educación plena que reconozca su humanidad completa.

Es también necesario subrayar, sin embarazo, las sombras de esta pedagogía floreciente. Las mujeres siguen excluidas de las universidades,

salvo poquísimas excepciones italianas. La educación de las niñas, donde existe, se orienta casi siempre a hacer de ellas buenas madres y esposas cristianas, no a desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales. La educación campesina, donde existe, se reduce a alfabetización elemental y catecismo. La educación indígena americana, donde existe, está al servicio de la evangelización y de la colonización: enseña el alfabeto y la doctrina cristiana, pero también borra los saberes ancestrales, las cosmovisiones propias, las lenguas indígenas allí donde puede. Y la educación judía, cuando los judíos no han sido expulsados o forzados al bautismo, se restringe brutalmente. Hay luces y sombras también en este capítulo, como en todos los del siglo. Pero hay luces verdaderas, y de ellas saldrán, andando el tiempo, las propuestas pedagógicas que han iluminado los siglos posteriores hasta llegar a Freire, a Piaget, a Vygotski, a Montessori, a Celestin Freinet.

3.6.- Conclusión: el suelo desde el que pensaron

Hemos recorrido seis cuadros del Quinientos: el social y demográfico, el económico, el político, el religioso, el cultural y el educativo. Cada uno de ellos forma una hebra del telar histórico sobre el que se levantan las grandes figuras filosóficas, místicas, científicas y artísticas a las que los Volúmenes 10 y 11 están dedicados. Sin este telar, las figuras flotarían en el vacío. Con él, podemos comprender por qué pensaron lo que pensaron, en el lugar y en el tiempo en el que les tocó pensarlo.

Lutero clava sus tesis en una Alemania fragmentada políticamente, marcada por la corrupción de la curia romana, sacudida por la imprenta. Sin esa Alemania concreta, Lutero hubiera sido un fraile teólogo más. Erasmo escribe el *Elogio de la locura* en una Europa que comienza a mirar críticamente sus propias instituciones, en el contexto de un humanismo que dispone ya de la filología clásica como arma intelectual. Las Casas denuncia la conquista en el horizonte del descubrimiento del Nuevo Mundo y de la primera gran experiencia europea de alteridad radical. Teresa entra en el castillo interior en una España donde el Carmelo necesita reforma, donde la Inquisición vigila, donde la mística femenina pide cauces nuevos. Sabuco postula la unidad psicosomática del ser humano en una España que ya conoce a Vesalio, a Servet, a Laguna. Cada cual piensa desde su lugar, en su lugar, contra su lugar y para su lugar. Esa es la lección historiográfica primaria que este capítulo ha querido transmitir.

Pero también hay otra lección, quizás más honda. Ninguno de los grandes autores y autoras que estudiaremos pensó solo desde las luces de su siglo. Cada uno pensó también desde sus sombras, contra sus sombras o, a veces, en colaboración con ellas. Las Casas resistió desde dentro del orden colonial; Lutero rompió con Roma, pero ayudó a aplastar la guerra campesina; Erasmo criticó las instituciones, pero defendió la unidad cristiana; Teresa fue mística pero también colaboradora de Felipe II; Vives apoyó indirectamente el orden patriarcal en su tratado sobre la mujer cristiana; Suárez sirvió al imperio y a la vez lo limitó éticamente. Ninguno fue un santo blindado contra los pecados de su época. Y precisamente por eso son interlocutores tan ricos para nosotros, que tampoco somos santos blindados contra los pecados de la nuestra. Pensar el Quinientos es también, siempre, pensarnos a nosotros mismos en el espejo lúcido de un siglo lejano.

Cierro este capítulo con la convicción que abre toda esta obra: una Educación de la Conciencia digna de ese nombre necesita historia, y necesita historia compleja, transdisciplinar, atenta tanto a las luminarias del pasado como a sus víctimas silenciadas. Ese es el suelo sobre el que vamos a caminar en los capítulos que vienen. Buen viaje al lector.

4.- Erasmo de Rotterdam (1466-1536)

«...Que el principio de la sabiduría sea el conocerte a ti mismo. Desconócete a ti mismo y nada vale tu inteligencia, así sea agudísima...»

Enquiridion, Regla V.

«...Los hombres, créeme, no nacen, sino que se hacen. Hombres no nacieron en otro tiempo aquellos rudos hijos de las edades pasadas, sino fieras; el alma que no ha sido formada por la razón es algo más feroz que cualquier bestia...»

De pueris statim ac liberaliter instituendis

«...Si miramos de cerca lo más íntimo de los hombres, ¿quién hay que no sea loco de alguna manera? Y el más sabio, ¿no es aquel que reconoce hasta qué punto él mismo lo es?...»

Elogio de la locura.

Hay nombres que, al pronunciarse, no designan tanto a una persona cuanto a un giro de época. Erasmo de Rotterdam es uno de ellos. Cuando le nombramos, no estamos solo evocando a un humanista holandés del siglo XVI, sino una manera de estar en el mundo: la de quien apuesta por la conciencia frente al dogma, por la palabra reflexiva frente al grito doctrinal, por la interioridad cultivada frente a la apariencia religiosa y por la paz inteligente frente a la guerra ciega. En la Europa convulsa que vio resquebrajarse la cristiandad medieval, Erasmo intentó algo aparentemente sencillo y, sin embargo, casi imposible: pensar despacio, pensar bien y pensar con todos.

El siglo XVI fue, como dirían los historiadores, un siglo bisagra. Caía un mundo y nacía otro entre dolores. Mientras la imprenta multiplicaba los libros y los navegantes ensanchaban los mapas, las hogueras se encendían y los ejércitos se cruzaban en nombre de credos enfrentados. En medio de ese ruido, Erasmo eligió la voz baja del estudio, la sonrisa irónica del Elogio y la pasión silenciosa del Enquiridión. No fue un revolucionario al modo de Lutero ni un conservador al modo de los inquisidores: fue un tercero, esa figura siempre incómoda que se niega a elegir entre los dos polos cuando ambos le parecen extraviados.

Para la filosofía, Erasmo representa la recuperación de un saber práctico, una sabiduría que no se conforma con disputas escolásticas, sino que busca transformar la vida cotidiana. Su *philosophia Christi* —filosofía de Cristo— no es teología abstracta: es un modo de habitar la propia conciencia. Para el conocimiento de la conciencia, su aportación es decisiva, porque Erasmo coloca el centro del ser humano en el homo interior, en ese «hombre interior» donde se libran las batallas verdaderas y donde nace la libertad. Y para la educación, su huella es probablemente la más duradera de todas: cuando hoy decimos que enseñar es formar personas y no rellenar cabezas, estamos repitiendo, sin saberlo, una intuición que él escribió con su latín elegante hace ya cinco siglos.

Su vigencia, lejos de apagarse, parece crecer en tiempos como los nuestros. Vivimos otra vez en una época de polarizaciones tajantes, de gritos confundidos con argumentos, de identidades convertidas en trincheras. Releer a Erasmo es volver a una respiración más pausada: la del que sabe que la verdad rara vez vive en los extremos y que la paciencia y la ironía son armas más eficaces que la condena. Es, en fin, recuperar la confianza —tan castigada— en que la Educación de la Conciencia puede aún ser el camino largo, pero seguro, hacia una humanidad más humana.

4.1.- Apuntes biográficos

Desiderio Erasmo nació en Rotterdam, en los Países Bajos borgoñones, probablemente en 1466 —aunque algunos estudiosos retrasan la fecha a 1467 o incluso 1469—. Vino al mundo en una situación delicada: era hijo natural, fruto de la relación entre Roger Gerard, clérigo, y una mujer llamada Margarita, hija de un médico. Esta condición de ilegitimidad acompañó a Erasmo toda la vida como una herida discreta, y explica en parte su tono siempre algo defensivo, su prudencia ante la autoridad y, quizá también, su capacidad para mirar las instituciones desde fuera, sin la confianza ingenua de quien se siente legítimamente acogido por ellas.

Quedó huérfano siendo aún muchacho. La peste se llevó a su madre y, poco después, a su padre, dejándole bajo la tutela de unos parientes que, presionados por las circunstancias o por sus propios intereses, lo encaminaron hacia la vida monástica. Antes de eso, sin embargo, vivió un episodio fundamental: estudió en la escuela de Deventer, dirigida por los Hermanos de la Vida Común¹⁴. Allí entró en contacto con la *Devotio Moderna*, aquella

¹⁴ Los Hermanos de la Vida Común fueron una comunidad religiosa y educativa surgida en los Países Bajos a finales del siglo XIV, vinculada a la *Devotio Moderna*. Sin hacer votos

corriente espiritual de los Países Bajos que predicaba una piedad interior, sencilla, centrada en la imitación de Cristo y desconfiada de las grandes complicaciones doctrinales. Esa raíz —la misma de la que brotó la Imitación de Cristo de Tomás de Kempis— nunca le abandonaría.

Hacia 1487 ingresó como canónigo regular en el monasterio agustino de Steyn. No fue una vocación elegida con plena libertad, y Erasmo nunca lo ocultó: el claustro le resultaba estrecho, sus reglas mezquinas, su latín pobre, sus disputas pueriles. Sin embargo, allí leyó con avidez a los clásicos —Cicerón, Virgilio, Horacio— y a los Padres de la Iglesia —especialmente Jerónimo, que sería su gran amor intelectual—. Fue ordenado sacerdote en 1492, pero, en cuanto pudo, salió del monasterio para servir como secretario del obispo de Cambrai. Esa salida sería casi definitiva: Erasmo dejó de vestir el hábito y obtuvo más tarde dispensa papal para vivir como clérigo secular, libre.

4.1.1.- Años de viaje, estudio y amistad

La vida adulta de Erasmo es la vida de un viajero del saber. París, Lovaina, Oxford, Cambridge, Turín, Bolonia, Venecia, Roma, Friburgo, Basilea: pocas figuras del Renacimiento conocieron tan a fondo la geografía intelectual de Europa. En París estudió teología en el Colegio de Montaigu, cuya disciplina austera y cuya escolástica trasnochada despreciaría siempre con humor amargo. Pero allí también empezó a vivir de su pluma, dando lecciones particulares a jóvenes nobles.

Su primer viaje a Inglaterra, en 1499, fue decisivo. Allí conoció a Tomás Moro, a John Colet, a William Grocyn y a Thomas Linacre, círculo de humanistas que le confirmaron en su vocación: estudiar las fuentes —*ad fontes*—, leer la Escritura y a los Padres en sus lenguas originales, y poner ese saber al servicio de una reforma serena de la vida cristiana. La amistad con Moro fue una de las más bellas y duraderas de su existencia; en su casa de Bucklersbury escribió, durante una breve enfermedad, el *Elogio de la locura*, libro dedicado a su amigo en un juego erudito con su apellido (Moros, en griego, significa «loco»).

monásticos estrictos, vivían en comunidad con un estilo austero, centrado en la oración, el trabajo, la copia de manuscritos y la enseñanza. Promovieron una espiritualidad interior, práctica y moralizante, influyendo decisivamente en la educación humanista del norte de Europa —entre sus alumnos estuvo Erasmo de Rotterdam—. En el siglo XVI mantuvieron tensiones tanto con sectores escolásticos tradicionales como con la Reforma protestante, al defender una renovación espiritual católica sin romper con Roma.

4.1.2.- Madurez, fama europea y conflictos



⁹Erasmo de Rotterdam, retrato realizado por Hans Holbein el Joven hacia 1523. [Wikimedia Commons](#)

el texto evangélico depurado de los errores acumulados en siglos de copia y, lo más inquietante, se podía discutir el sentido exacto de pasajes claves de la fe.

Erasmo creyó posible reformar la Iglesia desde dentro, con paciencia filológica y predicación amable. Pero la historia tenía otros planes. En 1517 Lutero proclamó sus tesis en Wittenberg, y la Reforma protestante se desencadenó. Durante años, Erasmo intentó mediar, criticando los abusos eclesiásticos sin romper la unidad. Le acusaron de haber «puesto el huevo que Lutero empolló», y la frase, aunque injusta en sus términos, tenía algo de verdad: su crítica al ritualismo y su llamada a la interioridad habían preparado un terreno que otros sembrarían con fuego.

El choque final con Lutero llegó en 1524, cuando Erasmo publicó *De libero arbitrio*, defendiendo, contra el reformador, la libertad de la voluntad humana en el camino de la salvación. Lutero respondió con su poderoso *De*

De vuelta al norte, Erasmo se convirtió, sin haberlo buscado, en el hombre más leído de Europa. Sus *Adagios* —recopilación comentada de proverbios y dichos antiguos— se reimprimían sin descanso; el *Enquiridion* ofrecía a los laicos un manual de vida cristiana interior; el *Elogio de la locura* corría de mano en mano entre risas y escándalos; y en 1516 publicó, en la imprenta de Froben en Basilea, el *Novum Instrumentum*, primera edición crítica impresa del Nuevo Testamento en griego acompañada de una nueva traducción latina y de copiosas anotaciones. Ese libro, hoy poco recordado fuera de los círculos especializados, fue una bomba intelectual: por primera vez se podía leer

servo arbitrio, y la ruptura fue completa. Erasmo quedaba, una vez más, en medio: demasiado crítico para los católicos romanos, demasiado católico para los luteranos. Esta soledad fue el precio de su independencia, y él la pagó con dignidad, aunque también con una creciente amargura.

En Italia, entre 1506 y 1509, completó su formación clásica, obtuvo el doctorado en teología por la universidad de Turín y trabajó con el impresor Aldo Manuzio en Venecia, en una de las imprentas más célebres de Europa. Roma le sedujo y le decepcionó a la vez: vio de cerca el lujo cortesano del papado y entendió cuán lejos estaba la Iglesia de la sencillez evangélica que él soñaba.

4.1.3.- Últimos años y muerte

Refugiado en Basilea, donde colaboraba con la imprenta de Froben, Erasmo abandonó la ciudad cuando esta se hizo abiertamente protestante, y se trasladó a Friburgo de Brisgovia (1529). Regresó a Basilea en 1535, ya muy enfermo. Allí murió, en la noche del 11 al 12 de julio de 1536, en la casa de su impresor y amigo. Sus últimas palabras, en flamenco —su lengua materna, a la que volvió en el umbral final—, fueron «*lieve God*», «Dios querido». Sin recibir los últimos sacramentos católicos, sin haber abrazado la Reforma, fiel hasta el final a su propio camino solitario, fue enterrado en la catedral de Basilea, donde aún hoy puede visitarse su sencilla losa.

4.1.4.- Sus obras más universales

La obra de Erasmo es vastísima —llena diez gruesos volúmenes en la edición crítica de Ámsterdam—, pero hay un puñado de títulos que han atravesado los siglos y siguen leyéndose:

1. **Los Adagios** (*Adagia*, 1500 y ediciones sucesivas), recopilación creciente de proverbios y sentencias de la Antigüedad clásica, comentados con erudición y, a menudo, con sabrosa ironía política y eclesiástica. Es el libro que le dio fama europea.
2. **El Enquiridion** o Manual del caballero cristiano (*Enchiridion militis christiani*, 1503), pequeño tratado de espiritualidad laica que enseña al cristiano corriente cómo vivir su fe en clave interior y combativa contra los propios vicios. Tuvo un éxito enorme, especialmente en España, donde su traducción de 1526 marcó toda una generación.
3. **El Elogio de la locura** (*Moriae Encomium*, 1509), discurso satírico en el que la propia Locura, personificada, hace su autoelogio y, con

humor amargo, desnuda las falsedades de teólogos, frailes, príncipes y papas. Es, probablemente, el libro más leído de Erasmo y uno de los grandes clásicos de la literatura universal.

4. **La Educación del príncipe cristiano** (*Institutio principis christiani*, 1516), tratado pedagógico-político dedicado al joven Carlos —el futuro Carlos V—, en el que expone qué debe aprender quien va a gobernar para que su gobierno sirva al bien común y a la paz.
5. **El Nuevo Testamento** (*Novum Instrumentum / Novum Testamentum*, 1516 y ediciones revisadas), edición crítica del texto griego con traducción latina propia y anotaciones filológicas. Es el monumento erudito de Erasmo y la base sobre la que se levantarán todas las traducciones modernas a lenguas vulgares.
6. **Los Coloquios** (*Colloquia familiaria*, desde 1518), diálogos vivos y mordaces sobre la vida cotidiana, la educación, el matrimonio, la guerra, la religión popular y mil temas más. Pensados al comienzo como ejercicios de latín, se convirtieron en un retrato moral de su tiempo y en un libro de éxito ininterrumpido.
7. **De libero arbitrio** (1524), la mencionada defensa de la libertad humana frente al determinismo soteriológico luterano.
8. ***De pueris statim ac liberaliter instituendis*** (1529) y ***De civilitate morum puerilium*** (1530), dos pequeños tratados pedagógicos en los que Erasmo expone, con ternura y firmeza, cómo debe educarse a los niños desde su más tierna edad, tanto en el saber cómo en la urbanidad.
9. **La Querela pacis** (1517), conmovedor alegato pacifista donde la Paz personificada se queja de haber sido expulsada de un mundo cristiano que prefiere la guerra.

A esto habría que añadir su monumental correspondencia —más de tres mil cartas conservadas—, las ediciones críticas de los Padres griegos y latinos, sus paráfrasis del Nuevo Testamento y un sinfín de escritos menores que conforman una de las obras más extensas y vivas del Renacimiento europeo.

4.2.- Aportaciones fundamentales

Cuando se intenta sintetizar lo que Erasmo aporta al conocimiento de la conciencia, conviene no precipitarse. Erasmo no escribió un tratado sistemático sobre la conciencia ni dejó una psicología filosófica al modo de Aristóteles o de los escolásticos. Su pensamiento sobre la interioridad humana

está disperso, encarnado en metáforas, brotando entre las líneas de sus tratados espirituales, sus diálogos satíricos y sus comentarios bíblicos. Pero precisamente esa forma de pensar —encarnada, narrativa, dialogal— es ya, en sí misma, una propuesta sobre lo que la conciencia es y sobre cómo se cultiva.

4.1.1.- La *philosophia Christi*: filosofía como modo de vida

El centro de la propuesta erasmiana es lo que él llamó *philosophia Christi*: filosofía de Cristo. La expresión puede confundir hoy a quien la lea con prisa. No se trata de una doctrina teológica más, ni de una mística desencarnada. Se trata de algo muy concreto: leer los Evangelios como quien recibe una sabiduría práctica para vivir, y dejarse transformar interiormente por esa lectura. Erasmo está convencido —y lo dice una y otra vez en el prólogo a su Nuevo Testamento, en el Enquiridion y en la Paraclesis— de que Cristo no vino a fundar una religión de ceremonias, sino a enseñar un modo de ser humano.

«...Yo no estaría de acuerdo con quienes no quieren que los libros sagrados, traducidos a la lengua vulgar, sean leídos por los profanos... Querría que los leyese hasta el labrador, que los leyese el tejedor, que los leyese el viandante, que con tales relatos engañase el cansancio del camino...»

ERASMO. Paraclesis (*Novum Instrumentum*, 1516).

Aquí late algo que conviene subrayar: la confianza profunda en la capacidad de cualquier ser humano —labrador, tejedor, caminante— para escuchar interiormente la verdad cuando se le ofrece sin barreras. Esa confianza es el supuesto antropológico de toda la obra de Erasmo. Y enlaza, casi sin que él lo nombre, con una larga tradición que va de Sócrates a Pierre Hadot pasando por los estoicos: la filosofía no es un saber académico sino una forma de existencia, un ejercicio del alma. Erasmo lo formuló, claro está, en clave cristiana, pero su pulso es profundamente humanista.

4.1.2.- El homo interior: el centro móvil de la persona

En el Enquiridion, Erasmo expone con detalle su concepción del ser humano. Recuperando una vieja distinción de raíz platónica y paulina, distingue en cada uno de nosotros un hombre exterior y un hombre interior. El exterior es lo que se ve: el cuerpo, los gestos, las prácticas visibles, las ceremonias, los hábitos. El interior es lo que no se ve: la mente, el corazón, la

voluntad, la conciencia moral. Y la pregunta clave —la que vertebra todo su pensamiento— es esta: ¿dónde vive verdaderamente la persona?

La respuesta de Erasmo es tajante y, en su época, casi revolucionaria: la persona vive en su interior. Lo exterior puede ser hermoso o feo, ritual o cotidiano, pero no es ahí donde se decide la calidad de un ser humano. Un fraile que ayuna todos los viernes, pero alberga envidia en el corazón vive fuera de sí mismo; un labrador analfabeto que perdona de verdad a quien le ha hecho daño habita su propia interioridad. Esta inversión —que parece elemental pero entonces no lo era— sitúa a Erasmo en la línea de los grandes maestros de la interioridad: san Agustín, los místicos renanos (Eckhart, Tauler, Ruusbroec, cuya herencia recibió a través de la Devotio Moderna), san Bernardo, y también, sin contradicción, los filósofos antiguos.

Lo notable es que Erasmo no opone interior y exterior como si fueran dos esferas separadas; los entiende en tensión jerárquica. El exterior debe servir al interior. Las ceremonias, las imágenes, los gestos religiosos, las normas sociales: todo eso tiene su lugar, pero a condición de no usurpar el lugar del corazón. Cuando lo usurpan, nace la hipocresía, esa enfermedad que Erasmo persiguió con la fina ironía del *Elogio de la locura*.

4.1.3.- Conciencia, conocimiento de sí y discernimiento

La conciencia, para Erasmo, no es un dato; es una conquista. Y la primera regla del *Enquiridion* —significativamente— es la del conocimiento de sí mismo.

Como sabemos, la fórmula procede de Sócrates, pero Erasmo la asume y la lleva al terreno cristiano. Conocerse no es introspección narcisista; es discernimiento. Es aprender a distinguir qué movimientos del alma vienen del bien y cuáles del mal, qué pasiones nos elevan y cuáles nos esclavizan, qué partes de nosotros mismos están al servicio de la verdad y cuáles del propio engaño. Este ejercicio, que los antiguos llamaban examen y que la Devotio Moderna había convertido en práctica cotidiana, es para Erasmo el corazón mismo de la vida espiritual.

Y aquí asoma una de sus intuiciones más finas: la conciencia se desarrolla. No nace hecha. Se cultiva con lectura, con conversación, con oración, con experiencia, con dolor. Por eso la educación —de la que hablaremos más adelante— le interesa tanto: no como adorno, sino como matriz en la que la conciencia humana se forma o se deforma. «*Los hombres no nacen, sino que se hacen*», escribe en *De pueris*. La conciencia, dicho en términos contemporáneos, es un proceso, no una sustancia.

4.1.4.- La libertad responsable: contra el determinismo

La defensa erasmiana del libre albedrío, expuesta en *De libero arbitrio* (1524) frente a Lutero, no es un mero capricho doctrinal. Es la consecuencia lógica de toda su antropología. Si la persona se hace en su interior, si la conciencia se cultiva, si la educación importa, entonces tiene que existir un margen real de libertad humana. Si la voluntad estuviese totalmente esclavizada por el pecado original —como sostenía Lutero— y todo dependiese exclusivamente de la gracia, ¿para qué educar?, ¿para qué examinarse?, ¿para qué pedirle al alma que se conozca?

Erasmus defiende, con mucha prudencia teológica, que la gracia divina es necesaria, pero que la libertad humana coopera con ella. No reclama una autonomía absoluta —eso vendrá siglos después con Kant—, sino una autonomía relativa, una capacidad de respuesta. Su modelo es el de una conversación: Dios habla, el hombre escucha y responde; Dios ofrece, el hombre acepta o rechaza. La conciencia es, pues, el lugar de esa respuesta. Y la responsabilidad es el otro nombre de la libertad.

Esta posición, que a Lutero le pareció escandalosamente optimista y a no pocos católicos demasiado humanista, es en realidad la base de toda la tradición posterior de pedagogía humanista, de ética secular y, en último término, de los derechos humanos modernos. Sin un sujeto libre y responsable, no hay ética, no hay educación, no hay democracia. Erasmo lo intuyó en una época en que esto no era nada evidente, y pagó por su intuición el precio de la incompreensión universal.

4.1.5.- La crítica del ritualismo y la conciencia auténtica

El *Elogio de la locura*, leído con cuidado, no es un libro irreverente al modo moderno. Es, en el fondo, un tratado satírico sobre la conciencia auténtica e inauténtica. La Locura, que toma la palabra y se elogia a sí misma, va desfilando ante el lector a teólogos que disputan sobre nimiedades sin haberse mirado nunca por dentro, a frailes que cuentan ayunos como quien lleva contabilidad, a príncipes que confunden el poder con la grandeza, a papas que olvidan al Pescador. Todos viven fuera de sí mismos. Todos son, en sentido erasmiano, locos.

Pero hay otra locura, dice Erasmo al final del libro: la del que se sabe pobre, ignorante, frágil; la del cristiano sencillo que ama; la del místico que se pierde en Dios. Esa otra locura —que pone en relación, sin nombrarla, con san Pablo y con la tradición mística renana— es, en realidad, la cumbre de la

conciencia. Cuando la persona se ha conocido tan a fondo que ha visto su propia pequeñez y, sin embargo, sigue amando, ha llegado a esa locura sabia. Es uno de los pasajes más hondos de la literatura espiritual europea, y conecta a Erasmo, sin que él lo proclame, con los grandes místicos de su tradición.

4.1.6.- Las fuentes: con quiénes piensa Erasmo

Para entender bien la propuesta erasmiana sobre la conciencia conviene ver en qué hombros se apoya. Erasmo no es un pensador solitario; es un pensador que conversa. Sus interlocutores principales son:

Los Padres de la Iglesia, especialmente san Jerónimo —de quien hizo una edición monumental— y Orígenes, de quien aprendió la idea del homo interior y la lectura espiritual de la Escritura. Por Orígenes recibió también una cierta confianza en la libertad del alma humana frente a posturas más pesimistas.

San Agustín, con quien tiene una relación más ambigua: bebe de él la centralidad de la interioridad y el examen de conciencia, pero se resiste a su pesimismo antropológico tardío. En cierto modo, Erasmo es agustiniano en el método —la introspección— y antiagustiniano en la conclusión —el optimismo sobre la libertad—.

La Devotio Moderna —Geert Groote, Tomás de Kempis, los Hermanos de la Vida Común—, que le transmitió el gusto por la piedad sencilla, interior y desconfiada del aparato eclesiástico. La Imitación de Cristo es, en muchos sentidos, el subsuelo emocional de toda la obra erasmiana.

Los místicos renano-flamencos —Eckhart, Tauler, Ruusbroec— a través de la Devotio. De ellos hereda la idea del «fondo del alma» como lugar del encuentro con Dios, aunque Erasmo prefiere traducirla a un lenguaje más sobrio, menos especulativo.

Los clásicos paganos: Sócrates, Platón, Cicerón, Séneca, Plutarco. Erasmo no tiene problema en llamar a Sócrates «san Sócrates» en uno de sus Coloquios —escándalo para los teólogos rigoristas—, porque ve en él una conciencia auténtica, anterior a Cristo pero ya orientada hacia la verdad. Esta apertura a la sabiduría no cristiana es uno de los grandes legados del humanismo erasmiano.

Los humanistas italianos —Lorenzo Valla, sobre todo, con sus Anotaciones al Nuevo Testamento que tanto le influyeron filológicamente, y, en menor medida, Pico della Mirandola y Ficino. De ellos Erasmo aprende el método: *ad fontes*, volver a las fuentes, leer los textos originales, no contentarse con las paráfrasis escolásticas.

De este coro de voces, Erasmo destila un pensamiento propio que coloca a la conciencia interior, libre y educable, en el centro de la antropología cristiana renacentista. No es poca cosa.

4.3.- Correlatos contemporáneos

Pasar de Erasmo a las teorías actuales sobre la conciencia exige, claro está, cierta cautela. Erasmo no era neurocientífico ni psicólogo experimental, y forzar correspondencias estrictas sería traicionarle. Y, sin embargo, hay puentes evidentes —y otros más sutiles— entre su pensamiento y mucha de la mejor investigación contemporánea sobre el origen, la naturaleza y el desarrollo de la conciencia. Vale la pena recorrerlos despacio.

4.3.1.- La conciencia como proceso evolutivo

Una de las intuiciones erasmianas que mejor ha envejecido es la de que la conciencia se hace. Frente a las concepciones sustancialistas que ven el alma como una pieza ya dada en el momento del nacimiento, Erasmo insiste —«*los hombres no nacen, sino que se hacen*»— en su carácter procesual. Hoy, la práctica totalidad de las ciencias cognitivas, desde la psicología del desarrollo de Piaget y Vygotsky hasta las neurociencias contemporáneas (Damasio, Edelman, Tononi, Dehaene), comparten esa intuición básica: la conciencia es un proceso que se construye a lo largo del tiempo, en interacción con el mundo, con el cuerpo y con los otros.

Antonio Damasio, en libros como *El error de Descartes* (2004) y *En busca de Spinoza* (2011), ha mostrado cómo la conciencia emerge en capas —conciencia central, conciencia ampliada— y cómo está enraizada en el cuerpo emocional. La fórmula erasmiana del *homo interior*, lejos de oponer cuerpo y alma al modo cartesiano, está mucho más cerca de esta visión integrada: lo interior no es lo descarnado, sino lo profundo de la persona entera, incluido su cuerpo sentiente.

4.3.2.- Metacognición y conocimiento de sí

La insistencia de Erasmo erasmiana en el conocimiento de uno mismo como principio de la sabiduría tiene un correlato directísimo en lo que la psicología contemporánea llama metacognición: la capacidad de la mente de tomarse a sí misma como objeto, de observar sus propios procesos, de reconocer sus sesgos, de evaluar sus juicios. Desde los trabajos clásicos de John Flavell sobre metamemoria (1979) hasta las investigaciones actuales en

teoría de la mente y autoconciencia reflexiva, la psicología confirma lo que Erasmo intuyó: sin metacognición no hay aprendizaje profundo, no hay desarrollo moral, no hay madurez.

En este sentido, las prácticas contemplativas y de mindfulness que tanto interés despiertan hoy son herederas, mediadas por mil caminos, de la tradición del examen interior que Erasmo bebió de la *Devotio Moderna* y transmitió al gran público europeo a través del *Enquiridion*. Releer hoy ese pequeño libro es descubrir, con sorpresa, que sus reglas —vigila tus pensamientos, no te dejes llevar por la primera reacción, distingue lo aparente de lo real— suenan extraordinariamente parecidas a lo que enseñan los actuales programas de cultivo de la atención plena.

4.3.3.- La conciencia moral

La defensa erasmiana de un sujeto libre y responsable se prolonga, sin solución de continuidad, en toda la psicología moral contemporánea. Los estudios de Lawrence Kohlberg sobre los estadios del juicio moral, las críticas de Carol Gilligan introduciendo la ética del cuidado, los trabajos más recientes de Jonathan Haidt sobre las intuiciones morales o de Martha Nussbaum sobre las emociones políticas: todos parten del supuesto —irrenunciable— de que el ser humano puede educarse moralmente, que su conciencia ética no está fijada al nacer y que las instituciones educativas, familiares y culturales tienen un papel decisivo en su formación.

Erasmo es uno de los grandes precursores de esta convicción. Y, lo que es más, lo es de un modo que evita los dos extremos: no reduce la moral a obediencia heterónoma (como tantos rigorismos religiosos) ni la disuelve en mero individualismo. Su sujeto es libre, pero está en conversación con una tradición, con una comunidad, con la Escritura, con los clásicos. La conciencia moral, para él, es siempre dialógica.

4.3.4.- Conciencia y lenguaje

Vygotsky mostró, en los años treinta del siglo XX, que el pensamiento superior se construye a través del lenguaje interiorizado, esa «palabra interna» en la que dialogamos con nosotros mismos. La conciencia, lejos de ser un fenómeno solitario, está hecha de las voces de otros que hemos hecho nuestras. Erasmo —humanista, filólogo, hombre que pasó la vida leyendo y conversando— habría suscrito esto sin reservas. Toda su obra es una invitación a poblar nuestra interioridad de buenas voces: las de los Evangelios,

las de los Padres, las de los clásicos, las de los amigos verdaderos. Quien ha leído a Erasmo, en cierto modo, conversa con él para siempre.

Esta noción dialógica de la conciencia tiene también ecos hermosos en la obra de Bajtín (2003), en la psicología cultural contemporánea de Jerome Bruner (1991) y, en otra clave, en la fenomenología de Charles Taylor —especialmente en *Fuentes del yo* (1996)—, donde la identidad personal se concibe como resultado de la apropiación crítica de las voces que nos preceden.

4.3.5.- La crítica de la conciencia falsa

El *Elogio de la locura* puede leerse, sin forzar nada, como una crítica precoz de lo que más tarde se llamará «falsa conciencia», «*mauvaise foi*» o «racionalización». Erasmo desnuda los autoengaños colectivos —de teólogos, de príncipes, de eclesiásticos, de pedantes— con una agudeza que recuerda a los grandes maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud), aunque su propósito sea muy distinto: no destruir, sino sanar.

La sociología del conocimiento, el psicoanálisis, las críticas contemporáneas a las ideologías (de Habermas a Žižek), la teoría crítica de la cultura de masas: todas estas corrientes, cada una a su manera, prolongan el gesto erasmiano de no fiarse de la conciencia ingenua, de sospechar de las apariencias, de buscar lo que late debajo. Hay aquí, en Erasmo, un humanismo crítico precursor que conviene reivindicar en tiempos como los nuestros, en que tantas conciencias parecen colonizadas por mensajes que no se han examinado a sí mismas.

4.3.6.- Erasmo y los paradigmas ecosistémicos y complejos

Por último, y aunque parezca una asociación lejana, la antropología erasmiana —integradora del cuerpo y el alma, de lo individual y lo comunitario, de la fe y la razón, de la tradición y la crítica— anticipa intuitivamente lo que el pensamiento complejo contemporáneo (MORIN, 1994), la transdisciplinariedad (NICOLESCU, 1999) o el paradigma ecosistémico-educativo de María Cândida Moraes (MORAES, 2021) han formalizado en los últimos decenios. Erasmo no fue un pensador binario. Toda su vida se resistió a las dicotomías tajantes —católico o protestante, fe o razón, cuerpo o alma, vida activa o contemplativa— y propuso, en su lugar, integraciones inteligentes.

En ese sentido, leer hoy a Erasmo desde un paradigma complejo y transdisciplinar no es proyectarle algo ajeno, sino reconocer en él a un pionero europeo de esa forma de pensar. Su *philosophia Christi* era ya una propuesta integradora: integración del estudio y la oración, de los clásicos paganos y la Escritura, de la libertad humana y la gracia divina, de la educación individual y la paz política. Cinco siglos después, las palabras han cambiado, pero la apuesta sigue siendo asombrosamente actual.

4.4.- Principios educativos y pedagógicos

Si hay un terreno donde la herencia de Erasmo sigue palpable, casi tangible, es el de la educación. Cuando hoy, en una conversación de claustro, alguien dice que enseñar es ante todo formar personas, que el castigo físico es bárbaro, que la lectura debe ser placer antes que obligación, que la lengua materna importa, que el maestro tiene que conocer a cada alumno: está enunciando, sin saberlo, principios que Erasmo defendió contra todo el peso de su tiempo. Los principios pedagógicos que se desprenden de su obra — especialmente del *De pueris instituendis* (1985), del *De civilitate* (1985), de los *Coloquios* (2005) y de la *Institutio principis* (1996)— pueden agruparse en torno a unos pocos núcleos, todos ellos asombrosamente actuales.

1. **La educabilidad universal del ser humano.** El primer principio es de fondo: todo ser humano es educable, y la educación es lo que verdaderamente lo hace humano. La frase ya citada —«*los hombres no nacen, sino que se hacen*»— no es una afirmación provocadora. Es una declaración antropológica: lo que distingue al humano de la fiera no es la naturaleza biológica, sino la formación recibida. Sin educación, dice Erasmo, el alma humana es más feroz que cualquier bestia. Esta tesis, hoy obvia, era entonces ruptura: la mayoría de los discursos pedagógicos de su tiempo daban por hecho que la diferencia entre nobles y plebeyos, entre cristianos y paganos, entre hombres y mujeres, era de naturaleza. Erasmo abre, sin proclamarlo en voz alta, la posibilidad de que todos podamos hacernos plenamente humanos si se nos da la oportunidad. De ahí brotará, con el tiempo, la pedagogía moderna y la idea misma de educación universal.
2. **Empezar temprano, empezar bien.** Para Erasmo, la educación empieza casi desde la cuna. En el *De pueris* insiste, con argumentos casi familiares para cualquier educador infantil contemporáneo, en la importancia de los primeros años: el alma del niño es como cera blanda, capaz de recibir cualquier forma; lo que ahí se imprime queda para toda la vida. Por eso reprocha a tantos padres acomodados que

descuiden esos años cruciales, encargándoselos a nodrizas y sirvientes ignorantes en lugar de cuidar ellos mismos del despertar de sus hijos. La psicología del desarrollo del siglo XX no ha hecho más que confirmar lo que él intuyó: los primeros años marcan, y mucho.

3. **Aprender con placer, no con miedo.** Uno de los principios más conmovedores y radicales de la pedagogía erasmiana es su crítica feroz del castigo físico y del miedo como motores del aprendizaje. En el *De pueris* dedica páginas enteras a denunciar a los maestros brutales que confunden enseñar con apalear, y narra anécdotas crueles para mover al lector. Para Erasmo, el aprendizaje debe asociarse al placer, al juego, a la curiosidad, al afecto. El niño debe acercarse a las letras como quien se acerca a un huerto, no como quien va al patíbulo. Esta convicción, perfectamente moderna, conecta a Erasmo con toda la línea de pedagogos que, de Comenius a Pestalozzi, de Fröbel a Decroly, de Montessori a Freinet, han insistido en la centralidad del deseo y la alegría en el aprender.
4. **El maestro: persona antes que técnico.** Erasmo tiene una concepción muy elevada del oficio de maestro. No basta con saber: hay que saber comunicar, hay que amar a los niños, hay que tener paciencia, hay que ser uno mismo un ejemplo vivo de lo que se enseña. Los padres que confían a sus hijos a maestros mediocres, escribe, los están entregando a la peor de las violencias. La buena pedagogía empieza por la elección del buen pedagogo, y esa elección es tarea inalienable de la familia. Hoy, cuando tanto se discute sobre la formación del profesorado, sus retribuciones y su reconocimiento social, conviene recordar que Erasmo ya situaba al maestro en el centro de la calidad educativa.
5. **La lectura como ejercicio de la conciencia.** La pedagogía erasmiana es, en buena medida, una pedagogía lectora. No cualquier lectura: lectura lenta, comentada, dialogada, hecha con buenos textos — los clásicos, los Evangelios, los mejores autores— y orientada a la transformación interior. Leer, para Erasmo, no es acumular información: es entrar en conversación con los grandes espíritus del pasado, escucharlos, dejarse interpelar, responderles. Esta concepción de la lectura como ejercicio espiritual y formativo está hoy en el corazón de los mejores planteamientos de educación literaria, de pedagogía hermenéutica y de educación de la conciencia.
6. **Lenguas: las herramientas del pensamiento.** Erasmo defendió con pasión el estudio de las lenguas —latín, griego, hebreo— como

base de cualquier formación sería. No por elitismo erudito, sino porque sabía que sin acceso a las fuentes en su lengua original no hay pensamiento crítico ni juicio propio. La famosa empresa del Trilingüe de Lovaina, en la que él tuvo un papel decisivo, es la traducción institucional de este principio. Hoy, en clave actual, el principio sigue vivo: dominar bien la lengua propia, abrirse a otras lenguas, leer en versiones no manipuladas, desconfiar de las paráfrasis simplificadoras, son hábitos sin los cuales no hay conciencia ciudadana madura.

7. **Formación integral.** Erasmo no separa la formación intelectual de la formación moral. Su programa pedagógico integra lo que él llamaba *bonae litterae* —las buenas letras, los saberes humanísticos— con la *pietas*, esa piedad sencilla y profunda que es la formación del corazón. Saber sin formación moral produce monstruos cultos; piedad sin saber produce fanáticos ignorantes. La meta es el hombre completo: cultivado y bueno, libre y responsable, sabio y compasivo. Es el ideal de la educación humanista clásica, que Erasmo refunda para los tiempos modernos.
8. **Educación para la paz, educación para el bien común.** La *Institutio principis christiani* (1996a) y la *Querela pacis* (1996b) hacen explícito un principio que recorre toda la obra erasmiana: la educación tiene una dimensión política irrenunciable. Se educa, en última instancia, para que las personas sean capaces de vivir juntas en justicia y en paz. Erasmo es uno de los grandes precursores de la educación para la paz, de la educación cívica, de la educación democrática. Su rechazo de la guerra —especialmente de la guerra entre cristianos— es uno de los más vibrantes de la literatura europea, y nace de una convicción educativa: solo una humanidad educada en el discernimiento y la fraternidad puede renunciar a la violencia.
9. **La urbanidad como ejercicio de la conciencia social.** Por último, en el *De civilitate morum puerilium* (1985)—ese pequeño tratado que se vendió por decenas de miles de ejemplares en toda Europa y que estructuró, durante siglos, los buenos modales del continente—, Erasmo enseña algo que hoy podríamos llamar educación social o educación de la convivencia: cómo comer, cómo saludar, cómo conversar, cómo respetar al otro en los pequeños gestos. La urbanidad no es un adorno: es la traducción cotidiana de la conciencia ética. Quien no sabe estar en la mesa no sabrá estar tampoco en la asamblea. La civilidad es la práctica visible del homo interior.

4.5.- Conclusiones

Erasmus murió hace casi quinientos años, en una habitación de Basilea, susurrando en flamenco. Murió solo, fuera de los bandos, sin honores oficiales, sin haber visto cumplido ninguno de sus sueños mayores. Pero su obra ha hecho un viaje paciente a través de los siglos, y hoy, en pleno siglo XXI, no solo sigue hablando: habla cada vez más fuerte. Y lo hace —paradoja propia de los clásicos verdaderos— con esa voz baja, serena, irónica, que parece sin embargo poder atravesar todo el ruido de nuestro tiempo. Conviene detenerse a escucharla, porque cada uno de los grandes ejes de su pensamiento se ha vuelto, en nuestra época, una urgencia educativa de primer orden.

4.5.1.- Una voz para todos los tiempos

Vivimos otra vez en una época de bandos enfrentados. La polarización ya no es solo política: lo es también moral, identitaria, generacional, cultural, religiosa, científica. Las plazas digitales se han llenado de gritos, las redes premian la indignación y castigan la duda, y quien se atreve a matizar es acusado de tibio por unos y de traidor por otros. En medio de ese clima, la figura de Erasmo —aquel hombre que se negó a elegir entre Roma y Wittenberg porque ambos extremos le parecían extraviados— se vuelve, de pronto, asombrosamente actual. Educar la conciencia, hoy, pasa en buena medida por enseñar a habitar ese tercer espacio que él inauguró: el espacio del que escucha, del que matiza, del que sabe que la verdad rara vez vive en los extremos y que el discernimiento es más valioso que la pertenencia tribal.

La ironía erasmiana del *Elogio de la locura* (2011) es, en este sentido, una herramienta pedagógica de primera magnitud. No la ironía hiriente del que se ríe del otro, sino la ironía sabia del que se ríe también de sí mismo y, al hacerlo, abre un margen de libertad mental donde antes había solo doctrina. Una conciencia educada en esta ironía suave es una conciencia vacunada contra los fanatismos. Y eso —en tiempos en que tantas conciencias jóvenes son arrastradas por algoritmos y consignas— es una tarea educativa que no puede aplazarse.

4.5.2.- El homo interior frente a la dispersión

Vivimos también en una época de dispersión interior sin precedentes. Nuestras conciencias están permanentemente conectadas, fragmentadas en mil estímulos simultáneos, hambrientas de notificaciones, exhaustas de

atención superficial. Las patologías contemporáneas del alma —ansiedad, vacío existencial, soledad hiperconectada, sensación de no llegar a vivir la propia vida— tienen mucho que ver con esa colonización del homo interior por un homo exterior que nunca descansa. Volver a Erasmo es volver a la idea — antigua y revolucionaria— de que el centro de la persona no está en la pantalla sino en el adentro; no en lo que se muestra sino en lo que se cultiva; no en la cantidad de impactos recibidos sino en la calidad de las voces que han hecho casa en uno.

El *Enquiridion* (1971), leído hoy, parece escrito para nosotros. Sus reglas —vigila tus pensamientos, examínate, distingue lo aparente de lo real, no te dejes llevar por la primera reacción— son casi indistinguibles de las que recomiendan las mejores propuestas contemporáneas de cultivo de la atención plena. La diferencia, claro está, es que Erasmo no separaba ese cultivo de la formación intelectual, moral y espiritual: para él, atender al adentro era inseparable de leer bien, pensar bien, amar bien. Una pedagogía del homo interior, hoy, no puede limitarse a técnicas de relajación: tiene que volver a integrar atención, lectura, reflexión ética y experiencia espiritual. Justamente lo que Erasmo entendió por educación.

4.5.3.- Conciencia integradora y pensamiento complejo

Hay otra dimensión de la vigencia erasmiana que merece subrayarse, porque suele pasar inadvertida. Erasmo es uno de los grandes pensadores europeos integradores. Toda su obra es un rechazo paciente de las dicotomías excluyentes: ni fe sin razón ni razón sin fe; ni clásicos paganos sin Escritura ni Escritura sin clásicos paganos; ni cuerpo sin alma ni alma sin cuerpo; ni vida activa sin contemplación ni contemplación sin vida activa; ni gracia sin libertad ni libertad sin gracia. Esa actitud integradora, que en su tiempo le valió la incompreensión de casi todos, hoy resuena con fuerza en los grandes paradigmas del pensamiento contemporáneo: la complejidad de Edgar Morin, la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, el paradigma ecosistémico-educativo de María Cândida Moraes. Todos ellos, cada uno a su manera, prolongan un gesto profundamente erasmiano: religar lo que el pensamiento simplificador ha separado.

Para una Educación de la Conciencia que aspire a ser transdisciplinar, Erasmo es un precursor invisible pero esencial. Su *philosophia Christi* era ya una propuesta de saber integrador: ponía en conversación a Sócrates con san Pablo, a Cicerón con san Jerónimo, a Plutarco con los Evangelios, a la filología con la mística. Cinco siglos después, cuando intentamos pensar al ser humano sin fragmentarlo —cuerpo, mente, emoción, espíritu, relación, ecosistema—,

estamos retomando, con otro lenguaje, una intuición que él ya practicaba. La conciencia que se quiere educar hoy no es la del especialista encerrado en su parcela, sino la del ser humano completo, capaz de tender puentes entre los saberes y entre las personas. Esa conciencia tiene en Erasmo a uno de sus primeros maestros.

4.5.4.- Pedagogía del placer, la palabra y la paz

La pedagogía erasmiana sigue siendo, asombrosamente, más radical que muchas de las que se practican hoy. Cuando los sistemas educativos contemporáneos vuelven a llenarse de evaluaciones cuantitativas, rankings, presiones competitivas y métricas estandarizadas, Erasmo nos recuerda que aprender es ante todo un acto de placer y de libertad; que la severidad no enseña, asusta; que un niño aterrorizado nunca podrá ser un adulto libre. Cuando la educación se reduce a destrezas funcionales para el mercado laboral, Erasmo nos recuerda que las *bonae litterae* —las grandes obras del espíritu humano— no son adornos prescindibles, sino el alimento mismo de la conciencia. Y cuando se enseña a competir y a triunfar como si fueran los únicos horizontes vitales, la *Querela pacis* y la *Institutio principis* nos recuerdan que toda educación que no forme para la paz y el bien común es, en el fondo, una traición.

Hay aquí, además, una conexión hermosa con la pedagogía de Paulo Freire que conviene no perder de vista. Cuando Freire habla de educación liberadora, de palabra-mundo, de conciencia crítica, está prolongando —sin proponérselo explícitamente— el gesto erasmiano: la educación no como adiestramiento sino como humanización; no como sometimiento sino como despertar; no como acumulación de información sino como cultivo del juicio propio. Erasmo, humanista renacentista, y Freire, universal pedagogo brasileño del oprimido, se encuentran sin saberlo en esta convicción fundamental: educar es liberar.

4.5.5.- Una herencia urgente

Por todo ello, la herencia de Erasmo de Rotterdam resulta hoy, más que un patrimonio que conservar, una urgencia que asumir. Educar la conciencia en el siglo XXI exige hombres y mujeres capaces de habitar la complejidad sin huir a las simplificaciones; capaces de cultivar su adentro en medio del estruendo; capaces de mantener viva la conversación con las grandes voces del pasado sin dejarse aplastar por ellas; capaces de criticar sin destruir y de creer sin fanatizarse; capaces, sobre todo, de ser libres y responsables a la vez. Esa

figura humana —el homo interior erasmiano traducido a nuestro tiempo— no nace por sí sola. Se hace, como él decía. Y para hacerla necesitamos maestros, escuelas, familias, lecturas, comunidades, y también —dicho sin grandilocuencia— una convicción profunda: la de que merece la pena.

Erasmus nos legó esa convicción. La vivió cuando casi nadie quería oírla, la defendió bajo el fuego cruzado de los dos grandes bandos de su siglo, la sostuvo con una pluma fina, paciente y luminosa hasta el último día. Cuando le leemos hoy, no leemos a un erudito del Renacimiento: leemos a un compañero de camino que se nos adelantó cinco siglos para esperarnos en el lugar donde la conciencia se hace humana. Vuelve a él, lector amigo, cuando el ruido del mundo se haga demasiado fuerte; cuando las certezas ajenas te empujen a uno u otro extremo; cuando dudes de si todavía vale la pena educar de verdad. Su voz, baja y firme, te ayudará a encontrarte de nuevo contigo mismo. Y, en ese encuentro silencioso, comprenderás que la Educación de la Conciencia no es un proyecto del pasado ni una utopía del futuro: es, sencillamente, la tarea de cada día. La misma que él emprendió. La misma que ahora —tú, yo, todos— estamos llamados a continuar.

5.- Tomás Moro (1478-1535)

«...¿Qué clase de justicia es ésta cuando un noble cualquiera, o un orfebre, un usurero o, en una palabra, cualquiera de aquellos que o no hacen absolutamente nada, o lo que hacen no es muy necesario para la república, lleva una vida espléndida y holgada gracias a su ociosidad o a sus ocupaciones superfluas, mientras el bracero, el carretero, el herrero o el labrador, con un trabajo tan duro y continuo que apenas podrían soportarlo las bestias de carga, y a la vez tan necesario que sin él ninguna república podría subsistir un solo año, lleva una vida tan miserable y muere de un modo tan lamentable?...».

Utopía, Libro II (1516/2012)

«...La conciencia es algo que cada uno debe guardar dentro de sí mismo y para sí mismo. Y, en lo que a mi propia conciencia se refiere, debo ser fiel a ella aunque el mundo entero opine de otro modo...».

Diálogo del consuelo en la tribulación, Libro III (1534/1988)

Hay vidas que se convierten en argumento. Vidas que dicen, sólo por haber existido, algo que ninguna doctrina podría enunciar con la misma claridad. La de Tomás Moro es una de ellas. Cuando un hombre acepta perder la cabeza antes que torcer una palabra interior, está diciéndole al mundo, sin levantar la voz, que hay un lugar en el ser humano que ningún poder puede legítimamente invadir. Ese lugar es la conciencia. Y la modernidad europea, con todas sus luces y todas sus sombras, comienza también ahí, en ese gesto callado de un jurista inglés que prefiere el patíbulo a la mentira.

Moro pertenece a esa estirpe escasísima de hombres en los que coinciden, sin estridencias, la inteligencia más afilada y la bondad más entrañable. Jurista de prestigio, padre de familia tierno, amigo del alma de Erasmo, lector apasionado de los clásicos, traductor de Pico della Mirandola, autor de la pequeña gran obra que regaló al castellano la palabra «utopía», canciller del rey más poderoso de su tiempo y, finalmente, mártir de su propia coherencia. La densidad humana de esta biografía no cabe en una sola categoría. Por eso ha sido reclamada, a lo largo de los siglos, por humanistas y creyentes, por reformadores sociales y por defensores de la libertad religiosa, por pedagogos y por filósofos políticos.

Su importancia en el siglo XVI es difícilmente exagerada. Moro encarna, mejor que nadie, la transición entre la cristiandad medieval y la modernidad incipiente. Es un hombre todavía atravesado por la sensibilidad mística de los Cartujos, donde estuvo a punto de ingresar, y a la vez un humanista plenamente moderno, capaz de imaginar repúblicas ideales, criticar la propiedad privada, defender la educación de las mujeres y discutir de igual a igual con Erasmo sobre la *philosophia Christi*. Su Utopía abre, en 1516, un género literario y una forma de pensar la sociedad que llega hasta nuestros días. Su martirio, en 1535, inaugura una larga tradición moderna: la del individuo que se enfrenta al Estado en nombre de la conciencia.

Pero quizá lo más vigente de Moro no esté en sus libros, sino en aquello que sus libros piden silenciosamente al lector: educar la mirada interior, cuidar el pequeño tribunal callado donde cada uno se juzga a sí mismo, defender ese espacio sin estridencias, sin retórica, con humor incluso. Porque Moro, además de mártir, fue un hombre lleno de gracia, capaz de hacer bromas en el cadalso y de escribir a su hija Margaret cartas tan llenas de ternura que aún hoy emocionan a quien las lee.

En las páginas que siguen vamos a acercarnos a esta figura desde varios ángulos. Primero a su vida, donde la doctrina ya está toda contenida. Después a su pensamiento, especialmente a aquello que aporta para comprender la conciencia humana, su naturaleza y su cultivo. Más tarde, al diálogo que sus intuiciones mantienen con la psicología, la filosofía y las teorías contemporáneas de la conciencia. Y por último a lo que, sin saberlo del todo, Moro nos legó como herencia pedagógica: una manera de entender la educación que aún tiene mucho que decirnos.

5.1.- Apuntes biográficos

Tomás Moro nació en Londres el 7 de febrero de 1478, en una casa de Milk Street, junto a Cheapside, en pleno corazón comercial y jurídico de la ciudad. Su padre, John More, era un abogado de prestigio creciente que llegaría a ser juez del King's Bench. Su madre, Agnes Graunger, hija de un aldermen¹ londinense, murió siendo Tomás aún muy niño. La familia pertenecía a esa burguesía urbana, culta, religiosa y trabajadora, que en el Londres de finales del Quattrocento estaba dando los primeros frutos de un humanismo cristiano de raíz propia (ACKROYD, 2003; MARIUS, 1985; CHAMBERS, 2024).

La educación temprana de Moro fue cuidadosamente preparada por su padre. Cursó sus primeras letras en la escuela de St. Anthony, en Threadneedle

Street, donde aprendió latín con el método de Nicholas Holt. Pero el episodio formativo decisivo de su infancia ocurrió cuando, en torno a los doce años, fue acogido como paje en la casa del cardenal John Morton, arzobispo de Canterbury y lord canciller de Inglaterra. Aquella casa funcionaba como una pequeña corte humanística, lugar de paso de embajadores y eclesiásticos. Allí, el muchacho aprendió a moverse entre los grandes sin perder ni un átomo de su libertad interior. Morton, según refieren las primeras biografías, llegó a decir de él: «Este niño que sirve a la mesa será un hombre maravilloso» (CHAMBERS, 2024).

Hacia 1492, Morton lo envió a Oxford, probablemente al Canterbury College, donde Moro entró en contacto con los primeros maestros del helenismo inglés —Grocyn, Linacre, Colet— y se enamoró del griego, lengua entonces casi clandestina en la universidad. Su padre, temiendo que el hijo se perdiera entre los nuevos vientos del humanismo, lo retiró al cabo de dos años para encaminarlo al derecho. Estudió en New Inn y después en Lincoln's Inn, donde se formó en *common law* y desarrolló esa precisión jurídica que le acompañaría toda la vida (ACKROYD, 2003).

5.1.1.- Juventud, vocación interior y matrimonio

Entre 1499 y 1503, mientras avanzaba en su carrera de jurista, Moro vivió en la cartuja londinense una etapa de discernimiento espiritual. Compartió la vida austera de los monjes, dormía en una celda, participaba en los oficios, llevaba cilicio. Aquellos años marcaron para siempre su sensibilidad. Aunque finalmente decidió no profesar como religioso, conservó hasta el final esa disciplina interior: durante toda su vida llevó cilicio bajo las vestiduras de canciller y se levantaba antes del alba a rezar y a estudiar. La cartuja no fue una etapa cerrada en su biografía, sino una capa de profundidad que se mantuvo activa bajo todas las demás.

En 1499 conoció a Erasmo de Rotterdam, en una visita de éste a Inglaterra. Comenzó entonces una amistad que duró toda la vida, sostenida por una correspondencia abundante y por una afinidad rara entre dos hombres tan distintos. Erasmo escribiría más tarde, en una célebre carta a Ulrich von Hutten, un retrato de su amigo que sigue siendo una de las descripciones más vivas de Moro: hombre de mediana estatura, complexión sanguínea, cabello castaño, ojos claros, sonrisa permanente, mirada bondadosa, conversación brillante, infinitamente afable, incapaz de adular y de soportar la adulación (ACKROYD, 2003).

En 1505 se casó con Jane Colt, hija de un terrateniente de Essex. La descripción que Erasmo dejó del matrimonio es enternecedora: Moro habría tenido que enseñar a leer y a tocar música a su joven mujer, casi una niña, con paciencia y ternura. De aquel matrimonio nacieron cuatro hijos: Margaret, Elizabeth, Cecily y John. Jane murió en 1511, muy joven. Pocas semanas después, Moro se casó con Alice Middleton, viuda algo mayor que él, mujer práctica, sin estudios, de carácter fuerte, que cuidó de los niños y de la casa. El matrimonio no fue romántico, pero sí leal.

La casa de los Moro, primero en Bucklersbury y luego en Chelsea —a orillas del Támesis—, se convirtió en uno de los focos más vivos del humanismo europeo. Por ella pasaron Erasmo, Holbein, Vives y muchos otros. Y en ella Moro hizo algo entonces revolucionario: educó a sus hijas exactamente igual que a su hijo, en griego, latín, filosofía, teología, astronomía. Su hija mayor, Margaret Roper, llegó a ser una de las mujeres más cultas de su época, capaz de traducir a Erasmo y de discutir teología con los obispos.



10 Tomás Moro en una reconstrucción historiográfica inspirada en los retratos de Hans Holbein el Joven. Representación ambientada en el contexto urbano y político del Londres Tudor, con referencias simbólicas a su obra Utopía y a su actividad intelectual y diplomática en la corte de Enrique VIII. Imagen generada digitalmente mediante reconstrucción artística contemporánea.

5.1.2.- Trayectoria pública

La carrera pública de Moro fue ascendente y constante. Diputado en el Parlamento desde 1504, *undersheriff*¹⁵ de Londres en 1510, embajador en Flandes en 1515 —donde comenzó a escribir Utopía—, consejero privado del rey en 1518, caballero en 1521, portavoz de los Comunes en 1523. En 1529, tras la caída del cardenal Wolsey, Enrique VIII le nombró lord canciller, el cargo civil más alto del reino. Era la primera vez en mucho tiempo que un laico ocupaba ese puesto, tradicionalmente reservado a los eclesiásticos.

Moro fue un canciller insobornable. En una época en que la justicia funcionaba lentamente y con frecuencia se compraba, él despachaba los pleitos con rapidez y rechazaba los regalos. La célebre anécdota de su yerno, William Roper, lo retrata: en pocos meses, Moro dejó la lista de asuntos pendientes del Tribunal de la Chancery prácticamente al día, cosa nunca vista. Vivía con austeridad, conservaba sus costumbres devotas, seguía escribiendo y conversando con sus amigos.

5.1.3.- El conflicto con Enrique VIII

Pero los tiempos se oscurecían. Enrique VIII, decidido a obtener la anulación de su matrimonio con Catalina de Aragón para casarse con Ana Bolena, comenzó a presionar a Roma. Cuando Clemente VII se negó, el rey emprendió la separación de la Iglesia inglesa de la obediencia romana y se hizo proclamar cabeza suprema de la Iglesia en Inglaterra. Moro, que había aceptado la cancellería con la condición expresa de no ser obligado a intervenir en el asunto del divorcio real, vio cómo la situación se volvía insostenible. En mayo de 1532, al día siguiente de que el clero inglés se sometiera al rey, devolvió el sello del canciller y se retiró a Chelsea.

Los meses siguientes fueron de pobreza creciente, de silencio buscado, de oración intensa y de escritura. Moro sabía a dónde llevaría todo aquello, pero no quiso anticipar el conflicto. Su táctica fue el silencio prudente: ni atacar al rey ni jurar lo que su conciencia no podía aceptar. En abril de 1534 le fue exigido el juramento del Acta de Sucesión, que implícitamente reconocía la supremacía espiritual del rey. Moro se negó. Fue encarcelado en la Torre de Londres el 17 de abril de 1534.

¹⁵ *Undersheriff*: funcionario subordinado al *sheriff* en la administración inglesa medieval y moderna, encargado de funciones judiciales y administrativas del condado, así como de la ejecución de mandatos reales y procesos legales.

Los catorce meses de prisión fueron quizá los más fecundos espiritualmente de toda su vida. En la Torre escribió el *Diálogo del consuelo en la tribulación* (1988), una de las obras más conmovedoras de la espiritualidad cristiana del Renacimiento, y comenzó el inacabado *De Tristitia Christi*, meditación sobre la agonía de Jesús en Getsemaní redactada en latín con su propia letra cada vez más fatigada. También escribió cartas a su hija Margaret, que son uno de los testimonios más altos del amor paternofilial que ha producido la literatura.

El 1 de julio de 1535 fue juzgado en Westminster Hall por traición. La acusación se basaba en un testimonio probablemente falso de Richard Rich, según el cual Moro habría negado verbalmente la supremacía del rey. Condenado a muerte, fue decapitado en el patíbulo de Tower Hill el 6 de julio de 1535. Sus últimas palabras, recogidas por varios testigos, fueron las que se han hecho proverbiales: «*Muero siendo buen servidor del rey, pero primero de Dios*». Bromeó incluso con el verdugo, pidiéndole que le acomodara la barba sobre el tajo, «*porque ésta no ha cometido traición*». Tenía cincuenta y siete años.

Fue beatificado por León XIII en 1886 y canonizado por Pío XI en 1935, en el cuarto centenario de su martirio. En el año 2000, Juan Pablo II lo proclamó patrono de los gobernantes y los políticos.

5.1.4.- Obras principales

La producción literaria de Moro es muy diversa y combina latín humanístico e inglés vernáculo. Sus obras más significativas son las siguientes.

- ***Utopía*** (1516/2012). Escrita en latín durante su embajada en Flandes y publicada en Lovaina con prólogo de Erasmo. Es la obra que le hizo célebre en toda Europa y la que dio nombre a un género entero del pensamiento político. En dos libros: el primero, un diálogo crítico sobre la situación social y económica de Inglaterra; el segundo, la descripción de la república imaginaria de Utopía, ordenada según la razón natural y la justicia.
- ***Historia del rey Ricardo III*** (hacia 1513-1518/2019). Obra inacabada, escrita simultáneamente en latín e inglés. Una de las primeras grandes piezas de la prosa histórica inglesa moderna, fuente del Ricardo III shakesperiano.

- ***Responsio ad Lutherum*** (1523/1969). Respuesta polémica a las tesis de Lutero, escrita por encargo real bajo el pseudónimo de William Ross.
- ***Diálogo sobre las herejías*** (1529/1989). Obra controversial extensa en inglés contra los primeros reformadores ingleses y, particularmente, contra William Tyndale.
- ***Diálogo del consuelo en la tribulación*** (1534-1535/1988). Escrita en la Torre, en inglés. Tres libros estructurados como diálogo entre el anciano húngaro Antonio y su sobrino Vicente, ante la amenaza de la invasión turca. Bajo la metáfora histórica, todo el texto es una meditación serena sobre el sufrimiento, la fe y la libertad interior.
- ***De Tristitia Christi*** (1534-1535/2001). Meditación inacabada en latín sobre la oración de Jesús en Getsemaní. El manuscrito se conserva, con sus correcciones y su escritura cada vez más temblorosa.
- ***Cartas desde la Torre***, correspondencia con Margaret Roper y otros (1534-1535). Textos breves de extraordinaria profundidad espiritual y humana.

5.2.- Aportaciones fundamentales

Si tuviéramos que reducir a una sola palabra el legado filosófico de Tomás Moro, esa palabra sería conciencia. No la conciencia como mera autopercepción psicológica, sino la conciencia como instancia ética interior, como espacio sagrado donde el ser humano se encuentra a solas con la verdad y con Dios, y desde donde se juega su libertad más radical. En este sentido, Moro es uno de los grandes maestros modernos del interior. Pero su aportación no se queda en el ámbito íntimo: se proyecta también hacia la conciencia social, hacia la imaginación política y hacia la educación. Veámoslo despacio.

5.2.1.- La conciencia como santuario inviolable

La intuición central de Moro es que existe en cada persona un núcleo último —llámese conciencia, alma, fondo del corazón— que no puede ser legítimamente forzado por ningún poder exterior. No porque el individuo sea soberano absoluto, sino al revés: porque allí dentro hay algo que no es suyo, algo que le ha sido confiado y que sólo puede responder ante Dios. En el *Diálogo del consuelo*, lo formula con una sencillez desarmante: cada uno tiene

que guardar su conciencia, y a su conciencia debe ser fiel aunque el mundo entero opine de otro modo (MORO, 1534/1988).

Esta afirmación, que hoy nos parece evidente, fue revolucionaria en su tiempo. La modernidad europea está en buena medida atravesada por la pregunta acerca de quién manda en el fuero interno del súbdito, del ciudadano, del fiel. Moro responde, con su vida y con su escritura, que ahí no manda nadie más que la verdad y la persona que la acoge. Por eso su martirio no es sólo un episodio confesional: es la afirmación de un principio antropológico universal. Toda conciencia tiene derecho a no ser obligada contra sí misma. Cuatro siglos antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Moro firmaba con su sangre lo que aquélla escribiría con tinta.

5.2.2.- Humanismo cristiano

Moro pertenece de pleno derecho a ese movimiento que su amigo Erasmo llamó *philosophia Christi*: la convicción de que la sabiduría de los clásicos paganos y la revelación cristiana se iluminan recíprocamente, y que el ser humano no debe renunciar a ninguna de las dos. Por eso traducía a Luciano, leía a Platón y Aristóteles, citaba a Cicerón y a Séneca, y a la vez meditaba diariamente la Sagrada Escritura, los Padres y los autores espirituales (BERGLAR, 1993).

Esta integración tiene consecuencias profundas en su concepción de la conciencia. Para Moro, la conciencia no es ni pura razón natural ni mera obediencia ciega a una autoridad religiosa, sino el lugar donde la inteligencia humana, formada por la cultura y la educación, dialoga con la palabra interior que llamamos voz de Dios. La conciencia es razonable y orante a la vez. Por eso necesita ser cultivada con buenas lecturas, con oración, con conversación amistosa, con el ejercicio cotidiano de la virtud.

5.2.3.- La crítica utópica

Una de las grandes novedades de Moro, especialmente para quienes nos interesamos por la Educación de la Conciencia, es haber extendido el ejercicio crítico desde la moral personal hacia las estructuras sociales. *Utopía* no es un evangelio ni un programa político: es una obra de imaginación crítica. Mediante el sencillo recurso de describir una sociedad inventada, Moro desnuda los males de la suya. La concentración de la riqueza, los cercamientos de tierras comunales (con la célebre frase «las ovejas devoran a los hombres»), la pena de muerte para los pequeños ladrones empujados por la miseria, el

lujo ocioso de los nobles, la guerra como negocio, la corrupción de los letrados, todo aparece radiografiado con una lucidez que aún hoy estremece (MORO, 1516/2012).

Lo decisivo aquí es la operación intelectual misma. Moro inventa la conciencia social moderna, esa capacidad de mirar la propia sociedad como si fuera ajena, de ponerla en cuestión desde fuera, de imaginar alternativas. Este gesto —que Ernst Bloch, mucho más tarde, llamaría la función utópica de la conciencia— es uno de los grandes motores del pensamiento crítico de Occidente, y atraviesa por igual a Marx, a Freire, a la teología de la liberación y a la pedagogía emancipadora.

Conviene subrayar que la *Utopía* de Moro no es un programa cerrado, ni siquiera un ideal a realizar. Es ambigua, irónica, llena de matices. El propio nombre «Utopía» juega con el griego ou-topos (no-lugar) y eu-topos (buen-lugar). Moro no nos dice: «hagamos esto»; nos dice: «pensemos esto, y miremos después lo nuestro». Es, en el sentido más limpio de la palabra, una pedagogía de la conciencia crítica.

5.2.4.- La dimensión contemplativa

Sería un error grave reducir a Moro al activista político o al jurista público. Toda su acción exterior brotaba de una vida interior densamente cultivada. Los años de la cartuja no fueron un paréntesis cerrado, sino una capa permanentemente activa. Madrugaba para rezar y meditar, asistía diariamente a la misa, llevaba cilicio bajo la toga, leía con asiduidad a los autores espirituales medievales (especialmente a los cartujos y a la *Devotio moderna*).

Esta es una aportación capital al conocimiento de la conciencia: la conciencia activa, eficaz, juiciosa, es alimentada por la conciencia contemplativa, silenciosa, orante. No hay coherencia pública sin centro interior. Moro lo encarnó hasta el final. Cuando, ya en la Torre, escribía el *Diálogo del consuelo* o meditaba sobre Getsemaní, no estaba haciendo otra cosa que beber de la misma fuente que durante décadas le había permitido administrar justicia con humor y firmeza.

5.2.5.- La unidad de la persona

Moro repudia, con su vida entera, la disociación moderna entre fe privada y acción pública, entre interior y exterior, entre creyente y ciudadano. La misma conciencia que rezaba antes del alba era la que juzgaba en los

tribunales, la que negociaba con embajadores, la que jugaba con sus hijos. Esta unidad de la persona es uno de los grandes principios antropológicos que se desprenden de su figura. Hoy diríamos, con Edgar Morin, que es un principio de complejidad y de no separación. Moro es persona total, no compartimentada.

5.2.6.- La dignidad educativa de la mujer

Por último, conviene mencionar una aportación silenciosa pero revolucionaria: la convicción práctica de que las mujeres tienen exactamente la misma capacidad intelectual que los hombres y deben recibir, por tanto, la misma educación. Moro educó a sus hijas en griego, latín, filosofía y teología, y se enorgulleció siempre de que Margaret discutiera de tú a tú con los humanistas de su tiempo. Esta intuición —que pasó por sus cartas a Gonell, el preceptor de sus hijos— anticipa en siglos lo que sólo en el siglo XX se hizo conciencia generalizada (SILVA, 1998).

5.2.7.- Conexiones y fundamentos

Las raíces del pensamiento de Moro son varias y se entrelazan con maestría. De Platón toma la pregunta utópica por la república justa (la República late de fondo en toda Utopía). De los estoicos, especialmente de Séneca y Cicerón, hereda la idea de la conciencia como tribunal interior y la disciplina del autocontrol. De Agustín, la convicción de que el hombre interior es el lugar privilegiado del encuentro con la verdad. De la mística renano-flamenca y de la cartuja, la práctica de la oración contemplativa. De su amigo Erasmo, la *philosophia Christi* y el humanismo bíblico. De Pico della Mirandola, cuya vida tradujo, la afirmación de la dignidad del ser humano como criatura abierta a su propia decisión.

5.3.- Correlatos contemporáneos

Lo más sorprendente de Tomás Moro es hasta qué punto su pensamiento sigue dialogando con las preguntas más actuales sobre el origen, la naturaleza y el desarrollo de la conciencia. Sin forzar las equivalencias, podemos rastrear al menos seis líneas en las que sus intuiciones se prolongan en debates vivos hoy.

5.3.1.- La conciencia moral como agencia

La idea de Tomás Moro de la conciencia como instancia última e inviolable encuentra una resonancia profunda en el personalismo del siglo XX. Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Karol Wojtyła o Edith Stein, cada uno a su manera, han articulado filosóficamente lo que Moro vivió: la persona como núcleo no reducible a sus funciones, abierta a la trascendencia, sujeto moral irrepetible. Más recientemente, las éticas del reconocimiento (Axel Honneth, Charles Taylor) o las éticas dialógicas (Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel) reconstruyen, en lenguaje secular, esa misma intuición: la conciencia se forma en el reconocimiento mutuo y se valida en el diálogo razonado, pero no se deja agotar por ellos.

5.3.2.- La libertad de conciencia

El siglo XX traduce jurídicamente lo que Moro afirmó éticamente. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la declaración *Dignitatis Humanae* del Concilio Vaticano II en 1965 y los textos posteriores del Magisterio sobre libertad religiosa hacen suya la convicción de Moro: ninguna autoridad puede forzar legítimamente el fuero interno de una persona. Por eso Juan Pablo II proclamó a Moro patrono de los gobernantes, indicando con ese gesto que el político moderno está bajo el juicio último de su conciencia.

5.3.3.- Desobediencia civil y resistencia espiritual

Hay una línea inequívoca que va de Moro a Thoreau, de Thoreau a Gandhi, de Gandhi a Martin Luther King y de King a Óscar Romero o Dietrich Bonhoeffer. Es la tradición de quienes, en nombre de una ley superior escrita en la conciencia, desobedecen a una ley humana injusta y aceptan las consecuencias. Hannah Arendt, en sus reflexiones sobre la banalidad del mal a propósito del juicio de Eichmann, definió esta capacidad de juzgar por sí mismo, de no aceptar la maldad de las leyes positivas, como la marca propia del pensamiento ético en la modernidad (ARENDDT, 1999). Moro es uno de los grandes inauguradores europeos de esa tradición.

5.3.4.- La función utópica de la conciencia

Ernst Bloch dedicó miles de páginas a desentrañar lo que llamó el principio esperanza: la capacidad humana de imaginar lo todavía-no, de proyectar mundos posibles desde la insatisfacción con el presente. Bloch

reconoce explícitamente a Tomás Moro como el padre de la utopía concreta moderna (BLOCH, 1977-1980). Paulo Freire, sin citarlo siempre por su nombre, prolonga esa misma intuición en su pedagogía del oprimido y en su concepto de conciencia crítica: educar es enseñar a leer la realidad como podría ser otra, no como simplemente es (FREIRE, 1975). Toda la pedagogía crítica contemporánea —incluyendo el pensamiento ecosistémico de Maria Cândida Moraes (MORAES, 2021)— se mueve en este horizonte que Utopía abrió.

5.3.5.- La conciencia compleja y transdisciplinar

Cuando Edgar Morin habla de pensamiento complejo y reclama una conciencia capaz de reconectar lo que la racionalidad reductora ha separado, está, sin saberlo del todo, formulando en clave epistemológica lo que Moro fue como persona: humanista y creyente, jurista y contemplativo, padre y filósofo, hombre público y orante, serio y bromista. La transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, con su llamada a un nivel de Realidad que articule los distintos planos del conocimiento (NICOLESCU, 1999), encuentra en figuras como Moro un antecedente práctico: hombres que vivieron de hecho lo que hoy buscamos pensar.

5.3.6.- Neurociencias y psicología contemporánea

Aunque Moro no tenía, obviamente, una teoría neurocientífica de la conciencia, sus intuiciones dialogan fructíferamente con dos corrientes actuales. Por un lado, las teorías que entienden la conciencia como integración (el modelo del espacio de trabajo global de Bernard Baars, las propuestas de Antonio Damasio sobre la conciencia autobiográfica): para todas ellas, la conciencia es ese punto donde el sujeto se constituye como unidad responsable. Por otro lado, las corrientes contemplativas en psicología y neurociencia (Jon Kabat-Zinn, Richard Davidson, Francisco Varela y la tradición que él inauguró con la neurofenomenología): la idea de que el cultivo atento del interior modifica de hecho la arquitectura de la conciencia y del cerebro. Moro, que dedicó décadas a esa práctica antes de toda neurociencia, es testigo experiencial de lo que ahora se estudia con resonancia magnética funcional.

5.4.- Principios educativos y pedagógicos

De toda la vida de Tomás Moro y de toda su obra se desprende, explícita o implícitamente, una manera de entender la educación que sigue siendo de

una sorprendente actualidad. No vamos a sistematizarla académicamente — Moro no fue, en sentido estricto, un teórico de la educación—, sino a recogerla en forma de principios vividos. Quien pase un tiempo en su compañía sale de ella convencido de que la educación tiene mucho más que ver con formar conciencias enteras que con transmitir contenidos.

1. **Educación la conciencia como tarea primera.** La primera convicción educativa que se desprende de Moro es que la formación de la conciencia es la tarea radical de toda educación. Sin conciencia formada, todos los conocimientos se vuelven peligrosos. Con conciencia formada, incluso lo poco que se sabe sirve al bien. Esto implica una pedagogía que cuida al menos cuatro dimensiones: la capacidad de discernir lo verdadero de lo falso, la capacidad de distinguir lo justo de lo injusto, la sensibilidad ante el dolor del otro y la fidelidad a la propia palabra interior. Educar la conciencia no es adoctrinar: es ayudar a cada persona a habitar ese espacio interior con lucidez y libertad.
2. **Integrar inteligencia, virtud y vida interior.** Moro nunca separó los tres planos. En su casa de Chelsea, se estudiaba griego por la mañana y se rezaba después de comer, se discutía a Platón y se cuidaban los pájaros, se traducía a Erasmo y se preparaba la mesa. Esta integración —tan rara hoy en una escuela fragmentada por asignaturas— sigue siendo, para cualquier proyecto educativo serio, la asignatura pendiente. No se trata de añadir clases de ética a un currículo técnico, sino de concebir la educación como cultivo simultáneo de la inteligencia, del carácter y de la profundidad.
3. **Educación a hombres y mujeres en pie de igualdad.** La práctica educativa de Moro con sus hijas constituye, sin retórica feminista posible en su tiempo, uno de los principios más radicales de su pedagogía: la mujer tiene exactamente la misma capacidad intelectual que el hombre, y por tanto debe recibir exactamente la misma educación. Margaret More Roper es el fruto vivo de esta convicción. Cualquier proyecto educativo que se reclame de la dignidad de la persona tiene en este gesto de Moro un fundamento histórico precioso.
4. **Cultivar la imaginación utópica como ejercicio crítico.** Educar es también enseñar a imaginar otros mundos posibles, no como evasión, sino como ejercicio de crítica del presente. La pedagogía de Moro, si la extraemos de la operación misma de Utopía, consiste en aprender a mirar lo propio desde fuera, a desnaturalizar lo que se da por evidente, a sospechar de las costumbres heredadas, a preguntarse si lo que llamamos «sentido común» no es más que el sentido del po-

der establecido. Esto se conecta directamente con la pedagogía crítica de Paulo Freire y con cualquier educación que aspire a formar ciudadanía activa.

5. **La familia y la conversación como espacio pedagógico primero.** Moro convirtió su casa en aula, sin convertirla en escuela formal. La conversación cotidiana en torno a la mesa, las lecturas en común, los chistes, las discusiones doctas, la música, los animales de la casa, los hijos y los criados, los amigos visitantes, todo educaba sin pretenderlo. Hay aquí un principio profundo: el ambiente educa más que el contenido. Una pedagogía que descuide el clima familiar y el ambiente humano que rodea al niño está condenada a ser inoperante por más metodologías activas que despliegue.
6. **Enseñar con el ejemplo y con humor.** Moro educó a sus hijos sobre todo siendo como era: trabajador incansable, amante de la justicia, fiel a la oración, alegre, bromista, amigo de sus amigos, valiente cuando hizo falta. El ejemplo es la primera pedagogía. Y el humor, que Moro derrochó incluso en la Torre y en el cadalso, es una pedagogía secundaria pero decisiva: enseña a no tomarse a sí mismo en serio, a relativizar las amenazas, a mantener la libertad interior bajo cualquier presión. Una educación sin humor produce conciencias rígidas; una educación humorística forma conciencias libres.
7. **Educar para resistir cuando haya que resistir.** Por último, y quizá más urgente que nunca, una educación tal como la sugiere Moro es una educación que prepara para resistir. Resistir a la corrupción, a la mentira institucionalizada, a la presión social, al miedo, al silencio cómplice. Esto no se enseña con discursos: se enseña formando conciencias bien arraigadas, vidas interiores densas, lealtades elementales con la verdad. La última lección de Moro al pedagogo es que la educación culmina cuando, llegado el momento, el educando es capaz de decir «no» a una orden injusta, aunque la dé el rey. Si una educación no llega ahí, no ha terminado su tarea.

Hay algo, en suma, profundamente luminoso en el legado de Tomás Moro. Cinco siglos después de su muerte, su figura sigue interpelándonos sobre lo que somos cuando nadie mira, sobre lo que defendemos cuando perdemos todo, sobre lo que dejamos en herencia más allá de los libros. La conciencia, esa instancia callada y obstinada, sigue siendo, también hoy, el lugar donde se decide la humanidad de cada uno. Moro lo supo, lo dijo bromeando y lo firmó con la cabeza.

6.- Martín Lutero (1483–1546)

«...Mi conciencia está cautiva en la Palabra de Dios. No puedo ni quiero retractarme de nada, pues actuar contra la conciencia no es seguro ni honesto. Aquí me planto, no puedo hacer otra cosa. Que Dios me ayude. Amén...»

Discurso en la Dieta de Worms, 18 de abril de 1521

«...Un cristiano es señor libérrimo de todas las cosas y no está sujeto a nadie. Un cristiano es servidor obligadísimo de todas las cosas y está sujeto a todos...»

La libertad del cristiano, 1520

«...Si tuviese que renunciar a todo lo que tengo, antes querría quedarme sin dinero ni bienes que dejar a mis hijos sin instrucción. Si dejamos perderse las escuelas, las ciudades cosecharán dolor y arrepentimiento...»

A los magistrados de todas las ciudades alemanas para que erijan y sostengan escuelas cristianas, 1524

Pocos nombres convocan resonancias tan contradictorias como el de Martín Lutero. Para algunos es el padre involuntario de la modernidad, para otros un cismático tozudo; héroe de la libertad de conciencia para unos, demolidor de la unidad cristiana para otros. Pero más allá de las etiquetas y de los apasionamientos confesionales que aún cinco siglos después sigue suscitando, hay algo difícil de negar: aquel monje agustino que un 31 de octubre de 1517 hizo públicas sus noventa y cinco tesis en Wittenberg cambió para siempre el modo en que Occidente se piensa a sí mismo desde dentro.

Lutero no fue un filósofo en el sentido técnico del término. No construyó un sistema, no escribió tratados sistemáticos al modo escolástico, ni le interesaba ese trabajo. Su obra es ocasional, polémica, encendida, a veces contradictoria, casi siempre apresurada. Y, sin embargo, pocos pensadores del siglo XVI han dejado una huella tan honda en la estructura misma del pensamiento moderno (DELUMEAU, 1985). Porque Lutero hizo algo que cambia el mapa: trasladó el centro de gravedad de la vida espiritual desde la

institución mediadora hacia el foro interior del sujeto. Desplazó la autoridad última desde el púlpito y la cátedra hasta la conciencia leyendo en silencio.

Ese gesto, que él entendió siempre en clave estrictamente religiosa, tuvo consecuencias que desbordaron por completo lo religioso. La conciencia individual, la lectura directa, la lengua propia, la responsabilidad personal ante la verdad, la sospecha frente a las mediaciones, la educación universal como derecho y como deber público: todas estas líneas, que reconocemos como rasgos del mundo moderno, pasan de algún modo por Wittenberg (TAYLOR, 1996). No las inventa Lutero, naturalmente; las recoge, las concentra, las pone en marcha histórica con una fuerza que su tiempo no supo contener.

Hay, además, una dimensión psicológica de su figura que conviene no perder de vista. Lutero fue un hombre atravesado por la angustia, las dudas, las tentaciones y las certezas violentas. Toda su teología nace de una biografía interior, de una lucha personal con el miedo, la culpa y la búsqueda desesperada de un Dios misericordioso (LIENHARD, 1999). Por eso su pensamiento no se entiende sin entrar, aunque sea brevemente, en esa entraña experiencial. Lutero pensó porque sufrió, y porque al sufrir descubrió algo que necesitaba compartir.

