

Fundamentos filosóficos de la **CONCIENCIA** en el Siglo XV

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Volumen 9



Juan Miguel Batalloso Navas

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

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Volumen 9

Juan Miguel Batalloso Navas

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

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

ISBN: 978-84-09-88049-2

Índice

PRESENTACIÓN	17
1.- EL SIGLO XV	25
1.1.- EN EUROPA	25
1.1.1.- El escenario político: el lento triunfo de los reyes	26
1.1.2.- El telón de las guerras: un siglo entre las armas	27
1.1.3.- Una nueva economía: del campo a la lonja, del oro a la letra de cambio	28
1.1.4.- La sociedad: viejos estamentos y nuevos protagonistas	30
1.1.5.- Religión y crisis espiritual	31
1.1.6.- La revolución de la cultura: humanismo, arte e imprenta	32
1.1.7.- La cultura del pueblo	33
1.1.7.1.- El gran silencio del analfabetismo	34
1.1.7.2.- La cultura oral: el patrimonio invisible	34
1.1.7.3.- El calendario de la vida: festividades y tradiciones	35
1.1.7.4.- Las sombras del imaginario popular	35
1.1.7.5.- Saberes prácticos: la sabiduría sin libros	36
1.1.8.- Conclusión: un siglo bisagra	37
1.2.- EN ESPAÑA	37
1.2.1.- Estamentos, ciudades y conflictos	38
1.2.1.1.- La nobleza: un poder casi paralelo al rey	38
1.2.1.2.- Los campesinos: tantos mundos como regiones	38
1.2.1.3.- Las ciudades y la burguesía emergente	39
1.2.1.4.- Los conversos: la herida abierta	39
1.2.2.- El tablero político	39
1.2.2.1.- La corona de Castilla	40
1.2.2.2.- La Corona de Aragón	40
1.2.2.3.- Isabel y Fernando: el nacimiento de una nueva época	41
1.2.3.- La economía	41
1.2.4.- La religión	42

1.2.5.- Las guerras del siglo	44
1.2.6.- La cultura	45
1.2.7.- Conclusión	46
1.3.- LA ERA DE LOS DESCUBRIMIENTOS.....	47
2.- JEAN GERSON (1363-1429).....	51
2.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	54
2.1.1.- La cancillería parisina y la primera reforma (1395-1407)	55
2.1.2.- La crisis del tiranicidio y el primer exilio (1407-1414).....	56
2.1.3.- El Concilio de Constanza (1414-1418).....	57
2.1.4.- Exilio definitivo, los años de Lyon y la muerte (1418-1429) ..	58
2.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	59
2.2.1.- Arquitectura jerárquica de las potencias del alma.....	59
2.2.2.- Teología mística como <i>cognitio experimentalis</i>	61
2,2,3.- Synderesis y conscientia	62
2.2.4.- Discernimiento de espíritus	63
2.2.5.- Crítica del intelectualismo escolástico.....	65
2.2.6.- Pedagogía de la conciencia común	66
2.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	67
2.3.1.- Fenomenología y psicología de la experiencia religiosa.....	67
2.3.2.- Neurociencia afectiva y primacía del afecto.....	68
2.3.3.- Hermenéutica y filosofía como modo de vida	68
2.3.4.- Pedagogía crítica, teología de la liberación y dignidad de los pequeños.....	69
2.3.5.- Pensamiento complejo y transdisciplinariedad	69
2.4.- UNA PALABRA FINAL	70
3.- CHRISTINE DE PIZAN (1364-1430)	73
3.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	75
3.1.1.- Vida profesional: la escritora en la corte	76

3.1.2.- Dimensión académica e intelectual.....	77
3.1.3.- Contexto histórico y cultural.....	78
3.1.4.- El retiro en Poissy y los últimos años.....	79
3.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	79
3.2.1.- La <i>Querelle des femmes</i> y la crítica epistemológica a la misoginia.....	81
3.2.2.- <i>La Ciudad de las Damas</i>	82
3.2.3.- <i>El Libro de las Tres Virtudes</i> : formación de la conciencia moral	83
3.2.4.- Filosofía política.....	84
3.2.5.- Construcción de la subjetividad.....	84
3.2.6.- <i>La Épître d'Othéa</i>	85
3.2.7.- <i>El Ditié de Jehanne d'Arc</i>	86
3.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	86
3.3.1.- Conciencia de género y teorías contemporáneas	87
3.3.2.- Conciencia reflexiva y autobiografía	88
3.3.3.- Conciencia moral y ética de la virtud	89
3.3.4.- Conciencia política y teoría del reconocimiento	89
3.3.5.- Conciencia espiritual e integral	90
3.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	91
3.4.1.- La educación como formación integral de la persona	92
3.4.2.- La educación como práctica de justicia	92
3.4.3.- La educación como proceso de concientización.....	93
3.4.4.- La educación para la responsabilidad política y cívica	93
3.4.5.- La educación como recuperación de la memoria histórica	94
3.4.6.- La educación para la paz como práctica pedagógica y ética	94
3.4.7.- La educación como integración de razón, experiencia y espiritualidad.....	95
4.- LEONARDO BRUNI (1370-1444)	97

4.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	98
4.2.- APORTACIONES FILOSÓFICAS TRASCENDENTALES	100
4.3.- APORTACIONES AL CONCEPTO Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA	101
4.4.- VIGENCIA Y CORRELATOS ACTUALES	104
5.- MARGERY KEMPE (1373-1438).....	107
5.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	108
5.1.1.- Vida personal	109
5.1.2.- Vida profesional.....	110
5.1.3.- Vocación mística.....	110
5.1.4.- Peregrinaciones	111
5.1.5.- El encuentro con Juliana de Norwich.....	112
5.1.6.- Juicios por sospecha de herejía.....	112
5.1.7.- La composición del Libro.....	113
5.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	114
5.2.1.- Mística afectiva y la teología del cuerpo	115
5.2.2.- La autoridad espiritual femenina.....	115
5.2.3.- La peregrinación como itinerario de transformación	116
5.2.4.- Construcción narrativa del yo espiritual	116
5.2.5.- Discernimiento y epistemología interior.....	117
5.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	117
5.3.1.- La conciencia transpersonal.....	118
5.3.2.- El llanto compulsivo.....	118
5.3.3.- conciencia narrativa y construcción del yo	119
5.3.4.- Psicología profunda e individuación	120
5.3.5.- Conciencia como tejido de relaciones	120
5.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	121
5.4.1.- Cultivo de la vida interior	122

5.4.2.- Autonarración como práctica pedagógica de transformación	122
5.4.3.- Dimensión corporal y emocional del aprendizaje	123
5.4.4.- La peregrinación como itinerario formativo	124
5.4.5.- Valentía epistémica: resistir el silencio impuesto	124
5.4.6.- Integración de lo sagrado y lo profano	125
6.- TOMÁS DE KEMPIS (1380-1471).....	127
6.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	128
6.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	132
6.3.- INFLUENCIA EN IGNACIO DE LOYOLA Y LOS MÍSTICOS CASTELLANOS .	135
6.3.1.- La devotio Moderna en España.....	135
6.3.2.- Ignacio de Loyola.....	135
6.3.3.- Francisco de Osuna y Bernardino de Laredo.....	136
6.3.4.- Teresa de Jesús.....	137
6.3.5.- Juan de la Cruz.....	137
6.3.6.- Una corriente común: la sobriedad mística.....	138
6.4.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	138
6.4.1.- Mindfulness y prácticas contemplativas en el aula.....	138
6.4.2.- Psicología humanista y autoconocimiento	139
6.4.3.- Crítica de la cultura del rendimiento.....	139
6.4.4.- Espiritualidad sin adscripción y búsqueda de sentido.....	139
6.4.5.- Pedagogía de la coherencia personal	140
6.4.6.- Vínculos con la Educación de la Conciencia	140
6.5.- CIERRE QUE ABRA.....	140
7.- BATTISTA DA MONTEFELTRO (C. 1384-1448).....	143
7.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	144
7.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	148
7.2.1.- La oración latina ante el emperador.....	149

7.2.2.- Poesía, interioridad y subjetividad femenina	149
7.2.3.- El epistolario: conciencia de lo cotidiano	150
7.2.4.- Tratados perdidos.....	150
7.2.5.- La genealogía femenina de los Montefeltro.....	151
7.2.6.- Vita activa y vita contemplativa.....	152
7.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	152
7.3.1.- Estudios de género e historia de la educación femenina	153
7.3.2.- Hermenéutica de la subjetividad femenina y autobiografía ..	153
7.3.3.- Espiritualidad franciscana y pedagogía de la pobreza	153
7.3.4.- Ecología de los saberes y diálogo intergeneracional.....	154
8.- NICOLÁS DE CUSA (1401-1464).....	155
8.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	156
8.1.1.- Trayectoria profesional y eclesiástica	156
8.1.2.- Obras principales	158
8.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	159
8.2.1.- La docta ignorancia como epistemología de la conciencia	160
8.2.2.- El pensamiento complejo	161
8.2.3.- Dialéctica entre el todo y las partes	161
8.2.4.- La mente humana como imago Dei	162
8.2.5.- La visión de Dios.....	163
8.2.6.- El universo como mente.....	164
8.2.7.- La conciencia como fundamento sin fondo	164
8.2.8.- Matemáticas, símbolo y conciencia	165
8.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	166
8.3.1.- Teoría de la complejidad y pensamiento complejo	166
8.3.2.- Transdisciplinariedad	167
8.3.3.- Filosofía enactivista y ciencias cognitivas.....	168
8.3.4.- Conciencia cuántica y física teórica.....	168
8.3.5.- Psicología transpersonal.....	169

8.3.6.- Neurociencia contemplativa y meditación	169
8.3.7.- Conciencia y educación.....	170
8.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	171
8.4.1.- Principio de la ignorancia docta	171
8.4.2.- La pregunta como motor del conocimiento	172
8.4.3.- La mente como actividad creadora, no como recipiente.....	173
8.4.4.- Principio de la conjetura.....	174
8.4.5.- Principio de la coincidencia de los opuestos	174
8.4.6. Principio hologramático	175
8.4.7. Principio del autoconocimiento	176
8.4.8.- Principio contemplativo.....	177
8.4.9.- Principio de humildad intelectual	177
8.4.10.- Principio intercultural.....	178
8.4.11.- Principio simbólico.....	179
8.4.12.- Educación como itinerario de la mente hacia su propio infinito.....	179
9.- ISOTTA NOGAROLA (1418-1466)	181
9.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	182
9.1.1.- Vocación humanista y primeros años (1434–1438)	183
9.1.2.- Crisis y exilio (1437–1441)	184
9.1.3.- Reclusión productiva (1441–1466).....	185
9.1.4.- Madurez filosófica y muerte (1451–1466).....	186
9.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	187
9.2.1.- La carta a Guarino	187
9.2.2.- Filosofía de la culpa y de la conciencia	188
9.2.3.- El debate con Foscarini.....	189
9.2.4.- La palabra pública humanística.....	190
9.2.5.- El estudio sobre san Jerónimo y la carta al papa Pío II	190
9.2.6.- Ni matrimonio ni convento.....	191

9.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	191
9.3.1.- Teología feminista y hermenéutica bíblica.....	192
9.3.2.- Estudios de género e historia de las mujeres	192
9.3.3.- Pedagogía dialógica y educación de la conciencia.....	192
9.3.4.- Soledad reflexiva y construcción del sí mismo	193
9.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	193
9.5.- CONCLUSIÓN: ISOTTA Y LA INVENCÓN DE LA CONCIENCIA HUMANISTA FEMENINA	195
10.- ISABEL DE VILLENA (1430-1490)	197
10.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	200
10.1.1.- Origen familiar y primeros años.....	200
10.1.2.- Ingreso en la vida religiosa	201
10.1.3.- Abadesa y liderazgo espiritual	201
10.1.4.- La escritura de la Vita Christi.....	202
10.1.5.- Últimos años y legado.....	203
10.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	204
10.2.1.- La conciencia como experiencia afectiva.....	204
10.2.2.- La interioridad y el autoconocimiento.....	205
10.2.3.- La dignificación de la experiencia femenina	206
10.2.4.- La conciencia relacional	206
10.2.5.- La imaginación contemplativa.....	207
10.2.6.- Conciencia narrativa y transformación	207
10.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	208
10.3.1.- Con la fenomenología contemporánea	208
10.3.2.- Cognición encarnada y neurociencia afectiva.....	209
10.3.3.- Psicología contemplativa y atención consciente	210
10.3.4.- Conciencia relacional e intersubjetividad	210
10.3.5.- Teorías narrativas de la identidad.....	211
10.3.6.- Estudios feministas y epistemologías de la experiencia	211

10.3.7.- La actualidad filosófica de Isabel de Villena.....	212
10.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	212
10.4.1.- Principio de interioridad.....	213
10.4.2.- Principio de afectividad cognitiva.....	213
10.4.3.- Principio de contemplación.....	214
10.4.4.- Principio de empatía transformadora.....	214
10.4.5.- Principio de conciencia relacional.....	215
10.4.6.- Principio de imaginación pedagógica.....	215
10.4.7.- Principio de narratividad de la conciencia.....	216
10.4.8.- Principio de dignidad de la experiencia femenina	216
10.4.9.- Principio de transformación integral	216
10.4.10.- Principio de lentitud y profundidad.....	217
10.4.11.- Principio de unidad entre conocimiento y vida	217
10.4.12.- Principio de profundidad existencial.....	217
11.- MARSILIO FICINO (1433-1499).....	219
11.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	220
11.1.1.- La Academia Platónica: comunidad espiritual y formativa .	221
11.1.2.- Sacerdocio, producción intelectual y legado.....	222
11.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	222
11.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	226
11.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	228
12.- GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA (1463-1494)	231
12.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	232
12.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	234
12.2.1.- La dignidad humana como libertad ontológica radical.....	235
12.2.2.- El ser humano como microcosmos.....	236
12.2.3.- Filosofía del diálogo entre tradiciones.....	236
12.2.4.- La cábala como ciencia espiritual de la conciencia	237

12.2.5.- La magia natural y la astrología	239
12.2.6.- La filosofía como camino de perfección	240
12.2.7.- Los siete niveles del ser y de la conciencia	240
12.2.8.- La reconciliación del ser, lo uno y lo verdadero	241
12.2.9.- La dignidad humana y la ética del autodesarrollo	241
12.2.10.- Tolerancia intelectual y diálogo	242
12.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	242
12.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	245
13.- LAURA CERETA (1469-1499).....	249
13.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	251
13.1.1.- Vida espiritual: sabiduría y fe como caminos convergentes	253
13.1.2.- Contexto histórico y su incidencia en la obra	254
13.1.3.-. Obras principales.....	255
13.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....	256
13.2.1.- La autoconciencia como acto filosófico fundacional.....	257
13.2.2.- La conciencia resistente	257
13.2.3.- La escritura como práctica de conciencia.....	258
13.2.4.- Universalidad de la razón e injusticia epistémica.....	259
13.2.5.- El yo autobiográfico como epistemología situada	259
13.2.6.- Crítica de los mecanismos de reproducción de la dominación	260
13.2.7.- La soledad como espacio de conciencia pura	260
13.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....	261
13.3.1.- La neurociencia de la conciencia	261
13.3.2.- La fenomenología de la conciencia	262
13.3.3.- La psicología de la conciencia	262
13.3.4.- Filosofía contemporánea de la conciencia	263
13.3.5.- Epistemología feminista.....	264

13.3.6.- Conciencia y transdisciplinariedad	264
13.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	265
14.- EPÍLOGO	269
14.1.- EL LEGADO DEL HUMANISMO FLORENTINO	271
14.2.- EL LEGADO DE LA DEVOTIO MODERNA	272
14.3.- EL LEGADO DEL ARISTOTELISMO PADUANO	274
14.4.- EL LEGADO DE LA MÍSTICA RENANO-FLAMENCA	275
14.5.- LA CONVERGENCIA EN ERASMO.....	277
14.6.- LA CONVERGENCIA Y LA DISENSIÓN EN POMPOZZI	279
14.7.- UNA PALABRA DE TRÁNSITO AL SIGLO XVI.....	280
REFERENCIAS	283

Presentación

«...El alma, situada en medio de todas las cosas, es nudo y vínculo de todas ellas...»

Marsilio Ficino (1433–1499)
Theologia Platónica, III, 2 (1474).

«...El hombre... podrá descender hasta los seres inferiores, que son irracionales; pero también podrá, por decisión de su ánimo, regenerarse en los seres superiores, que son divinos...»

Pico della Mirandola (1463–1494)
Discurso sobre la dignidad del hombre (1486).

«... ¿De qué te aprovecha disputar altamente sobre la Trinidad, si careces de la humildad por la cual desagradas, precisamente, a la Trinidad?...»

Tomás de Kempis (1380–1471)
Imitación de Cristo, I, 1, 3 (c. 1418).

Hay siglos que se atraviesan como puentes. Se entra en ellos por una orilla y se sale por otra completamente distinta, sin saber muy bien cuándo cambió el paisaje. El siglo XV, particularmente en su dimensión italiana del *Quattrocento*, constituyó una etapa decisiva de transición entre el mundo medieval y los inicios de la modernidad europea. Comenzó todavía bajo las estructuras características de la cristiandad latina medieval —una geografía sacralizada, una concepción cosmológica relativamente cerrada y un orden social estamental—, pero concluyó marcado por transformaciones de enorme alcance histórico y cultural: la difusión de la imprenta de tipos móviles desarrollada por Johannes Gutenberg, que multiplicó la circulación del saber escrito; la expansión atlántica inaugurada por el viaje de Cristóbal Colón en 1492, que amplió radicalmente el horizonte geográfico europeo; y la conquista de Granada por los Reyes Católicos, acontecimiento que puso fin al último reino islámico de la península ibérica y clausuró el prolongado proceso histórico conocido como Reconquista. En medio, una constelación de vidas —filósofos, místicos, humanistas, abadesas, traductores, mujeres letradas que

se atrevieron a hablar— refundó silenciosamente lo que significa ser una conciencia humana en el mundo.

De ese siglo europeo bisagra trata este libro. Y trata, sobre todo, de las trece voces que en él aprendieron a llamar conciencia a algo que el medioevo había llamado alma, y que la modernidad —con sus prisas y sus reduccionismos— terminaría llamando, demasiadas veces, simple subjetividad.

Este **Volumen 9 de la colección *Educación Transdisciplinar*** llega como fruto de un camino largo, comenzado a soñar en 2018 y emprendido con paso firme en 2020, justo cuando la pandemia detuvo al mundo. Quizá no sea casualidad: a menudo los proyectos que más nos importan germinan en los tiempos de incertidumbre, como si el silencio y el desasosiego nos empujaran hacia aquello que verdaderamente merece ser pensado y escrito.

Pero la semilla más honda de esta colección se sembró diez años antes, en 2008, cuando tuve la fortuna de descubrir la obra de la profesora e investigadora brasileña María Cândida Moraes. Aquel encuentro intelectual y personal cambió mi mirada sobre la educación y sobre la vida misma. Con el tiempo, lo que comenzó siendo admiración por su pensamiento se transformó en una amistad sólida y sostenida, en un diálogo contante a lo largo de los años, en un apoyo generoso y en un estímulo permanente que nunca me ha faltado, incluso en los momentos en que las fuerzas o la confianza flaqueaban.

Por eso, debo reconocer que nada de este proyecto de investigación, estudio y escritura habría sido posible sin ella. Toda la colección es, en lo más íntimo, un agradecimiento y un homenaje: a lo que María Cândida representa en la Teoría de la Educación, a su búsqueda incansable de un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI y, sobre todo, a la persona luminosa que ha sabido acompañarme con su sabiduría y su afecto a lo largo de este camino compartido.

Los cuatro primeros volúmenes pusieron los cimientos: los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (vol. 1); los neurocientíficos (vol. 2), y los emocionales y afectivos (vol. 3) —con una amplia oferta de orientaciones para el desarrollo personal del profesorado— en el volumen 4. A partir del quinto volumen, la colección se adentró abiertamente en el *estudio de la Conciencia*, convencido como estoy de que la Educación Transdisciplinar y la Educación de la Conciencia no son dos proyectos paralelos que confluyen: son el mismo proyecto, mirado desde dos ángulos. No puede haber una

educación verdaderamente integral que no eduque la conciencia, ni una educación de la conciencia que no sea, en su raíz misma, transdisciplinar.

Así, el volumen 5 lo dedicamos a los Fundamentos Filosóficos de la Conciencia en la Antigüedad Clásica Griega; el 6, a la Edad Media hasta el siglo XIII; el 7, a las místicas y beguinas medievales —esas voces de mujeres que la historia oficial había mantenido durante siglos al otro lado de una puerta entornada—; el 8, a los grandes pensadores del siglo XIV, en aquel siglo de la peste, el Cisma y el derrumbe del orden simbólico medieval. Y este volumen 9 prolonga el itinerario hasta el siglo XV: el siglo en que el mundo medieval, sin saberlo del todo, comienza a despedirse de sí mismo.

¿Por qué detenerse precisamente en el siglo XV? Porque es ahí, y no después, donde nace el modo moderno de habitar la conciencia. Los grandes giros que solemos atribuir a la modernidad —la dignidad ontológica del ser humano, la autonomía de la razón, la legitimidad de la experiencia interior, la palabra pública de las mujeres letradas, la pedagogía como cuidado del alma, el diálogo intercultural y entre tradiciones, la docta ignorancia frente al dogmatismo— se gestan, todos ellos, entre los muros conventuales, las cortes humanistas, las celdas de las recluidas voluntarias y las academias platónicas del siglo XV. La modernidad no comienza en Descartes: comienza, mucho antes, cuando Pico della Mirandola escribe que el ser humano no tiene una naturaleza fija sino la libertad de hacerse a sí mismo, cuando Nicolás de Cusa proclama que cuanto más sabios somos más sabemos de nuestra ignorancia, cuando Christine de Pizan funda una ciudad simbólica habitada solo por mujeres dignas, cuando Tomás de Kempis traduce la teología en una vida cristiana ordinaria que cualquier persona puede vivir.

Y todo eso —y aquí está el motivo más hondo de este libro— sigue siendo radicalmente nuestro. La crisis civilizatoria que hoy atravesamos —la fragmentación del saber, el desarraigo simbólico, la erosión de la palabra pública, la mercantilización de la educación, el vaciamiento espiritual de la cultura tecnocrática, la urgencia ecológica y el cansancio antropológico— no es una crisis sin precedentes. Es, en muchos sentidos, una repetición agravada de la crisis del siglo XV. Y por eso aquellas voces vuelven a sonar con una cercanía que sorprende. No las leo como reliquias venerables: las leo como contemporáneas que me hablan al oído sobre cuestiones que la educación dominante hoy ha olvidado plantearse.

El libro se organiza en **trece capítulos monográficos** y un epílogo de tránsito hacia el siglo XVI. El primer capítulo dibuja el **escenario histórico-cultural**: Europa y España en el Quattrocento —su política, sus guerras, su

economía, su religión, su cultura letrada y popular, sus descubrimientos—, sin lo cual ninguno de los pensadores siguientes resulta plenamente comprensible. Los doce capítulos restantes están dedicados, cada uno, a una figura clave para la comprensión y el desarrollo de la conciencia humana, en un orden riguroso de cronología por fecha de nacimiento:

2. Jean Gerson (1363–1429) — el canciller de París, teólogo místico y reformador del Concilio de Constanza, que formuló por primera vez una pedagogía de la conciencia común articulada sobre la *syndéresis* (moral originaria) y la conciencia, abriendo así el camino hacia una teología afectiva al alcance de las personas sencillas.

3. Christine de Pizan (1364–1430) — la primera escritora profesional de Europa, fundadora literaria de la “*querelle des femmes*”, articuló en La Ciudad de las Damas una crítica epistemológica a la misoginia y una formación moral, política y cívica de la mujer que es, todavía hoy, sorprendentemente actual.

4. Leonardo Bruni (1370–1444) — el canciller de Florencia, traductor de Aristóteles y de Platón, padre del humanismo cívico, situó la conciencia en el espacio público de la palabra libre y de la educación liberal como condición de ciudadanía.

5. Margery Kempe (1373–1438) — mística inglesa, peregrina infatigable, autora del primer texto autobiográfico en lengua inglesa, dictó —siendo iletrada— una vida espiritual donde el cuerpo, el llanto y la narración del yo son lugares legítimos de conocimiento de Dios y de uno mismo.

6. Tomás de Kempis (1380–1471) — el monje agustino atribuido como autor de la *Imitatio Christi*, segundo libro más leído de la cristiandad, articula la espiritualidad de la Devotio Moderna y deja su huella imborrable en Ignacio de Loyola, Teresa de Jesús y Juan de la Cruz.

7. Battista da Montefeltro (c. 1384–1448) — humanista, poeta y oradora ante el emperador Segismundo, religiosa franciscana en sus últimos años, encarna el delicado equilibrio entre la *vida activa* y la *vida contemplativa*, entre la palabra pública femenina y la interioridad recogida.

8. Nicolás de Cusa (1401–1464) — el cardenal alemán que se atrevió a pensar la conciencia como fundamento sin fondo, el universo como mente, y la docta ignorancia como epistemología legítima. Su pensamiento dialéctico —coincidencia de los opuestos, principio hologramático, conjetura— es ya, anticipadamente, pensamiento complejo y transdisciplinar.

9. Isotta Nogarola (1418–1466) — primera filósofa profesional del humanismo italiano, autora del célebre debate con Foscarini sobre la culpa de Adán y Eva, transformó la reclusión doméstica forzada en un espacio productivo de soledad reflexiva y palabra pública.

10. Isabel de Villena (1430–1490) — abadesa valenciana, hija ilegítima de la realeza, autora de una *Vita Christi* escrita en catalán desde la perspectiva de las mujeres del Evangelio, ofrece una conciencia afectiva, relacional, encarnada y narrativa que adelanta intuiciones de la fenomenología y la cognición situada.

11. Marsilio Ficino (1433–1499) — alma del platonismo florentino, traductor de Platón y de los neoplatónicos, fundó una pedagogía del alma como nudo y vínculo del cosmos, una espiritualidad culta capaz de reconciliar la sabiduría antigua con la fe cristiana.

12. Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) — el joven prodigio florentino, autor del “Discurso sobre la dignidad del hombre” y de las 900 Tesis, soñó una filosofía universal capaz de dialogar con todas las tradiciones —griega, hebrea, árabe, cristiana— y formuló la concepción del ser humano como microcosmos libre y autoplástico.

13. Laura Cereta (1469–1499) — humanista veneciana, viuda a los dieciocho años, articuló una conciencia resistente: epistemología situada del yo autobiográfico, defensa apasionada de la igualdad intelectual de las mujeres y crítica lúcida de los mecanismos sociales de reproducción de la dominación.

El volumen se cierra con un **Epílogo** que tiende un puente hacia el volumen siguiente —dedicado al siglo XVI—, identificando las cuatro grandes corrientes que confluyen al final del Quattrocento en las dos figuras que abrirán la modernidad madura: *Erasmus de Rotterdam* y *Pietro Pomponazzi*. El humanismo florentino, la *Devotio Moderna*, el aristotelismo paduano y la mística renano-flamenca: cuatro afluentes que, ya entrelazados desde el cuatrocientos, desembocarán en la conciencia moderna.

Cada uno de los capítulos comparte una misma arquitectura, pensada para que el libro pueda leerse tanto seguido como por entradas independientes: *apuntes biográficos* (con el contexto histórico imprescindible), *aportaciones fundamentales* (lo más vivo y propio del pensamiento de cada figura), *correlatos contemporáneos* (que tienden puentes con la fenomenología, la neurociencia afectiva, la psicología transpersonal, el pensamiento complejo,

la transdisciplinariedad, la pedagogía crítica y la teología de la liberación), y *principios educativos y pedagógicos* derivados de la obra. Las referencias siguen el formato ABNT —el mismo que utiliza la academia brasileña y buena parte de la latinoamericana—, en coherencia con los lectores y lectoras a quienes principalmente se dirige este libro.

Una palabra, todavía, sobre las **voces femeninas** del volumen. *Cinco de los doce capítulos monográficos* están dedicados a mujeres pensadoras —Christine de Pizan, Margery Kempe, Battista da Montefeltro, Isotta Nogarola, Isabel de Villena y Laura Cereta—, y otras muchas (Catalina de Bolonia, Teresa de Cartagena, Cassandra Fedele) aparecen como interlocutoras de fondo. No es una cuota: es una restitución. La historia oficial de la filosofía las había omitido durante seis siglos, y devolverlas al lugar que les corresponde no es generosidad nuestra: es justicia mínima. Sin sus voces, el siglo XV resulta incomprensible.

¿A quién va dirigido este libro? Pues a cualquier persona que sienta —como yo siento— que la educación que tenemos no basta, y que no podrá bastar mientras siga ignorando esa dimensión sin la cual no hay aprendizaje verdadero: la conciencia. Pero está pensado, muy especialmente, para las profesoras y los profesores —de cualquier etapa o nivel educativo: infantil, primaria, secundaria, universidad, educación de adultos—, y para las estudiantes y los estudiantes de Ciencias de la Educación. Y, dentro de ellos, con afecto particular, para los lectores y lectoras de Brasil y de Latinoamérica, herederos vivos de la pedagogía freireana, de la teología de la liberación, del pensamiento complejo de Edgar Morin, de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos, y de la obra de mi querida amiga, referente y mentora María Cândida Moraes, sin la cual nada de esto sería posible.

Educación la conciencia no es una tarea privada ni un lujo espiritual: es la única manera seria de responder, hoy, a la urgencia civilizatoria que nos rodea. Y para educar la conciencia hay que conocerla, escucharla, dejarse formar por las voces que más hondamente la han habitado. Eso es lo que estos trece pensadores y pensadoras del siglo XV vienen a ofrecernos.

Este libro está escrito con rigor académico, pero sin tecnicismos innecesarios, con voluntad de claridad y con la convicción de que las grandes cuestiones del pensamiento pueden y deben dirigirse a un público amplio. Está pensado para leerse despacio, sin prisa, con la disposición de quien deja que el texto le hable. No exige formación filosófica previa: exige, eso sí, atención y deseo de pensar. Lo demás lo ponen las voces que aquí se convocan.

Como toda la colección *Educación Transdisciplinar*, este volumen se ofrece en **acceso libre y totalmente gratuito** en formato PDF, tanto en nuestro sitio editorial *KRISIS (batalloso.com)* como en distintos repositorios académicos internacionales. Pertenece a quien lo lee, lo cita, lo discute, lo mejora o lo refuta. Esa es nuestra apuesta: que el conocimiento circule, sin barreras y sin precio, allí donde haga falta.

Solo me queda agradecer tu presencia aquí, lector, lectora, en el umbral de estas páginas. El que un libro como este encuentre tus ojos —en cualquier punto del mundo, en cualquier momento de tu vida, en cualquier estación de tu camino docente o de tu camino interior— es ya, para quien lo escribió, una forma de gratitud cumplida. Pasa, lee, discute, llévate lo que te sirva, devuelve lo que sobre. Y, si en algún momento sientes que estas voces del siglo XV te hablan al oído, sabe que es porque siguen vivas: que es porque siempre lo estuvieron.

Juan Miguel Batalloso Navas

Cala (Huelva), 10 de mayo de 2026

ORCID: 0000-0002-4982-4153 · KRISIS · batalloso.com

1.- El siglo XV

«...A partir de la segunda mitad del siglo XIV, literatos, historiadores, moralistas y políticos insisten unánimemente, en Italia, sobre el cambio radical que parecía haber tenido lugar en la actitud de los hombres frente al mundo y a la vida. Están convencidos de que ha comenzado una nueva época que constituye una ruptura radical con el mundo medieval, y tratan de explicarse a sí mismos el significado del cambio. Este significado lo interpretan ellos como el "renacimiento" de un espíritu que fue propio del hombre en la edad clásica y que se perdió durante la Edad Media: un espíritu de libertad, por el cual reivindica el hombre su autonomía de ser racional y se reconoce profundamente inserto en la naturaleza y en la historia y decidido a hacer de ellas su reino...»

Nicola Abbagnano (1901-1990)

Historia de la filosofía. (Vol. 2. 1994)

El siglo XV constituye uno de los períodos más transformadores de la historia occidental. Este siglo, denominado frecuentemente como el «Siglo de las Innovaciones» o el puente entre la Baja Edad Media y la Edad Moderna, representa una encrucijada fundamental donde convergen el ocaso del mundo medieval y el amanecer del Renacimiento. La caída de Constantinopla en manos de los turcos otomanos en 1453, el descubrimiento de América en 1492 y la invención de la imprenta de tipos móviles hacia 1450 marcan hitos que transformarían irreversiblemente la civilización europea.

Este período se caracteriza por una profunda transformación de las estructuras políticas, económicas y sociales heredadas de la Edad Media. La transición del feudalismo hacia nuevas formas de organización económica, el fortalecimiento de las monarquías autoritarias, el surgimiento de la burguesía como clase social determinante, y una renovación cultural sin precedentes — el Humanismo— configuran un escenario de cambio acelerado que sentaría las bases del mundo moderno.

1.1.- En Europa

Pocos siglos de la historia europea encierran tanta vida, tanto desconcierto y tanta promesa como el siglo XV. Es un tiempo bisagra, una

frontera difusa entre dos mundos. El medieval, hecho de catedrales, gremios, cruzadas y certezas teológicas, no termina del todo de morir; el moderno, con sus monarquías centralizadas, su comercio internacional, sus navíos oceánicos y su nuevo entusiasmo por el ser humano, todavía no acaba de nacer. Entre ambas orillas, Europa se inquieta, se transforma, se redescubre.

El historiador holandés Johan Huizinga supo captar esta atmósfera con una imagen inolvidable: el *otoño* de la Edad Media (HUIZINGA, 2001). No el alba, no la primavera de un mundo nuevo, sino la madurez extrema —y ya un poco marchita— de una civilización que se prolonga, se exagera y, al hacerlo, anuncia su transformación. En esa misma línea, Le Goff recordaba que la Edad Media solo termina realmente cuando la imprenta, la expansión ultramarina y una nueva forma de pensar al hombre y al mundo se imponen como matriz cultural (LE GOFF, 1999). Y eso es, precisamente, lo que ocurre en el siglo XV.

Recorrer este siglo es pasear por una Europa que respira con dificultad, pero con esperanza. Una Europa que sale de las heridas terribles del siglo XIV —la peste negra, las hambrunas, los conflictos dinásticos— y que comienza a moverse en una dirección nueva. Reyes que se imponen sobre nobles. Comerciantes que prestan dinero a los reyes. Humanistas que vuelven a mirar a los antiguos griegos y romanos. Marinos que se atreven a perderse en océanos que nadie había cartografiado. Un orfebre alemán que, casi sin saberlo, cambia para siempre la forma en que la humanidad recuerda y aprende. Todo ello cabe en cien años.

Lo que sigue no pretende ser un manual exhaustivo, sino una invitación a recorrer ese tiempo desde sus distintas dimensiones —política, militar, económica, social, religiosa y cultural—, con la convicción de que comprender el siglo XV ayuda a comprendernos un poco también a nosotros mismos.

1.1.1.- El escenario político: el lento triunfo de los reyes

El gran protagonista político del siglo XV es la monarquía. No la monarquía medieval, todavía obligada a negociar cada paso con una nobleza poderosa, sino una monarquía que comienza a centralizar el poder, a profesionalizar la administración, a controlar la justicia y a exigir obediencia más allá de los antiguos lazos feudales. Los historiadores hablan, con razón, de “monarquías autoritarias” o “nuevas monarquías” para referirse a este proceso (PÉREZ, 1988).

Francia ofrece un ejemplo paradigmático. Tras la dura prueba de la Guerra de los Cien Años, Luis XI (1461-1483), apodado por sus contemporáneos *la araña universal* por su gusto por las intrigas, supo tejer paciente y astutamente una red de alianzas, presiones y compras de fidelidades que le permitió debilitar a la gran nobleza, especialmente a su rival Carlos el Temerario, duque de Borgoña. Su muerte en 1477 abrió el camino para la incorporación de los territorios borgoñones a la Corona francesa.

Inglaterra, por su parte, vivió la sangrienta Guerra de las Dos Rosas (1455-1485), un largo conflicto dinástico entre las casas de Lancaster y de York que terminó con la victoria de Enrique VII Tudor en la batalla de Bosworth. La nueva dinastía Tudor inauguró una etapa de pacificación interna y consolidación monárquica que cambiaría el rostro político de las Islas Británicas (ALLMAND, 1990).

España, por su parte, asistió en 1479 a la unión personal de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, los Reyes Católicos. Su reinado supuso la culminación de la Reconquista con la toma de Granada en 1492, la unificación territorial de los reinos peninsulares (con la excepción de Portugal y Navarra, esta última anexionada en 1512), la expulsión de los judíos no convertidos, la reforma de las órdenes religiosas y el inicio de la expansión atlántica con el viaje de Colón. Joseph Pérez ha subrayado cómo la pareja real supo combinar el respeto formal a las leyes y privilegios tradicionales con una práctica política firme y centralizadora (PÉREZ, 1988).

No toda Europa siguió este camino. El Sacro Imperio Romano Germánico permaneció fragmentado en cientos de principados, ciudades libres y dominios eclesiásticos, en una pluralidad que duraría siglos. Italia, mientras tanto, vivía su propio equilibrio: las grandes ciudades-estado —Florencia, Venecia, Milán, Nápoles y los Estados Pontificios— competían y pactaban en una suerte de ajedrez diplomático cuya estabilidad se mantuvo, no sin sobresaltos, gracias a la Paz de Lodi (1454). Esta paz, justamente, fue la que permitió el florecimiento cultural del Renacimiento (HALE, 1993).

1.1.2.- El telón de las guerras: un siglo entre las armas

Sería un error imaginar el siglo XV como un tiempo dominado únicamente por la cultura y los descubrimientos. La guerra fue su acompañante constante, y en buena medida fue ella la que precipitó las transformaciones políticas y técnicas más profundas.

La Guerra de los Cien Años (1337-1453) entre Francia e Inglaterra, que en realidad duró ciento dieciséis años con interrupciones, fue el conflicto definitorio. Su tramo final estuvo marcado por episodios memorables: la aparición de Juana de Arco, la *doncella de Orleans*, cuya intervención en 1429 cambió el curso de la guerra, y el progresivo afianzamiento del ejército real francés frente a las tropas inglesas. Cuando el conflicto terminó, en 1453, Inglaterra había perdido casi todas sus posesiones continentales excepto Calais. Pero más importante todavía fue lo que la guerra dejó en herencia: ejércitos permanentes, artillería más eficaz, una nueva relación entre el rey y sus súbditos basada en impuestos regulares y una conciencia nacional incipiente (ALLMAND, 1990).

En el este, otro acontecimiento estremeció a la cristiandad: la caída de Constantinopla en 1453, a manos del sultán otomano Mehmet II. La capital del antiguo Imperio bizantino, último resto vivo del Imperio romano, sucumbió tras un asedio prolongado en el que la artillería otomana —cañones colosales fundidos por ingenieros húngaros— jugó un papel decisivo. La caída de la ciudad provocó la huida de muchos sabios bizantinos hacia Italia, llevando consigo manuscritos griegos que estimularon el humanismo, e impulsó la búsqueda de nuevas rutas comerciales hacia Asia, ya que las antiguas se veían amenazadas por los otomanos (DAVIES, 1996).

Italia, paradójicamente, vivió en relativa paz durante buena parte del siglo gracias al equilibrio establecido por la Paz de Lodi. Pero al final de la centuria, en 1494, la invasión francesa de Carlos VIII inauguró las llamadas Guerras de Italia, que dominarían las primeras décadas del siglo siguiente. La península, rica y dividida, se convirtió entonces en campo de batalla de las grandes potencias europeas (HALE, 1996).

En el mar, la innovación naval también avanzó. La carabela portuguesa, ligera y maniobrable, hizo posible la exploración sistemática de la costa africana impulsada por el infante Enrique el Navegante. Los avances en cartografía, brújula, astrolabio y construcción naval prepararon el terreno para los grandes viajes que cambiaron el mundo, comenzando con el de Colón en 1492.

1.1.3.- Una nueva economía: del campo a la lonja, del oro a la letra de cambio

El siglo XV asistió a una notable recuperación económica tras la crisis devastadora del siglo anterior. La población volvió a crecer, las tierras abandonadas se repoblaron, el comercio se intensificó. Pero, sobre todo, se

asentaron formas nuevas de organizar la economía que algunos historiadores han descrito como “protocapitalismo” o “capitalismo comercial” (BRAUDEL, 1979).

Las grandes ciudades comerciales italianas —Venecia, Génova, Florencia, Milán— dominaron el comercio mediterráneo. Venecia, con su flota mercante y militar, controlaba el comercio de especias, sedas y artículos de lujo procedentes de Oriente. Génova rivalizaba con ella desde el oeste mediterráneo y mantenía colonias y bases comerciales por todo el Mediterráneo oriental. Florencia, sin gran flota propia, brillaba por su industria textil de la lana y la seda, y por su banca, que llegó a tener oficinas y representantes en toda Europa (LOPEZ, 1981).

En el norte, la Liga Hanseática agrupaba a numerosas ciudades comerciales del mar Báltico y del mar del Norte —Lübeck, Hamburgo, Bremen, Brujas, Novgorod—, controlando el comercio de pieles, ámbar, cera, cereales, madera, pescado salado y otros productos imprescindibles para la vida cotidiana europea. Aunque la Hansa empezó a declinar en el siglo XV ante la competencia de los nuevos Estados nacionales, su huella en las economías del norte fue profunda y duradera (HEERS, 1976).

Especial interés merece la banca. Las grandes familias italianas —los Medici en Florencia, más tarde los Fugger y los Welser en la Augsburgo alemana— inventaron, perfeccionaron o difundieron instrumentos financieros sofisticados: la letra de cambio, los seguros marítimos, las sociedades por acciones, los préstamos a Estados y monarcas. La aparición de la “partida doble” en la contabilidad —cuyo primer tratado conocido es la *Summa de arithmetica* de Luca Pacioli, publicada en 1494— permitió un seguimiento riguroso de los negocios y una nueva forma de pensar racionalmente la actividad económica (CIPOLLA, 1998).

Esta nueva economía coexistió con un mundo agrario que seguía siendo, con mucho, el dominante. La inmensa mayoría de los europeos vivía y trabajaba en el campo. Pero incluso allí las cosas cambiaban: en el occidente europeo, la servidumbre tendía a desaparecer y se extendían los contratos de arrendamiento, mientras que en Europa oriental ocurría el fenómeno contrario, con un endurecimiento de la condición campesina conocido como “segunda servidumbre” (BRAUDEL, 1984).

1.1.4.- La sociedad: viejos estamentos y nuevos protagonistas

Formalmente, la sociedad del siglo XV seguía organizada según el viejo esquema medieval de los tres estamentos: los que rezan, los que combaten y los que trabajan. Pero, al observarla con detalle, se descubre que ese esquema apenas alcanzaba para describir la realidad.

La nobleza, antiguo pilar del orden feudal, vivió un proceso ambivalente. Por un lado, sufrió el avance del poder monárquico, que limitó sus prerrogativas, gravó sus rentas y la incorporó como personal de corte y ejército. Por otro, conservó privilegios económicos, jurídicos y simbólicos enormes, además de un peso decisivo en las grandes decisiones políticas. La aristocracia se volvió cortesana: el caballero medieval, con su lanza y su feudo rural, dejó paso al noble palaciego, refinado, lector, mecenas y, a menudo, también militar profesional al servicio del rey (HUIZINGA, 2001).

El clero, segundo estamento, atravesó un siglo difícil. La crisis institucional de la Iglesia, los abusos de simonía, nepotismo y acumulación de beneficios, junto con la desconexión entre una alta jerarquía a menudo mundana y un bajo clero rural mal formado, generaron un clima de desconfianza que prepararía el terreno para la Reforma protestante del siglo siguiente. Y, sin embargo, también el clero vivió procesos profundos de renovación, como veremos en el apartado dedicado a la religión.

El gran motor de cambio social fue la burguesía urbana. Comerciantes y banqueros que manejaban capitales superiores a los de muchos príncipes, artesanos agremiados con sus cofradías, profesionales liberales —médicos, juristas, notarios, maestros, escribanos— poblaron las ciudades en crecimiento e impusieron una manera nueva de mirar el mundo. Para esta clase ascendente, la educación, el ahorro, la honra del trabajo, la prudencia económica y una visión más individualizada de la vida adquirieron un valor inédito. La ciudad burguesa fue el laboratorio en el que se gestó buena parte de la sensibilidad moderna (LE GOFF, 1999; BURKE, 1993).

El campesinado, mayoritario, vivió situaciones diversas. En algunas regiones se benefició de la escasez relativa de mano de obra tras la peste negra, lo que mejoró sus condiciones; en otras, especialmente en el este, sufrió una pérdida de derechos. Las revueltas campesinas, frecuentes en el siglo XIV (la *jacquerie* francesa, la revuelta de Wat Tyler en Inglaterra), continuaron en algunas zonas, expresando la tensión social latente (HEERS, 1976).

A los márgenes de esta sociedad estamental se encontraban grupos a los que la cultura dominante miraba con suspicacia o hostilidad: judíos, musulmanes, conversos, mendigos, vagabundos, leprosos, enfermos mentales. La progresiva consolidación de Estados confesionalmente homogéneos —especialmente España con la expulsión de los judíos en 1492 y, más tarde, la de los moriscos— marcó el endurecimiento de esa exclusión.

1.1.5.- Religión y crisis espiritual

La Iglesia católica entró al siglo XV con una crisis profunda. El llamado Gran Cisma de Occidente (1378-1417) había dividido a la cristiandad latina entre dos —y a veces tres— papas simultáneos, cada uno con su corte, sus cardenales y sus obediencias políticas. Una situación grotesca para una institución que se proclamaba unidad espiritual del mundo cristiano.

El Concilio de Constanza (1414-1418) consiguió poner fin al cisma con la elección de Martín V como único pontífice reconocido. Pero los problemas de fondo no desaparecieron. Las críticas a la corrupción eclesiástica, a la venta de indulgencias, al nepotismo papal y a la mundanización del alto clero continuaron creciendo. Pensadores como John Wycliffe en Inglaterra y Jan Hus en Bohemia anunciaron, con su sangre incluso —Hus fue quemado en Constanza en 1415—, las grandes rupturas que vendrían un siglo después.

Sería injusto, sin embargo, reducir el siglo XV religioso a sus crisis. Bajo la superficie institucional bullía una intensa vida espiritual. Los movimientos de renovación interior se multiplicaron. La *Devotio moderna*, surgida en los Países Bajos a finales del siglo XIV de la mano de Gerardo Groote (1340-1384), propuso una espiritualidad sencilla, personal, centrada en la imitación de Cristo, alejada de las complicaciones de la teología escolástica y atenta a la vida cotidiana. Su libro emblemático, la *Imitación de Cristo*, atribuido a Tomás de Kempis (ca. 1380-1471), se convirtió, después de la Biblia, en uno de los textos cristianos más leídos y traducidos de la historia.

Este florecimiento de la espiritualidad interior no fue exclusivo de los Países Bajos. En Italia, Castilla, Alemania o Inglaterra surgieron numerosos movimientos de renovación: cartujos, observancia franciscana, beguinas, místicas como Catalina de Siena (que, aunque del siglo XIV, marcó profundamente el siguiente) o Juliana de Norwich. La piedad popular se llenó de procesiones, peregrinaciones, hermandades, fiestas religiosas y una extraordinaria devoción a la Virgen y a los santos (HUIZINGA, 2001).

La paradoja del siglo XV religioso es esa: una Iglesia institucional en crisis y, al mismo tiempo, una sed espiritual viva, profunda y creativa. Esa tensión,

no resuelta, será uno de los detonantes de la Reforma protestante de Lutero, Calvino y otros, ya en el siglo XVI.

1.1.6.- La revolución de la cultura: humanismo, arte e imprenta

Si hubo un terreno en el que el siglo XV brilló sin discusión, ese fue el de la cultura. Es el siglo del Humanismo y del Renacimiento italiano, una explosión creativa cuyas obras todavía hoy nos siguen impresionando.