Para una filosofía de la conciencia, para una pedagogía que entiende la educación como cuidado del sujeto interior, y para cualquier reflexión sobre la libertad humana, Lutero sigue siendo un interlocutor imprescindible. No por nostalgia confesional ni por afán historicista, sino porque las preguntas que él se hizo —¿qué es vivir con la conciencia limpia?, ¿qué autoridad merece mi obediencia?, ¿cómo se educa a un ser humano para que sea libre?, ¿qué hago con mi angustia? — siguen siendo, con otros nombres y otros contextos, nuestras preguntas (KASPER, 2016). Acercarnos a él es, en buena medida, escuchar la voz de uno de los grandes inquietos de la historia occidental, alguien que se negó a callar lo que su conciencia le decía, aunque le costara la excomunión, el imperio en contra y la posibilidad muy real de morir quemado.

6.1.- Apuntes biográficos

Martín Lutero nació el 10 de noviembre de 1483 en Eisleben, una pequeña ciudad de la Sajonia minera, en el corazón del Sacro Imperio Romano Germánico. Al día siguiente fue bautizado, casualmente, en la festividad de san Martín de Tours, de donde le vino el nombre. Su padre, Hans Luder —la grafía Luther la adoptará el propio Martín años después—, era hijo de campesinos acomodados, pero por ser segundón debió emigrar y buscarse la

vida lejos del terruño familiar. Encontró trabajo en las minas de cobre de Mansfeld y, con tenacidad y sentido del ahorro, llegó con los años a ser pequeño patrón de fundiciones, miembro respetado del concejo local. La madre, Margarethe Lindemann, procedía de una familia algo más urbana y letrada de Eisenach. Tuvieron muchos hijos —Martín fue el segundo— y la casa funcionaba con la severidad disciplinada de la artesanía tardomedieval: trabajo, oración, castigos físicos y profundo temor religioso (GARCÍA-VILLOSLADA, 1973a).

Lutero recordaría más tarde aquella infancia con sentimientos encontrados. Quería a sus padres, pero confesó haber sido azotado con dureza por una neuz sustraída o por una falta escolar leve. Esa pedagogía del miedo dejó una huella indeleble en él y, paradójicamente, será uno de los motores de su crítica posterior tanto a la teología del Dios temible como a la educación que aplasta antes de formar (ERIKSON, 1972).

Hans Luder había decidido por su hijo: Martín sería jurista. Para ello lo envió a las escuelas de Mansfeld, después a Magdeburgo —donde entró brevemente en contacto con los Hermanos de la Vida Común y su espiritualidad de la Devotio moderna— y por fin a Eisenach, donde residía la familia materna. En 1501 ingresó en la Universidad de Erfurt, una de las más prestigiosas del momento. Allí cursó las artes liberales, leyó intensamente a Aristóteles, se familiarizó con la lógica nominalista de la escuela de Guillermo de Ockham y de Gabriel Biel, y obtuvo el grado de magíster en 1505 con honores. El padre estaba satisfecho: el siguiente paso era Derecho.

Pero el siguiente paso no fue Derecho. El 2 de julio de 1505, regresando de visitar a su familia, le sorprendió en el camino, cerca de Stotternheim, una violenta tormenta. Un rayo cayó a sus pies. Aterrado, Lutero gritó: «*iSanta Ana, ayúdame! Me haré monje*». Cumplió la promesa. Quince días después, contra la voluntad furiosa de su padre, ingresó en el convento de los agustinos eremitas de Erfurt. Tenía veintiún años (BAINTON, 1955).

Los años de noviciado fueron de extrema observancia. Ayunó, oró, se confesaba durante horas, escudriñaba cada movimiento de su conciencia en busca de pecados ocultos. No encontraba paz. La figura severa de un Dios juez le aterraba. Fue su superior, Johann von Staupitz —vicario general de los agustinos observantes y hombre fino, sereno y compasivo—, quien comenzó a abrirle camino, recomendándole leer la Biblia entera, no rumiar tanto la propia miseria y confiar en la misericordia. Staupitz, además, le impuso una de-



11 Martin Lutero fijando las 95 tesis en la puerta de la iglesia del castillo de Wittenberg (1517). Recreación histórica inspirada en los retratos de Lucas Cranach el Viejo, con arquitectura urbana sajona del siglo XVI y representación simbólica del inicio

cisión que cambiaría la historia: lo encaminó hacia el estudio académico de la teología y, en 1508, lo trasladó a la recién fundada Universidad de Wittenberg (LIENHARD, 1999).

En 1510 Lutero realizó un viaje a Roma en asuntos de su orden. Esperaba encontrar la capital cristiana del mundo y se topó con una ciudad fastuosa y descreída, con clérigos que decían misas a toda prisa, con relicarios y mercaderías sagradas. Volvió desconcertado, aunque la ruptura interior no se produjo aún. En 1512 se doctoró en teología y asumió la cátedra de Sagrada Escritura en Wittenberg, puesto que conservaría hasta su muerte.

Fueron los años de su gran transformación intelectual. Explicando los Salmos (1513-1515) y, sobre todo, la Carta a los Romanos (1515-1516), Lutero llegó

a su intuición fundamental: la justificación del ser humano no depende de sus obras ni de sus méritos, sino exclusivamente de la fe en la gracia de Dios. Esa lectura de Romanos 1,17 —«*el justo vivirá por la fe*»— produjo en él lo que la tradición llama la experiencia de la torre o «*Turmerlebnis*». Él mismo lo describiría así, años después: «*sentí que había nacido de nuevo y que las puertas del paraíso se me abrían*» (LUTERO, 1977). La angustia que había sofocado su juventud encontraba por fin un suelo firme.

El detonador de la Reforma fue, como tantas veces ocurre en la historia, un asunto financiero camuflado de piedad: la venta de indulgencias para sufragar la construcción de la basílica de San Pedro en Roma. El predicador Johann Tetzel recorría las tierras alemanas vendiendo perdones con un eslogan que se haría famoso: «*en cuanto la moneda en el cofre suena, el alma del purgatorio al cielo vuela*». Lutero, indignado al ver a sus feligreses

comprar la salvación de los muertos, redactó noventa y cinco tesis en latín contra esa práctica y, el 31 de octubre de 1517, las envió al arzobispo de Maguncia. La tradición sitúa también su clavado en la puerta de la iglesia del castillo de Wittenberg; los historiadores actuales discuten ese gesto, pero el debate académico que se proponía era inequívoco (LORTZ, 1963).

Lo que Lutero pensaba como una disputa universitaria interna se convirtió en pocas semanas, gracias a la imprenta, en un fenómeno europeo. De Roma llegaron primero las advertencias, luego los procesos. En 1518 se enfrentó al cardenal Cayetano en Augsburgo; en 1519 sostuvo el famoso debate de Leipzig con Johann Eck, donde se vio obligado a admitir que también los concilios podían errar; en 1520 publicó sus tres grandes escritos reformatorios: A la nobleza cristiana de la nación alemana, La cautividad babilónica de la Iglesia y La libertad del cristiano (LUTERO, 1520/1989). El 15 de junio de ese mismo año, la bula *Exsurge Domine* condenó cuarenta y una proposiciones suyas. Lutero la quemó públicamente el 10 de diciembre, junto con un volumen de derecho canónico, ante las puertas de Wittenberg. La ruptura era ya irreversible.

En enero de 1521 fue excomulgado. Carlos V lo convocó a la Dieta imperial de Worms, asegurándole salvoconducto. El 17 y 18 de abril Lutero compareció ante el emperador, los príncipes y la flor del Imperio. Le mostraron sus libros y le exigieron retractarse. Pidió una noche para reflexionar. Al día siguiente pronunció el discurso que es uno de los momentos fundadores de la modernidad: a menos que se le convenciera por la Escritura o por razón evidente, no se retractaría, porque obrar contra la conciencia no es ni seguro ni honesto. La frase «*aquí me planto, no puedo hacer otra cosa, que Dios me ayude*», aunque probablemente no se pronunciara tal cual en la sala, condensa fielmente lo dicho aquel día (KASPER, 2016).

De vuelta a casa, en territorio amigo, su protector el príncipe elector Federico el Sabio organizó un falso secuestro y lo escondió en el castillo de Wartburg, donde Lutero permaneció unos diez meses disfrazado de caballero «Junker Jörg». Allí, en una soledad llena de tentaciones, escrúpulos y trabajo desbordante, tradujo el Nuevo Testamento al alemán en apenas once semanas —una versión que daría forma duradera a la lengua literaria alemana— y escribió sin parar. El Nuevo Testamento apareció en 1522 y la Biblia completa, fruto de décadas de trabajo en equipo con filólogos como Felipe Melanchthon, vio la luz en 1534.

Los años siguientes fueron de extraordinaria turbulencia. En 1525 estalló la Guerra de los Campesinos: las masas rurales, en parte inspiradas por el

lenguaje de libertad cristiana de Lutero, se alzaron contra la opresión señorial. Lutero, que en un principio había mostrado simpatía hacia sus quejas, terminó publicando un panfleto durísimo, *Contra las hordas asesinas y ladronas de los campesinos*, exhortando a los príncipes a aplastar la revuelta. Aquella decisión, dictada por su miedo al caos y por su teología de los dos reinos¹⁶, le costó la confianza de muchos y sigue siendo uno de los puntos más oscuros de su trayectoria (GONZÁLEZ MONTES, 1982).

Ese mismo 1525, en pleno desastre social y como gesto programático contra el celibato obligatorio, se casó con Catalina de Bora, antigua monja cisterciense que él había ayudado a huir de su convento. Tuvieron seis hijos y un hogar abierto, ruidoso y acogedor, con huéspedes constantes, estudiantes a la mesa, charlas largas durante la cena —las famosas *Tischreden* o «*Charlas de sobremesa*» (LUTERO, 1998)— y, según todos los testimonios, una vida conyugal sólida y afectuosa. Aquel pastor casado, con esposa, hijos y problemas domésticos, inauguró un nuevo modelo de existencia eclesial.

También en 1525 sostuvo su célebre polémica con Erasmo de Róterdam sobre el libre albedrío. Erasmo había publicado un breve y elegante *De libero arbitrio* defendiendo cierta capacidad humana de cooperar con la gracia. Lutero respondió con *De servo arbitrio*, su obra más densamente filosófica, donde sostiene con vehemencia que la voluntad humana, sin la gracia, no es libre para Dios. La ruptura entre los dos grandes intelectuales europeos del momento fue dolorosa y definitiva.

De 1525 en adelante, Lutero fue sobre todo organizador, pastor y educador. Publicó en 1529 sus dos catecismos —el Mayor, para predicadores y maestros, y el Menor, para padres y niños—, instrumentos pedagógicos de una claridad y una hondura que aún hoy sorprenden (LUTERO, 2005). Apoyó la Confesión de Augsburgo (1530), redactada por su discípulo Melanchthon, que se convertiría en texto doctrinal fundacional del luteranismo. Cuidó con esmero la traducción y revisión continuada de la Biblia. Compuso himnos —entre ellos el celeberrimo *Ein feste Burg ist unser Gott*— que cambiaron la música religiosa europea. Mantuvo, también, lamentablemente, una polémica antijudía que, en su último escrito de 1543, *Sobre los judíos y sus mentiras*, alcanza un tono de violencia verbal del que la tradición luterana posterior se

¹⁶ La doctrina luterana de los **dos reinos** sostiene que Dios gobierna el mundo mediante dos órdenes distintos: el **reino espiritual**, regido por el Evangelio y orientado a la fe y la salvación, y el **reino temporal o secular**, regido por la autoridad civil y las leyes para preservar el orden social. En Martín Lutero ambos ámbitos proceden de Dios, aunque cumplen funciones diferentes.

ha visto obligada a distanciarse con vergüenza y arrepentimiento (KASPER, 2016).

Murió en Eisleben, donde había nacido, en la noche del 17 al 18 de febrero de 1546. Se encontraba allí mediando una disputa entre los condes de Mansfeld. Tenía sesenta y dos años, estaba enfermo y agotado. Sus últimas palabras, según los testigos, fueron de confianza serena en la misericordia. Su cuerpo fue trasladado a Wittenberg y sepultado en la misma iglesia del castillo cuyas puertas, según la tradición, habían visto fijar las noventa y cinco tesis veintinueve años antes.

Entre sus obras emblemáticas suelen destacarse, además de las ya citadas, los Sermones, la inmensa producción epistolar, los Comentarios bíblicos —especialmente sobre Gálatas, Génesis y Salmos—, los escritos políticos sobre la autoridad secular (LUTERO, 1986), los tratados eucarísticos y los dos textos pedagógicos a los que dedicaremos atención en su lugar: *A los magistrados de todas las ciudades alemanas para que erijan y sostengan escuelas cristianas* (LUTERO, 1524) y el *Sermón sobre el deber de enviar a los hijos a la escuela* (LUTERO, 1530).

6.2.- Aportaciones fundamentales

La aportación de Lutero al pensamiento de la conciencia no se encuentra en un tratado expreso ni en una doctrina sistemática. Está repartida por sus sermones, sus comentarios bíblicos, sus polémicas y sus catecismos. Hay que leerla a contraluz, reconstruyendo un puñado de núcleos que vuelven una y otra vez. Vistos juntos, dibujan una de las geografías más densas de la interioridad europea moderna (TAYLOR, 1996).

El gesto de Worms condensa el primer núcleo. Ante el emperador y el imperio, Lutero declara que su conciencia está «*cautiva en la Palabra de Dios*» y que actuar contra ella no es ni seguro ni honesto. Esta declaración es decisiva por dos razones. En primer lugar, porque eleva la conciencia individual a tribunal último frente a cualquier autoridad humana, eclesial o política. En segundo lugar, porque esa conciencia no es autónoma en el sentido moderno-ilustrado: no se funda en sí misma ni en su pura razón, sino que está vinculada a una verdad que la trasciende, la Palabra de Dios escuchada en la Escritura. La conciencia luterana no es soberana, es responsable; no se inventa la verdad, la reconoce (LIENHARD, 1999).

Esa tensión —entre inviolabilidad interior y vinculación a una verdad que no se elige— sigue siendo, sin que solamos verlo, la tensión propia de la

conciencia moderna en su mejor versión. Una conciencia que se cree absolutamente soberana se vuelve arbitraria; una conciencia que se rinde sin más a una autoridad externa deja de ser conciencia. Lutero formula, sin proponérselo, un equilibrio frágil y fecundo que vendrán a recoger después, cada uno a su modo, Kant, Kierkegaard y Bonhoeffer (BONHOEFFER, 2000).

Los tres principios que sintetizan la teología luterana —solo la Escritura, solo la fe, solo la gracia— son, leídos en clave de conciencia, un programa de interioridad. *Sola Scriptura* significa que ninguna mediación institucional puede interponerse entre la persona y el texto sagrado: cada creyente puede y debe leer y escuchar por sí mismo. *Sola fide* significa que la justificación no se obtiene por obras, méritos o pertenencias, sino por una confianza personal que ningún rito puede sustituir. *Sola gratia* significa que el origen de esa fe no está en mí, sino en un don previo: lo más íntimo no me pertenece, me ha sido dado (LUTERO, 1977).

El conjunto produce un sujeto religioso que es, a la vez, intensamente personal y profundamente descentrado. Personal, porque nadie puede creer ni leer en su lugar; descentrado, porque su mismo centro no le pertenece. Esta paradoja, que recorre toda la tradición mística cristiana —de Agustín a Eckhart y de allí a Lutero, que conocía bien la «Theologia germanica» que él mismo editó en 1516 y 1518—, es una clave decisiva para entender que la interioridad luterana no es narcisismo ni encerramiento, sino apertura.

Si toda persona bautizada está en relación directa con Dios, si no necesita intermediarios sacramentales obligatorios para acceder a la gracia, si puede leer la Escritura por sí misma, entonces la jerarquía sagrada queda profundamente relativizada. Esta doctrina del sacerdocio universal, formulada con vigor en el escrito *A la nobleza cristiana* (LUTERO, 1520/1989), tiene consecuencias enormes para la consideración de la dignidad de cada conciencia. Cada persona vale ante Dios por sí misma, sin necesidad de mediadores. El campesino, la madre, el zapatero, son tan sacerdotes como el obispo. Esta «democratización del Espíritu», como con razón se la ha llamado, alimentará, mucho más allá de las intenciones del reformador, ideas modernas de igualdad fundamental, dignidad universal y libertad de cultos (DELUMEAU, 1985).

Pocas categorías recorren la obra de Lutero con tanta insistencia como la de «*Anfechtung*», término difícilmente traducible que se ha vertido como «tentación», «prueba», «asalto», «angustia espiritual». No designa solo la tentación moral común, sino esa experiencia más radical en la que la persona se siente abandonada por Dios, asaltada por dudas sobre su salvación,

hundida en el sinsentido. Lutero la conoció en carne propia y volvió sobre ella en sermones, comentarios y conversaciones de sobremesa con una lucidez psicológica notable (ERIKSON, 1972; LIENHARD, 1998).

Esta atención al sufrimiento interior es una contribución duradera a la antropología de la conciencia. Lutero no esconde la angustia ni la patologiza: la reconoce como un lugar legítimo, incluso necesario, de la experiencia espiritual. La fe no es ausencia de dudas, es confianza sostenida a pesar de la oscuridad. De ahí parte una línea que llegará, transformada, a Pascal, a Kierkegaard, a Unamuno, a Tillich y a la fenomenología contemporánea de la afectividad (TILLICH, 1968; KIERKEGAARD, 2014).

En *La libertad del cristiano* (LUTERO, 1520/1989), uno de sus textos más bellos, Lutero formula con claridad una paradoja que es también una propuesta antropológica: el cristiano es señor libérrimo de todas las cosas y, simultáneamente, servidor obligadísimo de todas. La libertad interior nacida de la fe coexiste y se actualiza en una entrega de servicio a los demás. No hay primera sin segunda: una libertad que no se hace servicio se vuelve falsa; un servicio que no nace de la libertad interior se vuelve esclavitud.

Esta concepción de la libertad no como autoposición arrogante sino como disponibilidad para el otro tiene un eco profundo con tradiciones aparentemente muy lejanas: con el ideal cristiano del lavatorio, con la «ahimsa» india, con la idea Ubuntu del ser-con. Y ofrece un correctivo poderoso frente a las versiones puramente liberales-individualistas de la libertad que dominan nuestro tiempo (ALTMANN, 1989).

En su polémica con Erasmo, Lutero defiende con vehemencia que la voluntad humana, sin la gracia, no es libre para el bien último: está como cabalgada por uno de dos jinetes, Dios o el adversario. Esta tesis ha incomodado a muchos lectores —al propio Erasmo el primero— y ha sido leída a menudo como una negación del libre albedrío sin más. La cuestión es más matizada: Lutero distingue entre el ámbito de las cosas «de abajo» —donde reconoce que somos plenamente responsables y libres en sentido corriente— y la salvación última, donde sostiene que solo la gracia obra. Lo que rechaza es la ilusión de un yo que se basta a sí mismo y se procura por sus propios méritos el cielo.

Esa lucidez sobre los límites de la voluntad, sobre el hecho de que no somos transparentes a nosotros mismos, de que vivimos atravesados por inclinaciones que no elegimos, se anticipa por más de tres siglos a las que serán intuiciones decisivas del psicoanálisis y de la psicología profunda. Lutero, sin saberlo, es un precursor de una antropología de la opacidad: la

conciencia no es un cuarto bien iluminado, sino una casa con sótanos (ERIKSON, 1972).

Frente a las teologías triunfalistas que pretenden conocer a Dios desde la gloria, el poder o la razón especulativa, Lutero propone, ya desde la Disputación de Heidelberg (1518), una «*theologia crucis*»: Dios se hace conocer en lo contrario de lo esperado, en la debilidad, en la humillación, en la cruz. Hay además un Dios escondido, «*Deus absconditus*», que la mente humana no puede asediar. Esta convicción introduce en la conciencia europea una sana modestia epistemológica respecto de lo último: ni la razón ni la religión institucional pueden agotar el misterio. La fe convive con la oscuridad (WESTHELLE, 2009).

Aunque Lutero polemizó duramente con la escolástica de su tiempo, no es un autor sin tradición. Tres son los grandes ríos que lo nutren. El primero es Agustín de Hipona, leído con pasión: de él toma la doctrina de la gracia, la mirada honda sobre la concupiscencia, la fenomenología de la conversión y la inquietud del corazón que no descansa hasta encontrar reposo. El segundo es la mística renano-flamenca: Tauler sobre todo, pero también Eckhart filtrado a través de él, y la «*Theologia germanica*» anónima que Lutero edita personalmente. De ahí extrae el sentido de la «*Gelassenheit*» o desasimiento, la desconfianza ante el propio mérito, el lenguaje de la nada interior abierta al todo divino. El tercero es la lógica nominalista de Ockham y Biel, su formación filosófica en Erfurt: aunque la rechaza en lo doctrinal, le proporciona los hábitos de pensamiento, el rigor lingüístico y la desconfianza ante los universales abstractos (GARCÍA-VILLOSLADA, 1973).

Junto a esos tres ríos hay un cauce inmediato y muchas veces olvidado: Johann von Staupitz, su superior agustino, que lo orientó pastoralmente con sabiduría enorme y le abrió los textos místicos. Sin la figura tutelar de Staupitz, posiblemente Lutero se habría hundido en la escrupulosidad. Toda gran conciencia se sostiene sobre otra que la ha acompañado a tiempo.

6.3.- Correlatos contemporáneos

Las intuiciones luteranas sobre la conciencia, el sujeto y la libertad no son piezas de museo. Atraviesan, de modo a veces explícito y a veces subterráneo, buena parte del pensamiento moderno y contemporáneo sobre lo humano. Sin pretender exhaustividad, conviene señalar algunas resonancias hoy especialmente significativas.

En *Fuentes del yo*, Charles Taylor (1996) ha mostrado con detalle cómo la identidad moderna se construye sobre tres grandes vetas: la afirmación de la vida ordinaria, el sentimiento de la naturaleza como fuente, y la profundización de la interioridad. En esta tercera veta, Lutero ocupa un lugar central: con él, la mirada hacia dentro deja de ser ámbito de pocos especialistas espirituales y se vuelve constitutiva de la condición humana. Pensar quién soy implica un viaje interior. Esta intuición, que nos parece ya natural —«*lo que de verdad cuenta de mí es lo que llevo dentro*»— tiene una historia y Lutero está en su origen. Taylor (2014-2015) ha desarrollado después, en *La era secular*, cómo el desplazamiento luterano hacia la conciencia preparó, sin proponérselo, el secularismo moderno.

El psicoanalista Erik Erikson dedicó a Lutero un libro célebre, *El joven Lutero* (1972), en el que utilizaba al reformador como caso paradigmático de su teoría de las crisis evolutivas de identidad. La adolescencia tardía como momento de búsqueda angustiada de un yo coherente, la necesidad de un «moratorio» psicosocial, el papel de figuras tutelares como Staupitz, el conflicto generacional con el padre como núcleo simbólico: todos esos rasgos encontraban en Lutero un material biográfico de extraordinaria riqueza. Más allá de los aciertos y excesos del libro, queda la idea de que las grandes transformaciones culturales pasan por crisis personales muy hondas, y de que la conciencia que cambia el mundo es primero una conciencia que ha tenido que rehacerse.

La tesis luterana del siervo albedrío, llevada al ámbito secular, anticipa una de las grandes intuiciones de la psicología profunda contemporánea: el yo no es transparente a sí mismo. Freud, Jung, Lacan, las neurociencias actuales del inconsciente cognitivo, todos coinciden en que vivimos movidos por capas de motivación que no controlamos plenamente. Pretender que la conciencia es plena dueña de la casa es una ilusión narcisista que la modernidad arrogante ha terminado por desmentir. Lutero lo decía en clave teológica; lo decimos hoy en clave clínica y neurocientífica; el contenido fundamental se parece más de lo que parece (ERIKSON, 1972).

Søren Kierkegaard (2014), aunque crítico con la institución luterana danesa de su tiempo, se reconoce en muchos rasgos discípulo de Lutero. Su análisis del temor y temblor, su categoría de angustia como vértigo de la libertad, su insistencia en el salto de la fe, su comprensión de la subjetividad como verdad existencial, prolongan las intuiciones del reformador. Paul Tillich (1968), teólogo y filósofo de la religión, recoge esa línea en *El coraje de existir*, donde la fe es entendida como coraje frente al no-ser. La fenomenología contemporánea de los afectos bebe, queriéndolo o no, de esa

tradición luterana de tomar en serio la angustia como dimensión constitutiva del existir.

La aparición moderna de la libertad de conciencia como derecho fundamental no se entiende sin Worms. Sin la posibilidad de plantarse ante el poder político y eclesial diciendo «*mi conciencia no me deja*», sin la idea de que esa negativa merece respeto, no habría declaraciones de derechos. La línea va de Lutero a las guerras de religión, a las primeras tolerancias, a los philosophes, a Locke, a las declaraciones de finales del XVIII y, finalmente, a la Declaración Universal de 1948. Es una genealogía compleja y nada lineal, en la que el propio Lutero, hay que decirlo, no fue siempre coherente —su trato a anabaptistas y judíos lo demuestra—, pero su gesto fundacional sigue siendo un hito (KASPER, 2016).

Dietrich Bonhoeffer, teólogo luterano alemán ejecutado por los nazis en 1945, representa una de las relecturas más fecundas de Lutero en el siglo XX. Frente al riesgo de una «gracia barata» —fórmula suya: la gracia entendida como excusa para no comprometerse (BONHOEFFER, 2004)—, recupera la conciencia luterana como conciencia responsable, capaz de decir no incluso a un Estado idolátrico (BONHOEFFER, 2000). La libertad cristiana se vuelve resistencia. Su biografía corta y luminosa muestra que la conciencia luterana, llevada hasta el final, puede ser un arma frente a los totalitarismos.

Jürgen Habermas (2006), en sus escritos sobre el espacio público y la modernidad, ha defendido la idea de que las sociedades democráticas secularizadas necesitan reconocer su deuda con las tradiciones religiosas que las hicieron posibles. Entre esas tradiciones, la luterana ocupa un lugar destacado por su contribución al concepto moderno de conciencia individual deliberante. La razón comunicativa habermasiana, en su exigencia de no aceptar ninguna autoridad que no se haya legitimado en el diálogo entre conciencias libres, prolonga, secularizada, una intuición que Lutero formuló en clave religiosa.

La teología luterana clásica, centrada en la justificación del pecador, ha sido a veces leída como demasiado individualista, demasiado interiorista, poco atenta a las estructuras de injusticia. La teología de la liberación latinoamericana, así como las teologías negras y feministas, han propuesto enriquecimientos importantes. Pero el diálogo, lejos de ser polémico, ha sido cada vez más fecundo. Autores como Walter Altmann (1989) o Vítor Westhelle (2009) han mostrado cómo la teología de la cruz luterana, leída desde la perspectiva de las víctimas, ofrece un recurso poderoso para una conciencia

liberadora. La conciencia luterana no se opone a la conciencia comprometida con los pobres: bien entendida, conduce a ella.

6.4.- Principios educativos y pedagógicos

Pocas veces se subraya con suficiente fuerza que Lutero fue, además de teólogo y polemista, uno de los grandes pedagogos del siglo XVI (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Su preocupación por la educación no es accesorio, brota directamente del corazón de su teología. Si toda persona ha de tener acceso a la Escritura y a la propia conciencia, entonces toda persona ha de saber leer, pensar y discernir. La educación universal no es para Lutero un programa político ilustrado dos siglos antes de tiempo: es una consecuencia teológica obligatoria. Quien no educa al pueblo, no puede hablar de sacerdocio universal.

En el tratado de 1524 dirigido a los magistrados de todas las ciudades alemanas, pide algo entonces escandaloso: que cada localidad mantenga escuelas para «niños y niñas». No se trata de proteger a una élite, sino de instruir a todos los hijos del pueblo. La argumentación combina lo espiritual y lo civil: las escuelas son necesarias para formar cristianos que sepan leer la Biblia, pero también para formar ciudadanos útiles, jueces honrados, comerciantes capaces y madres prudentes. Esa doble justificación, religiosa y cívica, dará origen a la tradición germánica de educación pública obligatoria, que tres siglos más tarde se extenderá por toda Europa (GUTIÉRREZ ZULUAGA, 1972).

La familia no basta, dice Lutero. Muchos padres no pueden o no saben educar; muchos otros no quieren. Por tanto, la autoridad civil tiene el deber de fundar, dotar y sostener las escuelas. La educación es un bien público, no asunto privado. Esta idea, que hoy nos parece evidente, era revolucionaria en el siglo XVI. Lutero no la deduce de un razonamiento ilustrado sobre el progreso, la deduce de su comprensión de la dignidad espiritual de cada persona: un Dios que llama a cada uno por su nombre no puede aceptar que algunos crezcan en la ignorancia por azar social.

La opción por la lengua del pueblo —el alemán común, no el latín— atraviesa toda la pedagogía luterana. La Biblia se traduce, los catecismos se redactan en lengua corriente, los himnos se cantan en el idioma de la calle. Esta opción no es solo lingüística, es política y antropológica. Significa que el saber no es propiedad de una casta letrada, sino patrimonio común. Significa que la dignidad del pueblo merece la verdad servida en su lengua. Cinco siglos después, en sociedades atravesadas por desigualdades de capital cultural, la

opción luterana sigue siendo una de las grandes lecciones pedagógicas: la transmisión digna del saber exige el respeto profundo por el código del que aprende.

Si cada persona debe poder leer la Escritura por sí misma, entonces debe aprender no solo a descifrar letras, sino a interpretarlas. Lutero pide en sus escritos pedagógicos no solo alfabetización elemental, sino conocimiento de lenguas (latín, griego, hebreo, según los niveles), de historia, de matemáticas, de música, de retórica. La lectura crítica de los textos, el contraste de fuentes, la formación del juicio personal son elementos de su programa. Hay aquí un germen, débil aún, de lo que mucho después llamaremos pensamiento crítico.

Lutero tuvo por la música un amor extraordinario. La consideraba, después de la teología, el regalo más bello de Dios al ser humano. En sus escritos pedagógicos exige que la música ocupe un lugar central en la formación de los niños. Compone himnos, organiza la liturgia cantada, defiende el órgano. Hay en ello una intuición pedagógica de gran calado: la persona se educa también, y quizá, sobre todo, por la belleza. Una escuela que solo produce información, sin cultivar el oído, la voz, la sensibilidad, no forma seres humanos enteros. La pedagogía contemporánea, cuando reivindica la educación estética y emocional, está volviendo a un terreno que Lutero arto bien conocía.

El Pequeño Catecismo (LUTERO, 2005) merece una mención aparte. Es un texto brevísimo, escrito en preguntas y respuestas sencillas, pensado para que cualquier padre o madre pueda enseñar a sus hijos los rudimentos de la fe en la mesa del desayuno. No es un manual para teólogos, es un instrumento para gente común. Esa decisión de bajar a la altura del aprendiz, de cuidar la lengua, de fragmentar lo complejo en preguntas cortas, de cerrar cada respuesta con una imagen memorable, es una lección de didáctica que cualquier educador puede leer hoy con provecho. Lutero entendió antes que muchos que la profundidad no está reñida con la sencillez, sino que la exige.

Aunque pidió escuelas públicas, Lutero no desplazó a la familia. Al contrario, la dignificó como primera comunidad educadora. Sus «*Charlas de sobremesa*» (LUTERO, 1998) muestran un hogar donde se conversa, se discute, se canta, se reza, se ríe. La mesa familiar es lugar pedagógico de pleno derecho. El propio Lutero, padre de seis hijos, escribió hermosas cartas a su hijo Häschen y a su hija Magdalena —cuya muerte temprana, a los trece años, marcó su vida como una herida nunca cerrada—. La pedagogía luterana toma en serio el hogar como ámbito de formación de la conciencia y de la

afectividad, anticipando intuiciones que la pedagogía sistémica contemporánea recogerá mucho después.

En el *Sermón sobre el deber de enviar a los hijos a la escuela* (1530), defiende con extraordinario vigor la dignidad del oficio docente. El maestro no es un sirviente menor, es —dice— uno de los oficios más altos de la cristiandad, justo después del de predicador. Sin maestros no hay Iglesia ni ciudad. Quien forma a los niños forma el porvenir entero de un pueblo. Esta valoración alta de la vocación docente, frecuentemente olvidada en nuestras sociedades, es un legado luterano que merece ser rescatado en tiempos de descrédito profesional del profesorado (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

Sería deshonesto cerrar este apartado sin reconocer las sombras del modelo luterano. La respuesta al alzamiento campesino de 1525 le llevó a una posición de orden que dificultó, en su propia tradición, articular pedagogía y compromiso social (GONZÁLEZ MONTES, 1982). Los escritos antijudíos de su última etapa son indefendibles. La rigidez disciplinaria que se filtró en muchas escuelas luteranas posteriores reprodujo a veces el clima de miedo que él mismo había sufrido. Aprender de Lutero es también aprender de sus errores, distinguir entre el núcleo fecundo —educación universal, dignidad del aprendiz, lengua propia, escuela pública, vocación del maestro— y las consecuencias que él mismo no supo siempre prever ni evitar. La conciencia educativa madura escucha también las advertencias que vienen de las sombras de sus referentes.

7.- Francisco de Vitoria (1483-1546)

«...Los bárbaros eran verdaderos señores, pública y privadamente, antes del arribo de los españoles...»

Relectio de Indis, sección I, conclusión

«...El orbe entero, que en cierta manera forma una república, tiene poder de dar leyes justas y a todos convenientes, como son las del derecho de gentes...»

Relectio de potestate civili, §21

«...La sola diferencia de religión no es título suficiente para hacer la guerra...»

Relectio de Indis, sección II, título 1

Hay figuras del pensamiento que crecen con el tiempo, como si la historia tardara siglos en hacerles justicia. Francisco de Vitoria es una de ellas. Nacido en el ocaso del siglo XV, formado en la Sorbona, profesor en Salamanca durante veinte años, murió a mediados del XVI dejando muy pocas páginas escritas de su puño y letra. Casi todo lo que conservamos suyo proviene de los cuadernos de sus alumnos, que recogían sus lecciones con tinta apresurada y emoción contenida. Esa modestia editorial no impidió que su voz, formulada en latín académico desde una cátedra provinciana, llegara hasta nosotros como una de las más decisivas del pensamiento europeo.

Lo que hizo Vitoria —y por eso lo recordamos— no fue inventar un sistema ni escribir un tratado monumental. Hizo algo más difícil: tomó los problemas más candentes de su tiempo (la conquista de América, la legitimidad del poder político, los límites de la guerra, los derechos del extraño y del extranjero) y los puso encima de la mesa de la teología y la filosofía, sin maquillaje, sin temor, sin servidumbre. En el momento en que la corona española disponía de un imperio cuya extensión nadie había soñado, este fraile dominico se levantó en su aula para preguntar, con voz tranquila, si lo que se hacía allá lejos podía justificarse. La pregunta, formulada con todo el aparato del rigor escolástico, sigue resonando.

Para nuestra reflexión sobre la conciencia, Vitoria ocupa un lugar singular. Heredero fiel de Tomás de Aquino, pero atento al mundo que se abría

ante sus ojos, recoge la tradición de la sindéresis y la conciencia moral y la convierte en herramienta para juzgar la historia que se estaba escribiendo en tiempo real. No habla de la conciencia en abstracto, sino en su filo más vivo: el del juicio práctico que decide si un acto es justo o injusto, si un dominio es legítimo o usurpación, si una guerra es defensa o codicia. La conciencia, en Vitoria, no es un órgano interior aislado: es la facultad común que enlaza al ser humano con la ley natural, con la comunidad política y con el orbe entero.

Filosóficamente, Vitoria es el inaugurador de lo que la historiografía llama Escuela de Salamanca, ese movimiento intelectual que durante un siglo largo renovó la teología, fundó la economía política moderna, sentó las bases del derecho internacional y formuló por primera vez en Europa una idea robusta de los derechos universales del ser humano (BELDA PLANS, 2000). Sin Salamanca no se entienden Grocio, Pufendorf, Suárez, ni el largo recorrido que conduce hasta las declaraciones de derechos de los siglos XVIII y XX. Vitoria es el maestro silencioso de esa tradición.

Pedagógicamente —y es lo que más nos importa— Vitoria realizó una revolución discreta cuyas consecuencias atraviesan los siglos. Sustituyó los manuales rutinarios por los textos vivos, exigió claridad donde reinaba la argumentación falaz, vinculó la teoría con los problemas reales de su tiempo y entendió la cátedra como un lugar donde la conciencia del estudiante se forma, no donde se adiestra para repetir. Hizo escuela en el sentido más hondo: formó discípulos que continuaron la búsqueda, no súbditos intelectuales.

Su vigencia es asombrosa. En un siglo XXI atravesado por nuevas formas de imperio, de despojo, de exclusión del otro, su pregunta vuelve intacta: ¿con qué derecho? Y su respuesta, formulada con la lentitud del pensamiento bien hecho, sigue siendo la única decente: con ninguno, si no se reconoce primero al otro como verdadero señor de sí mismo. En lo que sigue intentaremos asomarnos a su vida, a su pensamiento y a su pedagogía con la sencillez y el cuidado que él habría reclamado.

7.1.- Apuntes biográficos

La fecha exacta del nacimiento de Francisco de Vitoria sigue siendo objeto de discusión. La opinión más aceptada lo sitúa en torno a 1483 o 1486, aunque algunos autores la adelantan hasta 1492. Tampoco hay seguridad absoluta sobre el lugar: la tradición más antigua y la mayor parte de los estudios modernos lo dan por nacido en Burgos, ciudad en cuyo convento dominico ingresó siendo joven. Otros han sostenido que nació en Vitoria, la

capital alavesa que le habría dado el apellido. Las investigaciones de Belda Plans (2000) inclinan la balanza claramente hacia Burgos, sin que la duda quede del todo cerrada.

Lo que sí sabemos con razonable certeza es que su familia, los Vitoria, eran burgaleses de extracción mercantil, posiblemente de origen converso, integrados en la sociedad castellana de finales del siglo XV. Su hermano Diego también ingresó en la Orden de Predicadores y llegó a ser un teólogo respetable, aunque su fama quedara eclipsada por la del hermano mayor. Esa atmósfera familiar de comercio, religión y libros explica en parte la mirada de Francisco: simultáneamente arraigada en la tradición y abierta a las preguntas de un mundo en transformación. Burgos era entonces una ciudad activa, cabeza del comercio lanero castellano, encrucijada de caminos hacia el norte de Europa, donde llegaban mercancías, noticias y libros impresos en cantidad creciente.

El contexto histórico no podía ser más cargado de presagios. Vitoria nace cuando los Reyes Católicos están culminando la unificación territorial; vive de niño la toma de Granada, el descubrimiento de América y la expulsión de los judíos, todo en 1492. Su infancia y juventud transcurren en una Castilla que se está reinventando como potencia imperial, mientras la Iglesia atraviesa los temblores que culminarán en la ruptura luterana. Crecer en ese tiempo era crecer con la sensación de que las certezas heredadas se estaban deshaciendo y había que pensarlo todo de nuevo. Vitoria lo asumió con seriedad: pensar de nuevo, sin renegar de la tradición, fue el programa de toda su vida.

En torno a 1504 o 1505, siendo todavía adolescente, Francisco ingresó en el convento dominico de San Pablo de Burgos. La Orden de Predicadores estaba viviendo en aquellos años un proceso de reforma observante, impulsado en Castilla desde finales del siglo XV, que pretendía recuperar el rigor de la vida religiosa y la seriedad de los estudios. San Pablo de Burgos era uno de los focos de esa renovación, y allí el joven novicio recibió la formación inicial en la lengua latina, en las artes liberales y en los rudimentos de la teología. El método de estudio dominico, que combinaba la lectio (lectura comentada del texto) con la quaestio (planteamiento de problemas) y la disputatio (debate reglado), marcaría para siempre su modo de pensar y de enseñar.

La elección de la vida religiosa en aquella época no era solo un gesto espiritual: era también la entrada en una de las pocas instituciones que ofrecían a un joven con talento la posibilidad de una formación intelectual de primer orden y un campo de trabajo que excedía las fronteras del oficio

paterno. Los dominicos, además, sostenían una vocación particular por la enseñanza universitaria y la defensa pública de la fe mediante la razón, lo que encajaba perfectamente con las inclinaciones del joven Vitoria. La obediencia, la pobreza y el estudio se convirtieron desde entonces en las tres columnas de su existencia.

Hacia 1509, los superiores de la Orden decidieron enviar a Francisco a París para completar su formación en el célebre Colegio de Saint-Jacques, casa de estudios de los dominicos en la Universidad de París. Allí permanecería trece años, hasta 1522. Aquel período parisino fue decisivo (GARCÍA VILLOSLADA, 1973a). París era entonces la metrópoli intelectual de Europa, donde convergían la tradición escolástica más antigua, las corrientes nominalistas tardías, los primeros vientos humanistas y las ediciones impresas que estaban transformando el acceso al saber.

En Saint-Jacques tuvo como maestros a Pedro Crockaert, dominico flamenco que había abandonado el nominalismo para abrazar el tomismo renovado, y se familiarizó con el ambiente intelectual que rodeaba a humanistas como Erasmo (cuya influencia se dejaba sentir en París durante esos años) y al joven Juan Luis Vives. La gran decisión intelectual que Crockaert transmitió a Vitoria, y que este llevaría a Salamanca, fue sustituir el libro de las Sentencias de Pedro Lombardo —el manual de teología vigente durante tres siglos— por la *Summa Theologiae* de Tomás de Aquino como texto base de la enseñanza. Era una reforma de método y de fondo: cambiar el manual era cambiar la lengua, el ritmo y la jerarquía de los problemas teológicos. Vitoria contribuyó incluso a la edición parisina de la *Secunda Secundae* que apareció en 1512 con Crockaert.

Durante aquellos años, Vitoria leyó intensamente a los Padres de la Iglesia, a los grandes escolásticos, los primeros humanistas y, muy probablemente, los relatos que llegaban del Nuevo Mundo. Se ordenó sacerdote, obtuvo la licenciatura y el doctorado en teología, y comenzó a enseñar en el propio Saint-Jacques. Cuando regresó a Castilla en 1522, traía consigo una formación que muy pocos teólogos españoles de su generación podían igualar.

De vuelta en España, fue destinado al colegio dominico de San Gregorio de Valladolid, uno de los centros más prestigiosos de la Orden, donde enseñó teología entre 1523 y 1526. San Gregorio era entonces casa de estudios y semillero de los teólogos castellanos más influyentes; allí Vitoria afianzó su prestigio académico y empezó a aplicar el método y los textos que había

aprendido en París. Sus discípulos vallisoletanos serían más tarde los primeros propagadores de su pensamiento.

El acontecimiento decisivo de su carrera ocurrió en 1526, cuando obtuvo por oposición la cátedra de Prima de Teología de la Universidad de Salamanca, la más importante de España y una de las más reputadas de Europa. La conservó hasta su muerte, veinte años más tarde. Aquella cátedra le ofreció el escenario ideal: un aula donde se sentaban cientos de estudiantes venidos de toda la península y del extranjero, una universidad con prestigio internacional y un margen de libertad académica suficiente para abordar las cuestiones más espinosas.

En Salamanca, Vitoria emprendió una doble tarea. Por un lado, las clases ordinarias, donde comentaba año tras año la *Summa Theologiae* de Tomás de Aquino y, sobre todo, la *Secunda Secundae*, parte dedicada a las virtudes y a la ética, en la que se discuten los problemas concretos de la justicia, la guerra, la propiedad, la ley y la conciencia. Por otro, las relectiones: lecciones solemnes, una o dos veces al año, en las que un catedrático profundizaba durante varias horas un tema escogido, ante un público que incluía profesores, autoridades civiles y eclesiásticas y estudiantes mayores. Las relectiones de Vitoria, sobre todo las dedicadas al poder civil, al poder eclesiástico, a los indios y a la guerra, se convirtieron en acontecimientos intelectuales de primer orden.

El acontecimiento que más marcó la madurez de Vitoria fue la cuestión americana. Las noticias de las brutalidades cometidas en las Indias, las denuncias de Bartolomé de las Casas y de otros dominicos, las dudas teológicas que llegaban desde el mismo Emperador Carlos V, encontraron en



12 Francisco de Vitoria impartiendo una lección sobre el *ius gentium* en la Universidad de Salamanca (reconstrucción histórica idealizada del contexto académico del siglo XVI).

su cátedra de Salamanca un punto de cristalización (PEREÑA, 1984; BRUFAU PRATS, 1989). En 1539 pronunció dos relectiones inseparables: la *De Indis recenter inventis* y la *De iure belli*, donde sometía a un examen riguroso los títulos que se alegaban para justificar la conquista. El emperador, irritado, pidió que se le entregaran los originales y prohibió que se predicara o se publicara sobre el tema sin licencia regia; sin embargo, los manuscritos circularon profusamente y el pensamiento de Vitoria modeló la deliberación oficial.

En esos mismos años, fue consultado por la corona en asuntos delicados como el divorcio de Enrique VIII de Inglaterra, el escándalo de las dispensas matrimoniales, los problemas económicos de la Castilla imperial y la organización jurídica de los nuevos territorios. Se convirtió, sin proponérselo, en una voz de referencia moral en una España convulsa. Su salud, sin embargo, era cada vez más precaria. Padecía de gota o de una artritis severa que le impedía caminar y, en sus últimos años, incluso sostener la pluma; muchas de sus lecciones finales las dictó desde una silla.

Francisco de Vitoria murió el 12 de agosto de 1546 en Salamanca. Fue enterrado en el convento dominico de San Esteban, su casa religiosa durante todos aquellos años. No dejó publicado en vida prácticamente ningún tratado: era un hombre del aula, no del taller editorial, y desconfiaba de la prisa por imprimir. Sus discípulos fueron quienes salvaron su pensamiento. Los Comentarios a la Summa Theologiae se conservaron a través de las notas de alumnos como Juan de la Peña y otros; las *Relectiones theologicae* se publicaron en Lyon en 1557, once años después de su muerte, edición que conoció rápidamente nuevas ediciones y traducciones.

Las obras más emblemáticas de Vitoria son, sin discusión, las dos relectiones de 1539 dedicadas a la cuestión americana, que constituyen un solo díptico: la *Relectio de Indis* examina los pretendidos títulos de la conquista y los rechaza uno a uno, mientras formula los derechos naturales de los pueblos indígenas; la *Relectio de iure belli* (1557/1981) analiza las condiciones de una guerra justa y desmonta los argumentos religiosos como causa legítima. A ellas se suma la *Relectio de potestate civili* (1528/1998), donde formula su teoría del orden político y del orbe como comunidad universal, y la *Relectio de potestate Ecclesiae* (1532-1533), que limita el alcance del poder pontificio en lo temporal. Sus Comentarios a la Secunda Secundae de Tomás de Aquino, son el otro pilar de su legado: un curso completo de ética teológica donde se condensa todo su pensamiento moral.

7.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Vitoria al concepto, naturaleza y desarrollo de la conciencia se mueven en un doble plano. Por un lado, recibe y refina la doctrina escolástica clásica sobre la *sindéresis* y la conciencia moral, tal como la había formulado Tomás de Aquino. Por otro, esa doctrina deja de ser ejercicio de aula para convertirse en herramienta de juicio sobre la historia. La conciencia, en Vitoria, no se queda en la celda monástica: sale a discutir la legitimidad de los imperios. Resumiré sus contribuciones más decisivas en siete núcleos, sabiendo que cada uno daría para un libro entero.

1. **La *sindéresis* como raíz natural y universal del juicio moral.**

Vitoria sigue de cerca a Tomás de Aquino en su comprensión de la *sindéresis*: esa disposición habitual de la inteligencia práctica que conoce con evidencia los primeros principios morales (haz el bien y evita el mal, no hagas al otro lo que no quieras para ti, da a cada uno lo suyo). La *sindéresis* no se aprende ni se inventa: pertenece a la estructura misma del ser humano, y por eso es universal. Todo ser humano, por el hecho de serlo, dispone de ese fondo común. Lo que Vitoria añade es una insistencia particular en su universalidad y en sus consecuencias prácticas: si la *sindéresis* es universal, también lo es la ley natural; y si la ley natural es universal, no hay ser humano —cristiano o no, europeo o no— al que se le pueda negar la dignidad y los derechos que de ella se derivan. El alma del indígena americano, dirá Vitoria, posee la misma *sindéresis* que el alma del castellano. Esa afirmación, en 1539, era explosiva.

2. **La conciencia como juicio práctico último y norma subjetiva**

inviolable. Distinguiendo, también en línea tomista, entre *sindéresis* (hábito universal) y conciencia (acto particular del juicio sobre una acción concreta), Vitoria desarrolla con cuidado la doctrina de la obligación moral de seguir la propia conciencia, incluso cuando esta yerra invenciblemente. El que actúa contra su conciencia, aunque su conciencia esté equivocada, peca; el que actúa según su conciencia rectamente formada, aunque se equivoque sin culpa, no peca. Este principio, heredado de Tomás pero reafirmado por Vitoria con vigor en sus comentarios a la *Secunda Secundae*, fundamenta lo que mucho más tarde se llamaría la inviolabilidad de la conciencia y, en cierto modo, la libertad de conciencia. Pone en el centro al sujeto moral, no como capricho subjetivista, sino como instancia donde la verdad práctica se hace decisión. Y abre, sin pretenderlo, una vía que llegará hasta

Newman y, más allá, hasta las modernas declaraciones sobre los derechos humanos.

3. **El “dominium”: la conciencia como fundamento de la titularidad de derechos.** Aquí Vitoria realiza una de sus operaciones intelectuales más fértiles. Vincula la noción jurídica de “dominium” (señorío, dominio, capacidad de poseer y disponer) con la condición de ser humano dotado de razón y voluntad, es decir, de conciencia. Tener conciencia es tener capacidad de juicio práctico; tener capacidad de juicio práctico es tener dominium sobre sí mismo y sobre las propias cosas. Por consiguiente, todo ser humano —cualquiera que sea su cultura, su religión o su grado de civilización— es titular de derechos por el solo hecho de ser persona racional. Los indígenas americanos, escribe Vitoria, son verdaderos señores de sí mismos y de sus bienes; no se les puede privar de ellos por motivos de fe, de costumbres distintas o de presunta inferioridad. Esta es, en estado naciente, la doctrina moderna de la dignidad de la persona como fundamento de los derechos.
4. **La “communicatio naturalis”: la sociabilidad como vocación de la conciencia.** La conciencia, para Vitoria, no es solo facultad solitaria. Es también órgano de comunión. Recogiendo motivos ciceronianos, agustinianos y tomistas, formula con energía propia la idea de que el ser humano tiende por naturaleza a la comunicatio: al trato, al intercambio, a la asociación, al diálogo. Esta sociabilidad no es contingente, sino constitutiva. De ella deriva el derecho natural del libre tránsito, del comercio honesto, del trato pacífico con extranjeros, de la hospitalidad. Vitoria desarrolla, casi sin proponérselo, una pequeña fenomenología de la convivencia entre pueblos diversos. Y, lo que es más interesante, sostiene que la negación violenta de esa comunicación, por una de las partes, puede ser causa justa de respuesta defensiva; pero también advierte —con una lucidez que sorprende— que invocar la comunicatio para justificar el saqueo es una perversión flagrante. La sociabilidad es derecho, no coartada.
5. **El “totus orbis”: la conciencia política como conciencia de humanidad.** Quizá la idea más original y más fecunda de Vitoria sea su concepción del “totus orbis”, el orbe entero, como una suerte de comunidad universal con autoridad moral propia. Los pueblos no viven aislados: forman, en cierto modo, una sola república, ligada por el “ius Gentium”, ese derecho de gentes que ya formularan los romanos pero que Vitoria reformula con alcance verdaderamente mundial. Hay, por tanto, una conciencia política que excede los límites del Es-

tado: la conciencia del ser humano como ciudadano del orbe. Esta intuición, que ha sido considerada el acta de nacimiento del derecho internacional moderno, tiene resonancias hondísimas para nuestra reflexión sobre la conciencia. Cuando hoy hablamos de conciencia planetaria, de ciudadanía global, de responsabilidad común ante los problemas que ningún Estado puede resolver por sí solo, estamos en el surco que abrió Vitoria. Morin, sin citarlo, ha caminado por esa misma senda (MORIN; KERN, 1993).

6. **El examen crítico del poder: la conciencia que mide a los imperios.** La conciencia, en Vitoria, no se limita a juzgar la acción privada del sujeto: juzga también el ejercicio del poder. Su *Relectio de potestate civili* sostiene que el poder político tiene origen natural —procede del derecho de gentes, no del consentimiento privado ni de la conquista—, lo cual lo legitima cuando se ordena al bien común y lo deslegitima cuando se desvía de él (VITORIA, 1998). En la *Relectio de Indis*, esta misma lógica se aplica al imperio español: el dominio sobre los pueblos americanos no se justifica por la donación pontificia, ni por la diferencia de religión, ni por la pretendida superioridad cultural, ni por los pecados contra la naturaleza, ni por la libre elección de los indios; títulos todos que Vitoria examina y rechaza con una serenidad demoledora (VITORIA, 1967). La conciencia bien formada ejerce, así, su función crítica frente al poder. Esto es, sin más, la raíz remota de la teología política y, posteriormente, de la teología de la liberación: la conciencia que no se vende al imperio.
7. **La renovación metodológica como condición de la conciencia.** Hay una contribución que rara vez se incluye entre las aportaciones filosóficas de Vitoria, pero que es decisiva. Su renovación del método teológico —la sustitución de las Sentencias de Pedro Lombardo por la Summa de Tomás de Aquino, la insistencia en la claridad, el cuidado de las distinciones, el diálogo con las fuentes primeras, la apertura a los problemas concretos del presente— es ya, en sí misma, una aportación al desarrollo de la conciencia. Porque una conciencia bien formada necesita un método que la cultive. La conciencia no nace hecha: se forma en el trabajo paciente de pensar bien, de leer las fuentes con atención, de no contentarse con clichés, de someter las propias certezas al examen del argumento. Vitoria fue, antes que nada, un maestro de ese método. Y esta es, quizá, su lección pedagógica más vigente.

7.3.- Correlatos contemporáneos

Tender puentes entre Vitoria y las investigaciones actuales sobre la conciencia exige cierta cautela. Vitoria pensaba en términos teológicos y escolásticos; nosotros pensamos en términos cognitivos, neurocientíficos, psicológicos y sociopolíticos. Sin embargo, las preguntas siguen siendo, en buena medida, las mismas: ¿qué es la conciencia?, ¿de dónde procede?, ¿cómo se forma?, ¿cómo se distingue una conciencia ciega de una conciencia lúcida?, ¿cómo se relaciona la conciencia individual con la conciencia social y planetaria? En este apartado señalo seis correlatos que considero especialmente fecundos.

1. **Las teorías universalistas del juicio moral.** La doctrina de la *sindéresis* como dotación natural y universal del juicio moral encuentra un correlato sorprendente en la ética del discurso de Habermas (1989), en las propuestas posteriores del cuidado y la responsabilidad y en las teorías universalistas contemporáneas del desarrollo moral. Aunque sus marcos sean radicalmente distintos, todos comparten con Vitoria la convicción de que existe una base común humana del juicio moral, no reducible a las convenciones culturales. Donde Vitoria habla de ley natural, las teorías del desarrollo hablan de estadios post-convencionales; donde Vitoria habla de *communicatio*, Habermas habla de comunidad ideal de comunicación. La intuición de fondo es la misma: la conciencia moral madura es aquella capaz de juzgar por encima de las particularidades del grupo, en nombre de principios reconocibles por cualquier ser racional.
2. **La conciencia planetaria y el pensamiento complejo.** La idea vitoriana del *totus orbis* —el orbe entero como una sola comunidad moral y jurídica— anticipa, sin saberlo, la conciencia planetaria que Morin reclama para el siglo XXI. Cuando Morin habla de la tierra-patria, de la antropolítica, de la necesidad de pensar a la humanidad como una sola y compleja comunidad de destino (MORIN; KERN, 1993; MORIN, 2011), está reactivando, en clave laica y científica, lo que Vitoria formuló en clave teológica. La transdisciplinariedad de Niculescu, con su insistencia en los niveles de realidad y en la lógica del tercero incluido (NICULESCU, 1999), también encuentra un eco en aquella mirada vitoriana que se negaba a separar la teología, el derecho, la política y la ética. Y la propuesta pedagógica de Moraes, centrada en la educación de la conciencia como apertura ecosistémica (MORAES, 2021), encuentra en Vitoria un antepasado lejano: la idea

de que educar es enseñar a habitar el orbe entero, no solo la propia parcela.

3. **La fenomenología y la hermenéutica de la conciencia.** La distinción vitoriana entre sindéresis y conciencia, junto con su doctrina del juicio práctico, anticipa de manera notable los desarrollos de la pequeña ética de Ricoeur (1996): el cuidado del sí, la solicitud por el otro y la justicia en las instituciones. Ricoeur recoge, sin nombrarlo, aquella misma triple estructura: dignidad de la persona, sociabilidad natural, ordenación al bien común. Arendt (1999), por su parte, en su reflexión sobre el juicio insiste en la conciencia como capacidad de pensar lo que se hace, capacidad cuya ausencia produjo los horrores del siglo XX. Vitoria habría suscrito sin titubear: la conciencia, antes que afecto, es pensamiento de lo que se hace. Y Han, denunciando hoy la disolución del sujeto en la sociedad del rendimiento (HAN, 2012), reactualiza el problema vitoriano de una conciencia que pueda decir no al imperio del sistema.
4. **Los derechos humanos y la ética del reconocimiento.** La doctrina del dominium como atributo universal de toda persona racional es, en sentido estricto, el embrión teórico de los derechos humanos. Maritain (2001) en sus reflexiones sobre la persona y el bien común, Bobbio (1991) en su historia teórica de los derechos, Nussbaum (2007) en su enfoque de las capacidades y Honneth (1997) en su teoría del reconocimiento, son, cada uno a su modo, herederos lejanos de aquella afirmación vitoriana. Si hoy podemos decir que cada ser humano, por el hecho de serlo, es titular de una dignidad inviolable, es en parte porque Vitoria —y, tras él, Las Casas, Soto, Suárez— pensaron y lucharon esa idea cuando casi nadie la formulaba con esa amplitud.
5. **Las teorías de la moralidad encarnada y la cognición social.** La neurociencia contemporánea ha descubierto, con métodos muy distintos a los de Vitoria, que el juicio moral no es un proceso meramente racional, sino un fenómeno encarnado, emocional y socialmente situado. Damasio (2011) ha mostrado que sin emoción no hay decisión moral; Haidt (2019), que existen fundamentos morales pre-reflexivos universales; Tomasello (2014), que la cooperación y la intencionalidad compartida son rasgos específicamente humanos. Lejos de contradecir a Vitoria, estos hallazgos lo complementan y lo reinterpretan: lo que él llamaba sindéresis aparece hoy como una compleja arquitectura cerebral, emocional y social que dota al ser humano de una base común para el juicio. La conciencia tiene cuerpo, tiene his-

toria, tiene cultura; pero tiene también, como Vitoria intuyó, una base humana común que ningún relativismo radical logra eliminar.

6. **La teología de la liberación y la ética de la alteridad**. Es justo reconocer, por último, que la línea más viva de la herencia vitoriana en el siglo XX y XXI ha sido la teología de la liberación latinoamericana, particularmente en su denuncia del despojo, su opción por los pobres y su crítica de los imperios. Gutiérrez ha rastreado explícitamente esa raíz, sobre todo en su gran libro sobre Las Casas, donde se ve cómo la corriente que Vitoria abre en la cátedra encuentra su radicalización profética en el dominico sevillano (GUTIÉRREZ, 1993). Leonardo Boff, con su pensamiento ecoteológico (BOFF, 1996), y Dussel, con su filosofía de la liberación (DUSSEL, 1992), prolongan esa tradición. Y desde otra orilla, la ética de la alteridad de Levinas —ese rostro del otro que me interpela y me obliga— mantiene viva, en clave fenomenológica y judía, la misma certidumbre vitoriana: el otro no es un objeto disponible, sino una conciencia que reclama justicia (LEVINAS, 1977).

7.4.- Principios educativos y pedagógicos

Aunque Francisco de Vitoria no escribió ningún tratado de pedagogía, su manera de ejercer la cátedra durante veinte años en Salamanca constituye, en sí misma, una propuesta educativa de extraordinaria coherencia. De su práctica y de sus textos se desprenden principios que podemos formular hoy con plena vigencia. He recogido siete, que me parecen los más fecundos para una pedagogía de la conciencia.

1. **Educación es formar conciencia, no transmitir información**. Para Vitoria, el fin último del estudio teológico y filosófico no es acumular conocimientos ni adiestrar técnicos del razonamiento, sino formar personas capaces de juzgar rectamente. La cátedra existe para que el estudiante salga de ella mejor armado para tomar decisiones difíciles en su vida y en su tiempo. Esa es la Educación de la Conciencia en estado puro. En un siglo XXI obsesionado con las competencias instrumentales, las evaluaciones estandarizadas y los rankings, recuperar esta visión vitoriana —educar no para producir, sino para juzgar con verdad— es casi un acto subversivo.
2. **Volver siempre a las fuentes originales**. La gran reforma metodológica de Vitoria fue cambiar el manual por el texto vivo: poner en las manos de los estudiantes la Summa Theologiae en lugar de los

compendios escolásticos rutinarios. El principio pedagógico subyacente es de vigencia plena: no educamos leyendo glosas de glosas, sino acudiendo a las fuentes, leyéndolas con cuidado, dejándonos cuestionar por ellas. En tiempos de hipersimplificación, de resúmenes automáticos y de información de segunda o tercera mano, esta lección vitoriana sigue siendo una invitación a la honestidad intelectual.

3. **La claridad como virtud pedagógica.** Vitoria fue célebre en su tiempo por la claridad de su exposición, en contraste con la oscuridad de muchos escolásticos tardíos. No despreciaba la dificultad del pensamiento, pero rechazaba la oscuridad como impostura. Pensar bien y decir bien lo pensado son, para él, dos caras del mismo respeto a la verdad y al alumno. La pedagogía de la conciencia exige esta claridad, no como vulgarización facilona, sino como atención al otro: a su tiempo, a su capacidad, a su derecho a entender. Cuando un maestro se esconde tras la jerga, suele estar protegiéndose más que enseñando.
4. **Pensar los problemas reales del propio tiempo.** Lo más impresionante de las relecturas vitorianas es que se ocupan de lo que está sucediendo realmente: la conquista de América en 1539, la guerra contra los turcos, la disputa con Lutero, las dispensas matrimoniales del rey inglés. Vitoria no se refugia en disquisiciones intemporales: lleva la teología y la filosofía al ruedo de la historia presente. Una pedagogía de la conciencia, en este sentido vitoriano, debe atreverse a abordar en el aula los conflictos, las injusticias, las preguntas incómodas del propio momento, sin esconderse en abstracciones que no comprometen a nadie.
5. **El aula como comunidad de búsqueda y de diálogo.** El método escolástico bien entendido —que Vitoria practicaba con maestría— era esencialmente dialógico. La lectio se completaba con la quaestio (planteamiento de problemas reales o posibles) y con la disputatio (debate reglado entre posiciones contrapuestas). El maestro no expone una verdad ya hecha: expone problemas, examina argumentos a favor y en contra, y razona la posición que considera mejor fundada, dejando ver el camino. El aula se convierte así en una comunidad de búsqueda, donde el estudiante no es receptor pasivo, sino interlocutor. Esta es, anticipadamente, la pedagogía dialógica que Freire formularía siglos después en otras claves.
6. **La integración transdisciplinar del saber.** En el aula vitoriana se cruzaban con naturalidad la teología, la filosofía moral, el derecho civil y canónico, la política, la economía y la geografía del mundo re-

cién ampliado. La cuestión americana, por poner el ejemplo más claro, exigía manejar textos bíblicos, juristas romanos, filósofos griegos, cronistas de Indias, derecho de gentes y sentido común. Vitoria lo hacía sin esfuerzo, porque entendía que la realidad no se deja trocear según los compartimentos académicos. Aquí está, en estado embrionario, lo que hoy llamamos transdisciplinarietà: la convicción de que los problemas humanos cruzan fronteras disciplinares y que la educación debe enseñar a pensar a través de ellas, no encerrado en cada una.

7. **Formar discípulos, no súbditos.** Quizá el rasgo más conmovedor de la pedagogía vitoriana es que dio lugar a una escuela, en el sentido propio: la Escuela de Salamanca, donde sus discípulos (Domingo de Soto, Melchor Cano, Bartolomé de Carranza, Diego de Covarrubias, Martín de Azpilcueta, y, más tarde, Báñez, Molina, Suárez) no se limitaron a repetir lo aprendido, sino que prolongaron la búsqueda, discutieron con el maestro y abrieron nuevos caminos. Vitoria formó pensadores autónomos, no réplicas de sí mismo. En una época de gurús digitales y de obediencias rápidas, esta pedagogía de la autonomía intelectual y moral es probablemente la herencia más urgente que Vitoria nos deja: una conciencia bien educada es una conciencia capaz de discrepar de su propio maestro cuando la verdad lo pide.

8.- Bartolomé de las Casas (1484-1566)

«...Todas las naciones del mundo son hombres, y de cada uno de ellos es una no más la definición: todos tienen entendimiento y voluntad, todos tienen cinco sentidos exteriores y sus cuatro interiores, y se mueven por los objetos dellos, todos se huelgan con el bien y sienten placer con lo sabroso y alegre, y todos desechan y aborrecen el mal...»

Apologética historia sumaria, cap. XLVIII.

«...Todas estas universas e infinitas gentes a toto género crió Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas, fidelísimas a sus señores naturales y a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas e quietas, sin rencillas ni bullicios, no rijosos, no querulosos, sin rencores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo...»

Brevísima relación de la destrucción de las Indias,
argumento.

«...La única manera de enseñar a los hombres la verdadera religión fue establecida por la Divina Providencia para todo el mundo y para todos los tiempos, a saber: la que persuade al entendimiento por medio de razones y la que atrae, mueve, exhorta suavemente la voluntad...»

Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión, cap. V.

Hay figuras que no caben en ningún molde, y Bartolomé de las Casas es una de ellas. Fraile, obispo, jurista, historiador, controversista, viajero incansable, denunciante apasionado, hombre que cambió de vida pasados los treinta años y no dejó de cambiar hasta su muerte, octogenario, en el convento madrileño de Nuestra Señora de Atocha. Si tuviéramos que elegir un rostro del siglo XVI español que expresara con más nitidez la conciencia que se despierta —y que se despierta dolida, gritando, sin descanso— sería el suyo.

Las Casas representa, en la historia del pensamiento, ese momento decisivo en que Europa se mira en el espejo de los pueblos que está

destruyendo y se ve a sí misma, por primera vez con esa claridad cruda, como sujeto moralmente responsable de la historia. Su pluma inaugura una tradición que llegará hasta nosotros bajo nombres muy distintos —derechos humanos, teología de la liberación, pensamiento decolonial, ética de la alteridad— y que sin embargo bebe siempre, de un modo u otro, del manantial sevillano de aquel cura que un día de 1514, preparando el sermón de Pentecostés en Cuba, leyó un pasaje del Eclesiástico y sintió que el suelo se le abría bajo los pies.

Para la filosofía, Las Casas es quien sostuvo, contra el saber establecido y contra el poder imperial, que *todas las naciones del mundo son hombres*. Una proposición tan obvia hoy y tan revolucionaria entonces que tuvo que escribir miles de páginas para defenderla. Para el conocimiento de la conciencia, es el testigo —y el caso de estudio— de una conversión interior radical, documentada en primera persona, donde lo cognitivo y lo afectivo, lo moral y lo intelectual, se entrelazan en un proceso de transformación que dura cincuenta años. Para la educación, es el formulador de un principio extraordinariamente actual: la única forma legítima de comunicar lo que importa es la persuasión racional unida a la atracción suave de la voluntad. Nada que se imponga por la fuerza es propiamente humano; nada se aprende verdaderamente si no se aprende libremente.

Su vigencia hoy es extraordinaria. En un tiempo en que volvemos a preguntarnos quién es el otro y qué le debemos, en que la memoria histórica reclama una mirada honesta sobre los pasados coloniales, en que la educación busca formar conciencias críticas y compasivas, Bartolomé de las Casas sigue siendo —ahora más que nunca— un maestro silencioso y necesario. Las páginas que siguen son un intento, modesto, de escucharle.

8.1.- Apuntes biográficos

Bartolomé de las Casas nació en Sevilla, casi con seguridad en 1484, aunque durante siglos se sostuvo el año 1474, apoyado en una indicación tardía del propio Las Casas que la crítica documental contemporánea ha rectificado. La fecha de 1484, asentada sobre todo a partir de las investigaciones de Helen Rand Parish y Harold Weidman, sobre el expediente de su consagración episcopal y otros documentos, es hoy la aceptada por la historiografía mayoritaria.

La Sevilla en que vino al mundo era una ciudad bulliciosa, mezclada, comercial: todavía no era la metrópolis indiana en que se convertiría tras 1503 con la creación de la Casa de la Contratación, pero ya un puerto-puente entre

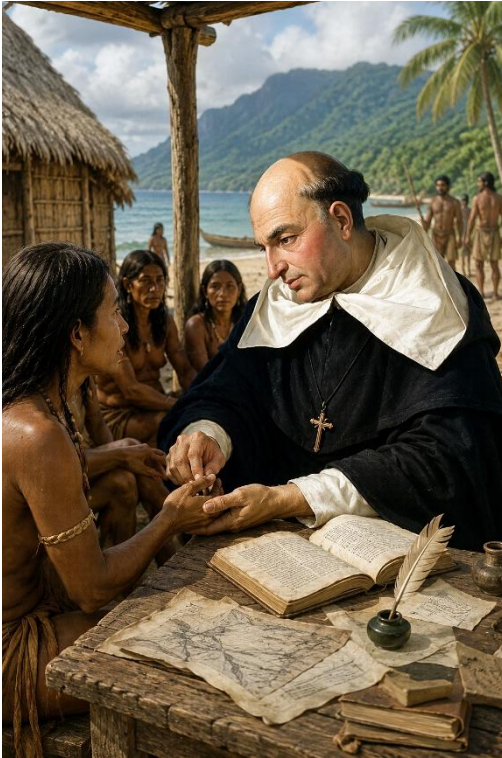
mundos. Cristianos viejos, conversos, moriscos, esclavos africanos, mercaderes genoveses y flamencos, marineros del norte: todos compartían calles y oficios en las parroquias de San Lorenzo o San Vicente, donde se cree que vivía la familia. Su padre, Pedro de las Casas, fue un mercader modesto de probable origen converso —la investigaciones de varios historiadores ha apuntado en esa dirección, aunque la cuestión sigue debatiéndose—. Esa raíz, si efectivamente la tuvo, no es un dato menor: el hijo de una minoría perseguida que termina convirtiéndose en defensor universal de otra minoría perseguida tiene una coherencia interna que la biografía espiritual no debe pasar por alto.

De su infancia y adolescencia sabemos poco. Lo que parece seguro es que recibió formación humanística en Sevilla, posiblemente en la escuela catedralicia o en alguna de las cátedras de gramática latina entonces florecientes en la ciudad. La hipótesis tradicional de unos estudios en Salamanca, repetida durante mucho tiempo, ha sido cuestionada por la crítica reciente y hoy se considera poco probable. Lo que sí es seguro es que dominó el latín y se familiarizó tempranamente con la tradición jurídica y teológica de la escolástica.

Un episodio juvenil marca su biografía con una fuerza que entonces no podía sospechar. En 1493, cuando Bartolomé tenía nueve años, su padre Pedro se embarcó con Cristóbal Colón en el segundo viaje. Regresó tres años después y trajo consigo, entre otros bienes, a un esclavo indígena, “Juanico”, que durante un tiempo acompañó al adolescente Bartolomé. Fue su primera ventana al Nuevo Mundo: una ventana, hay que decirlo, contaminada en su origen, porque el muchacho recibido como regalo era precisamente lo que el adulto Bartolomé pasaría la vida combatiendo.

En 1502, con dieciocho años, Bartolomé viaja por primera vez a La Española en la flota de Nicolás de Ovando. Allí participa en operaciones contra la cacica Anacaona, recibe una encomienda y vive durante años como un colono más, sin advertir, según confesará él mismo después, que aquellas guerras y aquellas crueldades eran injusticias. Hacia 1506-1507 viaja a Roma, donde es ordenado sacerdote —fecha y lugar exactos son materia de discusión erudita— y regresa al Caribe. Entre 1510 y 1511 oficia, en La Española, lo que la tradición consideró durante mucho tiempo la primera misa cantada por un sacerdote ordenado en el continente.

En 1513 acompaña como capellán a Pánfilo de Narváez en la conquista de Cuba, participa en el repartimiento de indios y sigue siendo, en sus propias palabras, *tan ciego como los demás*. Pero algo se está abriendo dentro. En



13 Bartolomé de las Casas dialogando con indígenas en las Indias occidentales. Reconstrucción histórica inspirada en el contexto caribeño del siglo XVI. Imagen generada mediante IA con fines académicos e ilustrativos.

1514, preparando un sermón para Pentecostés en la villa cubana de Sancti Spíritus, lee el pasaje del Eclesiástico (34, 18-22): “*Quien ofrece sacrificio del bien de los pobres es como quien degüella al hijo en presencia de su padre*”. El pasaje hace en él, según narrará más tarde, lo que un terremoto hace en una casa. Renuncia a sus indios, devuelve la encomienda y desde el púlpito pronuncia el sermón fundacional de su nueva vida: declara públicamente injustos la encomienda y el sistema de servidumbre indígena.

En 1515 vuelve a España. En los años siguientes se convierte en una presencia incansable en la corte: ante Fernando el Católico, después ante el cardenal Cisneros como regente, más tarde ante Carlos V. Es nombrado en 1516 procurador o protector universal de los indios, título

nuevo, casi sin precedentes, que prefigura una intuición moderna: la del defensor jurídico de los más débiles ante el poder.

En 1520-1521 emprende, con autorización imperial, un experimento de colonización pacífica en Cumaná (actual Venezuela). El proyecto fracasa, devorado por la violencia de los encomenderos vecinos y los conflictos con las poblaciones locales. Las Casas vive el fracaso como una herida. En 1522 toma el hábito dominico en La Española, retirándose durante casi una década del activismo público y entregándose al estudio teológico —santo Tomás, sobre todo, será su escuela definitiva— y a la redacción de sus primeras grandes obras. Hacia 1527 empieza la *Historia de las Indias*; algunos años después, *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*. En la década siguiente viaja por Centroamérica, intenta la evangelización pacífica en la Vera Paz guatemalteca, redacta tratados, dictamina, predica.

Tres acontecimientos perfilan, más que ningún otro, el rostro emblemático de su vida.

El primero es la promulgación de las **Leyes Nuevas de Indias** en 1542, fruto en gran medida de su acción ante Carlos V. En su preparación se redacta la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, memorial estremecedor dirigido al príncipe Felipe, donde Las Casas describe, con prosa de fiscal y de profeta, los estragos de la conquista. Aunque las Leyes Nuevas fueron parcialmente revocadas por la presión de los encomenderos, marcaron un hito legal sin precedentes: la Corona española, al menos sobre el papel, prohibía la esclavitud indígena y limitaba la encomienda.

El segundo es su **consagración como obispo de Chiapas** en 1544, en Sevilla. Tiene ya sesenta años. Cruza el Atlántico por última vez, llega a su diócesis acompañado de un grupo de dominicos, gobierna escasos dos años en medio de un conflicto durísimo con los encomenderos locales —les niega la absolución, los excomulga, exige restitución— y regresa a España en 1547 sin volver jamás a América.

El tercero es la célebre **controversia de Valladolid** (1550-1551), donde Las Casas se enfrenta al humanista cordobés Juan Ginés de Sepúlveda ante una junta de teólogos y juristas convocada por Carlos V. La cuestión era, en sustancia: ¿es lícito hacer la guerra a los indios para someterlos y, después, evangelizarlos? Sepúlveda invocaba la doctrina aristotélica de la servidumbre natural; Las Casas opuso una refutación monumental que se conserva en su *Apología*. No hubo veredicto formal. Pero la junta no condenó las tesis de Las Casas, y la causa de Sepúlveda no triunfó: su tratado *Democrates secundus* no obtuvo permiso de impresión. Para muchos historiadores fue el primer gran debate moderno sobre los derechos humanos.

Tras Valladolid, Las Casas se establece definitivamente en el convento dominico de San Gregorio de Valladolid y, después, en el de Atocha en Madrid. Sigue escribiendo, redactando memoriales, atendiendo consultas, dirigiendo desde su celda la causa indiana con una energía sostenida hasta el último día. Muere en Madrid en julio de 1566, octogenario, todavía con la pluma en la mano. Pocos meses antes había firmado un último memorial a Pío V y al Consejo de Indias.

De su vasta obra conviene retener al menos estos títulos.

- *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (redactada en 1542, impresa en Sevilla en 1552). Memorial breve, vehemente, escrito como denuncia ante el rey. Su traducción posterior alimentaría la

llamada “leyenda negra”, pero el texto en sí es, sobre todo, un alegato moral y un instrumento de presión política.

- *Historia de las Indias* (comenzada en 1527, no terminada). Gran relato historiográfico, redactado como archivo de la conciencia, donde Las Casas conserva documentos, testimonios y reflexiones. Por voluntad expresa del autor no se publicó hasta 1875.
- *Apologética historia sumaria* (concluida hacia 1559). Demostración antropológica, podríamos decir hoy, de la racionalidad y madurez cultural de los pueblos indígenas. Aplica las seis condiciones aristotélicas de la república perfecta¹⁷ para mostrar que estas sociedades cumplen los criterios de civilización.
- *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión* (c. 1534). Tratado teológico-pedagógico, escrito originalmente en latín, donde formula el principio cardinal de su pensamiento: la fe se ofrece, no se impone.
- *Tratados* (Sevilla, 1552). Conjunto de ocho opúsculos publicados de una vez —entre ellos las *Treinta proposiciones muy jurídicas*, la *Disputa o controversia con Ginés de Sepúlveda* y los *Avisos para confesores*—.
- *De thesauris* (c. 1564). Sobre el destino de los tesoros del Perú y la obligación de restitución. *De regia potestate* y otros tratados latinos sobre potestad civil, esclavitud y dominio completan, en buena parte póstumos, el cuadro de una obra inmensa.

8.2.- Aportaciones fundamentales

Conviene leer estas aportaciones no como conceptos sueltos sino como nervios de una misma intuición, que va creciendo a lo largo de cincuenta años: la conciencia humana —en su capacidad de reconocer al otro, de convertirse, de juzgar y de exigir— es la sede de la dignidad y el criterio último de la justicia.

1. **La humanidad universal: «todas las naciones del mundo son hombres».** Frente a la duda, sembrada por algunos teólogos y juristas de su tiempo, sobre la plena humanidad de los pueblos ame-

¹⁷ Según la tradición política aristotélica derivada de Aristóteles, la república perfecta debía reunir seis condiciones fundamentales: suficiencia material del territorio, población proporcionada, concordia civil, gobierno sometido a la ley, educación virtuosa de los ciudadanos y orientación al bien común y a la vida buena (*eudaimonía*).

icanos, Las Casas sostiene un universalismo radical. Lo formula con una frase que parece simple y que sin embargo concentra toda su antropología: *todas las naciones del mundo son hombres*, y de cada uno hay una sola definición, la misma. Apoyado en santo Tomás, en Aristóteles correctamente leído y en una notable acumulación de etnografía comparada, demuestra en la *Apologética* que las sociedades indígenas poseen entendimiento, voluntad, lengua articulada, organización política, religión, arte, leyes; es decir, las seis condiciones aristotélicas de la república perfecta. La conclusión no es trivial: si esto es así, no son “bárbaros” en el sentido fuerte y, por tanto, no son sujeto legítimo de servidumbre natural. Esta tesis funda, implícitamente, lo que hoy llamaríamos universalismo de la dignidad humana. Es, también, un acto cognitivo y afectivo de primer orden: ver al otro como semejante exige, antes que cualquier argumentación, una conversión perceptiva.

2. **La conciencia como sede del juicio moral y como facultad de conversión.** Si hay una palabra que recorre como hilo de oro toda la obra Las Casas es la palabra **conciencia**. La conciencia como dictamen último, ante el cual ni el rey, ni el papa, ni la costumbre, ni la utilidad pública pueden prevalecer. La conciencia como capacidad de cambio: el sermón de 1514 es el documento más antiguo de una conversión moral relatada en primera persona dentro del mundo colonial, y se lee como un estudio de caso del despertar de la conciencia ética. Las Casas reconoce que la conciencia puede dormir bajo la fuerza de la costumbre, del beneficio propio y del consenso social (“*yo era tan ciego como los demás*”). Pero también reconoce que puede despertar de pronto, cuando una palabra —un texto bíblico, un rostro humano, una imagen de violencia— hace de detonante. Esta concepción dinámica de la conciencia, capaz de oscurecimiento y capaz de iluminación, es una de sus mayores contribuciones a la psicología moral. Bebe directamente de san Agustín y de santo Tomás, pero le añade un tono experiencial y testimonial que ni uno ni otro habían formulado de ese modo.
3. **Crítica de la servidumbre natural y refutación de Sepúlveda.** Frente al argumento aristotélico que Sepúlveda manejó para justificar la guerra y la sujeción de los indios —que algunos hombres serían esclavos por naturaleza— Las Casas opera una operación intelectual de gran finura. No rechaza a Aristóteles; lo limita. Aristóteles, escribe, habla de la servidumbre natural como un caso raro, una desviación, no como una categoría capaz de definir pueblos enteros. Y, en cual-

quier caso, la condición de “bárbaro” no autoriza la guerra: autoriza, a lo sumo, la enseñanza paciente. La consecuencia es decisiva: la conquista violenta es injusta, las posesiones derivadas de ella deben restituirse, los conquistadores y encomenderos están obligados moralmente a la reparación.

4. **La doctrina de la restitución.** Este es uno de los puntos más originales —y más incómodos— de Las Casas. La conciencia despierta no se contenta con sentir, con denunciar o con reformar el futuro: exige reparar el pasado. En sus *Avisos para confesores* (1552) instruye a los sacerdotes para que no absuelvan a encomenderos y conquistadores si no devuelven lo expropiado. La restitución no es un consejo evangélico: es deber estricto de justicia. Esta tesis sólo se entiende desde una concepción robusta de la conciencia como instancia activa que asume responsabilidades históricas. La actualidad del planteamiento, en tiempos de debate sobre memorias y reparaciones, no necesita comentario.
5. **El único modo: persuasión racional y atracción suave de la voluntad.** En el *Del único modo de atraer* formula lo que tal vez sea su gran aportación pedagógica. La única manera de enseñar la verdad —cualquier verdad importante: religiosa, moral, civil— es la que persuade al entendimiento por medio de razones y atrae suavemente la voluntad. Toda enseñanza por la fuerza es indigna del enseñante e ineficaz en el alumno. Esta tesis tiene implicaciones que rebasan ampliamente el contexto teológico en que se enunció: anticipa, en cinco siglos, lo mejor de la pedagogía dialógica contemporánea.
6. **Crítica del imperio y de la guerra justa.** Las Casas somete a crítica corrosiva los títulos jurídicos que pretendían fundamentar la dominación española de las Indias. En particular, la noción de que los pueblos indígenas pudieran haber renunciado tácitamente a su soberanía o ser sometidos por la guerra como castigo de su infidelidad. Aunque acepta la donación pontificia —era hijo de su tiempo y de su Iglesia—, la interpreta de un modo restrictivo: el papa habría conferido al monarca español únicamente el encargo de promover la evangelización, jamás un dominio civil pleno. Las consecuencias políticas las extrae sin temblar: los pueblos indios siguen siendo libres bajo sus señores naturales, y la Corona española es, en estricto sentido, tutora y no señora.
7. **Testimonio, memoria y archivo de la conciencia.** Conviene subrayar, por último, que Las Casas no separa el pensar del testificar.

Su obra es, en una medida importante, archivo. Conserva documentos —incluido el extracto del diario de Colón que sin él habría desaparecido—, transcribe sermones, reproduce cartas, anota nombres y lugares de masacres concretas. Hay en él una intuición que la filosofía contemporánea —pensemos en Paul Ricœur o en Reyes Mate— ha tematizado después con todo cuidado: la memoria de las víctimas es constitutiva de la justicia. Sin nombres, sin lugares, sin fechas, no hay verdadera responsabilidad.