El Humanismo, nacido en Italia ya desde el siglo XIV con figuras como Petrarca y Boccaccio, alcanzó su madurez en el siglo XV. Sus protagonistas — Coluccio Salutati, Leonardo Bruni, Lorenzo Valla, Marsilio Ficino, Pico della Mirandola, Angelo Poliziano— compartían una misma pasión: recuperar a los autores clásicos griegos y latinos, leerlos directamente en sus lenguas originales, depurar los textos corruptos por siglos de copias manuales y, sobre todo, extraer de ellos una sabiduría aplicable a la vida humana. El humanista no era un erudito encerrado en su biblioteca, sino un hombre de letras comprometido con la educación, con la política, con la formación de ciudadanos cultos y virtuosos (GARIN, 1981; BURCKHARDT, 1982).

La caída de Constantinopla en 1453 contribuyó decisivamente a este movimiento, pues llevó a Italia a numerosos sabios bizantinos que conocían el griego clásico, lo enseñaron en universidades y academias, y trajeron consigo manuscritos perdidos en Occidente. Florencia, bajo el mecenazgo de los Medici —especialmente Cosme el Viejo y Lorenzo el Magnífico—, se convirtió en el corazón cultural de Europa. La Academia Platónica florentina, animada por Ficino, intentó armonizar el cristianismo con la filosofía de Platón en una síntesis que marcaría siglos de pensamiento occidental.

El arte renacentista alcanzó alturas inigualadas. En la primera mitad del siglo destacaron figuras como Filippo Brunelleschi, que diseñó la cúpula de la catedral de Florencia y formuló las leyes matemáticas de la perspectiva; Donatello, escultor genial; Masaccio, pintor que recuperó la dignidad expresiva de la figura humana; Leon Battista Alberti, arquitecto, teórico, humanista total. En la segunda mitad surgieron Sandro Botticelli, Domenico Ghirlandaio, Andrea Mantegna, Piero della Francesca y, ya al final, los gigantes que dominarían el siglo siguiente: Leonardo da Vinci, Miguel Ángel y Rafael (BURKE, 1993a; HALE, 1996).

Pero el Renacimiento no fue solo italiano. Los Países Bajos vivieron una gloriosa pintura flamenca con Jan van Eyck, Rogier van der Weyden y Hans

Memling, maestros del óleo, del detalle minucioso y del realismo psicológico. España, Portugal, Inglaterra, Francia y Alemania incorporaron progresivamente las novedades italianas adaptándolas a sus propias tradiciones.

Y por encima de todo, en torno a 1450, ocurrió un acontecimiento que muchos historiadores consideran el más decisivo de la era: la invención de la imprenta de tipos móviles. Johannes Gutenberg (ca. 1400-1468), orfebre de Maguncia, perfeccionó una técnica que combinaba elementos ya conocidos — la prensa de tornillo, la tinta grasa, los punzones metálicos— en un sistema capaz de reproducir libros con una rapidez, una calidad y un costo hasta entonces inimaginables. Su *Biblia de las 42 líneas*, terminada hacia 1455, marcó el inicio de la era de la reproducción mecánica del conocimiento (FEBVRE; MARTIN, 2016).

El impacto de la imprenta fue inmenso, casi incalculable. Hacia 1500, apenas medio siglo después del invento, había en Europa más de doscientos cincuenta talleres tipográficos que habían producido más de veinte millones de libros, los llamados *incunables*. El precio de los libros cayó vertiginosamente, la alfabetización se expandió y las ideas circularon a una velocidad inédita. Eisenstein ha argumentado, con razón, que sin la imprenta no hubieran sido posibles ni el Humanismo en su forma plena, ni la Reforma protestante, ni la revolución científica que vendrían después (EISENSTEIN, 2010).

España recibió la imprenta tempranamente. El primer taller documentado se instaló en Segovia en 1472, y poco después siguieron Valencia, Zaragoza, Barcelona, Sevilla, Salamanca y Burgos. Valencia publicó en 1474 las *Trobes en lahors de la Verge María*, considerado el primer libro literario impreso en una lengua romance peninsular. Y en 1492, el mismo año del viaje de Colón y de la toma de Granada, Antonio de Nebrija publicó en Salamanca su *Gramática de la lengua castellana*, la primera gramática de una lengua romance en Europa, prologada con la célebre frase: “*siempre la lengua fue compañera del imperio*”.

1.1.7.- La cultura del pueblo

Hablar del Renacimiento y del humanismo puede llevarnos a una imagen distorsionada de la realidad cultural del siglo XV. Brunelleschi, Ficino, Botticelli o Gutenberg son la punta de un iceberg minoritario y privilegiado. Por debajo vivía la inmensa mayoría: campesinos, jornaleros, artesanos modestos, sirvientes, mendigos, viudas, niños sin escuela. Para ellos, el siglo

XV no fue el siglo de la perspectiva matemática ni de la Academia Platónica, sino el de las cosechas inciertas, las epidemias recurrentes, las procesiones del pueblo y los cuentos contados al calor del hogar.

1.1.7.1.- El gran silencio del analfabetismo

La cifra es contundente: a comienzos del siglo XV, en torno al 90-95% de la población europea era analfabeta. Saber leer —y, mucho más, saber escribir— era una habilidad reservada a una minoría: clérigos, monjes, funcionarios reales, mercaderes, juristas y un puñado de aristócratas cultivados. La inmensa mayoría de los hombres y, sobre todo, de las mujeres del pueblo no había sostenido jamás una pluma en sus manos (CIPOLLA, 1998).

Las diferencias geográficas eran enormes. En las ciudades comerciales del norte de Italia y de Flandes —Florencia, Venecia, Brujas, Gante— las tasas de alfabetización masculina llegaron a alcanzar entre el 25% y el 30% al final del siglo, gracias a la necesidad práctica de los oficios mercantiles. En las zonas rurales del interior, en cambio, el analfabetismo rozaba la totalidad de la población. Las mujeres, de todas las clases sociales, tenían tasas significativamente más bajas que los hombres (CIPOLLA, 1998; BURKE, 1990).

La aparición de la imprenta hacia 1450 no transformó esta realidad de un día para otro. Los libros impresos, aunque mucho más baratos que los manuscritos, seguían siendo caros para un campesino, y de poco le servían si no podía descifrarlos. Sin embargo, la difusión de pliegos sueltos, estampas religiosas, almanaques baratos y hojas con grabados xilográficos empezó a llevar la cultura impresa a sectores cada vez más amplios, a menudo a través de un fenómeno típico de la época: la *lectura colectiva*. Alguien que sabía leer —el cura, el escribano, el maestro, un vecino instruido— leía en voz alta para los demás en la plaza, en la taberna, en el atrio de la iglesia (EISENSTEIN, 2010).

1.1.7.2.- La cultura oral: el patrimonio invisible

Frente al silencio del analfabetismo, la cultura popular del siglo XV se sostenía sobre un soporte poderosísimo: la palabra oral. Romances, baladas, canciones de gesta, refranes, cuentos, leyendas, oraciones populares, conjuros, recetas, predicaciones... toda una inmensa literatura sin libro circulaba de boca en boca, de generación en generación, transformándose constantemente. Esta cultura oral no era una versión empobrecida de la culta,

sino un mundo propio, con sus propias reglas estéticas, su propia lógica simbólica y su propia visión de la existencia (BAJTÍN, 1987).

1.1.7.3.- El calendario de la vida: festividades y tradiciones

La vida del pueblo se organizaba en torno a un calendario denso, donde lo religioso, lo agrario y lo festivo se entretejían sin solución de continuidad. El año estaba marcado por las grandes fiestas litúrgicas —Navidad, Epifanía, Cuaresma, Semana Santa, Pascua, Pentecostés, Corpus Christi, fiestas de la Virgen, fiestas patronales— y por los hitos del trabajo agrícola: siembra, esquila, recolección, vendimia, matanza.

El ciclo más vivo era, sin duda, el del Carnaval y la Cuaresma. Durante los días previos al Miércoles de Ceniza, el pueblo se entregaba a un estallido de alegría, comida abundante, música, danza, máscaras y a una inversión carnavalesca de los roles sociales: el pobre se vestía de obispo, el niño de rey, el hombre de mujer. Era la fiesta del cuerpo, la risa y el desorden, antes de los cuarenta días austeros de ayuno cuaresmal. Mijaíl Bajtín ha mostrado magistralmente cómo esta cultura del carnaval expresaba una concepción del mundo profundamente alternativa a la oficial, donde lo bajo y lo corporal eran reivindicados como parte esencial de la vida humana (BAJTÍN, 1987).

Las peregrinaciones constituían otro fenómeno cultural masivo. A Santiago de Compostela, a Roma, a Canterbury, a Loreto, a las Vírgenes locales —Guadalupe, Montserrat, Le Puy, Walsingham— acudían cada año decenas de miles de fieles, mezclando devoción auténtica, búsqueda de curación, comercio, turismo primitivo y aventura. En el camino se intercambiaban relatos, canciones, noticias y modas, conformando uno de los grandes vehículos de circulación cultural de la época (LE GOFF, 1999).

Las cofradías —religiosas, gremiales, mixtas— vertebraban la sociabilidad popular. Cada oficio, cada barrio, cada pueblo tenía sus cofradías, dedicadas a un santo patrón, encargadas de la asistencia mutua, del cuidado de los enfermos, del entierro de los difuntos, de las fiestas patronales. En ellas, los humildes encontraban un lugar de pertenencia, ayuda en la desgracia y una dignidad simbólica que la sociedad estamental les negaba en otros ámbitos.

1.1.7.4.- Las sombras del imaginario popular

No todo era fiesta y devoción. La cultura popular del siglo XV estaba también atravesada por miedos profundos. Miedo al hambre, siempre acechante. Miedo a la peste, que volvía periódicamente. Miedo al juicio final, que muchos creían inminente. Miedo a los lobos, a los bandoleros, a los soldados de paso. Y, cada vez con más fuerza, miedo al diablo y a sus presuntos

servidores: brujas, hechiceros, herejes, judíos, leprosos, “extranjeros”. Jean Delumeau ha estudiado esta verdadera “cultura del miedo” como uno de los rasgos definitorios de la mentalidad europea entre los siglos XIV y XVIII (DELUMEAU, 2002).

Una novedad inquietante del siglo fue precisamente la consolidación de la persecución sistemática de la brujería. La obra *Malleus Maleficarum* (Martillo de las brujas), publicada en 1486 por los inquisidores Heinrich Kramer y Jacob Sprenger, ofreció el primer gran manual europeo para identificar, juzgar y condenar a las brujas —generalmente mujeres pobres y mayores—, abriendo las puertas a las grandes cazas de los siglos siguientes.

Igualmente, característica del siglo fue la presencia obsesiva de la muerte en el imaginario colectivo. Tras los traumas del siglo anterior —peste negra, hambrunas, guerras—, la cultura popular del XV se llenó de imágenes macabras: las *Danzas de la Muerte* representaban a la Parca arrastrando por igual al papa, al emperador, al campesino y al niño; los *ars moriendi*, manuales para morir bien, se difundieron extraordinariamente con la imprenta; los testamentos se multiplicaron, los cementerios se convirtieron en escenarios de representaciones, y la iconografía del esqueleto, los gusanos y la corrupción del cuerpo invadió las iglesias, los libros y las plazas (HUIZINGA, 2001).

1.1.7.5.- Saberes prácticos: la sabiduría sin libros

Conviene recordar, finalmente, que la palabra “analfabeto” no equivale a “inculto”. El pueblo del siglo XV poseía una vasta cultura práctica que se transmitía por imitación, observación y memoria oral: el conocimiento de las plantas medicinales y sus aplicaciones, los ciclos de la luna y las estrellas para guiar la siembra, las técnicas artesanales de cada oficio (curtido, tejido, herrería, alfarería, carpintería), las recetas de cocina, los remedios para los animales, las parteras y curanderas que asistían los nacimientos y atendían enfermedades. Este “saber sin libros” constituía un patrimonio cultural inmenso, hoy en buena parte perdido, que las élites letradas a menudo ignoraron, despreciaron o, en el caso de las curanderas y comadronas, llegaron a perseguir (GUREVICH, 1990).

En suma, junto al esplendor renacentista de las élites, el siglo XV alberga una cultura popular vibrante, oral, festiva, religiosa, cargada de miedos y alegrías, sostenida por costumbres profundamente arraigadas y atravesada también por novedades —la imprenta barata, la persecución de la brujería, las nuevas devociones— que anuncian la época moderna. Sin esa cultura silenciosa de los humildes, la historia del siglo XV está incompleta.

1.1.8.- Conclusión: un siglo bisagra

Mirado en su conjunto, el siglo XV se nos aparece como un siglo bisagra, un tiempo de transición en el que conviven, a veces de manera tensa y contradictoria, la herencia medieval y la promesa moderna. Las catedrales góticas siguen levantándose mientras Brunelleschi proyecta su cúpula renacentista. Los caballeros siguen soñando con cruzadas mientras la artillería tira abajo las viejas murallas. Los teólogos siguen disputando sobre los universales mientras los humanistas releen a Cicerón. La Iglesia sigue afirmando su unidad mientras crecen las grietas que terminarán resquebrajándola.

Quien recorre el siglo XV recorre, en realidad, el nacimiento difícil y prometedor del mundo en que aún vivimos. El Estado moderno, el capitalismo comercial, la imprenta, el humanismo, la ciencia que vendrá, la expansión global de Europa: todo eso se gesta entonces. Y, junto con ello, también nacen las sombras de la modernidad: la persecución sistemática de minorías, la esclavitud atlántica, la guerra de armas de fuego, las desigualdades crecientes entre quienes acumulan capital y quienes solo tienen su trabajo.

Comprender el siglo XV es, por eso, mucho más que recordar fechas y reyes. Es mirar el espejo donde Europa empezó a inventar lo que es hoy, con todas sus luces y sus sombras. Y es comprobar que ya entonces, en aquellos hombres y mujeres que vivieron entre el otoño medieval y la primavera moderna, late la gran pregunta que sigue siendo nuestra: ¿qué clase de humanidad queremos construir?

1.2.- En España

El siglo XV en la Península Ibérica es uno de esos tramos de la historia en los que parece que todo ocurre a la vez. Una época de reyes débiles y nobles ambiciosos, de campesinos hambrientos y mercaderes prósperos, de poetas refinados y soldados curtidos, de mujeres y hombres que rezaban con fervor mientras quemaban a quienes rezaban distinto. Es el siglo de las grandes rupturas y de las decisiones que, para bien y para mal, definirían lo que España iba a ser durante los siguientes quinientos años.

Cuando se abre el siglo, la Península está dividida en cinco reinos: Castilla, Aragón, Portugal, Navarra y el reino nazarí de Granada, último vestigio de ocho siglos de presencia musulmana en suelo ibérico. Cuando el siglo se cierra, todo ha cambiado: Granada ha caído, los judíos han sido

expulsados, Castilla y Aragón viven bajo una misma corona, América acaba de ser "descubierta" y Europa entera empieza a mirar con curiosidad hacia esa esquina suroccidental que durante tanto tiempo había sido frontera. (LADERO QUESADA, 1999)

1.2.1.- Estamentos, ciudades y conflictos

La sociedad castellana del siglo XV era profundamente desigual y cada vez más conflictiva. Tres estamentos clásicos —nobleza, clero y pueblo llano— convivían bajo una jerarquía rígida, pero las costuras de aquel orden empezaban a notarse por todas partes.

1.2.1.1.- La nobleza: un poder casi paralelo al rey

La alta nobleza castellana había acumulado durante el siglo anterior un poder territorial y económico desmesurado. Las llamadas *mercedes enriqueñas* —concesiones masivas de tierras, rentas y títulos otorgadas por Enrique II de Trastámara a los nobles que le apoyaron en la guerra civil contra Pedro I— habían convertido a familias como los Mendoza, los Manrique, los Velasco, los Pimentel o los Álvarez de Toledo en señores prácticamente independientes (VALDEÓN BARUQUE, 2001). Eran amos de villas, recaudadores de rentas, jueces en sus tierras y dueños de vidas y haciendas.

Frente a esta nobleza titulada, la pequeña nobleza —hidalgos y caballeros— vivía a menudo con escasos recursos, pero con un orgullo de casta enorme. Para muchos hidalgos, la honra valía más que el pan, y esa mentalidad dejaría una huella profunda en la cultura española posterior.

1.2.1.2.- Los campesinos: tantos mundos como regiones

La condición campesina variaba mucho de un lugar a otro. En el norte cristiano, especialmente en Galicia, Asturias o Vasconia, los campesinos disfrutaban de mayor libertad personal, aunque debían pagar rentas a sus señores. En el sur, en cambio, sobre todo en Andalucía, las grandes propiedades señoriales y eclesiásticas mantenían una población rural fuertemente sujeta a cargas, censos y prestaciones.

Los "remensas catalanes"¹, sometidos a los famosos «malos usos», protagonizaron a finales del siglo verdaderas rebeliones campesinas que

¹ Los remensas catalanes eran campesinos dependientes de la Cataluña medieval sujetos a cargas señoriales conocidas como *malos usos*. Se rebelaron en el siglo XV y obtuvieron su abolición parcial mediante la Sentencia Arbitral de Guadalupe (1486).

acabaron con la sentencia arbitral de Guadalupe (1486), por la que Fernando el Católico abolió aquellas servidumbres a cambio de una indemnización. Fue uno de los primeros grandes triunfos campesinos en la Europa medieval.

1.2.1.3.- Las ciudades y la burguesía emergente

Mientras tanto, las ciudades crecían. Burgos era la capital lanera de Castilla; Sevilla, la gran puerta del sur; Medina del Campo, la plaza ferial donde se cruzaban los caminos del comercio europeo; Valencia, una de las urbes mediterráneas más vibrantes del momento. En todas ellas iba surgiendo una burguesía mercantil y artesanal que empezaba a influir en la vida política a través de los concejos y de las Cortes (DOMÍNGUEZ ORTIZ, 2000).

Junto a esta burguesía cristiana convivían comunidades judías y mudéjares, especialmente activas en oficios artesanales, comerciales y financieros. La sociedad española era, hasta cierto punto, todavía la sociedad de las tres culturas. Pero esa convivencia, nunca del todo pacífica, se iba haciendo cada vez más difícil.

1.2.1.4.- Los conversos: la herida abierta

Los pogromos de 1391 —aquella oleada antisemita que arrasó las juderías peninsulares, comenzando en Sevilla— habían dejado un rastro profundo. Miles de judíos optaron por bautizarse para salvar la vida y la hacienda. Surgió así la figura del *converso*, el cristiano nuevo, que en el siglo XV ya formaba grupos influyentes en la administración, las finanzas, la universidad y hasta la jerarquía eclesiástica. Pero el viejo recelo no se disipó: muchos cristianos viejos sospechaban que los conversos seguían judaizando en secreto, y la sangre judía empezó a verse como una mancha (BAER, 1998). El concepto de *limpieza de sangre*, que dominaría la sociedad española durante siglos, comenzaba a cuajar en estos años.

1.2.2.- El tablero político

Pocos siglos resultan tan políticamente convulsos como el XV peninsular. Para entenderlo conviene tener presente, de entrada, que España no existe todavía como entidad política: el suelo ibérico está repartido en varias coronas distintas, con tradiciones jurídicas propias, monedas diferentes, fronteras disputadas y dinastías a menudo emparentadas entre sí. Esa simple constatación basta para comprender por qué cualquier matrimonio real, cualquier muerte sin heredero o cualquier pleito testamentario podía alterar de un día para otro el mapa peninsular.

Por debajo de esas diferencias, sin embargo, hay un latido común que recorre la Península y, en realidad, casi toda Europa. La vieja monarquía medieval, débil y limitada por los grandes señores feudales, empieza a transformarse en una monarquía más fuerte, con vocación de centralizar el poder, ordenar las finanzas, codificar las leyes y someter a una nobleza que durante siglos había actuado casi como soberana en sus dominios. Ese pulso entre rey y nobles, librado a base de pactos, traiciones, batallas y bodas estratégicas, es la columna vertebral política del siglo. Y casi siempre va acompañado de otro fenómeno típico de la época: las crisis sucesorias, los reyes niños, las regencias problemáticas y los herederos cuya legitimidad se discute en plazas, cortes y mentideros.

Sobre ese fondo común, cada una de las coronas peninsulares vivirá la centuria a su manera, con ritmos, problemas y desenlaces propios. Conviene, por eso, asomarse a ellas una por una.

1.2.2.1.- La corona de Castilla

Los primeros tres cuartos del siglo XV castellano son, sencillamente, un desastre político. Juan II (1406-1454) reinó más de cuarenta años, pero apenas gobernó. Hombre culto, amigo de las letras, dejó las riendas en manos de su valido Álvaro de Luna, condestable de Castilla, que durante décadas trató de imponer la autoridad real frente a una nobleza levantisca. La intriga, las traiciones y el odio de la reina Isabel de Portugal acabaron llevándolo al cadalso en 1453, escena que el pueblo recibió con una mezcla de horror y satisfacción que aún resuena en los romances de la época (PÉREZ, 1988).

Su hijo Enrique IV (1454-1474), apodado más tarde con saña «el Impotente», tampoco pudo dominar a la nobleza. Su reinado fue un rosario de pactos rotos, enfrentamientos armados y conjuras. El episodio más sonado fue la llamada Farsa de Ávila (1465), en la que un grupo de nobles destronó simbólicamente una efigie del rey y proclamó a su hermano Alfonso. La legitimidad misma de su hija Juana —la futura «Beltraneja»— quedó cuestionada porque corrió la voz de que el verdadero padre era Beltrán de la Cueva, favorito real.

1.2.2.2.- La Corona de Aragón

Mientras Castilla se desangraba, la Corona de Aragón vivía sus propios sobresaltos. Al morir Martín el Humano sin descendencia (1410), nueve compromisarios reunidos en Caspe (1412) eligieron como rey a Fernando de Antequera, infante castellano de la casa Trastámara. Aquella decisión unió

ambas coronas dinásticamente mucho antes de la unión política y abrió la puerta a la futura unión bajo los Reyes Católicos.

Bajo Alfonso V «el Magnánimo» (1416-1458), la Corona de Aragón centró su política en Italia, conquistando el reino de Nápoles. Cataluña, sin embargo, se vio desangrada por una larga guerra civil (1462-1472) que enfrentó a Juan II de Aragón con la Generalitat y los remensas, dejando al Principado debilitado y empobrecido.

1.2.2.3.- Isabel y Fernando: el nacimiento de una nueva época

En 1469, una joven princesa de dieciocho años se casa, contra la voluntad de su hermano el rey y burlando a media corte, con el heredero de Aragón, un muchacho de diecisiete. Isabel y Fernando se conocieron pocos días antes de la boda en Valladolid; el matrimonio se celebró casi en secreto y con una bula papal que más tarde se descubrió que era falsa. Pocos imaginaban entonces que aquella pareja iba a cambiar el rumbo de la historia (AZCONA, 1964).

Cinco años después, a la muerte de Enrique IV, Isabel se proclama reina de Castilla. Una guerra de sucesión (1474-1479) la enfrenta a su sobrina Juana la Beltraneja —apoyada por el rey de Portugal— y termina con la victoria de Isabel. En 1479, Fernando hereda la Corona de Aragón. Castilla y Aragón quedan unidas bajo una misma pareja real, aunque cada reino conservará durante siglos sus leyes, instituciones y monedas. La unión es personal, no orgánica; pero el efecto político es inmenso.

Los Reyes Católicos —título que les concederá el papa Alejandro VI en 1496— construyeron una monarquía nueva. Sometieron a la nobleza levantisca confiscando castillos y revisando títulos. Reorganizaron la administración con un sistema de Consejos especializados (Consejo Real, de la Inquisición, de las Órdenes, de Aragón). Crearon la Santa Hermandad para imponer el orden en los caminos. Y emprendieron lo que ellos consideraban su gran misión: la unificación territorial y religiosa de los reinos hispánicos (SUÁREZ FERNÁNDEZ, 1990).

La conquista de Granada (1482-1492), la expulsión de los judíos (1492) y la llegada de Cristóbal Colón a América (también 1492) marcan el momento culminante de su reinado. La anexión de Navarra en 1512 completaría, ya en el siglo siguiente, el mapa de la España moderna.

1.2.3.- La economía

Si hubiera que elegir un símbolo de la economía castellana del siglo XV, ese sería la oveja merina. Las grandes cabañas de ovejas trashumantes

recorrían dos veces al año el país, desde los pastos del norte hasta las dehesas del sur. La *Mesta* —la poderosa asociación de ganaderos fundada en 1273 y reforzada por los Reyes Católicos— controlaba esta trashumancia con una red de privilegios que la convertía en una auténtica institución de Estado (KLEIN, 1979).

La lana castellana se exportaba sobre todo a Flandes y a Italia, donde se transformaba en los mejores paños de Europa. Burgos era el gran centro mercantil del comercio lanero, con su Consulado del Mar, mientras Bilbao se consolidaba como puerto de salida hacia el norte de Europa. Esta especialización lanera, sin embargo, tenía un coste: el favor real a los ganaderos perjudicaba a menudo a la agricultura, y muchas tierras de labor quedaron abandonadas o transformadas en pastos.

Las ferias de Medina del Campo, celebradas dos veces al año, eran el corazón financiero de Castilla. Allí se cambiaba moneda, se concedían préstamos, se cerraban contratos mercantiles con toda Europa. Sevilla era la otra gran plaza, con un comercio cada vez más volcado hacia el Atlántico, hacia las Canarias y, a partir de 1492, hacia las nuevas tierras americanas.

La Corona de Aragón, en cambio, mantenía su tradicional vocación mediterránea. Barcelona, aunque herida por la guerra civil catalana, seguía siendo un puerto de referencia; Valencia se había convertido en el centro comercial más dinámico del Mediterráneo occidental, con una potente industria textil y sedera, y una importante presencia de mercaderes italianos, alemanes y judíos. Su Lonja de la Seda, construida a finales del siglo, sigue siendo hoy un monumento espléndido a aquella prosperidad.

Hacia el final del siglo, dos hechos cambiaron las bases de la economía hispánica para siempre. Primero, la conquista de Granada incorporó a Castilla las ricas tierras agrícolas de la vega granadina, junto con sus técnicas de regadío de origen árabe. Y luego, la apertura del Atlántico transformó toda la geografía del comercio europeo. Lo que durante siglos había sido frontera —el extremo occidente del mundo conocido— se convirtió de pronto en el centro de una nueva economía mundial. España, sin saberlo del todo, acababa de inaugurar la primera globalización (EDWARDS, 2001).

1.2.4.- La religión

Durante siglos, la Península Ibérica había sido un raro espacio europeo donde convivían cristianos, musulmanes y judíos. Esa convivencia, idealizada a veces y caricaturizada otras, nunca fue un paraíso de tolerancia: hubo conflictos, guetos, leyes discriminatorias y violencia esporádica. Pero también

hubo escuelas de traductores, ciudades cosmopolitas, fecundación cultural mutua. El siglo XV asistirá al final de aquel mundo.

Las tensiones llevaban tiempo creciendo. Los pogromos de 1391 habían sido el primer gran golpe. A lo largo del XV, las predicaciones inflamadas de figuras como el dominico Vicente Ferrer y la legislación de las Cortes fueron estrechando el cerco sobre los judíos. La Disputa de Tortosa (1413-1414), un debate teológico organizado por el papa Benedicto XIII para forzar la conversión de los judíos, marcó otro hito: tras meses de discusión, miles de judíos aceptaron el bautismo, no siempre por convicción.

En 1478, los Reyes Católicos solicitaron al papa Sixto IV la creación de un tribunal especial para perseguir la herejía y, sobre todo, vigilar a los conversos sospechosos de seguir practicando el judaísmo en secreto. Nació así la Inquisición española, distinta de la medieval por estar bajo control directo de la corona. Su primer Inquisidor General, fray Tomás de Torquemada, imprimió al tribunal un sello de severidad que marcaría su leyenda negra durante siglos (KAMEN, 1999). Las cifras de víctimas mortales han sido muy debatidas por la historiografía moderna, que las ha rebajado considerablemente respecto a la imagen tradicional, pero el clima de sospecha permanente y de control social que la Inquisición instaló en la sociedad española es indudable.

El 31 de marzo de 1492, los Reyes Católicos firmaron en Granada el Edicto de Expulsión: los judíos que no aceptaran el bautismo debían abandonar los reinos antes del 31 de julio. Entre 150.000 y 200.000 personas tomaron el camino del exilio —los sefardíes—, llevándose consigo, además del dolor de la pérdida, una lengua, el ladino, que aún se conserva siglos después. Muchos se establecieron en el Imperio Otomano, en el norte de África, en los Países Bajos, donde fueron acogidos con frecuencia con más generosidad que en su tierra de origen.

Los musulmanes granadinos, por su parte, habían recibido en las Capitulaciones de Santa Fe (1491) garantías expresas sobre su religión, sus leyes y su lengua. Pero la promesa fue erosionándose con rapidez. Bajo el impulso del cardenal Cisneros, las conversiones forzadas comenzaron en 1499 y se generalizaron tras la pragmática de 1502, que obligó a todos los mudéjares castellanos a elegir entre el bautismo o el destierro. Nació así el problema morisco, que envenenaría a la sociedad española durante el siglo siguiente.

No todo, sin embargo, era persecución y control. Bajo el patrocinio de Isabel y, sobre todo, del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros —arzobispo de Toledo y regente de Castilla en dos ocasiones— la Iglesia hispánica vivió un movimiento de reforma interior que, en muchos aspectos, anticipó las

preocupaciones del Concilio de Trento. Cisneros reformó las órdenes religiosas, exigió mayor preparación al clero, fundó la Universidad de Alcalá (1499) y patrocinó la monumental Biblia Políglota Complutense, que reunía los textos sagrados en hebreo, griego, arameo y latín. Era el rostro luminoso de aquella misma religiosidad que, en su rostro oscuro, encendía las hogueras inquisitoriales.

1.2.5.- Las guerras del siglo

La primera mitad del siglo fue, sobre todo, un tiempo de guerras internas. En Castilla, los enfrentamientos entre el rey y la nobleza —y entre los propios bandos nobiliarios— fueron casi continuos durante los reinados de Juan II y Enrique IV. Batallas como la de Olmedo (1445 y 1467) enfrentaron a partidarios y enemigos del valido Álvaro de Luna y a infantes y nobles rebeldes contra Enrique IV.

En la Corona de Aragón, la guerra civil catalana (1462-1472) entre la Generalitat y Juan II de Aragón fue especialmente cruenta. Y, como hemos visto, el siglo se cerró en Castilla con la Guerra de Sucesión (1474-1479), en la que Isabel y Fernando se impusieron a los partidarios de Juana la Beltraneja y al rey de Portugal.

La conquista del reino nazarí de Granada (1482-1492) fue una empresa de diez años, presentada por la propaganda real como una cruzada y financiada en parte con la bula papal de cruzada y los bienes confiscados a los conversos condenados. No fue una guerra rápida ni fácil. Granada era un reino montañoso, bien defendido, con plazas fuertes formidables como Málaga, Baza, Almería o la propia Alhambra.

La toma de Málaga en 1487, tras un asedio terrible, fue uno de los episodios más duros: la mayoría de la población musulmana fue esclavizada como castigo a su resistencia. La política real fue, en general, ofrecer condiciones generosas a las plazas que se rendían pacíficamente, y aplicar mano dura a las que resistían. El 2 de enero de 1492, Boabdil, último rey nazarí, entregó las llaves de la Alhambra a los Reyes Católicos. Ocho siglos de presencia musulmana en la Península se cerraban con un acto de etiqueta cortesana en una colina de Granada.

La Guerra de Granada fue también un laboratorio militar. La artillería —cañones de bronce y de hierro— se utilizó masivamente y a gran escala por primera vez en suelo hispánico, demoliendo murallas que habían parecido inexpugnables durante siglos. La infantería castellana, organizada en grandes formaciones de piqueros y arcabuceros, ensayó las tácticas que pocos años

después harían célebre a Gonzalo Fernández de Córdoba, el Gran Capitán, en las guerras de Italia. Allí, en los campos de Ceriñola y Garellano (1503), nacería el modelo del tercio español, que dominaría los campos de batalla europeos durante más de un siglo (LADERO QUESADA, 1999).

1.2.6.- La cultura

El siglo XV cultural español es uno de los más ricos de la Edad Media. Es el tiempo del Marqués de Santillana —Íñigo López de Mendoza—, gran señor, gran soldado y gran poeta, autor de los primeros sonetos «al itálico modo» en lengua castellana. Es el tiempo de Juan de Mena y su *Laberinto de Fortuna*, escrito en un castellano denso, latinizante, que aspira a la majestad de Virgilio.

Pero, sobre todo, es el tiempo de Jorge Manrique, cuyas *Coplas a la muerte de su padre* (h. 1476) son acaso el poema más perfecto del español medieval. Aquellos versos sobre los ríos que van a dar en la mar, sobre las vidas que se acaban y consumen, han seguido latiendo en la lengua española durante más de cinco siglos.

Y es el tiempo, ya en los últimos años del siglo, de un libro extraordinario: *La Celestina*, de Fernando de Rojas (1499). Una obra que se sitúa en la frontera entre la novela y el teatro, entre el mundo medieval y el moderno, y que retrata la vida urbana, el deseo, la codicia y la muerte con una crudeza que asombra todavía hoy.

En 1492, el mismo año fastuoso de la toma de Granada, la expulsión de los judíos y la travesía de Colón, Antonio de Nebrija publica su *Gramática de la lengua castellana*, la primera gramática de una lengua romance. La leyenda cuenta que cuando Nebrija se la presentó a la reina Isabel, esta le preguntó para qué servía un libro así; el obispo de Ávila respondió por él: «la lengua es compañera del Imperio». Quizá no ocurrió exactamente así, pero la frase capta un instante decisivo: el castellano se está convirtiendo en una lengua de Estado y, pronto, en una lengua de Imperio.

La imprenta, llegada a la Península hacia 1472 (los primeros incunables españoles se imprimen en Segovia, Valencia y Barcelona), multiplica la circulación de libros: cancioneros, romances, vidas de santos, tratados de caballerías. Es el comienzo de una revolución cultural cuyas consecuencias todavía vivimos.

La Universidad de Salamanca, ya plenamente consolidada, era una de las grandes referencias europeas. A ella se sumaría, a finales del siglo, la Universidad de Alcalá de Henares (1499), fundada por Cisneros como centro

de la nueva teología humanista. Allí se prepararía la Biblia Políglota Complutense, considerada uno de los proyectos editoriales más ambiciosos del Renacimiento europeo.

En arquitectura, el siglo XV ve culminar el gótico tardío de las grandes catedrales —Sevilla, Salamanca— y aparecer ya, hacia el final del siglo, los primeros ecos del Renacimiento italiano que cuajarán en el llamado plateresco. En pintura, la influencia flamenca es decisiva, y maestros como Bartolomé Bermejo o Pedro Berruguete crean un arte de minuciosa intensidad religiosa. La reina Isabel, gran coleccionista, reúne una notable colección de pintura flamenca y patronea a numerosos artistas.

Es, en suma, una cultura de transición: todavía medieval por sus temas, su religiosidad y sus formas, pero ya con un pie puesto en el Renacimiento. Ese delicado equilibrio entre dos mundos es, quizá, lo más característico del siglo XV español.

1.2.7.- Conclusión

Si miramos el siglo XV español como un todo, vemos un movimiento profundo: una sociedad que entra al siglo dispersa, plural, conflictiva y temerosa de sí misma, y sale de él más unida políticamente, más uniforme religiosamente, más poderosa militarmente y más rica económicamente, pero también más empobrecida en su pluralidad humana y cultural.

La España de los Reyes Católicos, con todo su esplendor, se construyó sobre la expulsión de los judíos, la sumisión forzada de los musulmanes y la subordinación violenta de muchas otras formas de vida. Es un legado ambiguo, hecho de luces y de sombras, que conviene mirar con la mirada serena del que busca comprender más que juzgar. Comprender aquel siglo es, en buena medida, comprender el suelo profundo sobre el que se levantaría toda la modernidad española.

Como tantas veces en la historia, los grandes triunfos llevaban dentro las semillas de los grandes problemas posteriores. La unidad religiosa lograda a sangre y fuego fragilizaría intelectualmente al país durante siglos. La economía lanera y luego la afluencia masiva de plata americana retrasarían la modernización productiva. La nobleza sometida políticamente recuperaría peso social y económico. Pero todo eso es ya otra historia: la del siglo XVI y los siguientes, que no podrían entenderse sin este siglo XV en el que España, por fin, dejó de ser una colección de reinos para empezar a ser una nación.

1.3.- La era de los descubrimientos

El impulso explorador no surgió espontáneamente. Confluyeron factores de diversa índole que hicieron posible y deseable la expansión ultramarina. La caída de Constantinopla en 1453 no interrumpió el comercio oriental como tradicionalmente se afirmaba, pero sí generó una percepción de vulnerabilidad y el deseo de encontrar rutas alternativas. La demanda europea de especias, sedas y otros productos asiáticos crecía mientras los intermediarios venecianos y otomanos encarecían los precios. Simultáneamente, la consolidación de las monarquías ibéricas proporcionó el marco político necesario: Portugal bajo la dinastía Avís y Castilla tras la unión con Aragón disponían de recursos y voluntad para empresas de largo alcance.

Portugal fue el pionero indiscutible. Su posición geográfica atlántica, su tradición pesquera, y sobre todo el impulso del infante Enrique el Navegante (1394-1460) configuraron una política de exploración metódica. Enrique reunió en Sagres a cartógrafos, astrónomos, navegantes y constructores navales, creando lo que algunos historiadores consideran el primer centro de investigación aplicada de Europa. Aunque probablemente no existió una “escuela” formal, sí hubo una concentración de saberes que permitió avances decisivos.

Las exploraciones portuguesas siguieron un patrón de expansión gradual por la costa africana. Madeira fue colonizada hacia 1420, las Azores en la década de 1430, y el cabo Bojador fue superado en 1434 por Gil Eanes, rompiendo la barrera psicológica del “mar tenebroso”. Cada expedición aportaba conocimientos que alimentaban corrientes, vientos, fondeaderos, posibilidades comerciales. El descubrimiento de que los vientos atlánticos formaban sistemas circulares permitió desarrollar la técnica de la *volta*, navegando hacia el oeste para aprovechar los alisios del retorno.

En 1488, Bartolomeu Dias dobló el cabo de Buena Esperanza, demostrando que África tenía fin y que existía paso marítimo hacia el Índico. Este logro preparó la expedición de Vasco da Gama, que alcanzó la India en 1498, a finales del siglo XV.

Mientras Portugal avanzaba hacia el sur y el este, Castilla encontró su oportunidad en la dirección opuesta. Cristóbal Colón, genovés formado en Portugal, concibió un proyecto basado en una premisa errónea pero fértil: que la distancia hacia el oeste entre Europa y Asia era navegable. Sus cálculos

subestimaban drásticamente el tamaño de la Tierra y desconocían la existencia del continente americano.

Rechazado por Juan II de Portugal, cuyos expertos detectaron los errores de cálculo, Colón encontró apoyo en los Reyes Católicos tras la conquista de Granada. Las Capitulaciones de Santa Fe (abril de 1492) le otorgaban títulos y privilegios extraordinarios sobre las tierras que descubriera. El 12 de octubre de 1492, tras dos meses de navegación, la expedición avistó tierra en las Bahamas.

Colón realizó cuatro viajes entre 1492 y 1504, explorando el Caribe, las costas de Centroamérica y Venezuela, siempre convencido de haber alcanzado las inmediaciones de Asia. La comprensión de que se trataba de un continente desconocido fue gradual y correspondió a otros, como Américo Vesputio, cuyo nombre terminaría bautizando las nuevas tierras.

Los descubrimientos provocaron una crisis epistemológica de primera magnitud. Los textos clásicos, autoridad suprema durante el Medievo, quedaban desmentidos por la experiencia directa. Ptolomeo, Aristóteles y los Padres de la Iglesia no habían conocido aquellas tierras ni aquellas gentes. La experiencia comenzó a rivalizar con la autoridad como fuente de conocimiento legítimo.

El encuentro con pueblos radicalmente diferentes planteó interrogantes antropológicos y teológicos sin precedentes. ¿Eran plenamente humanos los habitantes de las nuevas tierras? ¿Tenían alma? ¿Cómo encajaban en la historia bíblica de la humanidad? Estas preguntas, que pueden parecer hoy aberrantes, fueron debatidas con seriedad en las universidades y en la corte española, generando reflexiones como las de Francisco de Vitoria² sobre el derecho de gentes y los límites de la conquista.

² Francisco de Vitoria nació en Burgos hacia 1483, descendiente de judíos conversos. Ingresó en la Orden de los Predicadores (dominicos) en el convento de San Pablo de Burgos alrededor de 1504-1505. Fue enviado a estudiar a la Universidad de París, entonces el centro intelectual más importante de Europa, donde permaneció desde 1509 hasta 1523 y se doctoró en Teología. Allí vivió el renacimiento del tomismo que luego desarrollaría en España. En 1544 sufrió un ataque de gota que le dejó parcialmente paralizado, razón por la cual no pudo asistir al Concilio de Trento. Murió el 12 de agosto de 1546 en su celda salmantina. Francisco de Vitoria fue el fundador de la “Escuela de Salamanca” una influyente corriente de pensamiento que formó a teólogos, juristas y filósofos como Domingo de Soto, Melchor Cano, Domingo Báñez y Francisco Suárez. Sostuvo que los indios americanos poseían razón, el principal atributo humano, y por tanto disponían de los mismos derechos que los españoles. Rechazó los títulos falsos de dominio y sentó el principio de libertad e igualdad jurídica de todos los pueblos. La ONU le rindió homenaje y la Sala del Consejo del Palacio de las Naciones en Ginebra lleva su nombre. (Fuente:

Wikipedia. Francisco de Vitoria. Disponible en: <[Francisco de Vitoria - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 9 dic. 2025.

2.- Jean Gerson (1363-1429)

«..En el ápice del alma reside la sindéresis afectiva, chispa originaria del bien que ningún pecado puede extinguir del todo: voz incesante del Bien supremo, inclinación radical de la criatura hacia su Creador, lugar mismo en el cual la conciencia humana se hace capaz de Dios. Por encima de la razón que indaga y aun del intelecto que contempla, la sindéresis afectiva une al alma con su Principio en un movimiento que ya no es propiamente conocimiento sino amor unitivo, ya no especulación sino abrazo. Por ello, la formación de la conciencia no se cumple con la sola enseñanza de las verdades de fe ni con la mera disciplina del entendimiento, sino con el cultivo simultáneo y armonioso de las potencias cognoscitivas y afectivas, hasta que toda el alma se ordene, en el silencio interior, a su único y verdadero fin...»

De mystica theologia speculativa (1958)

Hay figuras del pensamiento que, sin haber inaugurado ninguna escuela ni dado nombre a ningún sistema, sostienen sin embargo el peso oculto de toda una época. Jean Gerson (1363-1429), durante más de tres décadas cancellor de la Universidad de París y figura central del Concilio de Constanza, es probablemente la conciencia teológica más completa de la cristiandad latina entre la muerte de Buenaventura (1274) y el nacimiento de Erasmo (c. 1466). En su persona y en su obra confluyen, con una densidad que pocos contemporáneos alcanzaron, las grandes tradiciones que constituirán el suelo común sobre el que el siglo XV elaborará su singular comprensión de la conciencia: la herencia escolástica, transmitida a través del nominalismo de su maestro Pierre d'Ailly; la mística renano-flamenca de Eckhart, Tauler y Suso, recibida con prudente discernimiento; la espiritualidad afectiva del cisterciense bernardino, vivida e intelectualmente reformulada; el incipiente humanismo cristiano, anticipado en su preocupación por la lengua vernácula y la formación del pueblo; y, finalmente, la tradición conciliarista, en la que Gerson encuentra una de las primeras formulaciones europeas de una conciencia eclesial colectiva no clerical (MCGUIRE, 2005; POSTHUMUS MEYJES, 1999).

Estudiar a Gerson en el marco de los fundamentos filosóficos de la conciencia del siglo XV exige, sin embargo, desplazar provisionalmente los hábitos de lectura propios de la historia de la filosofía moderna. Gerson no es —ni pretende serlo— un filósofo en el sentido en que lo serán Marsilio Ficino o Giovanni Pico della Mirandola. Su matriz intelectual es la de un teólogo monástico-universitario que ha hecho suya la teología afectiva de Buenaventura y que, frente al excesivo formalismo de la escuela parisina de su tiempo, propone una recuperación del corazón —cor, affectus— como sede principal de la vida espiritual y, por ende, del despliegue de la conciencia. Pero precisamente por esta razón su obra resulta indispensable para nuestra indagación: porque ofrece una de las articulaciones más sofisticadas de la psicología del alma jamás escritas en lengua latina, y porque pone a disposición del siglo XV una arquitectura conceptual de las potencias cognitivas y afectivas que será asimilada, transformada o discutida —pero nunca ignorada— por los humanistas florentinos, los místicos castellanos del siglo XVI y, mucho más tarde, por los moralistas postridentinos hasta llegar a la fenomenología afectiva contemporánea (PASNAU, 1997; MCGINN, 2012).

A esta aportación estructural se suma una segunda, no menos decisiva: Gerson es uno de los primeros pensadores europeos en plantear sistemáticamente el problema del discernimiento de espíritus, esto es, los criterios mediante los cuales una conciencia puede distinguir la experiencia interior auténtica de la ilusión, la enfermedad mental o la simulación. Sus tratados *De distinctione verarum visionum a falsis* (1401), *De probatione spirituum* (1415, escrito en el contexto del examen de Juana de Arco) y *De examinatione doctrinarum* (1423) constituyen, en rigor, el primer intento sistemático de una epistemología de la experiencia interior en el Occidente latino. Cuando, casi seis siglos después, William James escriba *The Varieties of Religious Experience* (JAMES, 2017) o Bernard McGinn historicie en cinco volúmenes la mística occidental (MCGINN, 2005, 2012), los problemas que ambos identifican como centrales —la fiabilidad del testimonio interior, la relación entre experiencia y doctrina, la distinción entre lo psíquico y lo espiritual— habrán sido ya planteados, en términos sorprendentemente actuales, por el canciller parisino.

Una tercera dimensión completa la justificación de su presencia en este estudio es la pedagogía de la conciencia. Gerson es, probablemente, el primer teólogo de la Edad Media tardía que articula explícitamente una teología de la infancia y una pastoral de los pequeños como tareas centrales de la Iglesia. Su tratado *De parvulis ad Christum trahendis* (c. 1406), su catequesis vernácula en el *ABC des simples gens*, sus sermones en lengua francesa para la corte y

para el pueblo, manifiestan una convicción que atraviesa toda su obra y que conecta, sin solución de continuidad, con la pedagogía crítica contemporánea: la formación de la conciencia es una tarea social, comunitaria y eclesial, no un privilegio reservado a las élites letradas. En este sentido, las páginas que Gerson dedica a la enseñanza de los niños, a la dignidad espiritual de los iletrados y a la responsabilidad pastoral de los maestros pueden leerse hoy como una sorprendente prefiguración de la concientización freireana, salvadas todas las distancias históricas, doctrinales y políticas que las separan.

Hay, además, una cuarta razón —de orden más bien estructural— que justifica detenerse con cierta amplitud en su figura: Gerson ocupa una posición liminal entre dos mundos. Por arriba, recoge y sintetiza la herencia de las grandes místicas del siglo XIV —Hadewijch, Margarita Porete, Brígida de Suecia, Catalina de Siena, Juliana de Norwich—, sobre las que ejerce un juicio matizado, en ocasiones admirativo, en ocasiones crítico, casi siempre teológicamente serio. Por abajo, anticipa la renovación devocional que cristalizará en la *Devotio Moderna*, en la *Imitatio Christi* —cuya autoría incluso le ha sido atribuida por algunos manuscritos tardíos— y, ulteriormente, en el cristianismo interiorizado de Erasmo y en las grandes místicas españolas del siglo XVI. Su pensamiento es, así, el eslabón que conecta la conciencia mística femenina del bajo medievo con la conciencia humanista cristiana del Renacimiento, y un capítulo dedicado a sus aportaciones no es solo legítimo, sino estructuralmente necesario en una serie como la presente.

El capítulo que sigue se articula en cuatro grandes secciones. Una primera reconstruye, con la mayor precisión que permite la documentación disponible, los hitos biográficos y la trayectoria profesional de Gerson, así como un mapa razonado de sus obras principales. Una segunda, la más extensa, expone las aportaciones fundamentales de su pensamiento a una filosofía de la conciencia: la psicología jerarquizada de las potencias del alma, la teología mística como conocimiento experimental, la doctrina de la *synderesis* y la *conscientia*, el discernimiento de espíritus, la crítica al intelectualismo escolástico y la pedagogía de la conciencia común. Una tercera sección establece los correlatos contemporáneos —fenomenológicos, neurocientíficos, pedagógicos y teológicos— que iluminan la actualidad inesperada de su aportación.

2.1.- Apuntes biográficos

Jean Charlier nació el 14 de diciembre de 1363 en la pequeña aldea de Gerson, en la diócesis de Reims, en una familia campesina de modestísima condición. Era el primero de doce hijos, de los cuales sobrevivieron siete, varios de los cuales —significativamente— ingresarían también en la vida religiosa. La familia tomó el apellido de la aldea de origen, de modo que Jean firmará siempre, en sus obras latinas y francesas, como Johannes Carlerii de Gersonio o, simplemente, Gerson. Las cartas conservadas a sus hermanas, escritas en francés y dirigidas a su formación espiritual, nos permiten entrever un ambiente familiar piadoso, austero y profundamente eclesial, en el que la madre, Élisabeth de la Chardenière, ejerció una influencia formativa decisiva (MCGUIRE, 2005).

Hacia 1377, con apenas catorce años, Jean ingresó en el Collège de Navarre de la Universidad de París, fundación regia destinada a estudiantes brillantes de origen modesto. Allí coincidió con maestros que marcarían profundamente su formación, en particular Pierre d'Ailly (c. 1351-1420), entonces joven teólogo nominalista de creciente fama, quien se convertiría en su mentor, su antecesor en la cancillería universitaria y, más tarde, su compañero en el Concilio de Constanza. La relación entre ambos —que la historiografía ha calificado de auténtica filiación intelectual— constituye uno de los vínculos magistrales más documentados del bajo medievo (POSTHUMUS MEYJES, 1999). Bajo la guía de d'Ailly, Gerson asimiló los recursos técnicos de la teología nominalista parisina, particularmente la lógica terminista, la teoría de la suposición y la crítica al realismo de los universales, instrumentos que utilizará después con notable libertad.

Tras obtener el título de maestro en artes en 1381 y desempeñarse durante años como bachiller en teología, Gerson alcanzó el doctorado en teología el 23 de mayo de 1394. Apenas un año después, el 13 de abril de 1395, con solo treinta y un años, fue nombrado canciller de la Universidad de París, sucediendo precisamente a Pierre d'Ailly, recién promovido al obispado de Le Puy. La cancillería, entonces uno de los puestos eclesiásticos más influyentes de la cristiandad latina —pues confería autoridad sobre la facultad de teología más prestigiosa de Europa y, por tanto, sobre la formulación oficial de la ortodoxia—, marcará el resto de su vida.

2.1.1.- La cancillería parisina y la primera reforma (1395-1407)

Los doce primeros años de cancillería de Gerson coinciden con el momento más agudo del Gran Cisma de Occidente (1378-1417), durante el cual dos —y, desde 1409, tres— obediencias papales rivales se disputaron la legitimidad de la sede romana. Francia se había alineado con el papa de Aviñón, pero la complicada situación política, agravada por la enfermedad mental del rey Carlos VI (a partir de 1392) y por las luchas entre los partidos de Borgoña y Orléans, exigía de la Universidad de París un papel arbitral que Gerson asumirá con creciente protagonismo.

En esta primera etapa Gerson redacta una serie de obras de reforma intelectual y espiritual cuyo eje común es la denuncia de la *curiositas* —la vanidad del saber por el saber— y la reivindicación de una teología

afectiva, humilde y pastoralmente útil. Las dos lecciones *Contra curiositatem studentium* (1402) constituyen, junto con la posterior *Contra vanam curiositatem in negotio fidei* (1402), un programa explícito de reforma de los estudios teológicos. Frente a la creciente fragmentación de la escolástica tardía, fragmentada en escuelas rivales —tomistas, escotistas, ockhamistas, terministas—, Gerson reclama una teología que reintegre *scientia y sapientia*, ciencia y sabiduría, conocimiento y vida. Es en este horizonte donde se sitúan los dos tratados sobre la teología mística que constituyen su contribución central: *De mystica theologia speculativa* (1402-1403), redactada para los teólogos universitarios, y *De mystica theologia practica* (1407, con revisiones posteriores), dirigida a los practicantes de la vida contemplativa (COMBES, 1973; HOBBS, 2009).



1 Jean Gerson como canciller de la Universidad de París (ca. 1400). Reconstrucción histórica inspirada en grabados tradicionales del teólogo y humanista francés.

Paralelamente, Gerson desarrolla una intensa actividad pastoral y catequética. Predica con frecuencia en la corte y en las parroquias parisinas, alterna sermones latinos para los doctos con sermones franceses para el pueblo, y compone una serie de tratados breves en lengua vernácula destinados a la formación moral y espiritual de los laicos: *Le livre de la mendicité spirituelle* (1401), *La montaigne de contemplation* (1397), *L'ABC des simples gens*, las cartas de dirección espiritual a sus hermanas. Esta producción vernácula —considerable en volumen y de extraordinaria calidad literaria— sitúa a Gerson como uno de los grandes prosistas franceses del cuatrocientos y como pionero de una transmisión democrática de la espiritualidad contemplativa (HOBBINS, 2009).

Otra línea de su producción temprana, de gran relevancia para nuestro estudio, es la dedicada al discernimiento de las experiencias místicas. El *De distinctione verarum visionum a falsis* (1401) inaugura una serie de tratados —*De probatione spirituum* (1415), *De examinatione doctrinarum* (1423)— que constituyen, como se ha indicado, el primer intento sistemático de una epistemología de la experiencia interior. Gerson se enfrenta aquí a una cuestión apremiante: la proliferación de experiencias visionarias, particularmente femeninas —Brígida de Suecia, Catalina de Siena, Juana de Arco, las beguinas, las profetisas populares—, plantea a la jerarquía eclesiástica el problema de cómo distinguir la auténtica revelación divina de la ilusión, la enfermedad o el engaño. Su respuesta, prudente y matizada, no es ni el rechazo en bloque ni la aceptación ingenua, sino la elaboración de criterios psicológicos, morales y eclesiales que se han mantenido vigentes en la tradición católica hasta hoy.

2.1.2.- La crisis del tiranicidio y el primer exilio (1407-1414)

La primera gran ruptura biográfica de Gerson sobreviene como consecuencia del asesinato de Luis de Orleans, hermano del rey, ordenado por su rival Juan sin Miedo, duque de Borgoña, el 23 de noviembre de 1407. Cuando, en marzo de 1408, el teólogo franciscano Jean Petit defendió públicamente, en presencia de la corte, la tesis de la licitud del tiranicidio en una *Justification du duc de Bourgogne* plagada de citas escolásticas, Gerson asumió personalmente la responsabilidad de la refutación doctrinal. Lo hizo con una valentía que le costaría caro: en una serie de sermones y tratados —*Tractatus contra propositiones cuiusdam Iohannis Parvi* y, sobre todo, las exposiciones presentadas ante el Concilio de Constanza— Gerson denunció la doctrina del tiranicidio como una desviación gravísima de la

teología moral cristiana y exigió su condenación formal (POSTHUMUS MEYJES, 1999).

La cuestión, doctrinalmente clara, era políticamente explosiva: implicaba un enfrentamiento directo con el partido borgoñón, dueño de París a partir de 1418. Gerson pagó con un largo exilio su fidelidad a la conciencia teológica y su rechazo a justificar el crimen político como instrumento legítimo. La condena del Concilio de Constanza al tiranicidio (julio de 1415), aun siendo solo parcial, constituye el reconocimiento de la posición gersoniana como expresión de la conciencia eclesial común. Pero el regreso a París tras la toma borgoñona de la ciudad en 1418 le quedó vedado para siempre.

En estos años de tensión política e institucional, Gerson redacta y revisa algunas de sus obras más importantes: el *Tractatus de unitate ecclesiae* (1409), el *De auferibilitate sponsi ab Ecclesia* (1409), el *De potestate ecclesiastica* (1417). En todas ellas defiende, con creciente claridad, el principio conciliarista —la autoridad última en la Iglesia reside en el concilio general como expresión del cuerpo místico de Cristo—, principio que aplicará personalmente en Constanza con resultados decisivos para la superación del cisma.

2.1.3.- El Concilio de Constanza (1414-1418)

El Concilio de Constanza, convocado por iniciativa del emperador Segismundo y del papa pisano Juan XXIII, se reunió desde el 5 de noviembre de 1414 hasta el 22 de abril de 1418, y constituye uno de los acontecimientos más decisivos de la historia eclesiástica medieval. Gerson llegó a Constanza en febrero de 1415 como cabeza de la delegación parisina y se convirtió rápidamente, junto a su antiguo maestro Pierre d'Ailly —ya cardenal— y al cardenal italiano Francesco Zabarella, en uno de los teólogos más influyentes del concilio (POSTHUMUS MEYJES, 1999).

La actividad de Gerson en Constanza se desplegó en varios frentes simultáneamente. En primer lugar, la superación del cisma: la deposición de los tres papas rivales y la elección, en noviembre de 1417, del nuevo papa Martín V, sin la cual la unidad eclesial habría sido imposible. En segundo lugar, la formulación doctrinal del conciliarismo: los célebres decretos *Haec sancta* (1415) y *Frequens* (1417) recogen, con matices, posiciones gersonianas. En tercer lugar, el examen y condenación de Jan Hus —proceso en el que Gerson desempeñó un papel doctrinal cuya valoración historiográfica sigue siendo objeto de debate—. En cuarto lugar, la persecución de la doctrina del tiranicidio, ya mencionada. Y, finalmente, una serie de intervenciones sobre

cuestiones espirituales y disciplinares de gran calado, entre las que destaca el sermón Bonus pastor pronunciado el 21 de abril de 1415, considerado uno de los más bellos de su corpus.

Es también durante el concilio cuando redacta el *De probatione spirituum* (1415), expresamente vinculado al examen del caso de Juana de Arco, que comenzaba entonces a hacerse célebre, y al que Gerson dedicará en sus últimas semanas de vida un breve tratado, el *De puella Aurelianensi* (mayo de 1429), que constituye, probablemente, la primera defensa teológica de la auténtica doncella de Domrémy (MCGUIRE, 2005).

2.1.4.- Exilio definitivo, los años de Lyon y la muerte (1418-1429)

La toma de París por las tropas borgoñonas en mayo de 1418, con su secuela de matanzas selectivas contra los partidarios de Orleans, hizo imposible el regreso de Gerson. Tras un breve refugio en Rattenberg, en el Tirol, y un periodo más prolongado en Viena, donde continuó su producción teológica, Gerson se trasladó definitivamente a Lyon, hacia 1419, acogido por su hermano Juan, prior del monasterio de los Celestinos. Allí transcurrirán sus últimos diez años, en una soledad estudiosa que la crítica reciente ha valorado como uno de los periodos más fecundos de su madurez intelectual (BURROWS, 1991).

De los años lioneses datan algunas de sus obras más profundas. El *De consolatione theologiae* (1418), redactado en el doble registro del Boecio tardoantiguo y del Job bíblico, es un diálogo en cuatro libros entre el monje Volucer y el teólogo Vexator sobre el sentido del mal, la providencia y la consolación que la teología puede ofrecer a una conciencia herida por la calamidad pública y privada. La obra, escrita en plena consciencia del fracaso aparente del Concilio de Constanza —cuyas reformas no llegaron a aplicarse— y de su propia ruina personal, ha sido caracterizada por Burrows (1991) como una de las grandes meditaciones cristianas sobre la *consolatio* en la línea que va de Boecio a Pascal.

A esta obra mayor se suman, en la última década, el *Monotessaron* (concordia evangélica que prefigura iniciativas humanistas posteriores), el *Carmen de laude scriptorum* (en defensa de la dignidad de los escribas y copistas, en un momento ya muy próximo al alba de la imprenta), numerosos sermones, cartas de dirección espiritual y, en sus últimos meses, los tratados sobre Juana de Arco. La leyenda piadosa lo presenta enseñando el catecismo a los niños del barrio en sus últimos años, lo cual, aun siendo difícilmente

verificable en sus detalles concretos, está plenamente en consonancia con la pedagogía explícita de su *De parvulis ad Christum trahendis* (HOBBINS, 2009).

Jean Gerson murió en Lyon el 12 de julio de 1429, a los sesenta y cinco años, dos semanas antes de la coronación de Carlos VII en Reims, ceremonia preparada por la victoria de Juana de Arco a la que Gerson había contribuido teológicamente con el *De puella Aurelianensi*. Fue enterrado en la iglesia de Saint-Paul de Lyon, donde su tumba se conservó hasta la Revolución francesa. La causa de su beatificación fue introducida varias veces y siempre detenida por razones políticas y doctrinales —especialmente la sombra de su conciliarismo, mal recibido en la eclesiología postridentina—; aún hoy, Gerson es venerado como Beatus en algunas tradiciones locales, aunque no figura en el martirologio romano.

2.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Jean Gersonh a una filosofía de la conciencia pueden organizarse, sin forzar la unidad orgánica de su pensamiento, en seis ejes que cubren progresivamente la totalidad de la experiencia consciente: la arquitectura de las potencias del alma, la naturaleza experiencial del conocimiento espiritual, la doctrina moral de la synderesis y la conscientia, los criterios de discernimiento de la experiencia interior, la crítica al intelectualismo escolástico y la pedagogía de la conciencia común.

2.2.1.- Arquitectura jerárquica de las potencias del alma

La aportación más sistemática de Gerson a una filosofía de la conciencia es, sin duda, su elaboración de una psicología jerárquica de las potencias del alma, expuesta con minuciosa precisión en las primeras consideraciones del *De mystica theologia speculativa*. Recogiendo la herencia agustiniano-bonaventuriana —y discutiendo abiertamente con la psicología tomista, intelectualista en su núcleo—, Gerson distingue dos series paralelas y jerarquizadas de potencias: una serie cognoscitiva y una serie afectiva, cada una de las cuales asciende desde el plano sensible hasta un ápice cuasi-divino capaz de unión inmediata con Dios (COMBES, 1963; PASNAU, 1997).

La serie cognoscitiva comprende, en orden ascendente, los sentidos externos, la imaginación, la razón discursiva, el intelecto y, en su cumbre, una potencia que Gerson denomina *intelligentia simplex* o inteligencia pura, capaz de aprehender intuitivamente las verdades primeras y los principios

universales sin discurso ni mediación. Esta inteligencia pura no es ya razón ni siquiera intelecto especulativo en sentido aristotélico, sino una capacidad receptiva, casi pasiva, de la luz del ser, que recuerda al *intellectus puris* de Buenaventura y prefigura la intelectualidad mística de Cusa.

La serie afectiva, simétrica a la cognoscitiva, comprende el apetito sensible o animal, el apetito racional, la voluntad libre, un apetito superior intelectual y, en su ápice, la *synderesis*, entendida como la chispa originaria del bien, la inclinación radical e irreductible del alma hacia su Bien supremo. Esta *synderesis* afectiva —que Gerson distingue cuidadosamente de la *synderesis* intelectualista del tomismo— es el lugar propio de la unión mística, en el cual el alma puede ser elevada por la gracia hasta una participación experimental del amor divino (MCGINN, 2012).

La originalidad de Gerson no reside en la distinción de las potencias —que es tradicional, con variantes—, sino en dos tesis complementarias y profundamente innovadoras. La primera es la afirmación de un paralelismo riguroso entre las dos series, de modo que cada potencia afectiva tiene su correlato cognoscitivo y, a la inversa, cada potencia cognoscitiva tiene su contraparte afectiva. La conciencia, en consecuencia, no es ni puro intelecto ni puro afecto, sino la totalidad estructurada del alma que despliega simultáneamente sus dimensiones cognoscitiva y afectiva. La segunda tesis, decisiva para la diferenciación frente al intelectualismo tomista, es que el ápice de la unión mística reside en la potencia afectiva (*synderesis* afectiva), no en la intelectual: el alma se une a Dios primariamente por amor, no por conocimiento, y la beatitud última consiste en un abrazo amoroso (*amplexus*) más que en una contemplación cognitiva (*visio*).

Esta arquitectura tiene, para una filosofía de la conciencia, varias consecuencias notables. En primer lugar, fundamenta una psicología no monolítica del sujeto consciente: la conciencia no es la pura razón, sino una pluralidad jerarquizada de funciones que cooperan y, en ocasiones, entran en conflicto. En segundo lugar, restituye al afecto su dignidad cognoscitiva: los afectos no son estorbos para el conocimiento, sino vías de acceso a regiones de la realidad —particularmente a la realidad personal y divina— inaccesibles al puro entendimiento. En tercer lugar, abre una perspectiva pedagógica que será retomada por toda la tradición devocional posterior: la formación de la conciencia exige la educación simultánea de las potencias cognoscitivas y afectivas, no la primacía de una sobre otra (HOBBINS, 2009).

2.2.2.- Teología mística como *cognitio experimentalis*

La definición de Gerson de la teología mística, formulada en la *consideratio 28 del De mystica theologia speculativa*, ha sido considerada por la historiografía como una de las formulaciones más decisivas y duraderas de la tradición espiritual cristiana (COMBES, 1963).

El primer término, *cognitio*, sitúa la mística en el orden cognoscitivo: no es mera afección ni puro sentimiento, sino auténtico conocimiento, con valor de verdad y capacidad de comunicar realidad. Pero este conocimiento es, en segundo lugar, *experimentalis*: no se obtiene por demostración silogística ni por argumentación dialéctica, sino por experiencia directa, por *experimentum* entendido como prueba vivida en primera persona. Aquí Gerson recupera, con una nitidez que pocos autores medievales alcanzan, la dimensión de primera persona de la conciencia espiritual: el conocimiento místico es indelegable, intransferible, incomunicable en su núcleo último —aunque sí parcialmente expresable en el lenguaje de la analogía y la negación—. Y, en tercer lugar, este conocimiento experimental se obtiene por *implexum amoris unitivi*, esto es, por el abrazo del amor que une al alma con Dios, expresión que recoge la tradición del Cantar de los Cantares y la traduce en categorías técnicas accesibles al teólogo escolástico (MCGINN, 2012).

La consecuencia más importante de esta definición, para una filosofía de la conciencia, es la afirmación de un orden de conocimiento experiencial irreductible al orden propositivo-discursivo del saber académico. Si la teología especulativa procede por argumentos y demostraciones —por *scientia*, en sentido aristotélico—, la teología mística procede por *sapere*, por sabor, por *gustatio*, por experiencia. Gerson recupera aquí el viejo juego semántico latino entre *sapere* (saber) y *sapere* (saborear), explotado por la tradición monástica desde Bernardo de Claraval, y lo traduce en una doctrina técnica de las dos teologías. La importancia historiográfica de esta distinción no puede ser exagerada: a través de la *Imitatio Christi*, Erasmo, los reformadores del siglo XVI y los místicos castellanos —que conocen y citan a Gerson— la noción de *cognitio experimentalis* viajará hasta la modernidad, donde reaparecerá, transfigurada, en la fenomenología de la religión (OTTO, 2001) y en la psicología de las experiencias religiosas de William James (JAMES, 2017).

Una nota importante: para Gerson, la *cognitio experimentalis* no es privilegio de los doctos. La teología mística es, por su naturaleza misma, accesible a quien posea la disposición afectiva adecuada, con independencia de su nivel de instrucción. De ahí que el canciller insista repetidamente en que las *idiotae* —los iletrados, las mujeres simples, los niños piadosos— pueden

alcanzar grados de unión espiritual superiores a los de los más grandes doctores universitarios. Esta democratización de la experiencia espiritual constituye uno de los rasgos más radicalmente modernos de su pensamiento y prefigura, sin que pueda hablarse de continuidad histórica directa, las teologías populares y liberadoras del siglo XX.

2,2,3.- Synderesis y conscientia

Una segunda contribución decisiva de Gerson, estrechamente vinculada a la anterior, es su elaboración de la doctrina de la synderesis y la conscientia, dos términos técnicos heredados de la teología moral medieval que Gerson reinterpreta con notable originalidad. El término synderesis —corrupción medieval del griego *syneídēsis*, conciencia— había sido popularizado por la exégesis de Jerónimo a Ezequiel y desarrollado especulativamente por Felipe el Canciller, Buenaventura, Tomás de Aquino y otros. Pero es Gerson quien le da, en el contexto de su psicología afectiva, una formulación que será retomada por toda la tradición moral posterior (PASNAU, 1997).

Para Gerson, la synderesis es la chispa originaria del bien (*scintilla boni*) presente en todo ser humano por su misma condición racional, una inclinación radical, irreductible e infalible hacia el Bien último, hacia Dios. Esta synderesis no es propiamente una facultad —en el sentido escolástico de potencia operativa—, sino una disposición habitual, una orientación constitutiva del alma hacia su fin sobrenatural. Es, en este sentido, la garantía ontológico-antropológica de la moralidad: por más que el ser humano se aleje de Dios mediante el pecado, jamás puede extinguir totalmente la chispa de la synderesis, que sigue protestando, gimiendo y reclamando desde el fondo del alma. Gerson, fiel a la herencia bonaventuriana, sitúa la synderesis primariamente en el orden afectivo: es la voluntad fundamental orientada al bien, no la razón pura, lo que constituye el núcleo moral de la persona.

La *conscientia*, en cambio, es la aplicación de la synderesis a las situaciones concretas de la vida moral. Si la synderesis es la inclinación radical al bien, la *conscientia* es el juicio práctico que aplica los principios al caso particular: «esto que estoy a punto de hacer es bueno» o «esto que he hecho es malo». La *conscientia* puede, por tanto, equivocarse —y de hecho se equivoca con frecuencia—, mientras que la synderesis no se equivoca jamás en su orientación radical, aunque pueda ser oscurecida por la pasión, la ignorancia o el hábito vicioso. Esta distinción tiene consecuencias morales considerables: el deber de la formación de la conciencia consiste en clarificar el juicio práctico, en informar adecuadamente la *conscientia*, sin pretender —porque sería imposible— modificar la synderesis (MCGUIRE, 2005).

La elaboración de Gerson de esta doctrina será asimilada por toda la teología moral postridentina, particularmente por los grandes moralistas españoles del siglo XVI —Vitoria, Soto, Cano— y por la casuística de los siglos XVI y XVII. Pero su importancia para una filosofía de la conciencia trasciende ampliamente el ámbito de la teología moral. La doctrina gersoniana ofrece, en efecto, una respuesta a una pregunta que la modernidad seguirá planteando: ¿hay en el ser humano un núcleo moral irreductible al condicionamiento social, biológico o cultural? La respuesta gersoniana, en términos que pueden traducirse al lenguaje contemporáneo sin excesiva violencia, es afirmativa: la *synderesis* es la garantía antropológica de la posibilidad misma de la vida moral, y su reconocimiento constituye el horizonte sobre el que toda pedagogía de la conciencia debe levantarse.

2.2.4.- Discernimiento de espíritus

La tercera gran aportación gersoniana, ya anunciada en las páginas anteriores, es la elaboración sistemática de criterios para el discernimiento de espíritus, esto es, para la distinción entre las experiencias interiores genuinamente conducentes a Dios y aquellas que, bajo apariencia de espiritualidad, proceden del propio engaño, del demonio, de la enfermedad mental o de la simulación. La cuestión, central en la tradición monástica desde los Padres del desierto, recibe en Gerson un tratamiento técnico de extraordinaria sofisticación, expuesto principalmente en el *De distinctione verarum visionum a falsis* (1401), el *De probatione spirituum* (1415) y el *De examinatione doctrinarum* (1423) (MCGUIRE, 2005).

Gerson identifica seis criterios fundamentales para el discernimiento, articulados en torno al hexámetro mnemotécnico *Tu quis, quid, quare, cui, qualiter, unde* —«Tú: quién, qué, por qué, a quién, de qué modo, de dónde». El primer criterio, *quis*, es la naturaleza misma del sujeto que recibe la experiencia: ¿se trata de una persona equilibrada, humilde, prudente, o de un sujeto inestable, vanidoso, susceptible al autoengaño? El segundo, *quid*, es el contenido de la experiencia: ¿es conforme a la doctrina católica, a la Escritura, a la enseñanza de los Padres? El tercero, *quare*, es el motivo o intención: ¿busca la edificación propia y ajena o el reconocimiento social? El cuarto, *cui*, es el destinatario: ¿comunica la experiencia con prudencia y a personas adecuadas, o la difunde indiscriminadamente? El quinto, *qualiter*, es el modo: ¿con humildad y apertura a la corrección o con arrogancia y resistencia al juicio ajeno? El sexto, *unde*, es la fuente o el origen: ¿qué frutos produce — humildad, paz, caridad, obediencia— o, por el contrario, qué efectos negativos —turbación, soberbia, ruptura eclesial?

La importancia de estos criterios reside en su carácter integral: combinan elementos psicológicos (la naturaleza del sujeto), doctrinales (conformidad con la fe), morales (intención y modo), sociales (efectos en la comunidad) y eclesiales (sumisión a la autoridad legítima). Gerson rechaza explícitamente cualquier criterio único —ni la simple ortodoxia formal, ni los frutos visibles, ni la intensidad subjetiva del sentimiento, ni los carismas extraordinarios— como suficiente para autenticar una experiencia interior. La autenticidad mística requiere la convergencia simultánea de todos estos criterios, evaluados además por un director espiritual experimentado y, en última instancia, por la autoridad eclesial (MCGUIRE, 2005).

Una nota especialmente significativa: la doctrina gersoniana del discernimiento se elaboró en gran medida en el contexto del problema de la mística femenina. Gerson observaba con preocupación la proliferación, en su tiempo, de mujeres visionarias —algunas auténticamente santas, como Brígida de Suecia, a quien admiraba; otras de autenticidad dudosa, como las que él mismo investigó—, y trataba de proporcionar a la jerarquía eclesiástica instrumentos técnicos para distinguir unas de otras. Su actitud hacia la mística femenina ha sido objeto de evaluaciones diversas: algunos historiadores, como Caroline Walker Bynum, han denunciado un sesgo patriarcal en sus criterios; otros, como Brian Patrick McGuire, han subrayado, en cambio, la sostenida defensa gersoniana de la dignidad espiritual de las mujeres y su crítica frontal al misoginismo de Jean de Meun en la *Querelle de la Rose*³. La cuestión es compleja y exige un tratamiento monográfico que excede los límites de este capítulo (MCGUIRE, 2005).

Para una filosofía de la conciencia, la doctrina gersoniana del discernimiento posee una actualidad que la convierte casi en contemporánea. Los seis criterios pueden traducirse, sin excesiva violencia, en categorías propias de la psicología clínica contemporánea, de la dirección espiritual moderna y de la epistemología de las experiencias subjetivas. La pregunta gersoniana —¿cómo distinguir la experiencia auténtica de la ilusión? reaparece en la psicología de la religión de William James, en los estudios sobre alucinaciones de Oliver Sacks, en la fenomenología de las experiencias místicas de Bernard McGinn y en los protocolos de discernimiento que utilizan, hoy, los directores espirituales de tradición ignaciana, carmelita o benedictina (JAMES, 1986; MCGINN, 2005).

³ Jean de Meun fue un poeta y erudito francés del siglo XIII, continuador del *Roman de la Rose* tras la muerte de Guillaume de Lorris. La *Querelle de la Rose* fue una polémica literaria e intelectual de comienzos del siglo XV sobre el valor moral y la representación de las mujeres en esa obra, criticada especialmente por Christine de Pizan.

2.2.5.- Crítica del intelectualismo escolástico

La cuarta aportación —de orden más bien programático que doctrinal estricto— es la crítica de Gerson a los excesos del intelectualismo escolástico tardío y la propuesta de una *theologia cordis*, una teología del corazón, que reintegre lo que la fragmentación universitaria había separado: scientia y sapientia, doctrina y vida, especulación y oración. Esta crítica se expresa, sobre todo, en las dos lecciones *Contra curiositatem studentium* (1402) y en numerosos pasajes de los tratados místicos y los sermones (HOBBINS, 2009).

La *curiositas* que Gerson denuncia no es la sed legítima de saber, sino su perversión: el deseo desordenado de conocer cosas ociosas, vanas o inaccesibles a la razón humana, en lugar de las cosas necesarias, útiles o salvíficas. La *curiositas*, en este sentido técnico, es el equivalente intelectual de la concupiscencia carnal: una desordenación del deseo cognoscitivo. Sus síntomas son el orgullo intelectual (el saber utilizado para la afirmación del yo), la fragmentación del conocimiento (la pérdida del sentido de la totalidad), la sustitución de los problemas reales por problemas verbales (el formalismo lógico-terminista) y, finalmente, el divorcio entre conocimiento y vida (la teología convertida en ejercicio académico desligado de la conversión personal).

Frente a esta deriva, Gerson propone una teología que sea, simultáneamente, scientia (conocimiento riguroso) y sapientia (sabiduría vivida), afectiva (que mueva el corazón) e intelectual (que ilumine la inteligencia), académica (que pueda enseñarse en las aulas) y pastoral (que pueda alimentar la oración del pueblo). Esta *theologia cordis* no es anti-intelectual ni fideísta —Gerson no rechaza la dialéctica, la lógica ni la metafísica—; es, más bien, una integración superior en la que el rigor especulativo se subordina a la finalidad sapiencial y pastoral, y en la que el intelecto se reintegra al corazón del que nunca debió haberse separado (BURROWS, 1991).

Para una pedagogía de la conciencia —preocupación constante de toda la serie en la que se inscribe este capítulo—, la crítica gersoniana a la *curiositas* y la propuesta de una *theologia cordis* poseen una actualidad que ningún educador contemporáneo puede ignorar. La fragmentación disciplinar de la universidad contemporánea, la prioridad concedida a la productividad investigadora sobre la formación integral, el divorcio entre el saber académico y la sabiduría existencial: todo esto es, mutatis mutandis, lo mismo que Gerson denunció hace seiscientos años. Y la propuesta de una transdisciplinariedad afectivamente fundamentada, tal como la elaboran

Edgar Morin y la tradición de la complejidad, encuentra en Gerson un antecedente sorprendente, anterior incluso al humanismo florentino con el que habitualmente se le asocia (MORIN, 2002).

2.2.6.- Pedagogía de la conciencia común

La última aportación gersoniana, en la que confluyen las anteriores, es su pedagogía de la conciencia común y su elaboración conciliarista de una conciencia eclesial colectiva. Aunque ambas dimensiones —pedagógica y eclesiológica— pertenecen a esferas distintas, comparten una misma intuición fundamental: la conciencia no es un fenómeno puramente individual, sino constitutivamente comunitario, y su formación es una responsabilidad social, eclesial y política, no privada (POSTHUMUS MEYJES, 1999; HOBBS, 2009).

La pedagogía gersoniana de la conciencia se articula en torno a varios principios. El primero es el de la dignidad espiritual de los simples: niños, mujeres iletradas, campesinos, artesanos, no son destinatarios pasivos de una enseñanza condescendiente, sino sujetos plenos de la vida espiritual, capaces —con frecuencia más que los doctores— de la unión mística con Dios. El segundo es el del lenguaje vernáculo: la teología debe traducirse a la lengua del pueblo no como concesión populista, sino como reconocimiento de la igual dignidad de todos los bautizados. El tercero es el de la responsabilidad pastoral diferenciada: pastores, padres, maestros, predicadores, todos tienen, según su condición, una responsabilidad específica en la formación de la conciencia común. El cuarto, particularmente importante, es el de la atención preferente a la infancia: el *De parvulis ad Christum trahendis* articula explícitamente —probablemente por primera vez en la teología latina— el principio de que la formación moral y espiritual de los niños es una de las tareas centrales de la Iglesia, no una actividad subsidiaria.

El conciliarismo gersoniano, aunque su análisis técnico excede los límites de este capítulo, comparte la misma matriz pedagógico-comunitaria. Frente a una eclesiología que reducía la conciencia eclesial a la voluntad del pontífice, Gerson sostiene que la autoridad última en la Iglesia reside en el cuerpo eclesial mismo, expresado conciliarmente. Esta tesis, controvertida en su tiempo y rechazada por la eclesiología postridentina, posee implicaciones que rebasan el ámbito estricto del derecho canónico: lo que está en juego es la naturaleza misma de la conciencia colectiva, su capacidad de discernimiento, su autoridad respecto de las instancias jerárquicas. Como correlato puede decirse que los problemas que el conciliarismo de Gerson plantea son los mismos que la modernidad democrática plantea respecto del Estado: ¿en

quién reside, en última instancia, la autoridad legítima de una comunidad? La respuesta gersoniana, en clave teológica, es claramente comunitario-conciliar; y esta orientación ha sido recuperada, con matices considerables, por la eclesiología conciliar del Vaticano II y por las teologías de la liberación contemporáneas.

2.3.- Correlatos contemporáneos

Las aportaciones de Gerson, en apariencia pertenecientes a un mundo intelectual remoto, encuentran ecos sorprendentes en algunas de las líneas más vivas del pensamiento contemporáneo. Sin pretender una continuidad histórica directa —que en la mayoría de los casos no existe—, conviene señalar al menos cinco zonas de resonancia en las que la lectura de Gerson ilumina debates actuales y, recíprocamente, en las que los conceptos contemporáneos permiten comprender mejor el alcance de las aportaciones de Gerson.

2.3.1.- Fenomenología y psicología de la experiencia religiosa

La primera y más evidente resonancia se sitúa en el ámbito de la fenomenología y la psicología de la experiencia religiosa, tal como la inauguran William James (JAMES, 2017[1902]) y Rudolf Otto (OTTO, 2001 [1917]) y la prolongan, ya en el siglo XX, Mircea Eliade, Bernard McGinn y, en clave clínico-empírica, autores como Kenneth Pargament o Ralph Hood. Lo que James denomina *varieties of religious experience* y Otto *numinoso* es, en buena medida, lo que Gerson llamaba seis siglos antes *cognitio experimentalis Dei*. Y los criterios de discernimiento que James propone para distinguir las experiencias religiosas auténticas de las patológicas —fertilidad espiritual, integración psicológica, frutos morales, comunicabilidad, conformidad ética— recuerdan, sin que medie influencia directa, el hexámetro gersoniano del *Tu quis, quid, quare, cui, qualiter, unde* (MCGINN, 2005).

La continuidad no es histórica sino estructural: cuando una tradición intelectual se enfrenta seriamente al problema de la experiencia interior y de su autenticidad, las preguntas y los criterios tienden a converger. Esta convergencia confirma, retrospectivamente, la actualidad de Gerson y autoriza a leerlo como un interlocutor vivo, no como una pieza de museo.

2.3.2.- Neurociencia afectiva y primacía del afecto

Una segunda resonancia, más inesperada pero no menos significativa, se sitúa en la neurociencia afectiva contemporánea, particularmente en los trabajos de Antonio Damasio (DAMASIO, 2004; 2018), Joseph LeDoux y Jaak Panksepp. La tesis fundamental de esta tradición —que la emoción no es un obstáculo para la cognición racional sino una de sus condiciones de posibilidad, y que el cerebro humano integra sistemáticamente, en sus circuitos más básicos, las funciones cognitivas y afectivas— recuerda, salvadas todas las distancias entre el lenguaje neurológico y el teológico, la tesis gersoniana del paralelismo entre las potencias cognitivas y las afectivas y la primacía del afecto en el ápice de la conciencia.

No se trata de una concordancia anacrónica forzada: el llamado error de Descartes que Damasio diagnostica —la separación entre razón y emoción que la modernidad cartesiana habría heredado y radicalizado— es exactamente lo que Gerson rechaza al integrar las dos series de potencias en una arquitectura unificada. La psicología gersoniana, prerracionalista, conservaba todavía la unidad del sujeto consciente que la neurociencia contemporánea está reconstruyendo desde abajo. El diálogo entre ambas tradiciones —la teología afectiva medieval y la neurociencia afectiva contemporánea— es una de las líneas de investigación más prometedoras para una antropología integral, transdisciplinar y compleja (NUSSBAUM, 2008).

2.3.3.- Hermenéutica y filosofía como modo de vida

Una tercera resonancia se establece con la hermenéutica del sí mismo de Paul Ricoeur (RICOEUR, 1996) y con la filosofía como ejercicio espiritual de Pierre Hadot (HADOT, 1998). Ambas tradiciones —la hermenéutica de Ricoeur y la filología filosófica de Hadot— han recuperado, contra el formalismo dominante en la filosofía analítica, la idea de que el pensamiento no es una mera operación lógica sino un ejercicio vital que transforma a quien lo realiza, y que la verdadera filosofía es indisociable de una práctica existencial.

Esta intuición es, en lo esencial, la misma que Gerson defiende contra la curiositas escolástica: la teología —y, por extensión, todo saber humano— no es ni puede ser puro juego intelectual desligado de la vida; tiene como finalidad última la transformación del sujeto cognoscente, su unificación con la verdad por él conocida, su integración sapiencial. La fórmula hadotiana de la *philosophie comme manière de vivre* y la fórmula gersoniana de la *theologia cordis* convergen en la misma intuición fundamental, formulada en

lenguajes históricamente distintos, pero estructuralmente afines (HADOT, 1998).

2.3.4.- Pedagogía crítica, teología de la liberación y dignidad de los pequeños

Una cuarta resonancia, particularmente fecunda para los marcos teóricos en los que se inscribe esta serie, es la que se establece con la pedagogía crítica de Paulo Freire y con la teología de la liberación, particularmente en su vertiente brasileña. Lo que Freire denomina concientización y los teólogos de la liberación llaman opción preferencial por los pobres encuentra, en la pedagogía gersoniana de los simples, un antecedente que, sin pretensión de continuidad histórica, comparte la misma intuición fundamental: la formación de la conciencia es una tarea política y social, no privada; los iletrados, los pobres, los niños, las mujeres no son destinatarios pasivos de una pedagogía paternalista, sino sujetos plenos de su propio proceso de toma de conciencia.

La distancia histórica, doctrinal y política entre el canciller medieval y el educador brasileño es, evidentemente, considerable. Gerson no es Freire ni puede serlo; su marco eclesial, su jerarquismo institucional, su lenguaje teológico medieval pertenece a un mundo radicalmente distinto del de la pedagogía crítica del siglo XX. Pero el hilo común —la dignidad espiritual e intelectual de los pequeños, la responsabilidad colectiva en la formación de la conciencia, la traducción del saber al lenguaje del pueblo— atraviesa los siglos y permite leer, retrospectivamente, ciertos textos gersonianos —*De parvulis ad Christum trahendis*, *L'ABC des simples gens*, las cartas a sus hermanas— como antecedentes lejanos de una pedagogía liberadora cristiana (HOBBINS, 2009).

2.3.5.- Pensamiento complejo y transdisciplinariedad

Una última resonancia, de orden estructural y metodológico, se establece con el pensamiento complejo de Edgar Morin y la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu. La crítica gersoniana a la fragmentación escolástica —a la separación entre teología, filosofía, derecho canónico, ciencias morales, espiritualidad—, su reivindicación de una integración de scientia y sapientia, su rechazo de la curiositas como vanidad cognoscitiva desligada del fin último del saber, prefiguran, en clave teológico-medieval, exactamente lo que Morin denuncia como la fragmentación hiperespecializada del saber moderno y

propone, alternativamente, en su programa de reforma del pensamiento (MORIN, 2002).

La continuidad, una vez más, no es histórica sino problemática. Pero el hecho de que un teólogo del siglo XV y un sociólogo francés del siglo XXI confluyan en un diagnóstico común —la fragmentación del saber como patología cultural— y en una propuesta común —la reintegración transdisciplinar y sapiencial del conocimiento— es indicativo de la naturaleza estructural del problema y de la actualidad permanente de las soluciones que han sido propuestas a lo largo de la historia. La *theologia cordis* gersoniana, leída desde el horizonte de la complejidad contemporánea, no es una reliquia medieval sino una propuesta intempestiva que sigue interpelando, con vigor, a la academia contemporánea.

2.4.- Una palabra final

Jean Gerson murió en Lyon hace casi seis siglos, en una pequeña celda celestiniana⁴, en medio de la tormenta política del cisma occidental, del fracaso aparente del Concilio de Constanza y de la propia ruina personal que su fidelidad a la conciencia le había acarreado. En esa última década, escribiendo el *De consolatione theologiae*, dirigiendo cartas espirituales a sus hermanas, defendiendo a Juana de Arco en sus últimos meses, enseñando —según la leyenda piadosa— el catecismo a los niños del barrio, Gerson realizaba en la práctica lo que toda su obra había teorizado: la conciencia es, en último término, una experiencia comunitaria de unión amorosa con la verdad, y la pedagogía es su forma más madura.

Para una serie como la que aquí lo acoge —una serie sobre la Educación de la Conciencia y los fundamentos filosóficos de su despliegue histórico—, la voz de Gerson no es una pieza de erudición histórica sino una palabra viva. Su psicología jerárquica de las potencias del alma, su teología mística como conocimiento experimental, su doctrina de la synderesis y la conscientia, sus criterios de discernimiento, su crítica a la curiositas y su pedagogía de los simples siguen ofreciendo, a quien sepa escucharlas, indicaciones de extraordinaria fecundidad para una tarea que es, hoy como entonces, la tarea más urgente del oficio educativo: formar conciencias capaces de unir, en la

⁴ La celda celestiniana era la celda monástica de los celestinos, orden eremítica fundada por Celestino V en el siglo XIII; se caracterizaba por su extrema austeridad, reducido tamaño, aislamiento y orientación a la oración, el silencio y la vida contemplativa.

integridad de la persona, el conocer y el amar, el pensar y el vivir, la cabeza y el corazón.

3.- Christine de Pizan (1364-1430)

«...Volviendo sobre todas esas cosas en mi mente, yo, que he nacido mujer, me puse a examinar mi carácter y mi conducta y también la de otras muchas mujeres que he tenido ocasión de frecuentar, tanto princesas y grandes damas como mujeres de mediana y modesta condición, que tuvieron a bien confiarme sus pensamientos más íntimos. Me propuse decidir, en conciencia, si el testimonio reunido por tantos varones ilustres podría estar equivocado. Pero, por más que intentaba volver sobre ello, apurando las ideas como quien va mondando una fruta, no podía entender ni admitir como bien fundado el juicio de los hombres sobre la naturaleza y conducta de las mujeres...»

La ciudad de las damas (2000, Libro I)

«...Finalmente, a todas vosotras, mujeres de alta, media y baja condición, que nunca os falte conciencia y lucidez para poder defender vuestro honor contra vuestros enemigos. Veréis cómo los hombres os acusan de los peores defectos, iquitadles las máscaras, que nuestras brillantes cualidades demuestran la falsedad de sus ataques! Así podréis decir con el salmista: “La iniquidad del malo recaerá sobre su cabeza”...».

La ciudad de las damas (2000, Libro III, cap. XIX)

Christine de Pizan representa una de las figuras más extraordinarias y singulares del pensamiento europeo en el tránsito entre la Edad Media y el Renacimiento. Su obra, vasta y polifacética, abarca la poesía lírica, la filosofía moral, el tratado político, la autobiografía intelectual y la pedagogía, y en todos estos dominios despliega una voz original, rigurosa y profundamente comprometida con la dignidad de los seres humanos y con la justicia de la vida colectiva. Fue, con toda probabilidad, la primera mujer en la historia de Europa occidental que vivió de su escritura, y en esa condición —la de escritora profesional en una sociedad que reservaba el uso de la pluma casi exclusivamente a los hombres y a los clérigos— realizó algo que ninguna mujer antes que ella había llevado a cabo con semejante sistematicidad y profundidad: pensar el mundo desde la experiencia de una mujer, poner esa

experiencia en el centro de la reflexión filosófica y hacerla fuente de autoridad intelectual.

La importancia de Christine de Pizan para el proyecto en el que estamos trabajando de *Educación de la Conciencia* es múltiple y se despliega en varias dimensiones. En primer lugar, Christine es una pensadora de la conciencia crítica: cuestionó con argumentos racionales, históricos y teológicos los relatos dominantes sobre las mujeres, denunció el carácter sesgado y falsamente objetivo del saber misógino, y propuso una visión alternativa construida desde la experiencia vivida de los sujetos marginalizados. En segundo lugar, su obra es una contribución fundamental a la historia de la conciencia de género: al construir, a través de sus textos, una subjetividad femenina que no se define por referencia al varón sino desde sí misma, desde la propia interioridad y desde la propia historia, Christine realizó un gesto filosófico de enorme trascendencia. En tercer lugar, su pensamiento pedagógico, centrado en la formación moral e integral de las personas —y en particular de las mujeres—, anticipa en varios siglos algunos de los principios fundamentales de la educación para la autonomía y la emancipación.

Pero la relevancia de Christine no se agota en estas dimensiones. Su filosofía política —centrada en el ideal del buen gobierno, la responsabilidad cívica y la paz como valor activo— y su profunda dimensión espiritual —en la que la fe cristiana no es un ornamento piadoso sino el horizonte último desde el que interpreta la experiencia humana— completan el perfil de una pensadora cuya obra merece ser revisitada con ojos nuevos, reconocida en su profundidad real y situada en el lugar que le corresponde en la historia del pensamiento occidental. Este capítulo se propone contribuir a esa tarea, siguiendo el hilo conductor del concepto de conciencia en sus múltiples dimensiones: crítica, de género, moral, política y espiritual.

En su conjunto, la obra de Christine de Pizan ofrece al proyecto de *Educación de la Conciencia* un referente de primer orden para pensar la educación como proceso de formación integral, crítica y emancipadora de los seres humanos. Nacida en el umbral de la modernidad, su pensamiento anticipa muchos de los interrogantes más urgentes de nuestra época y ofrece respuestas que siguen siendo, en aspectos sorprendentes, contemporáneas e iluminadoras. La lectura de Christine desde las claves de la complejidad (Morin), la transdisciplinariedad (Nicolescu) y la pedagogía de la liberación (Freire) no es un anacronismo hermenéutico sino una apuesta metodológica que permite descubrir en su obra una riqueza que los enfoques meramente historicistas tienden a subvalorar.

3.1.- Apuntes biográficos

Christine de Pizan nació en torno al año 1364, con toda probabilidad en Venecia o en la localidad de Pizzano, en las proximidades de Bolonia, de la que su familia tomaba el apellido (WILLARD, 1984). Su padre, Tommaso di Benvenuto da Pizzano, era un hombre de notable cultura y reputación: médico, astrólogo y consejero de la República de Venecia, fue invitado en 1368 por el rey Carlos V de Francia para ejercer como astrólogo y consejero en la corte real de París. Esta decisión paterna determinó el itinerario vital de Christine: cuando apenas tenía tres o cuatro años, su familia se trasladó a la capital francesa, donde habría de pasar el resto de su vida (PERNOUD, 1982). La corte de Carlos V era en aquella época un centro de efervescencia intelectual y cultural, y la presencia del padre en ese ambiente privilegiado marcó decisivamente la infancia y la sensibilidad de Christine.

A diferencia de la inmensa mayoría de las niñas de su tiempo, Christine recibió una educación de notable amplitud. Su padre, consciente de las capacidades intelectuales de su hija y contrariamente a las expectativas sociales de la época —que el propio padre hubo de negociar con las reticencias de la madre, más inclinada a una formación doméstica—, la instruyó más allá de los rudimentos usuales. Christine aprendió a leer y escribir en francés e italiano, se familiarizó con la mitología clásica, la historia, la filosofía moral y la literatura cortesana. Esta formación inicial fue percibida por ella misma como incompleta, y a lo largo de su vida de adulta continuó autodidácticamente su aprendizaje, leyendo con avidez y desarrollando su propio pensamiento a través de la escritura. Ella misma reconocerá en textos posteriores que fue la práctica de la escritura y la frecuentación asidua de los libros la que verdaderamente la formó como pensadora (BROWN-GRANT, 1999).

En 1380, a la edad aproximada de quince años, Christine contrajo matrimonio con Étienne de Castel, un joven de buena familia que ejercía como secretario real y notario en la corte. Por todos los indicios disponibles, el matrimonio fue feliz y profundamente enriquecedor para Christine desde el punto de vista intelectual y humano. Étienne la estimaba como persona y como inteligencia, apoyaba su afición a la lectura y alentaba su deseo de aprender. Durante los diez años que duró el matrimonio, Christine tuvo tres hijos. En 1390, sin embargo, Étienne murió víctima de una epidemia —probablemente de peste—, dejando a Christine viuda a los veinticinco años, con tres hijos menores, su madre anciana y una sobrina a su cargo (WILLARD, 1984; PERNOUD, 1982).