8.3.- Correlatos contemporáneos

Las intuiciones de Bartolomé de Las Casas, formuladas en un castellano vibrante del siglo XVI y en un latín escolástico todavía deudor de Salamanca, encuentran prolongaciones sorprendentes en debates actuales sobre la conciencia. No se trata, claro está, de presentarlo como un autor de hoy disfrazado de fraile. Pero los hilos están ahí, y conviene seguirlos.

1. **La conciencia como fenómeno relacional y encarnado.** La psicología cognitiva contemporánea —Damasio, Edelman, Varela, Thompson— viene insistiendo en que la conciencia no es un proceso aislado dentro de un cráneo, sino que emerge de la relación entre un organismo, un entorno y otros sujetos. La intuición de Las Casas de que *ver al otro como humano es ya un acto de conciencia*, y de que ese acto modifica al sujeto que lo realiza, anticipa esa concepción relacional. La conversión de 1514 no es una operación lógica privada: es un acontecimiento donde la palabra leída, el rostro indio recordado y el cuerpo del que predica se entretrejen en un mismo proceso de transformación.
2. **La filosofía de la alteridad y la ética del rostro.** Cuando Emmanuel Levinas escribe que el rostro del otro me ordena “no matarás” antes de cualquier discurso, está formulando con vocabulario fenomenológico lo que Las Casas vivía como vocabulario teológico. La proximidad ética con Levinas la han señalado autores como Enrique Dussel, que ve en Las Casas a un precursor del pensamiento latinoamericano de la liberación y, más ampliamente, de una ética de la alteridad construida desde el encuentro con quien sufre.
3. **La teología de la liberación.** Gustavo Gutiérrez, uno de los grandes teólogos del siglo XX, ha leído a Las Casas como antecesor directo de una teología nacida del lado de los pobres. *En busca de los pobres de Jesucristo: el pensamiento de Bartolomé de las Casas*, publicado

originalmente en 1992 y editado en Salamanca por Sígueme en 1993, es probablemente la mejor síntesis contemporánea de su pensamiento y permite apreciar cómo la espiritualidad Las Casas se reactualiza en los debates posteriores al Vaticano II. El propio Leonardo Boff ha invocado a Las Casas como una de las voces fundadoras de la mirada cristiana descentrada respecto del eurocentrismo colonial.

4. **El pensamiento decolonial y la crítica del eurocentrismo.** Autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano y, en el contexto hispano, el propio Dussel, han hecho de Las Casas un referente —matizado, eso sí— de una crítica del eurocentrismo desde dentro de la propia tradición europea. Tzvetan Todorov le dedicó páginas decisivas en *La conquista de América: el problema del otro*, mostrándolo como uno de los pocos que en el siglo XVI fueron capaces de reconocer a los pueblos americanos como sujetos y no sólo como objetos del proyecto colonial (TODOROV, 1987).
5. **La fundamentación de los derechos humanos.** El filósofo mexicano Mauricio Beuchot, en *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*, ha mostrado con detalle cómo en la obra DE Las Casas —y en la escuela de Salamanca con la que dialoga, especialmente con Francisco de Vitoria— se articulan ya los elementos centrales de una teoría de los derechos humanos: igualdad esencial, libertad, dominio sobre los propios bienes, derecho a no ser molestado en la propia religión y costumbres, derecho a una guerra sólo defensiva (BEUCHOT, 1994). Las Casas pertenece, así, a la prehistoria moderna de la *Declaración Universal* de 1948.
6. **Psicología moral, empatía y compasión.** Por último, autoras y autores contemporáneos como Martha Nussbaum, Carol Gilligan o Nel Noddings, que han elaborado una psicología moral del cuidado, la empatía y la compasión, encuentran en Las Casas un antecedente experiencial. Su obra es, entre otras cosas, una larga exploración de cómo el sentimiento moral —la compasión, la indignación, la vergüenza ante el daño causado por los propios— participa activamente en el conocimiento moral. No es sentimentalismo: es la afirmación de que la conciencia ética piensa también con el corazón y con las entrañas.

8.4.- Principios educativos y pedagógicos

De toda esta vida y de toda esta obra se desprenden, con naturalidad, algunos principios que cualquier educador puede reconocer hoy como propios. No son recetas. Son orientaciones que el propio Las Casas no formuló sistemáticamente, pero que están vivas en cada página suya.

1. **Principio del encuentro**. Antes que cualquier contenido, antes que cualquier método, la primera condición de educar es reconocer al otro como sujeto pleno. Sin ese acto previo —que es a la vez cognitivo, afectivo y ético— la educación se convierte en aplastamiento. La pedagogía de Las Casas enseña que mirar bien es la primera lección, y que sin esa mirada honesta no hay enseñanza posible, sino sólo formas más o menos refinadas de violencia.
2. **Principio del despertar: la conciencia se cultiva, no se decreta**. La conversión de 1514 nos recuerda que la conciencia no se entrega cerrada: se va despertando, y a veces lo hace tarde. La tarea educativa es ofrecer condiciones —textos, encuentros, silencios, preguntas— que favorezcan ese despertar, sin forzarlo. Educar es preparar el terreno para que un día, quizá lejano, una palabra haga su efecto. Y aceptar que el momento del despertar no le pertenece al maestro.
3. **Principio de la persuasión y la libertad**. El *único modo* de Las Casas —enseñar persuadiendo al entendimiento y atrayendo suavemente la voluntad— es uno de los enunciados pedagógicos más limpios de la tradición occidental. La fuerza no enseña: humilla. La amenaza no convence: somete. Educar es razonar y seducir, en el buen sentido del verbo: hacer deseable lo verdadero, atractivo lo bueno, hermoso lo justo.
4. **Principio del testimonio**. Las Casas enseña con su vida tanto como con sus textos. Sus contemporáneos lo escuchaban no sólo por lo que decía, sino por lo que había hecho: renunciar a sus encomiendas, predicar en Pentecostés, viajar, padecer, perseverar. La pedagogía del testimonio nos dice que ningún discurso educa si no está acompañado de coherencia vital. El educador es, antes que un transmisor, una presencia.
5. **Principio de la restitución y la reparación**. Educar no es sólo construir el futuro: es también responder por el pasado. Una Educación de la Conciencia incluye la capacidad de mirar honestamente los daños cometidos —personales, familiares, históricos, colectivos— y de

asumir lo que toca asumir. Sin esta dimensión reparativa, la educación moral queda coja. Las Casas nos enseña que la justicia mira siempre hacia atrás y hacia adelante a la vez.

6. **Principio de la indignación lúcida.** Hay una indignación lúcida —no rencorosa, no destructiva— que es resorte cognitivo y motor educativo. Las Casas no se contentó con explicar las injusticias: las denunció con vehemencia. Educar comporta enseñar a indignarse ante el mal evitable y a transformar esa indignación en pensamiento, en palabra y en acción. Sin esta indignación, la conciencia queda muda; con ella, encuentra su voz pública.
7. **Principio del universalismo concreto.** Las Casas no defendió a los indios porque le resultaran simpáticos, exóticos o folclóricos. Los defendió porque eran hombres, y en cada hombre veía a todos los hombres. Una Educación de la Conciencia ha de cultivar este universalismo concreto: reconocer la dignidad común sin disolver la singularidad de cada rostro, formar ciudadanos de un mundo plural sin renunciar al cuidado por el cercano. El cosmopolitismo de Las Casas no es abstracto: tiene nombres, tiene heridas, tiene caras.

9.- Marguerite de Navarre (1492-1549)

*«¿Dónde está el infierno colmado enteramente
de toda desdicha, trabajo, pena y tormento?
¿Dónde está el abismo y la profundidad de los que jamás nadie
puede quedar exento?
En mí, en mí está esta cárcel profunda...»*

Le Miroir de l'âme pécheresse (1531)

*«...Pues las palabras son el reflejo del corazón,
ruego a quienes oigan estos relatos
que se miren a sí mismos antes que a otro...»*

Heptamerón, Prólogo (1558)

Hay figuras que parecen contener un siglo entero en su biografía. Margarite de Navarre es una de ellas. Nacida en 1492, el año en que Europa cree estar descubriendo el mundo, y muerta en 1549, cuando Trento aún no ha cerrado sus puertas y Calvino afila sus armas teológicas en Ginebra, atraviesa con paso firme y mirada inquieta la primera mitad de un siglo XVI que será, sobre todo, el siglo de la conciencia. Reina de Navarra, hermana de Francisco I de Francia, escritora, mecenas, mística, refugio de reformadores perseguidos, mediadora política, madre de Juana de Albret y abuela de Enrique IV: cualquiera de estos rasgos bastaría para reservarle un lugar en la historia. Pero lo que verdaderamente le da estatura filosófica es algo más callado y, paradójicamente, más decisivo: haber convertido la introspección del alma en obra literaria, política y educativa.

En un tiempo donde la Reforma protestante y la respuesta católica empujaban hacia ortodoxias cada vez más cerradas, Margarite eligió la ruta más difícil: la del centro luminoso. No fue luterana ni se quedó en una piedad rutinaria. Se instaló en ese espacio interior donde la fe es búsqueda, donde el dogma no sustituye a la experiencia y donde el alma —ella usa con frecuencia la palabra *âme*— se examina, se acusa, se perdona y se transforma. Esa elección, hoy lo vemos con claridad, fue una de las raíces del humanismo cristiano francés y un antecedente directo de lo que, dos siglos después, la modernidad llamará sencillamente subjetividad (REID, 2009).

Su importancia para la filosofía y para una pedagogía de la conciencia no se mide por la cantidad de tratados sistemáticos —no los escribió—, sino por

algo más sutil: enseñó a hablar del yo. Y lo hizo, además, en lengua vulgar, en un francés vivo, dialogado, cargado de matices afectivos, en una época en la que la teología pretendía monopolizar la palabra. El Espejo del alma pecadora, las Prisiones, el Heptamerón, las Canciones espirituales no son tratados; son ejercicios de conciencia ofrecidos a quien quiera leerlos como espejo. Y ahí reside su vigencia: en una cultura como la nuestra, saturada de pantallas y agotada de exterioridad, Margarita nos devuelve a una pregunta elemental y radical, «¿qué pasa en ti cuando nadie te mira?», con una respuesta que no es moralista, sino formativa.

A lo largo de las páginas que siguen procuraré mostrar por qué esta mujer, durante tanto tiempo arrinconada por una historiografía que la trató sobre todo como hermana de un rey, se nos aparece hoy como una pionera del pensamiento sobre la interioridad, como una pedagoga sin cátedra y, sobre todo, como una pensadora cuya delicadeza no debe confundirse con liviandad. Pocas veces, en la historia de la cultura, una sensibilidad tan fina ha tenido tanta solidez.

9.1.- Apuntes biográficos

Marguerite d'Angoulême —después Marguerite d'Alençon y, finalmente, Marguerite de Navarre— nació el 11 de abril de 1492 en el castillo de Angulema, en el corazón de la región francesa que daba nombre a su familia. Era hija de Carlos de Orleans, conde de Angulema, y de Luisa de Saboya, una de las mujeres más cultas y políticamente perspicaces de su tiempo. Dos años después nacería su hermano, Francisco, futuro Francisco I de Francia. Aquel pequeño núcleo familiar —madre viuda muy joven, dos hijos brillantes— se convertiría con los años en una unidad afectiva y política que marcaría el destino de Francia y la vida entera de Marguerite.

El contexto importa. La Francia de su infancia salía de la guerra de los Cien Años, se rehacía bajo Carlos VIII y Luis XII, y comenzaba a abrir los ojos a la Italia renacentista. Luisa de Saboya, mujer de fina inteligencia, rodeó a sus hijos de tutores humanistas y bibliotecas con clásicos latinos, italianos y los primeros libros impresos. La Trinidad —así llamaban en la corte a Luisa, Francisco y Marguerite— se forjó como una especie de familia simbólica y política donde el afecto se entrelazaba con la cultura.

Marguerite recibió una educación absolutamente excepcional para una niña de finales del siglo XV. Aprendió latín, italiano, español, algo de hebreo y de griego —discutido este último— y leyó a los clásicos: Platón, Cicerón, Sé-



14 Marguerite de Navarra en su corte humanista (siglo XVI). Reconstrucción histórica inspirada en retratos renacentistas de Marguerite de Navarre, representada como reina, humanista y protectora de las letras en el contexto político y cultural de la Navarra y la Francia renacentistas. La escena incorpora referencias a su entorno familiar, a la corte de Francis I de Francia y a su obra literaria Heptaméron. Ilustración contemporánea de inspiración histórica.

hijos y la duquesa de Alençon se dedicó durante esos años a leer, a viajar entre Alençon, Argentan y la corte, y a tejer una red de amistades intelectuales. En 1515, cuando su hermano se convirtió en rey con el nombre de Francisco I, Marguerite se transformó de hecho en la primera dama del reino, papel que conservaría incluso después de los matrimonios de su hermano. Era consultada en asuntos de Estado, negociaba alianzas, redactaba cartas diplomáticas y movía hilos sutiles en la sombra.

El año 1525 fue trágico y decisivo. Tras la derrota de Pavía, Francisco I cayó prisionero del emperador Carlos V. Marguerite, con un valor extraordinario, viajó hasta Madrid para negociar personalmente su liberación,

neca, los Padres de la Iglesia, Dante, Petrarca, Boccaccio. A esa formación humanística se sumó pronto la lectura de la Biblia en lenguas originales, hábito poco frecuente entonces en mujeres laicas. Su madre la educó en la convicción de que una princesa debía ser *pia et docta*, piadosa y docta, fórmula que Marguerite llevará al extremo más íntimo y creativo.

Aquella formación temprana imprimió en ella dos rasgos permanentes: una piedad personal centrada en la lectura interior de las Escrituras y un amor por el diálogo intelectual que se traducirá, años después, en la apertura de su corte a los más diversos pensadores. No fue una erudita encerrada; fue una lectora apasionada que pensaba con otros y para otros.

En 1509, con diecisiete años, fue casada con Carlos IV, duque de Alençon, en un enlace pactado y, por lo que sabemos, afectivamente frío. La pareja no tuvo

atravesando un invierno terrible y soportando un duro forcejeo diplomático con el emperador. Ese mismo año murió su primer marido, herido también en Pavía. Marguerite regresó viuda, pero con la talla política reforzada. Dos años después, en 1527, contrajo segundas nupcias con Enrique II de Albret, rey titular de Navarra. De ese matrimonio nació, en 1528, Juana de Albret, futura reina de Navarra y madre del rey Enrique IV de Francia. Marguerite tuvo también un hijo varón que murió en la infancia, dolor que la marcaría profundamente.

Su corte de Nérac y Pau se convirtió, a partir de 1530, en uno de los centros culturales más vivos de Europa. Allí protegió a poetas como Clément Marot, a humanistas como Lefèvre d'Étaples, a reformadores incipientes y, en momentos críticos, al joven Calvino, perseguido por la Sorbona. Mantuvo correspondencia intensa con el obispo Guillaume Briçonnet, su director espiritual, que la introdujo en una piedad evangélica de raíz paulina, agustiniana y mística, profundamente alimentada por la lectura directa de la Biblia.

La publicación, en 1531, de *Le Miroir de l'âme pécheresse* provocó un escándalo: la Facultad de Teología de la Sorbona consideró el poema cercano a la herejía y lo incluyó en su índice de obras censuradas. Solo la intervención directa de Francisco I salvó a su hermana del proceso. El episodio retrata una doble verdad: Marguerite escribía cosas inéditas para una mujer y para una reina, y lo hacía con una libertad espiritual que el aparato eclesiástico no estaba dispuesto a tolerar.

A esto se añaden episodios significativos: la enfermedad y muerte de su único hijo varón; la conversión gradual de su hija Juana al calvinismo; la firme defensa de los reformadores perseguidos sin romper jamás con Roma; su mediación en los grandes pleitos del reino; la profunda amistad con figuras como Vittoria Colonna, con quien intercambió cartas teñidas de mística italiana; y la lenta acumulación de una obra literaria que, durante mucho tiempo, ella misma consideró más privada que pública.

La muerte de su hermano Francisco I, en marzo de 1547, la sumió en un duelo del que nunca se recuperó del todo. Le dedicó *La Navire*, largo poema en forma de diálogo con el alma del rey desaparecido, donde el sufrimiento por la pérdida se convierte en meditación sobre la fe y la consolación. A partir de entonces se retira progresivamente a sus dominios pirenaicos y a sus libros. Falleció el 21 de diciembre de 1549 en el castillo de Odos, cerca de Tarbes, tras una breve enfermedad, contemplando, según narra una tradición, el cielo invernal. Tenía cincuenta y siete años.

Sus obras más emblemáticas pueden agruparse en tres familias. La obra poética y espiritual: *Le Miroir de l'âme pécheresse* (Espejo del alma pecadora, 1531), *Discord estant en l'homme par contrariété de l'esprit et de la chair* (1533), *Dialogue en forme de vision nocturne* (1533), las *Chansons spirituelles*, *La Navire*, y sobre todo *Les Prisons*, vasto poema filosófico y autobiográfico publicado póstumamente. La obra teatral religiosa, que incluye las Comédias bíblicas —*Nativité, Trois Roys, Innocens, Désert*— y la *Comédie de Mont-de-Marsan*, breve diálogo alegórico sobre los grados del alma. Y, por fin, su obra maestra narrativa, el **Heptamerón**, colección inconclusa de relatos en la línea del Decamerón de Boccaccio, donde diez personajes refugiados en una abadía pirenaica se cuentan, durante siete jornadas, historias de amor humano y divino, comentándolas entre sí en una conversación filosófica que es, en realidad, una pedagogía de la conciencia.

En 1547 la propia Marguerite reunió buena parte de su poesía en *Les Marguerites* de la *Marguerite des Princesses*, título lleno de juego: las margaritas —flores y perlas— de Margarita, la princesa. El gesto editorial es revelador: por primera vez una mujer reina ofrecía públicamente su obra escrita como cuerpo unitario. El *Heptamerón*, en cambio, se imprimió tras su muerte, primero mutilado en 1558 por Pierre Boaistuau y luego, en 1559, en versión más completa por Claude Gruget.

9.2.- Aportaciones fundamentales

Marguerite no construyó un sistema. Construyó una manera de mirar. Y esa manera tiene una densidad filosófica que, una vez se reconoce, no se olvida. Procuró recoger aquí sus aportaciones principales, casi todas relacionadas, explícita o implícitamente, con la naturaleza, el origen y el desarrollo de la conciencia humana.

1. **La conciencia como espejo: ver(se) para ser.** La metáfora central de toda su obra es el espejo. En el *Miroir de l'âme pécheresse* el alma se contempla a sí misma, descubre su miseria, su contradicción y su necesidad de gracia. Pero el espejo no es un instrumento de narcisismo, sino un instrumento de verdad. Verse es comenzar a ser. La conciencia, para Marguerite, no es un órgano de control moral —como en cierta escolástica— ni un mero juicio interior; es el lugar donde el alma se hace visible para sí misma. Esa intuición la conecta con la tradición agustiniana del hombre interior, pero también la proyecta hacia adelante, hacia la modernidad de la subjetividad.

2. **Doble naturaleza y diálogo interior.** Heredera lúcida de la antropología paulina y agustiniana, Marguerite asume que el ser humano es doble: cuerpo y espíritu, deseo y razón, carne y alma. En el *Discord estant en l'homme* escenifica esa tensión como diálogo. No la resuelve por aniquilación, como cierta mística radical. La resuelve por integración: la conciencia es el lugar donde las dos voces hablan, se escuchan y aprenden a convivir. Esta concepción dialógica del yo —el yo como conversación interna— anticipa, con asombrosa precisión, lo que mucho más tarde se llamará identidad narrativa (RICOEUR, 1996) o yo polifónico (BAJTÍN, 1982).
3. **La gracia como pedagogía.** Influida por Lefèvre d'Étaples y por Briçonnet, Marguerite vive un evangelismo que pone en el centro la gracia. Pero, a diferencia de Lutero, no la opone a la libertad humana, sino que la entiende como pedagogía secreta. Dios educa al alma a través de las pruebas, los duelos, el amor, el fracaso (THYSELL, 2000). La conciencia, así, no es un tribunal punitivo, sino una escuela. Es el alma quien aprende. Y aprende leyendo lo que le ocurre. Este giro pedagógico de la teología —Dios como maestro del corazón— es uno de los mayores aportes de Marguerite, y enlaza con la tradición posterior de la educación del corazón que llegará hasta Pestalozzi, Tolstói y, en otro registro, Paulo Freire.
4. **Amor humano y amor divino: la escala de la conciencia.** En el Heptamerón, Marguerite teje una compleja teoría del amor. Sus diez narradores discuten, jornada tras jornada, sobre el amor honesto, el amor sensual, la fidelidad, la traición, la lujuria y la caridad. La obra no impone una respuesta. Plantea preguntas. Su tesis implícita, sin embargo, es muy clara y original para la época: el amor humano, cuando es verdadero, no se opone al amor divino, sino que lo prepara. Hay una escala —y aquí resuena Platón, sobre todo el Banquete a través del *De amore* de Marsilio Ficino (FICINO, 1989)— por la que el alma asciende desde el deseo más rudo hasta la caridad más pura. La conciencia es la encargada de discernir en qué peldaño está y hacia dónde camina (SOMMERS, 1989).
5. **La conciencia como diálogo intersubjetivo.** Una de las grandes invenciones literarias y filosóficas del Heptamerón es el *devis*: la conversación entre los narradores después de cada relato. Allí los personajes —cinco hombres y cinco mujeres, en condiciones de palabra equivalentes, cosa rarísima en su tiempo— argumentan, disienten, se corrigen (CAZAURAN, 1991). La conciencia no madura en soledad, sino en el cruce de voces. Esta intuición, que hoy la psicología social y

la pedagogía dialógica reconocen como crucial, late ya en la estructura misma del libro: pensamos juntos o no pensamos en serio.

6. **La voz femenina como lugar epistemológico.** Marguerite da voz a las mujeres como sujetos pensantes. Parlamente, Oisille, Longarine y Ennasuite no son meros adornos: son interlocutoras filosóficas. Oisille, la mujer mayor, dirige las jornadas con autoridad espiritual. Parlamente —cuyo nombre significa, literalmente, la que habla— defiende posiciones de fina sutileza ética. Esto, en un siglo que apenas comenzaba a discutir la querrela de las mujeres, supuso un gesto de envergadura. La conciencia, entiende Marguerite, no tiene sexo, pero la historia ha hecho que las mujeres tengan que conquistarla con un esfuerzo añadido. Su obra es ese esfuerzo hecho literatura.
7. **La prisión interior y la libertad espiritual.** *Les Prisons*, poema extenso publicado tras su muerte, es probablemente su obra filosófica más densa. Su protagonista atraviesa tres cárceles sucesivas: la del amor humano, la de la ambición y el poder, y la del saber libresco. Cada cárcel es real y necesaria, porque enseña algo, pero solo la conciencia liberada por el amor divino logra atravesarlas. La libertad, para Marguerite, no es ausencia de muros: es conciencia de los muros y capacidad de transitarlos. Esta intuición —tan cercana al «conócete a ti mismo y serás libre» socrático y al «la verdad os hará libres» evangélico— es una de las grandes lecciones de su pensamiento.
8. **Conexiones con otros autores.** Marguerite leyó y dialogó con muchos. De san Pablo y san Agustín tomó la antropología del hombre interior y la doctrina de la gracia. De los místicos renanos —Eckhart, Tauler, Ruysbroeck, y en particular Marguerite Porete, cuyo *Espejo de las almas simples* resuena explícitamente en su obra (PORETE, 2005)— recibió la idea del despojamiento del yo y la fusión con lo divino. De Lefèvre d'Étaples y Briçonnet, la centralidad de la Escritura y la fe personal. De Marsilio Ficino y, a través de él, de Platón, la doctrina del amor como escala. De Boccaccio, la estructura narrativa del Heptamerón. De Erasmo, el ideal del cristianismo interior. Con todos estableció diálogo, sin sumisión a ninguno. Esa libertad combinatoria —típicamente humanista— es ya, en sí misma, una lección sobre cómo se construye la conciencia: leyendo, comparando, eligiendo.

9.3.- Correlatos contemporáneos

Cuando se lee a Marguerite con ojos del siglo XXI, sorprende cuántas de sus intuiciones encuentran eco en planteamientos contemporáneos sobre la naturaleza, el origen y el desarrollo de la conciencia. Sin forzar paralelismos, conviene señalar al menos seis.

1. **La conciencia como narración.** Ricoeur ha sostenido que somos lo que narramos de nosotros mismos: la identidad personal es identidad narrativa (RICOEUR, 1996). Marguerite había construido ya, cuatro siglos antes, una obra entera —el *Heptamerón*— sobre esta intuición. Sus personajes se constituyen como sujetos morales precisamente al contar historias y al comentarlas. La narración no es ornamento: es el órgano de la conciencia.
2. **El yo polifónico y el modelo dialógico.** Bajtín definió el yo humano como un coro de voces (BAJTÍN, 1982). El alma de Marguerite, atravesada por la dualidad espíritu/carne, razón/deseo, fe/duda, es ya un yo polifónico que conoce sus voces, las distingue y aprende a darles lugar. No es casual que su obra esté tan poblada de diálogos: el diálogo es para ella la forma natural de la conciencia.
3. **Conciencia y emoción: la línea Damasio–Nussbaum.** Damasio ha mostrado que la conciencia no es separable del cuerpo ni del sentimiento (DAMASIO, 2004); Nussbaum, que las emociones tienen estructura cognitiva y dimensión moral (NUSSBAUM, 2005). Marguerite no necesitó esos descubrimientos: su práctica literaria los anticipa. El *Miroir* es un poema construido a base de lágrimas conscientes; el *Heptamerón* es una indagación moral hecha a partir de pasiones. Para ella, sentir es ya, en germen, conocer.
4. **Mindfulness, contemplación y atención focalizada.** Las modernas tradiciones de mindfulness y las neurociencias contemplativas insisten en la importancia de la atención sostenida hacia los propios estados internos. Marguerite, heredera de los místicos renanos y de la lectio divina, practica exactamente eso: detenerse, mirar dentro, dejar que lo visto se decante. El “Espejo del alma pecadora” es, en sentido estricto, un ejercicio de atención contemplativa transformadora.
5. **Conciencia, complejidad y autoorganización.** Morin define el sujeto humano como un sistema auto-eco-organizador, en diálogo permanente con el entorno y con sus propios bucles internos (MORIN, 2006). La trinidad cuerpo/alma/esíritu de Marguerite, inte-

grada por la conciencia y abierta al otro y a Dios, anticipa esa visión compleja. Lo mismo cabe decir de la transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu (1999): Marguerite no separa lo poético, lo teológico, lo político y lo afectivo; los entrelaza. Su escritura es, en términos contemporáneos, profundamente transdisciplinar.

6. **Pedagogía de la conciencia y educación de la subjetividad.** Moraes ha defendido, desde un paradigma ecosistémico, que la educación debe ocuparse no solo del conocer sino del ser, integrando emoción, intuición, espiritualidad y razón (MORAES, 2008; 2021). Esa misma integralidad es la que Marguerite practica en sus diálogos, en sus poemas y en su mecenazgo cultural. Su corte de Nérac es, en este sentido, una pequeña ágora donde se educan conciencias completas, no solo intelectos. El paralelismo con el pensamiento contemporáneo sobre educación integral —desde Freire (1975) hasta Han (2012)— es notable.

9.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la obra y la vida de Marguerite de Navarre pueden extraerse, sin forzarlas, una serie de orientaciones pedagógicas que conservan toda su frescura. Las presento como principios, conscientes de que cada uno merecería un desarrollo más largo.

1. **Educación es enseñar a mirarse.** La primera tarea pedagógica, antes que ninguna otra, es ofrecer espejos. No espejos para halagar, sino para conocer. Educar es ayudar a alguien a verse con verdad y con compasión, sin escapatorias y sin condenas. Esa doble exigencia —verdad y misericordia— es el sello de Marguerite.
2. **Educación es conversar.** El modelo del Heptamerón es un modelo pedagógico: relatos compartidos, comentarios mutuos, escucha activa. Aprender es entrar en una conversación donde nadie tiene la última palabra y donde el sentido emerge entre todos. Aplicar esto al aula significa apostar por las metodologías dialógicas, los círculos de palabra, la tutoría entre iguales, las aulas como comunidades de indagación.
3. **Educación es integrar razón, emoción y espíritu.** Marguerite no separa estas dimensiones. Su pedagogía implícita es integral. Una educación que ignore la dimensión afectiva, espiritual o ética del sujeto es, simplemente, otra cosa que educar. Aquí encontramos una de

las raíces más auténticas de lo que hoy llamamos educación y pedagogía de la conciencia.

4. **Educación es escuchar las voces silenciadas.** Dar la palabra a las mujeres, a los humildes, a los heterodoxos, a los perseguidos —y hacerlo desde una posición de poder— es una de las grandes lecciones cívicas de Marguerite. Una pedagogía que es necesariamente democrática, inclusiva y atenta a quienes la cultura dominante invisibiliza.
5. **Educación es atravesar prisiones.** Inspirado en *Les Prisons*, este principio recuerda que educar no es liberar de un golpe ni adoctrinar, sino acompañar al educando en el atravesamiento consciente de sus muros: los del deseo, los del poder, los del saber acumulado sin sabor. Cada cárcel enseña algo y, a la vez, hay que aprender a salir de ella. Hay aquí un parentesco profundo con la idea freireana de la educación como práctica de la libertad (FREIRE, 1976).
6. **Educación es proteger.** Marguerite protegió a Calvino, a Marot, a Lefèvre, a tantos perseguidos. La educación, entendida en sentido amplio, incluye la protección de las conciencias frágiles y de las búsquedas honestas. Un educador es, también y siempre, un refugio. No solo se enseña: se ampara.
7. **Educación es ofrecer belleza.** Su obra está escrita con una belleza cuidada, musical, sensible. La belleza no es lujo pedagógico; es vehículo. Educar la conciencia exige también educar el gusto, la sensibilidad estética, la palabra bien dicha y el silencio bien sostenido. En tiempos de fealdad funcional y de prisas digitales (HAN, 2012), recuperar esta dimensión es urgente.

9.5.- Conclusiones

Marguerite de Navarre no quiso fundar una escuela, ni redactar una summa, ni reformar la Iglesia. Quiso, simplemente, vivir bien, pensar bien y escribir bien lo que pensaba. Esa modestia es engañosa. Detrás se esconde una de las arquitecturas mentales más finas del siglo XVI, una sensibilidad poética de primer orden y, sobre todo, una concepción de la vida interior que sigue iluminándonos. Hablar hoy de pedagogía de la conciencia sin contar con ella sería empobrecernos.

Quien se asoma a sus libros descubre pronto que no son curiosidades arqueológicas. Son ofrecimientos. Marguerite extiende su espejo y nos dice, con la voz baja y firme de quien ha vivido mucho: «mírate». Y si nos

atrevernos, descubrimos en ese espejo no solo nuestras prisiones, sino también las puertas.

9.5.1.- Una voz del XVI para el ruido del XXI

Vivimos un tiempo extraño. Nunca hubo tantos discursos sobre uno mismo y, a la vez, tan poca interioridad. Las pantallas nos devuelven nuestro rostro multiplicado, comentado, medido en likes y métricas, pero el espejo profundo —ese al que se asomaba el alma para conocerse— ha quedado empañado. La cultura digital ha producido un yo de superficie, hipervisible y al mismo tiempo desconocido para sí mismo. En ese paisaje, la voz de Marguerite suena con una nitidez sorprendente, casi correctiva. Ella distinguió, con cinco siglos de adelanto, entre mostrarse y verse, entre ser visto y ser conocido, entre la imagen y el espejo. La Educación de la Conciencia, hoy, comienza por recuperar esa distinción. Y Marguerite es una maestra discreta, paciente y precisa para ese aprendizaje.

El propio Han ha descrito nuestra época como la del cansancio de un yo expuesto y autoexplotado, incapaz de detenerse, condenado a la transparencia y al rendimiento (HAN, 2012). Marguerite es exactamente la antítesis terapéutica de ese yo. Su escritura propone otro ritmo: lento, contemplativo, dialógico. Otra forma de visibilidad: la del alma ante sí misma. Otra economía: no la de la productividad, sino la del cuidado. En cada uno de sus textos hay una invitación implícita a frenar, a mirarse, a conversar con uno mismo y con otros sin pantallas de por medio. Educar conciencias, en el sentido en que ella lo encarnó, es ofrecer ese gesto.

9.5.2.- El espejo, el diálogo y la cárcel

Tres de sus grandes metáforas resumen con asombrosa fuerza lo que la Educación de la Conciencia necesita ahora mismo. El espejo nos recuerda que toda formación auténtica empieza por una mirada interior valiente y compasiva; sin ella, todo lo demás —contenidos, destrezas, competencias— se vuelve hueco. El diálogo, el *devis* del Heptamerón, nos recuerda que la conciencia madura entre voces, no en monólogos algorítmicos ni en cámaras de eco donde solo nos hablan quienes piensan como nosotros. Y la cárcel, la metáfora de *Les Prisons*, nos recuerda que la libertad no es ausencia de muros sino conciencia lúcida de los muros que nos habitan: los del consumo, los del miedo, los de la propia identidad endurecida. Una pedagogía de la conciencia para nuestro siglo cabría, casi entera, en estas tres palabras: espejo, diálogo, prisión.

9.5.3.-Vigencia para una educación integral y transdisciplinar

Hay todavía otra vigencia, quizá la más profunda. Marguerite educa de manera integral sin saber que un día llamaríamos así a esa forma de educar. Su escritura entrelaza lo cognitivo, lo afectivo, lo espiritual, lo ético, lo estético y lo político, sin sutura. Esa misma integración es la que el paradigma ecosistémico (MORAES, 2021), el pensamiento complejo (MORIN, 2006) y la transdisciplinariedad contemporánea (NICOLESCU, 1999) nos invitan hoy a recuperar frente a una educación fragmentada, hiperespecializada y, a fuerza de eficaz, deshumanizada. Marguerite nos muestra que no se trata de añadir asignaturas, sino de cambiar de mirada: educar es siempre tocar al sujeto entero o no es educar.

En la misma línea, su pedagogía implícita conversa con la idea freireana de la educación como práctica de la libertad (FREIRE, 1976) y con la teología de la liberación que entiende al pobre, al silenciado, al perseguido, como sujeto histórico y como maestro. Marguerite protegió a los perseguidos de su tiempo, escuchó a las voces que la cultura oficial despreciaba, dio palabra a las mujeres en condiciones de igualdad dialógica. Hoy, cuando tantas formas de marginación se multiplican —migrantes sin voz, mayores aislados, niños sumidos en pantallas, mujeres acalladas en demasiados rincones del planeta— su gesto sigue siendo un modelo. Educar conciencias, también ahora, es ante todo amparar, escuchar y dar palabra.

9.5.4.- Una pedagogía para tiempos polarizados

Vivimos tiempos de polarización extrema. Las posiciones se endurecen, los matices desaparecen, las redes premian el insulto y castigan la duda. Marguerite, que vivió en una época de cisma religioso y de violencia simbólica feroz —Lutero por un lado, Roma por otro, la Sorbona vigilante, las hogueras encendidas—, eligió no encastillarse. Buscó el centro luminoso. No por tibieza ni por miedo, sino por convicción: porque sabía que la conciencia se desarrolla en el matiz, no en la consigna, y que el otro, aun cuando se equivoca, merece ser escuchado antes que aplastado. En un mundo donde las aulas, las familias y las plazas digitales están atravesadas por esa misma tensión polarizadora, Marguerite ofrece una pedagogía discreta y firme: la del que sabe sostener la complejidad sin renunciar a la verdad.

9.5.5.- Recuperar la belleza, el silencio y la lentitud

Hay también una vigencia estética y casi terapéutica en su obra. Marguerite escribe con belleza, con ritmo, con musicalidad. No por adorno, sino porque entendía —como entenderá después toda la gran tradición pedagógica, de Pestalozzi a Freinet, de María Zambrano a la propia Moraes— que la belleza es una vía de acceso al alma. Educar la conciencia hoy exige también recuperar esa dimensión: leer despacio, escribir a mano, escuchar música, contemplar, callar. No son lujos para tiempos mejores: son urgencias del presente. La fealdad funcional de las pantallas, la prisa permanente, el ruido constante, son enemigos directos de la conciencia. Marguerite nos enseña, con su sola escritura, que otra cadencia es posible y necesaria.

9.5.6.- Un legado para seguir caminando

Por todo ello, leer a Marguerite hoy no es una visita al museo del Renacimiento, sino una conversación con una contemporánea profunda. Sus libros, escritos hace casi quinientos años, siguen funcionando como pequeños talleres para el alma. Y su biografía —mujer poderosa que eligió la palabra, reina que protegió a los perseguidos, madre que perdió a un hijo y siguió escribiendo, hermana que negoció la libertad de un rey y siguió creyendo en la libertad interior— sigue siendo una lección viva sobre cómo se sostiene una conciencia entera en tiempos rotos.

Por eso conviene leerla. Por eso conviene enseñarla. Por eso conviene, sobre todo, dejarse enseñar por ella. La Educación de la Conciencia, ese horizonte que da sentido a esta serie de libros y a tantas búsquedas que hoy convergen desde la pedagogía, la psicología, la filosofía, la espiritualidad y la complejidad, encuentra en Marguerite de Navarre una de sus precursoras más lúcidas y entrañables. Una mujer que escribió mirando dentro y que, al hacerlo, encendió una lámpara que aún ilumina el camino. Tomarla en la mano y caminar es, quizá, una de las cosas más sensatas que podemos hacer ahora mismo.

10.- Juan Luis Vives (1493-1540)

«...Cosa de poca importancia es saber qué sea el alma; lo que importa mucho es saber cómo es ella y cuáles son sus operaciones...»

De anima et vita, prólogo (1538)

«...La práctica y experiencia de las cosas son las que principalmente forman el juicio; con sola la teoría jamás se llega a la verdadera sabiduría...»

De tradendis disciplinis, libro IV (1531)

«...Lo que Dios da a cada uno no se lo da para él solo; no puede haber verdadera piedad sin el socorro y la beneficencia recíproca entre los hombres...»

De subventione pauperum, libro I (1526)

Hay autores que se estudian y autores que se frecuentan. Juan Luis Vives pertenece a esta segunda especie. Frecuentarlo es entrar en una conversación serena con un hombre que vivió desterrado de su tierra, marcado por la herida silenciosa de la persecución familiar, y que, sin embargo, supo escribir páginas de una claridad luminosa sobre el modo en que el alma humana piensa, siente, recuerda y aprende. Su prosa —latina, pero llena de aire mediterráneo— no busca la disputa escolástica ni la pirueta retórica: busca la verdad útil, la que sirve para vivir mejor y educar mejor.

Vives es, ante todo, una bisagra. Vive en ese siglo XVI en el que Europa pasa de la cosmovisión medieval a la modernidad, y él mismo encarna ese paso. Recibe la herencia escolástica en París, la critica con firmeza, conversa de tú a tú con Erasmo y con Tomás Moro, y abre una vía nueva: la de mirar al hombre tal como es, observándolo en sus actos, en sus pasiones, en sus modos concretos de conocer. Por eso muchos historiadores le llaman, con razón, padre de la psicología moderna (NOREÑA, 1992; SÁNCHEZ-BLANCO, 1987). No porque inventara una disciplina —ese nombre llegaría siglos después—, sino porque desplazó la pregunta. Donde la tradición preguntaba qué es el

alma, él preguntó qué hace el alma. Y al preguntar así, abrió de par en par las puertas de la conciencia como territorio investigable.

Su importancia en el siglo XVI no se limita a la filosofía y la psicología. Vives es también pedagogo de primer orden, defensor temprano de la educación femenina, reformador social que diseña uno de los primeros programas europeos de asistencia a los pobres, lingüista, comentarista de Agustín, autor de diálogos escolares que se leyeron durante más de tres siglos en los colegios de Europa. Su pensamiento se mueve siempre con esa unidad que sólo aparece en los grandes: filosofar, educar, atender al sufrimiento humano y buscar la paz son, para él, una sola tarea.

Y su vigencia hoy es asombrosa. Cuando hablamos de pedagogía centrada en la persona, de aprendizaje significativo, de inclusión de la diversidad, de educación emocional, de servicios sociales, de paz como construcción civil, estamos transitando senderos que Vives caminó hace casi cinco siglos. Volver a él no es ejercicio de arqueología: es recuperar una voz cercana, sensata, profundamente humana, que sigue iluminando los grandes asuntos de la educación de la conciencia. En las páginas que siguen intentaremos escucharle.

10.1.- Apuntes biográficos

Juan Luis Vives nace en Valencia, probablemente el 6 de marzo de 1492 —algunos estudiosos prefieren 1493—, en el corazón de una de las ciudades más cultas y prósperas de la Corona de Aragón. La fecha no es inocente: el mismo año en que se firmaba el decreto de expulsión de los judíos peninsulares, en una urbe atravesada por la tensión entre cristianos viejos, conversos y minorías perseguidas.

Su familia, los Vives March, eran conversos: descendían de judíos que se habían bautizado generaciones antes, pero a quienes la Inquisición vigilaba con sospecha permanente. Su padre, Lluís Vives Valeriola, era comerciante; su madre, Blanquina March Almenara, mujer culta y piadosa, perteneciente a una rama emparentada con el poeta Ausiàs March. La casa familiar, en pleno barrio judío valenciano, estaba marcada por ese doble silencio que tantas familias conversas conocieron: el de las antiguas tradiciones que se conservaban a escondidas y el del miedo a las denuncias.

El destino de los suyos se cumplió con crueldad implacable. La madre murió en 1508, probablemente de peste. El padre fue procesado por judaizante y quemado en la hoguera en 1524. Y, como si la persecución no

diera tregua, en 1528 los huesos de su madre fueron exhumados y arrojados al fuego en un proceso póstumo (ABELLÁN, 1979; CALERO, 2022). Vives, ya entonces consagrado humanista en Brujas no asistió: no podía hacerlo. Su correspondencia, contenida y dolorida, deja entrever la herida. Hay en su obra una compasión por el sufrimiento humano, un horror a la violencia institucional y un anhelo de concordia que sólo se entienden plenamente si recordamos de dónde venía.

10.1.1.- Primeros años y formación

Estudió en el Estudi General de València entre 1507 y 1509, donde recibió una sólida formación humanística y se familiarizó con los clásicos. En 1509, con apenas dieciséis o diecisiete años, sale para siempre de España. Algunos biógrafos sugieren que la decisión la tomó la familia para alejarle del cerco inquisitorial (BONILLA Y SAN MARTÍN, 1992). Sea como fuere, su exilio sería definitivo: nunca volvería a Valencia.

En París estudió en la Sorbona, donde se topó con la rancia escolástica de los nominalistas tardíos. Aquellos debates estériles sobre términos lógicos — denunciados después en su *Adversus pseudodialecticos* (1519)— le produjeron una decepción intelectual profunda y, al tiempo, le revelaron su vocación: si la filosofía servía para entender al hombre, había que devolverla a la experiencia, a la observación, a la vida.

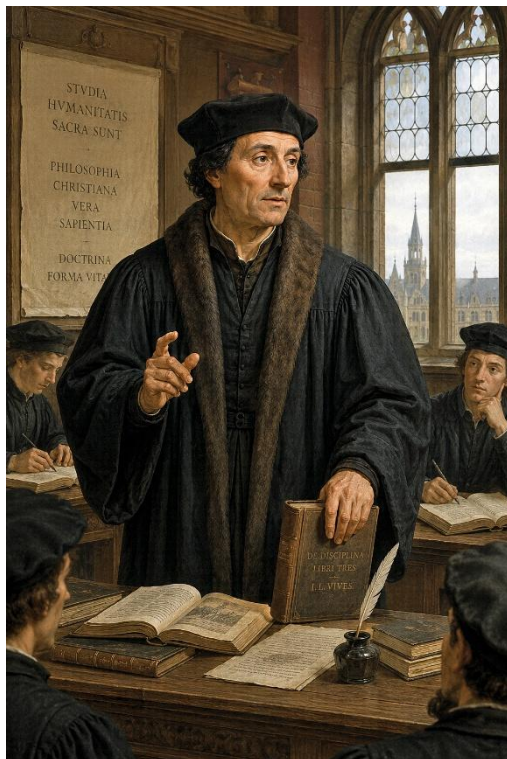
10.1.2.- Brujas, Lovaina, Inglaterra

Hacia 1514 se instala en Brujas, ciudad mercantil flamenca con una nutrida colonia de mercaderes españoles. Allí encontró acogida en casa de la familia Valldaura, también de origen valenciano. Con su hija, Margarita Valldaura, se casaría en 1524, en un matrimonio sereno y duradero que él mismo describiría en términos de afecto profundo. Brujas será su patria de adopción, el lugar al que siempre vuelve.

En 1517 entra como preceptor del joven Guillermo de Croÿ, futuro arzobispo de Toledo, lo que le acerca a la corte y le permite trabar amistad con Erasmo de Rotterdam, el gran humanista del momento. Por encargo de éste, prepara una edición comentada de “La ciudad de Dios” de san Agustín obra que le consagra como erudito de primer rango. Enseña en la Universidad de Lovaina desde 1519, dictando lecciones que serán recordadas por su frescura y su rechazo del verbalismo escolástico.

Entre 1523 y 1528 vive su etapa inglesa. Enrique VIII y Catalina de Aragón —española de nacimiento, hija de los Reyes Católicos— lo acogen en la corte. Es preceptor de la princesa María Tudor, futura reina, y enseña en Corpus Christi College de Oxford. Es para Catalina para quien escribe *De institutione feminae christianae* (1524), tratado pionero sobre la educación de la mujer, y a su hija dedicará un plan de estudios concreto. Allí estrecha amistad con Tomás Moro y con los círculos humanistas ingleses.

El idilio se rompe cuando estalla el asunto del divorcio de Enrique VIII. Vives, fiel a Catalina y a su conciencia, defiende la indisolubilidad del matrimonio y la dignidad de la reina. Esa fidelidad le cuesta la cárcel breve y la pérdida del favor regio. En 1528 abandona Inglaterra y regresa definitivamente a Brujas.



15 Juan Luis Vives impartiendo lección en la Universidad de Lovaina hacia la década de 1520: una reconstrucción histórica del humanista valenciano en el entorno académico donde desarrolló gran parte de su obra pedagógica, filosófica y moral.

10.1.3.- Madurez y muerte

Los últimos doce años son los más fecundos. Recluido en Brujas, casi siempre enfermo —padeció gota severa que le mantuvo postrado durante largos períodos—, escribe sus obras más importantes: *De concordia et discordia in humano genere* (1529), *De disciplinis* (1531), *De anima et vita* (1538) y *De veritate fidei christianae* (publicada póstumamente en 1543). Mantiene correspondencia con media Europa. Vive con estrechez económica, pero rodeado de afecto y reconocimiento intelectual.

Murió en Brujas el 6 de mayo de 1540, a los cuarenta y ocho años, consumido por la enfermedad. Está enterrado en la iglesia de San Donaciano. Sobre su tumba se grabó un epitafio en latín que recordaba al sabio español

que enseñó al mundo a leer el alma. Su mujer Margarita le sobrevivió y guardó celosamente sus papeles.

10.1.4.- Las obras emblemáticas

Aunque su producción es vastísima —más de cincuenta títulos—, conviene retener algunos hitos. *Adversus pseudodialecticos* (1519) inaugura su crítica al verbalismo escolástico. *De institutione feminae christianae* (1524) e *Introductio ad sapientiam* (1524) inauguran su pedagogía. *De subventione pauperum* (1526) es el primer gran tratado moderno sobre asistencia social. *De concordia et discordia in humano genere* (1529) es un alegato pacifista de extraordinaria modernidad. *De disciplinis* (1531), obra enciclopédica en veinte libros, abarca la crítica de los saberes corrompidos (*De causis corruptarum artium*), la transmisión de los conocimientos (*De tradendis disciplinis*) y los fundamentos de las artes (*De artibus*). *Linguae latinae exercitatio* (1538) reúne sus famosos Diálogos escolares, que durante siglos enseñaron latín y costumbres a generaciones enteras. Y, coronando todo, *De anima et vita* (1538): la cumbre de su pensamiento, dividida en tres libros sobre el alma de los animales, el alma racional y las emociones.

10.2.- Aportaciones fundamentales

Si tuviéramos que resumir en una sola frase lo que Vives aporta al conocimiento de la conciencia, podríamos decir esto: enseñó a Europa que el alma no es una sustancia que se contempla, sino una vida que se observa. Ese giro, sutil pero radical, contiene en germen mucho de lo que después será la psicología moderna, la fenomenología y las teorías contemporáneas de la conciencia. Veamos por partes.

10.2.1.- El giro funcional: del ser al hacer del alma

En el célebre prólogo de *De anima et vita*, Vives lanza la sentencia que cambia el rumbo: poco importa saber qué sea el alma; lo que importa es saber cómo obra (VIVES, 1538/2019). Esta frase, aparentemente modesta, contiene una revolución silenciosa. Toda la tradición aristotélica medieval se había enredado en la pregunta sustancialista: ¿es el alma materia o forma?, ¿es separable del cuerpo?, ¿qué clase de ente es? Vives no la rechaza, pero la suspende: respeta el misterio metafísico y propone investigar lo que está al alcance, la vida del alma en sus operaciones.

Esa operación se inspira en san Agustín —a quien había editado meticulosamente— y, sobre todo, en el San Agustín de De Trinitate y las Confesiones, donde el alma se conoce mirándose vivir. Pero Vives va más allá: introduce la observación sistemática, casi naturalista, de los actos psíquicos. Es el primer gran psicólogo introspectivo de Occidente (FERNÁNDEZ-SANTAMARÍA, 1990).

10.2.2.- La doctrina de las emociones

Quando Vives termina, en la primavera de 1538, los tres libros que componen *De anima et vita* y los envía a Basilea para que la prensa de Robert Winter los imprima, sabe lo que tiene entre manos. Sabe que el tercer libro — el más extenso, casi la mitad del tratado— es el corazón secreto de toda la obra. Es ahí donde la filosofía deja de ser disputa de escuela y se vuelve mirada compasiva sobre el alma humana viviendo, sintiendo, padeciendo, alegrándose. Es ahí donde Vives se juega su voz.

El libro III lleva por título *De affectibus*, sobre los afectos, y en él Vives examina —uno por uno, con paciencia de relojero— el amor, el deseo, la esperanza, el miedo, la audacia, la ira, la indignación, los celos, la envidia, la compasión, el odio, la venganza, la crueldad, la tristeza, el dolor, la alegría, la risa, el llanto, la admiración, la vergüenza, la soberbia, la humildad. Casi una treintena de pasiones desfilan por sus páginas. Y desfilan no como categorías abstractas sino como movimientos reconocibles, con sus síntomas, sus mezclas, sus excesos y sus remedios. Cualquier lector contemporáneo de un manual de psicología de las emociones reconocería la atmósfera.

Conviene situar este libro en su justa medida. Cuando Vives lo escribe, la tradición escolástica llevaba siglos hablando de las pasiones, pero lo hacía desde fuera: las clasificaba, las jerarquizaba, las situaba en el escalafón de las facultades del alma. Vives invierte la dirección. No le interesa tanto dónde encajan las emociones en el sistema; le interesa cómo se sienten, cómo surgen, cómo se mezclan, cómo nos transforman. Por eso muchos historiadores de la psicología consideran este libro tercero la verdadera acta fundacional de la psicología afectiva en Occidente (NOREÑA, 1992; CASINI, 2002). Y aunque la disciplina como tal no nacerá hasta el siglo XIX, lo cierto es que sin estas páginas no se entiende ni Descartes en sus *Pasiones del alma* (1649), ni Spinoza en el libro III de la *Ética*, ni la larga conversación europea sobre la vida afectiva que llega hasta nosotros.

10.2.2.1.- Las emociones son juicios sobre el bien y el mal

Si hubiera que condensar la doctrina de Vives de las pasiones en una sola tesis, sería ésta: las emociones son juicios incipientes que el alma hace sobre el bien y el mal aparentes. Esto es decisivo y conviene leerlo despacio.

Cuando algo se nos presenta como bueno —algo que nos atrae, que promete satisfacción, que parece útil para vivir bien—, el alma se inclina hacia ese objeto. Esa inclinación, en su forma más simple, es el amor. Si el bien está ausente y lo deseamos, surge el deseo; si lo esperamos alcanzar, la esperanza; si lo poseemos, la alegría. A la inversa: cuando algo se nos presenta como malo, el alma retrocede. Si el mal amenaza, brota el miedo; si nos golpea, la tristeza o el dolor; si proviene de otro, la ira o la indignación; si lo recordamos y queremos devolverlo, la venganza. Vives despliega así un sistema entero de afectos derivados de dos movimientos básicos —aproximación al bien, alejamiento del mal— que se modulan en función del tiempo (presente, futuro, pasado), de la intensidad y de las circunstancias.

Esta tesis tiene una consecuencia enorme. Si las emociones contienen un juicio, son educables. No son fuerzas ciegas que nos arrastren contra nuestra voluntad: son interpretaciones de la realidad, y como toda interpretación pueden afinarse, corregirse, madurar. Aquí Vives es plenamente moderno: cuatro siglos después, las terapias cognitivas dirán algo muy parecido cuando sostengan que detrás de cada emoción intensa hay una valoración —a veces sensata, a veces desproporcionada— y que trabajando sobre esa valoración la emoción se transforma. La distancia entre Vives y Aaron Beck o Albert Ellis es mucho menor de lo que parece.

10.2.2.2.- Emociones simples, mixtas, gradaciones

Una de las cosas más conmovedoras del libro III es la finura con que Vives describe cada pasión. No se contenta con definirla: la acompaña por dentro, la sigue en sus mutaciones, la enlaza con sus parientes próximos. Habla del amor, sí, pero distingue el amor benévolo del amor concupiscente, el amor maduro del enamoramiento juvenil, el amor a Dios del amor a las criaturas. Habla del miedo, pero diferencia el miedo de un peligro inminente, la angustia ante lo incierto, el temor reverencial, la cobardía habitual y la prudencia. Habla de la tristeza, pero separa el duelo por una pérdida real, la melancolía sin causa aparente, el desánimo ante la dificultad y la desesperación.

Más aún: Vives sabe que en la vida real las emociones casi nunca se presentan puras. Lo que sentimos suele ser una mezcla: amor con miedo de perder, alegría con un punto de vergüenza, ira con tristeza, esperanza con

desconfianza. Sus análisis de estas mezclas —de lo que él llama *affectus mixti*— son extraordinariamente sutiles. Cuando describe los celos, por ejemplo, los presenta como una compleja amalgama de amor que se aferra, miedo de perder, ira contra el rival e indignación dolorida contra el ser amado. Cualquier psicólogo contemporáneo lo firmaría.

También percibe las gradaciones. Una misma pasión tiene niveles: la ira puede ir de la simple molestia al furor incontrolable; el amor, del afecto sereno a la pasión devoradora; la tristeza, de la nostalgia leve al duelo arrasador. Cada nivel tiene su sintomatología propia, su modo de afectar al cuerpo, su capacidad mayor o menor de ser gobernada (NOREÑA, 1992).

10.2.2.3.- *La dimensión somática de las emociones*

Vives es de los pocos pensadores de su siglo que se niega a hacer del alma una sustancia separada que actúe sobre el cuerpo desde fuera. Para él, alma y cuerpo se entretajan, y en ninguna parte se ve esto con tanta claridad como en las emociones.

Cada pasión, dice Vives, tiene su firma corporal. La ira enciende el rostro, hace temblar las manos, acelera el corazón, eriza los cabellos. El miedo enfría las extremidades, vacía el estómago, paraliza la voz. La vergüenza ruboriza; la tristeza obnubila los ojos y agarrota los músculos; la alegría dilata el pecho y suelta la risa. Estas descripciones, hoy familiares por la neurociencia de las emociones, en el siglo XVI eran territorio casi virgen. Vives las construye con paciencia de observador clínico, apoyándose en su propia introspección y en la tradición médica galénica que le era familiar (NOREÑA, 1992).

De aquí brota una intuición que la modernidad olvidaría durante siglos y solo recuperaría tras Damasio: el cuerpo no es el escenario donde la emoción se manifiesta; es parte constitutiva de la emoción misma. No hay miedo sin corazón acelerado, no hay vergüenza sin rubor, no hay alegría sin distensión muscular (DAMASIO, 2004). Sentir es siempre un acontecimiento somatopsíquico. Vives no formula la tesis con estos términos, evidentemente, pero su descripción la encarna.

Hay también un corolario terapéutico. Si el cuerpo participa de la emoción, el cuidado del cuerpo es parte del cuidado de la vida afectiva. La dieta, el sueño, el ejercicio, el descanso, la música, el aire libre: todos estos elementos modifican el ánimo. Vives lo dice expresamente cuando recomienda al melancólico salir a pasear por la mañana, comer alimentos ligeros, escuchar música suave, conversar con amigos serenos. Pocos consejos suenan hoy más actuales.

10.2.2.4.- La educación de las pasiones

Llegamos al núcleo más fecundo del libro III. Si las emociones contienen juicios y se prolongan en el cuerpo, ¿se pueden educar? La respuesta de Vives es enfática: sí, y educarlas es la tarea más importante de toda formación humana. Aquella filosofía que aporta remedio a las graves enfermedades del alma —escribe en el prólogo del libro III— es el fundamento de toda disciplina moral, pública y privada, y la suprema forma del saber y del conocimiento (VIVES, 1538/2019). No es una frase decorativa: es el programa entero.

Vives propone una pedagogía afectiva que se mueve en varios planos simultáneos. En primer lugar, conocer la propia emoción: nombrarla, identificar su origen, comprender el juicio que la sostiene. Lo que no se nombra, no se puede gobernar. En segundo lugar, examinar la verdad del juicio: ¿esto que me asusta es realmente temible, o lo exagera mi imaginación? ¿esto que me irrita merece tanta ira? ¿este deseo lleva a un bien verdadero o a un espejismo? En tercer lugar, modificar las circunstancias que alimentan la emoción: alejarse del peligro, dejar pasar el tiempo, evitar las compañías que enardecen, frecuentar las que serenán. En cuarto lugar, formar hábitos contrarios: si soy irascible, practicar la paciencia; si soy temeroso, ejercitar pequeños actos de coraje; si soy triste, frecuentar la alegría serena de los buenos amigos.

Esta gradación —diagnóstico, examen, modificación de circunstancias, formación de hábito— es prácticamente idéntica a la que cinco siglos después propondrá la psicología de las emociones aplicada a la educación: alfabetización emocional, reestructuración cognitiva, estrategias de regulación, automatización de respuestas saludables (GOLEMAN, 1996; BISQUERRA, 2003). Vives lo dice en términos humanistas; nosotros lo decimos en términos psicopedagógicos. La estructura es la misma.

Hay, además, en esta pedagogía afectiva de Vives, un rasgo que la distingue de muchas propuestas contemporáneas: la atención al otro. Las emociones, para Vives, no son asunto privado. Se aprenden de los demás, se contagian, se modulan en la conversación, se sanan en la amistad. Por eso recomienda al educador rodear al educando de modelos serenos, evitar los ambientes coléricos, hablarle con afecto, escucharle con paciencia. La emoción se educa, sobre todo, en la relación. Y aquí Vives toca una cuerda que la ética del cuidado contemporánea ha vuelto a pulsar con fuerza (NODDINGS, 2009; GILLIGAN, 1985).

10.2.2.5.- *El método introspectivo y la mirada compasiva*

¿Qué es lo verdaderamente nuevo de esta doctrina? No las distinciones —muchas vienen de Aristóteles o de los estoicos—. No la sistemática —menos rigurosa que la de Tomás de Aquino—. No la base metafísica —que respeta la tradición agustiniana—. Lo nuevo es la mirada.

Vives mira las pasiones desde dentro, mediante una introspección minuciosa que él mismo describe como método. Allí donde la escolástica deducía, él observa. Allí donde la tradición clasificaba, él narra. Cada pasión aparece descrita como si Vives la estuviera viviendo o como si la viera vivir a alguien muy próximo. Hay una calidad casi novelística en estas páginas, una atención a los detalles concretos del corazón humano, que las hace inolvidables. Ortega y Gasset llegó a llamarle, con razón, primer filósofo moderno español (FRAYLE DELGADO, 2009).

Y hay un segundo rasgo, aún más decisivo. Vives mira las pasiones con compasión. No las reprende, no las moraliza con dureza, no las anatematiza. Las comprende. Sabe que el alma humana es frágil, que las emociones nos arrastran sin que lo queramos, que somos en gran parte lo que sentimos. Por eso su libro tercero no es un manual de censura sino un libro de medicina del alma. Y por eso, cuando lo lee uno hoy, no tiene la sensación de estar ante un tratado moralizante sino ante un sabio amigo que conoce la vida interior y se inclina sobre ella con respeto y ternura. Esta cualidad humana es, posiblemente, lo que mejor explica que *De anima et vita* haya sido leído con devoción por tantas generaciones.

10.2.2.6.- *¿Por qué importa hoy esta cartografía afectiva?*

Vivimos un tiempo en el que las emociones se han vuelto centrales en el discurso público. Se habla de inteligencia emocional, de regulación afectiva, de salud mental, de bienestar subjetivo, de cuidado de sí. Pero a menudo se habla con la prisa propia del mercado, ofreciendo recetas rápidas, mindfulness en cápsulas, autoayuda en píldoras. Volver a Vives es recordar que la vida afectiva es algo más serio y hermoso: un territorio que se conoce despacio, que se cultiva en años, que se comparte con otros, que se entrelaza con la búsqueda de la verdad y del bien.

Su doctrina de las emociones —humilde, observadora, compasiva, profundamente humana— sigue ofreciendo, casi cinco siglos después, lo que ofrecía entonces: una invitación a mirar el corazón con paciencia, a comprenderlo sin condenarlo, a educarlo sin violentarlo, a vivirlo con todos.

Es una pedagogía de la interioridad que apenas hemos empezado a comprender. Volver a ella es ganar tiempo. Y, sobre todo, es ganar hondura.

10.2.3.- Memoria, asociación y vida interior

Hay un capítulo de *De anima et vita* que conviene leer en voz alta. Es el que Vives dedica a la memoria. Lo escribe casi al cierre del libro II, después de haber explicado los sentidos externos e internos, y antes de pasar al libro III sobre las pasiones. Está colocado en el corazón mismo de la obra, como si Vives supiera —y lo sabía— que sin entender la memoria no se entiende nada del alma humana. Porque sin memoria no hay identidad, no hay aprendizaje, no hay amistad, no hay vida moral, no hay siquiera lenguaje. La memoria es el suelo callado sobre el que todo lo demás se sostiene.

Lo que Vives hace en estas páginas es modesto y enorme a la vez. No construye una teoría metafísica de la memoria al modo escolástico; tampoco propone un sistema de arte mnemotécnica al modo de los retóricos clásicos. Hace algo más sencillo y fecundo: observa. Mira cómo recuerda, cómo olvida, cómo le vuelven las cosas a la mente sin que las llame, cómo se le escapan otras cuando más las busca. Y describe lo que observa con una prosa limpia que más parece la de un naturalista que la de un filósofo. De ese mirar paciente brota un mapa de la vida interior que asombra por su modernidad.

10.2.3.1.- Cómo funciona la memoria

Vives empieza por lo más sencillo. La memoria, dice, es la capacidad del alma para retener lo percibido o pensado y traerlo de nuevo a la conciencia cuando hace falta. Esta definición, casi trivial, esconde una intuición de fondo: la memoria no es un depósito pasivo donde las imágenes se acumulen al modo de objetos en un cajón. Es una capacidad activa, una operación. Conviene leer aquí un texto célebre del propio Vives: la memoria es como una gran caja de tesoros donde el alma guarda cuanto recibe por los sentidos y cuanto la mente ha elaborado; pero no es una caja muerta: las imágenes se llaman unas a otras, se reclaman, se levantan a veces sin que las llamemos y otras veces se esconden cuando más las buscamos (VIVES, 1538/2019). En esta frase está condensada media psicología contemporánea de la memoria.

Vives describe entonces los distintos modos de recordar. Hay un recordar espontáneo, en el que las imágenes vienen solas, traídas por la asociación. Hay un recordar voluntario, donde el alma busca activamente algo en sus archivos. Hay un reconocer, que es percibir algo como ya visto antes. Hay un olvidar, que puede ser leve, parcial, profundo o definitivo. Hay un confundirse, cuando creemos recordar y en realidad reconstruimos. Cada una de estas operaciones

recibe en Vives una descripción cuidadosa, hecha desde dentro, con la prosa serena de quien ha observado largamente su propia mente trabajando.

Una de las distinciones más útiles que aporta es la que separa la memoria sensitiva —compartida con los animales, que también recuerdan caras, lugares, voces— de la memoria intelectual, propia del ser humano, capaz de retener nociones abstractas, razonamientos, conceptos. Esta distinción permite a Vives explicar por qué los niños recuerdan mejor las imágenes vivas y los olores que las definiciones académicas, y por qué el aprendizaje se asienta mejor cuando lo intelectual se enlaza con lo sensible. Toda su didáctica posterior brotará de esta intuición.

10.2.3.2.- Las leyes de asociación de ideas

Llegamos a lo más original. En estas páginas Vives formula, con notable precisión, las leyes que rigen el modo en que unas imágenes traen consigo a otras. Esto es importante porque dos siglos después David Hume formulará casi las mismas leyes en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739) y se le considerará el padre del asociacionismo psicológico. Pero las leyes están ya en Vives, dichas con la modestia humanista que no necesita firmar como descubrimiento lo que ha observado en sí mismo.

Cuatro son las grandes leyes que Vives discierne. La primera es la semejanza: una imagen reclama otra que se le parece. Veo a alguien en la calle y me recuerda a mi tío; oigo una melodía y me viene otra parecida. La segunda es la contigüidad: cosas que vivimos o aprendimos juntas se llaman unas a otras. El olor del pan caliente me trae la cocina de mi madre; el nombre de una ciudad me trae el verano que pasé allí. La tercera es el contraste: a veces lo que evocamos llega por oposición. El frío del invierno me hace pensar en el calor del verano; la cara seria del amigo me hace recordar su risa. La cuarta es la causalidad: las causas evocan a sus efectos y viceversa. La nube cargada anuncia la lluvia, el humo recuerda al fuego que lo produce.

Estas cuatro leyes —semejanza, contigüidad, contraste, causalidad— son exactamente las que Hume sistematizará. Aristóteles ya las había mencionado, sí, pero brevemente y de modo esquemático. Lo que Vives hace es desplegarlas, ejemplificarlas, mostrarlas operando en la vida cotidiana. Y, sobre todo, las inserta en una concepción dinámica de la mente donde las imágenes no son entes inertes sino fuerzas vivas que se atraen y se repelen como en una especie de física interior. Esta concepción dinámica es lo que le permitirá a la psicología asociacionista de los siglos XVIII y XIX dar el paso a una verdadera ciencia experimental de la mente (NOREÑA, 1992; SÁNCHEZ-BLANCO, 1987).

Vives no se queda en la teoría. Saca consecuencias prácticas. Si las ideas se asocian, dice, podemos servirnos de las asociaciones para aprender mejor. Conviene enlazar lo nuevo con lo ya sabido. Conviene asociar las cosas abstractas con imágenes vivas y con lugares conocidos. Conviene aprender en contextos significativos, no en fragmentos aislados. Toda la pedagogía moderna del aprendizaje significativo —Ausubel, Bruner, la teoría de los esquemas— está aquí esbozada (BARTLETT, 1995).

10.2.3.3.- Memoria, imaginación y olvido: las fronteras porosas

Otra de las grandes intuiciones de Vives es la de las fronteras porosas entre memoria e imaginación. Sabemos hoy, gracias a la psicología cognitiva y a la neurociencia, que recordar no es leer un archivo intacto: es reconstruir, cada vez, una versión del pasado a partir de huellas dispersas. La memoria es esencialmente reconstructiva, y por eso es esencialmente falible (BARTLETT, 1995; SCHACTER, 2003). Pues bien: Vives lo había intuido.

Vives observa que muchas veces, cuando creemos recordar con exactitud, en realidad la imaginación ha completado los huecos. Lo describe con un ejemplo memorable: si hemos visto a un amigo cien veces, no recordamos cien visiones distintas, sino una especie de retrato compuesto en el que la imaginación ha tejido, sin avisarnos, lo que faltaba. Recuerda historias contadas por los viejos, que se enriquecen con cada repetición sin que ellos lo noten. Habla de los testigos en los juicios, que jurarían que vieron lo que en realidad reconstruyeron después con ayuda de lo que otros dijeron. Estos análisis, deslizados con naturalidad entre los capítulos del libro II, anticipan con cuatro siglos de adelanto la moderna psicología del testimonio y los famosos estudios sobre falsos recuerdos.

También el olvido recibe en Vives una atención fina. No es para él una mera ausencia de recuerdo, sino un fenómeno activo y a veces saludable. Olvidamos lo que no nos importa; olvidamos también lo que nos hizo mucho daño y el alma protege apartándolo; olvidamos por desuso, por enfermedad, por vejez. Hay olvidos que liberan y olvidos que empobrecen. La sabiduría — dice Vives— consiste tanto en saber recordar como en saber olvidar. Pocas frases han envejecido tan poco.

10.2.3.4.- El arte de la memoria y su crítica humanista

En tiempos de Vives gozaba de gran prestigio el arte de la memoria, esa técnica heredada de los retóricos antiguos que enseñaba a construir mentalmente edificios imaginarios —palacios, teatros, iglesias— en cuyos compartimentos se depositaban las ideas o las palabras a recordar. La técnica

permitía a un orador retener discursos enteros y reproducirlos casi sin error. En el Renacimiento, autores como Pedro de Ravena, Cosma Rosselli o más tarde Giulio Camillo y Giordano Bruno la llevaron a extremos casi mágicos, asociándola a especulaciones herméticas y cabalísticas (YATES, 2025).

Vives conoce todo esto y mantiene una posición prudente y crítica. Reconoce la utilidad de las técnicas mnemotécnicas básicas: enlazar lo que se quiere recordar con imágenes vivas, con lugares conocidos, con asociaciones fuertes. Esto, dice, es perfectamente sensato y se apoya en las leyes naturales de la mente. Pero rechaza los excesos: los sistemas barrocos, los palacios fantásticos, las pretensiones casi adivinatorias. Para Vives, la verdadera memoria útil es la que se cultiva con hábitos sanos: leer despacio, repasar, conversar sobre lo aprendido, escribir, dormir bien, no abusar de las pasiones. El cuerpo descansado y el alma serena son los mejores mnemonistas. El resto, dice, es vanidad y hasta peligro de superstición.

Esta crítica de Vives al arte de la memoria es muy reveladora de su sentido común humanista. Lo que importa no es la proeza de retener cantidades enormes de datos sino la memoria bien formada, ordenada, fiel, capaz de servir a la inteligencia, al juicio y a la vida moral. Cinco siglos después, en plena era digital, cuando hemos delegado tanta memoria en máquinas y nos preguntamos qué hemos perdido en el camino, esta voz de Vives suena, otra vez, sorprendentemente actual.

10.2.3.5.- Sueño, atención, hábitos

Una de las cosas más bellas del libro II de *De anima et vita* es que Vives no estudia la memoria como una facultad aislada, sino dentro del conjunto de la vida interior. Y esa vida interior aparece descrita como una corriente, no como un escenario fijo. La conciencia, para él, se concentra y se dispersa, se eleva y se hunde, atiende y se distrae, vela y duerme. La memoria es el río donde todo esto deja huella y desde donde todo vuelve.

Su capítulo sobre el sueño es de los más atractivos. Vives observa que durante el sueño la atención exterior se apaga, pero el alma no descansa: las imágenes siguen brotando, se mezclan extrañamente, se prolongan unas en otras como en un teatro sin lógica aparente. Los sueños, dice, suelen tejerse con materiales del día anterior, con preocupaciones recientes, con afectos pendientes; pero también con cosas muy antiguas que reaparecen sin que sepamos por qué. Sin pretender hacer una teoría psicoanalítica antes de tiempo, Vives describe con extraordinaria finura ese mundo intermedio entre la vigilia y el inconsciente, y sugiere que un atento estudio de los sueños puede revelarnos cosas valiosas sobre nuestra alma.

Su capítulo sobre la atención no es menos lúcido. La atención —observa— es como una luz que se enfoca y se distrae, que se cansa, que se renueva, que tiene sus límites. No podemos atender a muchas cosas a la vez sin que la calidad de la atención se diluya. La fatiga, las pasiones fuertes, el ruido exterior, las preocupaciones internas, todo ello dispersa la atención. Y sin atención no hay memoria fiable, porque lo que no atendemos no se graba bien. Estas observaciones, hoy elementales en cualquier manual de psicología cognitiva, eran en 1538 territorio prácticamente virgen.

Y su descripción de los hábitos es tal vez la más madura. El hábito, dice Vives, es la huella que las repeticiones dejan en el alma y en el cuerpo. Al principio cuesta mucho hacer algo nuevo; luego cuesta menos; luego ya casi no cuesta; al final lo hacemos sin pensar. Esto vale para lo bueno y para lo malo. Los hábitos buenos son nuestra segunda naturaleza y la base de la vida virtuosa; los malos son nuestra cadena. Toda educación —concluye— es educación de hábitos. Cualquier psicólogo del aprendizaje contemporáneo firmaría esta página.

10.2.3.6.- Vives y la ciencia actual de la memoria

Si Vives volviese hoy y entrase en una biblioteca de psicología, no le costaría reconocer los grandes temas. Encontraría su asociacionismo precoz prolongado en Hume, Hartley y los Mill, y después desplegado experimentalmente por Ebbinghaus a finales del siglo XIX. Encontraría su intuición de la memoria reconstructiva explicitada y demostrada con experimentos rigurosos por Frederic Bartlett en Recordar (BARTLETT, 1995). Encontraría sus observaciones sobre la falibilidad del recuerdo confirmadas y matizadas por Daniel Schacter en su clasificación de los siete pecados de la memoria —transitoriedad, distractibilidad, bloqueo, atribución errónea, sugestibilidad, propensión y persistencia— (SCHACTER, 2003).

Encontraría también que la idea de Vives de la memoria como tejido entre cuerpo y alma se ha vuelto, en las neurociencias contemporáneas, un programa de investigación fecundo. Hoy sabemos que la memoria no reside en un único lugar del cerebro, sino que se distribuye entre hipocampo, corteza prefrontal, amígdala, cerebelo y muchos otros núcleos, y que cada tipo de memoria —episódica, semántica, procedimental, autobiográfica— implica circuitos parcialmente distintos. Antonio Damasio ha mostrado además que la memoria autobiográfica es la que sostiene el yo extendido, ese sí mismo que se reconoce a lo largo del tiempo (DAMASIO, 2004). Vives no podía conocer la neuroanatomía moderna, evidentemente, pero su intuición de la memoria

como morada del yo, heredada de Agustín y reelaborada por él mismo, apunta exactamente en esa dirección.

Y encontraría, en fin, que la idea de la conciencia como corriente —idea claramente esbozada en sus capítulos sobre atención, sueño y vida interior— ha tenido un destino formidable. William James la convertiría en uno de los pilares de la psicología moderna con su célebre *stream of consciousness* en los Principios de psicología (1890), y de ahí pasaría a la novela, a la fenomenología, a la filosofía de la mente contemporánea (JAMES, 1989). En todas estas conversaciones, Vives está presente como un eco lejano y fiel, casi siempre sin que quien habla lo sepa.

10.2.3.7.- *¿Por qué importa hoy releer estas páginas?*

Vivimos un tiempo en que la memoria se ha vuelto, paradójicamente, un problema cultural. Tenemos memorias artificiales casi infinitas en nuestros dispositivos, pero ejercitamos cada vez menos la propia. Recordamos teléfonos con dificultad, no sabemos volver sin GPS, leemos en pantalla y olvidamos a los diez minutos lo leído. Por otro lado, nuestras sociedades tienen heridas de memoria abiertas —memoria de la guerra, memoria del exilio, memoria de las víctimas, memoria democrática— que reclaman atención y reparación. La memoria personal y la memoria colectiva no son asuntos separados: se sostienen mutuamente, como sabe cualquiera que haya trabajado en tareas de memoria histórica.

Volver a Vives en este contexto no es ejercicio de anticuario sino acto de inteligencia práctica. Sus páginas nos recuerdan algo que tendemos a olvidar: que la memoria no es archivo sino vida, no es depósito sino corriente, no es propiedad individual sino tejido compartido entre cuerpo, alma, lengua, familia, ciudad. Que recordar bien es aprender a discernir lo que merece conservarse de lo que conviene soltar. Que educar la memoria es educar el corazón. Que cuidar la atención, los hábitos, el sueño y la conversación es cuidar el alma.

Y nos recuerda, sobre todo, que la vida interior es el primer territorio de toda educación verdadera. Sin él, ningún saber se asienta; con él, hasta el menor saber se transforma en sabiduría. Por eso vale la pena, casi cinco siglos después, sentarse a leer despacio estas páginas. No para venerarlas, sino para dejarse acompañar por ellas.

10.2.4.- El autoconocimiento como cimiento moral

El conócete a ti mismo no lo inventa Vives. Estaba grabado, según la tradición, en el frontón del templo de Apolo en Delfos, y de allí lo recogieron los sabios griegos. Sócrates lo convirtió en el centro de su filosofar: una vida sin examen no merece ser vivida, dirá en la Apología. Para Sócrates, conocerse era reconocer la propia ignorancia y, desde ahí, buscar la virtud. Los estoicos —Séneca, Epicteto, Marco Aurelio— hicieron del examen interior un ejercicio diario: cada noche revisar lo hecho, lo dicho, lo sentido, para corregir el rumbo.

Pero la inflexión decisiva, la que Vives hereda más directamente, es la cristiana, y dentro de ella la agustiniana. San Agustín dio al autoconocimiento una hondura nueva: conocerse no es solo examinar la conducta, sino descender a la intimidad del alma donde habita la verdad. No salgas fuera, vuelve a ti mismo, escribió Agustín en una frase que Vives conocía bien por haber editado su obra con minuciosidad. Para Agustín, en el fondo del alma, cuando uno se conoce de verdad, se encuentra con algo que le sobrepasa: el rastro de Dios. Conocerse y conocer a Dios quedan así enlazados (FERNÁNDEZ-SANTAMARÍA, 1990).

Vives recoge las tres herencias —la socrática del examen, la estoica del ejercicio diario, la agustiniana de la interioridad— y las funde. Pero añade algo propio que las transforma: el autoconocimiento de Vives no es solo introspección moral ni solo descenso místico. Es también observación psicológica concreta, casi clínica, del propio funcionamiento mental y afectivo. Aquí Vives es ya un hombre moderno: para conocerse no basta con mirar hacia dentro piadosamente; hay que observarse trabajar, sentir, recordar, equivocarse, como quien estudia un fenómeno natural. Esa fusión de tradición espiritual y mirada psicológica es lo nuevo (SÁNCHEZ-BLANCO, 1987).

10.2.4.1.- ¿Qué significa, para Vives, conocerse a sí mismo?

Vives no entiende el autoconocimiento como un acto único ni como una iluminación repentina. Lo entiende como un trabajo paciente, gradual, que abarca varios niveles. Conviene desplegarlos despacio, porque en ese despliegue está lo más fecundo de su propuesta.

El primer nivel es conocer la propia condición: saber qué es el ser humano, de qué está hecho, cuál es su grandeza y cuál su miseria. Vives, fiel a la tradición de la *dignitas hominis* renacentista, pero sin sus excesos triunfalistas, recuerda al lector que es a la vez polvo y aliento, cuerpo frágil y alma capaz de verdad, criatura mortal y aspirante a lo eterno. Conocerse

empieza por situarse: ni ángel ni bestia, sino esa criatura intermedia, tensa, inacabada, que es el hombre.

El segundo nivel es conocer el propio cuerpo: sus necesidades, sus límites, sus enfermedades, su influencia sobre el ánimo. Vives, que padeció toda su vida una salud frágil, no desprecia el cuerpo ni lo idolatra: lo conoce. Sabe que el cansancio entristece, que el hambre irrita, que la enfermedad nubla el juicio. Conocerse incluye conocer esta servidumbre corporal para no ser su esclavo.

El tercer nivel —el más característico de Vives— es conocer las propias pasiones: qué me mueve, qué me asusta, qué me irrita, qué deseo de verdad y qué deseo solo por contagio o vanidad. Aquí enlaza directamente con su gran doctrina de los afectos: las emociones contienen juicios, y conocer las propias emociones es desentrañar los juicios ocultos que las sostienen. Quien no conoce sus pasiones es gobernado por ellas sin saberlo; quien las conoce puede empezar a gobernarse.

El cuarto nivel es conocer los propios hábitos y el propio carácter: ver con lucidez de qué pie cojeo, qué inclinaciones repetidas me constituyen, qué defectos he naturalizado hasta no verlos. Este conocimiento es el más difícil porque exige vencer el autoengaño, esa niebla amable con que nos protegemos de vernos como somos.

Y el quinto nivel, que corona los demás, es conocer el propio fin: para qué estoy aquí, hacia dónde camino, qué da sentido a todo lo anterior. Aquí el autoconocimiento se abre a la trascendencia. Conocerse del todo es descubrir que uno no se basta a sí mismo, que está hecho para algo mayor. Por eso el primer grado —conocerse— conduce al último —conocer a Dios—. No son dos caminos sino uno solo recorrido hasta el final.

10.2.4.2.- El gran obstáculo: el autoengaño y la falsa opinión

Si conocerse fuera fácil, no haría falta un libro entero para enseñarlo. Vives sabe que el principal enemigo del autoconocimiento no está fuera sino dentro: es el autoengaño. Nos vemos como queremos vernos, no como somos. Maquillamos nuestros defectos, exageramos nuestras virtudes, atribuimos a los demás lo que nos disgusta de nosotros mismos. Vives describe estos mecanismos con una agudeza que parece adelantarse a la psicología de las defensas del yo.

A este enemigo interior se suma uno externo y poderosísimo: la opinión ajena, lo que él llama, siguiendo a los clásicos, la falsa opinión del vulgo. Tendemos a valorarnos según lo que los demás piensan de nosotros, a desear

lo que la mayoría desea, a temer lo que la mayoría teme, a medir nuestro valor por el aplauso recibido. Vives es severo aquí: aconseja desconfiar de lo que aprueba la opinión de la mayoría y contrastarlo con el juicio de quienes valoran las cosas conforme a la virtud. No es desprecio del prójimo —Vives es profundamente social—, sino lucidez sobre cómo la presión del grupo deforma la mirada que dirigimos hacia nosotros mismos. Quien se conoce solo a través de los ojos de los demás, en realidad no se conoce: se confunde con su reputación.

De aquí brota una de las ideas más liberadoras de Vives: el autoconocimiento es también una forma de libertad interior. Quien se conoce de verdad deja de ser juguete de la vanidad y del miedo al qué dirán. No se infla con la alabanza ni se hunde con la crítica, porque tiene un criterio propio, formado en el contacto con la virtud y con la verdad. Esta autonomía moral, fundada en el conocimiento de sí, es uno de los grandes regalos que Vives ofrece a sus lectores jóvenes (NOREÑA, 1992).

10.2.4.3.- Conciencia: percepción interior y juicio moral en una sola palabra

Aquí tocamos el núcleo de por qué este apartado importa tanto para una historia de la conciencia. En Vives, la palabra conciencia tiene una densidad doble que conviene no perder. Por un lado, significa percatación interior: el alma que se da cuenta de lo que percibe, siente, recuerda y piensa. Por otro significa juicio moral: la voz interior que aprueba o reprueba lo que hacemos. Vives no separa estas dos dimensiones; las mantiene unidas en una sola realidad. Conocerse es, a la vez, percibirse y valorarse.

Esto tiene una consecuencia ética profunda. Para Vives no hay vida moral seria sin autoconocimiento, porque no se puede corregir lo que no se ve, ni mejorar lo que no se conoce, ni gobernar lo que se ignora. La virtud no es obediencia ciega a una norma externa: es el fruto de una mirada lúcida sobre uno mismo que permite discernir, elegir y rectificar. El autoconocimiento es, así, la raíz de la conciencia moral. Quien no se conoce puede ser obediente, pero difícilmente será virtuoso en sentido pleno, porque la virtud verdadera es libre y lúcida, no automática.