La muerte de Étienne sumió a Christine en una situación de extrema vulnerabilidad económica y social. La viudez en la sociedad medieval significaba, para una mujer sin patrimonio propio, una exposición radical a la pobreza y a la dependencia de la caridad ajena. Christine tuvo que enfrentarse además a numerosos y prolongados procesos judiciales para recuperar las deudas que se le adeudaban a su marido fallecido, litigios que la introdujeron dolorosamente en el brutal mecanismo de la justicia medieval. Fue esta situación límite —el dolor, la necesidad, la injusticia experimentada en carne propia— la que la impulsó a tomar la decisión más insólita y audaz de su vida: convertirse en escritora profesional para ganarse el sustento y el de su familia. Esta decisión, que la historia ha juzgado con razón como excepcional, no fue el resultado de una vocación gozosa sino la respuesta creativa, valiente y tenaz de una mujer a la adversidad más radical.

3.1.1.- Vida profesional: la escritora en la corte

Los primeros escritos profesionales de Christine fueron poemas líricos de tema amoroso, inscritos en la tradición de la poesía cortesana que dominaba los gustos de la nobleza francesa. Entre 1393 y 1402 compuso numerosas baladas, rondeles y virelais⁵ que le ganaron el aprecio de la corte y de los grandes señores. La dedicatoria de sus obras a mecenas como los duques de Borgoña, de Berry y de Milán le proporcionó el sustento económico necesario para continuar escribiendo y sostener a su familia. Desde muy pronto, sin embargo, su obra adoptó una dimensión intelectual, filosófica y polémica que superó con creces los límites del lirismo cortesano (RICHARDS, 1992).

Entre 1401 y 1402 Christine participó activamente en la llamada *Querelle de la Rose*, un debate epistolar en torno a la obra literaria *Roman de la Rose*, el poema alegórico más célebre de la Francia medieval. Christine, junto con el canciller Jean Gerson, denunció públicamente la obscenidad y la misoginia de

⁵ Las baladas, rondeles y virelais son tres formas de poesía lírica medieval de origen francés, destinadas originalmente al canto. La **balada** constaba de tres estrofas de igual métrica y un estribillo fijo al final de cada una, con una estrofa final más breve llamada *envoi* dirigida al destinatario del poema. El **rondel** era una forma breve de ocho o diez versos en la que los primeros versos se repetían parcialmente al final, creando un efecto circular que le daba nombre. El **virelai** alternaba un estribillo con estrofas de estructura interna más compleja, con cambios de rima que le conferían una musicalidad especialmente elaborada. Las tres formas son representativas de la lírica cortesana francesa de los siglos XIII-XV, asociada a los *trouvères*, y convivían en los ambientes aristocráticos como géneros a la vez literarios y musicales. Christine de Pizan los cultivó con maestría técnica en sus primeros años de escritora, antes de derivar hacia los géneros filosóficos y políticos.

algunos pasajes de la obra, cuestionando la idolatría que los círculos cultos le tributaban (SOLTERER, 1995; KELLY, 1982). Esta intervención en un debate literario y moral de primera magnitud supuso un hito histórico: por primera vez una mujer se erigía en interlocutora de pleno derecho en una controversia intelectual de altas proporciones y se atrevía a cuestionar un texto que gozaba de la mayor autoridad entre los letrados de su tiempo (BROWN-GRANT, 1999).

A partir de 1400 la producción de Christine se amplió y diversificó notablemente. Compuso tratados de filosofía moral y política, textos históricos, obras pedagógicas y escritos autobiográficos de singular importancia. Sus principales mecenas, la familia real francesa y los grandes duques, financiaron la copia de manuscritos lujosamente iluminados de sus obras. Un aspecto de enorme relevancia histórica es que Christine supervisó personalmente la ilustración de sus manuscritos y ejerció una autoridad editorial sobre su propia obra que era casi absolutamente inédita para una mujer de su tiempo. Esta dimensión de control sobre los propios textos y su difusión la convierte en una figura pionera no solo de la escritura femenina sino de la autoría en su sentido moderno.

3.1.2.- Dimensión académica e intelectual

Aunque Christine de Pizan no fue una académica en el sentido institucional del término —la universidad medieval estaba cerrada a las mujeres—, su formación intelectual y su actividad como pensadora tienen una profundidad y una amplitud que superan en mucho lo que podría esperarse de una autodidacta. Su obra revela un conocimiento profundo de Aristóteles, de los autores latinos clásicos (Ovidio, Virgilio, Cicerón, Valerio Máximo), de los padres de la Iglesia, de la escolástica medieval —en particular de Boecio, cuya *Consolación de la Filosofía* influyó poderosamente en su pensamiento— y de los grandes poetas medievales, especialmente Dante y Boccaccio (BROWN-GRANT, 1999; QUILLIGAN, 1991).

Su metodología intelectual es la de la síntesis creadora: recoge materiales de múltiples tradiciones y los recombina con originalidad para construir argumentos y visiones nuevas. En la *Épître d'Othéa* aplica el método exegético medieval al corpus mitológico clásico para extraer de él lecciones morales. En *La Ciudad de las Damas* utiliza la estructura alegórica para construir un contraargumento histórico y filosófico a la misoginia literaria. En sus tratados políticos integra la filosofía aristotélica, la historia romana y la experiencia con-



2 Reconstrucción de la imagen de Christine de Pizan en su retiro del monasterio de Poissy

temporánea en un único tejido argumentativo coherente. Esta vocación sintetizadora y transdisciplinar es uno de los rasgos más característicos y valiosos de su pensamiento (QUILLIGAN, 1991; KELLY, 1982).

Christine fue también, en cierto sentido, la primera historiadora de las mujeres en la tradición occidental. Tanto en *La Ciudad de las Damas* como en *El Libro de las Tres Virtudes* reunió y comentó un corpus vastísimo de relatos sobre mujeres notables a lo largo de la historia, desde la Antigüedad hasta su propio tiempo, desafiando la inercia cultural que había confinado a las mujeres al silencio y a la invisibilidad histórica. Esta recuperación sistemática de la memoria histórica femenina no es solo un acto de justicia cultural:

es también un acto de epistemología, una afirmación de que la experiencia de las mujeres es fuente legítima de conocimiento y de sabiduría.

3.1.3.- Contexto histórico y cultural

Christine vivió y escribió en uno de los períodos más convulsos y dramáticos de la historia de Francia. La Guerra de los Cien Años con Inglaterra, iniciada en 1337, se desarrollaba con alternativas diversas a lo largo de toda su vida (PERNOUD, 1982). La monarquía francesa atravesó en ese período una crisis profunda: Carlos VI sufrió episodios de demencia que lo inhabilitaban para el gobierno, y la rivalidad entre los grandes duques desembocó en una brutal guerra civil que ensangrentó el país en las primeras décadas del siglo XV. En 1407, el asesinato del duque Luis de Orleans por orden del duque de Borgoña abrió una herida que tardaría décadas en cicatrizar (FORHAN, 2002).

En ese contexto de violencia y desintegración política, Christine construyó su obra desde una posición de notable lucidez y valentía intelectual (GREEN; MEWS, 2005). No se limitó a lamentarse de la situación: intervino activamente en el debate público, dirigió textos a los principales actores políticos con la intención expresa de proponer vías de reconciliación y de paz. Esta intervención política directa, ejercida mediante la escritura, no tenía precedente entre las mujeres de su tiempo y constituye en sí misma una demostración práctica de las tesis que Christine defendía teóricamente: que las mujeres tienen capacidad y responsabilidad para participar activamente en la vida política de su comunidad (FORHAN, 2002).

El contexto intelectual de la Francia del siglo XIV y principios del XV era el de la escolástica tardía en plena efervescencia, cruzado por las primeras corrientes del humanismo italiano y por las tensiones de la controversia religiosa prerreformista (RICHARDS, 1992). La escritura en lengua vernácula se iba imponiendo progresivamente como medio legítimo del pensamiento culto, y Christine contribuyó decisivamente a esa legitimación: sus textos en francés medio son modelos de prosa intelectual de primera calidad, capaces de expresar conceptos filosóficos y políticos complejos con claridad y elegancia (SOLTERER, 1995).

3.1.4.- El retiro en Poissy y los últimos años

La situación política se deterioró dramáticamente en 1418 cuando, tras la masacre de los armagnacs y la ocupación de París por las tropas borgoñonas aliadas con los ingleses, Christine abandonó la capital y se retiró al convento dominico de Poissy, donde residía una de sus hijas como religiosa (WILLARD, 1984). En ese retiro monástico guardó silencio literario durante más de una década. Ese silencio se rompió en 1429 con la irrupción de Juana de Arco en la escena histórica. Conmovida por la figura de la joven que estaba revirtiendo el curso de la guerra, Christine compuso el *Ditié de Jehanne d'Arc*, el único texto literario contemporáneo de Juana de Arco conocido (PERNOUD, 1982). Los historiadores sitúan el fallecimiento de Christine en torno al año 1430, probablemente en el mismo convento de Poissy (WILLARD, 1984).

3.2.- Aportaciones fundamentales

La obra de Christine de Pizan constituye, en su conjunto, uno de los testimonios más tempranos y lúcidos de lo que podríamos denominar una conciencia en proceso de formación reflexiva sobre sí misma y sobre el mundo que la rodea. No se trata de una conciencia estática ni de una sabiduría

recibida y transmitida sin transformación: es, por el contrario, una conciencia que se construye activamente a través de la escritura, que se interroga a sí misma con rigor y honestidad, y que crece precisamente desde las grietas que la adversidad personal y la injusticia social abren en las certezas heredadas. En este sentido, la obra de Christine no es solo un corpus de textos literarios, filosóficos y pedagógicos: es el registro vivo de un movimiento de la conciencia, de su despertar crítico, de su afirmación como sujeto cognoscente y moral en un contexto cultural que le negaba sistemáticamente esa condición.

La importancia de ese movimiento para la historia de la conciencia en Occidente es insuperable. Christine escribió en un período en que la conciencia femenina —entendida como capacidad de pensar, juzgar, argumentar y actuar desde los propios recursos interiores— carecía prácticamente de expresión pública reconocida (KELLY, 1982; SOLTERER, 1995). La cultura clerical y literaria de su tiempo no solo negaba a las mujeres el acceso a los espacios institucionales del saber: producía activamente, a través de la literatura, la teología y la filosofía moral, una imagen de la mujer que la definía como ser irracional, moralmente débil e intelectualmente incapaz (BROWN-GRANT, 1999). Escribir, en ese contexto, era ya en sí mismo un acto de conciencia; escribir con la profundidad, la amplitud y la valentía con que lo hizo Christine era un acto de conciencia de primer orden histórico.

Las contribuciones fundamentales de Christine de Pizan se despliegan en varios planos que el análisis puede distinguir pero que en la obra misma se dan siempre entrelazados, formando una unidad de pensamiento y de vida que Edgar Morin reconocería como expresión genuina del pensamiento complejo. Hay en su obra una dimensión epistemológica —la pregunta por las condiciones de posibilidad y los límites del conocimiento sobre las mujeres—, una dimensión ontológica —la afirmación de la dignidad y la racionalidad del ser femenino como irreductibles a cualquier determinación cultural o social—, una dimensión política —la reflexión sobre el ejercicio justo del poder y sobre la responsabilidad pública de las personas— y una dimensión espiritual —la integración de la fe y la razón en una comprensión unitaria de la existencia—. Todas estas dimensiones confluyen, en última instancia, en una sola pregunta: la pregunta por la conciencia, por su naturaleza, por sus posibilidades de desarrollo y por las condiciones que lo favorecen o lo obstaculizan.

Lo que hace de Christine una referencia ineludible para el proyecto *Educación de la Conciencia* no es solo la riqueza y la originalidad de sus respuestas a esa pregunta, sino la coherencia entre su pensamiento y su vida: entre lo que afirmó y lo que encarnó (DESMOND, 1998; QUILLIGAN, 1991).

Su obra es inseparable de su existencia como mujer que hubo de forjarse a sí misma desde la adversidad, y esa inseparabilidad es en sí misma una lección pedagógica de profundidad extraordinaria: la conciencia no se forma en la distancia abstracta de los conceptos sino en el compromiso con la realidad vivida, en la disposición a ser transformado por ella y a transformarla desde la propia interioridad iluminada por la razón, la virtud y la fe.

3.2.1.- La *Querelle des femmes* y la crítica epistemológica a la misoginia

La participación de Christine en la *Querelle des femmes* —el largo debate europeo sobre la naturaleza, las capacidades y el estatuto moral de las mujeres— constituye su contribución más conocida y, en términos históricos, una de las más significativas. Su enfrentamiento con el *Roman de la Rose* no fue meramente polémico o retórico: fue una intervención filosófica de primer orden en la que articuló argumentos racionales, históricos y teológicos para rebatir la visión misógina dominante en la tradición clerical y literaria de su tiempo (SOLTERER, 1995; BROWN-GRANT, 1999).

Lo más notable de su crítica es su dimensión epistemológica. Christine no se limitó a rebatir los argumentos misóginos en su propio terreno: cuestionó las condiciones de producción de ese saber. La literatura misógina es falsa, arguye, no solo porque sus conclusiones son erróneas sino porque su metodología es viciosa: generaliza falsamente a partir de casos particulares, reproduce sin crítica los prejuicios de una tradición masculina y clerical, y excluye sistemáticamente la experiencia y la voz de las propias mujeres como fuente de conocimiento (BROWN-GRANT, 1999). Esta observación encierra una intuición metodológica de sorprendente modernidad: el pretendido conocimiento objetivo sobre las mujeres es, en realidad, la proyección de los miedos, los deseos y los prejuicios de los hombres que lo producían.

Esta denuncia del carácter sesgado del conocimiento dominante está directamente vinculada con la noción de conciencia que vertebra el presente proyecto. Quien produce un saber sin reconocer las condiciones de su propia posición en el mundo —su clase, su género, su interés— produce un saber ciego a sí mismo, incapaz de autocritica (MORIN, 1999). Christine, al exigir que el saber sobre las mujeres incorpore la perspectiva de las propias mujeres como sujetos enunciadore, está reclamando una forma de conciencia reflexiva que tiene exactos paralelos en la epistemología crítica contemporánea (HARDING, 1996).

3.2.2.- *La Ciudad de las Damas*

Compuesta en 1405, *La Ciudad de las Damas* (*Le Livre de la Cité des Dames*) es la obra más emblemática y filosóficamente densa de Christine. Su estructura narrativa es alegórica: la narradora se encuentra abatida en su cámara de lectura, abrumada por los ataques de los misóginos, cuando se le aparecen tres damas coronadas que representan a la Razón, la Rectitud y la Justicia, que la convocan a construir, mediante el ejercicio de la escritura y la memoria, una ciudad imaginaria donde las mujeres virtuosas puedan habitar con dignidad y seguridad, protegidas de la calumnia y de la injusticia (QUILLIGAN, 1991; WILLARD, 1984).

Desde el punto de vista de la conciencia, la obra realiza varias operaciones de enorme trascendencia. En primer lugar, opera una toma de conciencia del sujeto femenino respecto a su propia situación: la narradora parte de la interiorización de la visión misógina y avanza, con la ayuda de la Razón, hacia el reconocimiento de la falsedad e injusticia de esa visión (QUILLIGAN, 1991). Este movimiento de la conciencia alienada a la conciencia crítica reproduce exactamente el proceso que Paulo Freire describirá siglos después como *concientización*: el tránsito de la conciencia ingenua, que acepta la visión del mundo impuesta por los opresores, a la conciencia crítica, que la cuestiona desde la propia experiencia y razón (FREIRE, 1975).

En segundo lugar, la obra construye una memoria histórica de los subalternos de primer orden. La ciudad se edifica ladrillo a ladrillo con los relatos de mujeres históricas y mitológicas que demuestran, con sus vidas, las capacidades intelectuales, morales y políticas del género femenino (DESMOND, 1998). Esta recuperación sistemática de la memoria histórica femenina tiene una profundidad pedagógica extraordinaria: al hacer visible lo que la cultura dominante había invisibilizado, al devolver a las mujeres una historia y unos modelos de identificación propios, Christine realizaba exactamente lo que la pedagogía crítica contemporánea considera una condición indispensable para la emancipación de los grupos subordinados (FREIRE, 1975).

En tercer lugar, y desde el punto de vista filosófico, *La Ciudad de las Damas* desarrolla una epistemología de la experiencia que prefigura intuiciones de la fenomenología y la epistemología feminista contemporáneas: la experiencia de las mujeres es una fuente legítima de conocimiento moral; la subalternidad no implica inferioridad ontológica; la construcción de espacios simbólicos de reconocimiento mutuo es una condición de posibilidad para la

dignidad y la libertad (BROWN-GRANT, 1999; HARDING, 1996). La estructura alegórica de la obra no es un ornamento literario: es el vehículo de una argumentación filosófica que, con los recursos retóricos del siglo XV, alcanza una profundidad que los enfoques meramente historicistas tienden a ignorar (QUILLIGAN, 1991).

3.2.3.- *El Libro de las Tres Virtudes: formación de la conciencia moral*

Compuesto también en 1405, *El Libro de las Tres Virtudes* constituye el tratado pedagógico más elaborado de Christine y uno de los textos de educación femenina más originales de la Europa medieval (WILLARD, 1984). Dirigido a mujeres de todos los estamentos sociales, el libro desarrolla un programa de formación moral, cívica y práctica cuyo objetivo no es simplemente transmitir reglas de conducta sino formar a personas capaces de pensar, juzgar y actuar desde sus propios recursos morales e intelectuales (BROWN-GRANT, 1999).

La estructura pedagógica de la obra es de una riqueza notable. Christine no se limita a prescribir conductas exteriores: desarrolla una educación de la interioridad que insiste en la importancia del autoconocimiento, del gobierno de las pasiones y del cultivo de la prudencia (DESMOND, 1998). Su pedagogía se apoya en una visión integradora del ser humano que considera inseparables la dimensión moral, la intelectual y la práctica. Esta integración anticipa en varios siglos los planteamientos del pensamiento pedagógico contemporáneo que ve en la disociación entre conocimiento y experiencia, entre saber y ser, una de las patologías fundamentales de la educación moderna.

Especialmente notable es su atención a la dimensión social y política de la educación femenina. Christine insiste en que las mujeres tienen una responsabilidad pública que va más allá del ámbito doméstico: pueden y deben intervenir en la resolución de conflictos, en el gobierno del territorio, en la gestión de la paz (FORHAN, 2002; GREEN; MEWS, 2005). Esta visión de la mujer como sujeto político activo, aunque enmarcada en las estructuras jerárquicas propias de la sociedad medieval, constituye una innovación significativa respecto a la imagen de la mujer recluida en el espacio privado que prevalecía en el pensamiento de la época (KELLY, 1982).

3.2.4.- Filosofía política

Christine de Pizan fue una pensadora política de primer orden. Su *Livre du corps de policie* (1406-1407) constituye uno de los tratados de filosofía política más elaborados de la Europa de su tiempo (FORHAN, 2002). Inspirándose en Aristóteles, en Valerio Máximo y en la tradición de los *specula principum* medievales⁶, Christine desarrolla una teoría del cuerpo político que insiste en la responsabilidad moral del gobernante, en la obligación de gobernar para el bien común y no para el beneficio personal, y en la importancia de la justicia como fundamento de toda legitimidad política (GREEN; MEWS, 2005).

Especialmente relevante es el *Livre de la Paix* (1412-1413), escrito en plena crisis de la guerra civil francesa. En este tratado Christine desarrolla una filosofía de la paz como valor político activo —no simplemente como ausencia de guerra sino como presencia real de la justicia, la concordia y la solidaridad— que anticipa, en su estructura argumentativa, elementos del pensamiento político moderno y contemporáneo (FORHAN, 2002). La paz, para Christine, exige no solo la cesación de las hostilidades sino la construcción paciente y activa de la confianza y del bien común entre los grupos en conflicto, una concepción que guarda una coherencia profunda con las teorías contemporáneas de la justicia transicional y del reconocimiento (HONNETH, 1997; FRASER, 1997).

3.2.5.- Construcción de la subjetividad

En *L'Avision-Christine* (1405), Christine construye un relato de su propia vida, sus sufrimientos, su formación y su vocación literaria que constituye uno

⁶ Los *specula principum* —literalmente «espejos de príncipes»— fueron un género literario y didáctico de enorme difusión en la Europa medieval y renacentista, cuya finalidad era la formación moral y política de los gobernantes. Su estructura habitual combinaba preceptos de filosofía moral, ejemplos históricos y máximas de sabiduría práctica, organizados en torno al ideal del soberano virtuoso: justo, prudente, moderado en las pasiones y orientado al bien común de sus súbditos. Entre sus antecedentes clásicos se cuentan obras como el *De clementia* de Séneca; entre sus expresiones medievales más influyentes, el *Policraticus* de Juan de Salisbury (siglo XII) y el *De regimine principum* de Egidio Romano (siglo XIII), este último de amplia circulación en las cortes europeas. El género no era exclusivamente teórico: tenía una función pedagógica directa, pues se leía y comentaba en los círculos cortesanos como instrumento de formación de quienes estaban llamados a gobernar. Christine de Pizan renovó el género con notable originalidad al incorporar en él la perspectiva ética de la responsabilidad frente al pueblo y al enraizarlo en la historia contemporánea de Francia, alejándose del esquematismo abstracto que caracterizaba a muchos de sus predecesores.

de los primeros y más elaborados ejercicios de autobiografía intelectual escritos por una mujer en la historia de Europa (WILLARD, 1984). La narradora emprende un viaje alegórico a través de tres dominios simbólicos: el reino de la Dama Opinión (el mundo del debate intelectual), el reino de la Dama Nobleza (el mundo cortesano con sus jerarquías) y el reino de la Filosofía (el mundo del saber verdadero y de la sabiduría moral) (QUILLIGAN, 1991). Este itinerario reproduce, en clave personal y autobiográfica, la estructura clásica del ascenso filosófico platónico: del mundo de la opinión y la apariencia al conocimiento verdadero.

Al escribir sobre sí misma, al convertir su propia vida de mujer en objeto de reflexión filosófica y en fuente de autoridad intelectual, Christine realizó algo que ninguna mujer había hecho antes con semejante sistematicidad: construir una subjetividad femenina que no se define por referencia al varón sino desde sí misma, desde la propia interioridad y desde la propia historia (DESMOND, 1998). Esta construcción filosófica de la subjetividad femenina como categoría autónoma —apoyada en el autoconocimiento, en la reflexión sobre la propia experiencia y en la búsqueda de una comprensión más profunda de sí misma y del mundo— constituye una de las contribuciones más originales y duraderas de Christine al pensamiento occidental. La dimensión de conciencia de sí que Christine elabora en estos textos autobiográficos tiene hondas resonancias con la tradición filosófica que, desde Agustín de Hipona hasta las fenomenologías contemporáneas, ha situado el autoconocimiento reflexivo en el centro de la vida intelectual y espiritual.

3.2.6.- *La Épître d'Othéa*

La Épître d'Othéa à Hector (c. 1399-1400) es considerada por muchos estudiosos la obra de mayor refinamiento intelectual de Christine (RICHARDS, 1992). Es un tratado de educación caballerescas construido como epístola de la diosa Otea —figura alegórica de la Prudencia, inventada por la propia Christine— al joven Héctor de Troya. La obra combina cien textos poéticos breves con glosas en prosa que reinterpretan figuras y episodios de la mitología clásica para extraer de ellos lecciones morales y espirituales (WILLARD, 1984). Esta estructura exegética reproduce el método medieval de la lectura de los textos sagrados y lo traslada al corpus mitológico clásico, realizando una síntesis creativa entre la tradición pagana y el horizonte cristiano.

Desde el punto de vista de la conciencia, la obra es especialmente significativa porque la elección de una figura femenina —Otea, la diosa de la

Prudencia— como maestra y formadora del héroe masculino invierte simbólicamente la jerarquía de género dominante y afirma que la sabiduría que guía y forma es, en su esencia, femenina (SOLTERER, 1995; , p. 192-205; ZIMMERMANN; DE RENTIIS, 1994). Esta inversión simbólica tiene un alcance que va mucho más allá de una estrategia retórica: es una afirmación filosófica sobre la naturaleza del saber y sobre quién está en condiciones de transmitirlo (DESMOND, 1998).

3.2.7.- El *Ditié de Jehanne d'Arc*

El *Ditié de Jehanne d'Arc* (1429) es el último texto conocido de Christine y uno de los más densos en su brevedad. Escrito durante la propia vida de Juana de Arco, es el primer texto literario conocido que le fue dedicado (PERNOUD, 1982). Christine, que llevaba más de una década en silencio literario en el convento de Poissy, rompió ese silencio para interpretar la irrupción de la heroína en la historia como un signo providencial y como la confirmación más espectacular de sus convicciones sobre las capacidades morales, políticas y espirituales de las mujeres (WILLARD, 1984).

Desde el punto de vista filosófico y espiritual, el *Ditié* es una reflexión profunda sobre la relación entre la conciencia profética y la historia. Juana de Arco es para Christine lo que los grandes profetas bíblicos fueron para Israel: un instrumento de la providencia que irrumpe en la historia para corregir un curso desviado del orden querido por Dios (FORHAN, 2002). Esta lectura profético-teológica de los acontecimientos históricos refleja una concepción de la historia como lugar de manifestación de lo sagrado que Christine carga con una dimensión de género que la hace singularmente contemporánea: es una mujer joven, sin títulos ni poder institucional, la que Dios elige como instrumento de su voluntad, confirmando así con la elocuencia de los hechos lo que Christine había argumentado durante toda su vida con la elocuencia de las palabras (GREEN; MEWS, 2005).

3.3.- Correlatos contemporáneos

El gesto epistemológico central de Christine de Pizan —la afirmación de que el conocimiento sobre las mujeres producido por sujetos masculinos en un contexto de dominación es un conocimiento sesgado, falsamente objetivo, que necesita ser corregido por la incorporación de la perspectiva de las propias mujeres— tiene un paralelo exacto en la epistemología feminista contemporánea. La teoría del *standpoint* epistemológico, elaborada fundamentalmente por Nancy Hartsock y Sandra Harding, sostiene que la posición social del su-

jeto cognoscente determina lo que puede y lo que no puede conocer, y que los grupos subordinados poseen, paradójicamente, una ventaja epistémica sobre ciertos aspectos de la realidad social precisamente porque su experiencia los obliga a conocer dos mundos a la vez: el propio y el de los dominantes (HARTSOCK, 1983; HARDING, 1996).

Christine no utilizaba el lenguaje de la epistemología del punto de vista, pero la estructura de su argumento es sustancialmente la misma. Cuando afirma que los autores misóginos escriben sobre las mujeres sin haberlas escuchado jamás, sin tomar en cuenta su experiencia vivida, y que por ello producen un saber distorsionado por sus propios prejuicios y fantasías, está formulando, en el lenguaje del siglo XV, exactamente la misma tesis que la epistemología feminista contemporánea articulará con los conceptos de la filosofía analítica y la teoría social del conocimiento (HARDING, 1996). En el marco de las teorías contemporáneas de la conciencia, la aportación de Christine puede traducirse en términos de lo que Morin llama la *ecología de las ideas*: toda idea está enraizada en un contexto, emerge de unas condiciones de posibilidad determinadas y lleva inscrita la huella de su origen (MORIN, 1999). La conciencia que no se interroga sobre sus propias condiciones de producción es una conciencia incompleta, parcialmente ciega a sí misma.

3.3.1.- Conciencia de género y teorías contemporáneas

La construcción de la subjetividad femenina que Christine realiza a lo largo de su obra tiene correlatos directos con algunas de las teorías contemporáneas de la conciencia de género más influyentes. Judith Butler sostiene que la identidad de género no es una esencia previa a la cultura sino una construcción que se realiza a través de la repetición de prácticas y de discursos (BUTLER, 2007). Christine, que no disponía de este marco conceptual, realizó sin embargo una operación análoga en sentido inverso: al producir textos que construían una imagen de las mujeres radicalmente diferente de la que imponían los discursos dominantes, estaba contribuyendo a la producción de una identidad femenina alternativa, a la construcción discursiva de una subjetividad que resistía y cuestionaba la imagen impuesta por la cultura misógina (QUILLIGAN, 1991).

En sintonía con el pensamiento de *bell hooks* sobre la conciencia de género como proceso de despertar y de autoafirmación de las mujeres frente a una cultura que las ha interiorizado como inferiores (HOOKS, 2017), la obra de Christine puede leerse como un proceso continuo de desalienación: el movimiento que lleva desde la interiorización de la visión misógina hasta la

afirmación de la propia dignidad y de la propia capacidad a través del conocimiento crítico y de la memoria histórica. Este proceso de desalienación tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva, exactamente como en la pedagogía de la liberación de Freire, donde la concientización tiene siempre esa doble articulación personal y comunitaria (FREIRE, 1975).

Iris Marion Young, en su análisis de las cinco caras de la opresión — explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia—, ofrece un marco conceptual que permite comprender con mayor precisión el alcance de la crítica de Christine a la condición de las mujeres en la sociedad medieval (YOUNG, 2000). Christine no solo denuncia la marginación intelectual y política de las mujeres: denuncia también el imperialismo cultural que las obliga a verse a sí mismas a través de los ojos de la cultura dominante, la violencia simbólica que ejerce sobre ellas el discurso misógino y la carencia de poder que resulta de su exclusión de los espacios del saber y de la decisión pública.

3.3.2.- Conciencia reflexiva y autobiografía

La dimensión autobiográfica de la obra de Christine tiene correlatos directos con las teorías contemporáneas de la identidad narrativa y de la conciencia reflexiva. Paul Ricoeur sostiene que el yo no es una sustancia fija sino una construcción que se realiza a través del relato: el ser humano se comprende a sí mismo y construye su identidad contando su propia historia, tejiendo el hilo de su existencia en una narración coherente que integra el pasado, el presente y el horizonte futuro (RICOEUR, 1996). Christine realizó exactamente esta operación en sus textos autobiográficos: al narrar su propia vida —su dolor, sus batallas, su formación, su vocación— construyó una identidad que le permitió comprenderse a sí misma y actuar en el mundo desde un yo coherente y resistente (DESMOND, 1998).

Charles Taylor, en su análisis de las fuentes del yo, sostiene que la identidad moderna se construye a través del proceso de interiorización: el desplazamiento del bien desde el exterior del sujeto —las normas y jerarquías de la sociedad— hacia el interior, hacia la conciencia y la reflexión personal (TAYLOR, 1996). Frente al bien exterior que la sociedad medieval prescribía para las mujeres —la obediencia, la sumisión, el silencio—, Christine afirma la importancia del autoconocimiento, de la conciencia de los propios recursos y límites, de la responsabilidad moral que emerge del interior de la persona y no de la simple conformidad con las normas externas. En este sentido,

Christine anticipa el gran proceso de interiorización de la conciencia que Taylor identifica como uno de los rasgos definitorios de la modernidad.

3.3.3.- Conciencia moral y ética de la virtud

La ética de la virtud que Christine desarrolla a lo largo de su obra tiene correlatos directos con la renovación contemporánea de la tradición aristotélica. Martha Nussbaum, en su análisis de las capacidades humanas como base de la justicia social, sostiene que la educación moral tiene por objetivo desarrollar en los seres humanos las capacidades que les permitan llevar una vida plenamente humana: no solo la racionalidad abstracta sino también la imaginación moral, la empatía, la capacidad de indignarse ante la injusticia y de comprometerse con el bien de los demás (NUSSBAUM, 2012). Este programa es extraordinariamente coherente con el de Christine: su pedagogía moral no busca simplemente producir sujetos conformes con las normas sociales sino personas capaces de pensar, sentir y actuar desde sus propios recursos morales (FORHAN, 2002).

Alasdair MacIntyre, en su defensa de la ética de las virtudes frente a la fragmentación moral de la modernidad, insiste en la importancia de las prácticas y de las comunidades de sentido como contextos en los que las virtudes se adquieren y se ejercitan (MACINTYRE, 2001). Christine comparte esta intuición: su pedagogía moral no es abstracta sino concreta, no prescinde de los contextos históricos y sociales, sino que parte de ellos, y no ignora la dimensión comunitaria de la vida moral sino que la pone en el centro. Su insistencia en que las virtudes se forman en la práctica cotidiana y en el ejercicio de las responsabilidades ordinarias de la vida es plenamente coherente con la concepción aristotélica de la virtud como hábito adquirido por la práctica repetida y sostenida por el tejido comunitario de pertenencia (MACINTYRE, 2001).

3.3.4.- Conciencia política y teoría del reconocimiento

El pensamiento político de Christine tiene correlatos directos con las teorías contemporáneas del reconocimiento y de la justicia de género. Axel Honneth sostiene que la negación del reconocimiento —el menosprecio, la humillación, la invisibilización— genera en las personas una experiencia de daño moral que puede convertirse, cuando es compartida por un grupo, en el motor de una lucha por el reconocimiento que tiene dimensiones tanto individuales como políticas (HONNETH, 1997). La obra de Christine puede leerse íntegramente desde esta perspectiva: es una lucha sistemática por el

reconocimiento de las capacidades, la dignidad y los derechos de las mujeres, realizada en el único terreno que Christine tenía disponible: el terreno del discurso, la escritura y el argumento.

Nancy Fraser, en su análisis de la justicia social como combinación de redistribución y reconocimiento, ofrece un marco que permite comprender la doble dimensión de la lucha de Christine: su defensa del derecho de las mujeres al acceso al saber y a la participación pública es una lucha por la redistribución de los recursos culturales y políticos; su denuncia de la imagen misógina y su construcción de una imagen alternativa es una lucha por el reconocimiento simbólico y cultural (FRASER, 1997). La coherencia de Christine en ambas dimensiones, sostenida a lo largo de toda su obra y en los diferentes géneros que cultivó, la sitúa como una de las figuras fundadoras del feminismo como proyecto político integral.

3.3.5.- Conciencia espiritual e integral

La dimensión espiritual del pensamiento de Christine ofrece correlatos significativos con las teorías contemporáneas de la conciencia integral. Ken Wilber propone una visión de la conciencia humana que integra los cuatro cuadrantes de la experiencia —el interior individual, el exterior individual, el interior colectivo y el exterior colectivo— y reconoce la dimensión espiritual como un nivel legítimo e irreducible de la conciencia que no puede ser reducido ni a la psicología ni a la sociología (WILBER, 2001). Christine, en su integración de la razón filosófica, la reflexión moral, la experiencia histórica y la fe religiosa en un único tejido coherente de pensamiento, realizó algo que guarda una notable analogía con esta visión integral.

Morin ha insistido en que el pensamiento complejo exige la capacidad de articular dimensiones que el pensamiento simplificador tiende a separar: la racionalidad y la afectividad, el análisis y la síntesis, el conocimiento objetivo y la experiencia subjetiva (MORIN, 1999). Christine realizó exactamente esta integración en su obra: su pensamiento no disociaba la razón del corazón, la reflexión filosófica del compromiso personal y político, ni el saber del ser. Esta coherencia profunda entre el pensamiento y la vida es uno de los aspectos más admirables de su figura y uno de los que la hacen más relevante para el proyecto de la Educación de la Conciencia.

3.4.- Principios educativos y pedagógicos

Pocas figuras del pensamiento premoderno ofrecen una base tan sólida y tan fecunda para la construcción de un nuevo paradigma educativo centrado en la conciencia como Christine de Pizan. Su obra no contiene una teoría pedagógica sistemática en el sentido técnico moderno, pero encierra algo más valioso para quien busca fundamentos genuinos: una visión coherente y profunda del ser humano como sujeto llamado a formarse, a conocerse y a comprometerse con el mundo desde sus propios recursos interiores. Esa visión, elaborada con los instrumentos intelectuales del siglo XV, pero apoyada en la experiencia vivida más exigente, trasciende ampliamente su contexto histórico y se revela sorprendentemente capaz de dialogar con los interrogantes más urgentes de la educación contemporánea.

El valor de Christine para la *Educación de la Conciencia* reside, ante todo, en que su pensamiento no disocia lo que la modernidad ha tendido a separar: el saber y el ser, la razón y la afectividad, la formación individual y el compromiso colectivo, el conocimiento crítico y la apertura espiritual. Su obra es, en este sentido, un antídoto natural frente a las patologías del paradigma educativo dominante, que ha privilegiado la transmisión de contenidos sobre la transformación de personas, la eficiencia instrumental sobre la sabiduría vital y la adaptación al sistema sobre la emancipación del sujeto. Frente a ese paradigma, Christine propone —sin proponérselo explícitamente, que es la forma más genuina de hacerlo— una educación que nace de la vida, que se alimenta de la experiencia, que se verifica en la virtud y que culmina en la conciencia de sí mismo y de la propia responsabilidad en el mundo.

Recuperar hoy los principios pedagógicos que laten en su obra no es un ejercicio de nostalgia historicista ni de erudición anacrónica: es un acto de reconocimiento y de inteligencia ante una herencia que la historia oficial de la pedagogía ha ignorado durante siglos por razones que son, en sí mismas, una lección sobre los mecanismos del poder cultural. El paradigma educativo que la *Educación de la Conciencia* aspira a contribuir a construir necesita estas voces fundadoras: voces que pensaron la educación desde los márgenes, desde la adversidad y desde la convicción de que formar una persona es, siempre, un acto moral y político de primera magnitud.

3.4.1.- La educación como formación integral de la persona

El primer y más fundamental principio pedagógico que se deriva de la obra de Christine de Pizan es el de la formación integral del ser humano como objetivo irrenunciable de toda verdadera educación. Para Christine, la educación no es la transmisión de contenidos ni el entrenamiento de habilidades técnicas: es el proceso mediante el cual la persona desarrolla sus capacidades de pensar, sentir, juzgar y actuar desde sus propios recursos interiores. Esta concepción de la educación como formación de la persona entera —de su razón, su voluntad, su afectividad y su dimensión espiritual— tiene una coherencia profunda con las aspiraciones del pensamiento pedagógico contemporáneo más exigente: la educación para la autonomía, la responsabilidad y la plenitud humana.

En el *Libro de las Tres Virtudes*, Christine desarrolla este principio con gran detalle y concreción. La formación que propone incluye el autoconocimiento, el gobierno de las pasiones, el cultivo de la prudencia y de la fortaleza, la capacidad de discernimiento en situaciones difíciles y la disposición al compromiso con el bien de los otros. Esta educación de la interioridad, que forma personas capaces de actuar bien no por conformidad con las normas sino por haber desarrollado una conciencia moral propia, es el corazón del programa pedagógico de Christine y el legado más duradero de su pensamiento.

3.4.2.- La educación como práctica de justicia

El segundo principio pedagógico fundamental que emerge de la obra de Christine es el de la educación como práctica de justicia. La injusticia que Christine denunció durante toda su vida fue, en su dimensión más profunda, una injusticia epistemológica y simbólica: la negación a las mujeres del derecho al saber, al reconocimiento y a la visibilidad histórica. Su respuesta pedagógica a esta injusticia fue la recuperación sistemática de la memoria histórica de las mujeres, la construcción de espacios simbólicos de reconocimiento y dignidad, y la formación de personas capaces de ver críticamente los mecanismos culturales que perpetúan la marginación.

Una educación que ignora o margina la experiencia, la historia y los conocimientos de los grupos subordinados no es solo una educación incompleta desde el punto de vista intelectual: es una educación injusta, que reproduce en el nivel del saber la injusticia que pretende combatir en el nivel

social. Christine, al insistir en que la educación de las mujeres debe incluir el conocimiento de la historia de las mujeres, los modelos de identificación femeninos y la crítica de los relatos dominantes que las denigran, está formulando un principio que la pedagogía crítica contemporánea ha vuelto a articular como condición indispensable de una educación emancipadora (FREIRE, 1975; HOOKS, 2017).

3.4.3.- La educación como proceso de concientización

El tercer principio pedagógico que emerge de la obra de Christine es el de la educación como proceso activo de construcción del conocimiento a partir de la propia experiencia y del pensamiento crítico. Christine no fue una transmisora pasiva de saberes recibidos: fue una constructora activa de conocimiento nuevo, que surgía de la interrogación de las tradiciones disponibles desde la perspectiva de su propia experiencia. Su metodología intelectual —tomar los materiales de la tradición, someterlos a la prueba de la experiencia vivida y reelaborarlos creativamente para producir visiones nuevas— es en sí misma un modelo pedagógico de enorme riqueza (ZIMMERMANN; DE RENTIIS, 1994).

Este principio tiene una resonancia directa con lo que Paulo Freire llamó la crítica a la *educación bancaria*: frente al modelo de educación que concibe al estudiante como un recipiente vacío que hay que llenar de contenidos, Christine propuso un modelo de educación en el que el sujeto aprende interrogando, cuestionando, poniendo en relación los saberes disponibles con su propia experiencia y construyendo desde esa tensión un conocimiento genuinamente suyo (FREIRE, 1975). La autobiografía intelectual que Christine realiza en sus textos más personales es, en este sentido, un modelo pedagógico: muestra cómo se aprende a pensar comprometiéndose activamente con la realidad y con los textos desde la propia vida (RICOEUR, 1996).

3.4.4.- La educación para la responsabilidad política y cívica

El cuarto principio pedagógico que emerge de la obra de Christine es el de la inseparabilidad de la formación personal y el compromiso con el bien común. Para Christine, la virtud no es un bien privado que se cultiva en la soledad de la conciencia individual: es una disposición que se actualiza y se verifica en la relación con los otros y en el compromiso con la vida de la comunidad. La persona bien formada no es solo la que piensa bien y actúa

bien en el ámbito privado: es la que asume su responsabilidad pública, se compromete activamente con el gobierno justo de los asuntos colectivos y trabaja por la paz y la concordia entre los miembros del cuerpo político.

Este principio tiene una resonancia directa con los debates contemporáneos sobre la educación para la ciudadanía. La formación del ciudadano democrático no puede limitarse a la transmisión de conocimientos cívicos: debe incluir el desarrollo de disposiciones morales y de capacidades políticas —la participación, el diálogo, la negociación, la búsqueda de consenso— que Christine ya identificó como objetivos irrenunciables de toda educación orientada hacia la vida en comunidad.

3.4.5.- La educación como recuperación de la memoria histórica

Uno de los principios pedagógicos más originales y actuales que emerge de la obra de Christine es el de la recuperación de la memoria histórica de los grupos marginados como condición de posibilidad de su emancipación. Christine dedicó una parte fundamental de su obra —especialmente *La Ciudad de las Damas*— a rescatar del olvido o de la denigración los relatos de mujeres que habían demostrado con sus vidas las capacidades intelectuales, morales y políticas del género femenino. Al ofrecer a las mujeres de su tiempo modelos de identificación propios y devolverles una historia que la cultura dominante les había negado, Christine les proporcionaba los recursos simbólicos necesarios para construir una imagen de sí mismas que no dependiera de la visión denigrante del otro.

Este principio encuentra un eco directo en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y en la educación popular latinoamericana: la recuperación de la historia del pueblo como parte del proceso de concientización, la narración como forma de resistencia y de empoderamiento, la memoria como arma política y pedagógica. Christine, desde el siglo XV y desde la Europa tardomedieval, formuló con notable lucidez un principio que la educación emancipadora del siglo XX habría de redescubrir como uno de sus fundamentos más sólidos.

3.4.6.- La educación para la paz como práctica pedagógica y ética

La reflexión de Christine sobre la paz como valor político activo tiene implicaciones pedagógicas directas que merecen ser subrayadas. Para

Christine, la paz no se consigue simplemente con la cesación de las hostilidades: exige la formación de personas capaces de diálogo, de reconocimiento del otro, de generosidad política y de compromiso con el bien común por encima de los intereses particulares. Esta formación para la paz es, por tanto, una tarea pedagógica de primer orden: no basta con enseñar la historia de las guerras o los mecanismos institucionales de la diplomacia; es necesario cultivar en las personas las disposiciones morales que hacen posible la convivencia pacífica.

En el *Livre de la Paix*, Christine ofrece al gobernante —y, por extensión, a toda persona en posición de responsabilidad pública— un programa de educación para el ejercicio pacífico del poder: la moderación de las propias pasiones, la capacidad de escuchar al otro, la disposición a buscar el acuerdo y a sacrificar el propio beneficio al bien de la comunidad. Este programa pedagógico tiene una modernidad sorprendente y una coherencia profunda con los principios de la educación para la paz que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha desarrollado en el contexto de los estudios de paz y de la resolución de conflictos (FRASER, 1997).

3.4.7.- La educación como integración de razón, experiencia y espiritualidad

El último principio pedagógico que emerge de la obra de Christine es el más profundo y el más desafiante para la educación contemporánea: el principio de la integración de las dimensiones racional, experiencial y espiritual del ser humano como condición de una educación verdaderamente integral. Christine vivió y pensó en una época en la que la separación entre razón y fe, entre filosofía y teología, entre conocimiento y espiritualidad, no era todavía la herida profunda que la modernidad habría de abrir en la conciencia occidental. En su obra, estas dimensiones se articulan y se potencian mutuamente: la razón no niega la fe, sino que la ilumina; la fe no suprime la razón sino que la orienta; la experiencia vivida no es un obstáculo para el conocimiento sino su condición más fecunda (GREEN; MEWS, 2005).

Una educación que forma solo la razón instrumental, que ignora la afectividad y la experiencia, que excluye la dimensión espiritual como irrelevante o peligrosa, produce seres humanos disociados, incapaces de integrar las distintas dimensiones de su experiencia en una identidad coherente y en una vida con sentido (MORIN, 1999; WILBER, 2001). Christine, desde el umbral de la modernidad, nos recuerda que la educación más profunda es la que forma personas capaces de integrar el saber con el ser,

el conocimiento con la sabiduría, la razón con el corazón y la apertura a lo que, en todas las tradiciones, se ha llamado lo sagrado o lo trascendente. En este sentido, su pensamiento pedagógico es, a la vez, radicalmente medieval y sorprendentemente contemporáneo.

4.- Leonardo Bruni (1370-1444)

«...Nuestra forma de gobernar el Estado apunta a lograr la libertad y la igualdad para todos y cada uno de los ciudadanos. Porque es igualitaria en todos los aspectos, es llamada gobierno popular. No temblamos ante ningún señor ni somos dominados por el poder de unos pocos. Gozamos todos de la misma libertad, gobernados solo por la ley y libres del miedo a los individuos...»

Laudatio florentinae urbis (2000)

«...Sin la filosofía moral erramos a oscuras, imposibilitados para alcanzar el sumo bien o finalidad última que por naturaleza ansiamos. Se impone entonces el recurso a la filosofía, la única materia capaz de disipar la bruma que nos ofusca y de indicarnos el camino recto a seguir...»

Los estudios y las letras. La doctrina moral (2024)

Leonardo Bruni, conocido también como Leonardo Aretino por su lugar de nacimiento, constituye una de las figuras más prominentes del humanismo renacentista italiano. Su obra marca un punto de inflexión en la historia del pensamiento occidental, estableciendo los fundamentos de lo que Hans Baron denominó el "humanismo cívico" florentino (BARON; 1988). Su relevancia trasciende el mero ámbito historiográfico para adentrarse en cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de la conciencia humana, la formación integral de la persona y el desarrollo de la ciudadanía activa. Su obra marca la transición del pensamiento medieval al moderno, articulando una visión del ser humano como agente consciente de su propia formación, ciudadano activo de su comunidad política e intérprete responsable de su herencia cultural.

4.1.- Apuntes biográficos

Leonardo Bruni nació en Arezzo, Toscana, hacia 1369 o 1370, en el seno de una familia que posteriormente se trasladaría a Florencia. En su juventud fue hecho prisionero por gibelinos exiliados⁷ que regresaron a la ciudad con ayuda francesa, siendo encarcelado en el castillo de Quarate. Tras su liberación, él y su familia se establecieron definitivamente en Florencia, donde en 1396 lo encontramos estudiando jurisprudencia.

Su formación intelectual se desarrolló bajo la tutela de figuras excepcionales. Estudió con Coluccio Salutati, canciller de Florencia y líder político-cultural del humanismo florentino temprano, bajo cuya dirección desarrolló los fundamentos de lo que posteriormente se conocería como “humanismo cívico”. También recibió lecciones de griego del célebre helenista Manuel Crisoloras de Constantinopla, lo que le permitió acceder directamente a las fuentes clásicas griegas. Entre sus compañeros y maestros se contaban humanistas eminentes como Niccolò Niccoli, Poggio Bracciolini, Palla Strozzi y Francesco Filelfo.

La carrera profesional de Bruni se desarrolló al servicio tanto de Florencia como del papado. En 1405 emprendió una carrera política en Roma,



3 Leonardo Bruni, canciller de la República florentina, contemplando la ciudad de Florencia desde el corazón del humanismo cívico del Quattrocento

⁷ Los gibelinos fueron una facción política en la Italia medieval que apoyaba la autoridad del Sacro Imperio Romano Germánico frente al poder del papado. Se enfrentaron a los güelfos, partidarios del Papa, en conflictos que marcaron la vida política de ciudades como Florencia entre los siglos XII y XIV.

desempeñándose como secretario apostólico de cuatro papas: Inocencio VII, Gregorio XII, Alejandro V y el antipapa Juan XXII. Participó en el Concilio de Constanza (1411) en el séquito del antipapa Juan XXII. Desde 1415 se estableció definitivamente en Florencia, obteniendo la ciudadanía florentina en 1416.

Fue nombrado canciller de la República de Florencia en dos ocasiones: entre 1410 y 1411, y posteriormente entre 1427 y 1444, año de su fallecimiento. En la práctica, este cargo correspondía a una función similar a la de un ministro de Asuntos Exteriores contemporáneo. Los años de Bruni como canciller estuvieron marcados por guerras, y aunque ocupaba uno de los cargos políticos más importantes, su poder efectivo estaba condicionado por las familias Albizzi y posteriormente los Medici.

Leonardo Bruni falleció en Florencia el 9 de marzo de 1444. Fue enterrado con honras públicas en la iglesia de la Santa Croce, donde aún puede visitarse su sepulcro, obra del escultor Bernardo Rossellino. Fue sucedido en el cargo de canciller por Carlo Marsuppini⁸.

La producción literaria de Bruni abarca traducciones, obras historiográficas, tratados políticos, biografías, escritos sobre educación y teoría de la traducción. A continuación, presentamos las que consideramos más significativas con relación a la naturaleza y el desarrollo de la conciencia (MORRÁS; 2000).

1. ***Isagogicon moralis disciplinae*** (Introducción a la filosofía moral, 1424-1425): Compendio de filosofía moral en forma de diálogo filosófico-didáctico donde se encuentran los fundamentos básicos del humanismo cívico florentino. Discute el problema del sumo bien (*summum bonum*) y la vida buena como norte existencial.
2. ***Dialogi ad Petrum Paulum Histrum*** (Diálogos a Pier Paolo Vergerio, c. 1401-1406): Obra sobre la necesidad de privilegiar a los clásicos en la enseñanza, considerada un manifiesto de la nueva cultura humanista (MORRÁS; 2000).
3. ***De studiis et litteris*** (Los estudios y las letras, 1422-1429): Tratado pedagógico escrito para Battista Malatesta, considerado uno de los manifiestos de la cultura humanística. Aborda el valor de los *studia*

⁸ Fuente: Wikipedia. **Leonardo Bruni**. Disponible en: <[Leonardo Bruni - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)> Acceso: 8 dic. 2025.

humanitatis como vía para la elevación y realización integral de la persona (BRUNI; 2024).

4. ***De militia*** (Sobre la milicia): Tratado sobre organización militar y defensa cívica.
5. ***De temporibus suis*** (Sobre su tiempo): Opúsculo de crítica cultural y reflexión sobre su época.

4.2.- Aportaciones filosóficas trascendentales

El concepto de "humanismo cívico" (*civic humanism*) fue acuñado por el historiador alemán Hans Baron en su obra “*En busca del humanismo cívico florentino*” (BARON, 1993), donde analiza específicamente la obra de Leonardo Bruni como modelo paradigmático. Para Baron, los humanistas florentinos, en su lucha por la libertad de Florencia ante la amenaza de la Milán de los Visconti, articularon una novedosa relación entre intelectualidad y política que abrió las puertas al pensamiento moderno.

El humanismo cívico de Bruni se caracteriza por cuatro pilares fundamentales (BARON, 1993):

1. El protagonismo del ciudadano en la actividad política, donde este sea partícipe de las decisiones, pueda opinar y criticar.
2. El despliegue de las libertades sociales del individuo y el fomento del valor de la esfera pública.
3. El compromiso cívico mediante la promoción de valores sociales y comunitarios como la tolerancia y la cooperación política.
4. El desarrollo del capital social, entendido como la capacidad de los ciudadanos para afrontar cuestiones políticas, sociales y cívicas.

Bruni fue quien introdujo y sistematizó la expresión *studia humanitatis*, significando el estudio de las obras y el esfuerzo humano, distinto de la teología y la metafísica. De esta expresión deriva el término “humanistas”. Los “*studia humanitatis*” se llaman así porque conducen al hombre a perfecto acabamiento, según las propias palabras (BRUNI, 2024).

El programa educativo de Bruni comprendía cinco disciplinas fundamentales: gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral. Estas disciplinas servían como vehículo para: (1) la educación de la personalidad;

(2) el desarrollo de la libertad; (3) el cultivo de la creatividad; (4) la inculcación del *iuvat vivere* (“vivir es hermoso”); y (5) el cultivo de la *virtus* romana, concepto clave del movimiento humanista.

En su tratado *De studiis et litteris*, Bruni aborda orgánicamente el valor de los *studia humanitatis* como vía hacia “la elevación y la realización de la persona en su integridad”. Notablemente progresista para su época, este tratado fue escrito como carta a Battista Malatesta, abogando por la educación de las mujeres y su acceso a la formación humanista.

En el *Isagogicon moralis disciplinae*, Bruni elabora una síntesis de las principales escuelas éticas de la antigüedad (estoicos, epicúreos, peripatéticos) para abordar la cuestión fundamental del *summum bonum* o sumo bien. La obra apela a “la vida buena” como norte existencial sin el cual vagamos a través de los errores y nos incapacitamos para realizar nuestro desarrollo personal y de la conciencia.

Bruni integra las enseñanzas de Aristóteles como “indiscutible maestro de las enseñanzas morales” con la retórica ciceroniana. Convirtió a Cicerón en el símbolo de la convicción renacentista de que la personalidad de un hombre sólo puede alcanzar la perfección por medio de la vida política activa. Esta síntesis aristotélico-ciceroniana fundamenta la unidad entre contemplación y acción, entre filosofía y compromiso cívico.

4.3.- Aportaciones al concepto y desarrollo de la conciencia

La obra de Bruni constituye un hito fundamental en el desarrollo de lo que contemporáneamente denominamos “conciencia cívica” o “conciencia ciudadana”. Su humanismo cívico presupone y promueve una forma específica de autoconciencia: la del individuo que se comprende a sí mismo como miembro activo de una comunidad política, capaz de participar en la vida pública y responsable del destino colectivo. Esta conciencia cívica o humanismo cívico de Bruni supone:

- **Despertar de la conciencia participativa:** Bruni establece que la perfección humana solo puede alcanzarse mediante la vida política activa. Esta tesis implica que la conciencia plenamente desarrollada es aquella que trasciende el ámbito privado para proyectarse en la esfera pública.

- **Conciencia de libertad**: la experiencia de libertad cívica —“no temblar ante ningún señor”— constituye una forma de autoconciencia política que fundamenta la dignidad del ciudadano.
- **Conciencia de igualdad**: el reconocimiento de que “todos tienen la misma esperanza de alcanzar los honores” implica una conciencia de igualdad fundamental entre los ciudadanos.

Por otra parte, la revolución historiográfica de Bruni tiene profundas implicaciones para lo que podríamos denominar “conciencia histórica”:

- **El presente desde el pasado**: El presente se entiende y se explica desde el pasado, luego hay también que construir el pasado. Esta comprensión de la historicidad del ser humano anticipa desarrollos posteriores de la hermenéutica filosófica.
- **Mito de origen e identidad**: Bruni comprende que una comunidad es tal cual la crearon sus fundadores, lo que implica que la conciencia colectiva está condicionada por la narrativa fundacional que la comunidad elabora sobre sí misma.
- **Responsabilidad histórica**: al desplazar la Providencia como motor de la historia, Bruni afirma la responsabilidad humana: los sujetos actuantes son agentes conscientes de los procesos históricos.

En cuanto a la conciencia moral, Bruni afirma que la condición humana sin filosofía moral es como un “errar a oscuras”, una suerte de inconsciencia respecto al propio bien. Es la filosofía la que “disipa la bruma que nos ofusca” e “indica el camino recto a seguir”. La conciencia moral para Bruni está pues orientada hacia una finalidad última que por naturaleza ansiamos, lo que implica una teleología de la conciencia y la filosofía que lo que pretende es mover al lector a practicar. Por tanto, para Bruni, la conciencia moral no es algo meramente cognitivo o emocional, sino que está orientada a la acción, es decir a la praxis transformadora.

Su obra *Studia humanitatis* (BRUNI; 2024) constituyen un programa de desarrollo de la conciencia humana en múltiples dimensiones:

- **Perfeccionamiento integral**: Los “*studia humanitatis*” conducen al hombre al perfecto acabamiento, lo que implica un proceso de desarrollo consciente de todas las facultades humanas.

- **Conciencia de la propia dignidad**: La educación humanista cultiva la autoconciencia del valor y dignidad intrínsecos del ser humano, independientemente de su origen social.
- **Comunión con los espíritus máximos**: Como señalaba Salutati, maestro de Bruni, los *studia humanitatis* permiten “recuperar el hombre a sí mismo en la comunión con los espíritus máximos de la humanidad”. Esta comunión implica una expansión de la conciencia individual hacia una conciencia transpersonal.

Es necesario recordar que “*los espíritus máximos*” para Salutati⁹ son hombres (y, en su horizonte cultural, ciudadanos) de gran elevación moral e intelectual, caracterizados por (BARON; 1993):

1. **Magnanimitas** (grandeza de ánimo): virtud clásica que impulsa a asumir responsabilidades públicas sin miedo ni mezquindad.
2. **Virtus activa**: la excelencia humana se realiza en la acción política, no en el retiro contemplativo.
3. **Formación humanística**: el estudio de los autores clásicos — especialmente Cicerón, Séneca y la historiografía romana— cultiva el carácter y prepara para gobernar.
4. **Defensa de la libertad cívica**: el *spiritus maximus* está dispuesto a defender la república frente a la tiranía, incluso a costa del sacrificio personal.

⁹ Coluccio Salutati nació en Stignano (Val di Nievole) en 1331. Formado en derecho y en las artes del *ars dictaminis*, desarrolló muy pronto una extraordinaria habilidad retórica y diplomática. Tras ocupar cargos notariales y administrativos en varias ciudades italianas, en 1375 fue nombrado canciller de la República de Florencia, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1406. Desde esta posición convirtió la cancellería en un verdadero laboratorio intelectual y político del primer humanismo florentino. Salutati es una figura decisiva porque unió erudición clásica, reflexión moral y acción política. Frente al ideal medieval del saber retirado, defendió que la excelencia humana se realiza en la vida activa al servicio de la comunidad. Inspirado sobre todo en Cicerón, sostuvo que la elocuencia, la virtud moral y la responsabilidad cívica debían ir inseparablemente unidas. Salutati representa una figura de transición entre el humanismo literario de Petrarca y el humanismo cívico plenamente desarrollado del siglo XV. Su legado no reside solo en sus textos, sino en haber establecido un nuevo ideal de intelectual: el pensador comprometido con la vida pública, consciente de que la formación de la conciencia moral y política es condición de posibilidad de la libertad (Baron; 1994).

En Salutati, estos “espíritus máximos” son los sujetos históricos capaces de sostener la república en tiempos de crisis: ciudadanos que unen sabiduría, elocuencia y compromiso político.

Bruni hereda y sistematiza esta noción, integrándola en una teoría más explícita de la vida cívica. Para él, los *spiritus maximi* son (BARON; 1993):

- Ciudadanos virtuosos y activos, no meros sabios retirados.
- Sujetos en los que confluyen educación clásica, virtud moral y servicio a la ciudad.
- Protagonistas de la historia: la grandeza de Florencia no depende del azar, sino de la acción de estos hombres excepcionales.
- Modelos de libertad republicana, inspirados en Roma, donde la excelencia personal se expresa en el bien común.

En Bruni, el *spiritus maximus* es casi un arquetipo cívico: quien desarrolla plenamente sus capacidades humanas participando en el gobierno, la diplomacia, la guerra justa o la escritura histórica al servicio de la ciudad.

4.4.- Vigencia y correlatos actuales

El humanismo cívico de Bruni ha experimentado una notable revitalización en el pensamiento político contemporáneo. La tesis de Hans Baron sobre el humanismo cívico florentino ha influido profundamente en el republicanismo contemporáneo. Su visión del humanismo cívico tiene profundas resonancias en los conceptos de:

- **Libertad republicana**: la concepción bruniana de libertad como “no dominación” (no temblar ante ningún señor) anticipa desarrollos centrales del neo-republicanismo contemporáneo.
- **Capital social y ciudadanía activa**: Robert Putnam, en sus estudios sobre Italia, exploró empíricamente si el éxito del gobierno democrático depende de la existencia de ciudadanos “virtuosos”, conectando directamente con los ideales florentinos del Renacimiento (Putnam, 2011).

- **Educación para la ciudadanía**: los debates contemporáneos sobre educación cívica y formación ciudadana encuentran antecedentes directos en el programa educativo humanista.

Desde la Psicología el humanismo renacentista de Bruni presenta notables paralelismos con la Psicología Humanista del siglo XX (Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May):

- **Autorrealización**: la concepción de los *studia humanitatis* como vía hacia el “perfecto acabamiento” del ser humano anticipa la pirámide de Maslow y su culminación en la autorrealización.
- **Potencial humano**: la convicción humanista de que el individuo posee capacidades que pueden y deben desarrollarse conecta con la visión de Rogers sobre la tendencia actualizadora.
- **Formación integral**: el enfoque holístico de la educación humanista, atendiendo a dimensiones intelectuales, morales, estéticas y cívicas, resuena con los enfoques contemporáneos de educación integral y desarrollo humano.

También existen notables conexiones entre el humanismo cívico de Bruni y la pedagogía crítica latinoamericana en cuanto que esta supone:

- **Educación y transformación social**: la vinculación que propone Bruni entre formación humanista y participación política anticipa la concepción de Paulo Freire de la educación como práctica de la libertad.
- **Conciencia crítica**: el desarrollo de la capacidad crítica mediante los *studia humanitatis* conecta con el concepto de Freire de “concientización”.
- **Dignidad humana**: la afirmación de la dignidad intrínseca del ser humano, central tanto en Bruni como en la teología de la liberación, fundamenta una visión emancipadora de la educación.

No cabe duda, pues de que los principios educativos humanistas mantienen relevancia en los debates pedagógicos actuales de:

- **Educación humanista**: movimientos contemporáneos de educación humanista retoman explícitamente los ideales renacentistas de formación integral de la persona.

- **Humanidades y pensamiento crítico**: los debates sobre el valor de las humanidades en la educación superior conectan directamente con la defensa de Bruni de los *studia humanitatis*.
- **Educación liberal**: el modelo de liberal *arts education* anglosajón tiene raíces históricas en el programa humanista del Renacimiento.
- **Formación en valores**: la integración de la formación ética con la instrucción intelectual, propugnada por Bruni, sigue siendo una aspiración de la educación contemporánea.

En definitiva, el legado de Bruni ofrece recursos para abordar desafíos contemporáneos tales como:

- Crisis de la participación política: ante la desafección ciudadana y la crisis de las democracias, el ideal de ciudadanía activa del humanismo cívico ofrece un horizonte normativo.
- Fragmentación del conocimiento: la integración de saberes propuesta por el programa humanista responde a la hiperespecialización contemporánea.
- Tecnocracia y valores: la insistencia humanista en la primacía de los valores humanos sobre consideraciones meramente técnicas mantiene plena vigencia en la era tecnológica.
- Globalización y diálogo intercultural: la experiencia humanista de mediación entre culturas (clásica y moderna, griega y latina) ofrece modelos para el diálogo intercultural contemporáneo.

5.- Margery Kempe (1373-1438)

«...Lloraba muy fuertemente y sollozaba con gran dolor, de modo que muchos se maravillaban de ella, pues nunca podía contenerse de llorar y gemir cuando oía hablar de la Pasión de nuestro Señor. Y estos impulsos eran tan fervientes en su alma que no podía refrenarlos, sino que estallaba en llanto y sollozos, como si su corazón hubiera de romperse en dos...»

Libro de Margery Kempe (2012)

Margery Kempe ocupa un lugar singular e irreductible en la historia de la espiritualidad occidental y en los orígenes de la literatura autobiográfica en lengua inglesa. Su *Libro*, dictado entre aproximadamente 1436 y 1438 a amanuenses de su confianza, es reconocido como el primer texto autobiográfico en prosa escrito en inglés y constituye, al mismo tiempo, un documento extraordinario sobre la vida interior de una mujer laica en la Inglaterra bajomedieval. La obra de Kempe ilumina la naturaleza de la experiencia mística afectiva, las tensiones entre autoridad eclesial y voz espiritual femenina, y la posibilidad de que la santificación surja no del claustro ni de la erudición, sino de la trama ordinaria de la existencia: el matrimonio, la maternidad, el fracaso comercial, la enfermedad y la peregrinación física por el mundo.

Situada en el contexto de la espiritualidad afectiva bajomedieval y de la denominada *devotio moderna*, Kempe dialoga con figuras como Juliana de Norwich, Birgitta de Suecia, Dorothea de Montau y Catalina de Siena, aunque su voz posee una textura propia, más áspera, más corporal y más contradictoria que la de sus contemporáneas. Ella no es una visionaria de los cielos sino una mujer que llora a gritos en las plazas, que discute con sacerdotes y obispos, que viaja sola por Europa y Tierra Santa, y que convierte su vida entera en materia de reflexión espiritual. En este sentido, Kempe anticipa, con siglos de adelanto, la intuición de que la santificación es una posibilidad abierta a todo ser humano que se abandona radicalmente a la voluntad de lo divino, independientemente de su sexo, condición social o formación académica (ATKINSON, 1983).

La figura de Margery Kempe plantea preguntas filosóficas y pedagógicas de alcance universal: ¿qué clase de autoridad espiritual puede emanar de la experiencia directa, sin la mediación del saber académico? ¿Puede el cuerpo

sufriente y extático ser portador de verdad teológica? ¿En qué medida la experiencia mística constituye una forma de conocimiento legítimo, comparable o superior al conocimiento discursivo? ¿Qué lugar tienen las dimensiones afectivas, corporales e intuitivas en la formación de la conciencia humana? Estas preguntas, que Kempe formuló desde su propia carne y su propia voz en el umbral de la modernidad, conservan hoy una vigencia inusitada para una educación que aspire a integrar la totalidad del ser humano: razón, emoción, cuerpo, comunidad y trascendencia.

El redescubrimiento del manuscrito único de su obra en 1934, después de siglos de olvido, produjo una auténtica revolución en los estudios medievales y en la historia de la espiritualidad femenina. Hoy, Margery Kempe es reconocida como una de las voces más audaces y originales del medievo tardío inglés, precursora de formas de conciencia, de escritura y de pedagogía que el pensamiento contemporáneo está apenas comenzando a valorar en toda su profundidad. Para el proyecto *Educación de la Conciencia*, su figura representa un caso paradigmático de conciencia transformada desde el interior de la vida ordinaria y proyectada hacia la comprensión de lo más profundo que habita en el ser humano.

5.1.- Apuntes biográficos

Margery Kempe nació hacia 1373 en Bishop's Lynn —la actual King's Lynn—, ciudad portuaria del condado de Norfolk, en el oriente de Inglaterra. Su padre, John Brunham, era un ciudadano de notable prominencia: sirvió repetidas veces como alcalde de la ciudad, como corregidor y como miembro del Parlamento, lo que situaba a la familia Brunham en la cúspide de la burguesía mercantil urbana de la época. Este origen social es determinante para comprender tanto las posibilidades como las limitaciones de la vida de Kempe. Como hija de la clase mercantil ascendente, disponía de recursos materiales, de acceso a la vida pública y de cierta formación oral y práctica, imprescindibles para sus posteriores aventuras espirituales y de peregrinación. Sin embargo, como mujer, carecía de acceso formal a la educación teológica en latín y a la cultura letrada eclesiástica, una exclusión que marcaría profundamente su relación con las instituciones religiosas y su estrategia de legitimación espiritual (ATKINSON, 1983).

El contexto histórico en que Kempe vivió fue el de una Inglaterra convulsa: las secuelas de la Peste Negra seguían marcando la demografía y la mentalidad colectiva; el movimiento loldo —heredero de las doctrinas de John Wycliff sobre la supremacía de la Escritura y la corrupción eclesiástica—

agitaba la vida religiosa y política; y la espiritualidad popular experimentaba una efervescencia extraordinaria, con el florecimiento de formas de devoción laica que rompían los moldes de la piedad institucional. Es en este caldo de cultivo social y espiritual donde Kempe forjó su personalidad religiosa.

5.1.1.- Vida personal

Hacia 1393, con aproximadamente veinte años, Margery contrajo matrimonio con John Kempe, hombre de condición social similar a la suya. La unión fue prolífica: a lo largo de los años siguientes, Margery dio a luz a catorce hijos. Esta maternidad extensa es uno de los rasgos que distinguen radicalmente su perfil espiritual del de otras místicas medievales que alcanzaron la trascendencia desde la virginidad consagrada o el retiro conventual. Para Kempe, el camino hacia Dios discurrió necesariamente a través del cuerpo entregado al matrimonio y a la procreación, a través de los dolores del parto y las exigencias de la vida doméstica, a través de los fracasos y los conflictos de la vida conyugal.

El primer parto desencadenó una crisis interior de enorme intensidad que cambiaría para siempre el curso de su vida. Después del alumbramiento, Kempe cayó en un estado que ella misma describe como una experiencia de tormento interior: visiones demoníacas, impulsos violentos hacia sí misma, convicción de haber perdido irremediablemente la gracia divina, episodios que los historiadores modernos han interpretado como melancolía severa, depresión puerperal o crisis mística de naturaleza compleja. Fue en el punto más oscuro de este tormento cuando, según narra en su *Libro*, Jesús se le apareció sentado a su lado y le habló con palabras de consuelo y de amor, devolviéndole la paz interior. Esta visión inaugural —íntima, doméstica, casi coloquial en su descripción— no fue un arrebató de luz inefable sino un encuentro transformador que marcó el inicio de una vida espiritual de intensidad creciente (KEMPE, 2012).

La relación conyugal fue también escenario de una negociación espiritual de largo alcance. Kempe deseaba vivir en castidad absoluta como expresión de su consagración a Dios, mientras que su marido reclamaba sus derechos maritales. El pacto que finalmente alcanzaron —narrado con notable franqueza en el *Libro*— supuso que Margery pagaría las deudas de John a cambio de que este accediera a la vida en continencia mutua. Este episodio revela, en miniatura, la complejidad de la situación de la mujer espiritual medieval: la negociación permanente entre las exigencias del mundo y las del espíritu, entre los derechos del cuerpo y los de la conciencia.

5.1.2.- Vida profesional

Antes de dedicarse plenamente a su vocación espiritual, Kempe intentó establecerse como empresaria independiente en dos ocasiones. La primera fue una cervecería que puso en marcha por su propia iniciativa y con notable entusiasmo, convencida de que el negocio prosperaría. Sin embargo, la cervecería fracasó de manera estrepitosa: los empleados no conseguían producir buena cerveza, el negocio generaba pérdidas y la empresa tuvo que cerrarse. Más tarde, intentó gestionar un molino de grano, con resultados igualmente desastrosos. Kempe interpreta estos fracasos en clave teológica: Dios no le permitía prosperar en los negocios terrenales para orientarla definitivamente hacia los espirituales.

Esta experiencia de fracaso económico, lejos de ser un mero dato biográfico anecdótico, tiene una dimensión pedagógica relevante. En el vocabulario espiritual medieval, el fracaso de los proyectos mundanos era frecuentemente interpretado como *purgatio* —purificación— o como llamada divina a una vocación más alta. Para Kempe, el fracaso mercantil fue la primera forma en que lo sagrado interrumpió su proyecto de autonomía burguesa y la orientó hacia una forma de vida fundamentalmente diferente. Esta reinterpretación espiritual de la experiencia del fracaso es uno de los aspectos más pedagógicamente fecundos de su obra, y conecta profundamente con las reflexiones contemporáneas sobre el aprendizaje transformador que surge precisamente de las crisis y los límites.

5.1.3.- Vocación mística

El rasgo más llamativo y controvertido de la espiritualidad de Kempe —y el que más reacciones suscitó en vida— fue el denominado *donum lacrimarum* o don del llanto. A partir de una cierta etapa de su vida, comenzó a experimentar accesos de llanto convulsivo, frecuentemente públicos y prolongados, que se producían especialmente en presencia del Santísimo Sacramento, durante sermones o procesiones, al contemplar imágenes de la Pasión de Cristo o al escuchar música sagrada. Estos episodios, que podían durar horas, la sumían en un estado de absorción total, de compasión mística por el sufrimiento de Cristo y de identificación afectiva con su dolor redentor. Para Kempe, el llanto no era una debilidad emocional sino la expresión corporal de una gracia espiritual que la unía, en su carne y sus lágrimas, al misterio de la redención (LOCHRIE, 1994).



4 Margery Kempe ante la Catedral de Santiago de Compostela durante su peregrinación jacobea a comienzos del siglo XV.

Las reacciones de quienes rodeaban a Kempe ante estos episodios de llanto convulsivo fueron profundamente contradictorias: algunos los consideraban perturbadores, teatrales o fingidos; sacerdotes y prelados le prohibían a veces entrar en sus iglesias para no interrumpir la liturgia; otros, en cambio, los interpretaban como señales inequívocas de gracia genuina. Esta ambivalencia refleja la complejidad teológica y pastoral de la mística afectiva femenina en la Baja Edad Media: una espiritualidad que desafiaba los criterios escolásticos de racionalidad y moderación, pero que apelaba a una larga tradición de lágrimas compasivas que incluía a María Magdalena, a los Padres del desierto y a toda la corriente de la *devotio* afectiva franciscana.

5.1.4.- Peregrinaciones

Una de las dimensiones más extraordinarias de la vida de Kempe es su actividad como peregrina incansable. En una época en que los viajes eran peligrosos, costosos y socialmente impropios para una mujer de su condición, realizó peregrinaciones a los principales santuarios de la cristiandad. Visitó Canterbury, el santuario de Santiago de Compostela en Galicia, Roma, Asís, Tierra Santa —incluyendo Jerusalén, Belén y el Monte Calvario—, y, ya en sus últimos años, santuarios del norte de Europa como Aquisgrán y Danzig (STALEY, 1994).

El viaje a Jerusalén, realizado hacia 1413, fue experiencia culminante de su vida espiritual. Al contemplar el Santo Sepulcro y los lugares de la Pasión, Kempe experimentó una forma de identificación afectiva con Cristo tan intensa que sus compañeros de peregrinación quedaron escandalizados. Esta

compassio —sufrimiento junto a Cristo— no era para ella una técnica meditativa sino una participación ontológica real en el misterio de la redención: su cuerpo lloraba y gritaba porque era, en ese momento, contemporáneo del cuerpo crucificado de Jesús. Las peregrinaciones fueron también ocasiones de encuentros que enriquecieron profundamente su formación espiritual, así como de conflictos con compañeros de camino que, incómodos con su comportamiento, la abandonaron en más de una ocasión, obligándola a viajar sola, con todo el peligro que ello suponía.

5.1.5.- El encuentro con Juliana de Norwich

El encuentro más significativo de la vida de Kempe fue el que mantuvo, hacia 1413, con Juliana de Norwich, la gran mística inglesa autora de las *Revelaciones del amor divino*. Kempe la visitó en su celda de reclusión en Norwich para consultarla sobre la naturaleza y autenticidad de sus revelaciones interiores. El diálogo entre ambas mujeres —narrado en el *Libro* con notable detalle— es uno de los momentos más preciosos de la historia de la espiritualidad medieval: dos visionarias en conversación, evaluando con rigor espiritual los signos de la gracia, hablando de la compunción, del amor de Dios y del discernimiento de las revelaciones. Juliana ofreció a Kempe palabras de confirmación y aliento que constituyeron un apoyo decisivo para su vida espiritual y que ella atesoró durante décadas (KEMPE, 2012).

5.1.6.- Juicios por sospecha de herejía

La vida de Kempe no estuvo exenta de conflictos graves con la autoridad eclesiástica y civil. En varias ocasiones fue detenida y sometida a interrogatorio bajo la sospecha de ser lolarda¹⁰, un cargo que en la Inglaterra del siglo XV podía conducir a la hoguera. La sospecha recaía sobre ella principalmente por su tendencia a discutir libremente de cuestiones teológicas y a hablar en público de las Escrituras, actividades que las constituciones Arundel de 1409¹¹ reservaban a los clérigos ordenados y prohibían

¹⁰ Los lolardos fueron un movimiento religioso disidente en la Inglaterra de los siglos XIV y XV, inspirado en las ideas de John Wycliffe. Defendían la primacía de la Biblia sobre la autoridad eclesiástica, criticaban la riqueza del clero y promovían la predicación en lengua vernácula. Fueron considerados herejes por la Iglesia y perseguidos por las autoridades.

¹¹ Las Constituciones de Arundel (1409) fueron un conjunto de decretos eclesiásticos promulgados en Inglaterra por Thomas Arundel para combatir la herejía, especialmente el movimiento de los lolardos. Restringían la predicación no autorizada y prohibían la traducción y lectura de la Biblia en lengua vernácula sin aprobación eclesiástica, reforzando el control doctrinal de la Iglesia.

expresamente a los laicos, y en particular a las mujeres. Sin embargo, en todos los procesos a los que fue sometida —en Leicester, York, Beverly y otras ciudades— Kempe demostró una valentía, una claridad doctrinal y una agudeza argumentativa que impresionaron a sus interrogadores y la llevaron a ser absuelta (STALEY, 1994).

Estos episodios revelan una faceta crucial de su personalidad intelectual: aunque no sabía leer latín y carecía de formación académica sistemática, poseía una sólida formación teológica oral, adquirida a través de la escucha de sermones, de lecturas en voz alta realizadas por sus directores espirituales y de conversaciones con sacerdotes y teólogos. Su teología no era especulativa sino experiencial, pero era capaz de defenderla con argumentos sólidos ante obispos y arzobispos. Esta capacidad argumentativa, ejercida desde la única autoridad de su experiencia interior y su fe, la convierte en un ejemplo notable de intelectualidad espiritual femenina al margen de todas las instituciones académicas de su época.

5.1.7.- La composición del Libro

El proyecto de poner por escrito su vida espiritual consumió a Kempe varios años y le planteó dificultades considerables. Al no saber escribir —y probablemente con una lectura muy limitada del inglés vernáculo— dependía completamente de amanuenses que transcribieran su dictado. El primer escribano que empleó era un inglés residente en Alemania que había conocido a Birgitta de Suecia; su texto resultó tan difícil de descifrar que la propia Kempe tenía problemas para leerlo con él. El segundo y definitivo amanuense fue un sacerdote que, tras muchas reticencias, fue reescribiendo el texto con paciencia y rigor hasta convertirlo en el documento que conocemos.

La relación entre Kempe y sus escribanos no es un mero dato técnico-biográfico: es ella misma una cuestión epistemológica y teológica de primer orden. La voz femenina que narra, la mano masculina que transcribe, la mediación inevitablemente masculina y clerical entre la experiencia interior de la mujer y su expresión escrita plantean preguntas sobre la autoría, la autoridad y la representación que los estudios feministas medievales han explorado con gran riqueza. ¿En qué medida el texto que poseemos es la voz de Kempe y en qué medida es la voz de sus amanuenses? Esta pregunta,

irresoluble en última instancia, es también una de las que hacen su obra fascinantemente compleja.

Un rasgo narrativo singular y de enorme significación filosófica es que Kempe se refiere a sí misma en su *Libro* en tercera persona, denominándose sistemáticamente “esta criatura”. Este recurso, que puede interpretarse a la vez como signo de humildad espiritual convencional y como estrategia de distanciamiento reflexivo, introduce en el texto una dimensión contemplativa: el sujeto que narra se contempla a sí mismo como objeto de observación, como criatura dependiente de su Creador, como ser cuya historia es, en definitiva, la historia de lo que Dios ha obrado en ella y a través de ella. Esta postura narrativa anticipa, de manera sorprendente, algunas formas de reflexividad que la fenomenología y la psicología humanista contemporáneas han conceptualizado como condición de todo conocimiento verdaderamente transformador.

5.2.- Aportaciones fundamentales

La contribución literaria e histórica más universalmente reconocida de Margery Kempe es la creación del primer texto autobiográfico en prosa en lengua inglesa. Este hecho, que podría parecer un simple dato de historia literaria, tiene consecuencias filosóficas y epistemológicas de alcance mucho mayor. El acto de narrar la propia vida desde la perspectiva de la experiencia interior constituye una forma de conocimiento y de afirmación del sujeto sin precedentes en la literatura vernácula inglesa. Kempe no narra los hechos de su vida desde una perspectiva exterior o moralizante, sino desde adentro, desde el corazón de la experiencia, con toda su ambigüedad, su contradicción, sus fracasos y su riqueza subjetiva. Al hacerlo, afirma implícitamente que la vida interior de una mujer laica, esposa y madre, es materia digna de narración y de reflexión teológica (STALEY, 1994).

La decisión de escribir en inglés vernáculo, y no en latín —la lengua de la autoridad eclesiástica y el saber académico—, es un acto de enorme significación política y epistemológica. Al optar por la lengua del pueblo, Kempe democratiza la expresión espiritual, la hace accesible a lectores y oyentes que no tenían acceso a la cultura latina y reivindica implícitamente la legitimidad de la experiencia ordinaria como fuente de conocimiento espiritual auténtico. Esta opción lingüística conecta la espiritualidad con la vida de la gente común y prefigura, de manera sorprendente, la valoración que la pedagogía crítica contemporánea hace del lenguaje popular como portador insustituible de sabiduría y de mundo.

5.2.1.- Mística afectiva y la teología del cuerpo

En el contexto de la tradición mística medieval, Kempe representa la expresión más radical de la denominada mística afectiva o mística de la Pasión. Su espiritualidad no busca la trascendencia de los sentidos y las emociones hacia un estado de quietud o de inteligencia pura —como en la *via negativa* dionisiana o en la mística especulativa de Eckhart—, sino que asume el afecto, el cuerpo, el llanto y el dolor como el camino privilegiado de unión con Dios. En Kempe, la emoción no es un obstáculo para la contemplación sino su vehículo principal: la compasión hacia Cristo crucificado, expresada corporalmente en el llanto convulsivo y el grito público, es la forma más alta que su espiritualidad puede adoptar (LOCHRIE, 1994).

Esta teología del cuerpo tiene implicaciones profundas para la comprensión de la relación entre espiritualidad y materialidad. Al situar en el cuerpo —el cuerpo que llora, que se prosterna, que peregrina, que se abstiene, que siente hambre y frío y miedo— el lugar privilegiado del encuentro con lo divino, Kempe rechaza de raíz el dualismo que opone espíritu y materia, razón y emoción, alma y cuerpo. Su espiritualidad es holística en un sentido que preanuncia muchas intuiciones de la psicología transpersonal contemporánea, de las teologías del cuerpo del siglo XX y de la neurociencia afectiva que hoy reconoce en las emociones una dimensión cognitiva irreductible.

5.2.2.- La autoridad espiritual femenina

Uno de los aspectos más estudiados y debatidos de la obra de Kempe es el de la autoridad espiritual femenina. ¿De dónde le viene a una mujer laica, esposa y madre, la autoridad para hablar de Dios, para corregir a sacerdotes y prelados, para afirmar ante obispos y arzobispos que sus revelaciones son genuinas? La respuesta de Kempe es siempre la misma, afirmada con una serenidad que asombraba a sus interlocutores: de Dios mismo, que le habla directamente y le confiere una misión que ninguna autoridad humana puede anular. Esta apelación a la autoridad divina directa frente a la mediación institucional es simultáneamente una estrategia de legitimación espiritual y una forma de resistencia política a las estructuras de poder que silenciaban las voces femeninas (BECKWITH, 1996).

Sin embargo, la relación de Kempe con la autoridad institucional no fue de oposición simple ni de ruptura. Ella buscó constantemente la confirmación y la aprobación de figuras de autoridad reconocida —obispos, teólogos,

directores espirituales, místicas como Juliana de Norwich— y se sometió a sus juicios en materia doctrinal, aunque no en lo concerniente a la autenticidad de su experiencia interior. Esta dialéctica entre autonomía espiritual y búsqueda de confirmación comunitaria es uno de los elementos más modernos de su figura y conecta con las discusiones contemporáneas sobre la construcción intersubjetiva de la identidad y el conocimiento.

5.2.3.- La peregrinación como itinerario de transformación

Las peregrinaciones de Kempe no son meramente actos de devoción externa o cumplimiento de obligaciones religiosas. Son itinerarios de transformación interior que la van modelando y purificando en profundidad. El viaje físico por caminos, mares y desiertos es al mismo tiempo un viaje espiritual que la pone en contacto con su propia fragilidad, con la humanidad sufriente que encuentra en hospitales y caminos, con las dimensiones universales de la fe que trascienden fronteras culturales y lingüísticas. Las peregrinaciones son también escuela de humildad, de paciencia y de confianza: la peregrina que es abandonada por sus compañeros, que no habla los idiomas de los países por los que pasa, que depende de la providencia divina para cada etapa del camino, aprende formas de confianza y de desprendimiento que no pueden ser adquiridas por ningún otro medio (STALEY, 1994).

5.2.4.- Construcción narrativa del yo espiritual

La decisión de referirse a sí misma como “esta criatura” a lo largo de todo el *Libro* no es un simple recurso estilístico ni una fórmula de humildad convencional. Es una declaración ontológica sobre la naturaleza del yo espiritual: el ser humano que se reconoce como criatura —ser dependiente, contingente, llamado a la existencia por amor y sostenido en ella por gracia— descubre en esa misma dependencia su más profunda dignidad y libertad. Al narrarse como criatura, Kempe no se anula como sujeto, sino que sitúa su subjetividad en el horizonte más amplio de la relación con el Creador, que es el único horizonte en que esa subjetividad puede alcanzar su plena verdad. Esta ontología relacional del yo es una de las contribuciones más profundas de su obra a la historia de la espiritualidad y a la filosofía de la persona.

5.2.5.- Discernimiento y epistemología interior

Una contribución de Kempe frecuentemente subestimada es su elaboración práctica de criterios para el discernimiento espiritual, es decir, para distinguir entre las revelaciones auténticas que proceden de Dios y las ilusiones o engaños del propio ego o del demonio. A través del diálogo con directores espirituales, de la consulta con Juliana de Norwich y de su propia reflexión, Kempe fue elaborando un conjunto de criterios experienciales —la paz profunda que sigue a las revelaciones genuinas, la orientación hacia la caridad y el bien ajeno, la correspondencia con la doctrina de la fe, la confirmación por parte de personas espirituales de probada experiencia— que constituyen una epistemología práctica de la experiencia interior de notable sofisticación. Este conjunto de criterios anticipa, en términos experienciales y prácticos, muchos de los principios del discernimiento que Ignacio de Loyola sistematizaría un siglo más tarde en sus *Ejercicios Espirituales*.

5.3.- Correlatos contemporáneos

Las neurociencias contemporáneas han establecido, especialmente a partir de los trabajos de Antonio Damasio, que la conciencia es esencialmente una conciencia encarnada: no existe experiencia consciente sin sustrato corporal, sin el trabajo continuo del sistema nervioso autónomo, sin la participación de las emociones en todos los procesos cognitivos de nivel superior. La famosa hipótesis del marcador somático de Damasio sostiene que las emociones — lejos de ser interferencias irracionales en el pensamiento— son guías esenciales para la toma de decisiones y para la orientación en la vida. Esta comprensión científica de la conciencia como fenómeno irreductiblemente encarnado y afectivo constituye un sorprendente correlato de la espiritualidad de Kempe, que —siglos antes— afirmaba desde su experiencia que el cuerpo que llora, que sufre, que peregrina, es el lugar privilegiado del encuentro con la verdad más profunda (DAMASIO, 2004; 2018).

La neurociencia contemplativa —representada por figuras como Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch, autores de *De cuerpo presente* (1992)— ha desarrollado el concepto de *enacción* o *cognición encarnada*: la idea de que la mente no es un procesador de información que opera sobre representaciones simbólicas sino un proceso que emerge de la interacción del organismo vivo con su entorno. Esta perspectiva enactivista resuena profundamente con la espiritualidad de Kempe, para quien la conciencia espiritual no emerge de la especulación abstracta sino del

movimiento del cuerpo peregrino por el mundo, del encuentro físico con los lugares sagrados, de la emoción corporal vivida como vehículo de conocimiento.

5.3.1.- La conciencia transpersonal

La psicología transpersonal —desarrollada por Abraham Maslow, Stanislav Grof, Ken Wilber y otros— se ocupa de las experiencias y estados de conciencia que trascienden los límites habituales del yo individual: experiencias de unidad cósmica, de amor universal, de disolución de las fronteras del ego, de identificación con dimensiones más amplias de la realidad. Las experiencias de Kempe —especialmente sus estados de absorción contemplativa durante el llanto, sus visiones de la Pasión y sus sensaciones de unión íntima con Cristo— son descripciones precisas de lo que la psicología transpersonal denomina estados no ordinarios de conciencia, estados en que el yo habitual se disuelve o se expande hacia una dimensión más amplia de la realidad (GROF, 1988).

Ken Wilber ha propuesto un modelo integral de la conciencia —el denominado espectro de la conciencia— que va desde los estados de conciencia más ordinarios y fragmentados hasta los estados de unidad más elevados, pasando por niveles intermedios de creciente integración y apertura. En esta cartografía, la experiencia de Kempe se situaría en los niveles que Wilber denomina estados de conciencia sutil o causal: experiencias de profunda presencia, de amor universal y de unión con lo divino que trascienden las categorías del pensamiento ordinario sin por ello disolver la capacidad de narración reflexiva. La capacidad de Kempe para narrar sus experiencias con precisión fenomenológica notable la distingue de aquellos que solo pueden referirse a sus estados contemplativos en términos de silencio o de inefabilidad.

5.3.2.- El llanto compulsivo

El llanto convulsivo de Kempe —el aspecto de su espiritualidad que más perplejidad causó a sus contemporáneos y que más debates ha suscitado entre los estudiosos modernos— puede ser analizado desde la perspectiva de la investigación contemporánea sobre los estados alterados de conciencia y la neurofisiología de las experiencias religiosas intensas. Andrew Newberg y su equipo, en sus investigaciones de neuroteología, han documentado los correlatos neurológicos de los estados contemplativos profundos, mostrando que las experiencias místicas de unidad y de compasión intensa están

asociadas a modificaciones específicas en la actividad del sistema nervioso, en particular en las áreas relacionadas con la autoconciencia y los límites del yo (NEWBERG; D'AQUILI, 2001).

Desde la psicología de las emociones, el llanto de Kempe puede entenderse como una manifestación del sistema de afiliación y de cuidado que Paul Gilbert ha descrito en su trabajo sobre la terapia focalizada en la compasión (GILBERT, 2018). El llanto compasivo ante el sufrimiento ajeno — en el caso de Kempe, ante el sufrimiento de Cristo en la Pasión— activa el sistema parasimpático, produce una sensación de conexión y de amor que trasciende el dolor, y favorece estados de apertura y de transformación interior que los sistemas de amenaza o de consecución de metas no pueden producir. En este sentido, el *donum lacrimarum* de la tradición mística puede ser reinterpretado como una activación sostenida y profunda del sistema de cuidado y compasión, con sus correlatos neurobiológicos y psicológicos correspondientes.

5.3.3.- conciencia narrativa y construcción del yo

Las teorías contemporáneas de la conciencia narrativa —desarrolladas por filósofos como Paul Ricoeur, Daniel Dennett y Charles Taylor— sostienen que la identidad personal no es una sustancia fija sino una construcción narrativa en permanente proceso de elaboración: somos, en un sentido profundo, las historias que contamos sobre nosotros mismos. Ricoeur, en su obra *Sí mismo como otro*, distingue entre la identidad *idem* —la mismidad sustancial del yo a lo largo del tiempo— y la identidad *ipse* —la ipseidad que se construye en la fidelidad a sí mismo a través de la narración y el compromiso. La autobiografía de Kempe puede ser leída como un ejercicio extraordinario de construcción de la identidad *ipse*: al narrar su vida, Kempe no registra simplemente lo que ha vivido, sino que lo interpreta, lo reelabora y lo convierte en la historia de un sujeto que se reconoce a sí mismo en la fidelidad a su experiencia interior más profunda (RICOEUR, 1996).

Charles Taylor, en *Fuentes del yo*, ha argumentado que la identidad moderna está constitutivamente vinculada a la interioridad: la profundidad y autenticidad del yo se miden por la capacidad de escuchar y de articular la vida interior. En este sentido, Kempe puede ser vista como una precursora de la identidad moderna: su insistencia en la legitimidad y la autoridad de la experiencia interior, su negativa a dejar que las presiones institucionales o sociales silencien lo que ella ha vivido en su fuero interno, su apelación constante a la conciencia como fuente última de autoridad espiritual,

anticipan el giro hacia la interioridad que Taylor sitúa en el corazón de la modernidad (TAYLOR, 1996).

5.3.4.- Psicología profunda e individuación

Desde la perspectiva de la psicología analítica de Carl Gustav Jung, la vida de Kempe puede ser interpretada como un proceso de individuación: el camino hacia la integración de la totalidad del psiquismo, que incluye tanto las dimensiones conscientes como las inconscientes, tanto las aspectos luminosos como los oscuros. La crisis puerperal que marcó el inicio de su vida espiritual puede ser leída como el primer gran encuentro con la *sombra* —con las dimensiones rechazadas y aterradoras del psiquismo— que, en lugar de ser reprimidas, fueron integradas a través de la experiencia del encuentro divino. Las visiones demoníacas que la atormentaron durante esa crisis no son, desde esta perspectiva, realidades metafísicas externas sino proyecciones de los contenidos más oscuros del inconsciente, que necesitan ser reconocidos, afrontados y transformados para que el proceso de individuación pueda avanzar (JUNG, 1971).

La progresiva transformación de Kempe —desde la mujer aterrorizada por sus propios fantasmas interiores hasta la peregrina que afronta con serenidad los tribunales eclesiásticos y las dificultades del camino— es, en términos junguianos, una historia de individuación real: la historia de alguien que aprende a conocer la totalidad de sí mismo y a actuar desde ese centro más profundo que Jung denominaba el *Sí-mismo* y que la tradición mística cristiana llamaba el fondo del alma o la chispa divina. Esta convergencia entre la psicología profunda y la mística cristiana es uno de los puntos de encuentro más fecundos para una Educación de la Conciencia que quiera integrar ambas tradiciones.

5.3.5.- Conciencia como tejido de relaciones

Desde la perspectiva de Edgar Morin y del pensamiento complejo, la espiritualidad de Kempe puede ser entendida como una manifestación del principio dialógico que articula razón y emoción, discurso y cuerpo, individuo y comunidad, immanencia y trascendencia, en una unidad compleja que no puede ser reducida a ninguno de sus polos. La conciencia que Kempe desarrolló a lo largo de su vida es radicalmente anti-reduccionista: no permite que la experiencia interior sea domesticada por los códigos de la racionalidad académica ni por los de la conveniencia social. Integra lo que el paradigma

moderno ha tendido a escindir y aspira a una comprensión de la realidad humana en su totalidad irreductible (MORIN, 1999).

La transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, con su afirmación de la existencia de múltiples niveles de realidad y de una lógica del tercero incluido que supera las oposiciones binarias del pensamiento clásico, ofrece un marco conceptual desde el que la experiencia de Kempe puede ser valorada no como anomalía irracional sino como acceso legítimo a un nivel de realidad que el pensamiento ordinario no puede alcanzar. La mística, en este sentido, no es una evasión de la realidad sino una forma de contacto más profundo con ella: un contacto que incluye dimensiones que la conciencia ordinaria, centrada en la superficie de las cosas, no puede percibir.