Y otra consecuencia, más delicada y hermosa: conocerse de verdad no conduce, en Vives, ni a la soberbia ni al desprecio de sí. Conduce a la humildad lúcida. Quien se ve como es —con su grandeza y su miseria entrelazadas— no puede ser arrogante, porque conoce su fragilidad; pero tampoco puede despreciarse, porque conoce su dignidad. El autoconocimiento de Vives desemboca en una serenidad que no es resignación sino aceptación activa: sé

quién soy, conozco mis límites, trabajo desde ellos, camino hacia lo que me sobrepasa. Pocas pedagogías de la interioridad resultan tan sanas.

10.2.4.4.- Implicaciones educativas

Si el autoconocimiento es el cimiento de la vida moral, la educación tiene una tarea ineludible: enseñar a conocerse. No como una asignatura más, sino como el suelo sobre el que todas las demás se asientan. De la propuesta de Vives se desprenden, con naturalidad, algunos principios pedagógicos que conservan toda su fuerza.

El primero: educar es, antes que nada, ayudar a alguien a verse con verdad. No a sentirse bien sin más, ni a alimentar una autoestima inflada y sin base, sino a desarrollar una mirada lúcida y serena sobre sí mismo, capaz de reconocer lo valioso y lo mejorable sin dramatismo ni autoengaño. El educador de Vives no es un adulator ni un juez: es un acompañante que ayuda a mirar.

El segundo: el autoconocimiento se enseña, sobre todo, generando ocasiones de reflexión sobre la propia experiencia. No basta con transmitir contenidos; hay que dar tiempo y herramientas para que el educando vuelva sobre lo vivido, lo sentido, lo aprendido, y extraiga de ahí conocimiento de sí. La pausa reflexiva, la conversación honesta, la escritura personal, el silencio cultivado son instrumentos pedagógicos, no pérdidas de tiempo.

El tercero: conocerse y vivir con otros van juntos. El autoconocimiento de Vives no es repliegue narcisista; al contrario, libera de la tiranía de la opinión ajena precisamente para poder relacionarse con los demás desde la verdad y no desde la máscara. Educar la interioridad es, paradójicamente, educar para una sociabilidad más sana.

Y el cuarto: la pregunta por el sentido pertenece a la educación. Una formación que no deje espacio a la pregunta por el para qué deja al educando a medio formar. No se trata de imponer respuestas, sino de no escamotear la pregunta. En esto Vives es radical y actualísimo: el grado supremo del conocimiento de sí es saber hacia dónde se camina, y ninguna educación que se tome en serio a la persona puede desentenderse de eso.

10.2.4.5.- Una piedra que sigue sosteniendo

Vivimos un tiempo extrañamente paradójico respecto al conocimiento de sí. Nunca se ha hablado tanto de identidad, de autoestima, de autenticidad, de cuidado de uno mismo; y nunca, quizá, se ha vivido tan hacia afuera, tan pendientes de la mirada ajena, tan expuestos al juicio constante de los demás a través de pantallas que devuelven una imagen siempre necesitada de

aprobación. Vives describió ese mecanismo —la tiranía de la falsa opinión— hace cinco siglos, y su diagnóstico, lejos de envejecer, se ha vuelto más urgente.

Su propuesta sigue en pie, sobria y luminosa: el camino empieza dentro. No en un dentro narcisista y cerrado, sino en una interioridad lúcida que, llevada hasta el final, se abre a los demás y a lo que nos trasciende. Conocerse para gobernarse, gobernarse para vivir bien, vivir bien para vivir con otros, y todo ello orientado hacia un sentido que sobrepasa al propio yo. Esa es la arquitectura entera de la sabiduría de Vives, y su primera piedra —el humilde y exigente *nosce te ipsum*— sigue sosteniendo, cinco siglos después, cualquier educación que aspire de verdad a formar personas y no solo a instruir las.

Por eso vale la pena volver a estas páginas. No para admirarlas como reliquia, sino para dejarnos preguntar por ellas: ¿me conozco?, ¿educó para que otros se conozcan?, ¿o me he conformado, como casi todos, con vivir hacia afuera? La pregunta de Vives sigue ahí, intacta, esperando.

10.3.- Correlatos contemporáneos

Releer a Vives desde el siglo XXI es una experiencia inquietante. Una y otra vez se tiene la impresión de estar ante un pensador que se anticipa. Conviene, eso sí, no confundir anticipación con identidad: las preguntas y los métodos cambian. Pero hay seis grandes territorios donde el diálogo con las teorías actuales de la conciencia es fecundo.

1. **Con la psicología funcional y cognitiva.** El giro vivesiano —del qué al cómo— es exactamente el giro que William James reclamó al inaugurar la psicología funcional en sus *Principios de psicología* (JAMES, 1890/1989), y el que las ciencias cognitivas contemporáneas asumen como punto de partida. La conciencia se estudia por sus operaciones: atención, percepción, memoria, juicio, decisión. Allí donde Vives hablaba de actos del alma, hoy hablamos de procesos cognitivos; los nombres cambian, la dirección de mirada es la misma.
2. **Con las neurociencias afectivas.** Antonio Damasio, en *El error de Descartes*, ha mostrado que las emociones no son obstáculos para la razón sino su condición de posibilidad: la razón sin afecto es razón ciega (DAMASIO, 2004). Esto es exactamente lo que Vives sostuvo en el libro III de *De anima et vita*: las pasiones son juicios incipientes, llevan en sí información valorativa, son el fundamento sobre el que se asienta toda deliberación práctica. El paralelismo es casi literal.

3. **Con el asociacionismo y la memoria reconstructiva.** Las leyes de asociación de ideas que Vives describe — semejanza, contigüidad, contraste, causalidad— prefiguran tanto el asociacionismo clásico de Hume, Hartley y Mill como las teorías contemporáneas de redes semánticas y memoria reconstructiva. Hoy sabemos que recordar es siempre, en parte, reconstruir: y Vives lo intuyó con notable agudeza al describir los olvidos selectivos, las falsas memorias y la influencia de las emociones sobre el recuerdo.
4. **Con la cognición corporeizada.** La actual *embodied cognition* — encarnada en autores como Varela, Thompson y Rosch— sostiene que la conciencia no flota sobre el cuerpo, sino que emerge de él, en interacción con el entorno (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992). Vives no usa estos términos, pero su unidad psicósomática apunta en esa dirección. Su rechazo del dualismo extremo, su insistencia en los humores y en la influencia corporal sobre el ánimo, lo convierten en un aliado lejano de la fenomenología de Merleau-Ponty y de las teorías enactivas actuales.
5. **Con la complejidad y la transdisciplinariedad.** La concepción de Vives del saber humano —en la que filosofía, medicina, ética y educación se entretejen sin frontera rígida— anticipa la perspectiva transdisciplinar contemporánea (MORIN, 1994; NICOLESCU, 1999) y la teoría de la complejidad. Vives sabe que el alma humana es un sistema multinivel, donde lo biológico, lo emocional, lo cognitivo, lo social y lo espiritual se influyen recíprocamente. La conciencia, así entendida, no es un módulo aislado: es un emergente integrador.
6. **Con la pedagogía de la conciencia y la formación ética contemporánea.** Por último, la idea de Vives de que la conciencia se forma —no se posee de modo automático— resuena con todas las pedagogías contemporáneas que sitúan la formación ética y la educación emocional en el centro: la ética del cuidado (GILLIGAN, 1985; NODDINGS, 2009), la pedagogía crítica que reclama una conciencia transformadora (FREIRE, 1975), la propuesta transdisciplinar de educar para la vida (MORAES, 2008; 2021). Vives camina por delante con cinco siglos de adelanto, pero camina.

10.4.- Principios educativos y pedagógicos

Si Vives es uno de los grandes pedagogos de Occidente —y lo es— no se debe a que escribiera tratados sobre escuelas, currículos y métodos, aunque

ciertamente los escribió. Se debe a que cada página suya respira una concepción honda de qué es educar a un ser humano. De su obra brotan, de manera explícita unas veces e implícita otras, los siguientes principios, que conservan una vigencia casi escandalosa.

1. **Conocer al educando antes de enseñarle.** El maestro debe observar largamente a sus alumnos: su carácter, sus inclinaciones, sus aptitudes, sus debilidades, su modo propio de aprender. Vives insiste en la variedad de los ingenios y en la necesidad de adaptar la enseñanza al educando concreto. Esto, hoy, lo llamaríamos atención a la diversidad, enseñanza diferenciada, pedagogía centrada en la persona. Para él era simplemente sentido común humanista.
2. **Educar la conciencia, no sólo la inteligencia.** La educación, en Vives, no es transmisión de información: es formación integral. Se educa el juicio, la voluntad, los afectos, los hábitos, el carácter. La inteligencia, separada del corazón y de la conducta, es estéril. De ahí su empeño en la educación moral, que para él coincide con la verdadera sabiduría: vivir bien.
3. **Educar las emociones.** Pocos pedagogos del siglo XVI dedicaron tanto espacio a las pasiones. Vives sostiene que sin conocer las emociones propias y ajenas no es posible educarse. Hoy lo llamamos educación emocional o alfabetización afectiva. Para Vives es condición de la libertad: solo quien comprende lo que le mueve puede gobernarse.
4. **Aprendizaje significativo, experiencial y útil.** Lo que se enseña debe poder verse, tocarse, aplicarse. Vives propone que los niños observen oficios, visiten talleres, hablen con campesinos y artesanos. El conocimiento sólo se asienta cuando se enlaza con la experiencia y con la utilidad para la vida. Su crítica a la enseñanza puramente memorística y verbalista es feroz. Ausubel, Bruner, Dewey y la pedagogía activa contemporánea pueden reconocer aquí su lejano abuelo.
5. **La lengua materna como vehículo del aprender.** Vives recomienda partir siempre de la lengua del alumno —ese castellano, ese catalán, ese flamenco que se habla en casa— para abrirle después el mundo del latín y del griego. Esta intuición, hoy obvia, fue en el siglo XVI casi revolucionaria. La lengua materna no es enemiga del saber: es su puerta.
6. **La educación de las mujeres.** De *Institutione feminae christianae* (1524) es, con sus limitaciones de época, un alegato pionero por la for-

mación intelectual y moral de las mujeres. Vives sostiene que también ellas tienen alma racional, que pueden y deben acceder al saber, que un país sin mujeres formadas es un país a medias. Hay reservas y silencios propios de su siglo, sí. Pero la grieta que abre es decisiva: nunca más podría sostenerse, sin contradecirle, que la educación de las mujeres no importaba.

7. **La función social de la educación.** Educar no es asunto privado: es asunto público. Vives pide a las ciudades que sostengan escuelas, formen maestros con dignidad y los paguen bien, asistan a los huérfanos y a los pobres con instrucción y trabajo. La educación es para él el primer remedio contra la miseria y el motor de la paz cívica. Su *De subventionem pauperum* (1526) es, en buena medida, un programa pedagógico-social: nadie se redime sin formación, ninguna ciudad prospera sin educar a todos.
8. **El maestro como persona, como ejemplo y como compañero.** Vives describe con detalle al maestro deseable: no el sabio distante, sino el adulto sereno, justo, paciente, capaz de descender al nivel del discípulo y de subir con él peldaño a peldaño. La autoridad del maestro no proviene del cargo ni del saber acumulado: brota del ejemplo personal, del afecto inteligente, de la coherencia entre lo que dice y lo que es. Pocos retratos del oficio docente resultan tan emocionantes y exigentes.
9. **Educar para la paz y la concordia.** En *De concordia et discordia* (1529) y en sus escritos pacifistas, Vives sostiene que la educación debe enseñar al ser humano a comprender al otro, a desconfiar de los entusiasmos belicistas, a buscar la concordia. Educar para la paz no es ingenuidad: es la tarea más madura y urgente. Quien haya vivido lo que él vivió —persecuciones, guerras, divisiones religiosas— no puede pensar otra cosa. Esta voz, casi cinco siglos después, sigue siendo necesaria.
10. **Una pedagogía de la conciencia.** Si reuniéramos los nueve principios anteriores en uno solo, podríamos decir esto: Vives propone una pedagogía de la conciencia. Una formación que se dirige al ser entero, que cuida la vida interior tanto como la competencia exterior, que educa para conocerse, para sentir bien, para pensar con verdad, para vivir con los otros, para hacer del mundo un lugar más habitable. En este sentido profundo, Vives es —cinco siglos antes— compañero de camino del proyecto contemporáneo de educar la conciencia. Y por eso vale la pena seguir leyéndole.

11.- Juan Calvino (1509-1564)

«...Casi toda la suma de nuestra sabiduría, que a la verdad se debe tener por verdadera y sólida sabiduría, consiste en dos partes: en el conocimiento de Dios y en el nuestro propio...»

Institución de la religión cristiana, I, I, 1 (1981)

«...La conciencia es como un cierto sentimiento medio entre Dios y los hombres, que no permite al hombre encubrir lo que conoce, sino que le persigue hasta convencerle de su culpa...»

Institución de la religión cristiana, IV, X, 3 (1981, t. II)

Hay figuras del siglo XVI que no resultan cómodas. Uno se acerca a Juan Calvino con la sensación de pisar un terreno tenso, donde la admiración intelectual convive con la inquietud moral, y donde el lector contemporáneo —sobre todo si viene de la tradición humanista, de la teología de la liberación o de la pedagogía crítica— necesita aprender a leer en dos registros a la vez: el de la admiración por una obra que cambió la cara de Europa, y el de la cautela ante una de las construcciones más rigurosas, y a la vez más severas, de la conciencia moderna.

Calvino no fue místico. No fue filósofo en el sentido escolástico. No fue, propiamente, un humanista al modo de Erasmo, aunque bebió del humanismo bíblico y conoció a fondo los clásicos. Fue, ante todo, un reformador y un educador. Su obra —escrita en latín preciso y en francés de orfebre— configuró un modo de ser cristiano, ciudadano, lector y trabajador, que se extendió por Suiza, Francia, Holanda, Escocia, Inglaterra, los territorios alemanes y, más tarde, las Américas, hasta dejar una huella honda en la modernidad occidental. Su biógrafo Bernard Cottret lo retrató con un título que lo dice casi todo: la fuerza y la fragilidad (COTTRET, 2002).

Lo que aquí nos interesa, en clave de fundamentación filosófica de la conciencia, es lo que Calvino aporta —explícita o implícitamente— al modo en que el ser humano se piensa a sí mismo en su interioridad. Porque pocos autores del siglo XVI han hecho de la conciencia un tema tan central: no como concepto abstracto, sino como espacio vivo, foro interior donde se decide cada acto, donde Dios y el hombre se encuentran o se desencuentran, donde se libra la batalla del sentido. Su famosa fórmula inaugural —el doble conocimiento de Dios y de uno mismo (CALVINO, 1981, t. I)— sigue siendo, hoy, una

intuición filosófica de primer orden, aunque la leamos desde supuestos muy distintos a los suyos.

Pero hay también otro Calvino que no podemos olvidar: el educador de Ginebra, el que fundó una Academia en 1559 que formaría durante siglos a generaciones de pastores, médicos, juristas y maestros; el que escribió un Catecismo que enseñaba a leer y a pensar; el que defendió que cualquier oficio honesto, vivido con conciencia, dignifica al ser humano. Y, finalmente, el Calvino que también supo ser intolerante hasta la crueldad, como muestra el caso de Miguel Servet, sin que ello deba ser silenciado en una lectura honesta. La grandeza y la sombra van juntas, y solo sosteniéndolas a la vez podemos comprender por qué este pequeño hombre frágil, de salud quebradiza y conciencia atormentada, sigue interpeándonos cinco siglos después.

Acercarse a Calvino hoy, desde una pedagogía de la conciencia, no es suscribir su teología ni perdonar sus rigores. Es escuchar, con atención crítica, lo que su obra dice todavía sobre el examen de uno mismo, sobre la lectura como acto fundacional del sujeto, sobre la vocación como sentido existencial, y sobre la conciencia como ese «sentimiento medio» —según su célebre expresión— donde algo o alguien insiste, en el fondo de nosotros, en que vivamos despiertos.

11.1.- Apuntes biográficos

Juan Calvino —Jean Cauvin, latinizado más tarde como Ioannes Calvinus— nació el 10 de julio de 1509 en Noyon, una pequeña ciudad episcopal de la Picardía, en el norte de Francia, a unos cien kilómetros de París. Su padre, Gérard Cauvin, era un hombre de clase media en ascenso: notario y secretario del cabildo de la catedral de Noyon, vinculado profesionalmente al obispo y a la administración eclesiástica de la diócesis. Su madre, Jeanne Le Franc, originaria de Cambrai, era hija de un posadero acomodado y mujer, según los pocos datos que tenemos, de piedad devota: llevaba a su hijo, todavía niño, a venerar reliquias y a participar en las procesiones de la región (COTTRET, 2002).

Esa madre murió pronto —en torno a 1515, cuando Juan tenía apenas seis años—, y el dato no es menor: Calvino crecerá sin esa primera presencia de afecto femenino, en un hogar reorganizado por el padre y atravesado por la severidad ambiental de la Picardía clerical. Tuvo varios hermanos —Charles, el mayor; Antoine, que le acompañará después en Ginebra; François, que murió joven; y dos hermanastras—, pero la imagen que nos llega de aquella

infancia es la de un niño introvertido, brillante, precoz en sus letras, marcado por una salud frágil que ya no le abandonaría.

El contexto social de Noyon era el de una ciudad clerical de la Francia tardomedieval, donde la Iglesia era a la vez poder, cultura, mercado y horizonte vital. Pero también era una Francia en transformación: Lutero acababa de comenzar su predicación en Wittenberg, el humanismo de Erasmo y de Lefèvre d'Étaples agitaba las universidades, y la imprenta empezaba a poner en manos de las clases medias libros que antes habían sido patrimonio exclusivo de los monasterios. El joven Calvino se formó en ese cruce: pies en la cristiandad medieval, cabeza ya inclinada hacia los aires nuevos.

11.1.1.- Juventud y formación intelectual

A los doce años, gracias a las gestiones de su padre, Calvino recibió la tonsura clerical y un pequeño beneficio eclesiástico que le permitía costear sus estudios: era la forma en que las familias modestas de la época financiaban una carrera universitaria. Hacia 1523, con catorce años, fue enviado a París. Allí estudió primero en el Collège de la Marche, donde tuvo como maestro de latín a Mathurin Cordier, un educador humanista cuya influencia el propio Calvino reconocería siempre con gratitud —volveremos sobre Cordier porque su huella pedagógica es decisiva—. De allí pasó al Collège de Montaigu, en cuyos austeros muros también habían estudiado, en su día, Erasmo y, más tarde, Ignacio de Loyola: un lugar de disciplina monástica, ayunos, vigiliias y dialéctica escolástica.

Hacia 1528, su padre —ahora enfrentado al cabildo de Noyon— decidió que Juan abandonara la teología y estudiara derecho, una carrera más útil y mejor pagada. Calvino se trasladó entonces a Orléans, y después a Bourges, donde estudió derecho bajo maestros de la talla del italiano Andrea Alciato. Aquellos años fueron decisivos: junto con el derecho, Calvino se sumergió en el griego, el hebreo, la retórica humanista, la lectura directa de los clásicos. Cuando su padre murió en 1531, el joven jurista —que ya no tenía obligación de obedecer un plan profesional ajeno— regresó a París y publicó, en 1532, su primer libro: un comentario erudito al *De clementia* de Séneca.

Este detalle importa para nuestro tema. La primera obra de Calvino fue un comentario a un tratado clásico sobre la clemencia y la conciencia del gobernante. No es casual que un autor que después haría de la conciencia un eje central de su teología comenzara su trayectoria pública leyendo a Séneca, el estoico latino para quien la conciencia interior —la *conscientia*— era ya el tribunal silencioso del hombre justo. Calvino traía, pues, una doble formación: humanista clásica y bíblica, jurídica y retórica.

11.1.2.- Conversión, exilio y nacimiento del reformador



16 Juan Calvino predicando en Ginebra (ca. 1555)
Reconstrucción histórica inspirada en la iconografía
calvinista y en el contexto del siglo XVI

Lo que ocurrió entre 1533 y 1534 cambió todo. Calvino lo llamará después, en uno de sus pocos textos autobiográficos —el prólogo al Comentario a los Salmos (1557)—, su «conversión súbita» (*subita conversio*). No nos da fechas ni detalles emocionales: nunca fue hombre de exhibir su interior. Pero algo decisivo sucedió. París se había vuelto peligrosa para los simpatizantes de la Reforma. En 1534, tras el llamado Asunto de los Pancartas —cuando carteles luteranos contra la misa aparecieron en varias ciudades francesas y hasta en las puertas del rey— la represión se desató. Calvino huyó. Pasó un tiempo en distintas ciudades y acabó refugiándose en Basilea, ciudad libre del Imperio, en 1535 (COTTRET, 2002).

Allí, con apenas veintiséis años, redactó la primera edición de la *Christianae religionis institutio*, publicada en marzo de 1536. Era un manual breve, ordenado en seis capítulos, pensado como introducción y defensa de la fe reformada, y dedicado al rey Francisco I de Francia en una carta-prólogo que es uno de los textos más bellos del siglo. Calvino quería que Europa entendiera que los reformados no eran sediciosos ni heréticos delirantes, sino cristianos que pedían volver a las Escrituras.

Aquel mismo verano de 1536, cuando Calvino atravesaba Ginebra de camino a Estrasburgo para llevar una vida tranquila de estudio, ocurrió el episodio que cambió su biografía. El reformador Guillaume Farel, que dirigía la incipiente Reforma ginebrina, lo retuvo prácticamente por la fuerza, amenazándolo con la maldición de Dios si abandonaba la obra. Calvino, temeroso y joven, aceptó quedarse. Así comenzó la primera estancia ginebrina

(1536-1538), abruptamente terminada con la expulsión de ambos reformadores por sus enfrentamientos con el consejo de la ciudad.

Entre 1538 y 1541, Calvino vivió en Estrasburgo, al servicio de la pequeña comunidad francesa exiliada, y bajo la tutela espiritual y pedagógica de Martín Bucer, otro de los grandes reformadores. Allí maduró, allí se casó en 1540 con Idelette de Bure —viuda de un anabaptista al que Calvino había convencido para que se uniera a los reformados—, allí publicó la segunda edición de la Institución (1539), ya muy ampliada, en latín, y después en francés (1541), inaugurando con ello un hito de la prosa francesa moderna.

11.1.3.- La obra ginebrina y los años decisivos

En septiembre de 1541, llamado de nuevo, Calvino regresó a Ginebra. Permanecería allí hasta su muerte, veintitrés años después. Aquel regreso marca el comienzo del Calvino que la historia conoce: el organizador eclesiástico, el predicador incansable —llegó a predicar varios miles de sermones, muchos de ellos transcritos por taquígrafos—, el redactor de las Ordenanzas Eclesiásticas (1541) y del Catecismo de Ginebra (1542), el corresponsal infatigable —se conservan más de cuatro mil de sus cartas—, el comentarista bíblico que recorrió libro por libro casi toda la Escritura.

Aquellos años son también los años de las grandes pruebas personales. Idelette, su esposa, murió en 1549, tras nueve años de matrimonio en los que perdieron a su único hijo en la infancia. Calvino, que no era hombre de derramar afectos en público, escribió a un amigo que había sido privado de la mejor compañera de su vida. No volvió a casarse.

Y son los años, también, del episodio más oscuro de su biografía: el proceso y la ejecución de Miguel Servet en 1553. El médico aragonés, perseguido por la Inquisición católica por sus tesis antitrinitarias, fue detenido al pasar por Ginebra, juzgado por herejía y quemado vivo el 27 de octubre de aquel año, con el consentimiento de Calvino y de las autoridades civiles. Este hecho, por mucho que se haya querido explicar contextualmente —era el modo en que toda la cristiandad de entonces respondía a la herejía, tanto católica como protestante—, pesa sobre la memoria del reformador (COTTRET, 2002). Sebastián Castellio escribiría poco después, con razón, que matar a un hombre no es defender una doctrina: es matar a un hombre. La sombra de Servet es la sombra que Calvino arrastra, y ninguna lectura honesta puede esquivarla.

En 1559 fundó la Academia de Ginebra, una institución educativa de doble nivel —escuela básica y estudios superiores— que se convertiría en uno

de los centros formativos más influyentes de la Europa reformada. Su primer rector fue Théodore de Bèze, y por sus aulas pasarían, durante siglos, miles de estudiantes de toda Europa que llevarían el ideario reformado a sus países de origen. Aquel mismo año vio la luz la edición definitiva, en cuatro libros, de la *Institución de la religión cristiana*, la obra de toda su vida.

11.1.4.- Muerte y obras emblemáticas

Calvino murió en Ginebra el 27 de mayo de 1564, a los cincuenta y cuatro años, agotado por décadas de trabajo, asma, gota, cálculos renales, jaquecas y una salud siempre precaria que él nunca permitió que detuviera su pluma. Pidió ser enterrado en el cementerio común de Plainpalais, sin lápida, sin marcas, sin ceremonia especial. Quería que ni siquiera su tumba se convirtiera en objeto de devoción. Es uno de los gestos más coherentes con su propia teología: el reformador desaparece para que solo permanezca la Palabra que predicó.

Entre sus obras emblemáticas —y son muchas, casi sesenta volúmenes en la edición crítica de los *Calvini Opera*— destacan: la *Institución de la religión cristiana*, obra cumbre, en sus ediciones latinas de 1536, 1539, 1543, 1550 y 1559, y en sus versiones francesas; los *Comentarios bíblicos*, que cubren casi todo el Nuevo Testamento y buena parte del Antiguo; los *Sermones*, conservados por miles; las *Ordenanzas Eclesiásticas* (1541), constitución de la iglesia ginebrina; el *Catecismo de Ginebra* (1542, revisado en 1545); el *Tratado sobre las reliquias* (1543), feroz crítica al culto de las falsas reliquias; los *Tratados breves contra la idolatría*, los nicodemitas y otras controversias; y la correspondencia, monumento epistolar donde Calvino dialoga con reyes, reformadores, perseguidos y discípulos de toda Europa.

11.2.- Aportaciones fundamentales

Calvino no escribió un tratado sistemático sobre la conciencia ni una psicología en el sentido moderno. Y, sin embargo, su obra es uno de los grandes textos del siglo XVI sobre la interioridad humana. Lo es porque toda su teología parte de una pregunta antropológica: ¿quién es el ser humano y cómo se conoce a sí mismo? Y porque toda su pedagogía espiritual y eclesial gira en torno a un único centro: la conciencia formada, examinada, despertada, transformada. Recorramos sus contribuciones fundamentales —siete— en clave de filosofía y psicología de la conciencia.

11.2.1.- La doble vía del conocimiento: conocer a Dios, conocernos a nosotros

La Institución se abre con una frase que, leída sin prejuicios, podría firmar cualquier filósofo de la interioridad, desde Agustín hasta Ricoeur: la verdadera sabiduría consiste en dos partes —el conocimiento de Dios y el conocimiento de nosotros mismos— y ambas se implican recíprocamente (CALVINO, 1981, t. I). No se puede conocer a Dios sin conocerse a uno mismo, ni conocerse a uno mismo sin conocer a Dios. Esa doble vía —*duplex cognitio*— es el corazón de la antropología teológica calviniana.

La intuición es agustiniana: ya el obispo de Hipona había escrito «que me conozca a mí, que te conozca a Ti» (*noverim me, noverim Te*). Pero Calvino la sistematiza y la convierte en pórtico de toda su obra. Para él, el conocimiento del Misterio y el conocimiento de sí no son dos saberes paralelos, sino dos caras de un mismo movimiento: cuanto más profundo es el descenso a uno mismo, más se vislumbra el horizonte trascendente que lo sostiene; cuanto más se contempla ese horizonte, más nítida aparece la propia condición humana en su grandeza y en su miseria.

Lo que esto inaugura, en términos filosóficos, es una espiritualidad de la reflexividad. La conciencia no es un dato pasivo, sino un trabajo. Conocerse no es mirar fotografías mentales de uno mismo, sino ponerse ante un espejo —el de la Palabra, en el lenguaje calviniano— que devuelve una imagen tanto más verdadera cuanto más se la mira con honestidad. Esta intuición atraviesa después, secularizada, la modernidad: en Montaigne, en Pascal, en Descartes, en Kierkegaard, en la psicología contemporánea de la introspección crítica.

11.2.2.- La conciencia como foro interior: el tribunal del alma

La definición calviniana de la conciencia —«*un cierto sentimiento medio entre Dios y los hombres, que no permite al hombre encubrir lo que conoce*» (CALVINO, 1981, t. II)— es una de las formulaciones más densas del pensamiento occidental sobre el tema. Recoge la tradición latina —Séneca, Cicerón, Agustín, Tomás de Aquino— y la tensa hasta convertirla en eje de una espiritualidad y de una praxis.

La etimología latina ya señala el camino: *conscientia* significa, literalmente, «conocer con» (*cum-scire*). La conciencia es ese saber compartido, ese testigo interior que sabe lo que el hombre sabe, aunque este lo quiera ocultar. Calvino retoma la imagen jurídica clásica del foro interior —

el tribunal interno donde se acusa, se defiende, se sentencia— y la sitúa en el centro mismo de la vida espiritual. Por eso podía decir, en otro pasaje de la Institución, que la conciencia es como mil testigos que acusan al hombre en su intimidad.

Lo psicológicamente potente de esta intuición es que separa, con nitidez, conciencia y opinión externa. El hombre puede esconder sus actos a los demás, pero no a sí mismo. Puede mentir al mundo, no a su conciencia. La conciencia, así entendida, es la garantía antropológica de la verdad personal: un espacio de irreductibilidad donde el sujeto se sabe sabido. Cinco siglos después, esta misma intuición resuena en la psicología profunda, en la fenomenología de Husserl, en la noción de testigo interior que elabora Ricoeur (1996), en las descripciones contemporáneas de la metacognición y la autoobservación reflexiva.

Donde la formulación calviniana tiene su sombra es en la rigidez con que tendió a interpretar ese tribunal: la conciencia como acusadora más que como acompañante, como severidad más que como ternura. La herencia psicológica del calvinismo —que estudiaron, entre otros, Max Weber (2012) y, después, autores de la psicología social y del desarrollo— ha sido también, en parte, esa hipertrofia del juicio interior, ese superyó atormentado que tantas neurosis ha sembrado en las culturas que lo han recibido. Reconocerlo no resta valor a la intuición original; sí pide leerla con discernimiento.

11.2.3.- El *sensus divinitatis*: la semilla de religión

Una de las tesis más originales de Calvino —y de las que más debate filosófico ha generado en el siglo XX y XXI— es la del *sensus divinitatis* o «sentido de la divinidad». En la Institución (I, 3) afirma que Dios ha inscrito en el corazón de todo ser humano una conciencia originaria del Misterio, una semilla de religión (*semen religionis*), que no se aprende de fuera sino que pertenece a la estructura misma de la condición humana (CALVINO, 1981, t. I).

Esta tesis es importante por varias razones. Primero, porque Calvino no parte de una conciencia neutra que tiene que ser convencida con argumentos: parte de una conciencia ya religiosa, ya orientada al sentido, ya despierta —aunque sea de modo confuso o reprimido— a algo que la trasciende. Segundo, porque eso convierte al ateísmo, para Calvino, no en una opción intelectual legítima sino en una negación activa, una ceguera autoimpuesta sobre una evidencia interior. Y tercero, porque sitúa la educación de la conciencia no como un crear desde cero, sino como un despertar, un descubrir, un dar forma a una intuición previa.

Esta noción ha sido recuperada en la filosofía contemporánea de la religión por la llamada epistemología reformada —Alvin Plantinga, William Alston, Nicholas Wolterstorff—, que ha propuesto entender la creencia en Dios como «propriadamente básica», es decir, no necesitada de derivación argumentativa porque emerge de una facultad cognitiva natural. Más allá del debate teológico, la intuición calviniana de una orientación originaria del ser humano hacia el sentido y la trascendencia dialoga, hoy, con la psicología de la religión, con la antropología filosófica y con ciertas líneas de la fenomenología.

11.2.4.- La sola Scriptura y la formación del sujeto lector

Calvino, como Lutero, sostuvo el principio de la sola Scriptura: la Escritura sola como norma última de la fe. Pero su modo de elaborarlo tuvo una consecuencia antropológica decisiva: hizo del cristiano un lector. Y al hacerlo, hizo de la lectura un acto fundacional de la conciencia.

En la Ginebra calviniana, todo creyente —hombre o mujer, artesano o magistrado— estaba llamado a leer la Biblia, a meditarla, a discutirla, a comparar pasajes. Eso suponía, por imperativo religioso, una empresa de alfabetización masiva sin precedentes en la Europa de la época. Calvino no inventó la alfabetización, pero la convirtió en obligación espiritual. La escuela elemental ginebrina, abierta a todos los niños, y la Academia para los estudios superiores, fueron el sustento institucional de aquella conciencia lectora (COTTRET, 2002).

Filosóficamente, esto inaugura algo decisivo: la conciencia moderna como conciencia hermenéutica. El sujeto se forma leyendo, interpretando, dialogando con un texto. No es ya un creyente pasivo que recibe la doctrina de un mediador externo; es un lector activo que se mide con la Palabra. Esta transformación —que historiadores como Roger Chartier han estudiado en profundidad— hace de la Reforma uno de los grandes momentos en la historia de la lectura y, por tanto, en la historia de la subjetividad. Cuando hoy hablamos, con Freire, de lectura crítica como acto de toma de conciencia, estamos, sin saberlo, en una línea que pasa por Calvino.

11.2.5.- La vocación como sentido existencial

Es probablemente la aportación calviniana de mayor alcance cultural a la modernidad. Calvino sostuvo que todo oficio honesto, vivido con conciencia y con servicio al prójimo, es vocación (*vocatio*) divina. No solo los oficios religiosos. No solo las profesiones nobles. También el zapatero, la lavandera,

el labrador, el banquero, el cirujano. Cada uno, en su lugar, está cumpliendo una llamada. Y por eso —dirá en un pasaje célebre que hemos puesto como uno de los epígrafes de este informe— no hay obra tan baja que, vivida en obediencia a la vocación, no resplandezca delante de Dios (CALVINO, 1981, t. II).

Esta tesis tuvo consecuencias civilizatorias enormes. Max Weber, en su célebre estudio (WEBER, 2012), la situó en el corazón del «espíritu del capitalismo». Pero más allá de ese debate sociológico —que tiene tantos defensores como críticos—, lo que importa para nuestro tema es lo que la doctrina calviniana de la vocación dice sobre la conciencia. La conciencia no se vive solo en el oratorio o en el examen interior: se vive en el oficio, en el trabajo cotidiano, en el modo de tratar a un cliente, en la honradez del peso y la medida, en la responsabilidad del cargo. La conciencia se encarna. Hay una espiritualidad de lo cotidiano, una pedagogía del trabajo, que se inaugura aquí y que llegará hasta los teólogos del trabajo contemporáneos, hasta la mística del oficio bien hecho, hasta las pedagogías del aprendizaje significativo y del oficio docente.

11.2.6.- La libertad cristiana y la libertad de conciencia

En el Libro III de la Institución, Calvino dedica todo un capítulo a la libertad cristiana, articulada en tres dimensiones (CALVINO, 1981, t. II). La primera: la liberación de la ley como instrumento de salvación —ningún acto humano puede comprar la gracia—. La segunda: la liberación de la angustia escrupulosa en las cosas indiferentes —no toda decisión cotidiana tiene peso eterno—. Y la tercera: la libertad frente a la conciencia ajena —ningún ser humano puede imponer a otro, como obligación de conciencia, lo que no manda la Escritura—.

Esta tercera dimensión es decisiva y, a la vez, ambigua. Por un lado, abre una de las grandes intuiciones modernas: la conciencia individual como ámbito inviolable, donde ningún poder externo —ni eclesiástico ni civil— puede imponer su criterio sin abuso. Esa intuición germinará, con el tiempo, en las declaraciones de libertad de conciencia y libertad religiosa de la modernidad ilustrada y de los derechos humanos contemporáneos.

Por otro lado, el propio Calvino no fue, en su praxis política, un campeón coherente de esa libertad. La Ginebra que organizó vigilaba estrechamente las conciencias, controlaba la moral pública, imponía la disciplina eclesiástica, y el caso Servet mostró hasta dónde podía llegar esa restricción. La tensión entre la teología de la libertad de conciencia y la práctica del control comunitario es uno de los nudos más dolorosos de la herencia calvinista, y solo siglos después

—ya en la modernidad— sus herederos espirituales (puritanos disidentes, baptistas, cuáqueros) llevarían la intuición original a sus últimas consecuencias.

11.2.7.- La disciplina como pedagogía del alma

Última aportación: la disciplina (*disciplina ecclesiae*) como tercera marca de la verdadera iglesia, junto con la pura predicación de la Palabra y la recta administración de los sacramentos. Para Calvino, la disciplina no es castigo, no es policía moral, no es —en su intención original— sistema represivo. Es una pedagogía del alma: el acompañamiento comunitario para que la conciencia individual no se quede sola en su debilidad, para que la fraternidad sostenga al débil y corrija al fuerte, para que la vida ética no se diluya en moralismo privado.

En las Ordenanzas Eclesiásticas (1541), Calvino articuló cuatro ministerios —pastores, doctores, ancianos, diáconos— donde los doctores tenían función expresamente educativa, los ancianos velaban por la disciplina y los diáconos atendían a los pobres. Era un ecosistema pastoral concebido como pedagogía integral de la comunidad. La intuición —que la conciencia individual necesita una comunidad que la nutra, la corrija y la sostenga— es profundamente acertada. Su aplicación histórica, en la Ginebra del siglo XVI, derivó muchas veces en control asfixiante. De nuevo, luz y sombra entrelazadas: una intuición pedagógica de fondo —la comunidad como escuela de conciencia— que necesitará, siglos después, ser depurada de sus rigideces para liberar su potencia formativa.

11.3.- Correlatos contemporáneos

Leer a Calvino desde las teorías contemporáneas de la conciencia exige un doble movimiento: no anacronizar —no podemos hacerle decir lo que no dijo— y no enterrarlo en su siglo —porque sus intuiciones siguen resonando, transformadas, en debates muy actuales—. Señalemos seis correlatos significativos.

11.3.1.- La conciencia encarnada y la doble cognición

Antonio Damasio ha defendido, a lo largo de su obra, que la conciencia no es una facultad desencarnada, sino el sentido continuo de un cuerpo que se siente (DAMASIO, 2004; 2011). Su distinción entre proto-self, self central y

self autobiográfico describe niveles crecientes de conciencia de sí entrelazados con la conciencia del mundo y de los otros.

La *duplex cognitio* calviniana —conocerse a uno mismo y conocer al Misterio como dos caras de un mismo movimiento— no es, evidentemente, neurociencia. Pero comparte una intuición de fondo: la conciencia no es solo un mirar dentro, es un movimiento bidireccional, un dentro-fuera recíproco. Lo que el reformador articulaba teológicamente —solo se conoce uno mirando más allá de sí, solo se mira más allá conociéndose— encuentra eco, secularizado, en estas descripciones biológicas y filosóficas contemporáneas de una conciencia siempre relacional, siempre situada, siempre intencionalmente abierta al horizonte.

11.3.2.- La identidad narrativa y las fuentes del yo

Paul Ricoeur propuso que la identidad personal es identidad narrativa: nos conocemos contándonos (RICOEUR, 1996). Charles Taylor, en su genealogía del yo moderno, situó la Reforma —junto con Agustín, Descartes y el romanticismo— como una de las grandes fuentes de la interioridad occidental contemporánea (TAYLOR, 1996).

Calvino aparece en esa genealogía como uno de los autores que más contribuyeron a configurar la interioridad reflexiva moderna. Su énfasis en el examen de conciencia, en el diario espiritual, en la confesión interior ante Dios y ante uno mismo, en la lectura de la Escritura como espejo del alma, alimentó una cultura de la introspección que, secularizada, dará la novela burguesa, la psicología introspectiva, la confesión literaria desde Rousseau hasta el siglo XX. La intuición de un sí mismo que se constituye narrándose tiene, en el examen calviniano de conciencia, uno de sus afluentes históricos.

11.3.3.- La psicología moral y el juicio interior

Las psicologías del desarrollo moral del siglo XX —Piaget, Kohlberg, Gilligan— y la psicología moral contemporánea de inspiración cognitivo-afectiva han revisitado, con métodos empíricos, el problema clásico del tribunal interno. Jonathan Haidt ha mostrado que el juicio moral es mucho más intuitivo y emocional de lo que la tradición racionalista suponía: primero sentimos, después justificamos (HAIDT, 2019).

Calvino, que pensaba la conciencia como tribunal acusador, intuyó la inmediatez de ese juicio interior, pero la atribuyó a una estructura objetiva, donada por Dios. Hoy sabemos —empíricamente— que ese «foro interior» tiene componentes evolutivos, emocionales, culturales y narrativos muy

complejos, y que su «voz» no es siempre verdad pura, sino también huella de educación, traumas, condicionamientos. Esto no anula la intuición calviniana: la enriquece, le pone matices, le pide humildad. La conciencia es real, su voz interpelante también, pero su pedagogía exige una autocrítica que el rigor calviniano no siempre supo permitirse.

11.3.4.- La conciencia crítica y la pedagogía liberadora

Paulo Freire propuso la *conscientização* —toma de conciencia crítica— como núcleo de una pedagogía emancipadora (FREIRE, 1975). Para Freire, educar es despertar al sujeto a su realidad, hacerlo lector del mundo antes que lector de la palabra, capacitarlo para nombrar y transformar las estructuras que lo oprimen.

Hay una afinidad insospechada —y poco explorada— entre la idea calviniana de *semper reformanda* (la iglesia siempre en reforma, nunca acabada) y la idea freireana de la conscientización como proceso siempre abierto, nunca cerrado. Ambos comparten una intuición: la conciencia humana no es un estado, es un movimiento. Despertarla es solo el comienzo; la tarea es mantenerla en reforma, en revisión, en transformación. Que Calvino aplicara esa intuición sobre todo al examen interior y Freire la radicalizara como crítica social y política no impide reconocer un parentesco de fondo, mediado siglos después por la teología protestante de la liberación, por el calvinismo social europeo y por todo el cristianismo reformado comprometido con las luchas por la justicia.

11.3.5.- La cognición religiosa natural

La epistemología reformada contemporánea —Alvin Plantinga, William Alston, Nicholas Wolterstorff— ha revisitado el *sensus divinitatis* calviniano para argumentar que la creencia en Dios puede ser racional sin necesidad de derivación argumentativa: emerge de una facultad cognitiva natural cuya legitimidad epistémica es comparable a la percepción sensorial o a la memoria.

Paralelamente, la cognición religiosa natural —Pascal Boyer, Justin Barrett, Ara Norenzayan— ha estudiado empíricamente las disposiciones humanas hacia el pensamiento religioso: detección de agencia, teleología intuitiva, antropomorfismo, sentido del orden moral cósmico. Las interpretaciones difieren —algunos ven en ello una confirmación de la intuición de una orientación natural al Misterio; otros, un epifenómeno evolutivo—. Pero el debate mismo, formulado en términos científicos

contemporáneos, retoma una intuición que Calvino había articulado teológicamente: el ser humano no es religiosamente neutro, hay algo en su estructura cognitiva que lo orienta —o desorienta— en relación con preguntas últimas. Esa intuición sigue siendo un campo de exploración fértil.

11.3.6.- La hipertrofia del juicio interior

Una mirada completa exige también este correlato más crítico. Byung-Chul Han ha descrito cómo la modernidad tardía ha interiorizado el tribunal moral hasta convertirlo en autoexplotación: ya no es el otro el que vigila, es uno mismo (HAN, 2012). Martha Nussbaum ha señalado el coste psicológico de las morales del juicio severo, frente a las morales de la compasión y el cuidado. Carol Gilligan, desde la ética del cuidado, ha mostrado cómo ciertos modelos de conciencia —asociados a tradiciones culturales severas, entre ellas la calvinista en su rama puritana— han producido sujetos hiperexigentes consigo mismos y emocionalmente quebradizos (GILLIGAN, 1985).

La herencia psicológica del calvinismo —que Max Weber estudió en su día (WEBER, 2012)— incluye, junto con virtudes notables (responsabilidad, sobriedad, ética del trabajo), una propensión a la culpabilidad crónica, al escrúpulo, al juicio interior hipertrofiado. Reconocerlo es leer a Calvino con honestidad y, sobre todo, es una invitación pedagógica: la formación de la conciencia debe acompañarse, hoy, de una formación en la ternura hacia uno mismo, en la compasión, en el reconocimiento del propio límite. La conciencia como foro, sí; pero también la conciencia como hogar.

11.4.- Principios educativos y pedagógicos

Calvino fue, además de teólogo y reformador, un educador. Esto no siempre se subraya, pero es esencial. Fundó la Academia de Ginebra, redactó catecismos pensados para que los niños aprendieran a leer y a pensar la fe, organizó el sistema escolar de la ciudad, dialogó toda su vida con educadores —Cordier, Bucer, Estienne—. De su obra y de su praxis se derivan, explícita o implícitamente, siete principios pedagógicos que merece la pena recoger, leídos siempre con el discernimiento crítico que toda herencia exige.

1. **Toda educación verdadera comienza por el conocimiento de sí.** Si la sabiduría consiste en conocer a Dios y conocerse a uno mismo, entonces educar es, ante todo, abrir al educando ese camino de interioridad. No se aprende de verdad nada si uno no aprende, a la vez, quién es el que aprende. Esta intuición —pedagógica antes que teológica— atraviesa silenciosamente las grandes pedagogías humanistas,

desde Pestalozzi hasta Montessori, desde Freire hasta María Cândida Moraes. Toda pedagogía que merezca ese nombre incluye un momento de autoconocimiento, una pausa donde el sujeto se pregunta por sí. Calvino, a su modo severo, fue uno de los grandes recordatorios de esto en el siglo XVI.

2. **Formar la conciencia es más que instruir la mente.** La pedagogía calviniana no era pedagogía de la información, era pedagogía de la formación. No se trataba solo de transmitir contenidos, sino de modelar la conciencia del educando: su capacidad de discernir, de elegir, de responder, de leer el mundo y leerse a sí mismo. El Catecismo de Ginebra, su gran instrumento pedagógico, no enseñaba solo doctrina: enseñaba a interrogar, a responder, a integrar conocimiento y vida. Hoy llamaríamos a esto educación integral, o Educación de la Conciencia. La intuición sigue siendo decisiva: si una educación solo informa, pero no forma, no es educación.
3. **La lectura es el acto fundacional de la conciencia.** Hacer de cada creyente un lector fue una de las grandes apuestas culturales de la Reforma. Calvino llevó esa intuición hasta sus últimas consecuencias institucionales: escuelas para todos, libros disponibles, ejercicio cotidiano de la lectura. Esto fue, en sí mismo, un acto pedagógico de inmensa envergadura. Y la intuición permanece: enseñar a leer —de verdad, no solo descodificar signos— es enseñar a pensar, y enseñar a pensar es educar la conciencia. Toda pedagogía liberadora —desde Freire (1975) hasta hoy— ha redescubierto esto. Leemos para conocernos. Conocernos leyendo es uno de los actos más radicalmente humanizadores que existen.
4. **Toda vocación honesta es maestra.** Si cualquier oficio honesto, vivido con conciencia, es vocación, entonces todo trabajo es —en potencia— ámbito formativo. Esto reconfigura el sentido de la educación: no se educa solo en la escuela, se educa en el oficio, en la familia, en el barrio, en la fábrica, en el campo, en el hospital. La Educación de la Conciencia es educación de toda la vida, vinculada a las prácticas concretas en las que cada persona despliega su vocación. La pedagogía contemporánea del aprendizaje significativo, del aprendizaje basado en el oficio, de la formación en el trabajo, hereda silenciosamente esta intuición calviniana.
5. **La disciplina sin ternura es violencia (lección por contraste).** Este principio debe formularse como aprendizaje crítico. La pedagogía calviniana entendía la disciplina como pedagogía del alma

—y la intuición es valiosa: la conciencia necesita comunidad, marco, acompañamiento—. Pero la praxis histórica de la disciplina ginebrina —y, en mayor medida, de los puritanismos posteriores— mostró hasta qué extremo la disciplina sin ternura puede convertirse en violencia psicológica, en superyó tiránico, en culpabilización crónica (HAN, 2012). La lección que hoy podemos extraer es por contraste: sí a la disciplina entendida como cuidado estructurado, sí al marco comunitario, sí a la corrección fraterna; pero todo ello acompañado de compasión, ternura, escucha, paciencia. La conciencia no se forma a golpes; se forma en relación amorosa.

6. **La comunidad como espacio educativo.** Calvino organizó Ginebra como una comunidad pedagógica donde escuela, iglesia, familia y autoridad civil se articulaban para formar la conciencia ciudadana. Más allá de los excesos de aquel proyecto, la intuición es importante: la educación no es asunto privado de la familia ni del aula, es responsabilidad de la comunidad entera. Hace falta, como dice el proverbio africano, toda una aldea para educar a un niño —idea que conecta con la filosofía Ubuntu, con la pedagogía de Freire, con la propia praxis de los pequeños grupos eclesiales latinoamericanos—. La comunidad como espacio educativo es una herencia calviniana que merece recuperarse, liberada de sus rigideces, en clave contemporánea: redes barriales, comunidades educativas extensas, articulación entre escuela y entorno.
7. **Educar es estar siempre reformándose.** El lema atribuido a la tradición reformada —*ecclesia reformata semper reformanda*, la iglesia reformada siempre en reforma— captura una intuición de hondura pedagógica enorme. La conciencia, individual y colectiva, no es nunca obra terminada. Siempre hay que volver a las fuentes, siempre hay que revisar, siempre hay que reformar. Aplicado a la educación: ningún maestro acaba nunca de formarse, ninguna institución educativa puede dormirse en sus laureles, ninguna pedagogía puede cerrarse sobre sí misma. La educación es, por su misma esencia, un movimiento de reforma permanente. Esta intuición conecta —de manera quizá inesperada— con la complejidad de Morin, con la transdisciplinariedad de Nicolescu, con la pedagogía freireana del proceso siempre inacabado. Estar siempre reformándose es, quizá, la herencia más viva y necesaria que Calvino —más allá de sus rigores— deja a una pedagogía contemporánea de la conciencia.

11.5.- Conclusión integradora

Acercarse a Juan Calvino hoy, desde una perspectiva transdisciplinar y desde una pedagogía de la conciencia, es ejercitar el discernimiento. No se trata de canonizarlo —su sombra es real y su rigidez ha dejado heridas que la historia documenta— ni de descartarlo como reliquia de un pasado intolerante. Pero tampoco se trata de un equilibrio cómodo entre luces y sombras, como si bastara con sumar méritos y restar excesos. Hay algo en la arquitectura misma del calvinismo —no solo en su aplicación histórica desviada, sino en su núcleo doctrinal— que pide ser examinado con franqueza crítica antes de rescatar nada. Empecemos por ahí.

El primer problema es el rigorismo. Calvino construyó una conciencia tensada hasta el límite: vigilante, escrutadora, incapaz de descanso. La predestinación —la idea de que el destino eterno está decidido de antemano y nada puede alterarlo— no produjo, como cabría esperar, fatalismo o indiferencia, sino exactamente lo contrario: una ansiedad incesante por encontrar señales de elección, una autovigilancia sin tregua, un trabajo infatigable convertido en prueba de salvación. Max Weber describió con precisión esa mecánica psicológica (WEBER, 2012): un sujeto solo ante un Dios inescrutable, sin sacramentos que lo consuelen, sin comunidad que lo absuelva, obligado a sentirse elegido bajo pena de sospechar que no lo está. De ahí nace una severidad que no es accidente histórico, sino consecuencia lógica del sistema.

El segundo problema, ligado al anterior, es la autoculpabilización. Una conciencia educada para ser sobre todo tribunal acusador —«mil testigos» que delatan al hombre en su intimidad— interioriza un juez que nunca absuelve. El resultado, en las culturas que recibieron esta herencia, ha sido con frecuencia un superyó tiránico: culpa crónica, escrúpulo, sospecha permanente de uno mismo, incapacidad para la ternura propia. Erich Fromm lo analizó sin contemplaciones: la teología calviniana, junto con la luterana, preparó psicológicamente al individuo moderno para la sumisión, al enseñarle a despreciarse, a desconfiar de su propio valor y a buscar fuera de sí una autoridad que le diga lo que es y lo que vale (FROMM, 2008). Una conciencia que se odia a sí misma está, sin saberlo, buscando a quién obedecer.

El tercer problema es el dogmatismo. La certeza absoluta sobre la verdad —y sobre quién la posee y quién la traiciona— no es un rasgo periférico del calvinismo original, sino su atmósfera. El caso Servet no fue un exceso aislado: fue la expresión coherente de una estructura mental que no contempla el error legítimo, la duda fértil ni el disenso como bien. Donde la verdad es una sola,

nítida y poseída, la tolerancia se vuelve debilidad y el otro se convierte en amenaza. Esa lógica —la del dogma que no admite penumbra— es el suelo sobre el que crecen, mucho después, los autoritarismos.

Y aquí está el punto más incómodo, el que no se puede silenciar. Estos tres elementos —rigorismo, autoculpabilización, dogmatismo— no se quedaron en el plano espiritual. Han nutrido, a lo largo de cinco siglos, visiones del mundo profundamente conservadoras, tradicionalistas y, en sus derivas extremas, abiertamente proclives al autoritarismo. El sujeto que aprende a desconfiar de sí, a someter su conciencia a una autoridad que le garantice salvación, a dividir el mundo entre elegidos y réprobos, es un sujeto psicológicamente disponible para los liderazgos fuertes, los órdenes jerárquicos incuestionables y las moralidades del castigo. Fromm mostró precisamente cómo ese carácter —la huida de la libertad hacia la sumisión— constituyó terreno fértil para el fascismo del siglo XX (FROMM, 2008); y la investigación posterior sobre la personalidad autoritaria documentó la afinidad entre las crianzas religiosas rígidas y punitivas, el prejuicio, el etnocentrismo y la sumisión a la autoridad (ADORNO et al., 1965). La historia ha sido elocuente: la teología reformada que justificó el apartheid en Sudáfrica, el dominionismo¹⁸ y la derecha cristiana que alimentan el nacionalismo religioso contemporáneo, los «cristianos alemanes» que bendijeron el nazismo, y tantas versiones evangélicas actuales que sostienen agendas patriarcales, antidemocráticas y excluyentes, no son traiciones incomprensibles a una doctrina pura: son posibilidades que estaban inscritas, latentes, en una determinada manera de construir la conciencia y la verdad.

Sería deshonesto, sin embargo, cerrar aquí, porque la misma tradición engendró también su contrario. De las raíces reformadas brotaron la resistencia de Bonhoeffer y la Iglesia Confesante frente a Hitler, la Declaración de Barmen, la teología de la liberación protestante, el compromiso de tantos creyentes con la justicia y los derechos humanos. El mismo lema —*semper reformanda*, siempre reformándose— que puede congelarse en dogma puede también convertirse en principio crítico permanente, en negativa a sacralizar cualquier poder establecido. La tradición no es unívoca: contiene su propia censura. Pero reconocer esa veta liberadora no debe servir de coartada para minimizar la otra. La carga conservadora y autoritaria del calvinismo no es una caricatura de sus enemigos: es un peligro real, recurrente y documentado,

¹⁸ El dominionismo es una corriente teológica y político-religiosa, desarrollada principalmente en algunos sectores del protestantismo conservador estadounidense, que sostiene que los principios cristianos —especialmente bíblicos— deben orientar o ejercer influencia sobre las estructuras sociales, culturales y políticas de la sociedad.

que cualquier pedagogía de la conciencia honesta tiene la obligación de nombrar.

¿Qué nos queda entonces de Calvino, leído así, sin indulgencias? Nos queda una advertencia más que un modelo. Su obra muestra, como pocas, hasta qué punto la forma en que educamos la conciencia decide la forma de sociedad que tendremos. Una conciencia entrenada en el miedo, la culpa y la certeza absoluta produce sujetos sumisos y excluyentes. Una conciencia educada en la libertad, la compasión y la duda fértil produce ciudadanos críticos y fraternos. Calvino aporta intuiciones valiosas —la doble vía del conocimiento, la lectura como acto fundacional, la dignidad de todo trabajo— pero solo son habitables si se las arranca del marco rigorista que las vio nacer. Tomar lo uno sin lo otro no es traicionar a Calvino: es lo único que permite aprender de él sin repetir su daño.

Por eso el lema final no puede ser un eco pío, sino una exigencia crítica: la conciencia reformada siempre en reforma —y, sobre todo, siempre vigilante contra sí misma, contra su propia tentación de dogma, de juez implacable y de obediencia. Esa es la lección que el siglo XXI, atravesado de nuevo por autoritarismos que buscan almas disponibles, necesita escuchar con más urgencia todavía que el siglo XVI.

12.- Michel de Montaigne (1533-1592)

«...Debemos reservarnos una trastienda toda nuestra, enteramente libre, donde establezcamos nuestra verdadera libertad y nuestro principal retiro y soledad. En ella hemos de mantener nuestra conversación ordinaria con nosotros mismos, y tan privada que ninguna relación o comunicación con cosas extrañas tenga allí cabida...»

Ensayos. Libro I, cap. 39: “De la soledad”

«...¿Qué sé yo? Esta era la frase que llevaba grabada en mi biblioteca y que expresa perfectamente mi modo de pensar. Quien busca el conocimiento debe comenzar por reconocer honestamente la medida de su ignorancia, pues la presunción de saber es la enfermedad más común de los hombres...»

Ensayos. Libro II, cap. 12: “Apología de Raimundo Sabunde”

Hay autores a los que se admira, hay autores a los que se estudia, y hay un número muy pequeño de autores con los que sencillamente uno se sienta a conversar. Michel de Montaigne (1533-1592) pertenece a esta última estirpe. Abrir sus *Ensayos* no es entrar en un sistema, ni asistir a una demostración, ni ser conducido por una doctrina: es encontrarse con un hombre que está pensando en voz alta y que, con una honestidad casi inverosímil para su época y para la nuestra, ha decidido tomarse a sí mismo como objeto de estudio. No es casual que Stefan Zweig, escribiendo en plena tragedia europea, viera en él al hombre libre por excelencia, refugio del espíritu cuando los fanatismos arrasan el mundo (ZWEIG, 2008).

El siglo XVI europeo fue un siglo herido. Heredero del esplendor renacentista, asistió al desgarro de la cristiandad, a las guerras de religión, al choque traumático con el Nuevo Mundo, al derrumbe de viejas certezas cosmológicas, a la peste recurrente. En medio de aquel ruido de dogmas y de espadas, un noble del Perigord se retiró a la torre de su castillo y empezó a escribir unos textos extraños, inclasificables, a los que llamó *essais*: ensayos, intentos, pruebas, tanteos. No pretendían enseñar nada definitivo. Pretendían pesar, sopesar, ensayar el pensamiento sobre sí mismo. La palabra misma —

“*essai*”, prueba, tentativa— era ya toda una declaración epistemológica: el conocimiento como camino, no como posesión.

Esa modestia es engañosa. De aquella torre nacieron tres cosas que cambiarían para siempre la cultura occidental: un género literario completamente nuevo, una manera inédita de filosofar y, sobre todo, una mirada nueva sobre el sujeto humano. Antes de Montaigne, los autores hablaban de Dios, del mundo, de las virtudes, de los príncipes. Después de Montaigne, era posible —era legítimo, era incluso necesario— hablar de uno mismo, observarse, contradecirse, dudar de los propios pensamientos sin que ello fuera síntoma de soberbia ni de melancolía, sino ejercicio de inteligencia y de prudencia.

Por eso Montaigne es, en sentido riguroso, el padre de la conciencia moderna. No el cogito triunfante y abstracto que vendrá con Descartes medio siglo más tarde, sino algo más carnal, más tembloroso, más humano: la conciencia como ese río en el que nunca pisamos dos veces el mismo pensamiento. La conciencia que se sabe contradictoria, móvil, dependiente del cuerpo, mediada por la memoria, deformada por las costumbres, condicionada por la cultura, y que precisamente por sospechar de todo ello busca lealmente la verdad. Jean Starobinski lo expresó en una fórmula memorable: el pensamiento de Montaigne es un pensamiento “en movimiento”, que se conoce caminando (STAROBINSKI, 1993).

Para la filosofía, Montaigne es el inicio de una corriente que reaparecerá en Pascal, en Rousseau, en Nietzsche, en Emerson, en William James, en Bergson, en María Zambrano, en los pensadores corporales y narrativos de nuestro tiempo. Para el conocimiento de la conciencia, es el primer cartografiado serio del yo interior tal como verdaderamente se experimenta: discontinuo, fragmentario, encarnado. Y para la educación, es probablemente el padre olvidado de toda pedagogía humanista digna de tal nombre, hasta el punto de que la divisa que Edgar Morin ha hecho célebre en nuestro tiempo — una cabeza bien hecha mejor que una cabeza bien llena— es, literalmente, una cita de Montaigne (MORIN, 2000).

Hoy, en plena era de algoritmos, polarizaciones identitarias y nuevas dogmáticas, su vigencia es asombrosa. Cuando todo el mundo grita certezas, Montaigne nos recuerda que la pregunta más honesta sigue siendo aquella que grabó en la viga de su biblioteca: ¿qué sé yo? Las páginas que siguen intentan acompañar a ese hombre desde su cuna hasta su torre, y desde su torre hasta nosotros.

12.1.- Apuntes biográficos

Michel Eyquem de Montaigne nació el 28 de febrero de 1533 en el castillo familiar del Perigord, en la región de Burdeos. Era el tercer hijo del matrimonio formado por Pierre Eyquem, un noble reciente —su bisabuelo, comerciante próspero de pescado salado, vino y pastel de Guyena, había comprado las tierras y el señorío en 1477—, y Antoinette de Louppes (forma afrancesada de López), descendiente de judíos conversos de origen aragonés establecidos en Burdeos y enriquecidos en el comercio. Esta ascendencia sefardí por línea materna, que Montaigne mencionará muy poco pero nunca ocultará, lo situó desde el origen en una posición híbrida, fronteriza, particularmente fecunda para quien acabaría escribiendo sobre la pluralidad de las costumbres y la relatividad de las certezas. Peter Burke ha subrayado con acierto hasta qué punto esa condición de nobleza nueva, de frontera social y religiosa, marca toda su manera de mirar el mundo (BURKE, 1985).

El padre, Pierre Eyquem, fue una figura decisiva. Hombre culto, viajero, soldado en las guerras de Italia, había regresado a Francia con un ramillete de ideas pedagógicas humanistas que se permitió ensayar sobre su hijo Michel con una sistematicidad casi experimental. La madre, Antoinette, severa y excelente administradora del patrimonio, sobrevivirá a su hijo y vivirá cerca de noventa años; la relación entre ambos parece haber sido más administrativa que tierna, y el propio Montaigne apenas la nombra en los Ensayos, silencio que algunos biógrafos han interpretado como síntoma de una distancia afectiva.

El Perigord del siglo XVI era una región de viejas piedras, viñedos y bosques, atravesada por las tensiones religiosas que rasgarían Francia entre 1562 y 1598 en una sucesión de ocho guerras civiles. La cercana ciudad de Burdeos, capital de Guyena y puerto fluvial abierto al Atlántico, era cosmopolita, mercantil, sede de un Parlamento (tribunal soberano) y de un colegio humanista de prestigio europeo. Montaigne vivirá entre tres mundos: el campo aristocrático de su castillo, la ciudad parlamentaria y mercantil de Burdeos, y la corte real en sus contadas visitas a París. La pertenencia a una nobleza de toga —no de espada—, recientemente adquirida, le permitió mirar la sociedad de su tiempo con la doble distancia del que ha llegado y del que sabe cómo se llega; esa mirada lateral, ni plebeya ni plenamente aristocrática, es una de las claves de su independencia de juicio.

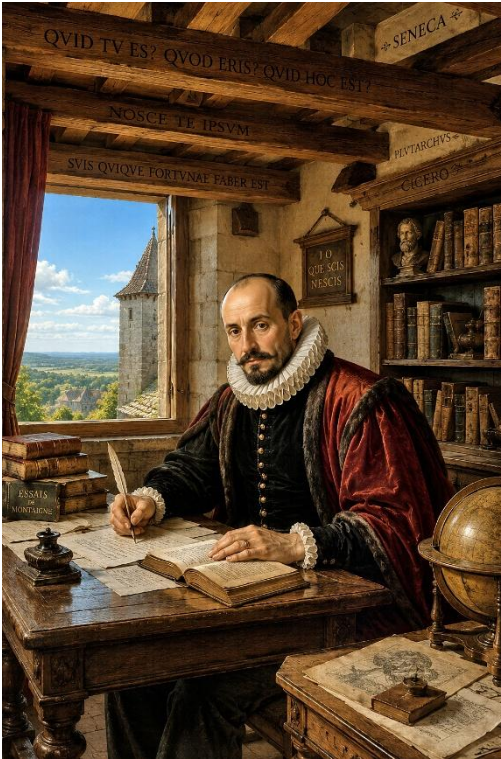
12.1.1.- Primeros años

La crianza de Michel fue, literalmente, un experimento pedagógico. Su padre lo confió nada más nacer a una familia campesina de una aldea cercana, para que el niño creciera con la humildad y la sobriedad de la gente sencilla y no se acostumbrara desde la cuna al lujo. De vuelta al castillo, Pierre tomó una decisión radical: que el latín fuera la lengua materna de su hijo. Contrató a un preceptor alemán que no sabía una palabra de francés, prohibió que nadie — ni él mismo, ni los criados— hablara al niño en otra lengua que no fuera latín, y ordenó que cada mañana se le despertara con música suave de instrumentos para que el alma no se sobresaltara. Michel habló latín antes que francés y pudo leer a los clásicos sin esfuerzo durante toda su vida; el propio relato de aquel método, contado por él mismo con cariñosa ironía, es una de las páginas pedagógicas más comentadas de la historia de la educación (MONTAIGNE, 2007).

A los seis años ingresó en el prestigioso Collège de Guyenne, en Burdeos, donde permaneció hasta los trece. Tuvo allí maestros notables —el humanista escocés George Buchanan, el latinista Marc-Antoine Muret— y participó en representaciones teatrales en latín, recordadas por él como uno de los pocos momentos vivos de aquella escolaridad. Porque de la experiencia escolar conservaría, sobre todo, un recuerdo crítico: la rutina, los gritos, los castigos corporales, la memorización hueca, todo aquello que más tarde denunciaría con energía en sus ensayos pedagógicos. Después estudió derecho, probablemente en Toulouse, aunque los detalles de estos años universitarios son borrosos.

12.1.2.- Vida pública, magistratura y la amistad fundadora

Hacia 1554 ingresó como magistrado en la Cour des Aides de Périgueux, un tribunal fiscal. Al disolverse este en 1557, pasó al Parlamento de Burdeos, donde ejerció como consejero durante trece años. Fue allí donde conoció, en 1558, a Étienne de La Boétie, magistrado, poeta y autor del *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Aquel encuentro alumbró una de las amistades más célebres de la cultura europea, descrita por el propio Montaigne en páginas inolvidables del capítulo *De la amistad*. Cuando La Boétie murió de peste en agosto de 1563, con apenas treinta y dos años, dejó a Montaigne huérfano de la única persona ante quien había podido ser íntegramente él mismo. “*Porque era él, porque era yo*”, escribiría, en una de las frases más puras jamás dichas



17 Michel de Montaigne en la torre de Périgord escribiendo los Ensayos, rodeado de las vigas con inscripciones clásicas que inspiraron su pensamiento humanista y su reflexión sobre la condición humana. Reconstrucción histórica basada en la iconografía atribuida a Dumonstier.

sobre la amistad. Aquella herida lo acompañaría toda la vida y está, probablemente, en el origen oculto de los Ensayos: alguien tiene que seguir dialogando consigo mismo cuando ya no queda el amigo con quien dialogar. Sarah Bakewell ha insistido, con razón, en que el libro entero puede leerse como una larga conversación que sustituye a la conversación perdida (BAKEWELL, 2011).

En 1565 se casó con Françoise de la Chassaigne, hija de otro magistrado, en un matrimonio convenido al uso de la época. Tuvieron seis hijas, de las que solo una, Leonor, sobrevivió a la infancia. Esta cadena de duelos paternos, descrita con una sobriedad casi púdica en los Ensayos —“*he perdido dos o tres hijos en la lactancia, no sin pena, pero sin desesperación*”—, dejó huellas profundas en su meditación sobre la fragilidad de

la vida humana y sobre los límites del consuelo filosófico.

En 1568 murió su padre y Michel heredó el castillo, las tierras y el nombre. En 1571, con treinta y ocho años, tomó la decisión que cambiaría la historia del pensamiento: renunció a su cargo de magistrado, se retiró a la biblioteca circular instalada en la tercera planta de una torre de su castillo —unos mil libros, una habitación contigua para descansar— y mandó grabar en las vigas del techo medio centenar de sentencias griegas y latinas que serían su compañía intelectual. Una inscripción latina conmemora ese retiro: hastiado de la servidumbre de la corte y del Parlamento, se consagra a la libertad, a la tranquilidad y al ocio estudioso. Allí empezó a escribir los Ensayos.

El retiro, sin embargo, no fue una fuga del mundo. Entre 1580 y 1581 emprendió un largo viaje de diecisiete meses por Suiza, Alemania, Austria e Italia, en parte buscando alivio a los dolorosos cólicos renales —la “piedra” heredada de su padre— en los balnearios europeos, en parte por pura curiosidad antropológica: anotaba con avidez costumbres, comidas, ritos religiosos, modos de hablar. De aquel viaje quedó un Diario que no se publicaría hasta 1774, casi dos siglos después. Hallándose aún en Italia recibió la noticia de que había sido elegido alcalde de Burdeos, cargo que ejerció con prudencia y sentido del deber entre 1581 y 1585, en los años más tensos de las guerras de religión, mediando entre católicos y protestantes. Reelegido para un segundo mandato, no entró en la ciudad en los últimos días, cuando la peste devastaba Burdeos y mataba a la mitad de su población; decisión por la que algunos lo han juzgado con dureza y otros, con mejor criterio histórico, lo han comprendido.

12.1.3.- Últimos años y muerte

Los últimos años los dedicó a ampliar y revisar incansablemente su obra. Publicó una primera edición en dos libros en 1580 en Burdeos; una segunda, muy ampliada y con un tercer libro nuevo, en 1588 en París; y dejó preparada una tercera, póstuma, publicada en 1595 al cuidado de su “hija de alianza” Marie de Gournay, joven escritora a la que Montaigne había adoptado intelectualmente y que defendería su memoria toda la vida. Hasta el final siguió añadiendo notas manuscritas en los márgenes de su propio ejemplar impreso —el llamado “ejemplar de Burdeos”—, prueba conmovedora de que para él el libro era una conversación viva, sin punto final posible.

Murió en su castillo el 13 de septiembre de 1592, a los cincuenta y nueve años, de una afección de garganta que en sus últimos días le impidió hablar, él, que había hecho de la conversación el centro de su vida y de su pensamiento. Pidió que se celebrara misa en su habitación y murió, según los testimonios, mientras esta se celebraba. Le sobrevivió su madre, ya casi nonagenaria.

12.1.4.- Sus obras emblemáticas

La obra de Montaigne es, esencialmente, una sola: los *Ensayos*, organizados en tres libros con 107 capítulos de extensión muy desigual, desde apuntes brevísimos de una página hasta el monumental capítulo 12 del libro II, la *Apología de Raimundo Sabunde*, que es casi un tratado autónomo y el corazón filosófico del conjunto. No se trata de una obra cerrada sino de un

organismo que creció durante veinte años en estratos sucesivos; los editores modernos los identifican con las letras A (texto de 1580), B (añadidos de 1588) y C (añadidos manuscritos posteriores), de modo que en un mismo párrafo conviven a veces tres edades del autor dialogando entre sí. Hugo Friedrich mostró en su estudio clásico cómo esa estratificación no es desorden sino la forma misma de un pensamiento que se piensa en el tiempo (FRIEDRICH, 1993).

A los Ensayos se añaden el *Diario del viaje a Italia* —escrito en parte en francés y en parte en un italiano aprendido sobre la marcha, descubierto y publicado en 1774— y, entre las obras menores, su traducción al francés de la *Theologia naturalis* del teólogo catalán del siglo XV Ramón Sibiuda (Raimundo Sabunde), encargo paterno del que nació, indirectamente, el ensayo más denso de toda la obra.

12.2.- Aportaciones fundamentales

Resulta difícil resumir lo que Montaigne aportó al conocimiento de la conciencia, porque los Ensayos no constituyen una teoría articulada sino una práctica filosófica continuada de la observación interior. Pero pueden identificarse al menos ocho intuiciones decisivas que, explícita o implícitamente, fundan la moderna comprensión del sujeto consciente.

1. **El yo como flujo, no como sustancia**. Antes de Montaigne, la tradición filosófica —escolástica, platónica, aristotélica— concebía el alma como una sustancia estable, una forma permanente del cuerpo. Montaigne observa en sí mismo otra cosa: no encuentra una sustancia, encuentra un flujo. “*No pinto el ser, pinto el paso*”, escribe al abrir el capítulo *Del arrepentirse*. Lo que descubre al mirarse es contradicción, mutabilidad, dependencia del humor del día, del clima, del estómago, de la edad: su yo de la mañana no coincide con su yo de la tarde. Esta intuición procesual del sujeto anticipa con tres siglos de adelanto el flujo de conciencia descrito por la psicología moderna y, en clave filosófica, la idea de identidad como relato que tendrá su formulación madura en Ricoeur (RICOEUR, 1996). Donde la metafísica buscaba una piedra, Montaigne encontró un río, y tuvo la valentía de no fingir que el río era una piedra.
2. **El escepticismo como método y como humildad**. El lema “¿qué sé yo?” (*Que sais-je?*), grabado en una medalla que mandó acuñar y desplegado en la Apología de Raimundo Sabunde, no es la divisa de un escéptico desesperado sino de un escéptico fecundo. Lector atento

de Sexto Empírico —cuyas Hipótesis pirrónicas habían reaparecido en Europa en 1562 en la edición latina de Henri Estienne—, Montaigne aprende del pirronismo¹⁹ un ejercicio: suspender el juicio (*epoché*), no para dejar de pensar sino para pensar mejor, libre de la soberbia del que cree saberlo todo. Su escepticismo no es relativismo destructivo: es vigilancia interior, higiene del entendimiento, una forma de humildad activa. Starobinski mostró que esa duda no paraliza, sino que pone el pensamiento en marcha y lo mantiene honesto (STAROBINSKI, 1993).

3. **La conciencia encarnada.** Otro hallazgo capital: el pensamiento no es una facultad etérea separada del cuerpo. Montaigne, que sufría atroces cólicos renales y reflexionaba sobre cómo el dolor físico alteraba sus juicios morales, fue uno de los primeros en describir el vínculo íntimo entre carne y conciencia: cómo el vino, el sueño, la edad o el miedo modifican lo que creemos pensar libremente. “*No somos más que ceremonia*”, ironiza, pero a la vez insiste en que la verdad de un hombre se mide menos en sus discursos que en su manera de comer, dormir, sufrir y morir. Esta unidad psicofísica anticipa la fenomenología del cuerpo (MERLEAU-PONTY, 1975) y las tesis contemporáneas sobre cognición encarnada (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).
4. **La auto-observación como método de conocimiento.** Aquí está la revolución más discreta y la más profunda. Montaigne convierte la introspección sistemática en un método de conocimiento, no en un ejercicio piadoso —como la confesión agustiniana— ni en un examen moralizante —como los manuales devocionales de su época—. Se observa sin moralizar, se describe sin justificarse, anota lo que ve, aunque no le guste o no le honre. Esa neutralidad observadora, ese ojo interior que mira antes de juzgar, es en germen el método que recogerán los moralistas franceses, la psicología introspectiva del siglo XIX y la actual psicología contemplativa. Auerbach vio aquí el nacimiento de una nueva forma de verdad sobre lo humano: no la del héroe ni la

¹⁹ El pirronismo es una corriente filosófica escéptica fundada por Pirrón de Elis (360 a. C. y 270 a. C) que sostiene la imposibilidad de alcanzar una certeza definitiva sobre la naturaleza de las cosas. Su rasgo central es la *epoché* (suspensión del juicio) ante afirmaciones contrapuestas, pues a todo argumento puede oponerse otro de fuerza semejante. Esta actitud conduce a la *ataraxia* (imperturbabilidad o serenidad del ánimo), entendida como el estado de tranquilidad que surge al renunciar a juicios dogmáticos. El pirronismo influyó ampliamente en el pensamiento moderno, especialmente en el escepticismo renacentista y en autores como Michel de Montaigne.

del santo, sino la del hombre cualquiera que se atreve a decirse entero (AUERBACH, 1996).

5. **La pluralidad como ley humana.** El contacto con los relatos del Nuevo Mundo —sobre todo en *De los caníbales* y *De los coches*— y con la diversidad de costumbres antiguas y modernas lo lleva a una conclusión radical para su tiempo: lo que llamamos “naturaleza” es muchas veces costumbre disfrazada, y lo que llamamos “bárbaro” suele ser solo aquello a lo que no estamos acostumbrados. “*Cada cual llama barbarie a lo que no es de su uso*”. La conciencia, pues, no es transparente a sí misma: está teñida de cultura, condicionada por la educación, prisionera de hábitos invisibles. Conocerse implica, antes que nada, sospechar de las propias evidencias. Tzvetan Todorov ha mostrado que este gesto convierte a Montaigne en un precursor incómodo y lúcido del pensamiento sobre la diversidad humana (TODOROV, 1987).
6. **La amistad y la alteridad constitutiva.** El capítulo *De la amistad*, escrito en memoria de La Boétie, abre otra dimensión: la conciencia no se constituye solo en soledad. Se forja, se afina y se reconoce a sí misma en el espejo de un otro al que se ama y que nos ama. “*Era él, era yo*”: en la amistad más alta los límites del yo se vuelven porosos sin disolverse. Esta intuición dialógica y relacional del sujeto anticipa la filosofía del encuentro y de la alteridad, y resuena hondamente con las éticas del cuidado (NODDINGS, 2009) y con la sabiduría africana del Ubuntu: soy porque somos, una persona es persona a través de otras personas.
7. **Filosofar es aprender a vivir y aprender a morir.** Heredero del estoicismo —lector apasionado de Séneca y, sobre todo, de Plutarco en la traducción francesa de Amyot—, Montaigne titula uno de sus primeros ensayos *Que filosofar es aprender a morir*. Pero su pensamiento evoluciona: en los libros II y III abandona el rigor estoico de juventud por una sabiduría casi epicúrea y muy personal. En el último capítulo, *De la experiencia*, escribe que la más alta y casi divina perfección del hombre es “*saber gozar lealmente de su ser*” y que “*componer nuestras costumbres es nuestro oficio*”. Vivir bien, atentamente, sin huidas, aceptando la condición común: esa es la filosofía madura de Montaigne, y es la que Zweig rescató como lección de libertad interior frente a las épocas de fanatismo (ZWEIG, 2008).
8. **Conexiones e influencias: de quién vive y a quién alimenta.** Las fuentes de Montaigne son la cima del humanismo grecolatino:

Plutarco —su libro de cabecera—, Séneca, Cicerón, Lucrecio, Sexto Empírico, Platón, Horacio, Virgilio; también los Padres de la Iglesia y, muy en el fondo, San Agustín, con quien comparte el gesto de la mirada interior, aunque no su finalidad confesional. Su influencia posterior es inmensa y a menudo subterránea: Pascal lo discute con admiración furiosa; Descartes parte de su escepticismo para intentar superarlo con el cogito; los moralistas franceses le deben la mirada clínica sobre el corazón humano; Rousseau aprende de él el arte de hablar de sí; Emerson lo llama el único autor que jamás lo cansa; Nietzsche escribe que la sola existencia de un hombre así aumenta las ganas de vivir en la tierra; María Zambrano lo reconoce entre los buscadores de un saber sobre el alma (ZAMBRANO, 1987); y Edgar Morin lo eleva a divisa de toda reforma del pensamiento (MORIN, 1999). Esta cadena de fidelidades atraviesa, sin ruido, toda la modernidad.

12.3.- Correlatos contemporáneos

Lo asombroso de Montaigne es que casi cada una de sus intuiciones cuatricentenarias ha sido confirmada —a veces reformulada en términos técnicos, otras sin que sus formuladores supieran que la deuda existía— por la ciencia y la filosofía contemporáneas de la conciencia. Recorramos las correspondencias más significativas.

1. **El yo narrativo y el self emergente.** La idea contemporánea de identidad narrativa —el yo no es una sustancia sino una historia que uno se cuenta y vuelve a contarse— recoge en lenguaje filosófico lo que Montaigne ya practicaba al “*pintar el paso*” en lugar del ser (RICOEUR, 1996). También la neurociencia afectiva confirma esa intuición: el yo se describe hoy como un proceso emergente del cuerpo, de las emociones primarias y de la memoria autobiográfica, no como una sustancia previa y estable (DAMASIO, 2004; 2010). Montaigne habría reconocido sin esfuerzo esa descripción: él ya había escrito que somos paso, no piedra.
2. **La cognición encarnada.** Las teorías de la cognición encarnada postulan que pensar no es un proceso desencarnado: el cuerpo, sus posturas, sus emociones y su acción en el mundo configuran activamente el conocer (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992). La fenomenología había preparado ese terreno al mostrar que el cuerpo no es un objeto que tenemos sino el sujeto desde el que percibimos (MERLEAU-PONTY, 1975). Montaigne, que escribió sobre la dureza de su

silla, el dolor de su “piedra” y el efecto del vino sobre sus juicios, fue un filósofo encarnado mucho antes de que existiera la expresión.

3. **Sesgos cognitivos y los dos sistemas del pensar.** La psicología contemporánea de la decisión distingue un pensar rápido, automático e intuitivo, y un pensar lento, deliberado y reflexivo, y ha mostrado hasta qué punto el primero domina y deforma nuestros juicios sin que lo advirtamos (KAHNEMAN, 2012). Montaigne lo había dicho a su manera: somos prisioneros de la costumbre, nuestros razonamientos son a menudo coartadas de pasiones previas, y la mente “*se forja falsas opiniones a falta de las verdaderas*”. Su escepticismo metódico era, en el fondo, una pedagogía para activar ese segundo sistema lento y vigilante.
4. **Atención plena y conciencia contemplativa.** El movimiento contemporáneo de la atención plena propone una atención sostenida, sin juicio, al instante presente. Montaigne practicaba algo muy semejante: una atención leal a la propia experiencia, sin enmascararla con conceptos. En *De la experiencia* confiesa que cuando baila, baila, y cuando duerme, duerme; y que ha aprendido a saborear cada gesto mínimo de la vida cotidiana —pasear por su huerto, conversar, descansar— como si en ello se jugara el sentido entero. La psicología contemplativa actual no corregiría gran cosa de esas páginas.
5. **La construcción cultural del sí mismo.** La psicología cultural, la antropología interpretativa y la sociología del cuerpo han mostrado que la conciencia individual está tejida con materiales culturales: lenguas, hábitos, instituciones, expectativas heredadas. Lo que Montaigne intuía en su comparación irreverente entre franceses, indígenas americanos y antiguos romanos era, en germen, esa tesis: la conciencia es siempre, en parte, una conciencia situada (TODOROV, 1991). Conocerse exige, por eso, hacer arqueología de las propias evidencias.
6. **Complejidad, transdisciplinariedad y conciencia.** El pensamiento complejo —lector confeso, no por azar, de Montaigne— concibe la conciencia como bucle recursivo, autoorganización y diálogo entre opuestos (MORIN, 1999b). La transdisciplinariedad la entiende como realidad de múltiples niveles que reclama múltiples miradas articuladas (NICOLESCU, 1999), una visión que en el ámbito educativo ha sido desplegada como paradigma emergente y aprendizaje integrador (MORAES, 2008; 2021). Montaigne, que mezclaba citas de Plutarco con anécdotas de su cocinero, análisis políticos con confesiones

sobre su digestión, ya practicaba sin nombrarla una transdisciplinariedad de fondo: ningún saber sobre lo humano puede prescindir de ningún otro sin mutilarse.

7. **Ética del cuidado y dignidad de la vulnerabilidad.** Las éticas del cuidado y las filosofías contemporáneas de la fragilidad y la finitud encuentran en Montaigne un precursor inesperado (NODDINGS, 2009; NUSSBAUM, 2005). Su confesión cotidiana del dolor, de la edad, de la pérdida de hijos, de los límites; su renuncia al heroico estoicismo juvenil en favor de una sabiduría más humilde de la convivencia con lo frágil, son lecciones plenamente actuales. María Zambrano vio en esa estirpe de pensadores a quienes buscan, más que un sistema, un saber que sirva para vivir, un saber sobre el alma (ZAMBRANO, 1987).

12.4.- Principios educativos y pedagógicos

Aunque Montaigne dedicó explícitamente solo dos capítulos a la educación —*Del pedantismo* y *De la educación de los hijos*—, su pensamiento pedagógico irradia toda la obra. Esos dos capítulos, dirigidos a su amiga la condesa Diana de Foix, que esperaba un hijo, son probablemente los textos pedagógicos más influyentes del Renacimiento: inspiraron a Comenio, a Locke, a Rousseau, a Pestalozzi, a Tolstói y, en cierto modo, a toda la pedagogía activa y humanista del siglo XX (BURKE, 1985). Sintetizo los principios que de ellos se derivan.

1. **Primero. Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena.** Es la fórmula montaigneana más famosa, recuperada en nuestro tiempo como divisa de toda reforma educativa profunda (MORIN, 1999). Educar no es acumular información, es formar el discernimiento. La saturación de datos no produce sabiduría; el ejercicio del juicio, sí. Hoy, en plena hipertrofia informática y curricular, el principio es más urgente que nunca.
2. **Segundo. Educar el juicio crítico, no la obediencia.** Montaigne denuncia con humor mordaz a los pedantes que repiten “*así lo dijo Aristóteles*” sin haber digerido lo que dicen: “*sabemos decir: así lo dijo Cicerón; tales son las costumbres de Platón; estas son las palabras mismas de Aristóteles. Pero nosotros, ¿qué decimos? ¿qué juzgamos? ¿qué hacemos?*”. La autoridad del clásico, por venerable que sea, no exime al alumno de su propio trabajo: rumiar, comparar, criticar, reformular. Aquí está, sin metáforas, la prefiguración de una pe-

dagogía crítica que pondrá en el centro la palabra propia del educando y el saber como acto, no como depósito (FREIRE, 1975).

3. **Tercero. Aprender por la experiencia y por la conversación.** El mejor maestro es la vida; el mejor método, el diálogo. Montaigne recomienda viajar, frecuentar gentes diversas, observar costumbres ajenas, ejercitarse en lenguas vivas y no solo en lenguas muertas. “*El trato con los hombres es maravillosamente adecuado, y la visita a países extranjeros*”. La realidad es el primer libro de texto: intuición que es la raíz misma de toda pedagogía activa, de Comenio a Montessori, de Dewey a Freinet.
4. **Cuarto. Educar al niño entero: cuerpo, mente y carácter.** Para Montaigne, formar el juicio no basta. Hay que ejercitar también el cuerpo —endurecerlo prudentemente, enseñarle a soportar la fatiga, el frío, la incomodidad— y, sobre todo, formar el carácter: la veracidad, la modestia, la valentía, la mesura, la compasión. “*No es un alma, no es un cuerpo lo que se adiestra: es un hombre*”. La educación es ante todo formación del modo de ser y de estar en el mundo, no en sentido moralizante sino en el sentido más antiguo y hondo del término.
5. **Quinto. El placer como método, no como recompensa.** Una de las páginas más bellas y revolucionarias de Montaigne es la crítica frontal de la pedagogía del miedo: en las escuelas, dice, solo se oyen “*gritos de niños atormentados y de maestros ebrios de cólera*”. Frente a eso propone una pedagogía del gusto: que el aula se siembre de flores y no de varas ensangrentadas, que el aprender sea atractivo, que se proceda con dulzura y firmeza a la vez. Toda la pedagogía lúdica y emocional contemporánea bebe, sin saberlo a veces, en este manantial.
6. **Sexto. La pluralidad cultural como horizonte formativo.** “*Este gran mundo es el espejo en que debemos mirarnos para conocernos bien*”. Conocer otras culturas no para imitarlas, sino para descubrir la relatividad de las propias y deslocalizar la mirada: una educación intercultural crítica antes de la letra, un diálogo de saberes que hoy resulta imprescindible (TODOROV, 1991; MORAES, 2008).
7. **Séptimo. Conocerse a uno mismo como vocación educativa.** El “*conócete a ti mismo*” délfico, reformulado por Montaigne en clave íntima, es la meta de toda educación verdadera. De poco sirve saber muchas cosas sobre el mundo si uno ignora quién es. Saber quién se

es —con las propias contradicciones, límites, dones y heridas— es la sabiduría básica sobre la que todo lo demás descansa. Este principio enlaza directamente con nuestro proyecto de una educación de la conciencia.

8. **Octavo. El maestro como acompañante, no como autoridad.** El preceptor, dice Montaigne, debe “*ponerse al paso*” del discípulo, hacerle primero “*gustar las cosas, escogerlas y discernirlas por sí mismo, abriéndole a veces el camino y dejándose abrir otras*”. “*Quiero que no sea solo él quien hable, sino que escuche a su discípulo hablar a su vez*”. Esta concepción dialógica y horizontal del vínculo pedagógico anticipa la pedagogía no directiva, las pedagogías del cuidado (NODDINGS, 2009) y la figura del educador que es a la vez educando (FREIRE, 1975).

9. **Noveno. Aprender a vivir, aprender a morir.** La finalidad última de toda educación es, para Montaigne, saber vivir bien la vida humana en su brevedad, su belleza y su fragilidad. “*Nuestra gran y gloriosa obra maestra es vivir como conviene*”. Una educación que no prepare para esto, por muchos títulos que reparta, ha fracasado en lo esencial. Es la lección que une a Montaigne con todos los grandes maestros y con todas las pedagogías que ponen la dignidad humana, y no el rendimiento, en el centro (NUSSBAUM, 2005).

13.- Francisco Suárez (1548-1617)

«...El entendimiento humano no solamente conoce sus objetos, sino que puede volver sobre sus propios actos y conocerse a sí mismo mediante ellos; porque el alma se manifiesta a sí misma en sus operaciones y alcanza conocimiento de sí por una cierta reflexión...»

De anima I (2026)

«...La sindéresis no mueve por sí misma hacia actos particulares; contiene principios universales del obrar y a partir de ellos el entendimiento práctico desciende a los juicios particulares que gobiernan la acción...»

De legibus ac Deo legislatore (1967)

«...La conciencia consiste propiamente en cierta aplicación de la ciencia a un acto particular; porque el hombre juzga aquello que debe hacer o evitar según el conocimiento que posee...»

De legibus ac Deo legislatore (1967)

Hay pensadores que se estudian y pensadores que se frecuentan. Francisco Suárez pertenece a esa segunda clase, aunque su nombre suene hoy a manual antiguo y a latín cerrado. Quien se acerca a él con paciencia descubre pronto que no está ante un erudito que repite a otros, sino ante una inteligencia que necesitaba poner orden en todo lo que había recibido, y que para poner ese orden tuvo que volver una y otra vez sobre el modo en que el alma humana conoce, se siente y se sabe a sí misma. Esa es la razón por la que su figura tiene un sitio en una historia de la conciencia: no porque escribiera un tratado con esa palabra en el título, sino porque, al preguntarse qué es el ser y cómo lo alcanza la mente, terminó describiendo, con una finura que todavía sorprende, la vida interior de quien piensa.

Conviene decir desde el principio por qué este granadino merece nuestra atención, y conviene decirlo por tres caminos distintos que después no

volveremos a recorrer. El primero es filosófico. Suárez es el hombre que cierra una época de mil años de escolástica y, casi sin proponérselo, abre la puerta de la filosofía moderna; sus *Disputaciones metafísicas* (2022) fueron durante más de un siglo el libro de cabeza de las universidades de media Europa, católicas y protestantes, y de su lectura salieron preguntas que llegarían hasta Descartes, Leibniz, Wolff y, más lejos aún, hasta Heidegger, que lo señaló como uno de los puntos de inflexión del pensamiento occidental. El segundo camino es el del conocimiento de la conciencia. En sus comentarios al tratado del alma de Aristóteles, Suárez se atreve a unificar los sentidos internos, a describir la atención, a explicar cómo el entendimiento se vuelve sobre sus propios actos y cómo el sujeto se percibe a sí mismo conociendo; ahí hay una psicología antes de que existiera la palabra psicología (SUÁREZ, 1978-1981). Y el tercer camino es el educativo: detrás de cada una de sus distinciones late una confianza serena en que la inteligencia humana puede ser cultivada, ordenada y conducida hacia la verdad, y esa confianza es, en el fondo, una pedagogía.

Importa situarlo también en su siglo. El XVI fue un tiempo de fracturas: la unidad religiosa de Europa se había roto, los mapas se habían ensanchado con mundos enteros que nadie esperaba, y el saber heredado crujía por todas partes. En medio de ese vértigo, mientras unos abandonaban la tradición y otros se aferraban a ella sin discutirla, Suárez hizo algo más difícil y fecundo: la repensó entera. No fue un conservador asustado ni un revolucionario impaciente; fue alguien que creyó que se podía ser fiel y libre a la vez, que se podía heredar sin repetir y renovar sin romper. Esa actitud —tan poco frecuente entonces y ahora— es quizá lo más vigente de él, y es la que justifica que, cuatro siglos después, sigamos sentándonos a escucharlo.

13.1.- Apuntes biográficos

Francisco Suárez de Toledo Vázquez de Utiel nació en Granada el 5 de enero de 1548, apenas medio siglo después de que la ciudad dejara de ser musulmana. Era una urbe todavía mestiza, hermosa y tensa, donde convivían sin acabar de mezclarse el recuerdo del islam, la fe cristiana recién impuesta y un trasfondo de familias conversas que cargaban con sospechas heredadas. Esa Granada de fronteras invisibles dejó huella, aunque él casi nunca hablara de ello.

Su padre, Gaspar Suárez de Toledo, era abogado vinculado a la Real Audiencia y Chancillería, hombre de posición, linaje y posesiones; su madre fue

Antonia Vázquez de Utiel. La familia se presentaba como noble y «limpia de sangre», pero las investigaciones modernas han mostrado raíces judeoconversas, con antepasados condenados por la Inquisición. Ese dato, lejos de ser anecdótico, ayuda a entender ciertas resistencias que el joven Francisco encontraría en su camino y, tal vez, esa mezcla suya de obediencia escrupulosa y libertad interior que tanto lo caracteriza.

Recibió pronto la tonsura clerical y estudió latín y retórica —según la tradición, con el célebre humanista de origen africano Juan Latino— antes de marchar a Salamanca a cursar Derecho hacia 1561. Tenía trece o catorce años; el mundo de las leyes le serviría después para una de sus obras más decisivas. En 1564 pidió entrar en la Compañía de Jesús. Y aquí ocurre uno de esos episodios que la historia conserva casi por ironía: fue rechazado dos veces. Lo juzgaron de inteligencia escasa, «inepto y mediocre». Acabó siendo admitido con la condición humillante de «indiferente», es decir, ya se vería si valía para sacerdote o solo para hermano lego.

Conviene detenerse en este momento, porque dice mucho de lo que vendría después y de lo que cualquier educador debería recordar. El estudiante peor calificado de su promoción se convertiría en el filósofo más leído de Europa durante un siglo. Suárez no fue un niño prodigio; fue un trabajador tenaz que floreció tarde, y que floreció precisamente porque alguien, a pesar de los informes, le dio una segunda y una tercera oportunidad. Toda su obra posterior puede leerse, entre otras cosas, como la prueba viva de que el talento no siempre se ve a primera vista.



18 Francisco Suárez escribiendo en su estudio, rodeado de obras teológicas y filosóficas. Reconstrucción histórica inspirada en la iconografía tradicional del teólogo y filósofo jesuita español.

Su biografía adulta es, en lo esencial, un itinerario de aulas. Enseñó filosofía en Segovia y Ávila; teología en Valladolid; pasó a Roma hacia 1580, donde explicó teología en el Colegio Romano y estrechó amistad con el cardenal Roberto Belarmino; volvió a España para enseñar en Alcalá de Henares, donde sus primeros libros le valieron sonadas polémicas con censores dominicos; estuvo en Salamanca; y en 1593 el rey Felipe II lo nombró para la cátedra de prima de Teología de la Universidad de Coímbra, donde permaneció, ya consagrado como autoridad europea, hasta cerca de 1616. En 1597 obtuvo el doctorado por Évora. De su prestigio basta un dato: se le conocía simplemente como *Doctor Eximius*, el Doctor Eximio, título que el papa Pablo V terminó refrendando.

Si hubo un acontecimiento que proyectó su nombre fuera de las aulas fue su enfrentamiento intelectual con Jacobo I de Inglaterra. El rey defendía que su poder le venía directamente de Dios y exigía a los católicos un juramento de fidelidad. La Santa Sede pidió a Suárez una respuesta, y este publicó la *Defensio fidei* (Coímbra, 1613), donde sostenía con argumentos serenos y demolidores que el poder político no lo da Dios a los reyes, sino a la comunidad de los hombres, que después lo confía a quien gobierna. La reacción fue violenta: el libro fue quemado públicamente en Londres en diciembre de 1613 y condenado y entregado a las llamas por el Parlamento de París en 1614. Pocas veces unas páginas de teología han incendiado tanto, en sentido literal, y pocas veces una idea —que la soberanía nace del pueblo— ha viajado tan lejos desde un escritorio universitario.

Retirado en Lisboa, ya anciano y todavía interviniendo en controversias en defensa de la inmunidad eclesiástica, murió el 25 de septiembre de 1617, a los sesenta y nueve años. Fue enterrado en la iglesia de San Roque, templo del colegio jesuita de la capital portuguesa. Quienes lo trataron coincidieron en describir sus últimos días con una palabra repetida: serenidad. Uno de sus biógrafos resumió su vida diciendo que solo había querido dos cosas, ser sabio y ser santo. Cuatro siglos después, lo segundo no lo podemos juzgar; lo primero está fuera de toda duda.

En cuanto a sus obras su producción es inmensa —la edición parisina del siglo XIX llena veintiocho volúmenes— pero tres títulos bastan para reconocerlo. Las *Disputaciones metafísicas* (1597) son su obra cumbre filosófica: el primer tratado de metafísica que se organiza por problemas y no como comentario de Aristóteles, un edificio que Europa entera estudiaría durante generaciones. El *Tratado de las leyes y de Dios legislador* (De legibus, 1612) es su gran aportación al pensamiento jurídico y político, fuente del

derecho natural moderno y del derecho de gentes. Y los *Comentarios a los libros de Aristóteles sobre el alma* (De anima), publicados póstumamente, contienen su psicología, es decir, su mirada más fina sobre el conocimiento, la sensibilidad interna y la conciencia. A ellos se suman la *Defensio fidei* y numerosos tratados teológicos. Cada uno merece, y tendrá, su lugar; aquí nos interesa sobre todo el último.

13.2.- Aportaciones fundamentales

Para entender qué tiene que ver Suárez con la conciencia hay que hacer un pequeño esfuerzo de traducción. Él no usa nuestra palabra ni nuestros problemas; habla de alma, de potencias, de actos, de especies inteligibles. Pero si se aparta la corteza del vocabulario y se mira lo que está describiendo, aparece, con nitidez, el mismo asunto que hoy nos quita el sueño: cómo es posible que un ser vivo no solo perciba el mundo, sino que se dé cuenta de que lo percibe, y se sepa a sí mismo mientras lo hace.

Su primer gran movimiento es metafísico y tiene una consecuencia psicológica enorme. En las *Disputaciones metafísicas*, Suárez decide que el objeto del pensamiento más radical no es Dios, ni la sustancia material, sino el ente en cuanto ente real, lo común a todo lo que es. Al hacerlo, separa con suavidad la filosofía primera de la teología y la convierte en una ciencia que parte de los conceptos de la mente. Aquí está, sin estridencias, una de las raíces de la modernidad: el punto de partida se traslada del mundo al sujeto que lo concibe. Cuando Suárez distingue entre el concepto formal —el acto vivo con que la mente concibe— y el concepto objetivo —aquello que en ese acto queda concebido—, está dibujando, sin pretenderlo, el mapa de la vida mental: hay un acto interior y hay un contenido de ese acto, y la conciencia consiste, en buena medida, en habitar esa distancia.

El segundo movimiento, más decisivo todavía para nuestro tema, ocurre en sus comentarios al alma. Allí Suárez hace algo audaz: reúne en una sola potencia los distintos «sentidos internos» que la tradición había multiplicado. Frente a la maquinaria heredada de sentido común, imaginación, estimativa y memoria como facultades separadas, propone un sentido interno único, activo, capaz de reunir, comparar y conservar lo que los sentidos externos aportan. No es un detalle técnico: es la intuición de que la vida psíquica tiene un centro que integra, una instancia que da unidad a la experiencia dispersa. Cualquiera que hoy hable de la unidad de la conciencia está, sin saberlo, pisando un terreno que Suárez roturó.

A esa síntesis añade dos hallazgos que rara vez se le reconocen. El primero es su atención a la atención. Suárez no escribió un tratado sobre ella, pero la nombra una y otra vez como esa fuerza que selecciona, que ilumina unas cosas y deja otras en penumbra, y que mantiene un equilibrio delicado entre la actividad del sujeto que se vuelca y la pasividad del objeto que se ofrece. Describe, en lenguaje del XVI, lo que la psicología contemporánea llama atención selectiva. El segundo hallazgo es su análisis del conocimiento reflexivo: el entendimiento, dice, no solo conoce las cosas, también puede volverse sobre su propio acto y conocerse conociendo. Esa vuelta del alma sobre sí —la *reditio*, el regreso— es, traducida a nuestro idioma, la autoconciencia. Y Suárez la sostiene sin reducirla a un truco lógico: para él el sujeto se percibe a sí mismo de un modo íntimo, inmediato, que ninguna inferencia podría sustituir.

Nada de esto nace de la nada, y a Suárez le gustaba reconocer sus deudas incluso cuando se apartaba de quienes las contraía. Su columna vertebral es Aristóteles, leído de cerca y discutido sin miedo. Sobre él se levanta la herencia de Tomás de Aquino, a quien respeta profundamente, pero corrige cuando lo cree necesario, hasta el punto de fundar una escuela propia, el suarismo, distinta del tomismo estricto. Toma de Juan Duns Escoto la sensibilidad por lo individual y por la riqueza del acto singular; recoge de san Agustín la confianza en la interioridad y en la luz que el alma encuentra al mirarse; y, en su psicología de la atención, llega a apoyarse en una figura tan poco habitual como Pedro Juan Olivi. De ese cruce de voces no sale un eclecticismo blando, sino una síntesis personal: Suárez escucha a todos y, después, decide. Esa manera de pensar —con la tradición entera delante y con criterio propio para ordenarla— es, en sí misma, una lección sobre cómo se forma una conciencia libre.

13.3.- Correlatos contemporáneos

Sería ingenuo convertir a Suárez en un neurocientífico que se anticipa, y él sería el primero en desconfiar de ese halago. Pero hay continuidades reales, y conviene nombrarlas con sobriedad, porque iluminan tanto al autor antiguo como a los debates de hoy.

La primera tiene que ver con el problema de la unidad. Las ciencias cognitivas contemporáneas se preguntan sin descanso cómo es posible que un cerebro hecho de módulos, áreas y procesos paralelos produzca una experiencia que vivimos como una y mía: es el llamado problema de la

integración o del *binding*²⁰. Cuando Suárez reduce los sentidos internos a una sola potencia que reúne lo disperso, está formulando, en su clave, exactamente esa pregunta. No da nuestra respuesta —no podía—, pero acierta en el lugar donde está la dificultad: la conciencia no es la suma de las percepciones, es lo que las hace una.

La segunda continuidad afecta a la atención. Hoy es uno de los grandes capítulos de la psicología experimental y la neurociencia; se la mide, se la localiza, se discute si es un filtro temprano o tardío, si se reparte o se concentra. La descripción de Suárez —una fuerza que selecciona, que equilibra lo que el sujeto pone y lo que el objeto ofrece— sigue siendo, en su núcleo, sorprendentemente reconocible. No por casualidad algunos estudios recientes lo sitúan entre los antecedentes históricos de una psicología de la atención y, más ampliamente, de los orígenes de la reflexión sobre el cerebro como soporte de la vida mental.

La tercera, y la más honda, es la cuestión de la autoconciencia. El debate actual sobre por qué hay «algo que se siente» al ser un sujeto —el famoso problema difícil— gira alrededor de esa vuelta de la experiencia sobre sí misma que Suárez describía como el alma que se conoce conociendo. Las teorías contemporáneas de orden superior, que explican la conciencia como un estado mental que toma como objeto a otro estado mental, repiten con instrumentos nuevos una intuición que él dejó escrita: que conocer y saber que se conoce no son lo mismo, y que en esa diferencia se juega lo específicamente humano. Suárez añade algo que muchos modelos actuales tienden a olvidar y que vale la pena recuperar: que esa reflexión no es un cálculo frío, sino una experiencia íntima, vivida, inseparable de quien la tiene.

Quizá su aportación más actual no sea ninguna tesis concreta, sino un modo de proceder. Suárez se negó a explicar el alma destruyéndola, es decir, reduciéndola a una sola de sus piezas. Mantuvo a la vez la dimensión fisiológica —habló de órganos, de localización, dialogó con la medicina de su tiempo— y la dimensión interior, sin sacrificar ninguna a la otra. En una época como la nuestra, tentada a explicar la conciencia o bien solo por la química o

²⁰ El problema de la integración de la conciencia o problema del *binding* se refiere a la cuestión de cómo el cerebro unifica múltiples procesos y contenidos distribuidos —como color, forma, movimiento, sonido, memoria y emociones— en una experiencia consciente única y coherente. En otras palabras, intenta explicar cómo elementos procesados por sistemas neuronales distintos aparecen integrados para el sujeto como una sola percepción o vivencia unificada.

bien solo por la introspección, su insistencia en no romper la unidad de lo humano es menos un dato de historia que una advertencia todavía vigente.

13.4.- Principios educativos y pedagógicos

Suárez no escribió pedagogía, pero enseñó toda su vida y pensó como enseña quien de verdad enseña: ordenando, distinguiendo, volviendo sobre lo dicho hasta que se entiende. De su obra y de su propia biografía pueden extraerse, sin forzarlas, algunas orientaciones que conservan un valor extraño para una educación de la conciencia.

1. **El talento se descubre tarde y necesita que alguien apueste por él.** El estudiante calificado de mediocre que terminó siendo el filósofo más leído de su siglo es, en sí mismo, una pedagogía. Educar es, antes que medir, no cerrarle la puerta a quien todavía no ha florecido.
2. **Pensar es volver sobre lo propio.** Su análisis del conocimiento reflexivo enseña que aprender no es solo recibir contenidos, sino aprender a mirarse aprendiendo. Una Educación de la Conciencia es, en gran medida, una educación de esa segunda mirada: la metacognición no es una moda reciente, es una vieja sabiduría.
3. **Atender es decidir qué iluminar.** Si la atención es esa fuerza que selecciona, educarla no consiste en exigir concentración a gritos, sino en ayudar a cada persona a gobernar el foco de su propia mente. Enseñar a atender es enseñar a elegir, y enseñar a elegir es ya formar la libertad interior.
4. **Heredar sin repetir, renovar sin romper.** Suárez recibió toda la tradición y, en vez de memorizarla o demolerla, la repensó con criterio. Esa es quizá la actitud intelectual más difícil de transmitir y la más necesaria: la fidelidad crítica, que ni se arrodilla ante el pasado ni lo desprecia.
5. **No explicar a la persona destruyéndola.** Su negativa a reducir el alma a una sola de sus piezas es una lección educativa de primer orden. Formar a un ser humano exige no trocearlo: cuerpo y mente, razón y afecto, individuo y comunidad pertenecen al mismo viviente y deben educarse juntos.
6. **La conciencia se forma también hacia fuera.** Su tesis de que el poder nace de la comunidad recuerda que la interioridad no es encierro: una conciencia bien educada se sabe parte de un nosotros y res-

ponsable ante él. La Educación de la Conciencia es, a la vez, cultivo de la intimidad y aprendizaje de la corresponsabilidad.

Hay, por encima de todas, una enseñanza que las resume. Suárez fue alguien a quien el sistema, primero, no supo ver, y que respondió a esa ceguera no con resentimiento sino con obra. Una Educación de la Conciencia digna de ese nombre debería aspirar a formar personas así: capaces de pensar por sí mismas sin romper con lo recibido, atentas a su propia vida interior, conscientes de pertenecer a una comunidad, y serenas ante la incompreensión. No es poco para pedírselo a un autor de hace cuatro siglos; y, sin embargo, ahí está, todavía esperándonos en la página.

14.- Humanismo crítico y nueva antropología del alma

La querrela sobre la inmortalidad del alma, la reforma de la lógica y el redescubrimiento humanista del ser humano.

«...El intelecto humano no entiende sin fantasmas (phantasmata), y su operación permanece vinculada a las facultades sensibles (...) El alma racional se encuentra a mitad de camino entre las sustancias materiales y las inteligencias separadas...»

Pietro Pomponazzi (1462–1525)

Tractatus de immortalitate animae (1516/2010)

«...Nada puede ser entendido por el intelecto humano si antes no ha sido presentado mediante la sensación y elaborado por las facultades interiores del alma (...) Conocerse a sí mismo es el principio desde el cual deben examinarse las operaciones del alma...»

Philipp Melanchthon (1497–1560)

Liber de anima (1540/2009)

«...La dialéctica es el arte de razonar (o discurrir) correctamente (...) La luz de la razón se extiende incluso más allá del mundo, recorriendo aquellas regiones supramundanas de lo infinito...»

Petrus Ramus (1515–1572)

Dialecticae institutiones (1543/1964)

Hay siglos que heredan preguntas y siglos que las hacen estallar. El siglo XVI pertenece, sin duda, a los segundos. Si los pensadores medievales habían construido durante cuatrocientos años una arquitectura admirable en la que el alma humana ocupaba un lugar preciso —inmortal por naturaleza, creada directamente por Dios, ordenada a un fin sobrenatural—, el Renacimiento tardío contempló cómo esa arquitectura comenzaba a crujir por dentro. No se derrumbó de golpe, ni fue derribada por enemigos externos: fueron filósofos,

teólogos y maestros de universidad, casi todos creyentes, casi todos formados en la tradición que ponían en cuestión, quienes empezaron a preguntar con una libertad nueva qué es exactamente el alma, cómo conoce, hasta dónde llega la razón natural y dónde empieza la fe, y qué clase de ser es ese animal extraño que se interroga a sí mismo.

Este capítulo reúne a cuatro de esas voces. No las une una escuela ni una doctrina común —de hecho, en muchos puntos se contradicen abiertamente— sino un mismo gesto: el de someter a examen crítico la antropología recibida y, al hacerlo, abrir un espacio nuevo para la conciencia moderna. Pietro Pomponazzi (1462-1525) lleva la querella sobre la inmortalidad del alma hasta el límite de lo decible en su tiempo, separando con bisturí la razón natural de la fe. Felipe Melanchthon (1497-1560) reconstruye, desde la Reforma, una psicología del ser humano que pone el corazón, los afectos y la conciencia en el centro, y funda con ello una pedagogía que marcará a Europa durante siglos. Pierre de la Ramée o Petrus Ramus (1515-1572), somete a juicio nada menos que la lógica aristotélica y propone una reforma del método que cambiará para siempre la manera de enseñar y de pensar el orden del saber. Y Cornelius Agrippa (1486-1535) recorre el camino contrario y complementario: tras buscar en la magia y la cábala una ciencia total del ser humano, acaba escribiendo la más radical denuncia renacentista de la vanidad de todas las ciencias y reivindicando la dignidad —incluso la preeminencia— del ser humano y, dentro de él, de la mujer.

El hilo conductor del capítulo es triple y está profundamente entrelazado. **Primero**, la *querella sobre la inmortalidad del alma*: el problema filosófico más vivo del Renacimiento italiano, que obliga a redibujar las fronteras entre filosofía y teología. **Segundo**, la *reforma de la lógica y del método*: el intento de liberar el pensamiento de un aristotelismo escolar fosilizado y de devolver al saber un orden vivo, enseñable, conectado con la experiencia. **Tercero**, la *nueva antropología humanista*: la convicción, compartida bajo formas muy diversas, de que el ser humano no es un objeto más del cosmos, sino un sujeto que se hace a sí mismo, que decide, que se equivoca, que tiene conciencia y que, justamente por ello, es digno.

Para los Fundamentos filosóficos de la Conciencia, este capítulo es estratégico. En él se asiste, casi en directo, al nacimiento de algunas distinciones que todavía hoy organizan nuestra manera de pensarnos: la distinción entre lo que la razón puede demostrar y lo que solo la fe sostiene; la distinción entre conocer una doctrina y conocerse a uno mismo en sus afectos; la distinción entre acumular información y ordenar el entendimiento; la distinción entre el saber que infla y el saber que humaniza. Cuatro pensadores,

cuatro maneras de preguntar por el alma, y una misma intuición de fondo que este libro persigue desde su primer volumen: que la conciencia no es un dato inerte que se posee, sino una tarea que se ejerce, una obra que cada ser humano y cada cultura tienen que ir haciendo.

Conviene detenerse en el título mismo de este capítulo, porque cada una de sus palabras ha sido escogida con intención. Hablamos de **humanismo crítico**, y no simplemente de humanismo, porque el siglo XVI ya no es el de la primera celebración entusiasta de la dignidad humana —la del Pico della Mirandola que estos volúmenes encontraron en el siglo anterior—, sino el de un humanismo que se ha vuelto reflexivo, que ha aprendido a sospechar de sí mismo y a poner en cuestión sus propios fundamentos. El humanismo del Quattrocento había proclamado que el ser humano es el ser indeterminado que se esculpe a sí mismo; el del Cinquecento se pregunta, con menos euforia y más hondura, qué es exactamente esa alma que se esculpe, hasta dónde puede conocerse, si es inmortal, cómo razona y por qué tantas de sus ciencias la dejan más vanidosa que sabia. El adjetivo «crítico» no significa aquí destructivo, sino lo que significaba en su raíz griega: capacidad de discernir, de separar, de juzgar. Es el humanismo que aprende a distinguir —razón de fe, doctrina de afecto, orden de asombro, saber de conciencia— y que, justamente al distinguir, abre el espacio moderno de la subjetividad (CASSIRER, 1951; GARIN, 1981).

Y hablamos de una **nueva antropología del alma** porque lo que está cambiando no es un detalle doctrinal, sino el lugar mismo desde el que se piensa al ser humano. Durante siglos, el alma había sido pensada desde arriba: como una pieza de una cosmología jerárquica, definida por su origen divino y su destino sobrenatural, comprensible solo dentro del gran orden del ser. El siglo XVI inicia el lento desplazamiento que la modernidad consumará: el alma empieza a pensarse desde dentro y desde abajo, desde la experiencia del sujeto que conoce, que siente, que duda, que decide y que se equivoca. No es todavía la subjetividad cartesiana ni el yo moderno; pero es ya su víspera. La antropología deja de ser un capítulo de la metafísica para convertirse en la pregunta por ese ser singular que, único en el cosmos conocido, es capaz de interrogarse a sí mismo y de no encontrarse del todo en ninguna respuesta (KRISTELLER, 1982; RICOEUR, 1996).

¿Por qué caracterizar así el siglo XVI? Porque pocas épocas han vivido una crisis tan total y, a la vez, tan fecunda. En apenas dos generaciones, la imprenta multiplicó y democratizó el saber haciendo imposible su control; la Reforma quebró para siempre la unidad religiosa de Occidente y entregó la conciencia individual a sí misma; el descubrimiento de un mundo entero no

previsto por los antiguos hizo tambalear la autoridad de toda la tradición heredada; las guerras de religión ensangrentaron Europa mientras la nueva ciencia comenzaba, casi en silencio, a rehacer la imagen del cosmos. La querrela sobre la inmortalidad del alma no es, leída así, un episodio académico aislado: es el síntoma más agudo de una civilización que ha perdido sus certezas compartidas y que, en lugar de morir de ello, convierte la incertidumbre en motor de un pensamiento nuevo. El siglo XVI demuestra algo que estos volúmenes no se cansan de subrayar: que las grandes crisis no son solo catástrofes, sino también, y sobre todo, partos —tiempos en que una imagen del ser humano muere y otra, todavía balbuciente, empieza a nacer (MORIN, 1999).

De ahí el subtítulo: ***la querrela sobre la inmortalidad del alma, la reforma de la lógica y el redescubrimiento humanista del ser humano***. No son tres temas yuxtapuestos, sino tres frentes de una misma batalla por rehacer la imagen del ser humano cuando la antigua ya no se sostiene. En el primero —Pomponazzi— se plantea la pregunta por lo que somos y por lo que de nosotros puede la razón demostrar. En el segundo —Ramus, y a su modo Melanchthon— se libra la pregunta por cómo conocemos y por cómo se ordena y se transmite un saber que ya no cabe en los viejos moldes. En el tercero —Agrippa, y de nuevo Melanchthon— se formula la pregunta por cuánto valemos: por la dignidad de un ser humano que ninguna ciencia agota y que ninguna costumbre debería degradar, ni siquiera la que silenciaba sistemáticamente la voz de la mujer. Ontología, método y dignidad: las tres preguntas con las que toda época —también la nuestra— tiene que volver a medirse cuando sus certezas heredadas se agrietan.

Y es aquí donde el siglo XVI deja de ser pasado para volverse espejo. Nuestra civilización vive, guardadas las distancias, una crisis de estructura asombrosamente análoga. Una nueva imprenta —las redes digitales y la inteligencia artificial— ha vuelto a multiplicar el saber hasta hacer imposible su control, y ha puesto en cuestión qué significa conocer, quién es el sujeto del conocimiento y dónde queda la verdad. Una nueva fragmentación —la hiperespecialización del saber experto— ha roto la unidad de la cultura como la Reforma rompió la unidad religiosa, dejando a cada conciencia a la vez más informada y más sola. Un nuevo mundo no previsto —la emergencia ecológica, la finitud del planeta, la interdependencia de toda la vida— hace tambalear la imagen que la modernidad tenía de sí misma y de su progreso indefinido. Y, como entonces, sobre el ruido de las certezas que se quiebran, regresa la pregunta antigua y urgentísima: qué es el ser humano, qué puede conocer, cuánto vale y cómo debe vivir.

Es exactamente en este punto donde la propuesta de Edgar Morin se vuelve imprescindible. Si el siglo XVI necesitó una nueva antropología del alma para no naufragar en su crisis, el nuestro necesita lo que Morin ha llamado una **antropoética**: una ética anclada en la conciencia de que somos, a la vez y de manera inseparable, individuos, miembros de una sociedad y partícipes de la especie humana, y de que esa triple condición —individuo, sociedad, especie— funda una responsabilidad y una solidaridad nuevas, a escala planetaria (MORIN, 1999; MORIN, 2006). La antropoética no es un código de normas añadido desde fuera, sino el reconocimiento de que enseñar la condición humana y enseñar la ética del género humano son, en el fondo, la misma tarea: asumir que cada ser humano lleva en sí a la humanidad entera y al planeta entero, y que educar es despertar esa conciencia de pertenencia y de cuidado. Traducida al lenguaje de Morin, es la misma intuición que late en los cuatro pensadores de este capítulo: que el saber sin conciencia es ruina —lo grita Agrippa, lo repetirá Rabelais—, que la razón sin afecto es ciega —lo vio Melanchthon—, que el método sin asombro asfixia —lo corrige la complejidad frente a Ramus— y que la virtud que no se elige libremente no es virtud —lo enseñó Pomponazzi— (MORIN, 2006; FREIRE, 1997; NUSSBAUM, 2010).

Leer el siglo XVI desde esta necesidad de antropoética no es forzar el pasado: es reconocer en él al precursor lúcido de un combate que aún no hemos ganado. Los cuatro pensadores que siguen comenzaron a separar lo que la razón puede de lo que la fe sostiene, a reintegrar el afecto en el conocimiento del ser humano, a ordenar el saber sin clausurar la pregunta y a defender la dignidad de toda persona contra el orgullo de toda ciencia. Cada uno de esos gestos es hoy, otra vez, una urgencia civilizatoria. Por eso este capítulo no se propone visitar un museo de ideas, sino convocar a cuatro interlocutores para una conversación que nos concierne: la de una humanidad que, como en el Renacimiento tardío, tiene que volver a aprender quién es antes de que su propio poder la sobrepase. Esa es, en última instancia, la apuesta de estos Fundamentos filosóficos de la Conciencia: que pensar el alma del pasado es también, y sobre todo, una manera de cuidar la del presente.

14.1.- Pietro Pomponazzi (1462–1525)

Hay figuras que, sin proponérselo, condensan en su biografía el instante exacto en que una época empieza a dejar de ser la que era. Pietro Pomponazzi es una de ellas. Su nombre no figura entre los grandes constructores de sistemas, ni fundó escuela en el sentido en que la fundaron Marsilio Ficino o Pico della Mirandola; sin embargo, en la querrela que desató en torno a la inmortalidad del alma se decide algo más vasto que una disputa académica: se

decide la posibilidad misma de una razón que reconozca sus propios límites sin renunciar por ello al rigor. Por eso su lugar en una historia filosófica de la conciencia no es marginal sino nuclear. La pregunta por el alma —qué somos, qué perdura de nosotros, de qué depende lo que pensamos— es, en el vocabulario de estos volúmenes, la pregunta por la conciencia llevada a su tensión extrema.

La inclusión de Pomponazzi en este recorrido obedece a una triple justificación. En el plano histórico, su obra señala la fractura de la síntesis escolástica que durante tres siglos había sostenido la concordia entre fe y razón: con él, el aristotelismo universitario deja de ser una teología disfrazada y comienza a hablar con voz propia, naturalista, profana, peligrosa. En el plano epistemológico, Pomponazzi introduce un gesto fundador de la modernidad: la conciencia de que no todo lo que se cree puede demostrarse, y de que distinguir ambos órdenes no es impiedad sino honestidad intelectual. Y en el plano pedagógico, su pensamiento ofrece un antepasado lúcido de la autonomía moral —la virtud como recompensa de sí misma— y un testimonio de lo que significa enseñar asumiendo el riesgo de lo que se piensa, principio que la pedagogía crítica de Freire y la ética del cuidado recogerán, siglos después, a su manera.

Leer a Pomponazzi desde la *Educación de la Conciencia* no es proyectar sobre él categorías ajenas, sino reconocer en su querella un nivel de realidad que la transdisciplinariedad nos enseña a no confundir con otros: el de una racionalidad que sabe distinguir lo que demuestra de lo que cree, y que precisamente por saberlo se vuelve más libre y no menos rigurosa. El capítulo que sigue amplía y profundiza, por ello, no solo la doctrina del filósofo mantuano, sino la pregunta que esa doctrina deja abierta para toda educación que aspire a formar conciencias y no a domesticarlas.

14.1.1.- Apuntes biográficos

Pietro Pomponazzi nació en Mantua el 16 de septiembre de 1462, en una Italia donde las universidades eran a la vez templos de Aristóteles y campos de batalla intelectual. De estatura pequeña, salud frágil y palabra incisiva — rasgos que la tradición ha conservado casi como emblema de su carácter—, fue uno de esos maestros que llenaban las aulas no por la suavidad de su doctrina, sino por la valentía con que se atrevía a pensar en voz alta lo que muchos solo osaban sospechar en silencio. Su apodo familiar, *Peretto*, «el pequeño Pedro», acompañó su fama de dialéctico temible.

Se formó en la Universidad de Padua, el gran centro del aristotelismo europeo, abierto a la medicina y a la filosofía natural, donde obtuvo el doctorado en artes y medicina hacia 1487 y donde enseñó filosofía natural durante los años de su madurez. Padua no era una facultad cualquiera: allí el comentario a Aristóteles convivía con la práctica médica, y el alma humana se discutía no solo como objeto teológico sino como problema de física y de fisiología. En ese clima maduraron las grandes alternativas exegéticas que Pomponazzi habría de heredar y desbordar: la lectura averroísta del intelecto único, defendida por Nicoletto Vernia y Agostino Nifo, y la lectura alejandrista, que entendía el alma intelectiva como inseparable del cuerpo y, por tanto, mortal (KRISTELLER, 1970; NARDI, 1965).

La vida de Pomponazzi transcurre en un momento decisivo y, literalmente, en movimiento. La guerra de la Liga de Cambrai obligó al cierre del *Studio* de Padua en 1509; el filósofo enseñó entonces brevemente en Ferrara y, desde 1512, ocupó la cátedra de filosofía natural en Bolonia, donde transcurrieron sus años más fecundos y polémicos hasta su muerte. Allí, lejos ya del control veneciano sobre Padua, gozó de un margen de libertad que aprovechó para llevar su pensamiento hasta el límite.

El contexto institucional no era neutral. En diciembre de 1513, la octava sesión del concilio de Letrán V promulgó la bula *Apostolici regiminis*, que condenó solemnemente las doctrinas que negaban la inmortalidad individual del alma y, en un gesto de enorme alcance, ordenó a los filósofos no limitarse a exponer tales tesis sino refutarlas con argumentos. La filosofía quedaba así jurídicamente subordinada a la teología. Tres años después, en 1516, Pomponazzi publicó el escrito que lo haría célebre y casi lo lleva a la hoguera: el *Tractatus de immortalitate animae*. La obra fue quemada públicamente en Venecia y combatida desde múltiples frentes eclesiásticos, mientras su autor se defendía con una *Apologia* (1518) y un *Defensorium* (1519) —réplica directa a Agostino Nifo— y mantenía hasta el final, no sin ironía, su sumisión formal al dogma (POMPONAZZI, 2010; PINE, 1986).

La querrela del alma no agota su pensamiento. En los años finales redactó dos tratados que solo se imprimirían tras su muerte por su explosiva radicalidad: el *De incantationibus* (compuesto hacia 1520, publicado en 1556), que explica los presuntos prodigios y «encantamientos» por causas naturales —disposiciones de los astros, poder de la imaginación, ciclos históricos de las religiones—, y el *De fato* (hacia 1520, publicado en 1567), monumental indagación sobre el destino, el libre albedrío y la providencia, donde discute el determinismo estoico con una libertad de espíritu poco común. Murió en

Bolonia el 18 de mayo de 1525; la tradición refiere que pidió ser enterrado en Mantua, su ciudad natal.

De su persona ha quedado la imagen de un maestro de salud quebradiza y voluntad indomable, irónico hasta el filo del sarcasmo, capaz de inclinarse formalmente ante la autoridad mientras no cedía un ápice en el ejercicio de la razón. Vio arder su libro y siguió enseñando: ese hecho, más que cualquier doctrina, condensa lo que de él importa a una Educación de la Conciencia (ARENDETT, 2002).

14.1.2.- Aportaciones fundamentales

La tesis de Pomponazzi es, en la forma, de una sencillez desconcertante; en el fondo, de una audacia inmensa. Sostiene que, ateniéndonos estrictamente a la razón natural y a una lectura honesta de Aristóteles, no se puede demostrar que el alma humana sea inmortal. El alma, para Pomponazzi, es la forma de un cuerpo vivo; piensa siempre a partir de imágenes sensibles —no hay intelección sin *phantasma*—, depende del cuerpo para todas sus operaciones y, por tanto, en cuanto la razón puede alcanzar, es mortal. La inmortalidad no queda negada: queda desplazada del orden de la demostración al orden de la creencia, sostenida por la revelación y por la autoridad de la Iglesia, no concluida por un silogismo (POMPONAZZI, 2010).

El alcance de esta operación se mide por contraste con las alternativas de su tiempo. Frente al averroísmo, que salvaba la inmortalidad al precio de un intelecto único y separado —impersonal, no individual—, Pomponazzi objeta que tal inmortalidad no es la mía: no salva al sujeto concreto que piensa, sufre y muere. Frente al tomismo, que afirmaba un alma individual a la vez forma del cuerpo y subsistente sin él, objeta una incoherencia: lo que es esencialmente forma de un cuerpo no puede operar sin cuerpo. Su salida es la lectura alejandrista, depurada y radicalizada: el alma humana es «materialmente mortal y solo relativamente inmortal», participa de lo eterno por el conocimiento universal pero no sobrevive como individuo (NARDI, 1965; KRISTELLER, 1982).

14.1.2.1.- La frontera entre fe y razón: el gesto fundador de la modernidad

Lo que estaba haciendo Pomponazzi era trazar una línea fronteriza de enorme alcance. Durante siglos, la gran tradición escolástica había sostenido que la fe y la razón, bien entendidas, coinciden: que lo que se cree puede además demostrarse. Pomponazzi rompe esa armonía cómoda. La fe y la razón —viene a decir— no siempre se dan la mano; hay verdades que la razón no

alcanza y que solo la fe sostiene. No se trata, conviene precisarlo, de la «doble verdad» que la leyenda atribuyó al averroísmo latino —una verdad filosófica y otra teológica simultáneamente válidas y contradictorias—, sino de algo más sutil y moderno: el reconocimiento de los límites internos de la demostración. Pomponazzi no afirma dos verdades; afirma una razón que, siendo rigurosa, sabe hasta dónde llega.

Esta separación, que a algunos de sus contemporáneos sonó a impiedad, es en realidad uno de los gestos fundadores del pensamiento moderno: la afirmación de una racionalidad con sus propios límites, que no necesita disfrazarse de teología para ser legítima. Cassirer la leyó como un episodio decisivo en la emancipación de la razón renacentista, y Garin como síntoma de la «revolución cultural» que disuelve la unidad medieval del saber; Blumenberg, más tarde, vería en operaciones de este tipo la lenta autoafirmación de la modernidad frente a la tutela teológica (CASSIRER, 1951; GARIN, 1981; BLUMENBERG, 2008).

14.1.2.2.- Una ética sin premios ni castigos eternos

La consecuencia más hermosa del planteamiento de Pomponazzi es, paradójicamente, moral. Si la filosofía no puede garantizar premios ni castigos después de la muerte, ¿se hunde la vida ética? Todo lo contrario, responde él. El hombre verdaderamente virtuoso no es el que se porta bien por miedo al infierno o por ambición del cielo, sino el que obra el bien porque el bien es su propia recompensa. La virtud es premio de sí misma; el vicio, castigo de sí mismo. Quien practica la virtud por temor al castigo —argumenta— es más vicioso que virtuoso, porque ha hecho de la moral un cálculo; la nobleza moral consiste precisamente en hacer el bien sin esperar nada a cambio.

Esta intuición tiene un eco asombrosamente contemporáneo. Anuncia la autonomía moral que la modernidad llevará a su madurez —de la conciencia que no obedece por temor, sino que responde libremente— y prefigura la distinción, hoy clásica en psicología moral, entre una moral heterónoma regida por la sanción externa y una moral autónoma regida por el reconocimiento del bien. La Educación de la Conciencia que recorre estos volúmenes encuentra aquí un antepasado lúcido: educar no es amaestrar mediante premios y amenazas, sino formar seres capaces de reconocer el bien por sí mismo.

14.1.2.3.- El naturalismo

En el *De incantationibus*, Pomponazzi extiende su racionalidad a un terreno aún más delicado: los presuntos milagros, curaciones y prodigios. Su

tesis es que no hace falta apelar a demonios ni a intervenciones sobrenaturales para explicarlos; bastan causas naturales —el poder de la imaginación y de los afectos sobre el cuerpo propio y ajeno, las disposiciones astrales, la sugestión colectiva—. Las religiones mismas, sostiene con prudente audacia, nacen, crecen y declinan según ciclos naturales. No es ateísmo: es la voluntad de no abandonar ningún fenómeno al asombro crédulo mientras la razón pueda dar cuenta de él. En el *De fato* lleva el mismo coraje al problema del destino, sopesando el determinismo estoico contra la libertad y la providencia sin ofrecer consuelos fáciles.

Este naturalismo no es para Pomponazzi una negación del misterio, sino una disciplina del juicio: la negativa a explicar por lo extraordinario lo que puede explicarse por lo ordinario. Como tal, anticipa una de las competencias críticas más necesarias de cualquier educación: la resistencia a la credulidad, la alfabetización frente a la superstición y la manipulación de los afectos (PINE, 1986; GARIN, 1981).

14.1.2.4.- Pomponazzi y la conciencia: el coraje de pensar hasta el límite

¿Qué aporta, en suma, Pomponazzi a una filosofía de la conciencia? Al menos tres cosas, articuladas entre sí. La primera es la **conciencia de los límites de la razón**: saber distinguir lo que se puede demostrar de lo que se cree es un acto de honestidad intelectual que toda conciencia madura debe ejercer. La segunda es la **autonomía de la conciencia moral**: el bien se elige por sí mismo, no por cálculo de recompensas, y esa elección es la forma más alta de libertad. La tercera, quizá la más conmovedora, es el **coraje de pensar hasta el límite asumiendo el riesgo**: Pomponazzi vio arder su libro y siguió enseñando.

La conciencia, nos recuerda con su vida más que con sus tratados, no es solo una facultad de conocer; es también una virtud del carácter, la fortaleza de sostener lo que uno piensa cuando pensarlo cuesta caro. En el lenguaje de Hannah Arendt, es la unión entre el pensar y el juzgar que impide el divorcio entre la verdad y el coraje (ARENDDT, 2002). Y es, justamente por ello, materia educable.

14.1.3.- Principios educativos y pedagógicos

La obra y la vida de Pomponazzi no ofrecen una pedagogía explícita, pero de ellas se desprende, con notable nitidez, un conjunto de principios para cualquier educación que aspire a formar conciencias y no a adiestrarlas. Los

enunciamos a continuación, en diálogo con el marco transdisciplinar y crítico que vertebra estos volúmenes.

1. **Distinguir creer de demostrar: la honestidad epistemológica como competencia básica.** El primer principio es de orden epistemológico. Educar la conciencia es enseñar a distinguir lo que se sabe de lo que se cree, lo que se demuestra de lo que se acepta por autoridad o por confianza. No para enfrentar fe y razón, sino para que cada una hable con su propia voz y nadie confunda el orden de los argumentos con el orden de las convicciones. Esta «alfabetización epistémica» —reconocer la naturaleza y los límites de cada tipo de afirmación— es hoy, en tiempos de saturación informativa y certezas fabricadas, una de las competencias más urgentes y debe cultivarse desde edades tempranas mediante la pregunta, la justificación y la duda razonada.
2. **La autonomía moral frente a la pedagogía del premio y el castigo.** El segundo principio es el más directamente educativo. Si la virtud es recompensa de sí misma, entonces toda pedagogía que sostenga la conducta moral mediante el sistema de premios y amenazas forma, en el mejor de los casos, obediencia, no conciencia. La crítica de Pomponazzi al que obra bien por temor anticipa la pedagogía crítica de Freire: educar no es depositar normas en un sujeto pasivo —«educación bancaria»— ni gobernar conductas por refuerzo externo, sino acompañar el surgimiento de un sujeto que reconoce el bien y responde de él libremente (FREIRE, 1997). La ética del cuidado añade que ese reconocimiento no es solo racional sino relacional: se aprende en vínculos donde el bien se experimenta, no se impone (NODDINGS, 2009).
3. **El coraje intelectual como virtud docente y testimonial.** El tercer principio nace de su biografía más que de su doctrina. Pomponazzi enseña que el educador no transmite solo contenidos: transmite una postura ante la verdad. Sostener en el aula lo que la razón muestra, aun cuando incomode o cueste, y hacerlo sin arrogancia, pero sin servilismo, es en sí mismo una lección. Una pedagogía del coraje intelectual no forma escépticos cómodos ni dogmáticos asustados, sino personas capaces de habitar la incertidumbre sin renunciar al rigor. El maestro que «piensa en voz alta» asumiendo el riesgo educa por testimonio antes que por discurso (ARENDRT, 2002; FREIRE, 1997).
4. **La conciencia de los límites como sabiduría, no como derrota.** El cuarto principio reformula el anterior en clave de madurez

personal. Reconocer que no todo puede demostrarse no es resignación ni relativismo: es la forma adulta de la inteligencia. La transdisciplinariedad lo expresa en su propio lenguaje: hay distintos niveles de realidad, y la sabiduría consiste en no aplicar a uno los criterios de otro ni reducir lo que excede un nivel a las categorías de otro (NICOLESCU, 1999). Una Educación de la Conciencia enseña, por tanto, a soportar la pregunta abierta, a convivir con lo no resuelto sin angustia ni cinismo, a distinguir el misterio legítimo de la mistificación. Esa templanza intelectual es objetivo formativo de pleno derecho, especialmente en la adolescencia y en la educación superior, donde la tentación del dogmatismo y la del nihilismo se alternan.

5. **El desencantamiento como defensa: pensamiento crítico frente a la credulidad.** El quinto principio se desprende del naturalismo del *De incantationibus*. Negarse a explicar por lo extraordinario lo que puede explicarse por lo ordinario es, traducido a términos pedagógicos, formar el discernimiento frente a la superstición, la pseudociencia y la manipulación emocional. Pomponazzi advierte además del poder de la imaginación y de los afectos colectivos: una lección de extraordinaria actualidad para una educación que debe preparar a las personas frente a la sugestión de masas, la desinformación y la economía de la credulidad. El pensamiento crítico, así entendido, no es frialdad analítica, sino una virtud cívica protectora (PINE, 1986; MORIN, 1999).
6. ***Orientaciones por etapas educativas.*** Estos principios admiten una graduación. En la **educación infantil y primaria**, la semilla de Pomponazzi se siembra cultivando el bien por sí mismo —cooperación, cuidado, justicia vividos, no premiados con estrellas ni castigados con sanciones— y la pregunta como hábito natural. En la **educación secundaria**, procede introducir explícitamente la distinción entre creer, opinar y demostrar, el análisis de fuentes y la detección de falacias y manipulación afectiva, junto a debates éticos sin respuesta única que entrenen la convivencia con la incertidumbre. En la **educación superior y la formación del profesorado**, Pomponazzi se vuelve caso ejemplar para pensar la libertad de cátedra, la responsabilidad intelectual, la relación entre saber y poder, y el coraje testimonial del docente. En todos los niveles, el hilo conductor es el mismo: formar una conciencia que conoce sus límites, elige el bien por sí mismo y se sostiene en lo que piensa (FREIRE, 1997; NUSSBAUM, 2010; NICOLESCU, 1999).

En definitiva, el legado pedagógico de Pomponazzi cabe en una fórmula: educar no es asegurar respuestas, sino formar seres humanos capaces de sostener preguntas y de hacer el bien sin más recompensa que el bien mismo. Cinco siglos después, esa sigue siendo la tarea más difícil y más necesaria de toda Educación de la Conciencia.

14.2.- Felipe Melanchthon (1497–1560)

Hay figuras que no acaparan el primer plano de la historia pero que, desde una posición aparentemente secundaria, lo sostienen todo. Felipe Melanchthon es una de ellas. Mientras Lutero tronaba desde los púlpitos y Calvino fundaba ciudades de Dios en tierra reformada, Melanchthon construía silenciosamente algo quizá más duradero: las escuelas, los manuales, los planes de estudios, los conceptos teológicos articulados, la doctrina que hacía habitable y transmisible la Reforma. La posteridad le concedió el título de *Praeceptor Germaniae* —el preceptor de Alemania— y el honor era merecido: pocas personas han modelado tanto la mentalidad y la sensibilidad educativa de un continente.

Su inclusión en los *Fundamentos filosóficos de la Conciencia* obedece a una triple justificación. En el plano histórico, Melanchthon representa el punto de máxima tensión y de síntesis más fructífera entre dos grandes tradiciones del mundo moderno naciente: el humanismo renacentista de Erasmo y Reuchlin, con su pasión por las lenguas, la filología y la razón, y la Reforma protestante, con su interiorización radical de la conciencia individual ante Dios. La manera en que Melanchthon hace convivir ambas tradiciones sin reducir ninguna a la otra es, en sí misma, un modelo de pensamiento complejo. En el plano **antropológico**, desarrolló una psicología del alma que no separa la razón de los afectos ni la cognición de la voluntad, anticipando con ello concepciones integrales de la persona que la psicología moral contemporánea y la educación transdisciplinar han reivindicado como propias (MORIN, 1999; MORAES, 2008; 2021). En el plano **pedagógico**, su obra es sencillamente monumental: desde su *De corrigendis adolescentiae studiis* de 1518 hasta los planes de estudios que reorganizaron decenas de ciudades alemanas, Melanchthon encarnó la convicción de que reformar la fe y reformar la escuela son, en el fondo, la misma tarea.

Leer a Melanchthon desde la *Educación de la Conciencia* es encontrar un interlocutor sorprendentemente contemporáneo. Sus preguntas —¿qué somos los seres humanos en la integralidad de nuestra alma? ¿Qué papel juegan los

afectos en la vida moral? ¿Cómo puede una comunidad entera aprender a pensar, sentir y decidir con más sabiduría? — son también las nuestras.

14.2.1.- Apuntes biográficos

Felipe nació el 16 de febrero de 1497 en Bretten, pequeña ciudad del margraviato de Baden, en el seno de una familia acomodada. Su apellido original era *Schwarzerd* —«tierra negra» en alemán—, y su tío abuelo materno, el gran hebraísta Johannes Reuchlin, lo helenizó al uso humanista como *Melanchthon*, que tiene exactamente el mismo significado. El gesto no era trivial: los humanistas del Renacimiento adoptaban nombres griegos como una declaración de pertenencia a la *res publica litterarum*, la república invisible de los hombres de letras, y el padrino que le otorgó ese nombre era la figura más prestigiosa del hebraísmo cristiano europeo (SCHEIBLE, 1997).

Felipe fue un niño prodigio en el sentido más literal. Perdió a su padre a los once años —el mismo año en que también fallecía Reuchlin, aunque el hebraísta viviría hasta 1522—, y desde muy temprano mostró una memoria y una capacidad de síntesis que asombraban a sus maestros. Estudió en la escuela latina de Pforzheim, donde fue guiado por el humanista Georg Simler; ingresó en la Universidad de Heidelberg con apenas doce años, y obtuvo el bachillerato en 1511. Pasó luego a Tubinga, donde completó el *magisterium artium* en 1514, con solo dieciséis años, y comenzó a enseñar griego y a preparar ediciones de textos clásicos con una madurez que dejaba perplejo a sus colegas mucho mayores (SPITZ, 1963; MANSCHRECK, 1958).

En agosto de 1518, con apenas veintiún años, Melanchthon tomó posesión de la cátedra de griego en la recién fundada Universidad de Wittenberg, la universidad de Federico el Sabio y de Martín Lutero. Nada en su aspecto —era pequeño, delgado, con un ligero impedimento en el habla, nada de la prestancia física que el imaginario del orador renacentista exigía— anunciaba lo que vendría. Su lección inaugural, *De corrigendis adolescentiae studiis* («Sobre la reforma de los estudios de los jóvenes»), fue una revelación: en ella proponía un programa de educación clásica rigurosa, basada en el griego, en la filología y en la lectura directa de las fuentes, que entusiasmó a Lutero hasta el punto de hacerle escribir en carta privada que «nadie puede hablar demasiado bien de este hombre».

El encuentro entre Lutero y Melanchthon fue una de las grandes amistades intelectuales de la historia: el reformador volcánico y el humanista sereno, el profeta y el pedagogo. Lutero necesitaba de Melanchthon para dotar a la Reforma de un lenguaje doctrinal articulado y de instituciones educativas

estables; Melanchthon encontraba en Lutero la radicalidad espiritual que el humanismo erudito por sí solo no podía ofrecerle. Su colaboración duró más de cuarenta años, no sin tensiones —Melanchthon era más irénico, más inclinado al diálogo con los católicos y con Erasmo—, pero nunca se rompió en ruptura definitiva (MAURER, 1969).

El momento más visible de Melanchthon en la escena política europea llegó en 1530, cuando fue el principal redactor de la *Confessio Augustana* —la Confesión de Augsburgo—, presentada ante el emperador Carlos V y los estados del Imperio en la Dieta de Augsburgo. Era un momento de enorme tensión: los príncipes protestantes debían justificar su ruptura con Roma ante el máximo poder político de Occidente, y Melanchthon fue el encargado de traducir la teología de la Reforma a un lenguaje que buscara, en la medida de lo posible, la convergencia con los católicos moderados. El texto de la *Confesión* es un modelo de humanismo teológico: preciso en la doctrina, moderado en el tono, filológicamente impecable. Fue condenado en la sesión, pero se convirtió en el documento fundacional del luteranismo y en uno de los textos más influyentes del siglo XVI (MELANCHTHON, 1537/2003; SCHEIBLE, 1997).

La Dieta dejó en Melanchthon una herida duradera: la esperanza de la reunificación cristiana quedó definitivamente aplazada. Durante los años siguientes trató de tender puentes hacia los reformados suizos, hacia los humanistas católicos —con Erasmo mantuvo siempre una relación de respeto mutuo— y, más tarde, fue acusado por los luteranos más estrictos de hacer demasiadas concesiones. La controversia en torno al *Interim de Leipzig* (1548-1550), donde aceptó ciertos elementos del culto católico como *adiáforas* (cosas indiferentes), le granjeó ataques durísimos del ala gnesioluterana. Murió en Wittenberg el 19 de abril de 1560, exhausto por décadas de controversias y de trabajo incesante (MANSCHRECK, 1958).

Lo que más distingue la figura de Melanchthon en la historia de la educación es la escala y la sistematicidad de su obra institucional. Reorganizó o contribuyó a fundar más de cuarenta universidades y *gymnasia* en el espacio germánico protestante: Wittenberg (reorganización), Tubinga, Frankfurt an der Oder, Marburg, Königsberg y la futura Universidad de Jena son algunos ejemplos. Redactó sus estatutos, sus planes de estudios, y en muchos casos formó personalmente a los maestros que los pusieron en práctica. La *Instrucción para los visitantes de las parroquias de Sajonia* (1528), co-redactada con Lutero, estableció un sistema escolar en tres niveles —

elemental, intermedio y superior— que prefigura con notable modernidad la organización escolar que Europa adoptaría más tarde.

Como autor de manuales fue igualmente prolífico. Su *Grammatica Latina* (1525) fue utilizada en toda Europa durante generaciones; su tratado de retórica y su dialéctica renovaron la enseñanza del *trivium*; y sus *Loci communes* (1521), repetidamente revisados a lo largo de su vida, fueron el manual de teología más leído en el mundo protestante del siglo XVI. Todo ello configura un perfil sin igual: el intelectual que, en lugar de limitarse a pensar, construye las instituciones donde otros aprenderán a hacerlo (SPITZ, 1963; KRISTELLER, 1982).

14.2.2.- Aportaciones fundamentales

El corazón de las aportaciones de Melanchthon a una filosofía de la conciencia es su antropología. A diferencia de una tradición que tendía a identificar lo específicamente humano con la razón abstracta —el intelecto separado de la sensibilidad—, Melanchthon insiste en la integralidad de la estructura psíquica. En su *Liber de anima* (1540; versión definitiva 1553), comentario renovado al *De anima* de Aristóteles filtrado por la medicina renacentista y por la teología luterana, desarrolla una psicología tripartita — alma vegetativa, sensitiva y racional— que, sin abandonar el marco aristotélico, introduce acentos decisivamente nuevos.

El más importante es el papel de los afectos (*affectus*). Para Melanchthon, las emociones no son meros accidentes perturbadores de la razón, sino fuerzas psíquicas reales que condicionan la voluntad y, por tanto, la vida moral. Hay afectos que inclinan al bien —la benevolencia, la gratitud, la admiración de lo verdadero— y afectos que arrastran al mal —el miedo servil, la soberbia, el resentimiento—. Ignorarlos en la educación no solo es ingenuo: es contraproducente, porque deja al educando indefenso ante las fuerzas que de verdad determinan sus decisiones. Esta intuición anticipa de manera notable la psicología moral contemporánea de Jonathan Haidt y de Martha Nussbaum, que han demostrado empíricamente la primacía de las emociones en la deliberación moral, así como la pedagogía del cuidado de Nel Noddings, centrada en la vida afectiva y relacional como campo privilegiado de formación ética.

14.2.2.1.- La conciencia: conocimiento, juicio y afecto en un solo acto

La noción de conciencia (*conscientia*) en Melanchthon es de una riqueza que supera ampliamente la versión reducida que la filosofía posterior —

especialmente el racionalismo— haría prevalecer. Para él, la conciencia no es simplemente la capacidad de conocer la ley moral y aplicarla lógicamente, como un silogismo práctico. Es una estructura compleja y unitaria en la que se articulan tres momentos inseparables: el **momento cognitivo** —el conocimiento de la norma moral, grabada en el corazón humano desde la creación—; el **momento judicial** —la aplicación de esa norma al caso concreto, que puede concluir en acusación o en aprobación—; y el **momento afectivo** —la vivencia interior resultante, que puede ser angustia y vergüenza, o paz y júbilo—. Esta comprensión tripartita de la conciencia anticipa con sorprendente precisión la descripción que la psicología moral contemporánea hace del juicio moral como proceso que integra razonamiento, emoción y motivación (RICOEUR, 1996; NUSSBAUM, 2010).

Es en este marco donde hay que situar la famosa distinción luterana —elaborada doctrinalmente por Melanchthon— entre **Ley y Evangelio**. La Ley revela al ser humano su situación real: su fracaso ante la norma, la insuficiencia de sus obras, el peso de la culpa. La conciencia que ha escuchado la Ley está *angustiada* (*terrores conscientiae*). El Evangelio —la buena noticia de la gracia— libera esa conciencia: no suprime la responsabilidad moral, sino que la coloca sobre una base distinta, la de la gratitud libre y no del temor. Esta dialéctica tiene un eco pedagógico de largo alcance: señala que la formación moral no puede partir de la amenaza ni de la culpa —porque eso produce obediencia servil, no libertad— sino de la experiencia de ser aceptado, de una acogida previa que hace posible el compromiso.

14.2.2.2.- La Confesión de Augsburgo: el humanismo teológico en acción

La *Confessio Augustana* de 1530 es la gran obra pública de Melanchthon, y merece un lugar en este recorrido porque es mucho más que un documento eclesiástico: es un ejercicio de traducción filosófica y cultural de primera magnitud. Ante el reto de presentar la doctrina reformada de un modo que pudiera ser escuchado —si no aceptado— por el emperador y los príncipes católicos, Melanchthon desplegó todas las herramientas del humanismo: precisión filológica, moderación retórica, búsqueda de los términos compartidos, distinción cuidadosa entre lo esencial y lo accidental. Los primeros veintiún artículos de la *Confesión* constituyen uno de los intentos más serios del siglo XVI de articular una antropología teológica sobre bases que pudieran reconocerse desde distintas tradiciones.

La *Confesión* define al ser humano como ser a la vez libre y limitado: dotado de razón y voluntad propias en el orden civil —*iustitia civilis*—, pero incapaz de alcanzar por sus propias fuerzas la rectitud que Dios exige. Esta

antropología del ser humano como ser relacional, dependiente y necesitado de ayuda que viene de fuera, sin que esa dependencia anule su dignidad, es uno de los aportes teológicos-antropológicos más finos de toda la Reforma. Tiene, además, consecuencias pedagógicas concretas: la educación que parte de esta antropología no puede confiar ingenuamente en la autosuficiencia del educando, pero tampoco puede tratarlo como pasivo receptor de normas externas (MELANCHTHON, 1537/2007; SCHEIBLE, 1997).

14.2.2.3.- *El ideal de erudición y piedad: *eruditio et pietas**

Si hubiera que condensar en una fórmula el ideal educativo de Melanchthon, sería la que él mismo utilizaba: *eruditio et pietas*, erudición y piedad. No son dos valores yuxtapuestos, sino dos dimensiones de un mismo proyecto de formación humana. La erudición sin piedad produce inteligencia cínica, capaz de argumentar cualquier cosa con brillantez, pero sin comprometerse con nada; la piedad sin erudición produce devoción ignorante, fácilmente manipulable y proclive al fanatismo. La síntesis de ambas es lo que el humanismo llamaba *sapientia*: el saber que va unido a la rectitud del carácter, la inteligencia al servicio de la vida buena.

Este ideal tiene una filiación histórica que Melanchthon conocía bien: viene de Quintiliano —el orador que es, ante todo, «un hombre bueno experto en el hablar»—, de Erasmo —la *philosophia Christi* como humanismo interior— y, en última instancia, de la tradición bíblico-sapiencial que identifica la sabiduría con el temor de Dios y el amor al prójimo. Trasladado al siglo XVI y a la urgencia de la Reforma, este ideal significaba algo muy concreto: que las escuelas reformadas no podían limitarse a producir clérigos competentes, sino que debían formar ciudadanos capaces de gobernar, de comerciar, de juzgar y de vivir con integridad. La *eruditio et pietas* es, en este sentido, el equivalente protestante de la *paideia* clásica —la formación integral del ser humano como ser político y moral— actualizada para la modernidad naciente (KRISTELLER, 1982; SPITZ, 1963).

14.2.2.4.- *La educación como cuidado del alma de un pueblo*

Uno de los aportes más originales y menos comentados de Melanchthon es su concepción de la educación como **obra pública** y como forma de amor cívico. A diferencia de la tradición monástica —que privilegiaba la formación individual del alma en retiro del mundo— y de parte del humanismo cortesano —que formaba élites para el servicio de los príncipes—, Melanchthon piensa la escuela como institución al servicio de toda la comunidad: de los hijos de los artesanos y de los mercaderes, no solo de los nobles. Sus planes de estudios

para Sajonia, redactados junto a los visitantes luteranos, establecen escuelas elementales en cada parroquia y proyectan una continuidad desde la lectura y escritura básicas hasta la formación universitaria, con el objetivo de que ningún talento se pierda por falta de oportunidades.

Esta convicción —que educar es cuidar el alma de un pueblo entero, y no solo de los individuos— conecta directamente con la tradición pedagógica que Paulo Freire llamará, cuatro siglos después, «la vocación ontológica del ser humano de ser más»: una vocación que solo puede realizarse en comunidad, en el diálogo y en la construcción colectiva de sentido (FREIRE, 1997). Y conecta, desde otro ángulo, con el horizonte transdisciplinar de la *Educación de la Conciencia*: educar no es transmitir contenidos fragmentados, sino ayudar a las personas y a las comunidades a desarrollar su capacidad de pensar, sentir y decidir en los distintos niveles de la realidad que habitan.

14.2.2.5.- *La contribución a la historia de la conciencia moderna*

Hay, finalmente, una aportación de Melanchthon —y de la Reforma en su conjunto— a la genealogía de la conciencia moderna que no puede silenciarse: la **irrenunciabilidad del fuero interior**. La tesis, latente en Lutero y elaborada doctrinalmente por Melanchthon, es que ninguna autoridad externa —ni el Papa, ni el concilio, ni el soberano civil— puede sustituir al sujeto individual en el acto de conciencia. Uno puede ser obligado a actuar de una determinada manera, pero no a *crear* lo que no cree ni a *juzgar* como bueno lo que su conciencia rechaza. Esta afirmación, que en el contexto del siglo XVI era potencialmente explosiva, es el germen de la libertad de conciencia moderna, del derecho a la objeción de conciencia y, en última instancia, del reconocimiento de la dignidad inviolable de la persona como sujeto moral irreductible.

Conviene añadir, sin idealizar, que esta misma interiorización tuvo también su sombra histórica: el escrupulosidad angustiosa, la obsesión por el estado del propio alma, el riesgo de un individualismo religioso que puede derivar en indiferencia hacia el prójimo. Pero en su versión más luminosa —la que Melanchthon supo defender en los momentos más difíciles, incluso a costa de incompreensión por parte de sus propios correligionarios—, la irreductibilidad de la conciencia personal es una de las contribuciones más decisivas de la Reforma al proyecto de una humanidad que aprende a gobernarse desde dentro.

14.2.3.- Principios educativos y pedagógicos

La obra de Melanchthon no requiere ser «traducida» al lenguaje pedagógico: es pedagógica en su misma sustancia. Los principios que a continuación se enuncian no son aplicaciones externas de su pensamiento, sino derivaciones directas de sus aportaciones fundamentales, leídas a la luz del marco transdisciplinar de la *Educación de la Conciencia*.

14.2.3.1.- Educar a la persona entera

El primer principio que se desprende de la antropología de Melanchthon es el de la **integralidad** de la persona educanda. Si el alma humana es la unidad indisoluble de razón, afecto y voluntad, ningún proceso educativo que fragmente esa unidad —que se dirija solo a la inteligencia ignorando los sentimientos, o que moralice sin atender a la comprensión— puede ser plenamente eficaz ni, en sentido profundo, humano. La Educación de la Conciencia que inspira estos volúmenes parte de este mismo axioma: se forma conciencias, no robots inteligentes ni seres obedientes, sino personas capaces de pensar con la cabeza, sentir con el corazón y decidir con responsabilidad.

En términos concretos, esto supone que el currículo —en todos sus niveles— debe hacer lugar explícito a la vida afectiva del educando: no como ornamento o como gestión del bienestar, sino como dimensión constitutiva del aprendizaje y de la formación moral. La investigación contemporánea en neurociencia educativa y en psicología moral confirma lo que Melanchthon intuía: las emociones no son obstáculos al conocimiento sino condiciones de posibilidad de este (NUSSBAUM, 2010).

14.2.3.2.- Educar para la autonomía moral interior

El segundo principio es el de la **autonomía de la conciencia** como horizonte irrenunciable de toda educación moral. Melanchthon nos recuerda —en su propio lenguaje teológico, traducible a un lenguaje filosófico más amplio— que el objetivo de la formación ética no puede ser la conformidad externa a una norma impuesta, sino el desarrollo de una conciencia que reconoce, juzga y actúa desde dentro. Una persona que hace el bien por temor al castigo o por cálculo de recompensas no ha alcanzado todavía la mayoría de edad moral: está en el estadio de lo que Paulo Freire llamaría «conciencia ingenua» o, peor, «conciencia domesticada» (FREIRE, 1975).

El horizonte de la educación de la conciencia es una persona que ha interiorizado las razones de su conducta moral hasta el punto de poder dar cuenta de ellas ante sí misma: que actúa bien no porque alguien la vigile, sino

porque reconoce el bien como bien y lo quiere como tal. Esta es la autonomía moral de la que habla Kant —cuya genealogía pasa también por el protestantismo de Melanchthon— y la que toda pedagogía crítica aspira a cultivar. No se construye de un día para otro, ni se decreta: se educa pacientemente, en el diálogo, en la experiencia y en la reflexión sostenida.

14.2.3.3.- *Contra la dicotomía entre conocimiento y valores*

El tercer principio confronta directamente una de las patologías más extendidas de los sistemas educativos contemporáneos: la **separación entre instrucción y formación**, entre la transmisión de conocimientos y el cultivo de valores. Melanchthon la rechazó en el siglo XVI con una claridad que hoy sigue siendo necesaria. Su ideal de *eruditio et pietas* no es nostálgico ni confesional: traducido a términos laicos y transdisciplinares, significa que el conocimiento que no orienta la vida —que no incide en la forma en que uno trata a los demás, toma decisiones y habita el mundo— no ha alcanzado todavía la condición de saber en sentido pleno.

En la práctica educativa, esto implica que la enseñanza de las ciencias, las humanidades y las artes no son compartimentos estancos con fines distintos, sino dimensiones de una misma paideia que aspira a cultivar el juicio, la sensibilidad y la responsabilidad en la misma medida que los saberes técnicos y conceptuales. La transdisciplinariedad es, en este sentido, la forma contemporánea del ideal de Melanchthon: la articulación de distintos modos de conocer en torno a la pregunta más fundamental, que es cómo vivir bien y cómo vivir juntos.

14.2.3.4.- *La educación como acto de amor cívico*

El cuarto principio tiene una dimensión política y ética al mismo tiempo. Para Melanchthon, la escuela no es un servicio que el Estado presta a las familias para maximizar la productividad futura de los individuos: es el espacio donde una comunidad invierte en su propia capacidad de comprender el mundo y de gobernarse con justicia. **Educación es un acto de amor cívico**: el compromiso de una generación con las siguientes, la apuesta por que el bien común se extienda y no se contraiga.

Este principio tiene implicaciones inmediatas para las políticas educativas contemporáneas: la tendencia a reducir la educación a la formación de capital humano, a medir su valor en términos de empleabilidad o de rendimiento económico, es precisamente la degradación que el ideal de Melanchthon combate. Una escuela digna de ese nombre cuida el alma de un pueblo: forma ciudadanos capaces de deliberar, de reconocer la verdad, de

resistir la manipulación y de asumir su responsabilidad ante los demás. Eso no es un lujo: es la condición de posibilidad de cualquier democracia (NUSSBAUM, 2010; FREIRE, 1997).

14.2.3.5.- El docente como formador integral que comparte humanidad

El quinto principio nace de la práctica docente del propio Melanchthon. Un maestro que durante cuarenta años formó personalmente a generaciones de teólogos, juristas y humanistas que luego fundaron escuelas por toda Europa enseña, con su propia vida, que la influencia educativa más profunda no la ejerce el experto en contenidos, sino el formador de personas. La figura del maestro en Melanchthon es la del *paedagogus* clásico: alguien que acompaña, guía, corrige y alienta; que transmite no solo información sino una actitud ante el saber y ante la vida.

La ética del cuidado de Nel Noddings ha descrito con precisión contemporánea lo que Melanchthon practicó de manera intuitiva: el maestro que cuida está atento a las necesidades reales del educando —cognitivas, afectivas, morales—, responde a ellas con presencia y no solo con competencia técnica, y educa tanto por lo que dice como por lo que es y por cómo trata a quienes tiene delante. Esta forma de docencia es, en sentido profundo, una forma de vida: exige una coherencia personal entre lo que se profesa y lo que se hace que ningún manual puede sustituir (NODDINGS, 2009; FREIRE, 1997).

14.2.3.6.- Orientaciones por etapas educativas

Los principios anteriores admiten una gradación pedagógica concreta. En la **educación infantil y primaria**, la semilla de Melanchthon se siembra cultivando el sentido de pertenencia y de cuidado mutuo —la comunidad de aula como espacio donde los afectos son reconocidos y orientados—, iniciando en la lectura y la expresión como herramientas de comprensión del propio mundo interior, y desarrollando los primeros hábitos de honestidad, responsabilidad y gratitud, no por imposición sino por experiencia compartida. En la **educación secundaria**, conviene introducir explícitamente la reflexión ética y el diálogo sobre las razones de la conducta moral, la relación entre conocimiento y vida, y el análisis crítico de los relatos culturales que forman la conciencia colectiva; la historia de las ideas —incluida la historia de la Reforma y del humanismo— puede ser aquí un poderoso instrumento de autocomprensión. En la **educación superior y la formación del profesorado**, Melanchthon se convierte en caso paradigmático para pensar la responsabilidad pública del intelectual y del

docente, la relación entre saber y compromiso, y la exigencia de coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive. En todos los niveles, el hilo conductor es el mismo: que la educación no termina cuando el educando sabe algo, sino cuando ese saber se ha integrado en su forma de ser y de estar en el mundo.

En definitiva, el legado de Melanchthon para una Educación de la Conciencia cabe en una convicción que él mismo vivió: que la tarea más profunda de la escuela no es llenar cabezas, sino formar corazones capaces de amar el bien, reconocer la verdad y asumir la responsabilidad ante los demás y ante sí mismos. Cinco siglos después, esa sigue siendo la tarea más exigente y necesaria de cualquier educación que merezca ese nombre.

14.3.- Pierre de la Ramée (1515–1572)

Pierre de la Ramée, conocido en la tradición intelectual europea por su nombre latinizado Petrus Ramus, representa en este recorrido por los *Fundamentos filosóficos de la Conciencia* una figura de transición que no siempre ha recibido la atención que merece. No es un filósofo de grandes síntesis doctrinales, ni un teólogo de altos vuelos especulativos, ni un místico que sondee los abismos del alma. Es, ante todo, un reformador del método: alguien que se preguntó con un radicalismo sin precedentes si la manera en que el saber se ordena, se presenta y se transmite era adecuada a los seres humanos concretos que debían aprenderlo. En esa pregunta, aparentemente técnica y pedagógica, late una inquietud filosófica de primer orden que justifica su presencia en este volumen.

La triple justificación de su inclusión puede formularse del siguiente modo. En el plano histórico, Ramus ocupa un lugar de bisagra entre el humanismo crítico del Renacimiento y la revolución metodológica del siglo XVII: su cuestionamiento de la autoridad aristotélica prepara el terreno para Descartes y Bacon, y su influencia sobre las redes escolares protestantes del norte de Europa configuró la mentalidad educativa de varias generaciones. En el plano epistemológico, su obra introduce una pregunta que la pedagogía contemporánea sigue debatiendo: ¿cómo debe ordenarse el conocimiento para que verdaderamente se pueda aprender? No como laberinto de sutilezas reservado a los iniciados, sino como estructura clara, divisible y con posibilidades de ser recorrida por cualquier inteligencia bien guiada. En el plano pedagógico, su intuición central —que el orden del saber es una forma de respeto y casi de cuidado hacia el que aprende— dialoga directamente con la *Educación de la Conciencia* que vertebra estos volúmenes: si el

conocimiento mal presentado oprime al educando, ordenarlo bien es ya un acto ético, antes que meramente didáctico (FREIRE, 1997; MORIN, 1999).

Hay en Ramus, además, una dimensión de valentía intelectual y política que no puede soslayarse. Un hombre de origen humilde que se atrevió a desafiar la autoridad de Aristóteles en la Universidad de París, que fue prohibido de enseñar por orden real y que más tarde pagó con su vida su conversión al protestantismo durante la matanza de San Bartolomé, no es solo un reformador del currículo: es un testimonio de que las ideas tienen consecuencias y de que la reforma del conocimiento nunca es ideológicamente inocente. Esa dimensión testimonial —el intelectual que asume el riesgo de lo que piensa— conecta a Ramus, a través de los siglos, con la figura del educador comprometido que Freire y la pedagogía crítica han descrito y reivindicado (FREIRE, 1997).

14.3.1.- Apuntes biográficos

Pierre de la Ramée nació en 1515 en Cuts, una pequeña aldea de Picardía, en el seno de una familia de muy escasos recursos. Su padre era carbonero o trabajador manual —las fuentes no coinciden en el detalle—, y el joven Pierre tuvo que ganarse el acceso a la enseñanza superior sirviendo como criado en el Collège de Navarre de París, uno de los colegios más prestigiosos de la Universidad, fundado en 1304. Esta condición de *famulus* —estudiante que trabaja para costearse los estudios— no era infrecuente, pero sí marcaba una diferencia social que Ramus nunca olvidaría: sabía por experiencia propia que el saber mal ordenado y encerrado en latinidades oscuras era un instrumento de exclusión social tanto como de transmisión del conocimiento (SHARRATT, 2000; ONG, 2004).

En el Collège de Navarre se formó en la tradición escolástica: lógica aristotélica, dialéctica, retórica, filosofía natural. Fue precisamente esa formación la que le reveló, desde dentro, sus límites y sus patologías. Como Pomponazzi en Padua, Ramus conoció el aristotelismo lo suficientemente bien como para poder criticarlo con rigor; su rechazo no era el del ignorante que desprecia lo que no entiende, sino el del conocedor que ha recorrido el laberinto hasta el fondo y ha comprobado que no hay salida útil por ese camino (BRUYÈRE, 2000).

Hacia 1536, al presentar su tesis de *magisterium artium*, Ramus formuló la proposición que lo haría célebre e inmediatamente polémico: *Quaecumque ab Aristotele dicta essent, commentitia esse* —«Todo cuanto Aristóteles ha dicho es ficticio», o, en versión más libre, «es producto de la invención y no de

la razón»—. La frase era, en parte, una provocación retórica calculada para forzar el debate; no significaba literalmente que Aristóteles no hubiera dicho nada verdadero, sino que la tradición escolástica había convertido sus textos en una autoridad infalsificable e intocable, y que esa idolatría textual era la raíz de la esterilidad del saber universitario de su tiempo (ONG, 2004; HOWELL, 1961).

En 1543 publicó simultáneamente sus *Dialecticae institutiones* y las *Aristotelicae animadversiones*, ataques directos a la lógica escolar en su doble vertiente propositiva y crítica. La reacción fue inmediata y virulenta: la Sorbona condenó sus obras, y el rey Francisco I, a instancias del influyente aristotélico Antonio de Govea, expidió un edicto real que prohibía a Ramus enseñar filosofía y escribir sobre ella. Era una censura de alcance extraordinario: por primera vez desde los tiempos medievales, la corona francesa intervenía directamente para silenciar a un filósofo universitario. La prohibición duró hasta 1547, cuando el nuevo rey Enrique II, bajo la influencia del cardenal Carlos de Lorena —que se convertiría en protector de Ramus—, la levantó (ONG, 1961).