5.4.- Principios educativos y pedagógicos

El primer principio pedagógico que emerge de la vida y la obra de Margery Kempe es la legitimidad epistemológica de la experiencia vivida como fuente primaria de conocimiento. Kempe no aprendió de los libros —que no podía leer— ni de las aulas universitarias —a las que no tenía acceso—, sino de la vida misma: del matrimonio y la maternidad, del fracaso económico, del sufrimiento físico y emocional, de la peregrinación y del encuentro con lo sagrado en la intimidad de su oración. Esta fuente de conocimiento, radicalmente desdeñada por la epistemología académica medieval y también por gran parte de la epistemología moderna, es reivindicada por Kempe como la más auténtica y la más transformadora.

Para una Educación de la Conciencia, este principio implica que la escuela no puede seguir siendo un espacio en que el conocimiento fluye en una sola dirección: desde los libros y los maestros hacia los estudiantes pasivos. Debe ser un espacio en que la experiencia de cada sujeto es reconocida como portadora de saber, en que el sufrimiento, el fracaso y la alegría son integrados en el proceso de aprendizaje, en que la propia vida es el maestro más fundamental. Esta intuición conecta directamente con la pedagogía de Paulo Freire, quien afirmaba que el proceso educativo genuino comienza siempre por la lectura del mundo antes que, por la lectura de la palabra, y con las teorías del aprendizaje experiencial de David Kolb, para quien el ciclo de aprendizaje auténtico siempre parte de la experiencia concreta.

5.4.1.- Cultivo de la vida interior

La experiencia de Kempe pone de manifiesto que la vida interior —la capacidad de escuchar la propia profundidad, de discernir entre los movimientos del espíritu y los del miedo o el ego, de permanecer en contacto con las propias emociones y valores más profundos— no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere cultivo, práctica, disciplina y acompañamiento. Sus directores espirituales, su relación con Juliana de Norwich, su práctica continuada de la oración y la contemplación, su reflexión sobre sus propias experiencias: todo ello constituyó un proceso formativo de la vida interior que fue, simultáneamente, un proceso de maduración humana y espiritual de notable profundidad.

Para la educación contemporánea, este principio implica la necesidad urgente de recuperar el cultivo de la vida interior como una de las tareas fundamentales de todo proceso formativo. Una educación que solo entrena habilidades externas —cognitivas, técnicas, sociales— pero descuida la formación del mundo interior del sujeto está produciendo personas capaces, pero no necesariamente humanas en el sentido más pleno de la palabra. Las prácticas contemplativas, la reflexión autobiográfica, el cultivo de la atención plena, el espacio para el silencio y la escucha interior: estas dimensiones, que la tradición espiritual de Kempe vivió con intensidad extraordinaria, son hoy reconocidas por las pedagogías más avanzadas como componentes esenciales de una formación integral.

5.4.2.- Autonarración como práctica pedagógica de transformación

La decisión de Kempe de narrar su propia vida espiritual tiene un valor pedagógico que trasciende el ámbito literario. La autonarración —el acto de poner en palabras la propia experiencia interior, de convertirla en texto y de ofrecerla a la reflexión propia y ajena— es en sí misma un proceso de transformación de la conciencia. Al narrar, Kempe no se limita a registrar lo que ha vivido: lo reelabora, le da forma, lo interpreta a la luz de la fe y la experiencia acumulada, y lo convierte en materia de aprendizaje para sí misma y para quienes la lean. En este sentido, su *Libro* es el resultado de un proceso autobiográfico que es, al mismo tiempo, un proceso de conocimiento, de integración psicológica y de crecimiento espiritual.

Esta práctica de autonarración como camino pedagógico encuentra resonancias profundas en múltiples tradiciones educativas contemporáneas.

En la pedagogía freireana, la narración de la propia experiencia es el punto de partida del proceso de concientización: el sujeto que toma la palabra para narrar su vida desde su perspectiva más auténtica da el primer paso hacia la comprensión crítica de la realidad y hacia la acción transformadora. En la psicología junguiana, la narración autobiográfica es un instrumento esencial del proceso de individuación. En los enfoques del aprendizaje narrativo de Jack Mezirow, la reflexión sobre la propia historia de vida es el mecanismo central del aprendizaje transformador. En todos estos enfoques resuena, de manera sorprendente, el gesto fundacional de Kempe: la mujer que dictó su vida para comprender qué había vivido y para que otros pudieran aprender de ella.

5.4.3.- Dimensión corporal y emocional del aprendizaje

La espiritualidad de Kempe, con su insistencia en el cuerpo que llora, que peregrina, que siente frío y hambre y miedo, que se prosterna y se levanta, es una afirmación radical de que el aprendizaje profundo no ocurre solo en la mente sino en todo el organismo. El cuerpo no es un instrumento pasivo de la mente sino un participante activo en todo proceso de conocimiento: aprende antes que la mente consciente, retiene lo que la mente olvida, expresa lo que las palabras no pueden articular. Esta comprensión somática del conocimiento, que Kempe vivió con una intensidad sin precedentes en la literatura de su época, es hoy respaldada por las neurociencias del aprendizaje y por las pedagogías somáticas que reconocen en el cuerpo una inteligencia propia e irreductible.

Las emociones, en particular, son reconocidas por la pedagogía y la psicología contemporáneas como dimensiones constitutivas del aprendizaje y no como interferencias que deben ser controladas o neutralizadas. Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, incluyó la inteligencia intrapersonal —la capacidad de conocer el propio mundo emocional— como una de las formas fundamentales de la inteligencia humana. Daniel Goleman, con su concepto de inteligencia emocional, ha mostrado que la capacidad de reconocer, gestionar y utilizar las emociones es determinante no solo para el bienestar personal sino para la eficacia y la creatividad en todos los ámbitos de la vida. La vida de Kempe, con su cultivo radical de la compasión como camino de conocimiento, es un antecedente extraordinario de estas intuiciones contemporáneas.

5.4.4.- La peregrinación como itinerario formativo

La vida de Kempe como peregrina ofrece a la Educación de la Conciencia una de las metáforas más fecundas del proceso formativo. El peregrino es el que emprende un camino movido por una llamada interior, dispuesto a abandonar la seguridad de lo familiar, a enfrentarse con lo desconocido y lo perturbador, a aprender de los encuentros imprevistos y a llegar transformado al destino. Esta metáfora del camino formativo —que tiene raíces profundas en la tradición bíblica, en la filosofía griega del *paideia* y en la espiritualidad cristiana— es también, en un sentido laico y transreligioso, una imagen poderosa de todo proceso genuino de educación: no la transmisión mecánica de contenidos predeterminados sino la iniciación en un camino de búsqueda y de crecimiento que transforma al sujeto desde adentro (ATKINSON, 1983).

La dimensión comunitaria de la peregrinación es igualmente significativa. El peregrino camina junto a otros, comparte las dificultades del camino, aprende de las diversidades y los conflictos, y llega al destino transformado no solo por la experiencia personal sino también por la experiencia compartida. En Kempe, la relación con los compañeros de peregrinación fue a menudo difícil y conflictiva —muchos la rechazaban o se avergonzaban de ella—, pero fue también fuente de encuentros significativos y de aprendizajes insustituibles. Esta dimensión dialógica del camino formativo anticipa la pedagogía de Paulo Freire —para quien el diálogo es la condición de todo aprendizaje genuino— y el concepto de complejidad de Edgar Morin como tejido irreductible de relaciones.

5.4.5.- Valentía epistémica: resistir el silencio impuesto

En un contexto social y eclesial que imponía el silencio a las mujeres como norma de virtud y de obediencia, Kempe eligió hablar. No habló por ambición ni por vanidad, sino porque sentía que tenía la obligación de testimoniar de lo que había experimentado en su interior y de transmitir a otros lo que había recibido. Esta elección de la voz frente al silencio impuesto es un acto de conciencia de primera magnitud que sitúa a Kempe en la larga tradición de quienes han resistido la opresión simbólica y cultural con las únicas armas de su experiencia y su palabra. Para una Educación de la Conciencia, este acto de valentía epistémica es un modelo de enorme valor: el valor de quien se atreve a nombrar su propia experiencia aunque ello suponga ir a contracorriente de las expectativas sociales y las prescripciones institucionales.

La valentía de Kempe ante los tribunales eclesiásticos —donde se enfrentó con serenidad a la posibilidad de la hoguera— es un ejemplo extraordinario de lo que la psicología contemporánea denomina autonomía epistémica o alfabetización crítica: la capacidad de mantenerse fiel a la propia experiencia y a la propia comprensión de la verdad incluso bajo presión extrema, incluso cuando las instituciones de autoridad afirman lo contrario. Esta autonomía no emerge del orgullo ni del sectarismo sino de una relación profunda con la propia experiencia interior, de la convicción de que la verdad que ha sido experimentada desde adentro tiene una autoridad que ningún poder exterior puede anular definitivamente. Para la formación de sujetos críticos y libres, la figura de Kempe es un modelo de incalculable valor pedagógico.

5.4.6.- Integración de lo sagrado y lo profano

Quizás la lección más profunda que la figura de Margery Kempe puede ofrecer a la Educación de la Conciencia es la de la posibilidad y la necesidad de integrar plenamente lo sagrado en la trama de la vida ordinaria. Kempe no accedió a la unión con Dios desde el retiro del claustro o desde la renuncia al mundo, sino desde la maternidad de catorce hijos, desde las dificultades del matrimonio y del comercio, desde las enfermedades y los conflictos y los fracasos cotidianos, desde el polvo de los caminos de media Europa. Su espiritualidad no es una huida de la realidad sino una inmersión más profunda en ella: una capacidad de ver en el sufrimiento, en el amor, en el encuentro humano, en la belleza de la liturgia y de la naturaleza, la presencia del Divino que todo lo sostiene y lo transforma.

Esta integración de lo sagrado en lo cotidiano es uno de los principios más urgentes para una Educación de la Conciencia que quiera ser verdaderamente transformadora. Una educación que sepa encontrar lo sagrado en lo ordinario —en el cuerpo que aprende, en el maestro que escucha, en la comunidad que crece, en el conflicto que enseña, en el error que ilumina— está cultivando una forma de conciencia que Edgar Morin definiría como compleja: capaz de integrar lo que el paradigma simplificador ha separado, capaz de ver el todo en las partes y las partes en el todo. La vida de Kempe, en su totalidad irreductible, es un testimonio vivo de que esta integración es posible y de que, cuando se realiza, transforma radicalmente tanto al sujeto que la vive como a quienes tienen la fortuna de conocer su historia.

6.- Tomás de Kempis (1380-1471)

«...Si quieres aprovechar y aprender algo que sea útil, ama ser desconocido y reputado en nada. El verdadero conocimiento y desprecio de sí mismo es altísima y muy provechosa sabiduría. No tenerse por algo y pensar siempre bien y favorablemente de los otros es gran sabiduría y perfección. Aunque vieres pecar públicamente a alguno o cometer graves faltas, no debes estimarte mejor; porque no sabes cuánto tiempo podrás perseverar en el bien. Todos somos frágiles; pero tú no tengas por más frágil a otro que a ti mismo...»

Imitación de Cristo (Libro I, cap. 2. 2017)

«...La gloria del hombre bueno es el testimonio de su buena conciencia. Procura tener buena conciencia y tendrás siempre alegría. La buena conciencia puede sufrir muchas cosas y permanece muy alegre en las adversidades; la mala conciencia siempre está temerosa e inquieta. Descansarás suavemente si tu corazón no te reprende. No te alegres sino cuando hayas obrado bien. Los malos nunca tienen verdadera alegría ni sienten paz interior, porque ‘no hay paz para los impíos’, dice el Señor. Y aunque digan: ‘Estamos en paz; no vendrá sobre nosotros mal alguno’, y ‘¿quién se atreverá a dañarnos?’, no les creas, porque de repente se levantará la ira de Dios y sus obras serán reducidas a la nada y perecerán sus pensamientos...»

Imitación de Cristo (Libro I, cap. 6. 2017)

Tomás de Kempis (c. 1380-1471) figura entre las voces más leídas y traducidas de la historia espiritual de Occidente. Su obra más conocida, “La imitación de Cristo” (*De Imitatione Christi*), ha sido considerada durante siglos uno de los libros cristianos más difundidos después de la Biblia. Y, sin embargo, su autor no fue un teólogo de cátedra, ni un filósofo de sistema, ni un líder de movimientos. Fue un monje sencillo, copista y maestro de novicios, que pasó casi toda su vida en un mismo monasterio del norte de Europa y que escribió, con paciencia y sin pretensiones, para acompañar a quienes buscaban una vida interior más auténtica.

En el contexto del proyecto Educación de la Conciencia, Tomás de Kempis ofrece una invitación que conserva enorme vigencia: aprender no es acumular, sino transformarse; saber no es dominar, sino conocerse; y educar no es informar, sino formar a la persona desde su raíz más íntima. Su propuesta —síntesis madura de la *Devotio Moderna*¹²— privilegia la experiencia sobre la erudición, la práctica sobre la teoría y la coherencia interior sobre la apariencia. En tiempos de saturación informativa y dispersión vital, su voz vuelve a sonar con sorprendente nitidez (POST, 1968; VAN ENGEN, 2008).

6.1.- Apuntes biográficos

Tomás de Kempis —nacido como Thomas Hemerken o Thomas Hammerlein— vino al mundo hacia 1380 en Kempen, pequeña localidad próxima a Colonia, dentro del Sacro Imperio Romano Germánico, en la actual Alemania. Su apellido familiar, derivado del oficio paterno, significa “pequeño martillo”, indicio del ambiente artesanal y humilde del que procedía. Su padre, Juan Hemerken, trabajaba probablemente como herrero o artesano metalúrgico; su madre, Gertrudis, además de atender el hogar, enseñaba lectura elemental y catecismo a niños del vecindario. Aquella combinación de trabajo manual, religiosidad doméstica y estima por la alfabetización influyó profundamente en la formación temprana de Tomás. La familia no pertenecía a círculos cultos ni acomodados, pero sí a ese sector urbano modesto que, en la Baja Edad Media, comenzaba a valorar la educación como medio de perfeccionamiento moral y espiritual (VAN ENGEN, 2008).

El contexto histórico en el que nació fue especialmente convulso. Europa atravesaba las secuelas de la peste negra, las tensiones políticas del Sacro Imperio y, sobre todo, la profunda crisis religiosa provocada por el Gran Cisma de Occidente (1378-1417), cuando varios papas reclamaban simultáneamente

¹² Como ya señalamos en el capítulo 1 dedicado al Siglo XV, la *Devotio Moderna* fue un movimiento espiritual y cultural surgido en los Países Bajos a finales del siglo XIV que promovía una vida cristiana más interior, sencilla y práctica. Frente a las discusiones teológicas abstractas y al formalismo religioso de la época, insistía en la importancia de la oración personal, el examen de conciencia, la humildad y la imitación de la vida de Cristo en la vida cotidiana. Sus seguidores buscaban una relación más íntima y consciente con Dios mediante la lectura, la meditación y la disciplina moral interior. Este movimiento influyó profundamente en la espiritualidad europea del siglo XV y preparó el desarrollo de nuevas formas de subjetividad religiosa y de reflexión sobre la conciencia individual. Entre sus representantes más conocidos se encuentra Tomás de Kempis, cuya obra *La imitación de Cristo* se convirtió en uno de los textos espirituales más difundidos de Occidente.

la autoridad de la Iglesia. En ese ambiente de desorientación eclesiástica surgieron movimientos de renovación espiritual que buscaban una religiosidad más interior y auténtica. Uno de los más influyentes fue la *Devotio Moderna*, corriente espiritual nacida en los Países Bajos que promovía la oración personal, el examen de conciencia, la lectura meditativa y una vida cristiana sencilla y disciplinada (POST, 1968).

Su hermano mayor, Juan Hemerken, había marchado antes a Deventer, importante centro cultural y religioso de los Países Bajos. Allí funcionaban las escuelas vinculadas a los Hermanos de la Vida Común, comunidad fundada por Geert Groote y organizada posteriormente por Florencio Radewijns. Tomás llegó a Deventer alrededor de 1392, probablemente con apenas doce o trece años. El viaje significó un cambio decisivo: abandonaba el entorno rural de Kempen para entrar en uno de los focos intelectuales y espirituales más dinámicos del norte europeo (HYMA, 1924).

En Deventer recibió una formación centrada tanto en las letras como en la disciplina espiritual. Aprendió gramática latina, lectura bíblica, copia de manuscritos y canto litúrgico. Para sostenerse económicamente copiaba textos a mano, tarea que desarrolló con extraordinaria habilidad y paciencia. La vida cotidiana en las casas de los Hermanos de la Vida Común combinaba estudio, oración, silencio, trabajo manual y lectura compartida. A diferencia de otras instituciones religiosas medievales más orientadas al prestigio académico o al ceremonial, la *Devotio Moderna* insistía en la sencillez, la interioridad y el examen de conciencia. Aquella espiritualidad práctica y afectiva dejó una huella permanente en Tomás: la idea de que la verdadera reforma cristiana comienza en el corazón y no en las disputas externas aparecerá constantemente en sus escritos (POST, 1968).

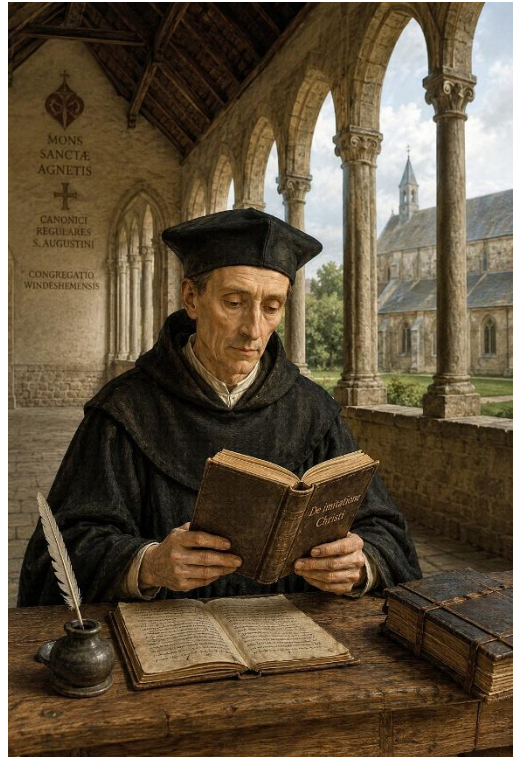
Durante su estancia en Deventer probablemente conoció indirectamente el influjo intelectual de Gerardo Zerbolt de Zutphen, cuyas obras sobre vida interior y meditación circulaban ampliamente entre los Hermanos de la Vida Común. También vivió los años posteriores a la muerte de Geert Groote, cuando el movimiento consolidaba su expansión mediante escuelas y comunidades religiosas repartidas por los Países Bajos y el valle del Rin (VAN ENGEN, 2008).

Hacia 1399 ingresó en el monasterio de Monte Santa Inés (*Sint-Agnetenberg*), cerca de Zwolle, perteneciente a los canónigos regulares de San Agustín e integrado en la Congregación de Windesheim, principal rama mo-

nástica de la *Devotio Moderna*. Su hermano Juan era allí prior, circunstancia que facilitó inicialmente su incorporación, aunque la permanencia de Tomás en la comunidad se debió sobre todo a su afinidad espiritual con aquel ideal de vida retirada y disciplinada. Tomó el hábito en 1406 y fue ordenado sacerdote aproximadamente en 1413 (POST, 1968).

La vida monástica de Kempis estuvo marcada por la estabilidad y la rutina, rasgos muy valorados por la espiritualidad de Windesheim. Nunca buscó cargos importantes ni participó activamente en las grandes controversias teológicas de su tiempo. Sin embargo, ello no significó aislamiento intelectual. El monasterio poseía una biblioteca considerable y mantenía intensa actividad de copia y circulación de manuscritos. Tomás dedicó innumerables horas a transcribir obras religiosas, tratados patrísticos y textos bíblicos; según la tradición, copió la Biblia completa al menos cuatro veces. Todavía se conservan manuscritos escritos de su puño y letra, apreciados por la claridad y elegancia de su caligrafía (HYMA, 1965).

La comunidad atravesó también momentos difíciles. Durante ciertos periodos de conflicto político y eclesiástico en la región de Zwolle, especialmente durante las tensiones derivadas del interdicto impuesto sobre la ciudad, los monjes debieron abandonar temporalmente el monasterio. Estas experiencias reforzaron en Kempis la convicción de que la paz verdadera no depende de circunstancias externas sino de la serenidad de la conciencia interior. Muchos pasajes de sus obras reflejan precisamente una espiritualidad orientada a soportar inestabilidad, sufrimiento y frustración mediante el recogimiento interior (VAN ENGEN, 2008).



5 Tomás de Kempis en el monasterio de Monte Santa Inés (Sint-Agnietenberg), centro de la *Devotio Moderna*, siglo XV.

Entre 1418 y 1427 redactó progresivamente la obra que le daría fama universal: *De imitatione Christi* (La imitación de Cristo). Aunque durante siglos existieron debates sobre su autoría, hoy se acepta ampliamente que Tomás fue su principal redactor o compilador (KEMPIS, 2017). El libro no es un tratado sistemático de teología, sino una serie de meditaciones y exhortaciones espirituales centradas en la humildad, el desprecio de la vanidad mundana, el examen de conciencia y la unión interior con Cristo. Su estilo sobrio, directo y meditativo explica la enorme difusión que alcanzó desde el siglo XV. Tras la invención de la imprenta, la obra circuló rápidamente por toda Europa y llegó a convertirse, después de la Biblia, en uno de los libros cristianos más leídos de Occidente (POST, 1968).

La importancia histórica de Kempis no reside únicamente en la espiritualidad monástica, sino también en su contribución indirecta al desarrollo de la subjetividad occidental. En sus escritos, la conciencia aparece como espacio interior de examen continuo, diálogo íntimo y vigilancia moral. La experiencia religiosa se desplaza progresivamente desde la exterioridad ritual hacia la introspección personal. Por ello, muchos historiadores consideran que la *Devotio Moderna* preparó ciertas condiciones culturales que influirían posteriormente en el humanismo cristiano, la espiritualidad reformadora y las formas modernas de autoconciencia religiosa (VAN ENGEN, 2008).

A lo largo de su vida Tomás escribió además sermones, biografías de miembros de Windesheim, meditaciones para novicios y tratados ascéticos menores. Entre ellos destacan *Soliloquium animae*, *Vita Gerardi Magni* y diversas colecciones de exhortaciones espirituales. Sus textos muestran siempre el mismo tono: desconfianza hacia la ambición intelectual excesiva, insistencia en la humildad y valoración del silencio como camino de conocimiento interior (HYMA, 1924).

Los testimonios sobre su personalidad lo describen como un hombre reservado, afable y profundamente disciplinado. Los novicios apreciaban especialmente su paciencia y capacidad de escucha. No era un predicador brillante ni un teólogo especulativo, sino un maestro de vida interior. La frase tradicionalmente atribuida a él —“*En todas partes busqué descanso y no lo hallé sino en un rincón apartado con un pequeño libro*”— sintetiza admirablemente su existencia. Esa imagen del monje recluso junto a los manuscritos expresa tanto su biografía como el ideal espiritual de toda una época: la búsqueda de Dios mediante el silencio, la lectura y el examen constante de la conciencia (KEMPIS, 2017).

Tomás de Kempis murió en el monasterio de Monte Santa Inés el 25 de julio de 1471, probablemente con más de noventa años, edad excepcional para la época. Fue sepultado allí mismo y rápidamente comenzó a ser recordado como modelo de humildad y vida interior. Aunque nunca fue canonizado oficialmente, su influencia espiritual atravesó siglos, confesiones religiosas y fronteras culturales. Su obra continuó siendo leída por monjes, humanistas, reformadores, místicos y pensadores modernos interesados en la vida interior y en la formación de la conciencia individual (POST, 1968).

6.2.- Aportaciones fundamentales

Como hemos señalado, la *Devotio Moderna* fue un movimiento de renovación espiritual surgido en los Países Bajos a finales del siglo XIV. Reaccionaba frente a tres derivas de la época: una teología escolástica vuelta puramente especulativa, una liturgia formalista vacía de interioridad y una corrupción institucional de las jerarquías. Frente a ellas, Groote y sus seguidores propusieron una espiritualidad práctica, accesible a laicos y clérigos, centrada en la conversión personal, el examen interior, la lectura meditada (lectio) y la vida fraterna sencilla .

Tomás de Kempis no fundó este movimiento, pero le dio su expresión literaria más perdurable. La imitación de Cristo, redactada probablemente entre 1420 y 1441 a partir de cuadernos personales) destinados al uso de los novicios, recoge y decanta lo mejor de aquella corriente. Por eso ha sido leída con provecho a lo largo de los siglos por católicos, protestantes y ortodoxos, y, más recientemente, también por buscadores espirituales sin filiación confesional.

El título mismo de la obra anuncia una idea pedagógica de fondo: lo esencial no se aprende por mera transmisión conceptual, sino por imitación de una vida. El primer capítulo lo afirma con claridad:

«...El que me sigue no anda en tinieblas, dice el Señor. Estas son palabras de Cristo, con las cuales nos exhorta a imitar su vida y costumbres, si queremos ser verdaderamente iluminados y libres de toda ceguera de corazón...» (KEMPIS, I, 1, 2017)

La imitación no es copia externa, sino conformación interior; no se trata de repetir gestos, sino de asimilar una forma de existir. Esta intuición conecta directamente con lo que la pedagogía contemporánea ha llamado “aprendizaje vicario”, “modelaje” o “aprendizaje por testimonio”. Lo que educa no es solo

lo que se dice, sino lo que se es. El maestro forma cuando su vida es coherente con su palabra; en caso contrario, instruye sin formar.

Para Tomás, ningún saber tiene valor verdadero si no conduce al conocimiento de uno mismo. Y este conocimiento, lejos de ser un ejercicio narcisista, es el primer paso de la humildad:

«...Mucho más vale conocerse a uno mismo en humildad que ser docto en muchas ciencias y descuidar este conocimiento...»
(KEMPIS, I, 2, 2017)

La advertencia se prolonga con un toque casi irónico: cuanto más sabe uno y mejor entiende, tanto más rigurosamente será juzgado si no vive con coherencia. Lejos de ser anti-intelectual, esta postura sitúa al intelecto en su justo lugar: instrumento al servicio de la persona y de la vida, nunca fin en sí mismo. La advertencia es severa contra la erudición vana, los muchos que hablan y poco aprovechan; pero no contra el estudio orientado al bien. Para Kempis, todo saber que no transforma al sujeto que lo aprende es estéril.

El capítulo veinte del libro primero se titula “Del amor de la soledad y del silencio”. Allí leemos:

«...En el silencio y quietud aprovecha el alma devota, y aprende los secretos de las Escrituras...» (KEMPIS, I, 20, 2017)

Esta práctica del silencio no es huida del mundo, sino disciplina del adentro. Kempis sabía que sin un mínimo retiro no hay vida interior posible; que la persona dispersa en mil estímulos pierde contacto consigo misma; que solo en cierto sosiego el alma logra escucharse y escuchar. La pedagogía contemporánea de la atención plena (mindfulness), las prácticas contemplativas en educación y la creciente preocupación por la dispersión digital reactualizan esta intuición con sorprendente literalidad.

Para Tomás, la conversión auténtica no se queda en las ideas: alcanza los afectos y la voluntad. Una frase del primer capítulo lo resume con precisión: *«...Más quisiera sentir la compunción que saber definirla...»* (KEMPIS, I, 1, 2017).

La inteligencia es necesaria, pero insuficiente; lo que mueve la conducta no son las definiciones, sino los amores ordenados. De ahí la insistencia de Kempis en disciplinas concretas: vencer las propias pasiones, mortificar el amor propio, ejercitar la paciencia, perdonar las ofensas, no juzgar al prójimo, aceptar las contradicciones. En sus palabras: aprovecha más quien se vence a sí mismo que quien mucho sabe (cf. KEMPIS, I, 3). Toda formación que

descuide esta dimensión —diríamos hoy: emocional, ética, afectiva— produce profesionales competentes, pero personas incompletas.

El libro tercero, el más extenso y entrañable, está construido como diálogo entre el discípulo y Cristo. Es allí donde Tomás se aleja de la moralización para entrar en una mística sobria y consoladora:

«...Hijo, yo enseñé a los profetas desde el principio, y hasta el día de hoy no ceso de hablar a todos; pero muchos están sordos y duros a mi voz...» (KEMPIS, III, 2, 2017).

El alma humana no está sola: si calla y atiende, encuentra una voz interior que la guía, la consuela y la corrige. Este planteamiento desplaza el centro de gravedad de la religión exterior a la experiencia interior. No basta con cumplir ritos; hace falta cultivar una relación viva, atenta, dialogal, con la fuente de sentido que cada uno reconozca. Para Kempis es Cristo; para muchos lectores posteriores ha sido la conciencia, lo divino interior, el “maestro interno” del que ya hablaba Agustín y que retomarían los místicos renanos.

El capítulo veintitrés del libro tercero ofrece un programa formativo de extraordinaria síntesis:

«...Procura, hijo, hacer la voluntad de otro antes que la tuya. Escoge siempre tener menos que más. Busca siempre el lugar inferior y sé sumiso a todos. Desea siempre y ruega que se haga en ti enteramente la voluntad de Dios...» (KEMPIS, III, 23, 2017)

Por simples que parezcan, estas cuatro disposiciones —descentramiento de la propia voluntad, sobriedad, humildad y abandono confiado— constituyen un currículo completo de educación del carácter. Cualquier educador honesto reconoce en ellas el núcleo de lo que más cuesta transmitir hoy: relativizar el yo, contentarse con poco, no buscar el primer puesto, confiar.

El cuarto y último libro de la Imitación está dedicado al Sacramento, y constituye, para muchos lectores, el cierre natural de la obra. Lo que en los libros anteriores se proponía como camino interior encuentra aquí su plenitud sacramental: la vida cristiana no es solo un esfuerzo moral, sino un encuentro real con la fuente de la vida. Aunque este apartado interpela hoy más directamente al lector creyente, vale la pena no omitirlo: en él se ve hasta qué punto la pedagogía de Kempis no separa interioridad y celebración, recogimiento personal y comunión eclesial. Educar la conciencia, en su clave, no es ensimismarse, sino abrirse.

6.3.- Influencia en Ignacio de Loyola y los místicos castellanos

Pocos libros han marcado tan profundamente la espiritualidad española de los siglos XV y XVI como *La imitación de Cristo*. Difundida muy pronto en la Península —existen traducciones castellanas anónimas ya antes de 1500, y el llamado “Gerçoncito” circulaba entre devotos como libro de cabecera—, se convirtió en uno de los cauces principales por los que la *Devotio Moderna* entró en el suelo hispano y fecundó la gran mística castellana. Su huella es perceptible en el itinerario interior de Ignacio de Loyola, en los *Ejercicios Espirituales*, en la escuela del recogimiento (Osuna, Laredo) y, más adelante, en la sobria altura mística de Teresa de Jesús y Juan de la Cruz.

6.3.1.- La devotio Moderna en España

La vía por la que Kempis llega de manera decisiva a España pasa por la reforma del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros (1436-1517), regente y promotor de una renovación de la vida religiosa peninsular. Una reforma que impulsó la traducción y difusión de obras de espiritualidad práctica, entre ellas *la Imitación*. Su pariente García de Cisneros (1453-1510), abad benedictino de Montserrat, escribió en 1500 el *Ejercitatorio de la vida espiritual*, manual que recogía la metodología meditativa de la *Devotio Moderna* y citaba expresamente a Kempis. Este libro, leído todavía en Montserrat décadas después, sería pieza clave en la educación interior de Ignacio de Loyola (ANDRÉS MARTÍN, 1975).

La *Devotio Moderna* ofreció a España, en un momento crítico, lo que aún no tenía con suficiente claridad: un método interior, una pedagogía concreta del examen y de la meditación, accesible a clérigos y laicos. Ese método se entrelazó con la mística autóctona —de raíz franciscana y agustiniana— y produjo, entre 1500 y 1600, una de las floraciones espirituales más fecundas de la historia europea.

6.3.2.- Ignacio de Loyola

La biografía espiritual de Ignacio (1491-1556) está atravesada por la lectura de Kempis. Tras su herida en Pamplona (1521) y durante la convalecencia en Loyola, se entregó a la *Vita Christi* de Ludolfo de Sajonia y al *Flos Sanctorum*, pero fue después, en torno a su retiro de Manresa (1522-1523), cuando entró decisivamente en su vida la *Imitación* —el “Gerçoncito”, como entonces se la llamaba, por la atribución, hoy descartada, a Jean

Gerson—. A partir de entonces ya no se separó de ella: la llevaba consigo, la leía a diario, y la recomendaba a sus compañeros como lectura espiritual ordinaria. Diversos testimonios primitivos de la Compañía dejan constancia de esta predilección (LOYOLA, 1991; GARCÍA MATEO, 2000).

La huella de Kempis en los Ejercicios Espirituales (1548) es múltiple. En primer lugar, en la pedagogía misma de la imitación de Cristo: la Segunda Semana de los Ejercicios propone, contemplación tras contemplación, el seguimiento concreto del Señor en su vida pública, exactamente la dinámica que abre la Imitación cuando exhorta a imitar la vida y las costumbres del Maestro (cf. KEMPIS, I, 1). En segundo lugar, en la primacía del afecto sobre el concepto: Ignacio repetirá que “*no el mucho saber harta y satisface al ánima, mas el sentir y gustar de las cosas internamente*” (LOYOLA, EE, n. 2), traducción casi literal de la convicción de Kempis de que más vale sentir la compunción que saber definirla (cf. KEMPIS, I, 1). En tercer lugar, en el principio del *agere contra* —obrar contra la inclinación desordenada—, que prolonga el llamamiento de Kempis a vencerse a sí mismo (cf. KEMPIS, I, 3).

Especialmente significativa es la afinidad entre el discernimiento de espíritus ignaciano y el capítulo cincuenta y cuatro del libro tercero de la Imitación, dedicado a los diversos movimientos de la naturaleza y de la gracia (cf. KEMPIS, III, 54). Ignacio no copia a Kempis, pero su finísima cartografía de las mociones interiores hunde raíces en esa tradición de atención a los movimientos del alma que Kempis había codificado para los novicios de Windesheim. En Ignacio, esa cartografía se convierte en herramienta de elección y de gobierno espiritual; en Kempis, era ya invitación al discípulo a no fiarse de cualquier impulso y a verificar cada moción a la luz del Evangelio.

6.3.3.- Francisco de Osuna y Bernardino de Laredo

Antes de Teresa y de Juan de la Cruz, hubo en Castilla una primera generación de autores que asimiló y reformuló los temas kempianos en clave franciscana: la llamada escuela del recogimiento. Francisco de Osuna (c. 1492-1540), con su *Tercer Abecedario Espiritual* (1527), enseñó a “entrarse a sí mismo” como condición de toda oración auténtica; Bernardino de Laredo (1482-1540) prolongó esa intuición en la *Subida del Monte Sión* (1535). Ambos asumen el primado del autoconocimiento, la sobriedad afectiva, el silencio y la lucha contra el amor propio que Kempis había popularizado en toda Europa (ANDRÉS MARTÍN, 1976).

La importancia de esta escuela no es menor: fue precisamente leyendo el *Tercer Abecedario* de Osuna como Teresa de Jesús inició, hacia 1538, su

propio camino de oración mental. La línea que une Kempis–Cisneros–Osuna–Teresa es, por tanto, mucho más que una cadena de lecturas: es la genealogía de una pedagogía interior.

6.3.4.- Teresa de Jesús

Teresa (1515-1582) abre el *Castillo interior* (1577) afirmando que la primera morada del alma —el primer paso de toda vida espiritual— es el propio conocimiento. Sin él no hay humildad; sin humildad, no hay oración verdadera. Esta tesis, que Teresa expone con su característica fresca coloquial, es la misma que Kempis había formulado un siglo antes:

«...*Mucho más vale conocerse a uno mismo en humildad que ser docto en muchas ciencias y descuidar este conocimiento..*»
(KEMPIS, I, 2, 2017)

El paralelismo no es mera coincidencia. Teresa había leído el Tercer Abecedario de Osuna, y a través de él los temas kempianos; conoció además directamente la *Imitación*, traducida y reeditada en castellano varias veces a lo largo del siglo XVI (TERESA DE JESÚS, 2014). Su mística, además, comparte con Kempis dos rasgos centrales: la desconfianza de las “altísimas especulaciones” cuando no se acompañan de virtud sólida, y la convicción de que el amor se demuestra en obras y no en palabras. La famosa fórmula teresiana —“*no está la cosa en pensar mucho, sino en amar mucho*”— es, en clave castellana y femenina, una glosa fidelísima del espíritu de la *Imitación*.

6.3.5.- Juan de la Cruz

La afinidad entre Juan de la Cruz (1542-1591) y Tomás de Kempis es de fondo, no meramente verbal. El “*nada, nada, nada*” de la Subida del Monte Carmelo —ese desasimiento radical que el santo de Fontiveros enseña como condición de la unión con Dios— prolonga, en clave mística depurada, la denuncia de Kempis de las vanidades y del desorden de los apetitos. Cuando Kempis abre la *Imitación* con la advertencia clásica del Eclesiastés —*vanidad de vanidades, todo es vanidad, salvo amar a Dios y servirle a él solo* (cf. KEMPIS, I, 1)—, está poniendo en marcha un movimiento espiritual que Juan de la Cruz llevará a su última profundidad: nada de lo creado puede llenar al alma; todo apego desordenado es prisión y oscuridad.

También coinciden ambos en un rasgo central de su pedagogía: el alma no se educa primariamente por especulación, sino por experiencia y por amor. La doctrina sanjuanista de “la noche oscura”, activa y pasiva, es la elaboración

mística de lo que en Kempis aparece como ascesis cotidiana: vencimiento del amor propio, paciencia en la contradicción, abandono confiado en la voluntad de Dios (cf. KEMPIS, III, 23). Lo que en Kempis es manual de noviciado, en Juan de la Cruz se vuelve poema y tratado de la cima del Carmelo.

6.3.6.- Una corriente común: la sobriedad mística

Lo que une a Ignacio, Teresa, Juan de la Cruz, Osuna y Laredo con Tomás de Kempis es lo que Melquíades Andrés Martín (1976) llamó la “*mística sobria*” de la espiritualidad hispana: una mística que prioriza el autoconocimiento sobre la experiencia sublime, la ascesis cotidiana sobre la visión extraordinaria, la coherencia de vida sobre la especulación brillante, y la caridad como criterio último de autenticidad. Esta línea sobria —rigurosa pero no elitista, exigente pero no desdeñosa de la vida ordinaria— es precisamente la que más cabe reivindicar hoy desde la Educación de la Conciencia: una pedagogía de la interioridad que no se desentienda del mundo, ni se evada en lo paranormal, ni confunda hondura con oscuridad.

En este sentido, leer a Kempis no es solo recordar a un autor del siglo XV: es reconocer la matriz de la que brotaron Ignacio, Teresa y Juan de la Cruz, y comprender por qué la espiritualidad castellana, lejos de ser una mística aislada, fue al mismo tiempo profundamente europea. Kempis es uno de los puentes silenciosos —discretos como su propia vida— por los que la sabiduría del corazón viajó del norte al sur y siguió haciendo escuela.

6.4.- Correlatos contemporáneos

La pedagogía contemporánea, sobre todo desde el cambio de siglo, ha redescubierto la dimensión interior del aprendizaje. Leonardo Boff (2002) habla de “ecología interior” y de “cuidado” como categoría central de la ética; Raimon Panikkar (2005) propuso una espiritualidad interreligiosa centrada en el silencio fecundo; Edgar Morin (1999) reclama una educación que enseñe la condición humana y la comprensión de sí. En todas estas voces resuena, secularizada y pluralizada, la intuición de Kempis: sin trabajo interior, ninguna formación es verdaderamente humana.

6.4.1.- Mindfulness y prácticas contemplativas en el aula

La introducción creciente de prácticas atencionales en escuelas e instituciones formativas constituye un eco lejano, pero claro del “amor al

silencio” kempiano. Por más distintos que sean los marcos —psicológico, neurocientífico, secular— comparten un diagnóstico común: la persona dispersa no aprende, no se conoce y no se sostiene. Tomás de Kempis lo afirmaba ya, en su lenguaje, hace seis siglos, cuando enseñaba que en el silencio y quietud aprovecha el alma (cf. KEMPIS, I, 20).

6.4.2.- Psicología humanista y autoconocimiento

Carl Rogers, Abraham Maslow y, más tarde, autores como Stephen Covey trasladaron al lenguaje psicológico contemporáneo la convicción de que el desarrollo personal pasa por una mirada honesta sobre uno mismo. La distinción de Rogers entre “yo real” y “yo ideal”, el énfasis de Maslow en la autorrealización y la educación del carácter de Covey son, en muchos aspectos, traducciones laicas del autoconocimiento humilde que Tomás de Kempis pedía como condición de toda madurez (cf. KEMPIS, I, 2).

6.4.3.- Crítica de la cultura del rendimiento

Byung-Chul Han (2012, 2013) ha descrito la “sociedad del cansancio” y la “sociedad de la transparencia” como consecuencias de un sujeto autoexplotado, incapaz de contemplación y de demora. Cuando Kempis denuncia la vanidad de querer saber muchas cosas y descuidar el conocimiento de uno mismo (cf. KEMPIS, I, 2), está señalando, en sus propios términos, la misma patología que Han describe ahora con otro lenguaje. Por distintas que sean las épocas, la denuncia coincide: una vida volcada hacia fuera, sin retorno reflexivo, se vacía de sí.

6.4.4.- Espiritualidad sin adscripción y búsqueda de sentido

En las últimas décadas, una creciente proporción de personas se declara espiritual sin afiliarse a una religión institucional. Para muchas de ellas, La imitación de Cristo —despojada de su lenguaje confesional más estricto— sigue funcionando como manual de vida interior. Etty Hillesum (1996), Dietrich Bonhoeffer (2004), Thomas Merton (2003) o Henri Nouwen (1997), por citar autores muy distintos del siglo XX, leyeron a Kempis como compañero en su propio itinerario, mostrando que el libro trasciende sus marcos doctrinales.

6.4.5.- Pedagogía de la coherencia personal

Paulo Freire (1997) habló de una “amorosidad rigurosa” del educador. Esa expresión podría servir de glosa moderna a la pedagogía kempiana: rigor en la propia vida, amor en la relación con el aprendiz, coherencia entre lo que se dice y lo que se vive. María Cândida Moraes ha desarrollado, desde el paradigma ecosistémico y transdisciplinar, esta misma exigencia de integridad como condición de la práctica educativa transformadora (MORAES, 2008; 2021). Tomás de Kempis no escribió tratados pedagógicos, pero su vida misma fue uno de ellos.

6.4.6.- Vínculos con la Educación de la Conciencia

En el marco del proyecto Educación de la Conciencia, Kempis aporta cuatro elementos clave que merecen subrayarse. Primero, una pedagogía centrada en la transformación del sujeto, no en la mera información. Segundo, una práctica del silencio y del recogimiento como condiciones del aprendizaje profundo. Tercero, una articulación cuidadosa entre conocimiento, afecto y voluntad que evita el reduccionismo cognitivo de tantas propuestas formativas actuales. Y cuarto, una mirada humilde sobre el saber, que lo subordina al servicio del bien y de la verdad personal. Estas aportaciones, formuladas en clave cristiana en el siglo XV, conservan plena pertinencia traducidas al lenguaje transdisciplinar y plural del siglo XXI.

6.5.- Cierre que abra

Volver a Tomás de Kempis no es regresar a la Edad Media; es recuperar una sabiduría que cualquier época saturada y dispersa necesita escuchar. Su voz, sencilla y firme, recuerda que la formación más decisiva no se mide por lo que sabemos, sino por lo que somos; que el silencio no es ausencia de actividad, sino su condición; y que toda educación digna de tal nombre desemboca, antes o después, en una pregunta dirigida a la conciencia: ¿quién quiero llegar a ser?

Esa pregunta —tan medieval como actual— es la misma que el proyecto Educación de la Conciencia plantea desde un horizonte transdisciplinar. Por eso integrar a Kempis en esta serie no es un ejercicio de erudición histórica, sino una manera de reconocer que las grandes intuiciones formativas atraviesan los siglos y siguen interpelando a quienes hoy buscan una pedagogía verdaderamente humanizadora. Y reconocer, además, que esa pedagogía no es invento nuestro: corre, como un río subterráneo, desde

Kempe hasta Loyola, desde Windesheim hasta Ávila, y desde Manresa hasta cualquier aula que hoy intente formar personas.

7.- Battista da Montefeltro(c. 1384–1448)

«...Me siento llevado a dirigirte este tratado, ínclita señora, por la alta reputación que tu nombre ha alcanzado en el campo del saber...»

— Leonardo Bruni, *De studiis et litteris* (c. 1424), epístola dedicatoria a Battista da Montefeltro

«...Estas cuestiones son, entre todas, las más dignas de ser perseguidas por hombres y mujeres por igual...»

— Leonardo Bruni, *De studiis et litteris* (c. 1424), refiriéndose a las cuestiones de filosofía moral en la epístola a Battista da Montefeltro

Battista da Montefeltro Malatesta (Urbino, 1384 – Foligno, 1448) constituye una de las figuras más singulares y, paradójicamente, menos exploradas del primer humanismo italiano. Hija del conde Antonio II de Montefeltro y nieta de Federico II, esposa del último de los Malatesta de Pesaro y, en sus últimos años, monja clarisa con el nombre religioso de sor Girolama, su trayectoria condensa de manera ejemplar tres dimensiones que, lejos de ser yuxtapuestas, se entrelazan en una síntesis existencial de profunda densidad: la cultura humanística clásica, la palabra pública femenina y la búsqueda mística contemplativa (CHIANCONE; GUERRA, 2011).

Su pertinencia para los fundamentos filosóficos de la conciencia es múltiple. En primer lugar, Battista es la dedicataria de uno de los textos más importantes para la historia de la educación occidental: el *De studiis et litteris* (c. 1422-1429) de Leonardo Bruni, considerado el primer tratado humanista sobre educación dirigido expresamente a una mujer y, según la crítica reciente, el más temprano ejemplo conocido de un diálogo humanista intergenérico sobre la formación intelectual femenina (COX, 2009; HANKINS, 1990). En segundo lugar, su trayectoria pública —especialmente la oración latina pronunciada ante el emperador Segismundo durante su paso por Urbino en 1433, todavía digna de imprenta medio siglo después— inaugura una tradición de elocuencia femenina que se prolongará en Costanza Varano, Battista Sforza, Cassandra Fedele e Isotta Nogarola, y que prefigura

las luchas posteriores por el reconocimiento de la voz pública de las mujeres (CHIANCONE; GUERRA, 2011; ROSS, 2009).

En tercer lugar —y quizás lo más relevante para el proyecto que aquí se desarrolla—, Battista encarna una figura existencial integradora en la que *vita activa* y *vita contemplativa* no se oponen sino que se ordenan secuencialmente y se nutren mutuamente: tras los avatares políticos del señorío de Pesaro y la decepción matrimonial, su retirada al convento de Santa Lucía de Foligno —el mismo enclave umbro donde dos siglos antes había vivido Ángela de Foligno, mística terciaria franciscana— inscribe su biografía en una geografía espiritual cargada de simbolismo.

En los albores del Renacimiento, la formación intelectual de las mujeres se configuró como un campo de tensión entre la apertura humanista y las restricciones patriarcales todavía vigentes. Battista da Montefeltro nos ofrece, por su singular biografía y por la red textual de la que es centro y receptora, un mirador privilegiado para observar el nacimiento de una nueva forma de subjetividad consciente: aquella que se constituye a través del diálogo, la escritura, la palabra pública y la interioridad contemplativa.

7.1.- Apuntes biográficos

Battista nació en Urbino en 1384 en el seno de una de las familias señoriales más cultivadas del centro de Italia. Su padre, Antonio II da Montefeltro, séptimo conde de Urbino, era un príncipe ilustrado, ferviente admirador de Dante y mecenas de poetas en lengua vulgar como Simone Serdini y Buonaccorso da Montemagno; su madre, Agnesina dei Prefetti di Vico, pertenecía a la antigua y noble estirpe romana de los Vico. Bautizada en realidad como *Iohanna Baptista* —se eliminó la primera parte para evitar ambigüedades de género en un nombre, Battista, usado entonces indistintamente para hombres y mujeres.