Restituido en su libertad intelectual, Ramus fue nombrado profesor en el Collège Royal —la institución fundada por Francisco I en 1530 que hoy se llama Collège de France—, donde ocupó la cátedra de elocuencia y filosofía hasta el final de su vida. Fueron sus años más productivos: revisó y amplió sus obras de dialéctica, escribió sobre gramática latina y griega, sobre matemáticas, física, metafísica y teología, y publicó sus *Scholae in liberales artes*, una vasta revisión crítica de todo el currículo universitario. Llegó a producir más de sesenta obras en total, y su influencia se extendió con rapidez por las universidades protestantes del norte de Europa —Alemania, los Países Bajos, Inglaterra, Escocia, Suiza—, donde el ramismo se convirtió casi en sinónimo de modernidad intelectual (ONG, 1961; HOWELL, 1961).

En 1555 publicó la *Dialectique*, primera obra de lógica escrita en francés y no en latín: un gesto de enorme alcance simbólico y pedagógico. Escribir de lógica en la lengua que hablan los artesanos, los mercaderes y las mujeres que no han estudiado latín era declarar que el arte del razonamiento correcto no es propiedad de los clérigos ni de los universitarios, sino competencia de todo ser humano capaz de pensar. La democratización del saber que este gesto implicaba conecta directamente con los grandes proyectos pedagógicos modernos, desde Comenio hasta Freire.

Hacia 1561-1562, en un clima de creciente polarización religiosa en Francia, Ramus se convirtió al protestantismo. No fue una decisión tomada a

la ligera: en el contexto de las guerras de religión que desangraban el reino, pasar al campo hugonote significaba renunciar a protecciones, arriesgar el cargo y, en última instancia, la vida. Durante los años siguientes alternó períodos de enseñanza en París con exilios forzados en Alemania y Suiza, donde visitó a reformadores como Calvino en Ginebra y mantuvo correspondencia con los principales intelectuales protestantes europeos. Su *Commentariorum de Religione Christiana* (publicado póstumamente en 1576) muestra que su conversión fue profundamente reflexionada y que buscó integrar su metodología racionalista con una teología reformada de espíritu humanista.

La noche del 24 de agosto de 1572, en la matanza de San Bartolomé²¹, Pierre de la Ramée fue asesinado en su habitación del Collège Royal. Tenía cincuenta y siete años. Las circunstancias exactas de su muerte —quienes fueron sus asesinos y si actuaron por razones religiosas o también por rencores académicos— han sido objeto de debate historiográfico; lo cierto es que murió como consecuencia directa de su condición de intelectual protestante en una Francia desgarrada por la intolerancia. Su vida y su muerte son, en sí mismas, una lección sobre los riesgos del pensamiento libre y sobre el precio que las sociedades pueden exigir a quienes se atreven a reformar el conocimiento establecido (ONG, 1961; HOWELL, 1961).

14.3.2.- Aportaciones fundamentales

El punto de partida de Ramus es una diagnosis que sus contemporáneos podían reconocer pero que pocos se atrevían a formular con tanta crudeza: la lógica aristotélica tal como se enseñaba en las universidades del siglo XVI había dejado de ser un instrumento para pensar y se había convertido en un fin en sí misma, un laberinto de distinciones, subdistinciones y categorías que demostraba la pericia de quien las manejaba, pero no servía para nada fuera de las aulas. El escolasticismo tardío, con su proliferación de *quaestiones* y *distinctiones*, había alcanzado un virtuosismo técnico inversamente proporcional a su utilidad real (BRUYÈRE, 2000; ONG, 1961).

La crítica de Ramus no es un anti-intelectualismo: es una exigencia de pertinencia. La lógica —que él identifica con la dialéctica, siguiendo una larga tradición renacentista— debe ser un *ars*, un arte, en el sentido práctico que los

²¹ La Matanza de San Bartolomé (1572) fue una masacre masiva de hugonotes franceses iniciada en París durante las Guerras de Religión y extendida posteriormente a diversas ciudades del reino, convirtiéndose en uno de los episodios más sangrientos del conflicto entre católicos y protestantes en la Europa del siglo XVI.

griegos daban a esa palabra: una capacidad que se ejercita, que mejora con el uso y que tiene una función real en la vida del que la posee. Su modelo no son los tratados escolásticos sino los grandes autores clásicos —Cicerón, Virgilio, Platón—, en cuyas obras encuentra ya implícitamente operando el arte de la argumentación correcta. Que los mejores textos de la literatura clásica *ya son* textos de lógica bien practicada, aunque no lo sepan, es una de las tesis más originales y más discutidas del ramismo (HOWELL, 1961; KRISTELLER, 1982).

14.3.2.1.- *La propuesta metodológica*

La alternativa que Ramus propone a la escolástica puede resumirse en torno a dos conceptos fundamentales: *inventio* y *dispositio*, que corresponden a la búsqueda de los argumentos pertinentes para una cuestión y a su ordenación para exponerlos con claridad. Esta bipartición simplifica radicalmente el aparato de la dialéctica aristotélica y escolástica, que distinguía múltiples operaciones lógicas con intrincadas interrelaciones. Para Ramus, pensar bien consiste esencialmente en saber encontrar lo que es relevante y en saber ordenarlo desde lo más general hasta lo más particular mediante divisiones sucesivas y binarias.

El famoso «**método único**» (*methodus*) ramista —ir siempre de lo universal a lo singular, de la definición al ejemplo, de la regla al caso— es, al mismo tiempo, la fortaleza y la debilidad del sistema. Su fortaleza: ofrece un camino claro para cualquier disciplina, desde la gramática hasta la teología, y permite estructurar la exposición de cualquier tema de manera que el alumno pueda seguirla sin perderse. Su debilidad: al reducir el pensamiento a un solo movimiento descendente, empobrece la dimensión dialógica y heurística del conocer, la capacidad de explorar, de dudar, de retroceder sobre los propios pasos y de descubrir lo inesperado. Walter Ong, el gran estudioso de Ramus, señaló que el método único convierte el diálogo —que es movimiento bidireccional, apertura y respuesta— en monólogo bien ordenado (ONG, 1961; BRUYÈRE, 2000).

14.3.2.2.- *Las tablas ramistas: la visualización del conocimiento*

Una de las contribuciones más visibles e influyentes de Ramus es la que hoy llamaríamos **visualización del conocimiento**: los célebres cuadros dicotómicos, esquemas de «llaves» o tablas ramistas (*tabulae*) en los que el contenido de una disciplina entera se representa mediante divisiones binarias sucesivas, de lo más general a lo más específico, en una estructura que puede leerse de un solo golpe de vista. Estos cuadros llenaron los manuales europeos

durante más de un siglo —en lógica, retórica, gramática, teología, derecho, medicina— y configuraron la manera en que generaciones enteras concibieron visualmente el conocimiento organizado.

Walter Ong fue el primero en relacionar este fenómeno con una transformación cultural más profunda: la **revolución tipográfica**. La imprenta, al convertir el texto en objeto visual, en espacio que la mirada puede recorrer linealmente o saltar a voluntad, propiciaba una nueva relación con el saber donde la estructura espacial del argumento cobraba una importancia que el manuscrito y la oralidad escolástica no le concedían. El ramismo es, desde esta perspectiva, la filosofía del libro impreso: una epistemología de la superficie visible, del argumento que puede ser abarcado de un vistazo y cuya estructura es, en sí misma, parte de su demostración. Esta intuición es extraordinariamente fértil para la educación contemporánea, que vive un fenómeno análogo con la irrupción de las representaciones digitales del conocimiento: mapas conceptuales, esquemas interactivos, infografías y visualizaciones de datos (ONG, 1961; MORIN, 1999).

14.3.2.3.- *La Dialectique de 1555: democratizar el pensar*

En 1555, Ramus publicó la *Dialectique*, primera obra de lógica escrita en francés. El gesto tiene una dimensión filosófica y política que va mucho más allá de la comodidad pedagógica. Durante siglos, el latín había funcionado como una frontera invisible que separaba el mundo del saber —clerical, universitario, masculino en su abrumadora mayoría— del mundo de quienes no lo hablaban: artesanos, comerciantes, mujeres, campesinos, todos los que dependían para entender el mundo de su lengua materna y no de la lengua de los doctos. Escribir dialéctica en francés era declarar que el arte del razonamiento correcto pertenece a todo ser humano pensante, y no solo a los que han recibido la educación formal del trivium latino.

Esta decisión conecta a Ramus con una corriente de democratización del saber que recorre el siglo XVI: las traducciones bíblicas a las lenguas vernáculas —Lutero al alemán, Cipriano de Valera al español—, las instrucciones para visitantes eclesiásticos de Melancthon en alemán, los libros de ciencia populares que empiezan a aparecer en las distintas lenguas europeas. Es el mismo impulso que, siglo y medio después, llevará a Comenio a concebir su *Didactica Magna* como un método para «enseñar todo a todos», y que Freire reivindicará en el siglo XX como condición de cualquier pedagogía verdaderamente liberadora: que el conocimiento no sea patrimonio de unos pocos sino derecho y capacidad de todos.

14.3.2.4.- *La crítica a la autoridad: razón y experiencia contra la tradición*

Detrás de la polémica con Aristóteles hay un principio epistemológico de largo alcance: la verdad no se establece por autoridad sino por **razón y experiencia**. Ramus no niega que Aristóteles fuera un gran pensador; niega que ningún pensador —por grande que sea— pueda funcionar como instancia última e indiscutible del conocimiento. Las proposiciones se evalúan por sus argumentos y por su contraste con la realidad, no por el prestigio de quien las formuló. Este principio, que en el siglo XVI sonaba escandaloso en los pasillos universitarios, es el mismo que Descartes formulará con rigor sistemático en el *Discurso del método* (1637), que Bacon elevará a programa en el *Novum Organum* (1620) y que la ciencia moderna convertirá en piedra angular de su práctica.

No es casual que el ramismo floreciera sobre todo en los ambientes protestantes: la Reforma había introducido en la cultura europea el principio de que cada creyente tiene derecho —y deber— de leer la Escritura por sí mismo y de juzgar con su propia razón iluminada por la fe. Es el mismo rechazo de la autoridad intermediaria como instancia última que Ramus aplica al saber filosófico. El paralelismo no es superficial: hay una coherencia profunda entre la reforma religiosa y la reforma del conocimiento que el siglo XVI está llevando a cabo simultáneamente desde varios frentes, y que constituye una de las raíces más poderosas de la modernidad.

14.3.2.5.- *Ramus y la filosofía de la conciencia*

¿Qué aporta, en suma, Pierre de la Ramée a una historia filosófica de la conciencia? Quizá no en el sentido en que la conciencia es tema central en los místicos o en los reformadores religiosos de este volumen, pero sí en un sentido que estos capítulos consideran igualmente fundamental: la pregunta por las **condiciones que hacen posible** que la conciencia se forme, se amplíe y se libere.

Si el conocimiento es la materia prima de la que se alimenta la conciencia reflexiva, entonces la manera en que ese conocimiento se ordena y se transmite no es indiferente para su formación. Un saber opaco, enmarañado, accesible solo a los iniciados en sus jergas técnicas, no forma conciencias libres: las domestica, las hace dependientes de una autoridad que interpreta por ellas lo que ellas deberían poder comprender por sí mismas. En cambio, un saber bien ordenado, claro en su estructura, accesible en su presentación y abierto a la verificación racional, es un saber que empodera al sujeto: lo hace capaz de recorrerlo, de apropiárselo, de criticarlo y de usarlo para pensar el

mundo propio. En ese sentido, **el método de Ramus es ya una ética**: la ética del respeto intelectual al que aprende, la negativa a tratar el conocimiento como instrumento de poder y no como bien común.

La crítica que la transdisciplinariedad y la pedagogía de la complejidad añaden a este legado es necesaria y justa: el orden dicotómico de Ramus tiende a clausurar la complejidad, a reducir la riqueza de lo real a esquemas que pueden leerse de un solo golpe de vista pero que dejan fuera lo que no cabe en las dos ramas de una bifurcación. El asombro, la pregunta que no tiene respuesta inmediata, el misterio que resiste toda tabla y todo cuadro: eso es lo que el método único amenaza con expulsar. Pero esa crítica no anula la intuición central, sino que la completa: el orden es necesario *y* la apertura es necesaria; el método es imprescindible *y* la complejidad es irrenunciable. Aprender a vivir en esa tensión es, quizá, la tarea más exigente de cualquier conciencia madura (MORIN, 1999; NICOLESCU, 1999).

14.3.3.- Principios educativos y pedagógicos

El pensamiento de Ramus, a diferencia de otros filósofos de estos volúmenes, nació en el aula y para el aula: su reflexión es pedagógica en su origen y en su destino. De ella se desprenden principios que, leídos a la luz del marco transdisciplinar y crítico de la *Educación de la Conciencia*, adquieren una vigencia renovada y, en algunos casos, una profundidad que el propio Ramus no alcanzó a vislumbrar.

14.3.3.1.- La claridad como virtud pedagógica

El primer principio es el de la **claridad como virtud pedagógica de primer orden**. No la claridad que simplifica hasta desfigurar —el «facilismo» que empobrece— sino la claridad que respeta la inteligencia del educando y le ofrece el andamiaje conceptual necesario para que pueda recorrer el conocimiento por sí mismo. Ramus nos recuerda que la oscuridad del discurso docente no siempre es señal de profundidad: con frecuencia es señal de desorden, de que quien enseña no ha terminado de pensar lo que enseña o no ha imaginado suficientemente al destinatario de su enseñanza.

La pedagogía contemporánea ha articulado este principio con mayor sofisticación que Ramus: el concepto de «zona de desarrollo próximo» de Vygotski, la idea de «andamiaje» de Bruner, o la noción de «diseño hacia atrás» en la planificación curricular contemporánea, son todos refinamientos de la intuición central de Ramus: que enseñar bien es partir de lo que el alumno ya sabe y ordenar el camino hacia lo que todavía no sabe, de manera

que cada paso sea accesible desde el anterior. En términos de la *Educación de la Conciencia*, un conocimiento mal ordenado no solo es un obstáculo cognitivo: es un obstáculo para la formación de la autonomía, porque hace al educando dependiente del experto que le interpreta lo que no puede comprender por sí mismo.

14.3.3.2.- Educar para el pensamiento crítico

El segundo principio se deriva directamente de la crítica ramista a la autoridad de Aristóteles. Enseñar que ninguna afirmación es verdadera solo porque la haya formulado alguien de mucho prestigio, y que toda proposición merece ser examinada con las propias razones del que aprende, es sentar las bases del **pensamiento crítico** como actitud intelectual fundamental. No se trata de fomentar una iconoclasia frívola —el placer de demoler sin construir— sino de cultivar la exigencia de que las ideas se sostengan por sus argumentos y no por la jerarquía de quien las propone.

Este principio tiene hoy una urgencia que Ramus no podía imaginar en el siglo XVI. En un entorno de saturación informativa donde circulan sin discriminación aparente argumentos rigurosos y desinformación sofisticada, la capacidad de evaluar las afirmaciones por sus razones y no por la autoridad aparente de su fuente es una competencia cívica de supervivencia. Educar esta capacidad implica, entre otras cosas, enseñar explícitamente las formas del mal argumento —la falacia de autoridad, el argumento ad hominem, la generalización apresurada— y crear espacios donde los educandos practiquen el cuestionamiento respetuoso pero riguroso de cualquier afirmación, incluidas las del propio maestro.

14.3.3.3.- De lo general a lo particular

El tercer principio recoge la propuesta metodológica central de Ramus, revisada y completada. Ir de lo más general a lo más particular, de la visión de conjunto al detalle, de la regla al caso, es una de las estrategias didácticas más sólidas que la historia de la pedagogía ha conocido —y que la psicología cognitiva contemporánea ha confirmado y matizado—. Presentar primero el marco, la estructura, el mapa general, antes de entrar en los detalles, permite que el educando ubique cada nuevo elemento en una arquitectura comprensible y no lo acumule como dato suelto y pronto olvidado.

La matización necesaria es que este movimiento de lo general a lo particular no puede ser el único: la pedagogía de la complejidad (Morin) y la transdisciplinariedad (Nicolescu) nos enseñan que el aprendizaje profundo implica también el movimiento inverso —del caso concreto a la generalización,

de la experiencia vivida a la abstracción— y el movimiento lateral —la conexión entre conocimientos de campos aparentemente distintos—. El método de Ramus es un punto de partida válido, no un fin: organiza la exposición, pero la comprensión verdadera exige también la exploración, la pregunta y el retorno a lo ya sabido desde ángulos nuevos (MORIN, 1999; NICOLESCU, 1999).

14.3.3.4.- Diagramas, mapas y conocimiento visible

El cuarto principio prolonga la intuición de las tablas ramistas hacia las posibilidades que la educación contemporánea tiene para hacer **visible la estructura del conocimiento**. Los mapas conceptuales (Novak), los mapas mentales (Buzan), las infografías, las visualizaciones de redes de conceptos, los diagramas de flujo y los esquemas de relaciones causales son todos descendientes, más o menos directos, del impulso ramista de representar el saber en el espacio y hacerlo legible de un golpe de vista. Cuando un educando construye un mapa conceptual de un tema, no solo está ordenando información: está haciendo visible su propia comprensión, externalizando la estructura de su pensamiento de manera que puede ser revisada, corregida y enriquecida.

Esta práctica tiene un valor metacognitivo de primera magnitud: aprender a representar el propio saber es aprender a conocer cómo uno conoce, que es una de las competencias más importantes de toda Educación de la Conciencia. La transdisciplinariedad añade que esas representaciones visuales deben ser siempre **provisionales y revisables**: ningún diagrama agota la realidad que representa, y el hábito de tratar los propios esquemas como hipótesis verificables y no como verdades cerradas es una virtud intelectual que Ramus solo practicó a medias pero que su método señala como necesaria.

14.3.3.5.- El acceso universal al saber

El quinto principio es consecuencia directa de la *Dialectique* en francés: la convicción de que el conocimiento debe ser **accesible a todos** y no solo a quienes han recibido el privilegio de una formación lingüística y cultural específica. Trasladado al presente, esto significa que el lenguaje de la enseñanza —en todos los niveles y disciplinas— debe esforzarse por ser inteligible sin por ello ser superficial: que la jerga técnica tiene su lugar, pero no puede ser una barrera de entrada que funcione como filtro social, y que la diversidad lingüística, cultural y de experiencias previas de los educandos es

una riqueza que la pedagogía debe integrar y no un obstáculo que debe uniformizar.

En términos de equidad educativa, este principio tiene implicaciones de largo alcance. Sistemas educativos que evalúan fundamentalmente la capacidad de manejar el código lingüístico y conceptual de las élites culturales reproducen, bajo la apariencia del mérito, desigualdades de origen que nada tienen que ver con la inteligencia ni con el potencial de los educandos. Una pedagogía inspirada en el gesto de Ramus al escribir en francés sería aquella que busca activamente los modos de presentar el saber que resulten más accesibles para cada grupo y para cada contexto, sin renunciar a la exigencia ni a la profundidad.

14.3.3.6.- El límite del método

El sexto principio es el más crítico respecto al propio Ramus, y el más necesario. El método único, en su versión escolar más extendida, corre el riesgo de producir lo que podríamos llamar una **pedagogía del árbol cerrado**: un saber que ya tiene todas sus ramas ocupadas, donde cada pregunta tiene su lugar predefinido y ningún asombro genuino puede irrumpir sin romper el diagrama. La enseñanza que se limita a presentar conocimiento ya clasificado, donde el educando solo tiene que seguir el camino trazado, forma individuos competentes en reproducir esquemas, pero frágiles ante lo que no cabe en ellos.

La pedagogía de la complejidad (Morin) y la transdisciplinariedad (Nicolescu) corrigen este riesgo sin negar la necesidad del orden. El conocimiento necesita estructura *y* apertura: necesita el mapa *y* la disposición a salirse de él cuando la realidad lo exige; necesita el método *y* el asombro que lo cuestiona. Una Educación de la Conciencia que tome en serio el legado de Ramus —el orden como respeto al educando— y al mismo tiempo lo trascienda —el asombro como condición del pensar vivo— estará en condiciones de formar personas capaces tanto de organizar su saber como de saber que lo que saben es siempre parcial, provisional y abierto a ser enriquecido. Esa combinación de rigor y humildad epistémica es, quizá, la forma más madura de la conciencia intelectual.

14.3.3.7.- Orientaciones por etapas educativas

La gradación pedagógica de estos principios puede esbozarse en tres grandes momentos. En la **educación infantil y primaria**, el legado de Ramus invita a estructurar los aprendizajes en torno a organizadores visuales simples —mapas, esquemas, líneas del tiempo— que den a los niños y las niñas

la experiencia de que el conocimiento tiene estructura y puede ser abarcado; a usar siempre la lengua cotidiana como puente hacia los conceptos más abstractos; y a cultivar el hábito de preguntar el porqué de cada afirmación, comenzando por las del propio maestro. En la **educación secundaria**, conviene introducir explícitamente la reflexión metodológica: ¿cómo sabemos lo que sabemos? ¿Qué hace que un argumento sea bueno? ¿Cómo se construye y se valida el conocimiento en diferentes disciplinas? Estas preguntas, que Ramus formuló en el siglo XVI como reforma universitaria, son hoy competencias básicas del bachillerato que muchos sistemas educativos descuidan. En la **educación superior y la formación del profesorado**, la figura de Ramus invita a reflexionar sobre la responsabilidad del intelectual ante el acceso social al conocimiento, sobre el diseño de propuestas pedagógicas que combinen rigor y accesibilidad, y sobre el valor del método como herramienta al servicio de la comprensión y no como fin en sí mismo. En todos los niveles, el horizonte es el mismo: que el educando llegue a ser capaz de organizar su propio saber, de reconocer sus límites y de mantenerse abierto a lo que todavía no sabe.

En definitiva, el legado pedagógico de Pierre de la Ramée puede formularse en dos compromisos que se necesitan y se corrigen mutuamente: el compromiso con el **orden** —que el saber se presente con claridad, que su estructura sea legible, que el educando pueda recorrerlo y apropiárselo—, y el compromiso con la **apertura** —que ningún esquema se cierre definitivamente, que la pregunta no resuelta tenga siempre su lugar, que el asombro no sea expulsado por el diagrama—. El primero fue el aporte de Ramus al siglo XVI; el segundo es lo que el siglo XXI necesita añadirle. Juntos forman la postura intelectual que toda educación de la conciencia aspira a cultivar.

14.4.- Cornelius Agrippa (1486–1535)

Hay figuras que concentran en su propia vida la contradicción más productiva de una época, aquella que no se resuelve, sino que se sostiene en tensión creadora. Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim es una de las más extraordinarias en este sentido. Soldado y filósofo, médico y mago, erudito desbordante y escéptico radical, defensor de la dignidad femenina y eterno perseguido por la Inquisición, Agrippa encarna en su persona y en su obra los dos rostros más apasionantes del Renacimiento tardío: la fascinación por una sabiduría total capaz de leer en el libro oculto del cosmos, y el desengaño lucidísimo ante el fracaso de toda pretensión de saber definitivo. En él, como en pocos pensadores de su siglo, el ascenso al conocimiento y la caída en la humildad intelectual son un solo movimiento.

La triple justificación de su inclusión en los *Fundamentos filosóficos de la Conciencia* puede formularse con nitidez. En el plano histórico, Agrippa representa el momento en que el proyecto renacentista de una *sapientia* total —la síntesis de magia natural, filosofía hermética, cábala cristiana y ciencia aristotélica— choca con sus propios límites y se convierte, en la pluma del mismo autor que lo había llevado más lejos, en materia de crítica implacable. Su trayectoria biográfica e intelectual dibuja una parábola que el siglo XVII completará de otra manera: la lenta descomposición del mundo encantado y la emergencia de una racionalidad que tiene que aprender a vivir con sus propias incertidumbres. En el plano epistemológico, su *De incertitudine et vanitate scientiarum* (1530) introduce en la cultura europea una advertencia que no ha perdido actualidad: que el conocimiento que no se examina a sí mismo, que no reconoce sus propios límites y su parcialidad, puede convertirse en instrumento de opresión y de falsedad. La *docta ignorantia* — la ignorancia sabia— que Agrippa hereda de Cusano y lleva a sus consecuencias más radicales, es una de las actitudes epistemológicas más necesarias para la Educación de la Conciencia que estos volúmenes reivindican. En el plano pedagógico, su defensa de la dignidad del ser humano —extendida de manera valiente e inusual para su época a la dignidad específica de las mujeres— ofrece un principio que toda educación verdadera debe hacer suyo: el reconocimiento de la dignidad irrenunciable de todo educando, más allá de su género, su origen y su condición social.

Leer a Agrippa desde la *Educación de la Conciencia* no es reivindicar la magia ni el ocultismo, sino reconocer en su itinerario intelectual una lección de enorme valor: que el camino hacia la sabiduría pasa necesariamente por la crisis del saber arrogante, por el reconocimiento de que ninguna ciencia, por sí sola, salva ni humaniza, y por la comprensión de que la formación de la persona exige algo que ningún enciclopedismo puede dar: la humildad, el cuidado y la apertura radical a lo que todavía no se sabe (NICOLESCU, 1999).

14.4.1.- Apuntes biográficos

Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim nació en Colonia el 14 de septiembre de 1486, en el seno de una familia de la pequeña nobleza. El apellido *von Nettesheim* evoca el dominio familiar cerca de Colonia, aunque algunos estudiosos han puesto en duda que fuera un noble de pleno derecho. Estudió en la Universidad de Colonia, donde recibió una formación escolástica en artes y teología, y muy pronto mostró una voracidad intelectual que lo lanzó más allá de los límites del currículo oficial: el griego, el hebreo, las matemáticas, la alquimia, la astrología y los textos del neoplatonismo y del

hermetismo florentino —Ficino, Pico, el *Corpus hermeticum*— lo atrajeron desde muy joven (NAUERT, 1965).

Entre 1508 y 1510 sirvió como soldado en los ejércitos del emperador Maximiliano I durante las campañas italianas, experiencia que le dejó un conocimiento directo de la violencia del poder y de la fragilidad de los grandes proyectos políticos. Fue durante esos años, en contacto con el célebre abad Johannes Trithemius de Sponheim —el mayor erudito en criptografía y tradiciones ocultas de su época—, cuando redactó la primera versión de su obra mayor, la *De occulta philosophia*. Trithemius le animó en ese proyecto y al mismo tiempo le previno de la prudencia necesaria: no difundir lo que el vulgo no puede comprender sin desvirtuar. El joven Agrippa tomó nota de la advertencia, aunque no siempre la siguió (YATES, 1983; NAUERT, 1965).

En 1509, Agrippa enseñó en la Universidad de Dole, en Borgoña, donde dio una serie de conferencias sobre el *De verbo mirifico* de Reuchlin que le valieron la acusación de herejía por parte del franciscano Jean Catilinet. Tuvo que abandonar Dole precipitadamente y buscar refugio en otra parte, en el primero de una larga serie de exilios forzados que marcarían toda su vida. La acusación de hereje y mago lo perseguiría de ciudad en ciudad —Colonia, Londres, Pavia, Metz, Ginebra, Friburgo, Lyon, Amberes— como una sombra que ninguna protección principesca podía alejar definitivamente.

El episodio más revelador de su carácter tuvo lugar en Metz, donde ejerció como síndico —abogado municipal— entre 1518 y 1520. En ese cargo se enfrentó al inquisidor dominico Nicolas Savin, que pretendía condenar a una mujer acusada de brujería basándose en la supuesta culpabilidad hereditaria de su madre. Agrippa tomó la defensa de la acusada con argumentos jurídicos y teológicos de una solidez que desarmó al inquisidor: demostró que la acusación carecía de fundamento legal y que el proceso entero era una cacería de inocentes. La mujer fue absuelta. El episodio no solo revela el coraje personal de Agrippa sino también su coherencia intelectual: quien critica la arrogancia del saber instituido no puede contemplar pasivamente cómo ese saber arrogante destruye vidas humanas concretas (NAUERT, 1965; ZAMBELLI, 2007).

En los años siguientes, Agrippa sirvió como médico a Luisa de Saboya, madre de Francisco I, en Lyon. La relación fue corta y terminó mal: la reina madre esperaba del famoso sabio predicciones astrológicas favorables a sus propósitos políticos, y Agrippa se negó a convertir su saber en instrumento de propaganda cortesana. La pérdida de ese mecenazgo lo dejó en una situación económica precaria que lo acompañaría el resto de su vida. Más fructífera fue

su estancia como archivero e historiador en la corte de Margarita de Austria, regente de los Países Bajos, en Amberes, entre 1528 y 1530, donde pudo desarrollar su trabajo intelectual con relativa tranquilidad y completó las obras que lo harían célebre y polémico a partes iguales (NAUERT, 1965).

Es en este período cuando Agrippa produce sus dos textos más importantes para este capítulo: la *Declamatio de nobilitate et praecellentia foeminei sexus* (“Discurso sobre la nobleza y superioridad del sexo femenino” publicada en 1529) y la *De incertitudine et vanitate scientiarum atque artium* (“Sobre la incertidumbre y la vanidad de las ciencias y las artes”- 1530). Ambas obras son el fruto de un pensador en crisis —crisis económica, política e intelectual— que ha vivido lo suficiente para saber que el saber que acumuló con pasión no garantiza nada: ni la seguridad material, ni el reconocimiento social, ni la certeza interior. De esa crisis nace, paradójicamente, su obra más duradera (KEEFER, 1988).

En 1531 y 1533 publicó por fin la versión completa de la *De occulta philosophia libri tres* (“Tres libros de filosofía oculta”), el proyecto de su juventud, que circulaba en copias manuscritas desde hacía más de veinte años. La paradoja es extraordinaria: el mismo hombre que en 1530 había denunciado la vanidad de todas las ciencias publicó en 1533 la mayor síntesis de filosofía oculta del Renacimiento. Los estudiosos han debatido largamente si hay contradicción o coherencia entre ambas obras: la interpretación más convincente —la de Nauert, confirmada por Keefer— es que Agrippa nunca renunció a la búsqueda de una sabiduría más profunda que la ciencia ordinaria, sino que la *De vanitate* era una crítica al uso arrogante y mundano del saber, no una renuncia al conocimiento en cuanto tal.

Los últimos años de su vida fueron de penuria y persecución crecientes. Fue encarcelado por deudas en Bruselas; liberado gracias a la intervención de amigos, viajó a Colonia y finalmente al sur de Francia, donde murió en circunstancias no del todo claras —en Grenoble, según la tradición más extendida— en 1535. Tenía cuarenta y ocho años. La leyenda lo convirtió pronto en prototipo del mago satánico: su perro negro, al que se refería en cartas con el nombre de *Monsieur*, fue interpretado como un demonio disfrazado, y su nombre circuló asociado a la figura de Johannes Faust en la imaginación popular alemana. Esa leyenda oscureció durante siglos la originalidad real de su pensamiento (YATES, 1983; ZAMBELLI, 2007).

14.4.2.- Aportaciones fundamentales

La *De occulta philosophia libri tres* es la obra más ambiciosa del neoplatonismo hermético renacentista. En ella, Agrippa desarrolla una visión del cosmos como organismo vivo atravesado por vínculos ocultos de simpatía y antipatía, de resonancia y rechazo, que unen todos los niveles de la realidad: el mundo elemental o natural (libro primero), el mundo celeste o astral (libro segundo) y el mundo superceleste o intelectual, donde operan los nombres divinos y la cábala (libro tercero). El *spiritus mundi* —el espíritu del mundo— es el principio mediador que hace posible la magia: la capacidad de actuar sobre la realidad a distancia, movilizándolo las correspondencias que la conectan en profundidad (AGRIPPA, 1533/1987; YATES, 1983).

Esta visión no es mera superstición. Desde la perspectiva de la historia de la filosofía, la *De occulta philosophia* representa un intento serio de articular una ontología de la interconexión: la idea de que la realidad no es un agregado de objetos separados sino una red de relaciones en la que nada existe de manera aislada y todo influye, sobre todo. Esta intuición —que Frances Yates relacionó con el papel del hermetismo²² en el origen de la revolución científica— anticipa, en un lenguaje mítico y simbólico que la ciencia moderna abandonará, algunas de las grandes preguntas de la física contemporánea sobre la no-localidad y el entrelazamiento cuántico, y conecta con la visión sistémica y transdisciplinar que Edgar Morin y Basarab Nicolescu han defendido para la epistemología del siglo XXI.

14.4.2.1.- *De incertitudine et vanitate scientiarum*

La *De incertitudine et vanitate scientiarum et artium atque excellentia verbi Dei declamatio* (1530) es una de las obras más originales y más extrañas del siglo XVI. Es, formalmente, una enciclopedia al revés: donde los enciclopedistas presentan el saber humano con admiración y orgullo de síntesis, Agrippa lo recorre disciplina por disciplina —gramática, retórica, dialéctica, matemáticas, física, medicina, derecho, teología, magia y todas las

²² El *Hermetismo* es una corriente filosófico-religiosa y esotérica desarrollada a partir de los textos atribuidos a Hermes Trismegisto, figura mítica greco-egipcia asociada a la sabiduría, considerada autor legendario de los textos herméticos. (el *Corpus Hermeticum*), que alcanzó gran influencia en el Renacimiento. Se caracteriza por la idea de la correspondencia entre macrocosmos y microcosmos, la unidad y animación del universo, el conocimiento como vía de transformación espiritual, el acceso a verdades ocultas y el uso de prácticas como la magia natural, la astrología y la contemplación para alcanzar una comprensión superior de la realidad.

artes mecánicas— para mostrar en cada caso la miseria, la contradicción interna y el fracaso real de ese saber a la hora de dar al ser humano lo que más necesita: la verdad y la felicidad.

La obra tiene antecedentes ilustres y conscientemente invocados. El *Elogio de la locura* de Erasmo (1511), la tradición de la paradoja de Luciano de Samosata²³ (ca. 125–181 d. C.), el escepticismo académico que el Renacimiento redescubrió en Cicerón y Sexto Empírico: todos confluyen en la *De vanitate*. Pero Agrippa va más lejos que Erasmo en la demolición y más lejos que el escepticismo pagano en la alternativa: su conclusión no es el cinismo ni la risa distanciada, sino una forma de **fideísmo humilde** que encuentra la única sabiduría verdadera no en la razón filosófica sino en la sencillez del Evangelio y en la conciencia iluminada por la fe. El camino hacia esa sencillez pasa necesariamente por la crisis del saber arrogante: hay que haber subido hasta la cima del enciclopedismo y comprobado su vacío para poder descender, desengañado y libre, a lo esencial (KEEFER, 1988; GARIN, 1981).

El diagnóstico de la *De vanitate* sigue siendo extraordinariamente pertinente. En su versión contemporánea, el mismo fenómeno que Agrippa describía en el siglo XVI —el saber que se convierte en fin en sí mismo, que infla al que lo posee en lugar de ponerlo al servicio de la vida, que se fragmenta en especialidades incomunicadas y pierde de vista al ser humano concreto que debería ser su destinatario— es lo que Edgar Morin ha llamado la «inteligencia ciega» de la hiperespecialización, y lo que la transdisciplinariedad denuncia como patología del paradigma de la simplicidad (MORIN, 1999; NICOLESCU, 1999).

14.4.2.2.- La distinción entre ciencia y sabiduría

Uno de los aportes conceptuales más finos de Agrippa es la distinción implícita —que la tradición posterior hará explícita— entre *scientia* y *sapientia*. La *scientia* es el saber que se acumula, que crece, que se sistematiza y que puede enseñarse en un aula o escribirse en un tratado: el saber técnico, instrumental, verificable. La *sapientia* es otra cosa: es el saber que orienta la vida, que pone cada conocimiento en su lugar, que reconoce lo que no sabe y que hace al ser humano más libre, más justo y capaz de cuidar a los demás. La *scientia* sin *sapientia* inflama el orgullo y puede volverse arma de dominación;

²³ La conocida como “paradoja lucianesca” es un recurso satírico inspirado en Luciano de Samosata por el cual una ficción aparentemente absurda o burlesca sirve para revelar una verdad crítica más profunda sobre la realidad, la sociedad o el conocimiento.

la *sapientia* sin *scientia* puede caer en el pietismo vacío. Agrippa apuesta por la segunda como fundamento de la primera, no por la primera como sustituta de la segunda.

Esta distinción resuena con fuerza en el marco de la *Educación de la Conciencia*: educar no es solo transmitir *scientia* —información, técnica, competencia—, sino cultivar la *sapientia* que le da sentido y dirección. El currículo que solo acumula contenidos sin desarrollar la capacidad de reflexión sobre el sentido de lo que se aprende produce individuos informados, pero no formados, competentes pero no sabios, eficientes pero no buenos. La advertencia de Agrippa, formulada en el siglo XVI con las categorías de la filosofía renacentista, es perfectamente traducible a la crítica contemporánea del modelo educativo neoliberal que reduce la educación a la formación de capital humano.

14.4.2.3.- La dignidad de la mujer

La *Declamatio de nobilitate et praecellentia foeminei sexus* —compuesta hacia 1509 y dedicada a Margarita de Austria con ocasión de su publicación en 1529— es quizá el texto más sorprendente que salió de la pluma de Agrippa. En él sostiene, con un aparato de argumentos teológicos, filosóficos, filológicos e históricos que para su época era inusualmente riguroso, que la mujer no es inferior al varón por naturaleza: que la inferioridad femenina es una construcción cultural, educativa y política, fruto del dominio masculino y no de ningún decreto divino ni natural. Las mujeres han demostrado en todos los tiempos capacidades iguales y a menudo superiores a las de los varones en el gobierno, en las letras, en las armas y en la santidad; su relegación es una injusticia que la historia y la razón condenan por igual (AGRIPPA, 1529/1999; NAUERT, 1965).

El texto de Agrippa se inscribe en la larga tradición de la *querelle des femmes* —la controversia renacentista sobre la naturaleza y el valor de las mujeres—, en la que figuras como Christine de Pizan, Isotta Nogarola o Battista da Montefeltro habían intervenido brillantemente en siglos anteriores. Pero Agrippa va más lejos que la mayoría de sus predecesores en la radicalidad de su argumento: no se limita a defender a ciertas mujeres excepcionales, sino que afirma la dignidad universal e igualitaria del sexo femenino. Esta universalidad es el gesto filosófico más moderno de la *Declamatio*, y el que más directamente conecta con los principios de la pedagogía feminista y de la educación inclusiva contemporánea (NUSSBAUM, 2010).

14.4.2.4.- La humildad epistemológica

El giro más profundo que Agrippa introduce en la historia de la filosofía de la conciencia es el que convierte la ignorancia reconocida en punto de partida de la sabiduría real. Heredero del «solo sé que no sé nada» socrático y de la *docta ignorantia* de Nicolás de Cusa, Agrippa lleva esa tradición hasta sus consecuencias más radicales y más personales: no como ejercicio académico sino como resultado de haber recorrido de verdad el laberinto del saber enciclopédico y haber comprobado que no conduce a la salida que prometía.

Esta humildad epistemológica no es pasividad ni resignación: es la condición de posibilidad de todo aprendizaje auténtico. Una conciencia que sabe lo que no sabe está abierta a aprender; una conciencia que cree saberlo todo está cerrada. El educando que aprende a reconocer con honradez los límites de su comprensión, a sostener la pregunta sin forzar una respuesta prematura, a convivir con la incertidumbre sin angustia paralizadora —ese educando ha alcanzado un nivel de madurez intelectual y moral que ningún currículo de contenidos puede otorgar por sí solo. Agrippa, en el extremo más oscuro de su itinerario vital, nos recuerda que a veces esa madurez solo se alcanza después de una crisis, después de que el castillo del saber arrogante se ha derrumbado y queda solo la verdad desnuda de lo que realmente somos y lo que realmente importa (MORIN, 1999; NICOLESCU, 1999).

14.4.2.5.- La coherencia ética del saber

Hay una última dimensión en Agrippa que merece ser destacada porque integra de manera ejemplar el saber y la acción ética: su disposición a poner el conocimiento al servicio de la defensa de quienes la sociedad de su tiempo perseguía injustamente. Su defensa de la mujer acusada de brujería en Metz no fue un gesto aislado de generosidad personal: fue la consecuencia lógica de alguien que había pensado profundamente sobre los abusos del saber instituido y que comprendía que el verdadero conocimiento nunca puede ser indiferente a la suerte de los más vulnerables. En esto, Agrippa anticipa lo que Leonardo Boff llamará, en el siglo XX, el saber que cuida: el conocimiento que no destruye, sino que protege, que no domina, sino que acompaña, que no explota, sino que sirve (BOFF, 2001).

Esta coherencia entre la crítica epistemológica y el compromiso ético con los perseguidos es quizá el mensaje más poderoso que Agrippa puede transmitir a la educación contemporánea. Un saber que critica la arrogancia científica, pero permanece indiferente ante la injusticia social ha recorrido

solo la mitad del camino; un compromiso con los vulnerables que no se apoya en el rigor del pensamiento crítico corre el riesgo de convertirse en sentimentalismo bienintencionado pero impotente. Agrippa, en la tensión entre su *De occulta philosophia* y su *De vanitate*, entre su erudición inabarcable y su defensa de la bruja de Metz, encarna la unidad necesaria de ambas dimensiones.

14.4.3.- Principios educativos y pedagógicos

El legado de Cornelius Agrippa para la Educación de la Conciencia es de naturaleza paradójica, y precisamente por eso es valioso: no ofrece un sistema pedagógico claro ni un método articulado, sino algo más difícil de enseñar y más necesario de aprender: la experiencia de los límites del saber y la sabiduría que nace de haberlos reconocido. Los principios que a continuación se articulan se derivan de ese legado paradójico y lo ponen en diálogo con el marco transdisciplinar que vertebra estos volúmenes.

14.4.3.1.- *La humildad epistemológica como virtud fundamental*

El primer y más central principio que se desprende de Agrippa es la **humildad epistemológica**: la disposición a reconocer los propios límites de conocimiento, a no confundir lo que se sabe con lo que es, a mantener abierta la pregunta cuando la respuesta no está disponible. Esta virtud no es debilidad intelectual: es la forma más alta de rigor, la que permite seguir aprendiendo cuando los que se creen seguros de todo han dejado de hacerlo.

Para el educador, la humildad epistemológica significa admitir delante de los educandos cuando no sabe algo, cuando una pregunta le desafía genuinamente, cuando un alumno ha señalado algo que él no había visto. Esta transparencia no debilita la autoridad docente: la transforma en una autoridad de otro tipo, más sólida y fecunda, la autoridad de quien ha recorrido el camino y sabe de sus dificultades reales. Para el educando, significa aprender a distinguir entre la ignorancia que angustia y la ignorancia que invita: la primera paraliza, la segunda abre. Enseñar a vivir productivamente con lo que no se sabe es uno de los objetivos formativos más importantes y descuidados de los sistemas educativos contemporáneos.

14.4.3.2.- *De la scientia a la sapientia: el saber que forma persona*

El segundo principio reformula, en clave pedagógica, la distinción de Agrippa entre *scientia* y *sapientia*. Una educación que solo transmite *scientia* —información, técnica, competencias verificables— pero no cultiva la *sapientia* —el sentido de lo que se aprende, su relación con la vida buena y con

el cuidado de los demás— produce individuos informados, pero no formados. No se trata de oponer las dos: se trata de que la *sapientia* oriente la *scientia*, de que el conocimiento adquirido sea siempre puesto en relación con la pregunta más fundamental: ¿para qué? ¿Al servicio de qué proyecto de vida, de qué relación con los demás, de qué responsabilidad ante el mundo?

En la práctica educativa, esto se traduce en crear espacios curriculares donde los conocimientos disciplinares se ponen en relación con preguntas de sentido: no como ornamento ni como clase de valores añadida al margen, sino como dimensión integrada en el propio proceso de aprendizaje. La pregunta «¿qué significa lo que estamos aprendiendo para nuestra vida y para la vida de los demás?» no es una pregunta de religión ni de filosofía en sentido estricto: es la pregunta pedagógica fundamental que Agrippa, desde su desencanto, nos devuelve con urgencia renovada (FREIRE, 1975; 1997; BOFF, 2001).

14.4.3.3.- *La dignidad incondicional de toda persona como axioma*

El tercer principio tiene su raíz en la *Declamatio* y en la defensa de la acusada de Metz. La **dignidad incondicional de todo ser humano** —más allá del género, el origen, la cultura, la capacidad o el rendimiento— no es un principio derivado de ninguna teoría pedagógica: es el fundamento de todas ellas. Una educación que discrimina, que jerarquiza el valor de las personas según su utilidad productiva o su adecuación a la norma cultural dominante, ha traicionado su propósito más profundo antes de haber empezado.

Agrippa, al defender la igualdad de dignidad entre hombres y mujeres con argumentos que su siglo encontraba escandalosos, y al defender a la bruja de Metz con argumentos que su Inquisición encontraba incómodos, practicó una pedagogía de la dignidad antes de que existiera ese concepto. Traducida al presente, esta pedagogía exige que cada educando sea reconocido en su singularidad e irreductibilidad: que ninguna etiqueta —diagnóstico, nivel socioeconómico, rendimiento académico, género, origen étnico— le defina de manera total, y que el sistema educativo proteja activamente a quienes el sistema social persigue o margina (NUSSBAUM, 2010; NODDINGS, 2009).

14.4.3.4.- *El cosmos conectado y la interdisciplinariedad*

El cuarto principio se inspira, paradójicamente, en la *De occulta philosophia*: la intuición de que el cosmos es una red de correspondencias, que nada existe de manera aislada y que el conocimiento verdadero es siempre conocimiento de relaciones. Aunque el lenguaje de Agrippa sea el de la magia simpática y el neoplatonismo hermético, la intuición de fondo —que la

realidad es un sistema de interacciones y no un agregado de objetos separados— es precisamente la que la ciencia de sistemas, la ecología y la transdisciplinariedad han reivindicado para el siglo XXI.

Pedagógicamente, esto se traduce en cultivar la **visión de conjunto** frente a la hiperespecialización: en enseñar no solo los contenidos de cada disciplina sino las conexiones entre ellas, los problemas complejos que solo pueden abordarse desde varios ángulos simultáneamente, la naturaleza sistémica de los grandes desafíos que la humanidad enfrenta. El estudiante que aprende a ver el bosque y no solo los árboles —a percibir las relaciones entre los fenómenos que las disciplinas estudian por separado— está siendo educado para una comprensión del mundo que se acerca más a la realidad que cualquier especialización unilateral.

14.4.3.5.- El pensamiento crítico ante el saber instituido

El quinto principio recoge la dimensión crítica de la *De vanitate* sin reducirla a nihilismo. Agrippa no enseña que no haya nada que valga la pena saber: enseña que todo saber debe ser sometido a la pregunta por su sentido, sus límites y sus consecuencias. Esta actitud crítica ante el conocimiento instituido —la disposición a preguntar no solo «¿cómo funciona esto?» sino «¿para qué sirve? ¿a quién beneficia? ¿qué excluye? ¿qué daño puede hacer?»— es una de las competencias más importantes que la educación puede cultivar.

La distinción decisiva es entre el espíritu crítico que libera y el escepticismo que paraliza. El primero examina con rigor, cuestiona con fundamento y propone alternativas; el segundo destruye sin construir y utiliza la duda como escudo contra el compromiso. Agrippa, en su mejor versión, encarna el primero: su *De vanitate* es una crítica que incomoda pero que señala hacia algo mejor. Educar ese tipo de espíritu crítico requiere crear entornos donde preguntar sea seguro, donde la duda sea bienvenida, donde el maestro no interprete la pregunta del alumno como una amenaza a su autoridad sino como la señal más prometedora de que el aprendizaje real está ocurriendo.

14.4.3.6.- El conocimiento comprometido con los vulnerables

El sexto principio es el más directamente ético. Si el conocimiento que no reconoce los límites del saber puede convertirse en instrumento de opresión, entonces el intelectual y el educador que han alcanzado la humildad epistemológica tienen una responsabilidad específica: usar su saber en defensa de quienes el poder instituido maltrata. Agrippa lo practicó de manera

ejemplar en Metz; lo que convierte ese gesto en principio pedagógico es la convicción de que el aprendizaje no es un asunto privado entre un individuo y un cuerpo de conocimiento, sino una práctica social con consecuencias reales para los más vulnerables.

Una Educación de la Conciencia inspirada en Agrippa es aquella que cultiva en los educandos no solo la capacidad de conocer sino la voluntad de usar ese conocimiento para reducir el sufrimiento injusto y ampliar la libertad de los que menos la tienen. Esto no supone convertir la escuela en tribuna política: supone que el aprendizaje incluya siempre la dimensión de la responsabilidad, que lo que se aprende se ponga en relación con las consecuencias reales que tiene en vidas reales, y que la excelencia académica sea inseparable de la excelencia ética (FREIRE, 1997; BOFF, 2001; NUSSBAUM, 2010).

14.4.3.7.- Orientaciones por etapas educativas

Estos principios admiten una gradación pedagógica. En la **educación infantil y primaria**, la herencia de Agrippa se siembra en el cultivo de la curiosidad como actitud fundamental —el asombro ante el mundo, la pregunta sin miedo a ser juzgado—, en el respeto activo a la diversidad de las personas y de sus formas de conocer, y en el primer aprendizaje de que no saber es el punto de partida del saber y no una vergüenza. En la **educación secundaria**, es el momento de introducir explícitamente la reflexión crítica sobre el conocimiento: ¿de dónde vienen las ideas que se estudian? ¿A qué intereses sirvieron? ¿Qué dejaron fuera? El análisis crítico de las fuentes y la discusión sobre los límites de las disciplinas pueden hacerse atractivos e intelectualmente estimulantes con metodologías adecuadas. En la **educación superior y la formación del profesorado**, Agrippa es un interlocutor excepcional para pensar la responsabilidad social del conocimiento, los límites de la especialización, y la obligación ética de poner el saber al servicio de los que menos poder tienen. En todos los niveles, la meta es la misma: formar personas que saben lo que saben y saben lo que no saben, y que en ambos casos actúan con responsabilidad, con cuidado y con humildad.

En definitiva, el legado de Cornelius Agrippa para la educación de la conciencia puede cifrarse en una paradoja que su vida encarnó: la sabiduría más alta no es la que más sabe sino la que más honestamente reconoce lo que no sabe; el conocimiento más valioso no es el que más acumula sino el que más cuida. En un mundo que confunde información con formación y datos con sabiduría, esa advertencia del caballero errante de Nettesheim sigue siendo, cinco siglos después, de una actualidad que asombra.

14.5.- Convergencias: una sola pregunta

Antes de entrar en el análisis de las convergencias conviene detenerse un momento y observar el recorrido realizado. Los autores estudiados en este capítulo no han sido elegidos únicamente por su relevancia histórica ni por ocupar un lugar destacado dentro del pensamiento renacentista. Su valor reside, sobre todo, en que cada uno de ellos representa un momento singular dentro de una transformación intelectual mucho más profunda: el lento desplazamiento desde una comprensión del ser humano definida casi exclusivamente por esquemas heredados hacia otra en la que la experiencia interior, la libertad, el conocimiento, la educación y la dignidad humana comienzan a adquirir una importancia inédita.

El interés de Pomponazzi, Melanchthon, Ramus y Agrippa no se agota, por tanto, en las respuestas concretas que ofrecieron a los problemas de su tiempo. Como ocurre con los pensadores verdaderamente fecundos, su importancia radica también en las preguntas que ayudaron a formular y en los horizontes que abrieron para generaciones posteriores. Sus obras aparecen en un momento histórico atravesado por profundas transformaciones religiosas, culturales y educativas, cuando las viejas certezas comenzaban a mostrar grietas y el ser humano empezaba a interrogarse nuevamente acerca de sí mismo con una intensidad desconocida.

Por ello, el análisis de las convergencias no pretende reducir sus diferencias ni construir una unidad artificial entre perspectivas distintas. Se trata, más bien, de intentar descubrir si bajo la diversidad de sus planteamientos existe una preocupación común que permita comprender mejor el movimiento de fondo que atraviesa este capítulo y, en realidad, buena parte de la historia de la conciencia humana. Porque a veces el valor más profundo de ciertos autores no se encuentra únicamente en aquello que afirmaron explícitamente, sino también en aquello que, sin saberlo del todo, comenzaron conjuntamente a hacer visible.

14.5.1.- Cuatro caminos distintos y una misma pregunta

Llegados aquí conviene detenerse y mirar el conjunto antes de seguir avanzando. Después de recorrer las trayectorias de Pomponazzi, Melanchthon, Ramus y Agrippa, la primera impresión podría ser la de una gran dispersión. A simple vista parecen pensadores demasiado distintos como para reunirlos bajo una misma conversación. Sus intereses no son los mismos;

sus métodos tampoco lo son; ni siquiera comparten una misma visión del ser humano o del conocimiento.

Pomponazzi interroga los límites de la razón y arriesga su tranquilidad intelectual preguntándose qué puede demostrarse realmente acerca del alma. Melanchthon desplaza la mirada hacia la interioridad, hacia el corazón y los afectos, convencido de que conocer al ser humano exige algo más que conceptos y razonamientos. Ramus dirige su atención al método y a las formas de organizar el saber, mientras Agrippa termina desconfiando precisamente de ese mismo saber cuando olvida sus límites y se transforma en instrumento de orgullo.

Y sin embargo, cuando se abandona la superficie y se mira con más profundidad, algo empieza a aparecer. Bajo las diferencias existe una inquietud compartida. Los cuatro, desde lugares distintos, están intentando responder a una pregunta más antigua y más amplia que cualquier discusión particular sobre el alma, la lógica o la educación.

La pregunta es sencilla de formular y extraordinariamente difícil de responder: **¿qué significa llegar a ser plenamente humano?** Porque la cuestión que verdaderamente atraviesa este capítulo no es únicamente la inmortalidad del alma ni la reforma de la lógica ni la dignidad humana. Todas esas cuestiones son expresiones diferentes de un mismo problema de fondo: comprender cómo se forma la conciencia y cómo llega el ser humano a comprenderse a sí mismo. Visto desde esta perspectiva, el siglo XVI deja de ser un conjunto de debates eruditos para convertirse en uno de los grandes laboratorios históricos donde empieza a elaborarse una nueva imagen de la interioridad humana.

Lo que estos pensadores están descubriendo, aunque todavía no puedan nombrarlo con el lenguaje posterior de la psicología o de las ciencias humanas, es que la conciencia no es una realidad simple. No es una pieza inmóvil dentro de la estructura del alma. No es una sustancia aislada. No es una facultad separada que funciona independientemente del resto de la vida humana. Es un proceso. Es una tarea. Es algo que se va haciendo. Y precisamente ahí las cuatro voces empiezan a converger.

14.5.2.- La conciencia: razón y vida afectiva

Uno de los descubrimientos más importantes que surge de la lectura conjunta de estos autores es que el ser humano no puede comprenderse únicamente desde la razón.

Durante siglos había predominado una imagen relativamente intelectualista de la persona. Conocer parecía consistir sobre todo en pensar correctamente. El ideal era una razón capaz de ordenar el mundo y de dirigir la conducta. Pero la experiencia humana real nunca funciona de manera tan limpia ni tan simple.

Pomponazzi había mostrado que la razón posee límites. Melanchthon irá todavía más lejos: incluso aquello que creemos comprender racionalmente está atravesado por afectos, deseos, temores y esperanzas. Pensamos desde nuestras emociones tanto como desde nuestras ideas. La alegría modifica nuestra forma de percibir el mundo. El miedo estrecha nuestras posibilidades. El amor amplía horizontes que antes parecían inexistentes. La angustia puede convertir en amenaza lo que objetivamente no lo es. No existe una conciencia pura que observe el mundo desde una distancia fría y neutral. Toda conciencia humana está encarnada. Toda conciencia siente. Toda conciencia ama, teme, recuerda y espera. Esto significa algo de enorme importancia para la educación y para la comprensión de la condición humana: no basta con enseñar contenidos ni transmitir información.

Podemos formar personas extraordinariamente inteligentes y, al mismo tiempo, profundamente incapaces de comprender a otros seres humanos. Podemos producir especialistas brillantes y seres humanos emocionalmente inmaduros. Podemos desarrollar capacidades técnicas extraordinarias y conservar una pobreza afectiva alarmante. Sin embargo, la conciencia comienza a madurar cuando la razón aprende a dialogar con la vida afectiva sin intentar destruirla ni someterse completamente a ella.

14.5.3.- Orden y asombro

Ramus introduce otra cuestión que continúa siendo sorprendentemente actual. Pensar no consiste únicamente en acumular conocimientos. El conocimiento humano necesita orden. Necesita relaciones. Necesita estructuras que permitan comprender y transmitir aquello que se aprende. Sin alguna forma de organización la experiencia se convierte en una masa confusa de datos dispersos.

Comprender significa, en parte, aprender a establecer conexiones. Dar sentido implica seleccionar, relacionar, jerarquizar y organizar. La pedagogía contemporánea continúa repitiendo esta misma intuición bajo múltiples formas: aprender no es almacenar información sino construir significados. Sin embargo, la propia historia de Ramus deja entrever una dificultad importante. Todo orden corre el riesgo de endurecerse. Toda clasificación puede terminar convirtiéndose en prisión. Todo método puede olvidar que nació para ayudar a comprender y acabar exigiendo obediencia.

Cuando esto ocurre aparece una paradoja inquietante: aquello que debía servir al pensamiento empieza a sustituirlo. El mapa ocupa el lugar del territorio. La estructura reemplaza a la realidad. La respuesta elimina la pregunta. Y entonces el conocimiento pierde algo esencial: pierde capacidad de asombro.

El asombro constituye probablemente una de las experiencias más profundas de la conciencia humana. Es el momento en que algo rompe nuestras explicaciones habituales y nos obliga a mirar nuevamente. El asombro abre espacios interiores. Nos recuerda que la realidad siempre es más grande que nuestras teorías. Y precisamente por eso la conciencia necesita simultáneamente dos cosas que a primera vista parecen opuestas: orden y apertura. Necesita claridad para orientarse. Y necesita misterio para seguir creciendo.

14.5.4.- Conocimiento y humildad

Agrippa añade una advertencia cuya importancia parece aumentar con el paso del tiempo.

Existe una ilusión profundamente humana: creer que acumular conocimiento equivale automáticamente a crecer en sabiduría. Pero ambas cosas no son necesariamente idénticas. Podemos saber muchísimo y comprender muy poco. Podemos poseer enormes cantidades de información y carecer de una visión profunda de nosotros mismos. Podemos explicar el funcionamiento de múltiples fenómenos y seguir ignorando cuestiones esenciales acerca del sufrimiento, la felicidad o el sentido de la vida.

Agrippa había buscado una ciencia total capaz de unificar todas las dimensiones del conocimiento humano. Después de años de búsqueda termina descubriendo algo inesperado: ninguna ciencia, por sí sola, puede responder a todas las preguntas.

Su conclusión no destruye el valor del conocimiento. Simplemente lo devuelve a su lugar humano. La verdadera sabiduría quizá no consista en disponer de respuestas definitivas sino en conservar la capacidad de seguir preguntando.

La humildad intelectual no es pobreza del pensamiento. Es exactamente lo contrario. Es la conciencia lúcida de que la realidad siempre excede nuestras explicaciones. Es la capacidad de habitar preguntas sin precipitarnos hacia falsas seguridades.

14.5.5.- Ninguna conciencia nace sola

Existe además otro aspecto que aparece de manera menos visible en estos autores, pero que resulta decisivo cuando se los lee desde una perspectiva contemporánea.

La conciencia nunca surge en aislamiento. Nadie aprende a ser humano en soledad. Aprendemos a hablar escuchando otras voces. Aprendemos a nombrar nuestras emociones a través de relaciones. Aprendemos a pensar mediante palabras que otros nos enseñaron. Incluso aquello que consideramos más íntimo y personal posee una historia compartida. Es verdad que la conciencia tiene una dimensión interior irreductible; pero esa interioridad se construye siempre dentro de vínculos, culturas, lenguajes y comunidades.

Por esta razón la educación posee una importancia tan extraordinaria. Educar no consiste simplemente en transmitir información útil para sobrevivir o trabajar. Educar significa participar en la formación de una determinada manera de mirar el mundo y de relacionarse con otros seres humanos. Toda educación, lo reconozca o no, es siempre educación de la conciencia.

14.5.6.- Una pregunta del siglo XVI para el siglo XXI

Es precisamente aquí donde estos cuatro pensadores dejan definitivamente de pertenecer solo al pasado. Nuestra época vive una situación extrañamente semejante a la que ellos conocieron, aunque a una escala completamente distinta.

Nunca la humanidad había acumulado semejante cantidad de conocimiento. Nunca había dispuesto de tecnologías tan poderosas. Nunca

había poseído una capacidad tan grande para intervenir sobre la naturaleza, sobre la sociedad e incluso sobre la propia vida humana.

Podemos modificar organismos vivos. Podemos intervenir en procesos mentales. Podemos producir inteligencia artificial capaz de realizar tareas que hace apenas unas décadas parecían exclusivas de la mente humana. Podemos comunicarnos instantáneamente con cualquier lugar del planeta. Y, sin embargo, junto a este crecimiento extraordinario aparece una pregunta inquietante.

Nuestro poder técnico parece crecer mucho más rápido que nuestra conciencia. Sabemos hacer cosas que todavía no sabemos evaluar moralmente. Somos capaces de transformar el mundo con una rapidez que supera nuestra capacidad para comprender las consecuencias de nuestras acciones. El problema central de nuestro tiempo quizá no sea la falta de conocimiento. Tal vez sea precisamente lo contrario. Tal vez el problema sea haber aumentado nuestra capacidad de actuar sin haber desarrollado con igual intensidad nuestra capacidad de comprender, de cuidar y de asumir responsabilidad.

Por eso las preguntas del siglo XVI siguen siendo también nuestras preguntas. No preguntan únicamente qué puede conocer el ser humano. Preguntan qué clase de ser humano queremos llegar a ser. Y quizá ahí se encuentre la enseñanza más profunda que Pomponazzi, Melanchthon, Ramus y Agrippa continúan ofreciéndonos.

La cuestión decisiva nunca ha sido simplemente cuánto sabemos. La cuestión decisiva siempre ha sido qué hacemos con aquello que sabemos y en qué nos convertimos mientras lo hacemos. Porque la conciencia no es el resultado automático del conocimiento. La conciencia es la tarea permanente de aprender a ser humanos.

15.- La otra Reforma: voces de la libertad de conciencia

La historia de la Reforma suele contarse como una sucesión de grandes nombres y grandes gestos: un monje clavando tesis en una puerta, predicadores desafiando a Roma, ciudades enteras cambiando de fe, disputas teológicas capaces de alterar el mapa político de Europa. Es una historia poderosa y fascinante. Sin embargo, como ocurre con frecuencia, la historia más conocida no siempre es la historia completa. Detrás de las voces que llenaron púlpitos, universidades y consejos civiles existió otra corriente menos visible, más discreta y, en muchos aspectos, sorprendentemente moderna.

Mientras las nuevas iglesias comenzaban a organizarse y las doctrinas se convertían en sistemas cada vez más definidos, algunas personas empezaron a formular preguntas que no encajaban del todo en las luchas principales de su tiempo. Preguntas sencillas en apariencia, pero capaces de abrir grietas profundas en las certezas establecidas: ¿puede una autoridad obligar a alguien a creer? ¿Tiene la verdad necesidad de imponerse mediante la fuerza? ¿Quién posee el derecho a interpretar las Escrituras? ¿Por qué la palabra religiosa habría de pertenecer exclusivamente a hombres ordenados o a instituciones reconocidas? ¿Qué ocurre cuando la voz interior de una persona entra en conflicto con las órdenes del poder?

Estas preguntas no surgieron en bibliotecas silenciosas alejadas del mundo. Nacieron en medio de guerras religiosas, persecuciones, censuras y conflictos políticos. Surgieron allí donde las decisiones doctrinales podían decidir la vida o la muerte, el exilio o la pertenencia, la protección o la condena. Y precisamente por ello tenían un peso extraordinario. Hablar de conciencia en el siglo XVI no significaba defender una idea abstracta ni un derecho reconocido jurídicamente; significaba, muchas veces, asumir riesgos reales.

La Reforma abrió puertas inesperadas. Al cuestionar la autoridad religiosa tradicional, también liberó preguntas que quizá sus propios protagonistas no habían previsto. Si cada creyente podía acercarse a las Escrituras, ¿hasta dónde llegaba esa libertad? Si la fe era una convicción interior, ¿qué límites debía tener el poder sobre ella? Si Dios podía hablar directamente a la conciencia, ¿por qué algunas voces debían permanecer en silencio? En esos espacios de tensión comenzaron a aparecer figuras difíciles de clasificar: personas que no siempre fundaron movimientos ni encabezaron

iglesias, pero que dejaron preguntas destinadas a sobrevivir mucho más tiempo que muchas disputas doctrinales de su época.

En este capítulo nos acercamos a cinco de esas figuras: Sebastián Castellio, Marie Dentière, Katharina Schütz Zell, Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret. Sus trayectorias fueron distintas; sus contextos también lo fueron. Unos escribieron desde el mundo intelectual, otras desde el ámbito pastoral, algunas desde la controversia pública y otra desde el poder político. Sin embargo, entre todos aparece un hilo silencioso que los conecta: la defensa de la dignidad de la conciencia frente a cualquier forma de imposición.

Más que una historia paralela, lo que emerge aquí es una historia complementaria y, quizá, una historia necesaria. Porque junto a la Reforma de las doctrinas y de las instituciones existió también una Reforma de las preguntas humanas fundamentales: la libertad interior, la responsabilidad personal, la tolerancia y la posibilidad de que la verdad no necesitara la violencia para sostenerse. Tal vez esa fue la Reforma más discreta. Y quizá también fue la que dejó una herencia más duradera.

15.1.- Sebastián Castellio (1515-1563)

La historia suele recordar con facilidad a quienes conquistaron territorios, fundaron instituciones o transformaron sistemas políticos. Sin embargo, existen personas cuya importancia no reside tanto en el poder que llegaron a ejercer como en las preguntas que fueron capaces de plantear. Sebastián Castellio pertenece a este segundo grupo. No fue un reformador rodeado de grandes estructuras, ni un dirigente político, ni un líder religioso que movilizara masas enteras. Su fuerza estuvo en algo más discreto y, quizá por ello, más duradero: atreverse a preguntar si existe algún poder humano con derecho a gobernar la conciencia de otra persona.

La pregunta puede parecer hoy evidente. En la actualidad muchas sociedades consideran natural la libertad religiosa o el derecho a mantener convicciones personales distintas. Pero en el siglo XVI la situación era muy diferente. Europa vivía uno de los períodos más intensos y convulsos de su historia. Las viejas certezas se estaban resquebrajando, nuevas doctrinas aparecían continuamente y la religión no era una cuestión privada, sino un asunto que afectaba al orden político, social y moral de comunidades enteras. Creer algo distinto podía convertirse en una amenaza y disentir podía significar el exilio, la persecución o incluso la muerte.

En ese contexto, Castellio realizó un gesto extraordinario. Allí donde muchos discutían sobre quién poseía la verdadera doctrina, él dirigió la mirada hacia la persona concreta. Más que preguntar quién tenía razón, comenzó a preguntarse qué sucede cuando una autoridad pretende imponer una verdad mediante la fuerza. Cambió el centro de la discusión. Trasladó la atención desde la doctrina hacia la dignidad humana; desde el poder hacia la conciencia.

Precisamente por ello su pensamiento posee un valor especial para una reflexión sobre la Educación de la Conciencia. Educar la conciencia no significa únicamente transmitir normas o contenidos. Tampoco consiste en enseñar obediencia automática ni en formar individuos que simplemente reproduzcan las ideas dominantes de su tiempo. Educar la conciencia implica ayudar a las personas a desarrollar la capacidad de pensar, discernir, cuestionar y asumir responsablemente aquello que consideran verdadero.

Castellio comprendió algo que sigue siendo profundamente actual: una creencia puede imponerse externamente, pero una convicción auténtica no nace de la fuerza. El miedo puede producir obediencia; la presión puede generar conformidad; la autoridad puede obtener silencio. Sin embargo, ninguna de estas cosas produce verdadera convicción interior.

Por eso su importancia supera ampliamente las controversias religiosas de su siglo. En realidad, Castellio habló de un problema que continúa apareciendo bajo formas distintas: la tensión entre la libertad interior y las presiones externas; entre el juicio personal y la autoridad; entre la diversidad y el deseo de uniformidad. Las preguntas que él formuló no desaparecieron con el final de las guerras religiosas. Cambiaron de escenario y de lenguaje, pero siguen acompañando a las sociedades contemporáneas.

Tal vez esa sea la razón por la que Sebastián Castellio continúa siendo una figura relevante para la Educación de la Conciencia. No porque ofreciera respuestas definitivas para todos los problemas humanos, sino porque recordó algo fundamental: que existe un espacio interior de la persona que merece respeto y que ninguna autoridad debería conquistar por la fuerza.

15.1.1.- Apuntes biográficos

Sebastián Castellio nació en 1515 en Saint-Martin-du-Fresne, una pequeña localidad de la región de Saboya, territorio que hoy pertenece a Francia. Era una zona rural y montañosa situada entre rutas comerciales y

espacios culturales diversos, un entorno donde se cruzaban influencias francesas, italianas y suizas. Aunque los datos sobre su familia son escasos, se sabe que procedía de un ambiente modesto y que no pertenecía a los círculos privilegiados de poder religioso o político. Este hecho tendría cierta importancia en su trayectoria posterior, pues gran parte de su vida estuvo marcada por dificultades materiales y por una posición relativamente periférica respecto a los grandes centros de autoridad de su tiempo.

Su infancia transcurrió en una Europa que comenzaba a experimentar transformaciones profundas. El Renacimiento había despertado un nuevo interés por las lenguas clásicas, por el estudio directo de las fuentes y por una valoración creciente del pensamiento crítico. Al mismo tiempo, la unidad religiosa tradicional comenzaba a mostrar grietas cada vez más visibles. Cuando Castellio era todavía un niño, un monje alemán llamado Martín Lutero iniciaba un movimiento que terminaría transformando la historia europea. El mundo en el que Castellio creció era un mundo que empezaba a cambiar rápidamente.

Desde muy joven mostró una especial capacidad para los estudios y para el aprendizaje de las lenguas. Esta inclinación lo llevó a formarse en el ambiente humanista de la época, donde el conocimiento del latín, el griego y posteriormente del hebreo se consideraba esencial para acceder directamente a los textos antiguos y a las Escrituras. Aquella formación humanista dejó una huella profunda en él. Los humanistas insistían en volver a las fuentes originales, leer por uno mismo y desarrollar un pensamiento menos dependiente de autoridades repetidas mecánicamente. Aunque Castellio desarrollaría su propio camino intelectual, esa sensibilidad lo acompañaría durante toda su vida.

Durante su juventud se trasladó a Lyon, una ciudad que en aquel tiempo era uno de los centros culturales y comerciales más importantes de Europa. Allí entró en contacto con nuevas corrientes intelectuales y religiosas. Su interés por los estudios bíblicos y por la Reforma fue creciendo progresivamente hasta acercarlo a los círculos reformados.

Uno de los momentos decisivos de su vida llegó cuando se trasladó a Ginebra alrededor de 1540 y conoció a Juan Calvino. En aquellos años, Ginebra se estaba convirtiendo en uno de los principales laboratorios de la Reforma protestante. La ciudad aspiraba a construir una comunidad ordenada según principios religiosos reformados, y Calvino ejercía una enorme influencia intelectual y espiritual. Al principio la relación entre ambos

fue cordial. Calvino reconoció las capacidades de Castellio y le confió tareas importantes relacionadas con la enseñanza y con el estudio de las Escrituras.

Castellio llegó a dirigir una escuela en Ginebra y comenzó a trabajar en proyectos de traducción bíblica. Entre ellos destacó una traducción de la Biblia al latín que buscaba una expresión más clara y accesible para los lectores. Detrás de este trabajo aparecía ya una preocupación que más tarde sería central en su pensamiento: acercar los textos a las personas y facilitar su comprensión. En cierto modo, existía ya una dimensión pedagógica en su forma de entender el conocimiento.

Sin embargo, la relación con Calvino comenzó a deteriorarse progresivamente. Las diferencias iniciales parecían pequeñas, relacionadas con interpretaciones bíblicas concretas, pero poco a poco revelaron divergencias más profundas. Castellio poseía un carácter independiente y una tendencia a plantear preguntas allí donde otros esperaban obediencia o consenso. Aquello generó tensiones crecientes.

Finalmente abandonó Ginebra y se instaló en Basilea. La salida no significó únicamente un cambio geográfico; supuso también un cambio profundo en su vida personal. Los años posteriores estuvieron marcados por dificultades económicas considerables. Para mantener a su familia realizó trabajos muy diversos y vivió largos períodos de escasez. A pesar de su prestigio intelectual, nunca disfrutó de una posición especialmente cómoda ni de una seguridad material estable.

Una de las imágenes más llamativas que han quedado de aquellos años presenta a Castellio trabajando en condiciones difíciles mientras continuaba escribiendo y estudiando. Lejos de la imagen del intelectual rodeado de privilegios, su vida se pareció mucho más a la de alguien obligado a sostener simultáneamente la supervivencia cotidiana y la actividad intelectual.

El acontecimiento que marcaría definitivamente su trayectoria ocurrió en 1553 con la ejecución de Miguel Servet en Ginebra. Servet, médico y teólogo español, había sido condenado por herejía y murió en la hoguera. El episodio produjo un profundo impacto en Castellio. Más allá de las diferencias doctrinales que pudiera tener con Servet, percibió algo que le resultó insostenible: la utilización de la violencia para resolver una cuestión de conciencia.

A partir de ese momento comenzó a formular con mayor claridad las ideas que lo harían célebre. Lo que estaba en juego ya no era simplemente una

disputa teológica; era una cuestión humana y moral más profunda: si alguien puede ser obligado a creer algo mediante la fuerza o si existe un espacio interior que ninguna autoridad debería conquistar.

Castellio murió en Basilea en 1563, a los cuarenta y ocho años. Falleció relativamente joven y sin haber alcanzado un reconocimiento amplio en vida. Durante mucho tiempo permaneció en segundo plano, eclipsado por figuras mucho más poderosas y conocidas de la Reforma. Sin embargo, con el paso de los siglos su importancia fue creciendo lentamente.

A veces la historia reserva un destino curioso para ciertas personas. Algunos transforman su tiempo de manera inmediata; otros parecen hablar para generaciones futuras. Castellio pertenece probablemente a estos últimos. Sus preguntas tardaron mucho en ser escuchadas plenamente, pero terminaron encontrando un lugar central en las reflexiones modernas sobre tolerancia, dignidad humana y libertad de conciencia (CASTELLIO, 2009a; 2009b; MACCULLOCH, 2011).

15.1.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Sebastián Castellio no surgieron como una teoría sistemática sobre la conciencia en el sentido en que hoy podría elaborarla la psicología, la pedagogía o la filosofía contemporánea. Él no escribió un tratado dedicado exclusivamente a explicar qué es la conciencia ni cómo se desarrolla paso a paso. Sus ideas aparecieron en medio de debates religiosos, controversias públicas y conflictos muy concretos de su tiempo. Sin embargo, precisamente en esas discusiones fue formulando intuiciones de enorme importancia que posteriormente tendrían una influencia profunda en las ideas modernas sobre tolerancia, dignidad humana y libertad de conciencia.

Su gran aportación consistió en cambiar el centro de la discusión. Mientras muchos de sus contemporáneos discutían acerca de quién poseía la verdad religiosa, Castellio comenzó a preguntarse por la persona que busca esa verdad. Su atención se desplazó desde las doctrinas hacia la experiencia interior humana; desde la autoridad hacia la conciencia.

15.1.2.1.- La conciencia como espacio interior de discernimiento

Para Castellio la conciencia no era simplemente una facultad intelectual destinada a acumular conocimientos o repetir fórmulas doctrinales. Tampoco era un mecanismo automático que obedecía ciegamente órdenes externas. La

entendía más bien como ese espacio interior donde la persona examina, valora y decide aquello que considera verdadero y justo.

La conciencia aparecía vinculada a la responsabilidad personal. Creer algo no consistía únicamente en aceptar una enseñanza porque una autoridad la hubiera declarado correcta. Implicaba un proceso interior de comprensión y discernimiento. De alguna manera, la persona debía recorrer por sí misma el camino hacia aquello que reconocía como verdadero.

Esta idea tenía consecuencias profundas. Si la conciencia participa activamente en el reconocimiento de la verdad, entonces la fe deja de ser una simple obediencia externa y se convierte en una convicción interior.

Por esa razón Castellio desconfiaba de cualquier intento de sustituir el juicio personal por la imposición absoluta de una autoridad. No negaba el valor de las instituciones ni rechazaba la importancia de la enseñanza, pero intuía que existe una diferencia esencial entre orientar una conciencia y dominarla.

15.1.2.2.- La conciencia no nace terminada: se forma y se desarrolla

Aunque Castellio no elaboró una teoría explícita sobre el desarrollo de la conciencia, en sus escritos aparece una idea constante: la persona necesita aprender a comprender, examinar y discernir.

La conciencia no aparece plenamente formada desde el comienzo. Requiere un proceso de crecimiento. Necesita entrar en contacto con ideas, experiencias y preguntas que permitan ampliar la comprensión del mundo y de uno mismo.

En esta visión el error deja de ser únicamente una amenaza y comienza a adquirir un significado diferente. Equivocarse puede formar parte del camino humano hacia una comprensión más profunda. Si los seres humanos poseen limitaciones y conocimientos parciales, resulta razonable aceptar que distintas personas puedan interpretar la realidad de manera distinta.

Esa convicción introduciría una consecuencia importante: la humildad intelectual. Quien cree poseer una verdad absoluta e incuestionable corre el riesgo de dejar de escuchar. En cambio, quien reconoce la posibilidad de equivocarse permanece abierto al diálogo y al aprendizaje.

Castellio parece sugerir, incluso sin formularlo de manera directa, que una conciencia madura no se caracteriza por la rigidez, sino por la capacidad de seguir buscando.

15.1.2.3.- La gran cuestión: ¿puede obligarse a alguien a creer?

La pregunta que convirtió a Castellio en una figura decisiva fue aparentemente sencilla: ¿puede una persona ser obligada a creer?

La cuestión adquirió una intensidad especial tras la ejecución de Miguel Servet en Ginebra en 1553. Para muchos de sus contemporáneos el problema consistía en determinar si Servet sostenía doctrinas correctas o erróneas. Castellio desplazó la atención hacia otro punto. Más allá de las opiniones concretas de Servet, ¿tenía alguien derecho a condenar a muerte a una persona por sus ideas religiosas?

La respuesta de Castellio fue clara. La violencia puede obligar a callar, pero no puede producir una convicción auténtica.

Una persona puede obedecer por miedo, repetir palabras para evitar un castigo o aparentar aceptar una doctrina determinada. Sin embargo, ninguna de esas cosas significa creer realmente. La fe verdadera, pensaba Castellio, pertenece al ámbito de la interioridad y no puede fabricarse mediante la fuerza.

Su conocida afirmación resume de manera extraordinaria esta idea: matar a un hombre no significa defender una doctrina; significa matar a un hombre.

Detrás de estas palabras existe una intuición profunda: las ideas pueden discutirse, analizarse o refutarse; las personas, en cambio, poseen una dignidad que no desaparece por pensar de manera diferente.

15.1.2.4.- Libertad de conciencia: el límite del poder

Quizá la aportación más importante de Castellio fue comprender que debía existir un límite para el poder religioso y político. En su tiempo, tanto católicos como protestantes compartían con frecuencia la idea de que la autoridad tenía derecho a preservar la unidad religiosa incluso mediante medidas coercitivas. Castellio cuestionó esa lógica.

Su argumento no defendía un relativismo donde todas las ideas fueran iguales ni afirmaba que la verdad careciera de importancia. Lo que

cuestionaba era otra cosa: la pretensión de imponer la verdad mediante la fuerza.

La conciencia representaba un espacio que ninguna autoridad debía conquistar completamente.

Siglos después aparecerían declaraciones sobre libertad religiosa, derechos individuales y dignidad humana. Castellio no formuló esos conceptos con el lenguaje moderno, pero muchas de sus intuiciones apuntaban ya en esa dirección (ZAGORIN, 2005).

15.1.2.5.- Una herencia que sobrevivió a su tiempo

La influencia inmediata de Castellio fue limitada. Durante gran parte de su vida permaneció en los márgenes de los grandes centros de poder y murió sin recibir un reconocimiento amplio. Sin embargo, algunas ideas poseen una capacidad singular para atravesar generaciones.

Sus preguntas reaparecieron posteriormente en autores que reflexionaron sobre la tolerancia religiosa, la libertad política y los derechos humanos. Lo que en el siglo XVI surgió como una respuesta a un conflicto concreto terminó convirtiéndose en una reflexión mucho más amplia sobre la dignidad de la persona.

Y quizá esa sea una de sus aportaciones más valiosas para una Educación de la Conciencia: recordar que ninguna autoridad puede pensar por otra persona, creer por otra persona o sustituir completamente el juicio interior de otro ser humano. Porque una conciencia puede ser guiada, acompañada y educada; pero deja de ser conciencia cuando intenta ser reemplazada por la voluntad de alguien más.

15.1.3.- Principios educativos y pedagógicos

Aunque Sebastián Castellio no escribió un tratado pedagógico ni elaboró un sistema educativo comparable al de otros autores posteriores, de su pensamiento pueden extraerse principios de gran valor para una educación de la conciencia. Muchas veces las ideas más fértiles no aparecen formuladas como teorías cerradas; se encuentran dispersas entre experiencias, conflictos y reflexiones surgidas en circunstancias concretas. Algo parecido ocurre con Castellio. Su defensa de la libertad de conciencia, su rechazo a la imposición y su valoración de la dignidad humana permiten reconocer una serie de principios educativos que conservan una notable actualidad.

Más que enseñar contenidos concretos, Castellio invita a pensar en la forma en que educamos y en la clase de personas que deseamos formar.

15.1.3.1.- Educar no consiste en imponer; consiste en ayudar a comprender

Uno de los principios más visibles que puede derivarse de su pensamiento es que la educación pierde parte de su sentido cuando se transforma únicamente en transmisión autoritaria de ideas. Una enseñanza basada exclusivamente en la repetición o en la obediencia puede producir conformidad exterior, pero difícilmente genera comprensión profunda.

Castellio comprendió que una convicción auténtica necesita ser asumida interiormente. La verdad puede proponerse, explicarse y compartirse; pero no puede introducirse por la fuerza en el interior de una persona.

Aplicado al ámbito educativo, esto significa que aprender no debería reducirse a memorizar respuestas ya elaboradas. Educar implica crear condiciones para que cada individuo pueda comprender, preguntar y elaborar progresivamente su propio juicio. En otras palabras, el objetivo no sería formar personas que simplemente reproduzcan ideas, sino personas capaces de entenderlas.

15.1.3.2.- La conciencia necesita aprender a pensar

La libertad de conciencia no significa ausencia de formación ni rechazo de toda orientación. Una conciencia abandonada completamente a sí misma puede quedar tan limitada como una conciencia sometida a una autoridad absoluta. La libertad necesita aprendizaje.

Castellio parece sugerir que la persona debe desarrollar la capacidad de examinar aquello que escucha, distinguir entre argumentos, valorar distintas perspectivas y asumir responsablemente sus decisiones. Para él la conciencia madura no surge espontáneamente. Se construye poco a poco mediante experiencias, conocimientos, preguntas y encuentros con otras personas.

Por ello la educación adquiere una responsabilidad fundamental: ayudar a desarrollar el discernimiento. No se trata únicamente de enseñar qué pensar, sino también de enseñar cómo pensar.

15.1.3.3-- El diálogo educa más profundamente que la imposición

Las controversias religiosas de la época de Castellio estuvieron marcadas con frecuencia por condenas, exclusiones y enfrentamientos. Sin embargo, su pensamiento parece orientarse hacia una dirección distinta.

Si las personas poseen limitaciones y si ningún ser humano puede afirmar una comprensión absoluta de toda verdad, entonces escuchar deja de ser una muestra de debilidad para convertirse en una necesidad. Desde una perspectiva educativa, esto otorga un valor especial al diálogo.

Dialogar no significa renunciar a las propias convicciones ni aceptar cualquier idea sin reflexión crítica. Significa reconocer que el encuentro con otras perspectivas puede ampliar la comprensión propia. Las aulas y los espacios educativos dejan así de ser lugares donde únicamente circulan respuestas correctas para convertirse también en espacios donde las preguntas poseen un papel fundamental.