Junto con su hermano mayor Guidantonio (futuro conde de Urbino) y su hermana menor Anna, Battista recibió una educación profundamente refinada. La corte feltresca era ya en aquellos años un espacio cultural denso, frecuentado por humanistas, poetas y eruditos; allí aprendió no solo la versificación en lengua vulgar al modo de los petrarquistas, sino también el latín con la solvencia suficiente para componer discursos públicos en esa lengua. Este detalle no es trivial: en la Italia de comienzos del siglo XV, la posibilidad efectiva de que una mujer aristocrática accediera al estudio del latín dependía enteramente de la voluntad familiar y constituía la excepción,

no la norma. La inclusión de Battista en el currículo masculino de la familia anticipa, en la práctica, la propuesta teórica que Bruni le dedicaría dos décadas después.

La admiración por Dante recibida del padre dejó huella permanente: en sus poemas posteriores, especialmente en un capítulo en alabanza de san Jerónimo, los críticos detectan ecos dantescos junto a la influencia más directa del Petrarca lírico. Esta doble filiación —el rigor moral dantesco y la subjetividad introspectiva petrarquista— marcaría toda su producción y prefigura la integración entre tradición medieval y sensibilidad moderna que define el primer humanismo italiano.

El 14 de junio de 1405, a los veintiún años, Battista contrajo matrimonio con Galeazzo Malatesta, heredero del señorío de Pesaro y miembro de una de las dinastías más prominentes de la Italia central. La unión, planeada como alianza política entre Montefeltro y Malatesta, dio lugar a una hija, Elisabetta Malatesta, que andando el tiempo sería madre de Costanza Varano (1426-1447), una de las humanistas más célebres de la mitad del siglo XV. Battista inaugura así una verdadera *genealogía intelectual femenina* que se prolongará durante tres generaciones —Battista da Montefeltro, Battista Sforza, Giovanna da Montefeltro, Costanza Varano, Elisabetta Malatesta— y que constituye uno de los fenómenos más significativos del humanismo cuatrocentista (COX, 2009; ROSS, 2009).

La vida conyugal se reveló, sin embargo, marcada por la incompetencia política y moral del marido. Tras la muerte de Carlo Malatesta y del cuñado, el arzobispo Pandolfo, Battista debió asumir de hecho la gestión del señorío de Pesaro y subsanar las negligencias de Galeazzo, demostrando una capacidad de gobierno y mediación política poco habitual (LETTERATURA ITALIA, s.f.). Cuando finalmente Galeazzo accedió al poder en 1429, su gobierno fue tan execrable que, en 1431, apenas dos años después, fue expulsado de la ciudad por sus propios súbditos. Battista, despojada de toda función pública, se refugió primero en Urbino, en su antigua casa paterna, donde durante casi dos décadas vivió una existencia retirada, dedicada al estudio, la oración y el cuidado de su hija (FALCIONI, 2012).

La fama intelectual de Battista trascendió rápidamente el ámbito doméstico. Considerada por sus contemporáneos como una de las mujeres más cultas de su tiempo, mantuvo correspondencia con humanistas eminentes, entre los cuales destaca Leonardo Bruni, canciller de Florencia y figura central del humanismo cívico florentino. Bruni le dedicó hacia 1424 el



6 Battista da Montefeltro Malatesta pronunciando su célebre oración latina ante el emperador Segismundo de Luxemburgo en Urbino (1433)

tratado *De studiis et litteris*, breve epístola pedagógica que es el primer escrito humanista expresamente dirigido a una mujer y dedicado a delinear un programa de *studia humanitatis* apropiado para ella (BRUNI, 2024).

Su capacidad oratoria culminó en un acontecimiento histórico singular: en 1433, cuando el emperador Segismundo de Luxemburgo atravesaba Urbino en su viaje hacia Roma para recibir la corona imperial, Battista lo recibió con una oración latina improvisada de tal calidad que, todavía medio siglo después, era considerada digna de ser publicada (CHIANCONE; GUERRA, 2011). Este episodio marca un hito: una mujer aristocrática italiana

asumiendo, en el corazón de un protocolo cortesano de máxima visibilidad, la función oratoria pública en lengua latina, esto es, la función simbólica reservada hasta entonces exclusivamente al varón.

A esta producción oratoria y epistolar se sumó una abundante labor lírica en lengua vulgar. Battista compuso *rime spirituali*, poemas penitenciales y devocionales en los que se entrecruzan la huella formal del Petrarca lírico y la temática mística inspirada en la tradición. Aunque la crítica del siglo XIX y XX juzgó sus versos como técnicamente desiguales, hoy se reconoce su valor como testimonio de la subjetividad femenina culta del Cuatrocientos, capaz de articular una voz poética propia en los moldes formales de la lírica trovadoresco-petrarquista.

Hay que tener en cuenta también que Battista vivió un periodo de profundas turbulencias políticas, religiosas y culturales. En el plano político, la Italia de su tiempo era un mosaico de señoríos en perpetuo conflicto, con

las grandes familias —Visconti, Sforza, Médici, Aragón, Estado Pontificio, Venecia— compitiendo por la hegemonía peninsular. Las relaciones entre Montefeltro y Malatesta, ya tensas en su juventud, se volverían abiertamente hostiles en la segunda mitad del siglo, cuando Federico III da Montefeltro (sobrino-nieto de Battista) y Sigismondo Malatesta protagonizarían uno de los enfrentamientos más célebres del Renacimiento (GARIN, 1986; BURKE, 1997).

En el plano religioso, su vida coincidió con la culminación del Gran Cisma de Occidente (1378-1417), resuelto en el Concilio de Constanza (1414-1418), y con los inicios de los movimientos de reforma franciscana —los *observantes*— a los que finalmente se vincularía. Bernardino de Siena (1380-1444), figura mayor de esta reforma, era casi exactamente coetáneo suyo y predicó por toda la Italia central durante esos años. La espiritualidad franciscana renovada, con su énfasis en la pobreza evangélica, la interioridad y la predicación popular, ofreció a Battista el horizonte espiritual al que confluiría su madurez.

En el plano cultural, su vida abarca el momento decisivo del primer humanismo italiano: en su juventud florecen Coluccio Salutati y los discípulos directos de Petrarca; en su madurez, Bruní, Poggio Bracciolini, Lorenzo Valla y Vittorino da Feltre transforman radicalmente los modelos educativos y la concepción del ser humano; en sus últimos años se inicia la edad de oro del humanismo platónico y la Academia florentina con Marsilio Ficino (GARIN, 1986; KRISTELLER, 1982). Battista no fue mera espectadora de este proceso: la dedicatoria de Bruní la sitúa en su epicentro.

Tras la venta definitiva de Pesaro a Alessandro Sforza por parte de Galeazzo en 1444 —y su posterior retiro a Florencia—, Battista decidió consagrar el resto de su vida a la dimensión contemplativa. A la espera de obtener la dispensa pontificia para tomar el velo de las clarisas, ingresó en el convento de Santa Lucía de Foligno, donde se entregó a los estudios espirituales y a la composición de poemas inspirados en la renuncia a las alegrías materiales y en el desapego del mundo profano.

A esta etapa final se atribuyen dos tratados hoy lamentablemente perdidos pero que la tradición consigna: *De vera religione* (Sobre la verdadera religión) y *De humanae conditionis fragilitate* (Sobre la fragilidad de la condición humana), cuya temática —la naturaleza de la fe verdadera y la fragilidad existencial del ser humano— sitúa a Battista en pleno diálogo con dos de las grandes preocupaciones del Renacimiento temprano: la reforma religiosa y la antropología filosófica de la *dignitas / miseria hominis* que

tematizarán Bartolomeo Facio, Giannozzo Manetti y, sobre todo, Pico della Mirandola(GARIN, 1986).

Con el papa Nicolás V obtuvo la dispensa para profesar como religiosa con el nombre de sor Girolama —elección significativa: san Jerónimo había sido objeto de uno de sus poemas más logrados— en 1447. Murió el 3 de julio de 1448 en el monasterio de Santa Lucía de Foligno, dejando como herederas a su hija Elisabetta y a la propia comunidad clarisa. Su epistolario fragmentario (1427-1445), escrito en latín y en lengua vulgar y dirigido a sus familiares Montefeltro de Urbino, constituye uno de los testimonios más interesantes de la cotidianidad doméstica y espiritual de una mujer culta del Cuatrocientos italiano.

7.2.- Aportaciones fundamentales

La contribución más importante de Battista a la historia del pensamiento occidental no reside, paradójicamente, en una obra suya sino en el hecho de haber sido la destinataria del *De studiis et litteris* de Leonardo Bruni. Compuesto entre 1422 y 1429 —probablemente hacia 1424— y conservado en numerosos manuscritos, así como en la primera traducción directa al castellano publicada en 2024 por José Luis Trullo, este breve tratado epistolar marca un punto de inflexión en la historia de la educación de las mujeres (BRUNI, 2024; HANKINS, 2014).

Bruni delinea para Battista un curriculum riguroso de *studia humanitatis*: estudio profundo del latín, lectura sistemática de los clásicos —Cicerón, Virgilio, Tito Livio, Salustio—, conocimiento de la filosofía moral, dominio de la historia y familiaridad con la teología de los Padres de la Iglesia (BRUNI, 2024; COX, 2009). El tratado parte de una premisa revolucionaria para su tiempo: los estudios clásicos —fundamento de la nueva paideia humanista— “*son dignos de ser perseguidos por hombres y mujeres por igual*” (BRUNI, 2024). Esta afirmación, que en el contexto de 1424 constituía una innovación radical, abre el horizonte teórico de la igualdad intelectual entre los sexos y prefigura los debates que, casi cuatrocientos años después, marcarán la primera ola del feminismo.

La crítica reciente —especialmente Virginia Cox (2009)— ha revisado profundamente la lectura tradicional del texto de Bruni. La aparente exclusión de la retórica del programa femenino, durante mucho tiempo interpretada como una concesión de Bruni a las normas patriarcales, debe leerse, según Cox, en clave irónica y satírica: Bruni utiliza la dedicatoria femenina

precisamente para subrayar la novedad de su propio modelo retórico humanístico, distanciado de la retórica forense estrechamente cívica e identificado con una elocuencia más amplia, ética y filosófica (COX, 2009). Battista, en consecuencia, no es destinataria pasiva de un curriculum disminuido, sino interlocutora activa de un proyecto educativo que la sitúa simbólicamente en el corazón de la nueva paideia humanista.

7.2.1.- La oración latina ante el emperador

El segundo gran momento de la trayectoria de Battista es la *oratio* que pronunció en latín en 1433 ante el emperador Segismundo de Luxemburgo, durante su paso por Urbino camino de Roma. La pieza —no conservada en su totalidad, pero referenciada por las fuentes contemporáneas y posteriores— gozó de tal reputación que medio siglo más tarde aún se consideraba digna de imprenta (ROSS, 2009).

La importancia simbólica de este acto rebasa lo meramente anecdótico. En la cultura europea medieval y bajomedieval, la palabra pública en latín —*oratio* política, *sermo* eclesiástico, *declamatio* académica— constituía la prerrogativa simbólica del varón clerical o noble. Que una mujer aristocrática asumiera esta función en una ceremonia de máxima visibilidad imperial significaba un desplazamiento profundo del imaginario sobre la voz pública femenina (CHIANCONE; GUERRA, 2011). Battista no solo ejercía la elocuencia: la legitimaba como práctica posible para las mujeres educadas, abriendo así el camino a las grandes oradoras humanistas de la generación siguiente —Costanza Varano, Cassandra Fedele, Isotta Nogarola, Laura Cereta— (ROSS, 2009).

7.2.2.- Poesía, interioridad y subjetividad femenina

La producción lírica vernácula de Battista, conservada en manuscritos dispersos y editada por primera vez en el siglo XIX por Francesco Zambrini en sus *Laude e altre rime spirituali di Madonna B. Malatesti* (1847) y posteriormente ampliada por Adolfo Fattori (1917) y Guido Mazzoni (1893), constituye un corpus modesto en extensión, pero significativo en valor testimonial. Sus poemas se sitúan en la confluencia de tres tradiciones: la lírica petrarquista, la espiritualidad franciscana de las *laude* (en la línea de Iacopone da Todi y de la tradición popular umbra) y los ecos dantescos heredados del padre.

Particularmente notable es su capítulo en alabanza de san Jerónimo, donde la influencia de Dante se conjuga con una voz personal devocional capaz de articular la interioridad como espacio de conciencia. Aunque Pasquale Villari y la crítica positivista del XIX juzgaron severamente sus versos — "*alquanto mediocri*" según el dictamen de los enciclopedistas decimonónicos—, la valoración contemporánea ha reivindicado su valor antropológico-cultural: *Battista canta no para alcanzar la perfección formal sino para construir, palabra a palabra, una subjetividad femenina culta capaz de habitar simultáneamente la corte, el hogar y el claustro* (LASZLO, 2009; ROSS, 2009).

7.2.3.- El epistolario: conciencia de lo cotidiano

El epistolario fragmentario de Battista, redactado en latín y en lengua vulgar y dirigido principalmente a sus parientes Montefeltro de Urbino, ofrece una ventana privilegiada a la cotidianidad doméstica, política y espiritual de una mujer culta del siglo XV italiano. Las cartas conservadas —editadas por Adolfo Fattori y Bernardino Feliciangeli en los *Atti della R. Accademia dei Lincei*— permiten reconstruir parcialmente una correspondencia mucho más amplia, perdida en su mayor parte, que abordaba desde cuestiones de economía familiar y política dinástica hasta reflexiones espirituales y consejos pedagógicos (KING, 1993).

Esta dimensión epistolar resulta especialmente significativa para el estudio de la conciencia: la carta es el género literario en el que la subjetividad humanista se construye y se exhibe en su forma más concentrada. Bruni, Poggio, Salutati y Petrarca elevaron la epístola a género filosófico mayor; Battista participa en este movimiento ofreciendo, desde una posición femenina inédita, una práctica de escritura íntima que es a la vez ejercicio de pensamiento, gestión política y dirección espiritual (GARIN, 1986; KRISTELLER, 1982). Su epistolario constituye, así, uno de los primeros corpus europeos donde una conciencia femenina laica se manifiesta sistemáticamente por escrito.

7.2.4.- Tratados perdidos

Las fuentes posteriores a Battista —especialmente Annibale degli Abati Olivieri Giordani en sus *Notizie di Battista di Montefeltro* (Pesaro, 1782)— atribuyen la composición de dos tratados latinos que no han llegado hasta nosotros: *De vera religione* y *De humanae conditionis fragilitate*.

Aun siendo solo títulos, estos dos tratados son de enorme importancia hermenéutica. El primero, *De vera religione*, evoca de inmediato el homónimo agustiniano (San Agustín, *De vera religione*, 390 d.C.) y sitúa a Battista en la tradición de la teología filosófica que indaga la relación entre la verdad racional y la verdad revelada. El segundo, *De humanae conditionis fragilitate*, anticipa de modo sorprendente el tema de la *miseria hominis* que sería desarrollado pocos años después por Poggio Bracciolini (*De miseria humanae conditionis*, 1455) y, en clave inversa, por Giannozzo Manetti (*De dignitate et excellentia hominis*, 1452) (GARIN, 1986; ABBAGNANO, 1994).

Que una mujer compusiera, en los años 1440 y desde un convento clarisa, tratados latinos sobre la verdadera religión y la fragilidad de la condición humana —dos de los grandes temas filosóficos del Renacimiento naciente— es un dato histórico-filosófico de primer orden. Su pérdida es, probablemente, una de las lagunas más lamentables del primer humanismo italiano femenino.

7.2.5.- La genealogía femenina de los Montefeltro

Battista no representa un caso aislado sino el punto de origen de una tradición intelectual femenina sostenida durante tres generaciones en la dinastía de los Montefeltro. La crítica histórica ha identificado al menos cinco mujeres notables en esta genealogía: la propia Battista da Montefeltro Malatesta, su nieta Costanza Varano (1426-1447), Battista Sforza (1446-1472, esposa de Federico III da Montefeltro), Giovanna da Montefeltro (1463-1514) y la propia hija de Battista, Elisabetta Malatesta (COX, 2009; ROSS, 2009). Esta genealogía cumple una doble función: prepara a las mujeres aristocráticas para la *vita activa* como esposas y madres de príncipes —capaces de proteger los intereses familiares mediante la escritura, la oratoria y, llegado el caso, el gobierno durante la minoría de edad de los hijos— y, simultáneamente, las prepara para la *vita contemplativa* en los conventos donde algunas se retiraban tras la viudez (ROSS, 2009; COX, 2009). Esta funcionalidad doble es exactamente la que Bruni delinea en el *De studiis et litteris*: educación humanística no como ornamento sino como preparación integral para todos los estados de la vida.

El caso de Costanza Varano —nieta de Battista— es paradigmático. Educada por su madre Elisabetta y por la propia Battista, Costanza pronunció a los catorce años una oración latina ante Bianca Maria Visconti que se ha conservado y que, junto con sus epístolas y poemas, la consagra como una de las humanistas más brillantes del Cuatrocientos italiano. La transmisión generacional del saber humanista por línea femenina, iniciada por Battista,

demuestra que la propuesta teórica de Bruni había encontrado en su dedicataria no solo una receptora sino una iniciadora de tradición.

7.2.6.- Vita activa y vita contemplativa

La trayectoria biográfica de Battista —de la corte feltresca al señorío malatestiano, del señorío al exilio interior en Urbino, del exilio al claustro de Foligno— ofrece un ejemplo extraordinario de integración secuencial entre *vita activa* y *vita contemplativa*, las dos formas de vida que la antropología clásica —desde Aristóteles— y cristiana —desde Marta y María— consideraban como las dos modalidades fundamentales de existencia humana plena (LE GOFF, 1999).

La originalidad de Battista no consiste en haber elegido una de las dos sino en haber transitado por ambas con la misma profundidad: humanista activa en Pesaro, oradora pública ante el emperador, gestora política en ausencia del marido; y luego, en su madurez, contemplativa franciscana en Foligno, escritora de tratados espirituales, poeta de *rime* devocionales. Esta integración existencial prefigura, en clave femenina, el ideal renacentista del *uomo universale* que se cristalizaría décadas después en figuras como Leon Battista Alberti o Pico della Mirandola (GARIN, 1986; KRISTELLER, 1982).

Su elección final del nombre religioso de *sor Girolama* —en homenaje a san Jerónimo, cantado en sus *rime*— sintetiza esta integración: Jerónimo es, en la tradición humanista, el patrono por excelencia de los estudios clásicos al servicio de la fe, de la latinidad culta como vehículo de la verdad espiritual. Battista no abandona el humanismo al ingresar en Santa Lucía: lo lleva consigo y lo bautiza con el nombre del padre humanista de la Iglesia (LE GOFF, 1999).

7.3.- Correlatos contemporáneos

La propuesta pedagógica del *De studiis et litteris* —cuyo destino histórico está indisolublemente ligado a Battista— sigue resonando en los debates contemporáneos sobre la educación integral. El ideal humanista de los *studia humanitatis* —gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral entendidas como disciplinas para formar a un ser humano libre y responsable— anticipa de manera sorprendente lo que Edgar Morin (1999; 2002) llamará *reforma del pensamiento* y educación del ser humano “bien hecha” frente a una cabeza “bien llena”. La crítica contemporánea de la educación tecnocrática y fragmentaria encuentra en Bruni y Battista una

matriz histórica del proyecto de educación integral (NUSSBAUM, 2010; MORIN, 1999).

7.3.1.- Estudios de género e historia de la educación femenina

El caso de Battista es referencia obligada en los estudios contemporáneos sobre la historia de la educación femenina y los estudios de género. Las *feminist epistemologies* de Sandra Harding, Donna Haraway y Hilary Putnam, los trabajos de Margaret L. King, Diana Robin, Letizia Panizza y Virginia Cox sobre humanismo y mujeres en la Italia renacentista, y la historia transdisciplinar de la educación femenina han recuperado a Battista como figura clave de una genealogía hasta hace pocas décadas invisibilizada (HARDING, 1996; COX, 2009; PANIZZA, 2000).

7.3.2.- Hermenéutica de la subjetividad femenina y autobiografía

La obra epistolar y poética de Battista —junto con la de Christine de Pizan, Margery Kempe, Juliana de Norwich, Hadewijch o Catalina de Siena— constituye una fuente fundamental para la hermenéutica contemporánea de la subjetividad femenina premoderna. Paul Ricoeur (1996), Charles Taylor (1989) y, desde el feminismo, Luce Irigaray (2007) y Adriana Cavarero (2024) han mostrado cómo la construcción narrativa del sí mismo es indisociable de la posibilidad de tomar la palabra, de habitar el lenguaje, de inscribirse en la trama de relatos colectivos. Battista, al asumir la palabra latina pública y la escritura epistolar y poética, anticipa, en condiciones históricas adversas, esta construcción narrativa de la conciencia femenina.

7.3.3.- Espiritualidad franciscana y pedagogía de la pobreza

El ingreso de Battista en la rama observante de las clarisas de Foligno la sitúa en la tradición franciscana de la pobreza voluntaria como pedagogía existencial. Esta tradición ha sido revitalizada en el siglo XXI por figuras como Leonardo Boff (1985), Jon Sobrino (2007) y, desde la teología de la liberación, por la opción preferencial por los pobres y por la espiritualidad ecológica del *Cántico de las criaturas*. Battista ofrece, en clave femenina y aristocrática-renunciada, un testimonio temprano de cómo la opción por la pobreza puede

integrarse con la cultura humanista más alta sin que ninguna de las dos quede mutilada (BOFF, 1985; LE GOFF, 1999).

7.3.4.- Ecología de los saberes y diálogo intergeneracional

La transmisión humanística de Battista a su hija Elisabetta y a su nieta Costanza Varano, así como el lugar central que ocupó en la red epistolar humanista de su tiempo, prefigura lo que la pedagogía contemporánea llama *comunidades de práctica* (WENGER, 2001), *aprendizaje a lo largo de la vida* (DELORS, 1996) y *diálogo intergeneracional* como matriz de la transmisión cultural. Battista demuestra históricamente que la educación de la conciencia se realiza siempre en una red intersubjetiva, dialógica y transgeneracional, no en la soledad del aprendiz solitario.

8.- Nicolás de Cusa (1401-1464)

«...La docta ignorancia es el mejor y más elevado modo de llegar a Dios, que es incomprensible e inefable. Porque el ignorante instruido sabe que no sabe, y esto es saber lo más alto que le es dado al hombre...»

La docta ignorancia (1985)

«...La mente es una imagen viva de la infinita mente divina: así como Dios despliega el universo, la mente humana despliega su mundo de conjeturas, que es imagen del mundo verdadero...»

De Coniecturis (2000)

«...Tú, Señor, eres todo aquello que puede ser visto y todo aquello que puede ver. En ti, el ver y el ser visto son lo mismo. Y yo te veo en esa visión que me abre el ojo del espíritu, más allá de los ojos del cuerpo...»

La visión de Dios (2009)

Hay pensadores que pertenecen a todos los tiempos. Nicolás de Cusa — también conocido como Nicolás de Kues o Cusanus— es uno de ellos. Situado en el umbral entre la Edad Media y el Renacimiento, su obra constituye uno de los intentos más ambiciosos y originales de la historia del pensamiento por comprender la realidad en su totalidad: Dios, el universo, la naturaleza y la mente humana como partes de un único despliegue infinito y misterioso. Lo notable de Cusanus no es solo la profundidad de sus reflexiones teológicas o filosóficas, sino la intensidad con que coloca a la mente, a la conciencia y al conocimiento en el corazón de su sistema. Para él, comprender es ya una forma de participar en lo divino; el acto de conocer no es simplemente un proceso intelectual, sino una experiencia de contacto entre lo finito y lo infinito, entre el ser humano y el misterio que todo lo sostiene.

En un momento histórico de enorme agitación —el Renacimiento naciente, la crisis de la Iglesia, el fin del Imperio, la aparición de la imprenta y los primeros pasos de la ciencia moderna—, Cusanus elaboró un pensamiento que integró matemáticas, teología, mística, filosofía natural y

pedagogía en una síntesis coherente y extraordinariamente visionaria. Sus ideas anticiparon, con siglos de adelanto, nociones que hoy encontramos en la teoría de la complejidad, en los estudios de la conciencia, en la física cuántica y en la transdisciplinariedad. Leerlo hoy no es un ejercicio arqueológico: es un encuentro vivo con ideas que todavía interpelan nuestra manera de conocer, de educarnos y de habitarlos a nosotros mismos.

En las tres citas iniciales se revelan los tres ejes sobre los que gira toda la filosofía cusana: la ignorancia docta como camino epistemológico hacia la verdad, la mente humana como imagen activa y creativa de la mente divina, y la conciencia como visión que integra sujeto y objeto en un acto unificado de conocimiento. Sobre estos pilares se construye el análisis que sigue.

8.1.- Apuntes biográficos

Nicolás Chryppffs, conocido universalmente como Nicolás de Cusa por su lugar de nacimiento, nació en 1401 en Kues, una pequeña localidad a orillas del río Mosela en la región del Rin, en el Sacro Imperio Romano Germánico, hoy territorio alemán. Era hijo de Johann Krebs, un próspero barquero y comerciante, y de Katharina Römer. Sus primeros estudios los realizó en la escuela de los Hermanos de la Vida Común en Deventer (Países Bajos), una comunidad religiosa laica de extraordinaria influencia pedagógica que cultivaba la Devotio Moderna, movimiento espiritual orientado hacia la interioridad, la meditación y la vida evangélica. Allí entró en contacto con el pensamiento de Tomás de Kempis y con una espiritualidad que valoraba profundamente la experiencia interior por encima de la erudición vacía (WATTS, 1982).

Posteriormente estudió Derecho Canónico en la Universidad de Padua, donde se doctoró en 1423, y frecuentó también los ambientes intelectuales de Colonia y Heidelberg. En Padua entró en contacto con el humanismo italiano naciente y con corrientes neoplatónicas que dejarían una huella imborrable en su pensamiento. De Padua pasó a estudiar Teología en Colonia, donde se relacionó con los escritos de Maestro Eckhart y de la mística renana, cuya influencia es claramente perceptible en toda su obra posterior (BOND, 1997).

8.1.1.- Trayectoria profesional y eclesiástica

La carrera eclesiástica y política de Cusanus fue tan notable como su trayectoria intelectual. Ordenado sacerdote en torno a 1430, participó activa-

mente en el Concilio de Basilea (1431-1449), uno de los grandes debates eclesiásticos del siglo XV, en el que se discutía si la autoridad suprema de la Iglesia residía en el Papa o en el concilio general. Cusanus comenzó siendo conciliarista —partidario de la supremacía del concilio— y terminó cambiando de posición, defendiendo la autoridad pontificia, lo que le valió el favor del papa Eugenio IV (SIGMUND, 1963).

En 1437 viajó a Constantinopla como parte de una delegación para negociar la reunificación de las Iglesias cristiana latina y griega, iniciativa que culminó provisionalmente en el Concilio de Florencia

(1439). Durante ese viaje, en la travesía de regreso, Cusanus tuvo una experiencia intelectual que él mismo describió como una iluminación o don celestial (*donum coeleste*): la intuición que daría origen a su obra principal, *De Docta Ignorantia*. Esta experiencia mística-intelectual es un dato biográfico de primer orden: ilustra cómo para Cusanus el conocimiento genuino no se alcanza únicamente por el estudio racional, sino por momentos de apertura contemplativa en que la mente se trasciende a sí misma (DUPRÉ, 1979).

En 1448 fue nombrado cardenal por el papa Nicolás V, con el título de San Pedro in Vincoli. Fue legado papal para Alemania y Bohemia entre 1451 y 1452, desarrollando una intensa actividad reformadora: predicó en numerosas ciudades, impulsó la renovación de la vida monástica y fomentó la educación del clero. Desde 1459 hasta su muerte ejerció como vicario general de Roma. Murió en Todi, Italia, el 11 de agosto de 1464, a los sesenta y tres años, en plena actividad intelectual. Sus restos fueron trasladados y enterrados en Roma, en la iglesia de San Pietro in Vincoli, aunque su corazón, por expreso deseo suyo,



7 Nicolás de Cusa en Roma como cardenal y vicario pontificio (siglo XV)

descansa en el Hospital San Nicolás de Cusa que él mismo fundó en Bernkastel-Kues, donde todavía funciona hoy como asilo de ancianos y alberga una valiosa biblioteca de manuscritos medievales (BISHOP, 2007).

8.1.2.- Obras principales

La producción intelectual de Cusanus es extensa y abarca múltiples géneros: tratados filosófico-teológicos, sermones, cartas, diálogos y escritos matemáticos. Sus obras principales, a efectos del presente estudio, son las siguientes:

1. *De Docta Ignorantia* (1440) es la obra fundacional de Cusanus. En sus tres libros desarrolla la idea de que el conocimiento auténtico comienza por el reconocimiento de los propios límites: el ser humano no puede comprender lo infinito mediante las categorías del pensamiento finito. El primer libro trata de Dios como *maximum absolutum*; el segundo del universo como *maximum contractum*; el tercero de Cristo como coincidencia de lo infinito y lo finito. La obra puede consultarse en versión digital en la Cusanus-Portal de la Universidad de Tréveris:
2. *De Coniecturis* (1441) completa y enriquece la epistemología de la ignorancia docta. Aquí Cusanus desarrolla su teoría del conocimiento como conjetura (*coniectio*): toda comprensión humana es una aproximación al ser, nunca su captación definitiva. La mente humana no crea verdad, sino símbolos, modelos e imágenes de verdad (WATTS, 1982).
3. *Idiota de Mente* (1450) es uno de los textos más iluminadores para el tema de la conciencia. En forma de diálogo socrático entre un filósofo, un orador y un simple artesano (el idiota del título, es decir, el hombre sin letras académicas), Cusanus explora la naturaleza de la mente: qué es, cómo conoce, qué relación tiene con Dios y con el mundo. El artesano resulta ser el más sabio de los tres, lo que es en sí mismo una declaración filosófica sobre la relación entre experiencia y conocimiento (FÜHRER, 1996).
4. *De Visione Dei* (1453) es el texto más explícitamente relacionado con la mística y con la conciencia contemplativa. Escrito para los monjes del Monasterio de Tegernsee, es una guía para la experiencia de la visión de Dios. Usando el recurso de un retrato con ojos omnivigiles —que parecen mirar simultáneamente a todos los espectadores—,

Cusanus conduce al lector hacia la intuición de la coincidencia de lo finito y lo infinito en el acto de la visión (BOND, 1997).

5. *De Beryllo* (1458) toma como metáfora el berilo, una piedra preciosa transparente que servía como lente. La mente bien entrenada es como ese cristal que permite ver lo máximo en lo mínimo y lo mínimo en lo máximo: la coincidencia de los opuestos.
6. *De Non Aliud* (1462) es quizá la obra metafísica más radical de Cusanus, en la que propone que Dios no puede definirse como algo (*aliud*), sino como el fundamento de todo, aquello que no es otro que lo que es: lo no-otro (*non aliud*).
7. Finalmente, *De Venatione Sapientiae* (1463), escrita al final de su vida, es una síntesis retrospectiva de toda su búsqueda intelectual: la caza de la sabiduría, metáfora del itinerario de la mente hacia Dios (MILLER, 2003).

8.2.- Aportaciones fundamentales

Pocas figuras en la historia del pensamiento occidental han abordado el estudio de la mente y de la conciencia con la profundidad, la originalidad y la valentía intelectual de Nicolás de Cusa. En un tiempo en que la teología escolástica todavía imponía sus categorías sobre cualquier reflexión filosófica y en que la pregunta por la naturaleza de la conciencia apenas comenzaba a formularse con autonomía propia, Cusanus se adentró en ese territorio con una libertad y una lucidez que todavía hoy resultan sorprendentes. Sus aportaciones no son fragmentos dispersos ni intuiciones ocasionales: forman un sistema coherente y denso en que la pregunta por la conciencia —qué es, cómo conoce, cómo se relaciona con el todo, cómo puede trascenderse a sí misma— ocupa el lugar central.

Lo que hace especialmente valioso su pensamiento para los estudios contemporáneos de la conciencia no es que haya llegado a conclusiones que la ciencia posterior confirmaría —ese juicio sería anacrónico e injusto—, sino que formuló las preguntas correctas con una precisión y una hondura que ningún desarrollo posterior ha logrado volver obsoletas. Preguntas como: ¿puede la mente conocerse a sí misma en el acto de conocer el mundo?, ¿qué relación existe entre la actividad creadora del pensamiento y la realidad que piensa?, ¿hay formas de conocimiento que trascienden la razón discursiva sin por ello ser irracionales?, ¿cómo se relaciona cada conciencia particular con la totalidad de lo real? Son preguntas que siguen vivas, que la neurociencia, la

filosofía de la mente, la física cuántica y las tradiciones contemplativas siguen interrogando desde sus propias perspectivas, sin haber llegado a respuestas definitivas. Cusanus las planteó con una radicalidad que sigue siendo ejemplar.

Sus aportaciones tienen además una dimensión pedagógica que no siempre se subraya con la relevancia que merece: para Cusanus, el estudio de la conciencia no es un ejercicio teórico desvinculado de la vida, sino la forma más alta de formación humana. Comprenderse a uno mismo, conocer los propios límites y las propias posibilidades, aprender a trascender las categorías que nos encierran y a abrirse a dimensiones de la experiencia que las superan: todo ello es, al mismo tiempo, filosofía de la conciencia y pedagogía de la persona. Las páginas que siguen recorren esas aportaciones con el cuidado y el respeto que merecen.

8.2.1.- La docta ignorancia como epistemología de la conciencia

La aportación más emblemática y reconocida de Nicolás de Cusa al pensamiento filosófico es, sin duda, el concepto de *docta ignorantia*, la ignorancia docta o sabia. El término no designa una ignorancia vulgar ni un escepticismo paralizante, sino una forma superior de conocimiento que consiste en saber con claridad que lo absoluto, lo infinito, lo que es en sí mismo, trasciende toda categoría y toda comprensión humana. Esta intuición tiene consecuencias filosóficas de enorme alcance: si la mente humana solo puede conocer lo finito mediante conceptos finitos, y si lo infinito es inconmensurable con lo finito, entonces cualquier afirmación dogmática sobre la verdad última es una pretensión desmesurada (CUSA, 1985).

Pero la ignorancia docta no es una renuncia al conocimiento. Es, al contrario, el umbral desde el que la mente se abre a una forma diferente de contacto con la realidad: no conceptual, sino contemplativa; no discursiva, sino intuitiva. Cusanus describe este estado como una *visio intellectualis*, una visión intelectual que trasciende la razón discursiva y alcanza una suerte de comprensión directa, aunque siempre imperfecta, de lo infinito. Esta distinción entre razón (*ratio*) e intelecto (*intellectus*) es central en su filosofía: la razón es la facultad que trabaja con categorías opuestas y discrimina; el intelecto es la facultad que puede contemplar la coincidencia de los contrarios (DUPRÉ, 1979).

Desde la perspectiva de la conciencia, la docta ignorancia describe un proceso de autotranscendencia: la mente que se conoce a sí misma reconoce sus límites, y desde ese reconocimiento se abre a dimensiones de experiencia que trascienden sus propias categorías. Es un proceso de vaciamiento y apertura que tiene resonancias claras con las tradiciones contemplativas de Oriente y Occidente, desde el zen budista hasta la mística cristiana, desde el vedanta advaita hasta la apofática cristiana. Cusanus no era ajeno a estas resonancias: su formación en la mística renana y su conocimiento de Pseudo-Dionisio el Areopagita lo conectaban con toda esa corriente (BOND, 1997).

8.2.2.- El pensamiento complejo

Una de las ideas más originales y fecundas de Cusanus es la de la *coincidentia oppositorum*, la coincidencia de los opuestos. Para él, lo infinito no está sujeto a las leyes de la lógica aristotélica, que excluye la contradicción: en lo absoluto, el máximo y el mínimo coinciden; el principio y el fin se tocan; el ser y la nada se implican mutuamente. Esta idea no es una mera paradoja retórica: es una propuesta metafísica radical sobre la naturaleza de lo real (CUSA, 2000).

La *coincidentia oppositorum* tiene implicaciones directas para la comprensión de la conciencia. Si la mente humana está hecha a imagen de la mente divina —como Cusanus afirma repetidamente—, entonces la mente humana también tiene la capacidad, al menos potencialmente, de trascender la lógica de los opuestos y de acceder a modos de comprensión en que las contradicciones no se anulan, sino que se integran. Esta capacidad es precisamente lo que los estudios contemporáneos de la conciencia llaman pensamiento no-dual, dialéctico o complejo (MORIN, 1999).

En el campo educativo, esta idea tiene consecuencias pedagógicas directas: una educación orientada al desarrollo de la conciencia no puede limitarse a la transmisión de conocimientos polarizados y fragmentados. Debe cultivar la capacidad de sostener tensiones, de integrar contradicciones, de pensar en totalidades. Cusanus propone, sin usar este lenguaje, una pedagogía de la complejidad en sentido literal.

8.2.3.- Dialéctica entre el todo y las partes

Cusanus introduce en *De Docta Ignorantia* una dialéctica ontológica de extraordinaria riqueza conceptual: la relación entre *complicatio* y *explicatio*. Dios complica (*complicat*) en sí mismo todo lo que existe: la totalidad del ser

está enunciada, enredada, contenida en su plenitud infinita. El universo, por su parte, explica (*explicat*) o despliega esa plenitud en la multiplicidad de los seres finitos. Cada ser particular es, entonces, una explicación parcial de lo que Dios complicó en su ser (CUSA, 1985).

Esta dialéctica es mucho más que una imagen poética. Propone una ontología en la que la parte y el todo están constitutivamente implicados: cada cosa contiene de algún modo al todo, y el todo se expresa plenamente en cada parte. Esta idea anticipa con sorprendente precisión el concepto de holomovimiento de David Bohm, la noción de hologramía cognitiva desarrollada por Edgar Morin, y el principio holonómico de Kenneth Wilber. En todos estos autores reaparece, con vocabulario diferente, la intuición cusana: la realidad no está simplemente compuesta de partes que se suman, sino que cada parte lleva en sí la impronta del todo (BOHM, 1988; MORIN, 1999; WILBER, 1999).

Desde el punto de vista de la conciencia, la *complicatio-explicatio* describe cómo la conciencia humana no es una entidad aislada que contempla el mundo desde afuera, sino una modalidad en que el cosmos se despliega y se conoce a sí mismo. Esta idea ha sido recuperada con fuerza por la perspectiva enactivista de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch, para quienes la conciencia y el mundo son co-emergentes: no hay sujeto sin mundo ni mundo sin sujeto (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

8.2.4.- La mente humana como imago Dei

El tratado *Idiota de Mente* constituye el desarrollo más elaborado de la antropología filosófica cusana y, en particular, de su teoría de la mente. Para Cusanus, la mente humana (*mens*) no es simplemente un espejo pasivo de la realidad: es una fuerza activa y creativa que despliega su propio mundo. El latín *mens*, recuerda Cusanus, está emparentado con *mensurare*, medir: la mente no solo recibe impresiones del mundo, sino que activamente mide, articula, ordena y crea (CUSA, 2008).

Esta concepción de la mente como actividad creadora es profundamente moderna. Anticipa la revolución copernicana de Kant —el conocimiento no es la mente adaptándose al mundo, sino el mundo organizándose según las estructuras de la mente—, pero la radicaliza: la mente no solo organiza la experiencia, sino que crea activamente modelos del mundo, conjeturas, que son sus propias obras. Así como Dios crea el mundo real, la mente humana

crea el mundo del pensamiento: es, en este sentido, una imagen viva y activa de la creatividad divina (DUPRÉ, 1979).

Esta dimensión creativa de la mente tiene implicaciones fundamentales para la Educación de la Conciencia. Si la mente es constitutivamente creadora, la educación no puede limitarse a llenar recipientes vacíos con contenidos predeterminados —la crítica freireana a la educación bancaria—, sino que debe ser el proceso de desarrollo de esa capacidad creadora, esa mens que cada ser humano lleva en sí. La pedagogía cusana es, en este sentido, una pedagogía de la autopoiesis de la conciencia (FREIRE, 1975; MATURANA; VARELA, 1996).

8.2.5.- La visión de Dios

De *Visione Dei* es, probablemente, el texto de Cusanus más directamente relevante para los estudios contemporáneos de la conciencia. En él, Cusanus utiliza un recurso pedagógico sumamente ingenioso: pide a los monjes que contemplen un retrato cuya mirada parece seguir simultáneamente a todos los que lo miran desde distintos ángulos. Esta experiencia paradójica —cómo puede la misma mirada dirigirse simultáneamente a cada uno desde su propio punto de vista particular— sirve como analogía de la omnisciencia divina, que abarca todos los puntos de vista sin excluir ninguno (BOND, 1997).

Pero la lección de fondo va más lejos: el ejercicio contemplativo propuesto por Cusanus lleva al observador a un estado en que la distinción entre el que ve y lo que es visto comienza a disolverse. Esta experiencia de no-dualidad entre sujeto y objeto en el acto de la visión es precisamente lo que las tradiciones contemplativas de todas las culturas describen como el umbral de la experiencia mística o de la conciencia no-ordinaria. Cusanus no habla de ello en términos de aniquilación del yo, sino de la paradoja viva de un ver que es ser visto: la conciencia que se conoce a sí misma en el acto de conocer (CUSA, 2009).

Esta fenomenología de la conciencia contemplativa conecta directamente con los desarrollos contemporáneos en el campo de las ciencias de la conciencia, en particular con los trabajos de Francisco Varela sobre el *neurophenomenon*, con la teoría de la conciencia de mínima diferenciación de Giulio Tononi, y con las investigaciones de William James sobre el flujo de la conciencia y los estados alterados (JAMES, 1989; TONONI, 2004; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

8.2.6.- El universo como mente

Cusanus fue también un pensador pionero en filosofía natural y la cosmología. En el segundo libro de *De Docta Ignorantia* propone una visión del universo radicalmente nueva para su tiempo: el cosmos no tiene centro fijo ni circunferencia determinada; la Tierra no es el centro del universo; el universo es, en cierto sentido, infinito, o más precisamente, indefinidamente extenso. Estas afirmaciones, formuladas con gran cautela teológica, pero con claridad conceptual notable, anticipan la revolución copernicana que Copérnico formularía matemáticamente en 1543 (KOYRÉ, 1979).

Para Cusanus, el universo no es una máquina inerte sino la *explicatio* del ser divino en la multiplicidad de las formas naturales. Cada ser particular — cada planta, cada mineral, cada astro, cada ser humano— es una contracción (*contractio*) del ser universal en una forma singular. Esta visión del cosmos como manifestación activa de una realidad que todo lo impregna tiene una resonancia clara con las filosofías de la naturaleza del Romanticismo alemán (Schelling, Goethe) y con las visiones contemporáneas de la cosmología sistémica y la ecología profunda (NAESS, 1973; SWIMME; BERRY, 1994).

La consecuencia para la conciencia es significativa: si el universo es la *explicatio* de lo divino, y si la mente humana es la forma en que el universo se vuelve consciente de sí mismo, entonces la conciencia no es un epifenómeno tardío en la evolución cósmica, sino la finalidad interna del despliegue cósmico mismo. Esta idea ha sido desarrollada en el siglo XX por pensadores como Pierre Teilhard de Chardin, con su concepto de noosfera, y por el astrofísico Brian Swimme, para quien el universo es un proceso de autoorganización cuya telos es la conciencia reflexiva (TEILHARD DE CHARDIN, 1965; SWIMME; BERRY, 1994).

8.2.7.- La conciencia como fundamento sin fondo

En *De Non Aliud*, obra de su madurez tardía, Cusanus propone una de las intuiciones metafísicas más radicales de la historia del pensamiento occidental. Dios no es una cosa entre las cosas, ni siquiera la cosa más grande o más perfecta. Dios es lo *non aliud*, lo no-otro: aquello que no puede ser definido como alteridad respecto a ningún ser, porque es el fundamento de todo ser, incluyendo el de cada alteridad particular. Toda definición de una cosa lo es por negación de lo que esa cosa no es; pero Dios es aquello que no puede ser negado por ninguna alteridad, porque es la condición de posibilidad de toda alteridad (CUSA, 2009).

Esta idea tiene resonancias profundas con la noción budista de *sunyata* (vacuidad), con el *Ein Sof* de la Kabbala judía, con el *Brahman* del vedanta advaita y con el concepto hegeliano de Absoluto. Pero también las tiene con el concepto de fondo sin fondo (*Ungrund*) de Jakob Böhme, con la noción de ser como acontecimiento de Heidegger y con el concepto de vacío cuántico en física teórica: el fondo inexpresable del que emerge toda actualidad.

Desde la perspectiva de los estudios de la conciencia, el *non aliud* describe lo que muchas tradiciones contemplativas llaman la conciencia pura: ese fondo de presencia no-dual que subyace a todos los contenidos de la experiencia. No es la conciencia de algo, sino la conciencia como tal, la condición de posibilidad de todo acto consciente. Esta intuición es central en la psicología transpersonal de Stanislav Grof, en el modelo de Integral Consciousness de Ken Wilber y en las investigaciones contemporáneas sobre la meditación y los estados no-ordinarios de conciencia (GROF, 1988; WILBER, 1999).

8.2.8.- Matemáticas, símbolo y conciencia

Otro aspecto singular del pensamiento cusano es su uso de las matemáticas como instrumento filosófico. Para Cusanus, las entidades matemáticas —el círculo, el triángulo, la línea infinita— son los mejores símbolos de que disponemos para aproximarnos al conocimiento de Dios y de la realidad absoluta, porque son entidades que la mente construye con precisión y que, cuando se llevan al límite de su desarrollo, revelan paradojas que apuntan hacia lo infinito. Por ejemplo: una línea recta puede ser vista, en el límite, como un arco de un círculo de radio infinito; un triángulo puede coincidir, en el límite, con una línea. Estas intuiciones matemáticas son para Cusanus vías de acceso a la coincidencia de los opuestos.

Esta confianza en el símbolo matemático como vía de conocimiento conecta a Cusanus con la tradición pitagórica y platónica, pero también anticipa el papel que la matemática jugará en la ciencia moderna como lenguaje privilegiado de descripción de la realidad. Sin embargo, y esto es lo que distingue a Cusanus del cientificismo posterior, para él la matemática no agota la realidad: es un símbolo, una imagen, no la cosa misma. La conciencia simbólica —la capacidad de la mente de acceder a lo real a través de imágenes que lo evocan sin reducirlo— es, en su visión, una de las formas más elevadas del conocimiento humano (CASSIRER, 1972).

8.3.- Correlatos contemporáneos

Hay una prueba sencilla para medir la vitalidad de un pensador: comprobar si las preguntas que formuló siguen siendo preguntas abiertas, capaces de interpelar a quienes vinieron después y de generar nuevas respuestas que él no podía imaginar. Aplicada a Nicolás de Cusa, esta prueba arroja un resultado inequívoco: sus preguntas no solo siguen abiertas, sino que, en muchos casos, se han vuelto más urgentes con el paso del tiempo.

¿Puede la mente humana conocerse a sí misma en el acto de conocer el mundo, o hay algo en ella que escapa irreductiblemente a su propia comprensión? ¿Qué relación existe entre la actividad creadora del pensamiento y la realidad que ese pensamiento intenta aprehender? ¿Es el conocimiento discursivo y analítico la única forma legítima de acceso a la verdad, o hay modos de comprensión —contemplativos, intuitivos, simbólicos— que acceden a dimensiones de lo real que el análisis racional no puede alcanzar por sí solo? ¿Cómo se relaciona la conciencia individual con la totalidad de lo que existe: ¿es una isla separada, un fragmento sin vínculo con el todo, o hay entre la mente humana y el cosmos una implicación más profunda y más misteriosa de lo que el pensamiento ordinario supone? Estas son las preguntas de Cusanus. Y son también, formuladas con vocabularios técnicos muy diferentes, las preguntas que la neurociencia contemporánea, la física teórica, la psicología transpersonal, la teoría de la complejidad y la epistemología transdisciplinar siguen planteando sin haber llegado a respuestas definitivas.