15.1.3.4.- Educar en la humildad intelectual

Una de las enseñanzas implícitas más interesantes que pueden encontrarse en Castellio es la importancia de la humildad.

Con frecuencia la historia muestra que algunos de los mayores actos de intolerancia nacieron de la certeza absoluta de poseer la verdad completa. Cuando desaparece la posibilidad de equivocarse, también puede desaparecer la necesidad de escuchar. Castellio observó cómo personas convencidas de actuar en nombre de la verdad podían justificar formas extremas de violencia. Por ello, una educación inspirada en sus planteamientos debería ayudar a desarrollar una actitud intelectual abierta y prudente.

La humildad intelectual no significa inseguridad permanente ni ausencia de convicciones. Significa reconocer que el conocimiento humano siempre posee límites y que aprender implica conservar cierta disposición a revisar, corregir o ampliar aquello que creemos saber.

15.1.3.5.- Educar para la responsabilidad y no para la obediencia ciega

Existe una diferencia importante entre obedecer y actuar responsablemente. La obediencia automática deposita las decisiones en otra persona; la responsabilidad exige asumirlas personalmente.

La preocupación de Castellio por la conciencia individual conduce precisamente hacia este punto. Una educación centrada únicamente en la obediencia puede formar individuos disciplinados, pero no necesariamente personas capaces de responder éticamente a situaciones nuevas o complejas. En cambio, una educación orientada hacia la responsabilidad ayuda a desarrollar la capacidad de tomar decisiones conscientes y asumir sus consecuencias. La conciencia deja entonces de ser un simple lugar donde se almacenan normas y se convierte en un espacio activo de discernimiento moral.

15.1.3.6.- Educar para convivir con la diferencia

Quizá una de las aportaciones más actuales de Castellio aparezca aquí.

Las sociedades contemporáneas son espacios donde conviven visiones del mundo diversas, tradiciones distintas y formas diferentes de comprender la realidad. En muchos casos, el desafío ya no consiste únicamente en defender la propia identidad, sino también en aprender a convivir con quienes piensan de manera distinta.

Castellio comprendió algo fundamental: la diferencia no tiene por qué convertirse automáticamente en amenaza. La educación posee aquí una función decisiva. No basta con enseñar tolerancia como una palabra o un valor abstracto; es necesario aprender a convivir con desacuerdos reales, escuchar posiciones distintas y reconocer la dignidad de quienes no comparten nuestras ideas. Porque respetar a una persona no exige pensar igual que ella.

15.1.3.7.- Una pedagogía de la libertad interior

En el fondo, todos estos principios parecen conducir hacia una misma idea. La educación no debería aspirar a producir uniformidad absoluta ni a fabricar individuos idénticos. Su tarea más profunda consiste quizá en algo diferente: ayudar a cada persona a desarrollar una libertad interior responsable.

La gran enseñanza pedagógica que puede extraerse de Sebastián Castellio podría resumirse de manera sencilla: una conciencia no se educa mediante el miedo; se educa mediante la comprensión, el diálogo y la búsqueda sincera de la verdad. Y quizá precisamente por eso sus preguntas siguen conservando fuerza varios siglos después de haber sido formuladas. Porque los conflictos cambian, las sociedades se transforman y los lenguajes evolucionan, pero continúa existiendo una cuestión profundamente humana que atraviesa todas

las épocas: cómo formar personas capaces de pensar por sí mismas sin dejar de reconocer la dignidad de los demás.

15.2.- Marie Dentièrre (c.1495–1561)

Marie Dentièrre constituye una de las figuras más singulares y menos reconocidas de la Reforma protestante del siglo XVI. Aunque tradicionalmente su nombre permaneció relegado a un segundo plano frente a las grandes figuras masculinas de la Reforma, el estudio contemporáneo ha comenzado a reconocer el enorme valor histórico, intelectual y pedagógico de sus aportaciones. Su importancia no radica únicamente en haber sido una mujer que intervino públicamente en debates teológicos reservados casi exclusivamente a los hombres, sino en haber defendido, de forma explícita e implícita, la capacidad universal de la conciencia humana para comprender, interpretar y asumir responsablemente la verdad.

La relevancia de Dentièrre para la Educación de la Conciencia resulta especialmente significativa porque sus escritos se sitúan precisamente en el punto de tensión entre autoridad y libertad interior. Su pensamiento plantea una cuestión fundamental: si toda persona posee alma, razón y capacidad espiritual, ¿por qué habría de negársele el derecho a pensar, interpretar o participar activamente en la vida intelectual y religiosa? Esta pregunta, profundamente disruptiva para el siglo XVI, anticipó debates posteriores sobre igualdad, autonomía moral, libertad de conciencia y dignidad humana (KING, 1991).

En el contexto de la Reforma, la conciencia comenzó a adquirir un papel central. Frente a estructuras religiosas basadas en la mediación exclusiva de la autoridad eclesiástica, muchos reformadores defendieron la relación directa entre el creyente y la Escritura. Sin embargo, incluso dentro de este nuevo horizonte persistieron límites importantes respecto a la participación femenina. Dentièrre cuestionó precisamente esa contradicción. Su obra mostró que la libertad de conciencia no podía reservarse únicamente a determinados grupos sociales o al ámbito masculino.

Aunque Marie Dentièrre no desarrolló una teoría pedagógica sistemática, sus planteamientos contienen principios educativos de enorme relevancia contemporánea. En ellos aparecen elementos fundamentales para una educación orientada al desarrollo de la conciencia crítica: autonomía interpretativa, responsabilidad moral, diálogo, igualdad intelectual y formación interior. Desde esta perspectiva, Dentièrre puede ser considerada no

solamente como una figura religiosa de la Reforma, sino también como una precursora de ciertas concepciones modernas sobre la educación emancipadora y la ciudadanía crítica.

15.2.1.- Apuntes biográficos

Marie Dentièrre nació aproximadamente en 1495 en Tournai, ciudad perteneciente entonces a los Países Bajos borgoñones y actualmente situada en Bélgica. Su nacimiento tuvo lugar en un contexto de profundas transformaciones culturales, religiosas y políticas. Europa atravesaba el Renacimiento, mientras comenzaban a surgir las tensiones que desembocarían en la Reforma protestante.

Se cree que procedía de una familia relativamente acomodada, circunstancia que probablemente facilitó su acceso a cierta formación intelectual. Para las mujeres del siglo XVI, las posibilidades educativas eran limitadas, aunque la vida monástica ofrecía ocasionalmente espacios de alfabetización y estudio. Dentièrre ingresó joven en un convento agustino y llegó a desempeñar responsabilidades importantes dentro de la comunidad religiosa.

La experiencia conventual resultó decisiva para su desarrollo intelectual. En los monasterios circulaban textos religiosos, comentarios bíblicos y discusiones teológicas que permitían a algunas mujeres acceder indirectamente a ámbitos normalmente restringidos. Sin embargo, también fue allí donde Dentièrre comenzó a percibir las limitaciones estructurales impuestas a las mujeres dentro de la vida religiosa y cultural.

El impacto de las ideas reformadoras transformó profundamente su trayectoria. Influida por el pensamiento reformista, abandonó la vida monástica en torno a la década de 1520 y se unió a los círculos vinculados a la Reforma. Este paso constituyó una ruptura extraordinariamente arriesgada en el contexto de la época, ya que implicaba abandonar no solo una institución religiosa, sino también un marco de estabilidad social y económica.

Posteriormente se trasladó a Estrasburgo, importante centro de intercambio intelectual reformador. Allí contrajo matrimonio con Simon Robert, antiguo sacerdote convertido al protestantismo. Tras la muerte de Robert, Dentièrre se casó con Antoine Froment, estrecho colaborador de Guillaume Farel y figura relevante de la Reforma ginebrina (WIESNER-HANKS, 2008; OZMENT, 1980; MCKINLEY, 2004).

Su llegada a Ginebra coincidió con un momento de intensas disputas religiosas y políticas. Dentièr participó activamente en el ambiente reformador, escribiendo textos, defendiendo públicamente la Reforma y promoviendo la implicación femenina en cuestiones espirituales e intelectuales.

La obra más importante de Dentièr fue la “*Epistre tres utile*”, publicada en 1539 y dirigida a Margarita de Navarra. En ella defendió el derecho de las mujeres a intervenir en asuntos religiosos y cuestionó la exclusividad masculina en la interpretación de las Escrituras. La obra fue considerada problemática y terminó siendo objeto de restricciones y censura. Durante siglos, Dentièr quedó prácticamente invisibilizada dentro de la historiografía oficial de la Reforma.

Murió en Ginebra en 1561. Su vida estuvo marcada por desplazamientos, controversias y luchas intelectuales constantes. Sin embargo, precisamente en esas tensiones históricas reside hoy buena parte de su valor para comprender la evolución de la conciencia moderna.

15.2.2.-Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Marie Dentièr sobre la conciencia no aparecen formuladas como una teoría filosófica sistemática. Se encuentran dispersas en escritos religiosos, polémicos y pastorales. Sin embargo, una reconstrucción crítica de su pensamiento permite identificar diversos núcleos conceptuales de enorme relevancia.

Uno de los aspectos fundamentales de su pensamiento es la defensa de la capacidad universal de comprensión espiritual. Dentièr sostenía implícitamente que la verdad religiosa no debía depender exclusivamente de la mediación institucional, sino también de la comprensión interior y del ejercicio personal de la reflexión. Esta posición otorgaba a la conciencia individual un valor decisivo.

En su “*Epistre tres utile*” escribió: “¿Tenemos dos evangelios, uno para los hombres y otro para las mujeres?” (DENTIÈRE, 1539/2004). Esta pregunta condensaba buena parte de su crítica a la exclusión intelectual femenina. No se trataba únicamente de reclamar derechos sociales en sentido moderno, sino de cuestionar una estructura de autoridad que limitaba el acceso a la verdad y a la interpretación.

Dentière defendió indirectamente la idea de que la conciencia posee una dignidad intrínseca. Si hombres y mujeres participan igualmente de razón y espiritualidad, entonces toda persona posee capacidad potencial para comprender y juzgar. Este principio anticipa algunos elementos posteriores de la noción moderna de autonomía moral.

Otro aspecto central de su pensamiento es la crítica a la pasividad intelectual. La conciencia, para Dentière, no debía limitarse a aceptar obedientemente interpretaciones impuestas. Implicaba una participación activa, interpretativa y reflexiva. En este sentido, su pensamiento puede relacionarse con procesos históricos más amplios vinculados al surgimiento del sujeto moderno (OZMENT, 1980).

Asimismo, su obra contiene una defensa implícita de la libertad de conciencia. Aunque todavía inserta en el horizonte religioso del siglo XVI, Dentière abrió espacios para pensar la legitimidad de la diferencia interpretativa y la responsabilidad individual frente a la verdad.

Las investigaciones contemporáneas han destacado especialmente la importancia de su reivindicación femenina. Merry Wiesner-Hanks subraya que las mujeres reformadoras desempeñaron un papel mucho más activo de lo que tradicionalmente reconoció la historiografía (WIESNER-HANKS, 2008). Dentière representa precisamente esa emergencia de voces femeninas que comenzaron a cuestionar la distribución desigual de la autoridad intelectual y espiritual.

Desde una perspectiva contemporánea, su pensamiento puede vincularse con diversas teorías sobre Educación de la Conciencia y autonomía crítica. Paulo Freire, por ejemplo, defendió la necesidad de una educación orientada a la concientización y al desarrollo de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad. Aunque separados por siglos y contextos completamente distintos, ambos coinciden en considerar que la formación humana requiere participación activa y capacidad crítica.

Igualmente, pueden establecerse conexiones con teorías contemporáneas del desarrollo moral y de la ciudadanía democrática. La Educación de la Conciencia implica no solo adquisición de conocimientos, sino también formación del juicio, capacidad de discernimiento y responsabilidad ética. Dentière contribuyó tempranamente a este horizonte al defender la legitimidad del pensamiento propio y de la participación interpretativa.

15.2.3.- Principios educativos y pedagógicos

Las aportaciones de Dentièrè permiten derivar diversos principios educativos y pedagógicos de gran actualidad.

El primero es el **principio de autonomía crítica**. La educación no puede reducirse a mera transmisión pasiva de contenidos o doctrinas. Debe favorecer la capacidad de pensar, interpretar y comprender por uno mismo. Dentièrè cuestionó precisamente las estructuras que impedían esa participación intelectual.

El segundo principio es **la igualdad educativa**. Su crítica a la exclusión femenina implica reconocer que toda persona posee potencial racional y capacidad de desarrollo. Desde esta perspectiva, la educación debe orientarse hacia la inclusión y la universalidad del acceso al conocimiento.

Un tercer principio es **la centralidad del diálogo interpretativo**. La comprensión exige participación activa. El aprendizaje auténtico requiere interacción, cuestionamiento y reflexión. La conciencia se forma no solo mediante obediencia, sino también mediante ejercicio crítico.

También puede derivarse un **principio de responsabilidad moral**. La libertad de conciencia no significa arbitrariedad, sino compromiso responsable con la verdad y con las consecuencias éticas de las propias decisiones.

Otro aspecto relevante es **la educación de la interioridad**. Dentièrè situó un gran énfasis en la dimensión interior de la experiencia humana. La conciencia aparece como espacio de discernimiento y autenticidad personal. Esta dimensión continúa siendo central en muchas teorías contemporáneas sobre educación integral y desarrollo humano.

Finalmente, su pensamiento puede relacionarse con enfoques actuales de educación democrática y ciudadanía crítica. La formación de sujetos capaces de participar responsablemente en la vida pública requiere precisamente autonomía, reflexión y libertad interior.

15.2.4.- Conclusión

Marie Dentièrè representa una figura extraordinariamente significativa para comprender la evolución histórica de la conciencia moderna y de la libertad interior. Aunque su obra se desarrolló en un contexto profundamente

religioso, sus preguntas y tensiones desbordaron ampliamente el marco de su tiempo.

Su defensa de la participación femenina en la interpretación religiosa implicaba, en realidad, una afirmación mucho más amplia: la conciencia humana no puede quedar sometida completamente a estructuras externas de autoridad. Toda persona posee capacidad potencial de comprensión, juicio y responsabilidad.

Por ello, Dentière puede ser considerada una precursora indirecta de concepciones modernas vinculadas con autonomía moral, igualdad intelectual y educación crítica. Sus planteamientos contribuyen a iluminar procesos históricos fundamentales relacionados con el surgimiento del sujeto moderno y con el reconocimiento progresivo de la libertad de conciencia.

En el ámbito educativo contemporáneo, su pensamiento continúa ofreciendo elementos valiosos para reflexionar sobre formación crítica, inclusión, ciudadanía democrática y educación de la interioridad. Más allá de las limitaciones históricas propias de su época, Marie Dentière abrió espacios para pensar una educación orientada no únicamente a la obediencia, sino también a la responsabilidad y a la libertad humana.

15.3.- Katharina Schütz Zell (c.1498–1562)

La incorporación de Katharina Schütz Zell (c. 1498–1562) al Volumen 10 de esta serie no responde a un afán de exhaustividad enciclopédica, sino a una necesidad teórica precisa. En la genealogía de la conciencia que venimos trazando —de los místicos renanos a los humanistas italianos, de las beguinas a las voces femeninas del Cuatrocientos—, la figura de esta laica estrasburguesa ocupa un lugar de bisagra entre el siglo XV que estudiamos y el umbral del mundo moderno. Su vida y su escritura condensan, con una claridad poco común, el momento en que la categoría medieval de *conscientia* —ese «testigo interior» heredado de Pablo, Agustín y Tomás— comienza a transformarse en algo distinto: una instancia de autonomía moral y religiosa que reclama, frente al poder institucional, el derecho a no callar. Justificamos su pertinencia para una Educación de la Conciencia mediante una triple argumentación.

En primer lugar, una justificación histórico-epistemológica. Schütz Zell escribe en el preciso umbral donde la *conscientia* como sindéresis —regla interior del bien recibida de la tradición escolástica— se desplaza hacia la noción moderna de «libertad de conciencia» como derecho del sujeto frente a la coacción externa. Su obra documenta este desplazamiento no de modo especulativo, sino vivido: en la práctica concreta de una mujer que defiende su vocación, hospeda a perseguidos de todas las confesiones y se niega a condenar a quien piensa distinto. Para una pedagogía que entiende la conciencia como proceso histórico y no como dato fijo (MORIN, 1999), este testimonio es una fuente de primer orden.

En segundo lugar, una justificación ético-pedagógica. El núcleo de su pensamiento no es doctrinal sino relacional: la autoridad espiritual, en ella, no deriva del rango ni del oficio, sino del servicio, del cuidado y de la palabra que consuela. Esta inversión —de la autoridad como dominio a la autoridad como *cuidado*— anticipa intuiciones centrales de la ética del cuidado contemporánea (BOFF, 2002) y de la pedagogía del oprimido como pedagogía de la liberación de los silenciados (FREIRE, 1975). Educar la conciencia, en esta clave, no es transmitir un código, sino formar sujetos capaces de responder ante el otro.

En tercer lugar, una justificación transdisciplinar. La vida de Schütz Zell no se deja atrapar por una sola disciplina: es a la vez objeto de la historia de la Reforma, de la teología, de los estudios de género, de la ética y de la historia de las ideas pedagógicas. Esa irreductibilidad es precisamente lo que la hace

valiosa para un enfoque transdisciplinar, que busca lo que se teje *entre, a través y más allá* de las disciplinas (NICOLESCU, 1999). Su figura nos permite leer la conciencia como fenómeno complejo: simultáneamente íntimo y público, espiritual y político, individual y comunitario.

Conviene precisar, además, que aunque Schütz Zell despliega su actividad pública en el siglo XVI, su formación, su sensibilidad devocional y el sustrato espiritual del que parte —la piedad bajomedieval, la lectura vernácula de la Escritura, la herencia de la mística renana y de figuras como Tomás de Kempis o Juan Gerson, ya tratados en este volumen— pertenecen plenamente al mundo del Cuatrocientos. La incluimos aquí como figura-puente: su caso muestra cómo los fundamentos de la conciencia del siglo XV no se cierran con el siglo, sino que fructifican en el conflicto religioso posterior. No es un anacronismo, sino la prueba de una continuidad.

15.3.1.- Apuntes biográficos

Katharina Schütz nació muy probablemente a comienzos de 1498 — algunas fuentes sitúan la fecha en 1497— en Estrasburgo, ciudad imperial libre de lengua alemana integrada en el Sacro Imperio Romano Germánico y hoy perteneciente a Francia (MCKEE, 1999a). Fue hija de Jacob Schütz, artesano de la madera (ebanista) y burgués acomodado, y de Elisabeth Gerster. La familia pertenecía al estrato artesanal establecido de la ciudad: no a la nobleza ni al patriciado, pero sí a una capa urbana sólida que destinaba una parte considerable de sus recursos a la educación de su numerosa prole. Katharina tuvo varios hermanos mayores y menores, y creció en un hogar donde la instrucción no era privilegio exclusivo de los varones.

Estrasburgo no era un escenario neutro. A comienzos del siglo XVI era un activo centro de imprenta y comercio, una encrucijada de ideas donde el descontento con los abusos eclesiásticos convivía con una intensa piedad laica. Ese ecosistema urbano —imprenta, predicación, sociabilidad religiosa— será determinante: explica que una mujer de origen artesano pudiera, andando el tiempo, intervenir públicamente mediante el panfleto impreso.

Por su propio testimonio sabemos que la joven Katharina fue una niña intensamente devota. Asistía a los sacramentos, practicaba obras de caridad, dirigía a otras mujeres en actividades religiosas y —dato significativo— leía la Biblia en alemán, algo que el clero no alentaba (CHRISTIAN HISTORY INSTITUTE, 2019). Recibió una educación esmerada para su condición, probablemente en una de las escuelas vernáculas de Estrasburgo, que le dio

un dominio fluido del alemán escrito y un conocimiento bíblico considerable, ambos visibles luego en su obra (MCKEE, 1999a).

Aquella devoción precoz tenía, sin embargo, una cara oscura: una angustia espiritual persistente. Pese a multiplicar las prácticas piadosas, no lograba la certeza de su salvación; sentía que sus obras nunca eran suficientes. Esta «conciencia escrupulosa» —fenómeno que la historia de la espiritualidad conoce bien y que también atravesó al joven Lutero— es psicológicamente decisiva: la futura reformadora no parte de la rebeldía, sino de una conciencia herida que busca paz.

El giro llegó hacia 1521–1522, cuando Katharina escuchó la predicación de Matías (Matthew) Zell, párroco que desde 1518 ocupaba el púlpito de la catedral de Estrasburgo y difundía las enseñanzas de Lutero (TABLETALK, 2017). La doctrina de la justificación por la fe —la salvación como don gratuito de la gracia, no como mérito acumulado— resolvió su angustia. La certeza que las obras no le habían dado, la halló en la confianza en Cristo. Es crucial subrayar, para nuestra lectura, que esta «conversión» no la alejó de la comunidad eclesial: la reorientó. No produjo una privatización de la fe, sino una vocación de servicio público.

El 3 de diciembre de 1523, a primera hora de la mañana, Katharina Schütz se casó con Matías Zell; ofició la ceremonia el reformador Martin Bucero. El matrimonio de un sacerdote era entonces escandaloso y de altísima carga simbólica: era, públicamente, una afirmación de la fe protestante. Katharina fue una de las primeras mujeres «respetables» de Estrasburgo en casarse con un clérigo, incluso antes que Lutero, y entendió ese paso no como asunto privado sino como expresión vocacional de su fe (WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA, 2022).

Atacada de inmediato por libelos que tachaban la unión de herética y deshonesto, respondió con la escritura. Su Apología por el maestro Matías Zell, su esposo (1524) y su Carta al obispo defendiendo el matrimonio clerical inauguraron una de las obras escritas más singulares de la primera Reforma: panfletos que, en una ciudad de imprenta, alcanzaron amplia difusión (WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA, 2022).

Durante décadas, la casa de los Zell fue hospital y refugio. En la Guerra de los Campesinos (1525) y en las sucesivas oleadas de perseguidos, Katharina hospedó a millares: a su boda, su marido le había encomendado ser «madre de los pobres y de los refugiados», y ella lo cumplió literalmente. Acogió a Bucero huido de Wissembourg, a Calvino fugitivo de Francia, a Ecolampadio

y Zuinglio durante el coloquio de 1529. Tuvo un hijo, probablemente hacia 1526, que no sobrevivió; la pareja no dejó descendencia. De ahí su autodesignación como «madre de la Iglesia» (*Kirchenmutter*): una maternidad espiritual ejercida sobre toda la comunidad sin distinción de bando (TABLETALK, 2017).

Matías Zell murió en 1548; Katharina pronunció palabras en su sepelio. Su sucesor en el púlpito fue Ludwig Rabus, antiguo huésped e interno de la casa Zell, que evolucionó hacia un luteranismo rígido y atacó la tolerancia de los Zell. Katharina le respondió con dureza argumentativa; el intercambio derivó, por parte de Rabus, en ataques personales que la tildaban de «perturbadora de la paz de la Iglesia». Ella replicó con su escrito más célebre, la Carta a toda la ciudadanía de la ciudad de Estrasburgo (1557/1558), defensa lúcida de la tolerancia, del derecho de la mujer y del laicado a enseñar, y de la primacía de la comunidad sobre el dogma sectario (WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA, 2022; MCKEE, 2006).

En el último año de su vida, ya enferma, predicó en el entierro de dos mujeres seguidoras de Schwenckfeld que el clero consideraba heréticas. Se inició un proceso contra ella, abandonado por su enfermedad terminal. Murió en Estrasburgo el 5 de septiembre de 1562. Su sepelio, organizado por viejos amigos de la familia, expresó el afecto del pueblo llano hacia su «madre en la Iglesia». La tradición resume su independencia en una frase: aprendería de cualquiera, pero seguiría solo a Cristo —no fue discípula de Lutero, ni de Zuinglio, ni de Schwenckfeld, ni siquiera de su propio marido (CHRISTIAN HISTORY INSTITUTE, 2019).

15.3.2.- Aportaciones fundamentales

Schütz Zell no escribió un tratado sistemático sobre la conciencia; su aportación es práctica y performativa. Pero de su obra se desprende una concepción precisa: la conciencia es el lugar interior donde la persona se sabe responsable ante Dios y ante el prójimo, y desde el cual le resulta imposible —no solo ilícito— callar ante la injusticia. Su fórmula recurrente, «no puedo callar», no es mera retórica: expresa una estructura de la conciencia entendida como respuesta obligada ante el sufrimiento.

La conciencia, en ella, no es primariamente un tribunal que juzga al propio yo (la *conscientia* escrupulosa de su juventud), sino una *voz que responde* ante el sufrimiento ajeno. Hay aquí un desplazamiento decisivo: de la conciencia como instancia de autovigilancia a la conciencia como instancia de responsabilidad relacional. Este tránsito —del escrúpulo al cuidado— es el

corazón de su contribución y el que más interesa a una Educación de la Conciencia, porque señala que la conciencia madura no se mide por la pureza interior sino por la capacidad de responder al otro (BOFF, 1999).

La biografía espiritual de Schütz Zell ofrece un modelo de desarrollo de la conciencia en tres momentos. Un primer momento de conciencia heterónoma y angustiada: cumple las normas, multiplica las obras, pero no alcanza paz porque su criterio es externo y la medida, inalcanzable. Un segundo momento de liberación interior: la experiencia de la gracia disuelve la angustia y reordena el criterio desde dentro; la conciencia deja de ser un acreedor implacable. Un tercer momento de conciencia vocacional y pública: la libertad ganada no se repliega en intimismo, sino que se traduce en servicio, palabra y defensa de los perseguidos. Este itinerario —heteronomía, liberación, autonomía responsable— es estructuralmente análogo al proceso de concienciación que la pedagogía crítica describirá siglos después: nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los seres humanos se liberan en comunión (FREIRE, 1975).

En un siglo que inventaba nuevas ortodoxias tan excluyentes como la que combatía, Schütz Zell sostuvo una posición tenazmente ecuménica antes de que la palabra existiera: acogió y defendió a luteranos, reformados, anabaptistas, schwenckfeldianos y judíos de la ciudad, no porque coincidiera con todos, sino porque negaba que la diferencia de creencia autorizara la condena o la violencia (STJERNA, 2009).

Su defensa de la libertad de conciencia descansa en tres convicciones articuladas. Primera: la autoridad espiritual legítima no procede del rango institucional sino del servicio y de la fidelidad a la Escritura; por eso una laica —y una mujer— puede enseñar y amonestar sin usurpar nada, pues no reclama más autoridad que la que la Palabra otorga a todo creyente (el sacerdocio universal). Segunda: la comunidad concreta de los que sufren importa más que la pureza del dogma; la fragmentación sectaria del protestantismo le parecía una traición al Evangelio del cuidado. Tercera: la coacción de las conciencias es ilegítima en sí misma; nadie debe ser perseguido por el contenido de su fe. Estas tres tesis, sostenidas no en la cátedra sino en la práctica del hospedaje y del panfleto, hacen de ella una de las primeras voces europeas —y una de las pocas femeninas— de lo que más tarde se llamará tolerancia y libertad religiosa (MCKEE, 2006; WIESNER-HANKS, 2008).

Para nuestra serie es capital subrayar que esta libertad de conciencia no es individualismo. No dice «cada cual con su verdad», sino «ninguna verdad

autoriza a aplastar al otro». La libertad de conciencia, en Schütz Zell, es inseparable de la responsabilidad por el otro: se es libre para servir, no para desentenderse. Esta articulación entre libertad y cuidado —y no su oposición— es exactamente lo que una Educación de la Conciencia necesita pensar hoy frente a los fundamentalismos y frente al relativismo indiferente

Las tensiones que atravesó —convicción interior frente a estructuras de poder, autoridad religiosa frente a libertad humana, pertenencia comunitaria frente a disidencia— no se cerraron con el siglo XVI: cambiaron de lenguaje y siguen vivas en los debates actuales sobre pluralismo, tolerancia, objeción de conciencia y derechos fundamentales. Su figura dialoga con la noción de conciencia como construcción histórica y compleja (MORIN, 1999), con la concienciación liberadora (FREIRE, 1975; 1997), con la ética del cuidado como fundamento de lo humano (BOFF, 1999) y con una epistemología transdisciplinar que se niega a separar lo íntimo de lo político y lo espiritual de lo social (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008).

15.3.3.- Principios educativos y pedagógicos

De la vida y la obra de Schütz Zell se desprenden, explícita o implícitamente, principios operativos para una Educación de la Conciencia. Los formulamos como orientaciones, no como recetas.

1. **Principio de la conciencia como proceso, no como posesión.** Su itinerario —del escrúpulo a la libertad responsable— enseña que la conciencia se forma históricamente y nunca se «tiene» de manera definitiva. Educar la conciencia es acompañar un proceso de maduración, no inculcar un código cerrado. Pedagógicamente: privilegiar trayectorias biográficas, narrativas y dilemas vividos sobre la mera transmisión normativa.
2. **Principio de la autoridad como servicio y cuidado.** En ella la autoridad legítima nace del servicio, no del rango. Trasladado al aula: la autoridad docente se funda en el cuidado, la coherencia y la palabra que acompaña, no en la posición jerárquica. Toda Educación de la Conciencia desautoriza toda pedagogía del dominio.
3. **Principio del «no poder callar»: la palabra como responsabilidad.** Su «no puedo callar» convierte la palabra en acto ético. Formar la conciencia es formar sujetos capaces de tomar la palabra ante la injusticia y de hacerlo con argumento y sin violencia. Implica una

pedagogía de la voz: aprender a decir, a escuchar y a discrepar civilizadamente.

4. **Principio de hospitalidad y reconocimiento del diferente.** Su casa abierta a perseguidos de todas las confesiones es un modelo pedagógico: la conciencia se educa en el contacto efectivo con el distinto, no en su exclusión. Toda Educación de la Conciencia es, necesariamente, educación para la hospitalidad y el pluralismo.
5. **Principio de libertad de conciencia ligada a la responsabilidad.** Frente al adoctrinamiento y frente al relativismo indiferente, su ejemplo enseña a articular libertad y cuidado: se forma a personas libres para responder del otro, no para desentenderse. Es el equilibrio que evita tanto el fanatismo como el escepticismo cínico.
6. **Principio de integración transdisciplinar de lo íntimo y lo público.** Su vida muestra que conciencia espiritual, compromiso social y palabra pública son inseparables. Una Educación de la Conciencia transdisciplinar no fragmenta a la persona: integra dimensión interior, vínculo comunitario y acción histórica como un solo tejido.

15.3.4.- Conclusión integradora

Katharina Schütz Zell no dejó un sistema, sino algo más raro y fértil para la pedagogía: una vida coherente en la que la conciencia se piensa haciéndose. Su legado para la Educación de la Conciencia puede condensarse en una tesis: la conciencia madura no es la que se purifica en el aislamiento ni la que se impone como verdad única, sino la que, habiéndose liberado del miedo, no puede ya callar ante el sufrimiento del otro y lo acoge sin condenarlo. Educar la conciencia, a su luz, es formar esa libertad responsable y hospitalaria. En la genealogía que esta serie reconstruye, su figura cierra el arco quattrocentista de la interioridad y lo abre, ya, hacia la modernidad de los derechos: prueba de que los fundamentos filosóficos de la conciencia no son anticuario, sino raíz viva.

15.4.- Argula von Grumbach (1490–c.1564)

Pocas figuras del primer cuarto del siglo XVI condensan con tanta nitidez el problema que articula este volumen —la emergencia histórica de la conciencia como instancia de juicio, palabra y resistencia— como Argula von Grumbach. Noble bávara, sin formación universitaria ni latín académico, mujer y laica en un orden eclesial y político que reservaba la palabra teológica a clérigos varones, irrumpió en 1523 en el espacio público con una carta abierta que se imprimió y reimprimió en cuestión de semanas, convirtiéndose en la primera escritora protestante difundida por la imprenta (GRUMBACH, 1995). Su gesto no fue erudito ni institucional: fue, en sentido estricto, un acto de conciencia. Por eso su estudio resulta especialmente pertinente para una pedagogía de la conciencia que no se conforme con describir facultades mentales, sino que aspire a comprender cómo se forma, se sostiene y se arriesga el juicio moral de una persona frente al poder.

La justificación de su inclusión en esta serie se sostiene sobre tres ejes convergentes. El primero es histórico-epistemológico. Argula encarna el desplazamiento que define el umbral de la Modernidad: el paso de una conciencia heterónoma, tutelada por la autoridad externa, a una conciencia que reclama acceso directo a la fuente —en su caso, la Escritura en lengua vernácula— y que reivindica el derecho a interpretar y a hablar. Ese desplazamiento es, leído de forma transdisciplinar, el mismo que Morin (2000) describe como reforma del pensamiento: no un cambio de contenidos, sino de la relación del sujeto con el saber y con su propia autoridad cognitiva. Estudiarla no es hacer historia confesional, sino observar en vivo el nacimiento de la autonomía del juicio.

El segundo eje es ético-político. La intervención de Argula no nace de una especulación, sino de una injusticia concreta: el arresto y la abjuración forzada de un joven docente, Arsacius Seehofer²⁴. Su conciencia se activa como respuesta a un daño visible y se traduce inmediatamente en palabra pública y

²⁴ Arsacius Seehofer (c. 1503–1545) fue un estudiante y posteriormente teólogo alemán vinculado a los inicios de la Reforma. Estudió en Wittenberg y adoptó las ideas de Lutero y Melanchthon. En 1523 fue acusado de difundir doctrinas reformistas en la Universidad de Ingolstadt, sometido a interrogatorio y obligado a retractarse. Su caso alcanzó gran notoriedad porque motivó la intervención pública de Argula von Grumbach, quien escribió una carta abierta en su defensa denunciando la represión académica y religiosa. El episodio se convirtió en un símbolo temprano del conflicto entre autoridad eclesiástica y libertad de conciencia individual.

en exposición personal. Aquí se anuncia ya lo que Freire (1975) llamará conciencia como praxis: no un estado interior contemplativo, sino la unidad indivisible de lectura del mundo, palabra y acción transformadora. Argula no «tiene» conciencia: la ejerce, y al ejercerla la arriesga. Para una Educación de la Conciencia este matiz es decisivo, porque desplaza el foco desde la conciencia poseída hacia la conciencia practicada.

El tercer eje es pedagógico y de género. Argula fundamenta su derecho a hablar en una lectura personal y sostenida de un texto que se le había intentado vedar —recibió de niña una Biblia alemana y unos predicadores trataron de disuadirla de leerla (BAINTON, 1971)—. Su trayectoria muestra, con una claridad casi de laboratorio, que la formación de la conciencia depende del acceso a la palabra, de la legitimación del sujeto que interpreta y de la existencia de comunidades que sostienen el riesgo de pensar. Que ese sujeto fuera una mujer silenciada por su condición convierte su caso en una crítica anticipada de toda pedagogía que distribuye desigualmente el derecho a interpretar, en sintonía con la perspectiva ecosistémica y emancipadora que sostiene esta serie.

Por estas razones, Argula von Grumbach no se incorpora a este volumen como una curiosidad biográfica de la Reforma, sino como un caso paradigmático para pensar la conciencia: su génesis en la lectura, su maduración en la prueba, su libertad frente a la autoridad y su destino cuando se hace palabra pública. Lo que sigue reconstruye su vida, sistematiza sus aportaciones sobre la naturaleza y la libertad de la conciencia, y extrae de ellas principios educativos transferibles a una práctica pedagógica contemporánea.

15.4.1.- Apuntes biográficos

Argula nació hacia 1490 —algunas fuentes proponen 1492 o 1493— en el seno de la familia noble bávara de los Von Stauff, vinculada a la tradición de los Hohenstaufen y asentada en el castillo de Ehrenfels, en la región de Ratisbona (Regensburg). Era, por tanto, hija de barones: una posición social que le confería protección y prestigio, pero también una casa noble de recursos menguantes, más rica en linaje que en hacienda (GRUMBACH, 1995). El dato relevante para nuestra indagación no es heráldico sino formativo: su padre, contra la convicción dominante de que instruir a las niñas era inútil o peligroso, dispuso que recibiera educación junto a sus hermanos. En una época en que la alfabetización femenina era excepción incluso entre la nobleza, Argula aprendió a leer y a escribir en alemán desde temprano.

El episodio fundacional de su biografía intelectual ocurre hacia los diez años. Recibió como regalo una Biblia alemana —la Biblia de Koberger, impresa en Núremberg en 1483, traducción germánica de la Vulgata— y comenzó a leerla con avidez. Algunos predicadores franciscanos trataron de disuadirla, advirtiéndole de que el intento de comprender las Escrituras solo la confundiría (BAINTON, 1971; SEVERANCE, 2019). El gesto del padre — entregar a una niña un texto sagrado en lengua vernácula, cuando la traducción a la lengua común era objeto de sospecha eclesiástica— sugiere una familia de piedad poco rutinaria y prefigura toda su trayectoria posterior: la conciencia se forma en la lectura, y la lectura prohibida es ya, embrionariamente, un acto de libertad.

Hacia los dieciséis años fue enviada a la corte de Múnich como dama de compañía de la duquesa Kunigunde de Baviera, mujer culta y de honda inquietud espiritual que favorecía el estudio de la Escritura y la conversación teológica. En ese entorno Argula amplió su formación y entró en contacto con predicadores y teólogos de relieve; entre ellos, según las fuentes, Johann von Staupitz, mentor de Martín Lutero. La corte fue para ella algo más que un destino aristocrático: una segunda escuela, donde la lectura solitaria de la infancia se transformó en interlocución y debate.

En 1509 la peste se llevó a sus dos progenitores. Huérfana, quedó bajo la tutela de su tío, Hieronymus von Stauff, quien en 1516 fue ejecutado acusado de intrigas políticas en la pugna por la sucesión bávara. Ese mismo año Argula contrajo matrimonio con Friedrich von Grumbach, de otra casa noble también empobrecida, que desempeñaba un cargo administrativo al servicio del duque, primero en Dietfurt y luego en otras localidades. El matrimonio tuvo cuatro hijos. Su vida transcurrió en pequeñas villas y mercados rurales de Baviera y Franconia —Lenting, Dietfurt, Burggrumbach, Zeilitzheim—, una experiencia de arraigo local que más tarde nutriría su capacidad para difundir las nuevas ideas fuera de los centros universitarios. La sucesión de duelos y violencias — la orfandad por peste, la ejecución del tutor— configura un sustrato existencial que, lejos de quebrarla, parece haber consolidado en ella el recurso a la Escritura como lugar de sentido.

Entre 1520 y 1522, con la circulación de los escritos de Lutero y, sobre todo, de Felipe Melanchthon, Argula se adhirió a la llamada «nueva enseñanza». No fue una conversión emocional súbita, sino el desenlace coherente de una vida de lectura bíblica: encontró en la teología reformada la legitimación de algo que practicaba desde niña, el acceso directo y personal a la palabra. Determinó que sus hijos fueran educados conforme a esos

principios. Su esposo, en cambio, permaneció católico, lo que —según sus propios escritos posteriores— introdujo una tensión duradera en el matrimonio. La conciencia de Argula maduró así no en la concordia, sino en la fricción doméstica e institucional.

El acontecimiento que la convirtió en figura pública fue el proceso contra Arsacius Seehofer, joven docente de la Universidad de Ingolstadt que, tras estudiar en Wittenberg con Melanchthon, fue arrestado, se le confiscaron textos luteranos y, bajo amenaza de morir en la hoguera, fue obligado a abjurar entre lágrimas. Indignada porque nadie salía en su defensa, Argula escribió en 1523 su célebre carta abierta *A la Universidad de Ingolstadt*, exigiendo a la facultad que explicara de qué se acusaba al joven y por qué debía considerarse herética una doctrina que decía atenerse únicamente a la Escritura. Apoyó su alegato en más de ochenta citas bíblicas y reclamó —ella, mujer y laica, sin latín académico— ser escuchada y respondida personalmente, y en alemán (STJERNA, 2009; GRUMBACH, 1995). La facultad, encabezada por el teólogo Johann Eck, no respondió: la ignoró.

Entre 1523 y 1524 Argula publicó ocho cartas y escritos —dirigidos a las autoridades universitarias, a los duques de Baviera y a los concejos de Ingolstadt y Ratisbona—. El primero alcanzó una difusión extraordinaria, con cerca de una quincena de ediciones, hecho que la sitúa como la primera mujer protestante que empleó la imprenta como instrumento de causa pública. Mantuvo correspondencia con Lutero, Melanchthon, Andreas Osiander y Martín Bucer; Lutero llegó a anotar de su puño un ejemplar de su libro de oraciones, y la apreció como una voz singular. Las represalias no se hicieron esperar: su escritura fue denunciada por las autoridades católicas, su esposo fue presionado y removido de su cargo, y ella misma sufrió descrédito por su condición de mujer.

La Guerra de los Campesinos (1524–1525), asociada por muchos a las ideas reformadas, coincidió con una pausa en su publicación, aunque siguió escribiendo cartas privadas y manteniendo su compromiso. Enviudó hacia 1530. Continuó difundiendo literatura reformada y reuniendo a personas en conventículos domésticos durante décadas. En 1563, ya anciana, las autoridades bávaras informaban de que habían vuelto a encarcelar a «la vieja Staufferin» por circular escritos protestantes y apartar a la gente de los oficios católicos. Murió hacia 1554–1564, en fecha incierta. Su figura fue casi borrada por su propia familia, incómoda con su notoriedad; sin embargo, Ludwig Rabus la incluyó en su *Historia de los mártires* (edición de 1572), y la erudición

histórica solo le devolvió un lugar serio a finales del siglo XX, principalmente gracias a la edición crítica y la biografía de Peter Matheson (1995, 2013).

15.4.2.- Aportaciones fundamentales

Argula no escribió un tratado sistemático sobre la conciencia. Sus aportaciones son performativas: están en lo que hizo al escribir, más que en una doctrina explícita. Reconstruirlas exige leer su práctica como una verdadera teoría implícita de la conciencia. Pueden ordenarse en cinco núcleos.

1. **La conciencia como vínculo entre Escritura y juicio propio.** Para Argula, la conciencia no es un sentimiento ni una mera voz interior indeterminada: es la facultad por la cual una persona, puesta ante la palabra, juzga y se obliga. Su autoridad no proviene de su estatus — que no tiene— ni de su erudición —que no acredita—, sino de la confrontación directa entre el texto y su entendimiento. Esto invierte el orden epistemológico tutelado de su tiempo: la conciencia deja de ser receptáculo de lo que la autoridad decide y se convierte en sede de un juicio que la autoridad debe, a su vez, justificar. Es, en germen, la estructura de la autonomía moderna que Morin (2000) describirá como el paso de un conocimiento recibido a un conocimiento examinado, y que la tradición transdisciplinar reconoce como condición de todo sujeto cognoscente responsable (NICOLESCU, 1999).
2. **La libertad de conciencia como deber, no solo como derecho.** La aportación más original de Argula no es reivindicar un derecho subjetivo a creer, sino afirmar un deber de hablar. Su conciencia no le concede el permiso de callar: la obliga a intervenir cuando presencia una injusticia y todos guardan silencio. La libertad de conciencia aparece aquí en su forma más exigente —no como esfera privada protegida, sino como responsabilidad pública ineludible—. Esta concepción anticipa de modo notable lo que la teología de la liberación formulará siglos después: la conciencia verdadera no es la que se preserva intacta, sino la que se compromete con el que sufre. En Argula, libertad y responsabilidad no se oponen: la libertad de conciencia es precisamente la libertad para obligarse ante el otro.
3. **El acceso a la palabra como condición de la conciencia.** Argula sostiene, en acto, que no hay conciencia libre sin acceso a la fuente. Su insistencia en la Escritura en lengua vernácula y en el derecho a interpretarla sin mediación obligatoria implica una tesis pedagógica de fondo: la conciencia se atrofia cuando el acceso al texto se

monopoliza, y se desarrolla cuando ese acceso se democratiza. Defender que se le responda en alemán, y no en el latín que la excluía, no es una cuestión idiomática: es la afirmación de que el derecho a comprender es inseparable del derecho a juzgar. Esta intuición conecta directamente con la pedagogía freireana: alfabetizarse es leer el mundo, y leer el mundo es la condición de toda conciencia crítica.

4. **La conciencia como palabra pública: del fuero interno al ágora.** La conciencia de Argula no se completa en la interioridad: se realiza al hacerse público escrito. Al imprimir sus cartas transforma un juicio privado en argumento compartible, expuesto a réplica y a riesgo. Esta es una contribución de enorme densidad para pensar la conciencia: el fuero interno no es su lugar último; la conciencia madura buscando la palabra dialógica, la que se ofrece a la confrontación racional. Que pidiera respuesta —y no obediencia— revela una concepción comunicativa de la conciencia que prefigura, salvando todas las distancias, la idea de que la verdad práctica se prueba en el espacio del diálogo.
5. **Conciencia, género y deslegitimación del silencio impuesto.** Al hablar como mujer en un orden que le negaba la palabra teológica, Argula formula implícitamente una crítica radical: ninguna conciencia puede considerarse plenamente libre si el derecho a interpretar se distribuye según el sexo, el estamento o la lengua. Su famoso argumento —cuando los hombres callan, las mujeres deben hablar— no es un alegato corporativo, sino una tesis universal sobre la conciencia: el silencio impuesto desde fuera nunca es legítimo cuando lo que está en juego es la verdad y la justicia. Esta línea entronca con las pedagogías y teologías que han mostrado cómo las estructuras de poder configuran quién puede pensar en voz alta.

15.4.3.- Principios educativos y pedagógicos

De la trayectoria y las aportaciones de Argula von Grumbach pueden extraerse, para una Educación de la Conciencia de orientación transdisciplinar, los siguientes principios. No se presentan como normas técnicas, sino como orientaciones para la formación del juicio moral y la palabra responsable.

1. **Principio del acceso a la fuente.** Educar la conciencia exige garantizar el acceso directo, comprensible y no monopolizado a las fuentes del saber. Toda pedagogía que interpone barreras innecesarias entre el sujeto y el texto —de lengua, de estatus, de autorización— atrofia

la conciencia. La tarea docente consiste menos en custodiar el sentido que en facilitar el encuentro autónomo con él.

2. **Principio del juicio examinado frente a la autoridad recibida.** Formar la conciencia es enseñar a pedir razones, no a obedecer sin ellas. La pregunta de Argula a Ingolstadt —«expliquen de qué se le acusa»— es un modelo pedagógico: el aula debe ser un lugar donde la autoridad de cualquier afirmación pueda ser interrogada y deba justificarse. La docencia transdisciplinar sustituye la transmisión incuestionada por la deliberación argumentada.
3. **Principio de la conciencia como praxis.** No basta con que el estudiante comprenda: una Educación de la Conciencia integra juicio, palabra y acción. El conocimiento que no se traduce en posición responsable ante la injusticia permanece inerte. Procede, pues, diseñar experiencias en las que pensar y comprometerse sean inseparables, en la línea de la conciencia como praxis transformadora propuesta por Freire (1975).
4. **Principio del cuidado del que disiente.** La intervención de Argula nace de la solidaridad con un perseguido. Educar la conciencia implica cultivar la sensibilidad ante el daño hecho al otro y la disposición a acompañar al que es silenciado. La empatía moral no es un añadido sentimental: es estructura del juicio recto.
5. **Principio de la palabra dialógica y pública.** La conciencia se forma plenamente cuando aprende a exponerse al diálogo y a la réplica. Conviene, por tanto, crear espacios donde el juicio propio se haga argumento compartible y se confronte sin temor ni dogmatismo. Enseñar a escribir y a hablar en público es, en este sentido, enseñar a tener conciencia.
6. **Principio de la igualdad del derecho a interpretar.** Ninguna pedagogía de la conciencia es legítima si distribuye desigualmente el derecho a pensar en voz alta según el género, el origen o la condición. El caso de Argula obliga a revisar críticamente quién está autorizado a interpretar en nuestras propias prácticas educativas y a remover esas exclusiones.
7. **Principio de la resistencia formada.** Por último, educar la conciencia es prepararla para sostener el juicio bajo presión. Argula no improvisó su firmeza: la había forjado en décadas de lectura. La resiliencia moral no se enseña como técnica de emergencia, sino que se

cultiva lentamente, mediante hábitos sostenidos de lectura, reflexión y comunidad.

En definitiva, Argula von Grumbach ofrece a la Educación de la Conciencia algo que ningún tratado abstracto puede ofrecer: la demostración encarnada de que la conciencia no es una facultad que se posee, sino una práctica que se forma en la lectura, se prueba en la injusticia, se libera frente a la autoridad y se completa en la palabra pública y solidaria. Su voz, casi borrada durante cuatro siglos, recuerda que toda pedagogía de la conciencia es, en última instancia, una pedagogía del derecho a pensar y a decir.

15.5.- Jeanne d'Albret (1528–1572)

La figura de Jeanne d'Albret (1528–1572), reina de Navarra, ocupa un lugar singular en la genealogía histórica de la libertad de conciencia. No fue una filósofa que produjera un corpus sistemático, ni una teóloga que dejara tratados especulativos; fue, sin embargo, algo quizá más elocuente para una Educación de la Conciencia: una conciencia históricamente situada que se constituyó a sí misma en el conflicto, que tradujo la convicción interior en decisión pública y que pagó el precio político de no separar lo que creía de lo que hacía. Estudiarla no es hacer hagiografía confesional —su obra de gobierno conoció también la intolerancia de su época— sino interrogar, desde la complejidad, un caso límite donde la interioridad y la historia se anudan de manera ejemplar.

La pertinencia de su inclusión en esta serie puede argumentarse mediante una triple justificación.

1. **Primera, una justificación histórico-biográfica.** Jeanne d'Albret encarna el momento europeo en que la «libertad de conciencia» deja de ser una metáfora interior y se convierte en una cuestión jurídica, política y vital. Hija de Marguerite de Navarre —autora del *Hep-taméron* y del *Miroir de l'âme pécheresse*— y sobrina del rey Francisco I de Francia, criada en el humanismo evangélico y convertida públicamente al calvinismo en 1560, su trayectoria condensa el siglo de las guerras de religión. En ella se cruzan el humanismo renacentista, la Reforma y la primera teorización moderna de la tolerancia (LECLER, 1994; ZAGORIN, 2005).
2. **Segunda, una justificación teórico-conceptual.** El caso de Jeanne ilumina la distinción, decisiva para toda teoría de la conciencia, entre el fuero interno (la convicción que no admite coacción) y el fuero externo (la acción pública sometida al poder). Su negativa, a los doce años, a consentir un matrimonio impuesto —documentada en protestas escritas de su puño— constituye uno de los testimonios más tempranos y nítidos de objeción de conciencia sobre la base de la inviolabilidad del consentimiento personal. La conciencia aparece aquí no como un dato psicológico, sino como una instancia normativa que reclama jurisdicción sobre la propia voluntad.
3. **Tercera, una justificación pedagógica.** Si educar la conciencia es acompañar el proceso por el cual una persona pasa de la creencia heredada a la convicción examinada y responsable, Jeanne d'Albret

ofrece un caso de estudio excepcional: una conciencia formada en la lectura, el discernimiento y la deliberación que se sostiene frente al poder familiar, eclesiástico y monárquico. Su patrocinio de la traducción de la Escritura a las lenguas vernáculas (el vasco y el bearnés) revela, además, una intuición profundamente pedagógica: no hay autonomía de la conciencia sin acceso directo al texto, sin alfabetización y sin lengua propia.

Conviene advertir desde el inicio una tensión que esta serie no debe escamotear: la libertad de conciencia que Jeanne reivindicó para sí no se tradujo siempre en tolerancia hacia la conciencia ajena. En Béarn restringió el culto católico y confesionalizó el territorio. Esta ambivalencia no invalida su valor formativo; al contrario, lo intensifica: enseña que la libertad de conciencia es un principio que se descubre antes de comprenderse plenamente, y que su universalización —reconocer en el otro el mismo fuero que reclamo para mí— es una conquista ética posterior y todavía inacabada. Pensar a Jeanne d'Albret es, por ello, pensar el nacimiento conflictivo de un derecho.

15.5.1.- Apuntes biográficos

Jeanne d'Albret nació el 16 de noviembre de 1528 en el castillo de Saint-Germain-en-Laye, en el corazón político de la monarquía francesa. Era hija única superviviente de Henri II d'Albret, rey de Navarra y señor de un conjunto de territorios pirenaicos —Béarn, la Baja Navarra, Foix, Bigorra—, y de Marguerite d'Angoulême, hermana del rey Francisco I y una de las grandes figuras intelectuales del Renacimiento francés. Esta doble pertenencia —a una casa soberana pirenaica y a la familia real francesa— marcará toda su vida: Jeanne crecerá simultáneamente como heredera de un pequeño reino independiente y como pieza dinástica disputada por las grandes potencias (ROELKER, 1972; BRYSON, 1999).

El entorno materno fue decisivo. Marguerite de Navarre conjugaba la cultura humanística, una piedad evangélica de inspiración reformista y la protección de espíritus heterodoxos. En esa atmósfera de evangelismo cortesano —ni plenamente católica ni aun confesionalmente protestante— se gestó la sensibilidad religiosa que Jeanne radicalizaría una generación después.

Por razones políticas, Jeanne fue separada tempranamente de sus padres y educada bajo la tutela de Aymée de Lafayette en el castillo de Lonray y en Plessis-lès-Tours. Su formación intelectual fue esmerada y de cuño

humanista: se le confió como preceptor al poeta neolatino Nicolas de Bourbon, y recibió instrucción en latín, lenguas, retórica e historia sagrada. Esta educación letrada —infrecuente en su intensidad para una mujer, aun de rango soberano— resultó determinante: la conciencia que más tarde resistirá al poder fue, ante todo, una conciencia ejercitada en la lectura, el argumento y la deliberación.

En 1541, con apenas doce años, Jeanne fue forzada por su tío Francisco I a contraer matrimonio con Guillermo «el Rico», duque de Jülich-Cleves-Berg, en una operación puramente diplomática. La adolescente se opuso con una firmeza que dejó huella documental: redactó y firmó protestas formales declarando que su voluntad no era libre, que cualquier consentimiento le era arrancado por la fuerza y que el matrimonio se celebraba contra su ánimo. El día de la ceremonia hubo de ser conducida casi en volandas, según los testimonios, por el connétable²⁵ Anne de Montmorency. La unión, nunca consumada, fue anulada en 1545 cuando cambiaron las conveniencias políticas (BRYSON, 1999)

Este episodio merece relieve especial en un estudio sobre la conciencia: aquí, una niña articula —con vocabulario jurídico y por escrito— la tesis de que sin consentimiento libre no hay vínculo legítimo. Es, en germen, la afirmación moderna de la inviolabilidad del fuero interno frente a la razón de Estado.

En 1548 Jeanne se casó con Antoine de Bourbon, duque de Vendôme, primer príncipe de sangre de Francia. Del matrimonio nació en 1553, en el castillo de Pau, Henri de Bourbon —futuro Enrique IV de Francia— y, más tarde, Catherine de Bourbon. A la muerte de su padre, en 1555, Jeanne y Antoine fueron proclamados reyes de Navarra. Jeanne asumió entonces no solo una corona, sino la responsabilidad de gobernar territorios donde la cuestión religiosa se volvería explosiva.

El acontecimiento que define su biografía es la profesión pública de fe calvinista que realizó el día de Navidad de 1560. No fue un gesto privado: una reina declaraba, ante su corte y ante Europa, su adhesión a la confesión reformada, asumiendo el riesgo de la ruptura con la corona francesa, con el papado y con la monarquía española que acechaba sus fronteras. A partir de ahí impulsó sistemáticamente la Reforma en sus Estados: promulgó las Ordenanzas Eclesiásticas de 1571, organizó una iglesia reformada en Béarn,

²⁵ El connétable (condestable) era el más alto cargo militar de la monarquía francesa después del rey, responsable de dirigir los ejércitos reales y coordinar los principales asuntos militares y políticos del reino.

fundó un colegio o academia en Orthez y patrocinó la traducción del Nuevo Testamento al euskera por Joanes Leizarraga (1571) y la difusión de la Escritura en bearnés.

La presión exterior fue intensa: el papa Pío IV llegó a citarla ante la Inquisición en 1563, y Catalina de Médici y Felipe II hostigaron su independencia. Jeanne sostuvo su posición con una constancia que sus adversarios llamaban obstinación y sus correligionarios firmeza de fe.

Muerto Antoine de Bourbon en 1562 —irónicamente, combatiendo del lado católico—, Jeanne emergió como la cabeza política y moral del partido hugonote junto a Condé y Coligny. En 1568 se trasladó a La Rochelle, plaza fuerte del protestantismo francés, y justificó públicamente su compromiso en su *Ample déclaration sur la jonction de ses armes à celles des réformés* (1568), texto apologético donde defiende la legitimidad de su causa en términos de conciencia y de deber. Negoció después el matrimonio de su hijo Henri con Marguerite de Valois, hermana de Carlos IX, como sello de la frágil paz de Saint-Germain. Murió en París el 9 de junio de 1572, apenas dos meses antes de la matanza de San Bartolomé. La leyenda —nunca probada— de los guantes envenenados atribuidos a Catalina de Médici dramatizó una muerte que la historiografía atribuye con probabilidad a la tuberculosis (ROELKER, 1972; BRYSON, 1999).

15.5.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Jeanne d'Albret no se hallan en una doctrina expuesta, sino en una práctica argumentada y en un conjunto de decisiones y escritos que pueden leerse, retrospectivamente, como una fenomenología vivida de la conciencia. Cabe sistematizarlas en cuatro núcleos.

1. **La conciencia como fuero inviolable: el consentimiento no se coacciona.** La primera aportación, anticipada en su adolescencia y madurada en su vida adulta, es la afirmación de que existe un ámbito de la persona —la conciencia— sobre el que ningún poder externo posee jurisdicción legítima. Sus protestas de 1541 ya formulaban, en lenguaje jurídico, que un consentimiento arrancado por la fuerza es nulo porque no procede del fuero interno. Trasladada al terreno religioso, esta intuición se convierte en la tesis nuclear de la libertad de conciencia: se puede obligar al cuerpo, no a la creencia; se puede imponer una conducta, no una convicción. La conciencia se revela así como instancia normativa y no meramente como sentimiento (LECLER, 1994).

2. **La unidad entre convicción interior y acción pública.** La segunda aportación es existencial y, por ello, pedagógicamente potentísima: Jeanne se negó a escindir lo que creía de lo que hacía. Frente a la opción, habitual en su tiempo, del nicodemismo —creer interiormente y disimular exteriormente para sobrevivir—, ella convirtió la conciencia en principio de coherencia pública, asumiendo el coste político de la transparencia. La conciencia no es aquí un refugio privado, sino una fuente de integridad que ordena la vida entera. Esta unidad entre interioridad y praxis es uno de los rasgos que la tradición de la complejidad reconoce como condición de un sujeto no fragmentado (MORIN, 1999).
3. **El desarrollo de la conciencia como proceso.** La tercera aportación concierne a la génesis de la conciencia. La trayectoria de Jeanne —del evangelismo difuso de su madre a una adhesión confesional deliberada y razonada— muestra que la conciencia no es un dato fijo, sino un proceso de maduración: se desarrolla por la lectura, el examen, la deliberación y la decisión responsable. No heredó sin más una fe; la apropió críticamente y la sostuvo argumentando. Su *Ample déclaration* es, en este sentido, un ejercicio de rendición de cuentas de la conciencia ante la comunidad: dar razones de lo que se cree y se hace. La conciencia madura no es la que no duda, sino la que responde.
4. **Los límites históricos: una libertad descubierta antes de ser universalizada.** La cuarta aportación es, paradójicamente, su limitación. Jeanne reivindicó con vigor la libertad de su propia conciencia, pero su gobierno restringió la del adversario católico. Lejos de descalificarla, este límite ofrece la lección más fina para una Educación de la Conciencia: los principios éticos suelen descubrirse en primera persona —«mi conciencia no se coacciona»— antes de alcanzar su forma plenamente universal —«ninguna conciencia, tampoco la del otro, se coacciona»—. La historia de la libertad de conciencia es la historia de esa universalización inacabada, que pasa de Jeanne y de las guerras de religión al Edicto de Nantes promulgado por su propio hijo (1598)²⁶

²⁶ El Edicto de Nantes (1598), promulgado por Enrique IV de France, puso fin a las Guerras de Religión francesas mediante el reconocimiento de una tolerancia religiosa limitada hacia los hugonotes (protestantes calvinistas franceses). El decreto garantizaba libertad de conciencia, permitía el ejercicio del culto protestante en determinados lugares y concedía ciertos derechos civiles, políticos y judiciales, aunque mantenía el catolicismo como religión oficial del reino. Considerado uno de los primeros intentos europeos de regulación institucional de la convivencia religiosa, su vigencia terminó con su revocación en 1685 por Luis XIV mediante el Edicto de Fontainebleau, suprimiendo las libertades religiosas concedidas a los hugonotes

y, mucho después, a las declaraciones modernas de derechos (ZAGORIN, 2003).

15.5.3.- Principios educativos y pedagógicos

De la experiencia y las aportaciones de Jeanne d'Albret pueden derivarse, explícita o implícitamente, principios orientadores para una Educación de la Conciencia entendida en clave transdisciplinar, compleja y liberadora.

1. **Primero. Principio de inviolabilidad del fuero interno.** Educar la conciencia exige reconocer y proteger un núcleo personal no manipulable. La acción educativa propone, argumenta y testimonia, pero no coacciona la adhesión: forma para el consentimiento libre, no para la sumisión. Toda pedagogía que arranca «convicciones» por presión reproduce justamente lo que Jeanne combatió en 1541.
2. **Segundo. Principio de coherencia entre interioridad y praxis.** El fin formativo no es acumular creencias, sino integrar convicción y conducta. La Educación de la Conciencia tiende a la persona no escindida, capaz de sostener públicamente lo que ha discernido interiormente. La coherencia es, aquí, criterio pedagógico y no solo virtud privada.
3. **Tercero. Principio del acceso directo al saber en lengua propia.** El patrocinio por Jeanne de la Escritura en euskera y bearnés traduce una convicción pedagógica de largo alcance: no hay autonomía de la conciencia sin acceso directo a las fuentes y sin alfabetización en la lengua del sujeto. Democratizar el saber —quitar intermediarios entre la persona y el texto— es condición de una conciencia adulta.
4. **Cuarto. Principio de la deliberación y la rendición de razones.** La conciencia madura no se impone: se explica. La *Ample déclaration* enseña que educar la conciencia es habituar a dar y pedir razones, a argumentar la propia posición y a exponerla al escrutinio de la comunidad. La deliberación responsable, no la certeza dogmática, es el hábito que se cultiva.
5. **Quinto. Principio de la formación para la resistencia ética.** Una conciencia educada debe poder sostenerse frente al poder —fa-

y restableciendo la unidad católica del reino, lo que provocó persecuciones y un amplio exilio protestante, lo que provocó persecuciones y el exilio de numerosos protestantes franceses.

miliar, institucional, político— cuando este pretende invadir su jurisdicción. La objeción de conciencia infantil de Jeanne es un paradigma: la educación no forma súbditos dóciles, sino sujetos capaces de decir «no» con razones.

6. **Sexto. Principio de la reciprocidad y la apertura al otro.** El límite histórico de Jeanne enseña, por contraste, el principio que la corrige: la libertad de conciencia solo se completa cuando se reconoce en el otro el mismo fuero que se reclama para sí. Educar la conciencia incluye, por tanto, educar para la reciprocidad, la hospitalidad y el reconocimiento del disenso —núcleo de toda ética transdisciplinaria y planetaria.
7. **Séptimo. Principio del aprendizaje a partir de las ambivalencias históricas.** Estudiar a Jeanne d'Albret sin idealizarla ni demonizarla es, en sí mismo, un ejercicio formativo: enseña a pensar las figuras históricas en su complejidad, a sostener juicios matizados y a comprender que los principios éticos se conquistan en procesos contradictorios. La conciencia crítica se educa, también, aprendiendo a leer la historia sin maniqueísmo.

En suma, Jeanne d'Albret no legó una teoría de la conciencia; legó una conciencia en acto. Su vida documenta el tránsito histórico por el cual la interioridad reclama un fuero propio, traduce la convicción en coherencia pública y paga su precio sin disimulo. Para una Educación de la Conciencia concebida desde la complejidad, la transdisciplinaria y la pedagogía liberadora, su caso es doblemente fecundo: por lo que afirmó —la inviolabilidad del consentimiento y la unidad entre lo que se cree y lo que se hace— y por su límite —una libertad reivindicada en primera persona que aún no sabía reconocerse en el rostro del otro—. Enseñar a partir de ella es enseñar que la libertad de conciencia no es un punto de partida evidente, sino una conquista ética, histórica e inacabada que cada generación debe volver a aprender, ampliar y universalizar.

15.6.- Comparación: cinco caminos de libertad

Comparar a Sebastián Castellio, Marie Dentièrre, Katharina Schütz Zell, Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret no consiste en alinearlos bajo una doctrina común ni en reconstruir una escuela inexistente. Ninguno fundó un sistema; ninguno se reconoció en los otros como miembro de un mismo programa. Lo que los reúne no es una teoría compartida, sino una pregunta compartida que cada cual formuló desde un lugar distinto: la pregunta por los

límites del poder cuando este pretende gobernar la convicción interior. Por eso conviene leerlos, antes que como precursores, como una *constelación*: figuras dispersas que, observadas en conjunto, dibujan una figura que ninguna de ellas trazó por separado. La historiografía contemporánea de la Reforma ha mostrado precisamente que el periodo no se entiende sin esa pluralidad de voces situadas en sus márgenes (MACCULLOCH, 2011; OZMENT, 1980).

El presente apartado desarrolla esa comparación en cinco movimientos: el núcleo común que los enlaza; la tipología de las cinco modalidades a través de las cuales ese núcleo se expresa; la cuestión del género y la democratización de la autoridad religiosa; la tensión entre interioridad y exterioridad de la conciencia; y, por último, los límites históricos que obligan a una cautela hermenéutica antes de proyectar sobre ellos categorías modernas.

15.6.1.- El núcleo común: la crítica de la coacción

El elemento que verdaderamente articula a estas cinco trayectorias no es una tesis sobre el contenido de la fe, sino una tesis sobre su *modo de producción*. Ninguno de ellos sostuvo que todas las creencias valieran lo mismo, ni defendió una indiferencia relativista ante la verdad. Castellio, que es quien lo formula con mayor claridad conceptual, no negaba que existiera una verdad religiosa; negaba que la espada pudiera establecerla. Su argumento, articulado tras la ejecución de Miguel Servet, desplaza el problema desde el plano del dogma hacia el plano moral: la cuestión deja de ser *qué* debe creerse y pasa a ser *cómo* puede legítimamente generarse una creencia (CASTELLIO; DORIS, 1965; GUGGISBERG, 2003). La intuición es de una sobriedad notable: la coacción puede producir conformidad externa, pero no convicción; y una fe sin convicción es, en rigor, su contrario. Stefan Zweig leyó en esta posición el gesto fundacional de la objeción moral frente al poder —“una conciencia contra la violencia”—, fórmula que, pese a su carga literaria, capta con exactitud el desplazamiento operado (ZWEIG, 2001).

Esa misma intuición, no teorizada pero practicada, recorre a las otras cuatro figuras. Dentièrre no escribe un tratado sobre la tolerancia, pero al reclamar para las mujeres el derecho a leer e interpretar la Escritura impugna, de hecho, un monopolio interpretativo; y todo monopolio interpretativo es una forma de coacción sobre la conciencia ajena (McKINLEY, 2004). Schütz Zell no argumenta contra la persecución, pero su práctica del consuelo hacia perseguidos y exiliados —incluidos quienes profesaban posiciones que ella no compartía— encarna en el orden de la caridad lo que Castellio enuncia en el

orden del argumento (SCHÜTZ ZELL, 2006). Argula von Grumbach convierte la lectura bíblica en un acto público de resistencia frente a la autoridad que pretende silenciarla. Y Jeanne d'Albret, desde el vértice del poder, experimenta en carne propia el problema inverso: qué significa que la conciencia de un soberano no pueda ser doblegada por la razón de Estado. En los cinco casos, bajo lenguajes muy distintos, late la misma convicción: la fe forzada no es fe.

15.6.2.- Cinco modalidades de un mismo gesto

Si el núcleo es común, las modalidades son irreductiblemente distintas. Precisamente en esa diversidad reside el interés de la comparación: no hay un camino hacia la libertad de conciencia, sino una pluralidad de caminos, cada uno con su gramática propia, sus riesgos y su alcance. Cabe distinguir cinco vías.

1. **La vía argumentativa (Castellio).** Castellio opera en el terreno de la razón discursiva. Su contribución es la de construir un *argumento* —depurado, transferible, susceptible de ser retomado por otros— contra la legitimidad de la persecución religiosa. Es la modalidad más abstracta y, por ello, la de mayor proyección teórica: de ella derivan, por filiaciones largas y no siempre reconocidas, las elaboraciones modernas sobre tolerancia y libertad de conciencia (LECLER, 1955; GUGGISBERG, 2003). Su límite es el reverso de su fuerza: el argumento, solo, no protege a nadie; necesita encarnarse en instituciones y en prácticas.
2. **La vía hermenéutica (Dentière).** Dentière no discute si se puede obligar a creer; discute *quién* tiene derecho a interpretar. Su gesto consiste en democratizar el acceso al texto sagrado, rompiendo la equivalencia entre autoridad interpretativa y posición institucional o género. Es una vía de naturaleza epistemológica: pone en cuestión no el contenido de la creencia, sino la distribución del poder de leer. Su alcance es enorme, porque toda libertad de conciencia presupone, como condición previa, el derecho a acceder por uno mismo a las fuentes.
3. **La vía pastoral o diaconal (Schütz Zell).** Schütz Zell desplaza el problema del plano del derecho al plano del cuidado. La autoridad espiritual que ejerce no se funda en el rango, sino en el servicio: consolar, acoger, acompañar al que sufre. Es la modalidad menos teórica y, sin embargo, la que muestra con mayor concreción que la libertad de conciencia no es solo una garantía jurídica, sino una práctica relacio-

nal sostenida en la hospitalidad hacia el diferente. Su límite es la fragilidad: depende de personas y comunidades, no de estructuras estables.

4. **La vía cívica y pública (Argula von Grumbach)**. Argula introduce la conciencia en el espacio público. La carta abierta, el desafío al debate, la apelación directa a las autoridades académicas y políticas constituyen una modalidad que podríamos llamar protopolítica: la convicción interior se hace argumento público y, al hacerse pública, se hace defendible y contagiante. Es la vía que más explícitamente articula conciencia y esfera pública, anticipando —con todas las cautelas— una dimensión que la modernidad tematizará como deliberación ciudadana.
5. **La vía político-institucional (Jeanne d'Albret)**. Jeanne d'Albret aborda el problema desde el lugar más incómodo: el del poder mismo. La pregunta ya no es cómo proteger la conciencia frente al poder, sino qué ocurre cuando quien gobierna debe decidir entre la razón de Estado y la propia convicción —y, además, qué grado de conciencia ajena está dispuesto a tolerar dentro de sus dominios (ROELKER, 1972). Es la modalidad que revela con mayor crudeza la ambivalencia del asunto: el poder puede amparar la libertad de conciencia tanto como amenazarla, y a veces ambas cosas en la misma persona.

Vistas en serie, estas cinco vías —argumentativa, hermenéutica, pastoral, cívica y político-institucional— no se ordenan jerárquicamente. Más bien funcionan como dimensiones complementarias de un mismo problema: la libertad de conciencia necesita, a la vez, un argumento que la justifique, un acceso que la haga posible, una práctica que la sostenga, un espacio público que la defienda y un marco institucional que la garantice. Que cada figura encarne predominantemente una de ellas es lo que permite leerlas como un mapa y no como una repetición.

15.6.3.- Género y democratización de la autoridad religiosa

Cuatro de las cinco figuras son mujeres, y este dato no es accesorio. La historiografía de género ha mostrado que la Reforma abrió, y enseguida volvió a cerrar parcialmente, un espacio inédito de intervención femenina en la esfera religiosa. Dentièrre, Schütz Zell, Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret no reivindican derechos en el sentido moderno del término; operan dentro del lenguaje teológico de su tiempo. Pero al hacerlo introducen una grieta de

consecuencias profundas: si toda alma posee igual dignidad ante Dios, la exclusión de las mujeres del acceso al texto, a la palabra pública y a la responsabilidad espiritual queda privada de fundamento teológico y aparece como lo que es —una construcción de poder—.

La comparación muestra aquí un matiz importante. La cuestión del género no se añade desde fuera a la cuestión de la libertad de conciencia: es una de sus condiciones internas. No puede haber conciencia libre allí donde el acceso a las fuentes, a la interpretación y a la palabra está distribuido de antemano según el sexo. Por eso estas trayectorias, leídas conjuntamente, anticipan —sin formularlo— un principio que la reflexión contemporánea hará explícito: la libertad de conciencia es indivisible o no es; restringida a unos y negada a otras, deja de ser libertad y se convierte en privilegio.

15.6.4.- La conciencia entre lo privado y lo público

Un eje que la comparación ilumina con particular nitidez es la oscilación entre la conciencia como fuero interno y la conciencia como acto público. Castellio y, en parte, Schütz Zell tienden a custodiar la interioridad: la convicción es un espacio inviolable que el poder no debe penetrar. Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret, en cambio, muestran que esa interioridad solo se vuelve históricamente eficaz cuando se exterioriza —en la carta abierta, en el debate, en la decisión política—. Dentièrre articula precisamente el tránsito entre ambos polos: la lectura interior de la Escritura reclama su expresión pública.

De esta tensión se desprende una enseñanza que excede el siglo XVI. La libertad de conciencia no se juega solo en el reconocimiento de un fuero interno intocable; se juega también en las condiciones que permiten que esa convicción se exprese, se discuta y se confronte sin ser por ello castigada. Una conciencia que solo es libre mientras permanece muda no está plenamente protegida. La constelación de estas cinco voces sugiere que la libertad de conciencia es, a la vez, un derecho a no ser forzado por dentro y un derecho a manifestarse por fuera —y que ambas dimensiones son inseparables.

15.6.5.- Límites históricos y cautela hermenéutica

Sería un error —y una falta de rigor histórico— convertir a estas figuras en adelantados perfectos de la modernidad. Sus límites fueron reales y conviene nombrarlos. Castellio no defendió una tolerancia universal en el sentido contemporáneo; su argumento permanece anclado en presupuestos cristianos y excluye posiciones que él consideraba más allá del límite de lo

discutible (GUGGISBERG, 2003). La defensa de la conciencia femenina en Dentièrre o Argula no equivale a una teoría de la igualdad; se formula dentro de un horizonte teológico que mantiene intactas otras jerarquías (WIESNER-HANKS, 2019). Jeanne d'Albret amparó la Reforma en sus territorios con una firmeza que, vista desde el presente, no siempre fue compatible con la tolerancia que la comparación tiende a atribuirle (ROELKER, 1972). Reconocer estos límites no debilita la comparación: la hace honesta. El valor de estas voces no reside en haber alcanzado nuestras categorías, sino en haber formulado, dentro de las suyas, preguntas que las desbordan.

15.6.6.- Síntesis: una herencia inacabada

Reunidos, estos cinco itinerarios componen algo más que un capítulo de historia de la Reforma. Componen una arqueología de la conciencia moderna entendida no como dato, sino como conquista frágil y nunca clausurada. La intuición que los enlaza —que la coacción no produce fe auténtica— se ha desplazado de lenguaje, pero no ha perdido vigencia: reaparece, secularizada, en la afirmación de que ninguna convicción —religiosa, ideológica o moral— puede imponerse legítimamente por la fuerza, y de que el pluralismo no es ausencia de verdad, sino renuncia a establecerla por coacción.

Para una pedagogía de la conciencia, la lección es precisa. Educar la conciencia no consiste en transmitir un contenido, sino en habilitar las condiciones —argumentativas, hermenéuticas, relacionales, públicas e institucionales— en las que una convicción puede formarse sin ser forzada y expresarse sin ser castigada. Las cinco vías aquí comparadas no son cinco respuestas alternativas; son cinco dimensiones de una misma tarea que cada generación debe rehacer. Su carácter inacabado no es un defecto: es, justamente, lo que las mantiene actuales.

15.7.- Actualidad y vigencia de estas voces

La relevancia contemporánea de Castellio, Dentièrre, Schütz Zell, Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret no depende de convertirlos en adelantados perfectos de la modernidad. Sus límites históricos fueron reales y ya han sido nombrados en el apartado anterior. Lo que los mantiene vivos no es lo que respondieron, sino lo que preguntaron: en qué condiciones una convicción puede formarse sin ser forzada y expresarse sin ser castigada. Esa pregunta no envejeció porque no ha sido resuelta; cambió de escenario. Y el escenario en que hoy se replantea tiene un nombre que conviene asumir con precisión: el de una *policrisis* civilizatoria.

15.7.1.- La policrisis como horizonte

El término *policrisis* no designa la suma de varias crisis paralelas, sino su enredo: crisis ecológica, crisis democrática, crisis epistémica, crisis espiritual y crisis del vínculo social que se realimentan y se agravan mutuamente, de modo que ninguna puede tratarse por separado sin desfigurarla. Fue Edgar Morin quien acuñó la noción para nombrar esa *intersolidaridad* de los problemas que ninguna disciplina aislada logra abarcar (MORIN; KERN, 1993). En ese marco, la libertad de conciencia deja de ser un capítulo de historia religiosa para revelarse como uno de los hilos que atraviesan el nudo: allí donde la crisis se agudiza, lo primero que se tensiona es la relación entre el poder y la convicción interior.

Comprender por qué estas voces siguen siendo actuales exige, por tanto, un movimiento de pensamiento complejo: no extraerlas de su siglo para aplaudirlas, sino dejar que sus preguntas iluminen las zonas de sombra de la nuestra. La intuición que las enlaza —la coacción no produce convicción auténtica— funciona aquí como un reactivo que revela, en cada dimensión de la policrisis, una forma contemporánea de la antigua tentación de gobernar la conciencia.

15.7.2.- El retorno de la coacción bajo formas nuevas

El siglo XVI coaccionó la conciencia con la hoguera y el edicto. La policrisis lo hace con instrumentos más sutiles y, por ello, más difíciles de impugnar. Tres merecen mención. El primero es el regreso de los dogmatismos —religiosos, ideológicos, identitarios— que reinstauran la lógica que Castellio combatió: la convicción del adversario no se discute, se proscribía (GUGGISBERG, 2003; LECLER, 1994). El segundo es la manipulación informacional: cuando la formación de creencias queda mediada por arquitecturas algorítmicas opacas, orientadas a la captura de la atención y no a la deliberación, la conciencia es modelada sin ser forzada —una coacción que no necesita prohibir porque sabe inducir—. El tercero es la polarización afectiva, que sustituye el examen de las razones por la pertenencia tribal y vuelve socialmente costoso, cuando no peligroso, disentir. En los tres casos reaparece, con otro rostro, la pregunta de Castellio: una creencia inducida por presión, ruido o miedo, ¿es todavía una convicción?

15.7.3.- Las cinco voces frente a las cinco fracturas

La fecundidad de leer a estas figuras como constelación se vuelve aquí evidente: cada una ilumina una de las fracturas de la policrisis.

- **Castellio y la fractura epistémica.** Su desplazamiento del problema —de *qué* creer a *cómo* puede legitimarse una creencia— es exactamente el que la era de la desinformación necesita recuperar. La cuestión civilizatoria no es solo qué es verdad, sino mediante qué procedimientos no coactivos una sociedad plural puede sostener un espacio común de discusión.
- **Dentière y la fractura del acceso.** Su pregunta —quién tiene derecho a interpretar— renace transformada: hoy el monopolio interpretativo no lo ejerce un clero, sino la concentración del poder de filtrar, jerarquizar y silenciar la información. La democratización del acceso a las fuentes que ella reclamó sigue siendo condición previa de cualquier conciencia libre
- **Schütz Zell y la fractura del vínculo.** Frente a una policrisis que erosiona la confianza y el cuidado mutuo, su modelo de autoridad como servicio —consolar, acoger al perseguido, hospedar al diferente— anticipa una ética del vínculo sin la cual ninguna garantía jurídica de la libertad de conciencia resulta habitable.
- **Argula von Grumbach y la fractura democrática.** Su conversión de la convicción en argumento público interpela a una esfera pública degradada por el insulto y el ruido. Recuerda que la libertad de conciencia no se protege solo custodiando el fuero interno, sino sosteniendo las condiciones de un debate donde disentir no equivalga a exponerse al linchamiento.
- **Jeanne d’Albret y la fractura política.** Su trayectoria, con sus ambivalencias incluidas, expone el problema más incómodo del presente: qué hace el poder cuando puede amparar la conciencia tanto como aplastarla. En tiempos de tentación autoritaria, su figura advierte que el marco institucional es, a la vez, la mayor garantía y la mayor amenaza de la libertad de conciencia.

15.7.4.- Una pedagogía de la conciencia para tiempos de policrisis

Si la policrisis es, en su raíz, una crisis del modo de pensar —un pensamiento que separa lo que está unido y simplifica lo que es complejo—, entonces la respuesta no puede ser únicamente jurídica o tecnológica: ha de ser también educativa (MORIN, 1999). Y educar la conciencia, a la luz de estas cinco voces, no consiste en transmitir un contenido, sino en habilitar las cinco condiciones que entre todas encarnan: un argumento que justifique la no coacción, un acceso que la haga posible, una práctica del cuidado que la sostenga, un espacio público que la defienda y un marco institucional que la garantice. Ninguna basta por sí sola; su separación es, precisamente, una de las causas de la policrisis.

Aquí la herencia del siglo XVI se vuelve programa. Lo que estas figuras intuyeron de forma dispersa —que la convicción forzada se anula a sí misma— se ofrece hoy como principio orientador de una Educación de la Conciencia concebida transdisciplinariamente: capaz de articular el conocimiento con la ética, la interioridad con la responsabilidad pública, y la lucidez sobre la complejidad con la esperanza activa que Morin llamó una política de civilización (MORIN, 2011). No se trata de regresar a ellos, sino de hacer, en nuestras condiciones, lo que ellos hicieron en las suyas.

15.7.5.- Coda: una herencia inacabada y por ello vigente

Estas voces siguen siendo actuales no a pesar de su carácter inacabado, sino a causa de él. La libertad de conciencia no es un patrimonio adquirido que baste con custodiar; es una conquista frágil que cada generación debe rehacer frente a las formas de coacción propias de su tiempo. En una civilización en policrisis —donde dogmatismos, manipulación y miedo vuelven a disputarse el gobierno de las conciencias—, la pregunta que Castellio, Dentièrre, Schütz Zell, Argula von Grumbach y Jeanne d'Albret formularon desde sus respectivos lugares no es una reliquia: es una tarea. Y mientras siga siendo una tarea, seguirán siendo contemporáneos.

16.- La Escuela de Salamanca: derecho, justicia y conciencia

Los capítulos anteriores de este Volumen 10 presentaron las dos grandes cumbres de la Escuela de Salamanca: Francisco de Vitoria, que se preguntó cuál es el fundamento del derecho y defendió que todos los seres humanos forman una sola comunidad con derechos comunes; y Francisco Suárez, que ordenó y cerró ese pensamiento construyendo una gran teoría de la ley.

Entre ambos quedaba, sin embargo, una pregunta que ninguno de los dos respondió del todo, y que es la más importante para educar la conciencia: una cosa es saber qué dice la ley en general, y otra muy distinta saber decidir, en cada caso concreto, qué es lo justo aquí y ahora, y con qué razones podemos sostener esa decisión. A esa pregunta responden los dos autores de este capítulo. Domingo de Soto explica cómo se forma el juicio justo, sobre todo cuando hay que reparar un daño. Melchor Cano explica cómo distinguir las buenas razones de las malas, es decir, cómo saber de dónde viene lo que afirmamos y cuánto podemos fiarnos de ello.

Por eso este capítulo no es un añadido final, sino la pieza que cierra el arco: si Vitoria abre la pregunta y Suárez la ordena, Soto y Cano enseñan a aplicarla y a fundamentarla. Son el complemento que faltaba.

Desde mi punto de vista, este capítulo tiene plena justificación por tres razones que paso brevemente a describir:

1. **Primera razón: histórica.** Se suele resumir Salamanca en solo dos nombres, Vitoria y Suárez, y en un solo tema, el derecho internacional. Es una visión demasiado estrecha. Soto fue el teólogo de mayor peso de España en el Concilio de Trento, escribió el gran tratado salmantino sobre la justicia y, además, describió antes que Galileo cómo cae un cuerpo. Cano escribió la primera teoría ordenada sobre cómo se evalúan las fuentes de un argumento. Recuperarlos es hacerles justicia y entender mejor lo que Salamanca realmente fue.
2. **Segunda razón: humana y ética.** Las dos preguntas de estos autores —¿qué debo a cada persona y cómo reparo el daño que le he hecho? y ¿con qué fundamento puedo afirmar lo que afirmo? — son las dos preguntas de toda conciencia madura. La primera nos hace justos; la segunda nos hace lúcidos. Quien solo tiene la primera es bueno pero

ingenuo; quien solo tiene la segunda es agudo, pero puede ser frío. Una buena educación necesita las dos.

3. **Tercera razón: pedagógica.** El caso de Soto —que fue a la vez físico, jurista y teólogo sin sentir que hacía cosas separadas— muestra que el conocimiento puede vivir unido en una misma persona. Y la manera en que Cano pone en diálogo fuentes muy distintas enseña a relacionar saberes en lugar de aislarlos. Ambos permiten, por tanto, no solo enseñar historia de la filosofía, sino practicar la mirada integradora y educar la conciencia que esta serie busca.

Siguiendo la estructura habitual de la serie, el capítulo recorre primero las biografías, después las aportaciones de cada autor, luego sus ecos en el presente y los principios pedagógicos que de ellos se derivan, y termina con una conclusión y la bibliografía. La idea que lo guía de principio a fin es sencilla: con Soto y Cano, el derecho de Salamanca se convierte en una verdadera enseñanza sobre cómo juzgar bien y con justicia.

16.1.- Domingo de Soto (1494 – 1560)

Hay pensadores que parecen pertenecer solo a su época y otros que, al leerlos, los descubrimos sorprendentemente cercanos. Domingo de Soto pertenece al segundo grupo. Vivió hace casi quinientos años, fue fraile dominico, maestro en Salamanca y teólogo del emperador Carlos V; sin embargo, las preguntas que se hizo siguen siendo, casi palabra por palabra, las nuestras.

Hacer visible su presencia en este libro no es un gesto de erudición ni un homenaje al pasado. Es una manera de recordar que algunos de los problemas que hoy creemos nuevos —cómo tratar al que sufre, cómo distinguir lo justo de lo simplemente eficaz, cómo no romper en pedazos el conocimiento y la conciencia— ya fueron pensados con hondura mucho antes que nosotros, y a veces con más valentía.

Soto tiene, además, una cualidad poco común: fue un hombre de saberes unidos. En la misma vida y casi en los mismos años escribió sobre cómo caen los cuerpos —anticipándose a Galileo—, sobre la justicia en los contratos y sobre la dignidad de los más pobres, sin sentir que pasaba de un mundo a otro. En un tiempo como el nuestro, que tiende a separar la ciencia de la ética y el conocimiento técnico de la conciencia, su figura es casi una lección silenciosa:

el saber no tiene por qué fragmentarse, y la persona que conoce el mundo puede ser la misma que se preocupa por la justicia.

Como ejemplo concreto de la trascendencia de su obra cabe señalar que en 1545 se planteó en España una reforma de la beneficencia que, con buena intención, pretendía ordenar la ayuda a los pobres: registrarlos, prohibir la mendicidad de un lugar a otro y fijar a cada uno en su sitio. Sonaba razonable y moderno. Soto se opuso, y lo hizo con un argumento que hoy nos resulta extraordinariamente actual: el pobre no es un problema que administrar, sino una persona con dignidad y con libertad. Reducirlo a un expediente, por muy eficiente que fuera el sistema, era tratarlo como objeto y no como sujeto.

Cualquiera que siga hoy los debates sobre las personas sin hogar, las ayudas sociales o la acogida de quienes migran reconocerá de inmediato esa misma tensión: la que existe entre la eficacia de un sistema y el respeto a la dignidad de quien depende de él. Soto la vio con claridad en el siglo XVI y eligió el lado de la dignidad, aun cuando esa postura fuera minoritaria e incómoda. Esa elección es, quizá, la mejor razón para devolverle la palabra en este libro: no porque sea antiguo, sino porque sigue teniendo razón.

16.1.1.- Apuntes biográficos

Domingo de Soto nació en Segovia en el seno de una familia modesta — su padre fue hortelano—. De Soto estudió artes en Alcalá de Henares bajo el influjo del nominalismo, y se trasladó después a la Universidad de París, donde se familiarizó con la lógica terminista²⁷ y la física del calculadores de Oxford y de los maestros parisinos²⁸, formación que marcaría toda su obra. De

²⁷ La lógica terminista (logica *terminorum* o “lógica de los términos”) constituye una corriente de la lógica medieval desarrollada principalmente entre los siglos XIII y XIV que desplazó el centro del análisis desde las proposiciones consideradas en su conjunto hacia los términos que las integran y el modo en que estos significan y funcionan dentro del discurso. Su interés fundamental consistía en esclarecer cuestiones relativas al significado y la referencia de los términos, interrogándose por el sentido preciso que una palabra adquiere dentro de una proposición, por aquello a lo que efectivamente remite, por las variaciones de significado que puede experimentar según el contexto y por la forma en que dichas variaciones pueden generar errores, ambigüedades o razonamientos falaces. Considerada una de las contribuciones más relevantes de la escolástica tardía, alcanzó un notable desarrollo en autores como Pedro Hispano, Guillermo de Ockham, Walter Burley y Juan Buridán.

²⁸ La física de los *Calculadores* de Oxford y de los maestros parisinos designa un conjunto de desarrollos científicos y filosóficos surgidos principalmente durante el siglo XIV que introdujeron métodos matemáticos y lógicos en el estudio de los fenómenos naturales, especialmente del movimiento, la velocidad y el cambio. Los *Calculadores* de Oxford se centraron en el análisis cuantitativo y la formulación abstracta de las leyes del movimiento, mientras que los maestros parisinos ampliaron estas investigaciones mediante nuevas explicaciones dinámicas, como la teoría del *impetus*. Considerada una de las aportaciones más

regreso a España enseñó en Alcalá. En 1524 ingresó en la Orden de Predicadores en el convento de Santo Domingo de Burgos, adoptando el nombre religioso de Domingo. La conversión a la vida dominicana fue también una conversión intelectual: del nominalismo a la recuperación crítica de Tomás de Aquino que caracterizaría a la escuela salmantina.

Hacia 1532 ocupó una cátedra en la Universidad de Salamanca, donde coincidió con Francisco de Vitoria, cuya renovación del método teológico — comentar la *Summa* de Tomás en lugar de las *Sentencias* de Pedro Lombardo— Soto haría suya y prolongaría. En este periodo publicó sus obras lógicas y físicas, entre ellas las *Quaestiones super octo libros Physicorum Aristotelis* (1545), donde formula su célebre tesis sobre el movimiento *uniformiter difformis*²⁹. Su prestigio como teólogo y como hombre de criterio moral firme lo situó en el primer plano de la vida intelectual del Imperio.

Importa subrayar un rasgo de este periodo que la historiografía ha valorado tardíamente: Soto no abandonó la física al hacerse teólogo, ni la teología al cultivar la física. La continuidad de ambos intereses en una misma cátedra y una misma década es el dato biográfico que sostiene, más adelante, la lectura transdisciplinar de su figura. El mismo Domingo de Soto que estudiaba problemas relacionados con los cambios de intensidad y las variaciones de las cualidades, característicos de la tradición de los *Calculatores*, fue también quien elaboró las bases conceptuales que después utilizaría en su reflexión sobre la justicia conmutativa. Esta convivencia, lejos de ser excepcional en la Salamanca del XVI, fue programática: la teología salmantina se concibió a sí misma como saber arquitectónico capaz de ordenar todos los demás sin suprimirlos.

En 1545 Carlos V lo designó teólogo imperial en el Concilio de Trento, donde intervino decisivamente en los debates sobre la justificación y la gracia, y donde redactó por encargo conciliar la primera versión del decreto sobre la

innovadoras de la Baja Edad Media, esta corriente fue desarrollada por autores como Thomas Bradwardine, William Heytesbury y Juan Buridán, y constituyó un importante antecedente para el posterior desarrollo de la ciencia moderna.

²⁹ La tesis del movimiento *uniformiter difformis* en Domingo de Soto sostiene que ciertos movimientos no se producen a velocidad constante, sino que aumentan o disminuyen de manera regular y progresiva. Aplicando esta idea a la caída de los cuerpos, Domingo de Soto afirmó que un objeto al caer acelera gradualmente con el tiempo, en lugar de moverse siempre a la misma velocidad. Esta explicación supuso un avance importante porque introdujo un análisis más matemático y cuantitativo del movimiento y es considerada un antecedente relevante de los estudios posteriores sobre la aceleración desarrollados por Galileo Galilei.

residencia de los obispos. En 1545 publica además su *Deliberación en la causa de los pobres*, respuesta a la controversia con el benedictino Juan de Robles (Medina) sobre la reforma de la beneficencia y la prohibición de la mendicidad: Soto defiende la libertad del pobre y la primacía de su dignidad frente a las soluciones meramente administrativas. Entre 1548 y 1550 fue confesor del Emperador. Rechazó por humildad el obispado de Segovia. En 1553 aparece en Salamanca su obra mayor, *De iustitia et iure libri decem* (“Diez libros sobre la justicia y el derecho”).

La controversia con Juan de Robles merece un comentario, porque condensa la fisonomía moral de Soto. El proyecto de reforma de la beneficencia, inspirado en modelos centroeuropeos, pretendía racionalizar la asistencia mediante el registro de los pobres, la prohibición de la mendicidad itinerante y la fijación territorial del socorro. Era, en su intención, un proyecto ordenador y, en parte, humanitario. Soto no lo combatió por inmovilismo, sino porque advirtió en él una inversión peligrosa: convertir al pobre, sujeto de dignidad y de libertad, en objeto de administración y de sospecha. Su réplica no niega la necesidad de organizar la caridad; niega que esa organización pueda comprarse al precio de la libertad de movimiento y de la presunción de dignidad del pobre. La controversia es, por ello, uno de los primeros debates europeos sobre la tensión —todavía actual— entre eficiencia asistencial y derechos de la persona asistida, y revela a un Soto que prefiere la incomodidad del principio a la comodidad de la solución administrativa.

En 1556, retornó al magisterio y al gobierno de su orden en Salamanca, donde fue prior del convento de San Esteban. Murió en 1560, el mismo año que Melchor Cano, dejando una obra que sería reeditada decenas de veces y que constituye, junto a la de Vitoria, el núcleo del pensamiento jurídico-moral salmantino. Su trayectoria —del huerto segoviano a la cátedra y a Trento— es ya, en sí misma, una parábola sobre el valor de la conciencia formada.

16.1.2.- Aportaciones fundamentales

La obra mayor de Soto, *De iustitia et iure libri decem*, despliega en diez libros una doctrina integral de la justicia que articula tres niveles que la pedagogía de la conciencia debe distinguir y religar: el nivel del fundamento (el derecho natural y el *dominium* o señorío del hombre sobre sus actos y bienes), el nivel del juicio (la justicia como hábito que da a cada uno lo suyo, dividida en distributiva, conmutativa y legal) y el nivel de la reparación (la restitución como acto debido cuando el orden de la justicia ha sido lesionado).

Esta arquitectura es el complemento concreto de la metafísica vitoriana del *ius*: donde Vitoria fundamenta y Suárez sistematiza, Soto aplica y juzga.

El primer libro del tratado establece la noción de derecho como objeto de la justicia y discute la relación entre ley eterna, ley natural y ley positiva, en continuidad con Vitoria y en anticipación de Suárez. Los libros centrales despliegan la justicia conmutativa: contratos, compraventa, préstamo, usura, daño y, sobre todo, restitución. Los libros finales abordan la justicia distributiva y legal, la potestad civil y eclesiástica, y la propiedad. Esta arquitectura tiene una lógica pedagógica implícita: se asciende del fundamento al caso y se desciende del caso a la reparación, de modo que el lector no aprende una doctrina cerrada, sino un itinerario de deliberación. Quien lee el *De iustitia* no memoriza conclusiones: aprende a recorrer el camino que va del principio universal al juicio singular y, cuando este ha fallado, a la restitución que lo enmienda.

Soto sostiene que todo ser humano, por su naturaleza racional, posee *dominium* sobre sus actos —es decir, libertad— y capacidad de ser sujeto de derechos. Esta tesis, heredada de Vitoria, tiene una consecuencia antropológica de primer orden: la titularidad de derechos no se funda en el estatus social, la fe o el poder, sino en la racionalidad y libertad de la persona. De ahí se sigue su defensa de los indios americanos y, de modo más radical para su tiempo, su defensa de la libertad del pobre en la controversia de 1545.

La *Deliberación en la causa de los pobres* responde a un proyecto de reforma de la beneficencia que pretendía clasificar, fijar y, en la práctica, controlar a los pobres. Soto desplaza el problema del terreno de la limosna discrecional al de la justicia: el pobre no es objeto de gestión sino sujeto de dignidad y de libertad de movimiento; su pobreza interpela al orden social como cuestión de justicia distributiva, no de mera compasión administrada. Esta posición —minoritaria y valiente en su contexto— anticipa la moderna noción de derechos sociales y prefigura, en clave salmantina, lo que la teología de la liberación llamará siglos después la «opción por los pobres».

En materia económica, Soto desarrolla una doctrina del precio justo y del contrato que somete la actividad mercantil al juicio moral, y una teoría de la restitución según la cual quien ha lesionado el derecho ajeno está obligado en conciencia a reparar el daño, con independencia de la sanción externa. La restitución es, para Soto, el lugar donde la justicia deja de ser principio abstracto y se convierte en acto interior obligatorio: la conciencia se descubre tribunal de sí misma. Esta interiorización del deber de reparar es, como

veremos, una de las aportaciones más fecundas para una pedagogía restaurativa de la conciencia.

Para Soto, la obligación de restituir no nace del temor a la pena externa ni se extingue con su prescripción jurídica: nace del orden objetivo de la justicia, que la conciencia reconoce y al que se siente vinculada con independencia de que nadie la observe. La tesis tiene un alcance educativo notable: la conciencia madura no es la que obedece bajo vigilancia, sino la que se obliga a sí misma en ausencia de testigos. Una pedagogía que solo sancione lo observable forma sujetos heterónomos; una pedagogía inspirada en la restitución de Soto forma sujetos que reparan porque reconocen el daño, no porque temen el castigo. La diferencia entre ambas es la diferencia entre disciplinar conductas y educar conciencias, y constituye uno de los ejes que esta serie viene sosteniendo desde sus primeros volúmenes.

En sus *Quaestiones* sobre la *Física* aristotélica, Soto afirma que un cuerpo en caída libre se mueve *uniformiter difformis* respecto del tiempo, esto es, con aceleración uniforme, formulando antes que Galileo el principio cinemático de la caída de los graves. Que el mismo autor que describe la aceleración del movimiento sea el que escribe sobre la libertad del pobre y la metafísica de la gracia no es una anécdota erudita: es la prueba histórica de que ciencia, derecho y conciencia pueden habitar una misma mente sin fractura. Soto es, en este sentido, un precursor involuntario de la transdisciplinariedad que esta serie reivindica.

16.2.- Melchor Cano (1509 –1560)

A Melchor Cano se le recuerda poco fuera de los estudios especializados, y cuando se le recuerda suele ser por su lado más áspero: el del polemista severo que intervino con dureza en procesos inquisitoriales. Sin embargo, hay otro Cano —el más importante— que este libro quiere hacer visible: el que se hizo una pregunta sencilla y decisiva que hoy nos persigue cada día. No la pregunta «¿qué hay que creer?», sino esta otra: «¿con qué fundamento puedo afirmar lo que afirmo, y de dónde viene lo que doy por cierto?».

Esa pregunta, que Cano desarrolló en el siglo XVI, es exactamente la que necesitamos hacernos ahora. Vivimos rodeados de información como nunca antes en la historia, pero esa abundancia no nos ha hecho más lúcidos; al contrario, ha vuelto más difícil distinguir lo sólido de lo dudoso, la fuente fiable del rumor disfrazado de noticia. Melchor Cano fue el primero en Occidente que intentó ordenar esto de manera sistemática: clasificó las

distintas fuentes de las que se extraen los argumentos, les dio a cada una un peso distinto y enseñó que razonar bien no consiste en acumular datos, sino en saber de dónde vienen y cuánto pueden sostenerse. En el fondo, escribió una de las primeras teorías de algo que hoy llamamos pensamiento crítico y evaluación de fuentes.

Hacer visible a Cano en este libro tiene, además, un valor que no conviene callar. Su biografía muestra también el reverso del método: un discernimiento agudo, separado de la prudencia y de la compasión, puede convertirse en instrumento de persecución, como ocurrió en su intervención contra el arzobispo Carranza. Esa sombra no se oculta aquí; se incluye, porque enseña algo esencial: la inteligencia que sabe juzgar las pruebas, si no va acompañada de conciencia moral, puede ser tan dañina como la ignorancia.

Imaginemos, por ejemplo, a un estudiante —o a cualquiera de nosotros— que recibe en el móvil un mensaje alarmante: una afirmación tajante, sin autor claro, reenviada mil veces. La reacción habitual es creerlo o desmentirlo según nos encaje. La pregunta de Cano propone otra cosa: detenerse y plantear tres cuestiones sencillas: ¿de dónde sale esto?, ¿quién lo afirma y con qué autoridad?, ¿con qué grado de certeza se puede sostener: es seguro, probable o solo verosímil? Quien aprende a hacerse esas tres preguntas no tiene más información que los demás, pero la tiene mejor ordenada y es mucho más difícil de manipular. Eso, que es el corazón de la alfabetización mediática que hoy reclamamos en las aulas, Cano lo formuló hace casi cinco siglos.

Por eso merece volver a este libro: no como una reliquia del pasado, sino porque nos ofrece, ya pensada, una herramienta que nuestro tiempo necesita con urgencia y que aún no ha sabido usar bien.

16.2.1.- Apuntes biográficos

Melchor Cano nació en Tarancón (Cuenca) en 1509, ingresó muy joven en la Orden de Predicadores en Salamanca, donde fue discípulo directo de Francisco de Vitoria en el convento de San Esteban. De Vitoria heredó el rigor del método teológico renovado y la atención a los fundamentos; pero pronto desarrolló un temperamento intelectual propio, más sistemático y combativo, orientado a la cuestión de la prueba: no qué se afirma, sino con qué autoridad.

En el periodo de 1536 a 1552, enseñó teología en el convento de San Gregorio de Valladolid y en la Universidad de Alcalá, y en 1546, a la muerte de Vitoria, ganó por oposición la cátedra de prima de teología de Salamanca, la más prestigiosa de España. En estos años elaboró el material que constituiría

su obra magna, *De locis theologicis*, una metodología de las fuentes del conocimiento teológico que sería publicada póstumamente en 1563.

Participó en la segunda etapa del Concilio de Trento (1551–1552) como teólogo imperial, donde destacó por sus intervenciones sobre la eucaristía. En 1552 fue nombrado obispo de Canarias, sede que apenas administró — renunció en 1554— para regresar a la vida intelectual y política de Castilla. Su perfil polémico se manifestó en su severa oposición a la Compañía de Jesús naciente y, sobre todo, en su intervención decisiva como censor en el proceso inquisitorial contra el arzobispo Bartolomé Carranza, episodio que ensombrece su biografía y que ilustra los riesgos de un discernimiento crítico cuando se desliza hacia el celo persecutorio.

Fue provincial de los dominicos de Castilla. Murió en Toledo en 1560. Su *De locis*, aparecido tres años después de su muerte, se convertiría en el manual de método teológico de toda la Edad Moderna y en una de las primeras teorías occidentales de la evaluación de fuentes y testimonios, anticipando problemas que la epistemología y la teoría de la argumentación contemporáneas reconocerían como propios.

Las dos biografías, contempladas en paralelo, dibujan un contraste fecundo para la pedagogía. Soto es el temperamento de la justicia: paciente, atento al caso, reacio a sacrificar la dignidad concreta en el altar del orden abstracto. Cano es el temperamento del método: incisivo, sistemático, atento a la prueba, pero también, en su deriva censoria, capaz de la dureza del que cree poseer el criterio infalible. No se trata de canonizar al uno y reprobar al otro, sino de aprender de ambos: la conciencia educada necesita la mansedumbre judicativa de Soto y el rigor metódico de Cano, pero necesita también la advertencia que la biografía de Cano contiene en negativo. Ambos murieron en 1560, el mismo año; la coincidencia, sin valor causal, tiene valor simbólico: con ellos se cierra la generación que convirtió Salamanca en escuela de la conciencia.

16.2.2.- Aportaciones fundamentales

Cano define el *locus theologicus* como una «sede» o fuente desde la cual se extraen los argumentos para probar o discutir una afirmación. No se trata de doctrinas, sino de fuentes de autoridad y de razón ordenadas y jerarquizadas. Su tratado distingue diez lugares: la autoridad de la Sagrada Escritura, la tradición de Cristo y los apóstoles, la autoridad de la Iglesia católica, la de los concilios, la de la Iglesia romana, la de los santos padres, la de los teólogos escolásticos y canonistas, la razón natural, la autoridad de los

filósofos y juristas, y la autoridad de la historia humana. Siete son «propios» de la teología y tres «ajenos» o auxiliares (razón, filósofos, historia).

La genialidad de Cano no está en el catálogo sino en la operación que propone: cada *locus* tiene un peso probatorio distinto, una certeza graduada y un ámbito legítimo de aplicación; argumentar bien consiste en saber qué fuente conviene a cada cuestión, cómo ponderarla y cómo articularla con las demás. Cano construye así, en pleno siglo XVI, una epistemología de la autoridad y del testimonio: una teoría de cómo se justifica racionalmente una afirmación apelando a fuentes heterogéneas sin caer ni en el fideísmo (creer sin razón) ni en el racionalismo abstracto (razonar sin tradición).

La operación de Cano puede formularse en tres preguntas que todo juicio fundado debería poder responder: ¿de qué fuente procede esta afirmación?; ¿qué autoridad o qué razón le confiere fuerza probatoria?; ¿con qué grado de certeza —necesaria, probable o meramente verosímil— puede sostenerse? Quien sabe responderlas no posee más información que los demás, pero la posee mejor ordenada y mejor ponderada. Aquí reside la modernidad inadvertida de Cano: separó la cantidad del conocimiento de su calidad epistémica y mostró que la segunda no se mide por la acumulación, sino por la jerarquización razonada de las fuentes. Es exactamente la distinción que una sociedad saturada de datos, pero pobre en discernimiento necesita recuperar, y la que justifica que un tratado teológico del XVI tenga algo decisivo que decir a la educación del siglo XXI.

El *De locis* es, leído desde nuestra perspectiva, es un tratado sobre la virtud del discernimiento: la capacidad de distinguir el grado de certeza de una afirmación según su fuente, de detectar la falacia de autoridad mal aplicada y de jerarquizar evidencias. Esta virtud es exactamente la que una pedagogía contemporánea de la conciencia necesita frente a la saturación informativa: no enseñar qué pensar, sino con qué autoridad y con qué grado de certeza puede sostenerse lo que se piensa.

La honestidad intelectual exige no idealizar a Cano. Su intervención implacable en el proceso contra Carranza muestra que un método riguroso de discernimiento puede degenerar en instrumento de persecución cuando se separa de la prudencia y de la caridad. Esta ambivalencia es, en sí misma, una lección pedagógica de primer orden: la formación del juicio crítico debe ir acompañada de la formación moral, porque la inteligencia sin conciencia puede ser tan destructiva como la ignorancia. Soto y Cano se necesitan mutuamente: la justicia sin método es ciega; el método sin justicia es cruel.

16.3.- Síntesis comparada

Puestas una junto a otra, las aportaciones de Soto y Cano revelan una complementariedad casi anatómica. Soto piensa el contenido del juicio justo: qué se debe, a quién, por qué y cómo se repara. Cano piensa la forma del juicio fundado: de dónde proviene lo que afirmamos, con qué autoridad y con qué certeza. Soto mira hacia el objeto de la conciencia —el orden de la justicia—; Cano mira hacia su procedimiento de validación —el orden de las razones—. Una conciencia que tuviera solo la mitad sotiana sería justa pero ingenua, vulnerable a la manipulación de quien controle las fuentes; una conciencia que tuviera solo la mitad canoniana sería lúcida pero potencialmente fría, capaz de un rigor sin compasión, como el propio Cano demostró trágicamente.

Esta serie ha sostenido en volúmenes anteriores que la conciencia no es una facultad simple, sino una arquitectura: percibe, valora, juzga, decide y repara. Soto ilumina la valoración, el juicio y la reparación; Cano ilumina la validación crítica que recorre transversalmente todo el proceso. Por eso el capítulo los presenta unidos y no en secciones separadas: no son dos autores yuxtapuestos, sino los dos hemisferios de una misma conciencia educada. Y por eso, también, el complemento que ofrecen a Vitoria y Suárez es estructural y no accesorio: completan la Escuela de Salamanca convirtiéndola, de doctrina del derecho, en pedagogía integral de la conciencia jurídica y moral.

16.4.- Correlatos contemporáneos

La *Deliberación en la causa de los pobres* encuentra su prolongación más nítida en la opción preferencial por los pobres de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff y Enrique Dussel. Donde Soto afirma que la pobreza es cuestión de justicia y no de limosna discrecional, la teología de la liberación afirma que la pobreza es un hecho estructural que interpela teológica y políticamente. La continuidad no es forzada: Salamanca proporcionó a la liberación latinoamericana una genealogía católica propia, anterior a la modernidad ilustrada, en la que la dignidad del pobre y su condición de sujeto —no de objeto de asistencia— ya estaba teológicamente fundada.

La doctrina de Domingo Soto del *dominium* y de la titularidad universal de derechos, junto con el *ius gentium* vitoriano que Soto prolonga, constituye uno de los precedentes históricos de la noción contemporánea de derechos humanos y del derecho internacional. La línea Vitoria–Soto–Suárez es citada en la historia del derecho como matriz hispánica del orden jurídico

internacional, complemento necesario —y a menudo silenciado— de la genealogía iusnaturalista habitualmente reducida a Grocio y a la Ilustración.

La anticipación sotiana de la cinemática galileana dialoga con la epistemología de Basarab Nicolescu y de Edgar Morin: la unidad del conocimiento a través de niveles de realidad distintos (el del movimiento físico, el del orden jurídico, el de la gracia) sin reducción de unos a otros. Soto encarna, en una sola biografía, la tesis de Nicolescu de que el sujeto que conoce la naturaleza y el sujeto que delibera moralmente no son dos sujetos, sino uno solo escindido por la fragmentación disciplinar moderna, escisión que la transdisciplinariedad busca religar.

El *De locis* de Melchor Cano anticipa, en clave teológica, el principio de Edgar Morin de que conocer es contextualizar y religar saberes heterogéneos. La jerarquización que realiza Cano de fuentes es un ejemplo histórico del pensamiento que religa: ninguna fuente basta por sí sola; el conocimiento se construye en la articulación ponderada de muchas. La «cabeza bien puesta» de Morin —que sabe organizar, contextualizar y religar la información antes que acumularla— tiene en Cano un precursor inadvertido.

La pertinencia más actual de Cano es la educación mediática y la alfabetización informacional. En una ecología de la información dominada por la sobreabundancia, la falacia de autoridad y la desinformación, la pregunta canoniana —¿de qué fuente proviene esto, con qué autoridad y con qué grado de certeza?— es exactamente el núcleo de la *media literacy* contemporánea. La pedagogía freireana de la lectura crítica del mundo y la epistemología de Cano convergen aquí: leer críticamente la palabra y el mundo es, también, evaluar el peso de las fuentes que los enuncian.

La doctrina propugnada por Domingo Soto de la restitución —reparar en conciencia el daño causado, más allá de la sanción externa— resuena con los modelos contemporáneos de justicia restaurativa en educación: no castigar para excluir, sino reparar para reintegrar. La conciencia como tribunal interior que se obliga a restituir es una de las raíces históricas, poco transitada, de una pedagogía de la responsabilidad reparadora frente a la pedagogía del mero castigo.

Leídos desde el paradigma educativo ecosistémico de María Cândida Moraes, Soto y Cano ofrecen un precedente histórico del principio de que conocer, valorar y actuar no son operaciones separables. Soto integra el conocimiento del mundo físico, el juicio jurídico-moral y la apertura a la trascendencia en una misma conciencia; Cano integra fuentes de naturaleza diversa en un mismo proceso de validación. Ambos prefiguran, en el plano

histórico, la tesis ecosistémica de que la educación debe formar un sujeto religado —consigo mismo, con los otros, con el mundo y con el misterio— y no un especialista fragmentado. La línea que va de Salamanca a Moraes, pasando por Morin y Nicolescu, no es una analogía forzada: es la genealogía de una misma intuición sobre la unidad del saber y de la conciencia que esta serie se ha propuesto reconstruir volumen a volumen.

16.5.- Principios educativos y pedagógicos

De la lectura conjunta de Soto y Cano se desprenden seis principios para una pedagogía de la conciencia que integre justicia y discernimiento, ética y epistemología, en la perspectiva transdisciplinar de esta serie.

1. **Principio 1 — La conciencia se forma juzgando, no obediendo.** Siguiendo a Soto, educar la conciencia no es transmitir un código sino capacitar para el juicio justo: dar a cada uno lo suyo exige primero conocer y juzgar rectamente. La práctica educativa correspondiente es el análisis de casos morales y jurídicos reales, donde el estudiante no aplica una regla, sino que delibera y fundamenta su juicio.
2. **Principio 2 — La justicia precede a la caridad discrecional.** De la *causa de los pobres* se deriva una pedagogía que enseña a leer la desigualdad como cuestión de justicia estructural y no de benevolencia ocasional. Educar la conciencia es desnaturalizar la injusticia: que el estudiante no se acostumbre a ella ni la confunda con destino.
3. **Principio 3 — Reparar antes que castigar.** La doctrina de la restitución fundamenta una pedagogía restaurativa: ante el daño, la respuesta educativa primera no es la sanción excluyente sino la reparación responsable, que reintegra al sujeto en la comunidad y le devuelve su condición de agente moral.
4. **Principio 4 — Discernir las fuentes es una virtud intelectual enseñable.** De Cano se deriva el principio de que el juicio crítico sobre el origen, la autoridad y el grado de certeza de la información debe enseñarse explícitamente. La práctica correspondiente es la evaluación graduada de fuentes: distinguir qué sabemos con certeza, qué con probabilidad y qué por mera autoridad no verificada.
5. **Principio 5 — Religar saberes: la conciencia es transdisciplinar.** El caso Soto —físico, jurista y teólogo sin fractura— y el

método Cano —jerarquía articulada de fuentes heterogéneas— fundamentan una pedagogía que no fragmenta los saberes, sino que enseña a contextualizarlos y religarlos en torno a las preguntas fundamentales de la existencia.

6. **Principio 6 — Inteligencia sin conciencia es ruina.** La sombra del caso Carranza enseña que el discernimiento crítico, separado de la prudencia y de la caridad, degenera en instrumento de dominación. Toda formación del juicio debe ir acompañada de formación moral: el sexto principio es que la educación de la inteligencia y la educación de la conciencia son inseparables, y que separarlas es la más sutil de las deformaciones educativas.

Estos seis principios no operan aislados, sino como un dispositivo articulado que podría sintetizarse en una secuencia formativa: ante una situación, primero juzgar con rectitud lo que es justo (principio 1); leer la desigualdad implicada como cuestión de justicia y no de fatalidad (principio 2); cuando ha habido daño, orientar la respuesta a la reparación y no a la exclusión (principio 3); evaluar críticamente las fuentes y el grado de certeza de cuanto se afirma sobre la situación (principio 4); religar los saberes que la situación convoca sin fragmentarla en compartimentos (principio 5); y mantener unidas, en todo el proceso, inteligencia y conciencia (principio 6). Esta secuencia no es un algoritmo, sino un ethos: describe el modo en que una conciencia formada se conduce ante lo real. Que su matriz histórica se encuentre en dos dominicos del siglo XVI confirma una de las hipótesis de fondo de esta serie: las preguntas radicales de la educación no son nuevas; lo nuevo es la urgencia de volver a formularlas en un tiempo que las ha desatendido.

16.6.- Conclusión integradora

Cerrar el Volumen 10 con Soto y Cano no es añadir dos figuras menores a un panorama dominado por Vitoria y Suárez: es restituir a la Escuela de Salamanca su densidad real y, sobre todo, su pertinencia pedagógica. Si Vitoria preguntó por el fundamento del derecho y Suárez lo sistematizó metafísicamente, Soto y Cano respondieron a las dos preguntas que una conciencia adulta no puede eludir: qué debo a cada uno y cómo reparo lo que le he quitado —pregunta de la justicia—; con qué autoridad y con qué grado de certeza puedo afirmar lo que afirmo —pregunta del discernimiento—. La primera funda la conciencia moral; la segunda, la conciencia epistémica. Una Educación de la Conciencia que las separase produciría sujetos mutilados.

El hilo conductor anunciado se confirma: Soto y Cano son el complemento jurídico-teológico que convierte la metafísica del derecho salmantino en pedagogía del juicio. Soto aporta la justicia como virtud, la restitución como acto interior y la dignidad del pobre como sujeto; Cano aporta el método del discernimiento, la jerarquía de las fuentes y la epistemología de la autoridad. Y la biografía de Soto —el físico que también escribió sobre la libertad del pobre y la gracia— ofrece la prueba histórica de que la conciencia, cuando está bien formada, es transdisciplinar por naturaleza: religa el conocimiento del mundo, el juicio sobre lo justo y la apertura a lo trascendente sin escindir-se.

La ambivalencia de Cano en el caso Carranza, lejos de invalidar la lección, la completa: la inteligencia sin conciencia es ruina, y por eso la última palabra de este volumen sobre el siglo XVI no es ni el derecho ni el método, sino su integración en una conciencia justa. Es esa integración —entre Soto y Cano, entre justicia y discernimiento, entre ciencia y trascendencia— la que esta serie llama, sencillamente, Educación de la Conciencia.

Con este capítulo se cierra el Volumen 10. La Escuela de Salamanca queda así presentada no como una curiosidad de la historia del derecho, sino como un laboratorio histórico de la conciencia: el lugar donde, durante una generación, se pensó a la vez el fundamento de lo justo, la fenomenología del juicio y la epistemología de la prueba. Vitoria, Suárez, Soto y Cano forman, leídos en conjunto, una pedagogía completa de la conciencia jurídica y moral, anterior a la modernidad y, por ello mismo, libre de algunos de sus reduccionismos. Recuperarla no es nostalgia erudita: es proveer a la educación del presente de una genealogía propia, en la que la dignidad de la persona, la justicia hacia el pobre, el discernimiento de las fuentes y la unidad del saber estaban ya pensados antes de que la fragmentación disciplinar los separase. A esa recuperación, y a su prolongación transdisciplinar, está dedicada la continuación de esta obra en los volúmenes siguientes.

17.- Cierre que abre

«...Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham (do latim con e claudere, fechar). Palavras não conclusivas, que deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento...»

Rubem Alves (1933-2014)

Conversas com quem gosta de ensinar (1992)

«...No hay sino una vía: la de la regeneración. Y regenerar es volver a dar nacimiento, no volver atrás. La metamorfosis es la única salida cuando la agonía de un sistema se vuelve creadora...»

Edgar Morin (1921-2026)

La vía. Para el futuro de la humanidad (2011)

«...Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los seres humanos se liberan en comunión, mediatizados por el mundo...»

Paulo Freire (1921-1997)

Pedagogía del oprimido (1975)

Había escrito ya, en el plan inicial de esta obra, la palabra « conclusiones ». La taché. La taché porque, releyendo a Rubem Alves —ese teólogo de la ternura que aprendió de los místicos y de los niños lo que no le enseñaron los seminarios—, comprendí que terminar un libro con conclusiones equivaldría a traicionar todo lo que el libro ha intentado decir. Las conclusiones, escribió Alves, son llaves que cierran; y lo que de verdad importa, en educación como en la vida, son las llaves que abren. Un volumen dedicado a la emergencia de la conciencia crítica en el siglo de Erasmo, de Las Casas, de Montaigne y de las reformadoras silenciadas no puede cerrarse sobre sí mismo como un cofre cuya tapa cae con un golpe seco. Tiene que cerrarse, sí, porque toda obra humana es finita y debe entregarse al lector; pero tiene que cerrarse del modo en que se cierra una puerta tras la cual no hay un muro sino un camino. De ahí el título de estas páginas: cierre que abre.

No ofreceré, por tanto, un resumen de lo dicho. Quien haya recorrido los dieciséis capítulos anteriores no necesita que se le repita en cinco páginas lo que ha leído en trescientas cincuenta; y quien no los haya recorrido no

recibiría de un resumen sino el esqueleto sin la carne, el mapa sin el viaje. Lo que estas páginas finales se proponen es otra cosa: detenerse un instante, como el caminante que ha subido a un alto y se vuelve a mirar el valle recorrido no para describirlo de nuevo sino para entender hacia dónde sigue la senda. La pregunta que aquí me importa no es «¿qué hemos visto?», sino «¿para qué nos sirve, hoy, haberlo visto?»; y, más todavía, «¿qué tenemos que cambiar en nuestra manera de educar y de gobernar para estar a la altura de lo que hemos visto?».

17.1.- El espejo del siglo XVI

Si este Volumen 10 tiene algún valor que trascienda la erudición histórica, ese valor reside en que el siglo XVI no es un objeto lejano que contemplamos desde la orilla segura del presente, sino un espejo en el que nuestra propia civilización se reconoce con un escalofrío. El Quinientos fue, lo hemos visto, el siglo de una doble fundación inseparable: fundó la conciencia crítica moderna —la libertad de examen, la dignidad del sujeto, el derecho de gentes, la sospecha metódica de sí— y fundó simultáneamente la maquinaria planetaria de la colonialidad y de la acumulación capitalista, con su genocidio amerindio, su trata atlántica, su caza de brujas y su epistemicidio. No es posible separar ambas fundaciones sin falsear la historia, porque son las dos caras de un mismo rostro. Y ese rostro, transformado pero reconocible, es todavía el nuestro.

Lo que Walter Mignolo llamó el lado oscuro del Renacimiento, lo que Silvia Federici describió como la triple violencia fundadora del orden moderno, lo que Boaventura de Sousa Santos nombró como epistemicidio y lo que Immanuel Wallerstein analizó como sistema-mundo de centro y periferia no son notas a pie de página de una historia esencialmente luminosa: son la estructura todavía activa de la civilización que habitamos. El extractivismo que agota la biosfera, la deuda que esclaviza a los pueblos del Sur sin cadenas visibles, el racismo que sigue jerarquizando vidas, la mercantilización de todo lo viviente, la conversión del lucro en sacramento: nada de esto comenzó ayer. Comenzó en el siglo que este volumen estudia, y continúa porque nunca fue verdaderamente interrumpido. Comprender el siglo XVI es, en este sentido preciso, comprender la genealogía de la crisis que amenaza hoy la habitabilidad misma de la Tierra.

Edgar Morin ha dado a esa crisis su nombre más exacto: no vivimos una crisis, en singular, sino una policrisis, un enredo de crisis ecológica, económica, política, cognitiva, ética y espiritual que se alimentan entre sí y que

ninguna disciplina aislada puede ni siquiera describir, mucho menos resolver. La policrisis contemporánea es la cosecha tardía de las semillas plantadas en el suelo del Quinientos: un modelo de conocimiento que separa para dominar, un modelo de economía que acumula sin medida, un modelo de poder que coloniza la tierra, los cuerpos y las almas, y un modelo de educación que, durante quinientos años, ha formado sobre todo para servir a esos modelos en lugar de para cuestionarlos. Si el diagnóstico es certero, entonces el siglo XVI no nos interesa como anticuario sino como clínico: porque allí podemos ver, en estado naciente y por ello más legible, la enfermedad cuyo desenlace estamos viviendo.

17.2.- Las vías de superación

Pero el siglo XVI no es solamente el espejo de nuestra enfermedad. Es también, y por eso le hemos dedicado este volumen, el yacimiento de algunas de sus posibles curaciones. Morin insiste en que una metamorfosis civilizatoria no se decreta desde arriba ni se deduce de una teoría: nace de innumerables iniciativas dispersas, aparentemente insignificantes, que en cierto momento entran en resonancia y precipitan el cambio de estado de todo el sistema, como las desviaciones que en la historia de la vida terminaron siendo evolución. La conciencia crítica que el Quinientos inauguró es una de esas desviaciones fecundas; y los autores y autoras reunidos en este libro no son piezas de museo sino, en el sentido más literal, contemporáneos nuestros en el espacio compartido de la pregunta por la conciencia. Conviene escuchar, una última vez, qué vía de superación nos lega cada una de las corrientes que hemos recorrido.

El humanismo crítico —Erasmus, Vives, Tomás Moro, y el cuarteto que somete a examen la antropología recibida— nos lega la vía de la lucidez sin cinismo. Nos enseña que es posible amar el saber y, a la vez, denunciar la vanidad de las ciencias que no hacen mejor al ser humano; que la erudición sin compasión es ruido, y que la crítica más radical no es la que destruye sino la que, como quería la raíz griega de la palabra, *discierne*: separa el grano de la paja, la convicción de la propaganda, la fe del fanatismo. En una civilización ahogada por el exceso de información y la escasez de sentido, esta vía es de una actualidad urgente.

La corriente reformadora y la libertad de conciencia —Lutero en su «aquí estoy», Calvino en su rigor, Montaigne en su «¿qué sé yo?», y sobre todo las voces de la otra Reforma: Castellio contra las hogueras, Marie Dentière, Schütz Zell, Argula von Grumbach, Marguerite de Navarre— nos lega la vía de

la conciencia inviolable. Su lección cabe en una frase de Castellio que no ha envejecido un día: matar a un hombre nunca es defender una doctrina, es solamente matar a un hombre. Frente a todos los dogmatismos, antiguos y nuevos, frente a la tentación perenne de imponer la verdad por la fuerza, esta corriente nos recuerda que una convicción arrancada por el miedo no es una convicción, y que ninguna educación digna de ese nombre puede consistir en fabricar obediencias.

La corriente jurídico-política y decolonial —Vitoria fundando el derecho de gentes, Suárez ordenando la teoría de la ley, Soto y Cano enseñando a juzgar con justicia el caso concreto, y, sobre todos ellos, la voz profética de Bartolomé de las Casas— nos lega la vía de la dignidad universal e inalienable. Las Casas no escribió una hipérbole barroca: escribió el primer gran testimonio occidental de un crimen contra la humanidad, y al hacerlo inauguró la posibilidad misma de una conciencia que se deja interpelar por el rostro del otro, sobre todo del otro vencido. En un planeta donde millones de seres humanos siguen siendo tratados como medios y no como fines, donde la frontera decide quién merece vivir, esta vía no es historia del derecho: es la condición de cualquier futuro habitable.

Y atravesando las tres corrientes, la voz de las mujeres silenciadas —las humanistas que enseñaron griego en una Europa que les negaba la universidad, las reformadoras que escribieron teología en alemán y en francés, Marguerite de Navarre tendiendo el puente entre la corte y el Evangelio— nos lega la vía del lugar epistemológico negado. Nos enseña que la mitad ocultada de la historia no es un añadido decorativo a la historia verdadera, sino la condición para que la historia verdadera deje de ser falsa. Toda Educación de la Conciencia que no haga sitio a las voces sistemáticamente acalladas —de género, de clase, de pueblo, de especie— reproduce, sin saberlo, el epistemicidio del Quinientos.

17.3.- La necesidad de cambiar de rumbo

Aquí está el núcleo de cuanto he querido decir en este volumen, y la razón por la que estas páginas no pueden ser una conclusión sino una apertura. Si el diagnóstico de Morin es cierto —si la policrisis contemporánea es el desenlace de un modelo civilizatorio fundado en el Quinientos—, entonces ninguna reforma técnica, ninguna corrección de mercado, ningún ajuste de política sectorial estará a la altura del problema. Lo que está en juego no es una avería del sistema sino el sistema mismo; y un sistema no se transforma desde dentro de su propia lógica. Se transforma cambiando la conciencia que lo sostiene.

Por eso sostengo, sin retórica y con toda la seriedad de la que soy capaz, que la única vía de superación proporcionada a la magnitud de la crisis es un cambio simultáneo de rumbo educativo y político, y que el eje de ese doble cambio de rumbo es lo que vengo llamando, desde hace una década, Educación de la Conciencia.

Cambiar de rumbo educativo significa renunciar de una vez a la escuela concebida como cinta de transmisión del orden existente —eficiente en producir capital humano, analfabeta en producir conciencia— y atreverse a una pedagogía que no separe lo crítico de lo contemplativo, lo cognitivo de lo afectivo, lo racional de lo ético, lo humano de lo viviente. No se trata de añadir una asignatura de valores al currículo intacto, gesto cosmético que deja todo igual. Se trata de refundar el sentido mismo del acto educativo: enseñar a discernir como Erasmo, a no inclinarse ante el dogma como Castellio, a dejarse interpelar por la víctima como Las Casas, a habitar la propia interioridad sin miedo como Montaigne. Una educación así no forma para el éxito dentro del sistema: forma para tener la lucidez de cuestionarlo y la valentía de imaginarlo de otro modo.

Y cambiar de rumbo educativo es inseparable de cambiar de rumbo político, porque —lo recordó Freire y lo confirma cada página de este volumen— no hay neutralidad pedagógica: toda educación o domestica o libera, o reproduce el mundo dado o capacita para transformarlo. Una Educación de la Conciencia que no desembocara en una praxis política, en una transformación efectiva de las estructuras que producen exclusión y devastan la biosfera, sería una espiritualidad de salón, un consuelo privado mientras el mundo arde. Pero, a la inversa, una política que no se enraizara en una conciencia transformada repetiría indefinidamente la lógica que dice combatir, cambiando los nombres de los amos sin cambiar la gramática de la dominación. El siglo XVI lo muestra con dolorosa claridad: hubo reformas religiosas que solo cambiaron de inquisidores, y hubo conquistas que se llamaron evangelización. Conciencia sin política es evasión; política sin conciencia es repetición. La Educación de la Conciencia es, precisamente, el nombre del nudo donde ambas se anudan.

17.4.- Educación de la Conciencia

Llamar a esto Educación de la Conciencia no es bautizar una doctrina cerrada sino abrir un programa que tendrá que seguir transformándose y desarrollándose mientras dure la pregunta que lo anima. Quisiera, para terminar, nombrar al menos cuatro de las direcciones en las que ese desarrollo

me parece más urgente, no como conclusiones sino como puertas que dejo entornadas.

La primera es la integración sin reducción que enseña el pensamiento complejo de Morin: una Educación de la Conciencia madura no elegirá entre la razón y el corazón, entre la crítica y la contemplación, entre el rigor y la ternura, sino que articulará esos polos en una misma trama. El siglo XVI lo enseña por contraste. Alcanzó su grandeza, en sus mejores espíritus, justamente cuando no separó: cuando Ignacio fue a la vez místico y pedagogo, o cuando Domingo de Soto fue físico, jurista y teólogo sin sentir que hacía cosas distintas. Y descendió a lo criminal cuando esa misma época separó la fe de la justicia y el saber del cuidado: cuando consagró la conquista en nombre de Dios y puso el conocimiento al servicio del expolio. Lo criminal no estuvo nunca en quienes integraban los saberes, sino en el siglo que los desgarraba.

La segunda es la transdisciplinariedad de Nicolescu: reconocer que hay niveles de realidad y niveles de percepción que ninguna disciplina agota, y que entre la economía y el alma, entre la ecología y la mística, entre el derecho y la compasión, existe un tercero incluido que la modernidad excluyó y que la Educación de la Conciencia tiene la tarea de volver a pensar.

La tercera es la radicalidad liberadora de Freire y de la teología de la liberación de Boff y de Gutiérrez: ninguna conciencia se educa en abstracto; se educa históricamente, encarnadamente, desde el lado de las víctimas o desde el lado de los verdugos, y elegir ese lado no es un añadido ideológico sino el corazón mismo del acto educativo.

Y la cuarta, que aprendo sobre todo de María Cândida Moraes y que recorre en silencio toda esta serie, es la convicción de que la conciencia no es una propiedad que se tiene, sino un proceso que se hace: una autoeducación, una autocomprensión y una autotransformación que duran lo que dura una vida y, a través de las obras, más que una vida.

17.5.- La puerta abierta

Vuelvo, para cerrar, a Rubem Alves y a su sospecha de las llaves que cierran. Este Volumen 10 termina aquí, pero el siglo XVI no ha terminado: queda su otra mitad, la corriente contemplativa, mística y subjetiva —Ignacio, Teresa, Juan de la Cruz, Bruno, Sabuco, las filósofas de la dignidad de las mujeres— que el Volumen 11 recorrerá, y queda más allá el umbral del siglo XVII y del Volumen 12. La obra continúa porque la conciencia continúa, y la

conciencia continúa porque la pregunta por lo que significa ser humano no se cierra mientras haya alguien que la formule. Un epílogo que pretendiera clausurar esa pregunta sería la peor de las traiciones a los testigos del Quinientos, que pagaron con el destierro, con la hoguera o con el silencio el derecho a seguir preguntando.

Por eso prefiero terminar con una imagen que me acompaña desde hace muchos años y que resume mejor que cualquier argumento lo que he querido decir: la del camino abierto de Walt Whitman. No la del puerto donde la nave por fin descansa, sino la del camino que se ofrece, largo y pardo, ante quien tiene el coraje de echar a andar; no la certeza que clausura, sino la salud robusta de quien parte de nuevo cada mañana. La Educación de la Conciencia no es un destino al que se llega: es un camino que se abre cada vez que un ser humano se atreve a pensar por sí mismo, a dejarse interpelar por el dolor del otro y a imaginar que el mundo —este mundo herido por una herida que viene del siglo XVI— puede todavía ser de otra manera.

Que estas páginas no sean, pues, una llave que cierra. Que sean, si acaso, una llave que abre: una puerta entornada hacia el Volumen 11, hacia el lector que la empuje y, sobre todo, hacia un rumbo educativo y político distinto del que la civilización del Quinientos puso en marcha y que, de nosotros, ahora, depende corregir.

Cala (Huelva). Mayo de 2026

Referencias

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1992.
- ABELLÁN, José Luis. *Historia crítica del pensamiento español*. Tomo 2: *La Edad de Oro (siglo XVI)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1979.
- ACKROYD, Peter. *Tomás Moro*. Traducción de Àngels Gimeno. Barcelona: Edhasa, 2003.
- ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La personalidad autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- AGRIPPA, Heinrich Cornelius. *De la nobleza y preexcelencia del sexo femenino*. Traducción de Santiago Jubany; introducción de Nuria García. Mataró: Índigo, 1999.
- AGRIPPA, Heinrich Cornelius. *Filosofía oculta*. Madrid: Ediciones Obelisco, 1987.
- ALTMANN, Walter. *Lutero y liberación: relectura de Lutero en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: La Aurora; São Leopoldo: Sinodal, 1989.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 1992.
- ANDERSON, Perry. *El Estado absolutista*. Traducción de Santos Juliá. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Traducción de Carlos Ribalta. Barcelona: Lumen, 1999.
- ARENDT, Hannah. *La vida del espíritu*. Traducción de Carmen Corral Santos y Fina Birulés Bertran. Barcelona: Paidós, 2002.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*. Traducción de Ignacio Villanueva y Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

- BAINTON, Roland H. *Lutero*. Traducción de Raquel Lozada de Ayala Torales; revisión de A. F. Sosa. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1955.
- BAINTON, Roland H. *Women of the Reformation in Germany and Italy*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1971. (The Women of the Reformation, v. 1)
- BAJTÍN, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1982.
- BAJTÍN, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Traducción de Tatiana Bubnova. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2003.
- BAKEWELL, Sarah. *Cómo vivir: una vida con Montaigne. En una pregunta y veinte intentos de respuesta*. Traducción de Ana Herrera Ferrer. Barcelona: Ariel, 2011.
- BARTLETT, Frederic C. *Recordar: estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- BATAILLON, Marcel. *Erasmus y España: estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- BELDA PLANS, Juan. *La Escuela de Salamanca y la renovación de la teología en el siglo XVI*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2000. (BAC Maior, 63).
- BENNASSAR, Bartolomé et. al. *Inquisición española: poder político y control social*. Barcelona: Crítica, 1981.
- BENNASSAR, Bartolomé. *La España del Siglo de Oro*. Traducción de Pablo Bordonaba. Barcelona: Crítica, 1983.
- BERGLAR, Peter. *La hora de Tomás Moro: solo frente al poder*. Traducción de Enrique Banús Irusta. 2. ed. Madrid: Ediciones Palabra, 1993.
- BEUCHOT, Mauricio. *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. Educação emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 21, n. 1, p. 7–43, 2003.

- BLOCH, Ernst. *El principio esperanza*. Traducción de Felipe González Vicén. Madrid: Aguilar, 1977-1980. 3 v.
- BLUMENBERG, Hans. *La legitimación de la Edad Moderna*. Traducción de Pedro Madrigal. Valencia: Pre-Textos, 2008.
- BOBBIO, Norberto. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema, 1991.
- BOFF, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta, 1996.
- BOFF, Leonardo. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta, 2001.
- BONHOEFFER, Dietrich. *El seguimiento*. Traducción de José María Bravo Navalpotro. Salamanca: Sígueme, 2004.
- BONHOEFFER, Dietrich. *Ética*. Traducción de José Luis López Aranguren. Madrid: Trotta, 2000.
- BONILLA Y SAN MARTÍN, Adolfo. *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1992. 3 v.
- BONILLA, Heraclio. *El sistema colonial en la América española*. Barcelona: Crítica, 1991.
- BRAUDEL, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. 2 v.
- BRETT, Annabel S. *Liberty, Right and Nature: Individual Rights in Later Scholastic Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- BRUFAU PRATS, Jaime. *La Escuela de Salamanca ante el descubrimiento del Nuevo Mundo*. Salamanca: Editorial San Esteban, 1989.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

- BRUYÈRE, Nelly. *Méthode et dialectique dans l'œuvre de La Ramée: Renaissance et Âge classique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, reimp., 2000.
- BRYSON, David M. *Queen Jeanne and the Promised Land: Dynasty, Homeland, Religion and Violence in Sixteenth-Century France*. Leiden; Boston: Brill, 1999. (Brill's Studies in Intellectual History, v. 97).
- BURCKHARDT, Jacob. *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid: Akal, 1992.
- BURKE, Peter. *Montaigne*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- CADENAS Y VICENT, Vicente de. *El Concilio de Trento en la época del emperador Carlos V*. Madrid: Hidalguía, 1990.
- CALERO, Francisco. *Autobiografía de Juan Luis Vives : una vida modélica dedicada al estudio y la escritura*. Alcorcón: Sanz Torres, 2022.
- CALVINO, Juan. *Institución de la religión cristiana*. Trad. Cipriano de Valera (1597); reed. Luis de Usó y Río (1858). 2. ed. rev. Rijswijk: Fundación Editorial de Literatura Reformada (FELIRE), 1981. 2 v.
- CALVINO, Juan. *Instrucción en la fe (1537)*. Trad. Carlos de Aldunate Lyon. Terrassa: CLIE, 1991.
- CAMERON, Euan. *Historia de Europa Oxford. El siglo XVI*. Barcelona: Crítica, 2006.
- CASAS, Bartolomé de las. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Edición de André Saint-Lu. Madrid: Cátedra, 1982. (Letras Hispánicas, 158).
- CASAS, Bartolomé de las. *Obras completas*. Dirección de Paulino Castañeda Delgado. Madrid: Alianza Editorial, 1989-1999. 14 v.
- CASSIRER, Ernst. *Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento*. Buenos Aires: EMECÉ, 1951.
- CASTELIÓN, Sebastián. *Contra el libelo de Calvino*. Edición y traducción española. Madrid: Tecnos, 2009a.
- CASTELIÓN, Sebastián. *Sobre los herejes y si se les debe perseguir*. Barcelona: Proteus, 2009b.

CASTELLIO, Sébastien; JORIS, David. *Concerning Heretics: Whether They Are to Be Persecuted and How They Are to Be Treated*. Translated and edited by Roland H. Bainton. New York: Octagon Books, 1965.

CAZAURAN, Nicole. *L'Heptaméron de Marguerite de Navarre*. Paris: SEDES, 1991. (Collection Campus – Lettres).

CHAMBERS, Raymond Wilson. *Thomas More*. London: Angelico Press, 2024.

CHAUNU, Pierre. *La España de Carlos V*. Traducción de E. Rimbau Saurí. 2 v. Barcelona: Península, 1976.

CHIMONDEGUY, Javier. *El concepto del mal en Francisco Vitoria*. La Escuela de Salamanca ante el mundo moderno. Universidad Nacional Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Tesis doctoral, 2024. Disponible en: <[El concepto del mal en Francisco de Vitoria. La Escuela de Salamanca ante el mundo moderno](#)> Acceso: 26 dic. 2025.

CHRISTIAN HISTORY INSTITUTE. She would follow only Christ. *Christian History Magazine*, n. 131, 2019. Disponible en: <<https://christianhistoryinstitute.org>> . Acceso en: 18 mayo 2026.

CIPOLLA, Carlo M. *Historia económica de la Europa preindustrial*. Traducción de Esther Benítez. Madrid: Revista de Occidente, 1976.

CIRLOT, Victoria; GARI, Blanca. *La mirada interior: escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*. Madrid: Siruela, 2008.

COMTE-SPONVILLE, André. *Montaigne y la filosofía*. Barcelona: Paidós, 2009.

COTTRET, Bernard. *Calvino: la fuerza y la fragilidad: biografía*. Trad. María Teresa Garín Sanz de Bremond. Madrid: Editorial Complutense, 2002.

DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 2004.

DAMASIO, Antonio. *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Traducción de Joandomènec Ros. Barcelona: Ediciones Destino, 2011.

DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Traducción de Ferran Meler Ortí. Barcelona: Ediciones Destino, 2010.

DAVIS, Natalie Zemon. *Sociedad y cultura en la Francia moderna*. Traducción de Jordi Beltrán. Barcelona: Crítica, 1991.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.). *Historia de la educación en España y América*. Vol. 2: *La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: SM; Morata, 1993.

DELUMEAU, Jean. *El catolicismo de Lutero a Voltaire*. Traducción de Jorge Aguilar Mora y Marta Rojzman. Barcelona: Labor, 1973.

DELUMEAU, Jean. *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII): una ciudad sitiada*. Madrid: Taurus, 2002.

DELUMEAU, Jean. *La Reforma*. Barcelona: Labor, 1985. (Nueva Clío. La historia y sus problemas).

DENTIÈRE, Marie. *Epistle to Marguerite de Navarre and Preface to a Sermon by John Calvin*. Edited and translated by Mary B. McKinley. Chicago: University of Chicago Press, 2004. (The Other Voice in Early Modern Europe).

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. *El Antiguo Régimen: los Reyes Católicos y los Austrias*. 7. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

DUSSEL, Enrique. *1492: el encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía, 1992.

ECHEVARRÍA, Agustín. Principio y fundamento de la “ciencia media” según Francisco Suárez. *Cauriensiá*. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas, 12, 2017. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6259336.pdf>> Acceso: 27 dic. 2025.

EISENSTEIN, Elizabeth L. *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*. Traducción de Fernando Jesús Bouza. Madrid: Akal, 1994.

ELLIOTT, J. H. *La España imperial, 1469-1716*. Traducción de J. Marfany. 5. ed. Barcelona: Vicens Vives, 1989.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Adagios del poder y de la guerra y teoría del adagio*. Edición y traducción de Ramón Puig de la Bellacasa. Valencia: Pre-Textos, 2000.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Coloquios familiares*. Edición de Andrea Herrán Santiago y Modesto Santos López. Barcelona: Anthropos, 2005.

ERASMO DE ROTTERDAM. *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*. Estudio, edición y traducción de Agustín García Calvo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

ERASMO DE ROTTERDAM. *De pueris statim ac liberaliter instituendis / De la urgente necesidad de educar a los niños desde su nacimiento en la virtud y las buenas letras*. In: _____. *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1964.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Educación del príncipe cristiano*. Estudio preliminar y traducción de Pedro Jiménez Guijarro y Ana Martín. Madrid: Tecnos, 1996a.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Elogio de la locura*. Traducción e introducción de Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza, 2011.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Enquiridion o Manual del caballero cristiano*. Edición de Dámaso Alonso; prólogo de Marcel Bataillon. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1971.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Escritos espirituales*. Edición y traducción de Andrés Lozano Diéguez. Madrid: Trotta, 2014.

ERASMO DE ROTTERDAM. *La lengua de Erasmo nuevamente romançada por muy elegante estilo*. Edición facsimilar. Madrid: Anejos del Boletín de la Real Academia Española, 1975.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Querella de la paz*. Traducción de Pedro Voltes Bou. Madrid: Tecnos, 1996b.

ERASMO DE ROTTERDAM; Martín Lutero. *El libre albedrío y La libertad esclava (De libero arbitrio / De servo arbitrio)*. Traducción de Ezequiel Guazzelli y Joaquín Abellán. Madrid: Tecnos, 2017.

ERIKSON, Erik H. *El joven Lutero: un estudio sobre psicoanálisis e historia*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

- ESPINO, Antonio. *La conquista de América: Una revisión crítica*. Barcelona: RBA, 2013.
- FEDERICI, Silvia. *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traducción de Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.
- FERNÁNDEZ, Manuel. *Carlos V, el César y el hombre*. Madrid: Espasa, 1999.
- FERNÁNDEZ-SANTAMARÍA, José Antonio. *Juan Luis Vives: escepticismo y prudencia en el Renacimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1990.
- FICINO, Marsilio. *De amore: comentario a "El banquete" de Platón*. Edición y traducción de Rocío de la Villa Ardura. Madrid: Tecnos, 1989.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Washington, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FONT, Pablo. El núcleo de la doctrina de Francisco Suárez sobre la resistencia y el tiranicidio. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 69, 2013. Disponible en: <
<https://revistas.comillas.edu/pensamiento/es/article/download/2302/2026/5970>> Acceso: 27 dic. 2025.
- FRAYLE DELGADO, Luis. *Cinco humanistas españoles: Nebrija, Vives, Pérez de Oliva, Fox Morcillo, Huarte de San Juan*. Madrid: Encuentro, 2009.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México DF: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- FRIEDRICH, Hugo. *Montaigne*. Traducción de Mario Hernández Sánchez-Barba. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Trad. Gino Germani. Barcelona: Paidós, 2008.

- GARCÍA V., Ricardo. *Martín Lutero*. Madrid: BAC, 1973, 2 vols.
- GARCÍA, Enrique. *Vives y Moro: la amistad en tiempos difíciles*. Madrid: Cátedra, 2016.
- GARCÍA-VILLOSLADA, Ricardo. *Martín Lutero. I: El fraile hambriento de Dios*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1973a.
- GARCÍA-VILLOSLADA, Ricardo. *Martín Lutero. II: En lucha contra Roma*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1973b
- GARÍN, Eugenio. *El Renacimiento italiano*. Barcelona: Ariel, 1986.
- GARIN, Eugenio. *La educación en Europa, 1400-1600: problemas y programas*. Traducción de María Elena Méndez Lloret. Barcelona: Crítica, 1987.
- GARIN, Eugenio. *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona: Crítica, 1981.
- GILLIGAN, Carol. *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundación Víctor Grífols y Lucas, 2013.
- GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Traducción de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Traducción de David González Raga y Fernando Mora. Barcelona: Kairós, 1996.
- GONZÁLEZ MONTES, Adolfo. *Religión y nacionalismo: la doctrina luterana de los dos reinos como teología civil*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1982.
- GONZÁLEZ, Enrique. *Joan Lluís Vives. De la escolástica al humanismo*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1987.
- GONZÁLEZ, Raúl. El concepto de la moral según Francisco de Vitoria. Universidad católica Andrés Bello. ITER. *Revista de Teología*, Vol. 10. N° 20, 1999.

GRUMBACH, Argula von. *Argula von Grumbach: A Woman's Voice in the Reformation*. Edited and translated by Peter Matheson. Edinburgh: T&T Clark, 1995.

GUGGISBERG, Hans Rudolf. *Sebastian Castellio, 1515–1563: Humanist and Defender of Religious Toleration in a Confessional Age*. Translated and edited by Bruce Gordon. Aldershot, Hants; Burlington, VT: Ashgate, 2003.

GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid: Narcea, 1972.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *En busca de los pobres de Jesucristo: el pensamiento de Bartolomé de Las Casas*. Salamanca: Sígueme, 1993.

HABERMAS, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo y religión: fundamentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, 2006.

HAI DT, Jonathan. *La mente de los justos: por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Barcelona: Deusto, 2019.

HAMILTON, Earl J. *El tesoro americano y la revolución de los precios en España 1501-1650*. Barcelona: Crítica, 2000.

HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2012.

HANKE, Lewis. *La lucha por la justicia en la conquista de América*. Madrid: Istmo, 1985.

HERNÁNDEZ, José A. Juan Luis Vives o la culminación del humanismo cristiano. *Acalanda Magacín*, 2025. Disponible en: <
<https://acalanda.com/2025/08/30/juan-luis-vives-o-la-culminacion-del-humanismo-cristiano/>> Acceso: 19 dic. 2025.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica, 1997.

HOWELL, Wilbur Samuel. *Logic and Rhetoric in England, 1500–1700*. New York: Russell & Russell, 1961.

ISLER, Carlos. Dios, ley natural y conciencia moral según Francisco de Vitoria. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. Vol. 52, 2025. Disponible en: <<https://revistas.upsa.es/index.php/cuadernossalmantinos/article/view/1541/1088>> Acceso: 26 dic. 2025.

JAMES, William. *Principios de psicología*. Traducción de Agustín Bárcena. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

JIMÉNEZ, José (Ed.). *Epistolario de Juan Luis Vives*. Madrid: Editora Nacional, 1978.

KAHNEMAN, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Traducción de Joaquín Chamorro Mielke. Barcelona: Debate, 2012.

KAMEN, Henry. *Felipe de España*. Traducción de Patricia Escandón. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1997.

KAMEN, Henry. *La Inquisición española*. Traducción de Gabriela Zayas. Barcelona: Crítica, 1985.

KASPER, Walter. *Martín Lutero. Una perspectiva ecuménica*. Maliaño (Cantabria): Sal Terrae, 2016.

KEEFER, Michael H. Agrippa's Dilemma: Hermetic “Rebirth” and the Ambivalences of *De vanitate* and *De occulta philosophia*. *Renaissance Quarterly*, v. 41, n. 4, p. 614–653, 1988.

KIERKEGAARD, Søren. *Temor y temblor*. Traducción de Vicente Simón Merchán. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

KING, Margaret L. *Women of the Renaissance*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

KRISTELLER, Paul. O. *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1982.

KRISTELLER, Paul. O. *Ocho filósofos del Renacimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1970.

LANGELLA, Simona; RAMIS, Rafael (eds.). *¿Qué es la segunda escolástica?* Madrid: Síndesis, 2023.

- LE ROY LADURIE, Emmanuel. *Historia del clima desde el año mil*. Traducción de Antonio Alatorre. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- LECLER, Joseph. *Histoire de la tolérance au siècle de la Réforme*. Paris: Albin Michel, 1994. (Bibliothèque de l'Évolution de l'Humanité, n. 5).
- LERNER, Michel-Pierre. *La ciencia y la filosofía de la naturaleza en el Renacimiento*. La Orotava (Tenerife): Fundación Canaria Orotava Historia de la Ciencia, 2003.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- LIENHARD, Marc. *Martin Luther. La passion de Dieu*. Paris: Bayard, 1999.
- LORTZ, Joseph. *Historia de la Reforma*. 2 vols. Madrid: Taurus, 1963.
- LUTERO, Martín. *Catecismo menor. Catecismo mayor*. Buenos Aires: Concordia, 2005.
- LUTERO, Martín. *Charlas de sobremesa*. Edición de Carlos Witthaus. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.
- LUTERO, Martín. *Escritos políticos*. Estudio preliminar, traducción y notas de Joaquín Abellán. Madrid: Tecnos, 1986.
- LUTERO, Martín. *La libertad cristiana*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas, 1989.
- LUTERO, Martín. *Obras*. Edición preparada por Teófanos Egido. Salamanca: Sígueme, 1977.
- LUTERO, Martín. *Sobre la autoridad secular: hasta dónde se le debe obediencia*. Madrid: Tecnos, 2013.
- MACCULLOCH, Diarmaid. *Historia de la Reforma*. Traducción de Teófilo de Lozoya y Juan Rabasseda. Barcelona: Debate, 2011.
- MANSCHRECK, Clyde L. *Melanchthon: The Quiet Reformer*. Nashville: Abingdon Press, 1958.
- MARAVALL, José Antonio. *Poder, honor y élites en el siglo XVII*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.

- MARITAIN, Jacques. *Los derechos del hombre y la ley natural; Cristianismo y democracia*. Madrid: Palabra, 2001.
- MARIUS, Richard. *Thomas More: A Biography*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- MATHESON, Peter (ed.; trans.). *Argula von Grumbach: A Woman's Voice in the Reformation*. Edinburgh: T&T Clark, 1995.
- MATHESON, Peter. *Argula von Grumbach (1492–1554/7): A Woman Before Her Time*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2013.
- MAURER, Wilhelm. *Der junge Melanchthon zwischen Humanismus und Reformation*. 2 Bde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967–1969.
- MCKEE, Elsie Anne. *Katharina Schütz Zell. Vol. 1: The Life and Thought of a Sixteenth-Century Reformer*. Leiden; Boston; Köln: Brill, 1999a.
- MCKEE, Elsie Anne. *Katharina Schütz Zell. Volume Two: The Writings. A Critical Edition*. Studies in Medieval and Reformation Thought, v. 69. Leiden: Brill, 1999b.
- MCKINLEY, Mary B. (Ed.). *Marie Dentière: Epistle to Marguerite de Navarre and Preface to a Sermon by John Calvin*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- MELANCHTHON, Felipe. *Confesión de Augsburgo*. En: *Libro de Concordia: las confesiones de la Iglesia Luterana*. St. Louis: Concordia Publishing House, 2007.
- MELANCHTHON, Felipe. *Loci communes: conceptos fundamentales de teología sistemática*. Edición y traducción de René Krüger y Daniel Carlos Beros. Madrid: Trotta, 2022.
- MELANCHTHON, Philipp. *A Commentary on Aristotle's De anima*. Traducción y edición crítica de Edward A. Mahoney. Milwaukee: Marquette University Press, 2009.
- MELANCHTHON, Philipp. Sobre los padecimientos de los profesores. Traducción y estudio introductorio de Juan Luis Monreal Pérez. En: *Sociología Histórica*, n.º 12, Universidad de Murcia, 2022, p. 236-247.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Ediciones Península, 1975.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensayos. Diario del viaje a Italia. Correspondencia. Efemérides. Sentencias*. Edición e introducción de Gonzalo Torné. Barcelona: Penguin Clásicos, 2016.
- MONTAIGNE, Michel de. *Los ensayos de Montaigne, seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*. París: Garnier Hermanos, 1912. Cervantes Virtual. Disponible en: <[Ensayos de Montaigne | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)> Acceso: 8 dic. 2025.
- MONTAIGNE, Michel de. *Los ensayos: según la edición de 1595 de Marie de Gournay*. Traducción, prólogo y notas de Jordi Bayod Brau. Barcelona: Acanalado, 2007.
- MORAES, Maria C. *Paradigma Educacional Ecosistêmico – Por uma nova ecologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak, 2021.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORENO G., Juan Manuel; POBLADOR DIÉGUEZ, Alfredo; DEL RÍO SADORNIL, Dionisio. *Historia de la educación: edades antigua, media y moderna; acción pedagógica contemporánea*. 4. ed. Madrid: Paraninfo, 1986.
- MORENO, Valentín. *La recepción hispana de Juan Luis Vives*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2006.
- MORIN, Edgar. *El método VI: ética*. Traducción de Ana Sánchez. Madrid: Cátedra, 2006.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Edición española a cargo de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999b.
- MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

- MORIN, Edgar. *La Vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2011.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós, 1993.
- MORO, Tomás. *Cartas desde la Torre*. Traducción, introducción y notas de Álvaro de Silva. Madrid: Rialp, 2000.
- MORO, Tomás. *Diálogo de la fortaleza contra la tribulación*. Traducción, introducción y notas de Álvaro de Silva. Madrid: Rialp, 1988.
- MORO, Tomás. *Diálogo sobre las herejías*. Traducción y estudio introductorio de Álvaro de Silva. Madrid: Rialp, 1989.
- MORO, Tomás. *Historia del rey Ricardo III*. Introducción, traducción y notas de Ramón Espejo-Saavedra. Madrid: Tecnos, 2019.
- MORO, Tomás. *La agonía de Cristo*. Traducción, introducción y notas de Álvaro de Silva. Madrid: Rialp, 2001.
- MORO, Tomás. *Responsio ad Lutherum*. Edited by John M. Headley. Translated by Scholastica Mandeville. New Haven; London: Yale University Press, 1969.
- MORO, Tomás. *Utopía*. Ed. e trad. Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
- MORRÁS, María. *Manifiestos del humanismo*. Barcelona: Península, 2000.
- NADAL, Jordi. *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona: Ariel, 1984.
- NARDI, Bruno. *Studi su Pietro Pomponazzi*. Firenze: Felice Le Monnier, 1965.
- NAUERT, Charles G., Jr. *Agrippa and the Crisis of Renaissance Thought*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1965. (Illinois Studies in the Social Sciences, v. 55).

NAVARRA, Margarita de. *Heptamerón*. Traducción y notas de María Soledad Arredondo. Madrid: Cátedra, 1991. (Letras Universales, 160)

NAVARRA, Margarita de. *Le Miroir de l'ame pecheresse*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [s.d.]. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/le-miroir-de-lame-pecheresse> . Acceso en: 15 mayo 2026.

NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarietà: manifesto*. Barcelona: Editorial Kairós, 1999.

NODDINGS, Nel. *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

NOREÑA, Carlos G. *Juan Luis Vives y las emociones*. Valencia: Ajuntament de Valencia, 1992.

NUSSBAUM, Martha C. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2007.

NUSSBAUM, Martha C. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Traducción de Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de María Victoria Rodil. Buenos Aires; Madrid: Katz Editores, 2010.

OBERMAN, Heiko A. *Lutero: un hombre entre Dios y el diablo*. Traducción de José Luis Gil Aristu. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

ONG, Walter J. *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Foreword by Adrian Johns. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

ORIHUEL, Rafael. *Paseos con Montaigne*. Barcelona: Universo de Letras, 2023.

OZMENT, Steven. *The Age of Reform: 1250–1550. An Intellectual and Religious History of Late Medieval and Reformation Europe*. New Haven: Yale University Press, 1980.

PAGDEN, Anthony. *La caída del hombre natural: el indio americano y los orígenes de la etnología comparativa*. Madrid: Alianza, 1988.

- PARKER, Geoffrey. *La revolución militar: las innovaciones militares y el apogeo de Occidente, 1500-1800*. Traducción de Joan Sardà. Barcelona: Crítica, 1990.
- PEREÑA, Luciano et al. *La ética en la conquista de América. Francisco de Vitoria y la Escuela de Salamanca*. Madrid: CSIC, 1984.
- PINE, Martin L. *Pietro Pomponazzi: Radical Philosopher of the Renaissance*. Padova: Editrice Antenore, 1986.
- POMPONAZZI, Pietro. *Tratado sobre la inmortalidad del alma*. Traducción y estudio preliminar de José Manuel García Valverde. Madrid: Tecnos, 2010. (Clásicos del Pensamiento).
- PORETE, Marguerite. *El espejo de las almas simples*. Edición, traducción y notas de Blanca Garí. Madrid: Siruela, 2005.
- RAMUS, Petrus. *Dialecticae institutiones; Aristotelicae animadversiones*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag, 1964.
- REID, Jonathan A. *King's Sister – Queen of Dissent: Marguerite of Navarre (1492-1549) and her Evangelical Network*. Leiden; Boston: Brill, 2009. 2 v.
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- RIVERA, María M. *Textos y espacios de mujeres*. Europa, siglos IV-XV. Barcelona: Icaria, 1990.
- ROELKER, Nancy L. *The Appeal of Calvinism to French Noblewomen in the Sixteenth Century*. *Journal of Interdisciplinary History*, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 391–418, Spring 1972.
- SAGÜÉS, Francisco J. *Francisco de Vitoria y los Derechos Humanos*. Universidad de Navarra. *Cuadernos de Pensamiento Español*, 2016.
- SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco. *El pensamiento de Juan Luis Vives*. Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo, 1987.
- SCHACTER, Daniel L. *Los siete pecados de la memoria: cómo olvida y recuerda la mente*. Traducción de Joan Soler Chic. Barcelona: Ariel, 2003.
- SCHEIBLE, Heinz. *Melanchthon: Eine Biographie*. München: C. H. Beck, 1997.

SCHÜTZ ZELL, Katharina. *Church Mother: The Writings of a Protestant Reformer in Sixteenth-Century Germany*. Edited and translated by Elsie Anne McKee. Chicago; London: University of Chicago Press, 2006.

SEVERANCE, Diana. Women of the Reformation: Argula von Grumbach. *Credo Magazine*, 8 oct. 2019. Disponible en: <<https://credomag.com/2019/10/women-of-the-reformation-argula-von-grumbach/>>. Acceso: 18 mayo 2026.

SHARRATT, Peter. Ramus 2000. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, v. 18, n. 4, p. 399–455, 2000.

SILVA, Álvaro de. *Tomás Moro: un hombre para todas las horas*. Madrid: Rialp, 1998.

SKINNER, Quentin. *La libertad antes del liberalismo*. México: Taurus-CIDE, 2004.

SKINNER, Quentin. *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SOMMERS, Paula. *Celestial Ladders: Readings in Marguerite de Navarre's Poetry of Spiritual Ascent*. Genève: Droz, 1989. (Travaux d'Humanisme et Renaissance, 239)

SOTO, Domingo de; SANTOLARIA, Félix. *El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI*. Barcelona: Ariel, 2003.

SPAEMANN, Robert. *Personas: acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»*. 2. ed. Pamplona: EUNSA, 2010.

SPITZ, Lewis W. *The Religious Renaissance of the German Humanists*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1963.

STAROBINSKI, Jean. *Montaigne en mouvement*. Paris: Gallimard, 1993.

STJERNA, Kirsi. *Women and the Reformation*. Malden, MA; Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

SUÁREZ, Francisco. *De Anima: Commentaria una cum quaestionibus in libros Aristotelis De Anima = Comentarios a los libros de Aristóteles sobre el alma*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones / Labor, 1978–1981.

SUÁREZ, Francisco. *De anima I: Introducción y edición bilingüe de los doce primeros capítulos*. Madrid: Bubok Publishing, 2026.

SUÁREZ, Francisco. *Disputaciones metafísicas*. Barcelona: Planeta de Agostini, 2022.

SUÁREZ, Francisco. *Tratado de las leyes y de Dios legislador (De legibus ac Deo legislatore)*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1967.

TABLETALK. Reformation Women: Katharina Schütz Zell. *Tabletalk Magazine*, 9 oct. 2017. Disponible en: <<https://tabletalkmagazine.com>> . Acceso en: 18 mayo 2026.

TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 1996.

TAYLOR, Charles. *La era secular*. 2 vols. Barcelona: Gedisa, 2014-2015.

TERESA DE JESÚS, *Castillo interior*. Burgos: Monte Carmelo, 2011.

THYSELL, Carol. *The Pleasure of Discernment: Marguerite de Navarre as Theologian*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2000. (Oxford Studies in Historical Theology).

TIERNEY, Brian. *La idea de los derechos naturales: estudios sobre los derechos naturales, el derecho natural y el derecho de la Iglesia, 1150-1625*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2003.

TILLICH, Paul. *El coraje de existir*. Traducción de José Luis L. Aranguren. Barcelona: Estela, 1968.

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. Trad. Flora Botton Burlá. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1987.

TOMASELLO, Michael. *Una historia natural del pensamiento humano*. Buenos Aires: Katz, 2014.

TORRES, Arturo. *Erasmo: pedagogo, humanista, renovador e impulsor de la Educación Moderna*. Tesis doctoral. UNED, 2021. Disponible en: <<https://e-spacio.uned.es/entities/publication/51c98ef6-838b-4ac4-9360-22f1ddfe1626>> Acceso: 7 dic. 2025.

- TRUYOL Y SERRA, Antonio. *Historia de la filosofía del derecho y del Estado*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- VARELA, Francisco; THOMSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente*. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa, 1992.
- VIDAL, Llorenç. *Erasmus de Rotterdam, precursor de la Educación para la Paz*. Mirador del Denip, 2001. Disponible en: [<https://denippaz.wordpress.com/erasmo/>](https://denippaz.wordpress.com/erasmo/) Acceso: 7 dic. 2025.
- VILLARES, Ramón; SAAVEDRA, Pegerto. *Señores y campesinos en la península ibérica*. Barcelona; Crítica, 1991.
- VITORIA, Francisco de. *Comentarios a la Secunda secundae de Santo Tomás*. Edición de Vicente Beltrán de Heredia. Salamanca: Biblioteca de Teólogos Españoles, 1932-1952. 6 v.
- VITORIA, Francisco de. *Doctrina sobre los indios*. Edición de Ramón Hernández. Salamanca: Editorial San Esteban, 1989.
- VITORIA, Francisco de. *Relecciones teológicas*. Edición de Teófilo Urdánoz. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1960.
- VITORIA, Francisco de. *Relectio de Indis o libertad de los indios*. Edición crítica bilingüe por Luciano Pereña y José Manuel Pérez Prendes. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1967. (Corpus Hispanorum de Pace, v. 5).
- VITORIA, Francisco de. *Relectio de iure belli o paz dinámica*. Edición crítica bilingüe por Luciano Pereña, Vicente Abril, Carlos Baciero y Antonio García. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1981. (Corpus Hispanorum de Pace, v. 6).
- VITORIA, Francisco de. *Sobre el poder civil. Sobre los indios. Sobre el derecho de la guerra*. Edición de Luis Frayle Delgado. Madrid: Tecnos, 1998. (Clásicos del Pensamiento).
- VIVES, Juan Luis. *Tratado del alma*. Edición anotada de Rosa Rocabayera. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 2019.

VIVES, Juan Luis. *Tratado del socorro de los pobres*. Valencia, 1781. Biblioteca del Banco de España. Disponible en: <[322618300.pdf](#)> Acceso: 20 dic. 2025.

WALLERSTEIN, Immanuel. *El moderno sistema mundial*. Vol. I: *La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Traducción de Antonio Resines. Madrid: Siglo XXI e España, 1979.

WEBER, Max. *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Trad., nota preliminar y glosario: Joaquín Abellán. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

WESTHELLE, Vítor. *La cruz escandalosa: hacia una teología latinoamericana de la cruz*. Buenos Aires: La Aurora, 2009.

WIESNER-HANKS, Merry E. *Women and Gender in Early Modern Europe*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WIESNER-HANKS, Merry E. *Women and Gender in Early Modern Europe*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. (New Approaches to European History, v. 41).

WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA. Katharina Zell. *World History Encyclopedia*, 2022. Disponible en: <https://www.worldhistory.org/Katharina_Zell/> . Acceso en: 18 mayo 2026.

YATES, Frances A. *El arte de la memoria*. Traducción de Ignacio Gómez de Liaño. Madrid: Capitán Swing, 2025.

YATES, Frances A. *Giordano Bruno y la tradición hermética: una interpretación clásica del mundo renacentista siguiendo las huellas del hermetismo*. Traducción de Domènec Bergadá. Barcelona: Editorial Ariel, 1983.

ZAGORIN, Perez. *How the Idea of Religious Toleration Came to the West*. Princeton, NJ: Princeton University Press, paperback ed., 2005.

ZAMBELLI, Paola. *White Magic, Black Magic in the European Renaissance: From Ficino, Pico, Della Porta to Trithemius, Agrippa, Bruno*. Leiden; Boston: Brill, 2007.

ZAMBRANO, María. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

ZWEIG, Stefan. *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*. Traducción de Berta Vias Mahou. Barcelona: Acantilado, 2001.

ZWEIG, Stefan. *Montaigne*. Traducción de Joan Fontcuberta. Barcelona: Acantilado, 2008.