Esto no significa que Cusanus haya anticipado los resultados de la ciencia moderna, ni que sus respuestas deban ser adoptadas sin más por el pensamiento contemporáneo. Significa algo más interesante y verdadero: que ciertas preguntas sobre la naturaleza de la conciencia tienen una profundidad que trasciende el momento histórico en que se formularon, y que el diálogo entre las intuiciones filosóficas de Cusanus y los desarrollos contemporáneos que estudian los mismos territorios ilumina a ambos con una luz que ninguno de los dos podría generar por sí solo. Las páginas que siguen exploran ese diálogo con la seriedad y la apertura que merece.

8.3.1.- Teoría de la complejidad y pensamiento complejo

Las convergencias entre el pensamiento de Cusanus y la teoría de la complejidad elaborada por Edgar Morin son tan precisas y profundas que han

llamado la atención de numerosos investigadores en las últimas décadas. La *coincidentia oppositorum* cusana resuena con el principio dialógico de Morin, que afirma que la realidad no puede comprenderse eliminando la tensión entre opuestos complementarios —orden y desorden, simplicidad y complejidad, unidad y diversidad— sino sosteniéndola productivamente. La *complicatio-explicatio* anticipa el principio hologramático, según el cual la parte lleva en sí la impronta del todo. Y la *docta ignorantia* conecta directamente con la humildad epistemológica que Morin reclama como condición del pensamiento complejo: saber que no sabemos es el primer paso para aprender a comprender (MORIN, 1999).

Para Morin, como para Cusanus, la conciencia capaz de pensar la complejidad no es un estado natural sino un logro: requiere una transformación del sujeto pensante, un proceso de apertura y de autotranscendencia que tiene dimensiones tanto cognitivas como éticas y espirituales. La Educación de la Conciencia compleja es, en ambos autores, la tarea fundamental de la formación humana (MORIN, 2004).

8.3.2.- Transdisciplinariedad

La filosofía cusana tiene también una conexión profunda con el proyecto transdisciplinar formulado por Basarab Nicolescu. La lógica del tercero incluido, que Nicolescu propone como fundamento epistemológico de la transdisciplinariedad, es una reformulación contemporánea —inspirada explícitamente en la física cuántica y en la tradición mística de Oriente y Occidente— de la *coincidentia oppositorum* cusana. Para Nicolescu, existen en la realidad niveles de organización en que las contradicciones del nivel ordinario se resuelven en síntesis de orden superior. Esta imagen multinivel de la realidad es perfectamente cusana en su estructura (NICOLESCU, 1999).

Además, la actitud transdisciplinar —que exige apertura a la perspectiva del otro, capacidad de integrar saberes de diversas tradiciones y reconocimiento de los límites del propio conocimiento— es en su fondo una forma de *docta ignorantia* aplicada a la práctica del conocimiento colectivo. Cusanus practicó él mismo una forma de transdisciplinariedad en sentido literal: integró matemáticas, teología, derecho, mística, filosofía natural y política en un único itinerario de búsqueda (NICOLESCU, 1999).

8.3.3.- Filosofía enactivista y ciencias cognitivas

El enactivismo, desarrollado por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch a partir de la biología de sistemas de Humberto Maturana y Francisco Varela, propone que la conciencia y el mundo no son realidades separadas, sino que se co-constituyen en la acción del organismo en su entorno. Este principio de co-emergencia —que Varela denominó *embodied cognition* o cognición enactuada— encuentra un antecedente filosófico extraordinariamente rico en la dialéctica cusana de *complicatio y explicatio*. Para Cusanus, el mundo no es una realidad exterior que la mente simplemente registra: es la *explicatio* de un ser que la mente lleva en sí de manera complicada, y que despliega activamente en su proceso de conocer (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

Igualmente, la idea cusana de que la mente humana no copia la realidad, sino que crea sus propias conjeturas —mundos de sentido que son imagen del mundo, pero no idénticos a él— anticipa la crítica constructivista al realismo ingenuo en las ciencias cognitivas. El conocimiento no es reflejo: es construcción activa. Esta idea, que hoy es moneda corriente en las ciencias cognitivas, encontró en Cusanus una formulación filosófica de una profundidad que muchos cognitivistas contemporáneos no sospechan (MATURANA; VARELA, 1996).

8.3.4.- Conciencia cuántica y física teórica

Las conexiones entre el pensamiento de Cusanus y las interpretaciones filosóficas de la física cuántica son, si bien más especulativas, notablemente sugestivas. El principio de superposición cuántica —según el cual una partícula puede estar en dos estados contradictorios simultáneamente hasta que es observada— recuerda la *coincidentia oppositorum*: en el nivel más fundamental de la realidad, las categorías opuestas de la lógica clásica se disuelven. La noción de no-localidad cuántica —la correlación instantánea entre partículas independientemente de la distancia— evoca la unidad profunda del cosmos que Cusanus describe con la imagen de la *complicatio* divina (BOHM, 1988; STAPP, 2009).

David Bohm, el físico cuántico que desarrolló la teoría del orden implícito y explícito, propuso una ontología en que la realidad se articula en un movimiento de des-pliegue (explicación) desde un orden implícito (complicatio) hacia el orden explícito de los fenómenos observables. La semejanza terminológica y conceptual con Cusanus no es fortuita: Bohm era

consciente de estas resonancias y las cultivaba deliberadamente. Henry Stapp, por su parte, ha propuesto una interpretación de la mecánica cuántica en que la conciencia juega un papel constitutivo en la determinación de los estados físicos, lo que conecta con la visión cusana de la mente como coparticipante activa en la constitución de lo real (BOHM, 1988; STAPP, 2009).

8.3.5.- Psicología transpersonal

El movimiento de la psicología transpersonal, iniciado por Abraham Maslow, Anthony Sutich y desarrollado especialmente por Stanislav Grof y Ken Wilber, estudia los estados de conciencia que trascienden los límites ordinarios del ego. Las categorías de conciencia no-ordinaria, experiencia pico, estado unitivo, océano de la conciencia o conciencia cósmica que estos autores describen tienen una correspondencia directa con lo que Cusanus llama *visio intellectualis*, la visión en que sujeto y objeto se unifican en el acto de contemplación (GROF, 1988; WILBER, 1999).

Ken Wilber, en particular, ha desarrollado un sistema filosófico —la Teoría Integral— que integra las grandes tradiciones de sabiduría de Oriente y Occidente con las ciencias contemporáneas de la conciencia, la biología, la psicología y la sociología. Su modelo AQAL (*All Quadrants, All Levels*) propone que la realidad y la conciencia se despliegan en dimensiones interiores y exteriores, individuales y colectivas, que deben ser integradas para una comprensión completa. La estructura de este modelo es cuatripartita y holónica —cada nivel contiene a los anteriores y es contenido por los posteriores—, lo que recuerda poderosamente la dialéctica cusana de máximo-mínimo y la jerarquía de los modos de conocimiento. Para Wilber, como para Cusanus, el desarrollo de la conciencia es la finalidad última del proceso evolutivo (WILBER, 1999; 2008).

8.3.6.- Neurociencia contemplativa y meditación

En las últimas dos décadas, la neurociencia ha comenzado a estudiar empíricamente los estados de conciencia que la tradición contemplativa describía en términos fenomenológicos. Los trabajos de Richard Davidson, Antoine Lutz y sus colaboradores en la Universidad de Wisconsin sobre la meditación de la compasión en meditadores expertos; los de Judson Brewer sobre la cognición por defecto y la mindfulness; los de Andrew Newberg sobre los correlatos neurales de la experiencia mística, han abierto un campo científico nuevo, denominado neurociencia contemplativa, que toma en serio

la dimensión experiencial de la conciencia que Cusanus puso en el centro de su filosofía (DAVIDSON; LUTZ, 2008; NEWBERG, 2011).

En particular, el trabajo de Francisco Varela y los de Evan Thompson sobre neurofenomenología propone una metodología que integra el informe en primera persona de la experiencia subjetiva con los datos en tercera persona de la neurociencia. Esta integración metodológica es, en el fondo, una aplicación científica del principio cusano de que el conocimiento de la conciencia requiere tanto el rigor del análisis exterior como la profundidad del autoconocimiento interior (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992; THOMPSON, 2010).

8.3.7.- Conciencia y educación

La filosofía de Cusanus tiene implicaciones pedagógicas que, aunque nunca sistematizadas por él en un tratado educativo específico, se deducen con claridad de sus presupuestos filosóficos y que conectan con las corrientes más fecundas de la educación contemporánea. La *docta ignorantia* como actitud epistemológica implica una pedagogía que parte del reconocimiento de la propia ignorancia, que cultiva la pregunta más que la respuesta y que ve en el error no un fracaso sino una oportunidad de aprendizaje. Esta actitud es perfectamente coherente con la pedagogía crítica de Freire, que sitúa la problematización —el acto de cuestionarse el mundo dado— como el origen de todo proceso educativo auténtico (FREIRE, 1975).

La concepción de la mente como actividad creadora implica una pedagogía del aprendizaje activo, del pensamiento propio, de la creación de significados. El alumno no es receptáculo sino creador: aprende cuando construye activamente su comprensión, cuando hace conjeturas y las confronta con la realidad y con los otros. Esta visión conecta con el constructivismo piagetiano, con el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y con el aprendizaje significativo de Ausubel, aunque los supera en profundidad filosófica al anclarlos en una visión de la mente como imagen de la creatividad divina (MORAES, 2008).

La dimensión contemplativa del pensamiento cusano apunta, finalmente, hacia lo que hoy se denomina educación contemplativa o educación transpersonal: la integración de prácticas de quietud, atención y autoconocimiento en los procesos educativos. Autores como Jon Kabat-Zinn, Arthur Zajonc, Parker Palmer y Raimon Panikkar han desarrollado, desde perspectivas diversas, propuestas pedagógicas que cultivan la dimensión

interior de la persona junto con la intelectual, la emocional y la social. Cusanus representa el fundamento filosófico más sólido de estas propuestas en la tradición occidental (ZAJONC, 2011; PALMER; ZAJONC, 2010).

8.4.- Principios educativos y pedagógicos

La filosofía de Nicolás de Cusa no es, en sentido estricto, una filosofía de la educación. Cusanus no escribió ningún tratado pedagógico sistemático, no propuso un método de enseñanza articulado ni elaboró una didáctica en el sentido moderno del término. Y, sin embargo, pocas obras del pensamiento occidental contienen una visión de la mente humana, del conocimiento y del proceso de aprender tan rica, tan profunda y tan pedagógicamente fecunda como la suya. Sus ideas no están en los márgenes de la reflexión sobre la educación: están en su corazón.

Los principios que se presentan a continuación no son, por tanto, afirmaciones explícitas extraídas de sus textos, sino consecuencias que se derivan con coherencia y necesidad de sus grandes intuiciones filosóficas: la *docta ignorantia*, la *coincidentia oppositorum*, la *complicatio* y *explicatio*, la mente como actividad creadora, la *visio intellectualis*, el *non aliud*. Cada uno de estos conceptos, cuando se lleva al terreno de la formación humana, genera un principio pedagógico de extraordinaria riqueza y vigencia. Principios que, como se verá, no son ajenos a las corrientes más fecundas de la educación contemporánea —la pedagogía crítica de Freire, el pensamiento complejo de Morin, la epistemología transdisciplinar de Nicolescu, la educación contemplativa de Zajonc—, sino que constituyen, en muchos casos, su fundamento filosófico más sólido y antiguo.

La relación de principios que sigue está organizada en doce enunciados, cada uno de los cuales incluye su fundamentación en el pensamiento cusano, su proyección pedagógica y sus conexiones con la educación contemporánea. Juntos forman un sistema coherente cuya clave de bóveda es la concepción de la mente humana como actividad creadora, contemplativa y constitutivamente abierta a un horizonte que siempre la trasciende. Una visión que, leída hoy, no ha perdido un ápice de su poder educativo.

8.4.1.- Principio de la ignorancia docta

La aportación más emblemática de Cusanus al pensamiento epistemológico —y, por extensión, al pedagógico— es el concepto de *docta ignorantia*, la ignorancia sabia o docta. No designa una ignorancia vulgar ni

un escepticismo paralizante, sino una forma superior de conocimiento que consiste en saber con claridad que lo absoluto, lo infinito y lo verdaderamente real trascienden toda categoría y toda comprensión humana definitiva. Reconocer este límite no es una derrota intelectual: es el umbral desde el que puede comenzar un conocimiento genuino, liberado de la pretensión dogmática y abierto a la búsqueda permanente.

El primer acto educativo auténtico no es, por tanto, enseñar respuestas, sino provocar en el alumno el reconocimiento de que no sabe: que sus certezas previas son parciales, que sus categorías son limitadas, que el territorio de lo real es siempre más vasto que cualquier mapa que tracemos sobre él. Esta disposición convierte al educador no en el poseedor de una verdad que transmite al ignorante, sino en el acompañante que ayuda al aprendiz a descubrir los límites y las preguntas que habitan en el interior de su propia experiencia. La resonancia con la mayéutica socrática es evidente; lo es también con la pedagogía problematizadora de Freire, para quien la educación auténtica no comienza con respuestas sino con la problematización de la realidad dada.

Pedagógicamente, este principio implica rediseñar la relación con el error, con la duda y con la incertidumbre en el proceso de aprendizaje. Un aula que practica la *docta ignorantia* es un aula donde preguntar tiene más valor que responder, donde la duda se respeta como señal de honestidad intelectual y donde el reconocimiento del propio no-saber se vive no como fracaso sino como el comienzo del camino. Este clima de apertura epistémica es, a la vez, una condición psicológica y una actitud ética: requiere confianza, humildad y valentía, tanto en el docente como en el discente (MORIN, 1999).

8.4.2.- La pregunta como motor del conocimiento

Si el saber auténtico comienza en el reconocimiento del no-saber, la pregunta es el instrumento privilegiado del proceso educativo, no la respuesta. Para Cusanus, la mente humana está constitutivamente orientada hacia un horizonte que nunca puede alcanzar del todo: cada respuesta abre nuevas preguntas, cada conquista del entendimiento revela una nueva vastedad desconocida más allá. Este dinamismo infinito del conocer es, en la visión cusana, la marca de la dignidad de la mente humana: su apertura constitutiva a lo ilimitado.

Una pedagogía cusana valorará sistemáticamente la calidad de las preguntas que el alumno es capaz de formular por encima de la cantidad de

respuestas que memoriza. Esto tiene consecuencias concretas sobre el diseño del currículo, sobre las formas de evaluación —que deben medir la capacidad de formular problemas tanto como la de resolverlos—, sobre los tiempos del aula y sobre la relación entre docente y discente. Un docente que no sabe responder una pregunta de su alumno no es un docente deficiente: puede ser el mejor de los docentes, si esa pregunta abre un espacio de búsqueda compartida.

La conexión con la filosofía para niños de Matthew Lipman es aquí especialmente relevante: Lipman propuso la comunidad de investigación filosófica como modelo pedagógico fundamental, precisamente porque convierte el aula en un espacio donde la pregunta colectiva es el motor del aprendizaje. Este modelo tiene en la *docta ignorantia* cusana uno de sus fundamentos filosóficos más sólidos, aunque raramente se establezca esta conexión de manera explícita (LIPMAN, 1998).

8.4.3.- La mente como actividad creadora, no como recipiente

El tratado *Idiota de Mente* (1450/2008) constituye el desarrollo más elaborado de la antropología filosófica cusana y, en particular, de su teoría de la mente. Para Cusanus, la mente humana (*mens*) no es un espejo pasivo ni un recipiente vacío que aguarda ser llenado: es una fuerza activa y creativa que mide, ordena, articula y crea su propio mundo de sentido. El latín *mens*, recuerda Cusanus, está emparentado con *mensurare*, medir: la mente no solo recibe impresiones del mundo, sino que activamente las organiza, las transforma y genera a partir de ellas sus propias conjeturas sobre la realidad.

Esta concepción anticipa la revolución copernicana de Kant —el conocimiento no es la mente adaptándose pasivamente al mundo, sino el mundo organizándose según las estructuras activas de la mente—, pero va más lejos: la mente no solo organiza la experiencia, sino que crea activamente modelos del mundo, que son sus propias obras. Así como Dios crea el mundo real, la mente humana crea el mundo del pensamiento; es, en este sentido profundo, una imagen viva y activa de la creatividad divina (DUPRÉ, 1979).

Desde el punto de vista pedagógico, este principio supone la refutación más radical de lo que Paulo Freire llamó la educación bancaria: la concepción del alumno como recipiente vacío en el que el docente deposita los contenidos del saber. Si la mente es constitutivamente creadora, la educación no puede ser transmisión de datos sino proceso de desarrollo de esa capacidad creadora

que cada ser humano lleva en sí. El alumno no aprende porque recibe: aprende porque construye, transforma, elabora y re-crea. Este principio fundamenta filosóficamente todo el constructivismo pedagógico contemporáneo, desde Piaget hasta Vygotski y desde Ausubel hasta Moraes (FREIRE, 1975; PIAGET, 1977; MORAES, 2008).

8.4.4.- Principio de la conjetura

En *De Coniecturis* (1441/2000), Cusanus establece con precisión filosófica que todo conocimiento humano tiene el estatuto de conjetura: una aproximación legítima, rigurosa y necesaria, pero siempre parcial y revisable, a la verdad. No hay ningún enunciado humano que sea la verdad absoluta en sí misma; todos son imágenes, modelos o aproximaciones que pueden y deben ser superadas en el camino continuo hacia una comprensión más plena. La mente que conoce sabe que sus conjeturas son suyas —producto de su actividad— y no la realidad misma (CUSA, 2000).

Este principio tiene una proyección pedagógica de gran alcance. Invita a cultivar en el alumno la disposición a formular hipótesis con rigor, pero sin dogmatismo, a sostener sus convicciones provisionalmente y a ver en la revisión y en la corrección no una derrota sino un paso adelante en el itinerario del conocimiento. Promueve una cultura del ensayo, el error y la revisión que es la base del pensamiento científico genuino y de la actitud investigadora en cualquier campo del saber. Un alumno educado en la lógica de la conjetura no teme equivocarse: sabe que el error es información y que la rectificación es progreso (MORIN, 1999; POPPER, 1983).

La conexión con la epistemología de Karl Popper —el conocimiento científico avanza mediante la falsación de hipótesis, no mediante su confirmación definitiva— es aquí notable, aunque Cusanus la fundamenta en una ontología mucho más rica que la epistemología falsacionista: no solo el método científico, sino cualquier forma genuina de conocimiento humano tiene constitutivamente este carácter de aproximación abierta y revisable (POPPER, 1983).

8.4.5.- Principio de la coincidencia de los opuestos

La *coincidentia oppositorum* —uno de los conceptos más originales y fecundos del pensamiento cusano— tiene consecuencias pedagógicas de enorme alcance. Para Cusanus, en los niveles más profundos de la realidad los opuestos no se excluyen mutuamente, sino que se implican y se integran en

una unidad que los trasciende. Esta intuición no es una mera paradoja retórica: es una propuesta metafísica sobre la naturaleza de lo real que, llevada al terreno del conocimiento, invita a superar la lógica del pensamiento binario y excluyente.

La formación no debe orientarse a producir mentes que clasifican, excluyen y simplifican, sino mentes capaces de sostener tensiones, integrar perspectivas aparentemente contradictorias y pensar en totalidades complejas. Una mente educada al modo cusano no teme la paradoja, no huye de la ambigüedad y no necesita resolver artificialmente las contradicciones de la experiencia. Este principio es la base filosófica del pensamiento dialógico de Morin —que propone mantener productivamente la tensión entre opuestos complementarios— y de la lógica del tercero incluido de Nicolescu, que es a su vez el fundamento epistemológico de la transdisciplinariedad (MORIN, 1999; NICOLESCU, 1999).

En términos educativos concretos, este principio se traduce en la valoración del debate y del diálogo como formas privilegiadas de aprendizaje; en la enseñanza de la historia del pensamiento como historia de tensiones fecundas más que de verdades definitivas; en la pedagogía del conflicto cognitivo como motor del desarrollo intelectual; y en la formación de una actitud ante la complejidad que no la rehúye, sino que la abraza como la forma propia de lo real (MORIN, 1999).

8.4.6. Principio hologramático

La dialéctica cusana de *complicatio y explicatio* —Dios complica en sí mismo toda la realidad, y el universo la explica o despliega en la multiplicidad de los seres particulares— implica que cada ser particular contiene de algún modo la impronta del todo y que el todo se expresa, de manera parcial pero real, en cada parte. Esta ontología, que anticipa con sorprendente precisión el principio hologramático de Morin y la noción de holomovimiento de David Bohm, tiene una proyección pedagógica directa y fecunda (CUSA, 2009; MORIN, 2004; BOHM, 1988).

Cada experiencia de aprendizaje, por pequeña o local que sea, puede ser puerta de entrada a la comprensión de totalidades más amplias. Un poema puede revelar una verdad filosófica; el estudio de un ecosistema local puede iluminar la lógica de toda la biosfera; el análisis de un conflicto en el aula puede mostrar dinámicas sociales y políticas que operan a escala global. Se trata de una pedagogía del detalle significativo, de la microexperiencia como

espejo del macrocosmos, que cultivada conscientemente desarrolla en el alumno la capacidad de leer la realidad en profundidad, más allá de su superficie inmediata.

Este principio invita también a repensar la organización del currículo: en lugar de diseñarlo como un recorrido lineal por materias estancas y sucesivas, propone concebirlo como una red en que cada nodo conecta con todos los demás, en que los saberes se implican mutuamente y en que la profundización en cualquier punto conduce, si se trabaja con la orientación adecuada, al corazón de los problemas más fundamentales de la comprensión humana (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008).

8.4.7. Principio del autoconocimiento

Para Cusanus, la mente que conoce el mundo se conoce también a sí misma en ese acto, porque el conocimiento genuino implica siempre una reflexión de la mente sobre sus propias operaciones, sus propios límites y sus propias posibilidades. Este principio convierte el autoconocimiento no en un añadido opcional o terapéutico a la formación intelectual, sino en su núcleo más profundo. Educar es acompañar a la persona en el proceso de descubrirse a sí misma: sus capacidades, sus límites, sus preguntas propias, sus formas singulares de comprender y de relacionarse con el mundo y con los otros (CUSA, 1985).

La dimensión metacognitiva del aprendizaje —aprender a aprender, conocer cómo se conoce, ser consciente de los propios procesos cognitivos— tiene aquí su fundamentación filosófica más profunda. No se trata de una habilidad técnica que se entrena: es una actitud de la conciencia que se cultiva a lo largo de toda la vida y que es condición de posibilidad de cualquier aprendizaje genuino y duradero. Los estudios contemporáneos sobre metacognición, iniciados por John Flavell en los años setenta y ampliamente desarrollados desde entonces, encuentran en la epistemología cusana un fundamento filosófico que habitualmente no se menciona pero que los enriquece sustancialmente (FLAVELL, 1979; MORAES, 2008).

Desde la perspectiva de la Educación de la Conciencia, este principio es quizá el más central de todos: una conciencia que no se conoce a sí misma es una conciencia dormida, que opera mecánicamente desde sus hábitos sin cuestionarlos. Despertar la conciencia es, en primer lugar, despertar su capacidad de volverse sobre sí misma con atención y honestidad. Esta es la

tarea más profunda —y más delicada— de cualquier proceso formativo genuino.

8.4.8.- Principio contemplativo

De Visione Dei (1453/2009) enseña que hay modos de conocimiento que no son discursivos ni analíticos: la contemplación, el silencio interior, la atención profunda y sostenida son formas genuinas de acceso a la realidad que la racionalidad instrumental no puede sustituir ni reproducir. Cusanus propone a los monjes de Tegernsee un ejercicio de atención contemplativa — la contemplación del retrato omnivigil— que no es un ejercicio intelectual sino una práctica de presencia: un modo de estar ante la realidad en que el sujeto no analiza, sino que se abre y se deja interpelar (CUSA, 2009; BOND, 1997).

Una pedagogía cusana integra momentos de quietud, de observación sin juicio, de atención plena como parte legítima e irrenunciable del proceso formativo, no como pausas o descansos del aprendizaje real sino como formas propias de conocimiento que complementan y profundizan la comprensión racional. Este principio conecta de manera directa con las propuestas contemporáneas de educación contemplativa desarrolladas por Arthur Zajonc y Parker Palmer, con el movimiento del mindfulness educativo impulsado por Jon Kabat-Zinn y sus colaboradores, y con la noción de presencia plena (*full presence*) como competencia educativa fundamental (ZAJONC, 2011; PALMER; ZAJONC, 2010; KABAT-ZINN, 2007).

En el contexto de la Educación de la Conciencia, este principio señala una dimensión que el paradigma educativo dominante sistemáticamente descuida: la educación de la atención. Una conciencia incapaz de detenerse, de silenciarse y de sostener la atención sobre un objeto, una experiencia o una pregunta con calma y profundidad es una conciencia superficial, incapaz de los niveles más ricos del conocimiento y de la comprensión. Cultivar la atención es educar la conciencia en su dimensión más fundamental.

8.4.9.- Principio de humildad intelectual

La humildad no es, en Cusanus, una actitud de inferioridad ni de sumisión: es la disposición activa y vigorosa de quien sabe que no sabe y mantiene por ello una apertura radical hacia el otro, hacia lo nuevo y hacia lo inesperado. Esta humildad intelectual es la condición de posibilidad del aprendizaje genuino, porque solo aprende de verdad quien está dispuesto a dejarse sorprender, a revisar sus certezas y a reconocer en el otro —en el

alumno, en el colega, en el texto, en la experiencia— una fuente de verdad que puede enriquecer y transformar la comprensión propia (CUSA, 2000).

Una comunidad educativa que cultiva la humildad —en docentes y discentes por igual— es una comunidad donde el error no se castiga, sino que se explora, donde la duda se respeta como señal de honestidad, donde la diferencia se valora como riqueza y donde el conocimiento se construye colectivamente en el diálogo entre perspectivas diversas. Esta virtud conecta con la ética del cuidado en educación tal como la desarrolló Nel Noddings, con la pedagogía de la escucha propuesta por Loris Malaguzzi en el modelo de Reggio Emilia, y con la noción de reciprocidad pedagógica que atraviesa las corrientes más renovadoras de la didáctica contemporánea (NODDINGS, 1984; MALAGUZZI, 2001).

8.4.10.- Principio intercultural

La preocupación de Cusanus por el diálogo entre tradiciones religiosas y culturales diversas —expresada especialmente en *De Pace Fidei* (1453), escrito con profunda emoción y urgencia filosófica tras la caída de Constantinopla— tiene una proyección pedagógica directa y de extraordinaria vigencia contemporánea. La convicción de fondo es que ninguna tradición de conocimiento agota la verdad; que todas las culturas y todas las sabidurías tienen algo que enseñar; y que el encuentro honesto entre perspectivas diferentes es fuente de comprensión más rica y completa que el monólogo de una sola tradición.

Pedagógicamente, este principio fundamenta la educación intercultural, el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad como actitud pedagógica: la disposición a aprender de quien piensa diferente, a integrar saberes procedentes de tradiciones culturales y epistemológicas distintas, a reconocer que la propia perspectiva es siempre parcial y que se enriquece en el encuentro con otras. Nicolescu ha desarrollado esta dimensión del pensamiento cusano en su propuesta de una transdisciplinariedad que integra explícitamente las tradiciones espirituales de Oriente y Occidente como fuentes legítimas de conocimiento junto con las ciencias (NICOLESCU, 1999).

En términos educativos concretos, este principio reclama una revisión profunda del currículo desde la perspectiva de la diversidad cultural: incorporar los saberes de las tradiciones no-occidentales, de los pueblos originarios, de las culturas marginadas por los paradigmas dominantes, no como curiosidades folclóricas sino como formas de conocimiento con su

propia coherencia y su propio valor epistemológico. Esta ampliación del mapa del saber es, en el fondo, una forma contemporánea de docta ignorancia aplicada al currículum (WALSH, 2013).

8.4.11.- Principio simbólico

El uso que Cusanus hace de las matemáticas como símbolo, del retrato omnivigil como dispositivo contemplativo, de la figura del artesano como imagen del sabio, revela una pedagogía del símbolo de gran profundidad: la convicción de que la realidad más honda no puede ser dicha directamente ni agotada en categorías conceptuales, sino únicamente evocada a través de imágenes, metáforas, analogías y símbolos que apuntan más allá de sí mismos. El símbolo no simplifica la realidad: la hace presente en su complejidad, la hace habitable para la mente que no puede comprenderla directamente.

Una pedagogía cusana cultivará en el alumno no solo el pensamiento lógico-formal y analítico, sino también la inteligencia simbólica, poética y metafórica como vía legítima y necesaria de conocimiento. La capacidad de pensar por imágenes, de elaborar metáforas que iluminen lo desconocido desde lo conocido, de usar el símbolo como puente entre la experiencia concreta y la comprensión abstracta, es una de las formas más altas del pensamiento humano y, al mismo tiempo, una de las más descuidadas por el paradigma educativo racionalista dominante.

Esta dimensión conecta directamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner —en particular con la inteligencia lingüística, la musical y la espacial como formas propias de conocer—, con la pedagogía artística como forma de comprensión desarrollada por Elliot Eisner, y con la filosofía del símbolo de Ernst Cassirer, para quien el ser humano es esencialmente un animal *symbolicum*: un ser que vive y conoce a través de símbolos (CASSIRER, 1972; EISNER, 2004; GARDNER, 2001;).

8.4.12.- Educación como itinerario de la mente hacia su propio infinito

Para Cusanus, la mente humana está constitutivamente orientada hacia un horizonte infinito que la convoca y la trasciende. Este dinamismo no es una imperfección que deba corregirse: es la marca más alta de la dignidad humana, la señal de que la mente participa, de manera finita y real, de algo que la supera infinitamente. El proceso educativo no puede, desde esta perspectiva, tener como meta la llegada a un estado de completitud o de dominio definitivo del

saber. Su meta es el movimiento mismo: el itinerario de una mente que se ensancha indefinidamente hacia su propio fondo.

Esta visión de la educación como proceso sin término, como itinerario permanente de apertura y de crecimiento, tiene resonancias poderosas con la noción teilhardiana de hominización permanente como *telos* de la evolución, con el modelo de desarrollo integral de la conciencia de Ken Wilber y con la idea freireana de que los seres humanos son seres inconclusos, constitutivamente inacabados y por ello constitutivamente educables. En todos estos autores, la educación no es un período de la vida sino una actitud ante la vida: la actitud de quien sabe que siempre hay más que aprender y más que ser.

Desde la perspectiva de la Educación de la Conciencia, este principio es el que da sentido y dirección a todos los demás. No se educa la conciencia para alcanzar un estado definitivo de iluminación o de saber completo: se la educa para que aprenda a caminar con más libertad, más profundidad y más apertura hacia el misterio que la funda y la sostiene. En esta idea, que Cusanus formuló con lenguaje teológico en el siglo XV, late una de las intuiciones pedagógicas más fecundas y necesarias para la educación del siglo XXI.

9.- Isotta Nogarola (1418-1466)

«...Porque la medida del pecado no se encuentra en la fragilidad de la carne, sino en el juicio y la deliberación de la mente; por ello, allí donde la razón y el conocimiento son mayores, también la culpa es juzgada más grave...»

De pari aut impari Evae atque Adae peccato (1983)

«...La virtud y el vicio proceden del uso de la razón y del juicio libre, no de la condición del sexo; pues el alma racional ha sido otorgada igualmente a mujeres y hombres...»

Complete Writings (2004)

Isotta Nogarola (Verona, 1418 – Verona, 1466) está unánimemente considerada la primera gran humanista de la Europa renacentista en sentido pleno: la primera mujer que produjo una obra latina extensa, técnicamente impecable y filosóficamente original; la primera que sostuvo —y publicó— un debate filosófico-teológico de envergadura con un humanista varón de primer rango; y la primera que articuló por escrito, en un documento conservado de su propia mano, la conciencia herida de la mujer culta despreciada por una sociedad que le niega lugar (KING; RABIL, 1983). Su itinerario vital y su producción intelectual constituyen una pieza fundamental del proyecto *Educación de la Conciencia*, tanto por el contenido filosófico explícito de sus obras como por la dimensión existencial que su biografía pone al descubierto.

Su pertinencia para los fundamentos filosóficos de la conciencia es múltiple y rigurosa. En primer lugar, su obra mayor —el *Dialogus de pari aut impari Evae atque Adae peccato* (Diálogo sobre la igualdad o desigualdad del pecado de Eva y Adán)— de 1451, constituye uno de los primeros tratados filosóficos firmados por una mujer europea en lengua latina, y su tesis central —que la responsabilidad moral es proporcional al grado de entendimiento y constancia— inscribe el debate sobre la culpa originaria en una antropología que vincula explícitamente conciencia, libertad y pecado, anticipando intuiciones que la teología moral contemporánea, la psicología evolutiva del juicio moral (Kohlberg, Gilligan) y la neuroética del libre albedrío seguirán explorando hasta nuestros días.

En segundo lugar, su biografía documenta de manera excepcional la formación de una conciencia femenina culta en condiciones adversas: las cartas a Guarino Veronese, los ataques anónimos en Venecia, la elección de una “tercera vía” —ni matrimonio ni convento, sino retiro estudioso en una “celda alfombrada de libros” (KING, 1993)— componen una de las primeras autobiografías intelectuales femeninas conservadas en Occidente. Lo que en Christine de Pizan (1364-1430) se articula en clave alegórica y narrativa, en Isotta se manifiesta en la voz directa de la epístola, género donde la subjetividad humanista alcanza su máxima densidad reflexiva (GARIN, 1986).

En tercer lugar, su pertenencia a una genealogía intelectual femenina —tía Angela Nogarola (poeta), hermana Ginevra Nogarola (humanista), maestro Martino Rizzoni (discípulo de Guarino), corresponsales como Ermolao Barbaro, Lauro Quirini y Ludovico Foscarini— y su carácter de eslabón entre Battista da Montefeltro (la dedicataria del *De studiis et litteris* de Bruni) y las generaciones posteriores de Cassandra Fedele (1465-1558) y Laura Cereta (1469-1499) sitúan a Isotta en el centro mismo de la red por la que el humanismo conquista, en clave femenina, su forma plenamente cuatrocentista. Su vida y su obra demuestran que la propuesta teórica de Bruni —los *studia humanitatis* como patrimonio común de hombres y mujeres— no quedó en letra muerta, sino que encontró cuerpos, voces y conciencias dispuestas a encarnarla, aun al precio de una vida marcada por la incomprensión y el sufrimiento (COX, 2008; ROSS, 2009).

9.1.- Apuntes biográficos

Isotta nació en Verona en 1418 en el seno de una de las familias nobles más prestigiosas de la ciudad, los Nogarola, vinculados desde antiguo a la cultura humanística. Era la cuarta hija de los diez vástagos de Leonardo Nogarola y de Bianca Borromeo, perteneciente esta a una de las grandes dinastías mercantiles y aristocráticas del norte italiano. Su padre falleció siendo Isotta aún muy joven —entre 1425 y 1433—, dejando a la madre, analfabeta pero extraordinariamente lúcida, la responsabilidad de la educación de los hijos. Bianca tomó una decisión que marcaría la historia del humanismo europeo: que sus hijas recibieran exactamente la misma educación humanística que sus hijos varones (KING; ROBIN, 2004).

La formación de Isotta y de su hermana Ginevra (1417-1468), igualmente célebre por su erudición latina, se inscribió en una tradición familiar ya establecida: su tía Angela Nogarola (c. 1380-1436) había sido una poeta latina

notable, autora de un extenso poema elegíaco titulado *Liber de Virtutibus* (Libro sobre las virtudes), de 342 versos, y de un cento¹³ dirigido a Pandolfo Malatesta entretejiendo versos de Virgilio, Ovidio, Horacio, Lucano y Petrarca (KING; ROBIN, 2004). La existencia de Angela como precedente legitimaba intelectualmente la formación de las sobrinas y construía una tradición intrafamiliar de saber femenino, fenómeno raro, pero no único en el Cuatrocientos italiano.

Como primer maestro de Isotta y Ginevra figura Matteo Bosso, y muy pronto a su lado Martino Rizzoni (1404-1488), uno de los discípulos más brillantes de Guarino Veronese (1374-1460), el gran maestro humanista que en aquellos años estaba reformando la enseñanza del latín y del griego en Italia. Bajo la guía de Rizzoni, Isotta y Ginevra estudiaron gramática latina, retórica (parcialmente), poesía, historia y filosofía moral —el núcleo clásico de los *studia humanitatis* que Bruni había delineado para Battista da Montefeltro dos décadas antes—. Sus primeras cartas demuestran familiaridad con Cicerón, Plutarco, Diógenes Laercio, Petronio, Aulo Gelio, Virgilio, Valerio Máximo y Juvenal (KING; ROBIN, 2004).

9.1.1.- Vocación humanista y primeros años (1434–1438)

La primera carta latina conservada de Isotta data de 1434 y está dirigida a Ermolao Barbaro el Viejo (1410-1471), futuro patriarca de Aquilea y figura mayor del humanismo veneciano¹⁴. Tenía dieciséis años. A partir de ese momento, su producción epistolar se intensifica y se distribuye por las principales cortes humanistas del norte de Italia. En 1435 inicia correspondencia con Giacomo Foscari, hijo del dux Francesco Foscari de Venecia, ampliando así su red de contactos hacia la Serenísima República.

En 1436, Giacomo Foscari hizo llegar a Guarino Veronese algunas composiciones de las hermanas Nogarola. Guarino, deslumbrado, respondió en latín con un elogio que sobrevive y que constituye uno de los testimonios más bellos del reconocimiento humanista de la elocuencia femenina: comparó la prosa de las Nogarola con la de Néstor en la *Odisea* homérica —de cuya boca, recordaba Guarino citando a Cicerón, fluía un discurso “más dulce que

¹³ Un *Cento*: composición literaria construida mediante la reunión y reorganización de versos o fragmentos tomados de otros autores, especialmente de textos clásicos.

¹⁴ Fuente: Wikipedia. *Isotta Nogarola*. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Isotta_Nogarola> Acceso: 8 may. 2026.

la miel”— (KING; ROBIN, 2004). Animada por este reconocimiento público, Isotta dirigió en 1437 una primera carta directa a Guarino solicitándole su patronazgo formal: aspiraba a ser oficialmente reconocida como humanista, paso fundamental en una carrera intelectual que en el siglo XV requería el aval explícito de un maestro consagrado.

Guarino, sin embargo, no respondió. Pasaron meses y Verona empezó a burlarse abiertamente de la joven que se había atrevido a dirigirse al gran maestro. La precariedad social de su posición —una mujer que aspiraba públicamente a ser reconocida como intelectual— quedaba dolorosamente expuesta. En abril de ese mismo año, Isotta escribió una segunda carta al maestro, en un tono íntimo y desesperado, donde aparece la frase que, casi seis siglos después, sigue siendo el epígrafe más citado del primer humanismo femenino: *“¿Por qué nací mujer, para ser despreciada por los hombres con palabras y con obras? Me hago esta pregunta a mí misma en la soledad”* (NOGAROLA, 2004 [1437]).

9.1.2.- Crisis y exilio (1437–1441)

Esta vez Guarino respondió, pero con paternalismo cortante: *“Yo creía y confiaba en que tu alma era varonil. Pero ahora pareces tan abatida, tan abyecta y tan verdaderamente mujer, que no muestras ninguna de las cualidades estimables que pensaba que poseías”* (NOGAROLA, 2004 [1437]; KING, 1993). La respuesta del maestro condensa de manera dolorosamente lúcida la única vía de reconocimiento que el humanismo varonil ofrecía a una mujer culta: su saber sería tolerado a condición de que renunciara a su feminidad y asumiera, simbólica e identitariamente, una posición *“varonil”*. Toda manifestación de vulnerabilidad —incluso si era consecuencia directa de la hostilidad social que su excepcionalidad provocaba— sería leída como *“abyección femenina”*, es decir, como prueba de que la propia naturaleza femenina era incompatible con la vida intelectual seria.

En 1438, huyendo de la peste que asolaba Verona, Isotta y su familia se trasladaron a Venecia. Allí Isotta intentó proseguir su carrera intelectual, debatiendo con eruditos y publicando cartas que circulaban en copias manuscritas. Pero la respuesta fue mucho más violenta que la indiferencia inicial de Guarino. En 1439, un escrito anónimo —firmado bajo el seudónimo *“Plinio”*— sostuvo que ninguna mujer intelectualmente activa podía ser casta, y acusó directamente a Isotta de incesto con su hermano (KING, 1993). El ataque, aunque infundado, fue devastador: la difamación combinaba

misoginia, libelo y calumnia sexual, y permaneció como una sombra pública durante años.

Su hermana Ginevra, también atacada, abandonó la vida intelectual al casarse en 1438 y dejar de escribir, demostrando con su elección la lógica de las dos opciones tradicionalmente disponibles para la mujer aristocrática: matrimonio o convento. Isotta, en cambio, no eligió ninguna de las dos. Regresó a Verona junto a su madre y se instaló en la casa de su hermano, dispuesta a continuar sus estudios en condiciones de mayor reclusión pero también de mayor concentración (KING, 1993).

9.1.3.- Reclusión productiva (1441–1466)



8 Isotta Nogarola en su “celda alfombrada de libros”, dedicada al estudio, la oración y la correspondencia humanista en la Verona del siglo XV

una vida célibe, recluida pero no enclaustrada, dedicada exclusivamente al estudio, la oración, la escritura y la correspondencia con humanistas (KING, 1993; ROSS, 2009).

A partir de 1441, Isotta tomó una decisión de inmensa trascendencia para la historia del humanismo femenino: optar por una “tercera vía” que no estaba reglamentada ni socialmente prevista. No se casó —rechazó la única propuesta documentada de matrimonio en 1453— ni ingresó en un convento como había hecho Battista da Montefeltro al final de su vida. En cambio, se retiró a su palacio familiar y construyó allí lo que la historiadora Margaret L. King ha llamado, recogiendo expresión de la propia Isotta, su “celda alfombrada de libros”: una

Esta opción es socialmente inédita en su tiempo. Las mujeres aristocráticas medievales y renacentistas se distribuían entre dos vías reglamentadas: la matrimonial-doméstica (con sus deberes de gobierno casero, maternidad y representación dinástica) y la conventual-religiosa (con sus deberes de oración, ascesis y obediencia). La opción de Isotta —célibe pero laica, retirada pero no monja, devota pero intelectualmente activa— constituye, en sentido literal, un experimento existencial sin precedentes femeninos en la modernidad europea naciente. Sus contemporáneos no supieron qué hacer con ella: algunos, como Niccolò Venier, propusieron consagrarle estatuas, comparándola con Isis; otros la difamaron; otros, como Lauro Quirini, le sugirieron programas de estudio del griego para que pudiera leer la filosofía en su lengua original (KING, 1978).

La correspondencia de Isotta circuló intensamente: ya en 1441 había compilaciones manuscritas en Venecia, y a comienzos de los años 1450 las cartas viajaban hasta Roma. La “*celda alfombrada de libros*” no era, pues, un encierro abstracto sino el centro de una red intelectual europea que se construía mediante la palabra escrita. Lo que socialmente parecía retiro era, en términos de pensamiento, una de las mayores plataformas de actividad humanística femenina del siglo (KING, 1993; KING; ROBIN, 2004).

9.1.4.- Madurez filosófica y muerte (1451–1466)

En 1451, Ludovico Foscarini (1409-1480), político veneciano y humanista, fue enviado a gobernar Verona en nombre de la República. Foscarini se convirtió en el interlocutor intelectual más importante de los últimos años de Isotta: con él compuso, en formato epistolar reelaborado como diálogo, su obra mayor, *De pari aut impari Evae atque Adae peccato* (Sobre si el pecado de Adán y de Eva fue igual o desigual). El texto fue inicialmente intercambio epistolar y luego —con el aliento de Foscarini— Isotta lo reescribió como diálogo unitario destinado a ser representado y leído públicamente (NOGAROLA, 2004 [1451]; KING; ROBIN, 2004).

A esta etapa final corresponden también un estudio sobre san Jerónimo (1453), una carta al papa Pío II (1459) urgiéndole a la convocatoria de cruzada contra los turcos —escrita en latín erudito y considerada por sus contemporáneos pieza retórica notable— y una serie de oraciones pronunciadas oralmente ante la ciudadanía de Verona sobre temas de historia, religión, política y moral (KING; ROBIN, 2004). Estos últimos años fueron, sin embargo, marcados por el deterioro de la salud. Isotta murió en su palacio de Verona en 1466, a los 48 años, y fue sepultada en la iglesia de Santa Cecilia

de su ciudad natal. Dos años después, el humanista Giovanni Mario Filelfo dedicó a su hermano un poema extenso celebrándola como mujer santa, pero —característicamente— omitiendo cualquier mención de su trabajo intelectual. El silencio había comenzado.

9.2.- Aportaciones fundamentales

La parte más extensa de la obra conservada de Isotta es su epistolario. Hoy contamos con veintiséis cartas suyas en latín, dirigidas a humanistas y políticos de primer rango: Guarino Veronese, Ermolao Barbaro, Damiano dal Borgo, Giacomo Foscarini, Niccolò Venier, Lauro Quirini, Ludovico Foscarini y otros (NOGAROLA, 2004; KING; ROBIN, 2004). Este corpus convierte a Isotta en una de las primeras mujeres europeas con epistolario propio en lengua erudita, en clara continuación con la tradición ciceroniana, petrarquista y bruniana del género.

La importancia filosófica de esta producción rebasa lo meramente documental. La carta humanista —elevada a género filosófico por Petrarca y Bruni— es el lugar donde la subjetividad del autor se construye y se exhibe en su forma más concentrada. La epístola opera como *ejercicio de conciencia*: el yo se piensa al pensar a un tú concreto, se modula al modular su tono, se descubre al exponerse. En palabras de Paul Ricoeur (1996), “*el sí mismo es un sí mismo otro*”: la identidad personal se construye narrativamente en la relación con los demás, y la carta es uno de los géneros donde esta construcción se manifiesta de modo más evidente. Isotta participa, así, en uno de los grandes movimientos antropológicos del Renacimiento —la emergencia de la individualidad moderna como sujeto autorreflexivo— en posición pionera para su género.

9.2.1.- La carta a Guarino

La segunda carta a Guarino (Verona, 1437) merece una sección propia. Su célebre frase “*¿Por qué nació mujer, para ser despreciada por los hombres con palabras y con obras? Me hago esta pregunta a mí misma en la soledad*” constituye uno de los primeros textos europeos en los que una mujer articula explícitamente, por escrito y en primera persona, la pregunta filosófica fundamental por la dignidad de su existencia (NOGAROLA, 2004 [1437]; KING; RABIL, 1983).

La frase posee una densidad filosófica notable. Es, formalmente, una pregunta retórica de raíz ciceroniana: “*cur natus sum?*” (¿por qué he nacido?),

interrogante existencial que recorre la literatura clásica desde Eurípides hasta Boecio. Pero al especificarse —“¿por qué nació mujer?”—, la pregunta se convierte en algo radicalmente nuevo: una interrogación de género formulada por el propio sujeto femenino, en condiciones de aislamiento social, donde la singularidad de la condición femenina culta se vive como herida y como enigma (KING, 1993; ALLEN, 2002). Esta carta es, en sentido fuerte, un nacimiento de la conciencia feminista moderna en clave existencial: una conciencia que se interroga sobre las condiciones materiales y simbólicas de su propia posibilidad.

La afirmación final —“me hago esta pregunta a mí misma en la soledad”— es igualmente significativa. La soledad aquí no es elección sino imposición; pero esa imposición se transforma, mediante el acto de escritura, en condición de un pensamiento más profundo. Como mostrarán Petrarca, Montaigne y, mucho después, Hannah Arendt, la soledad reflexiva es la matriz donde se gesta el *pensar como diálogo del yo consigo mismo*. Isotta convierte su exclusión en plataforma filosófica, su herida en órgano de pensamiento.

9.2.2.- Filosofía de la culpa y de la conciencia

La obra mayor de Isotta es el *Dialogus de pari aut impari Evae atque Adae peccato* (Diálogo sobre si el pecado de Eva y de Adán fue igual o desigual), compuesto en 1451 a partir del intercambio epistolar con Ludovico Foscarini. Margaret L. King y Diana Robin, sus traductoras inglesas más recientes (2004), han calificado este texto como “*de fundamental importancia para la historia del género en Europa*” y como “*texto inaugural en la controversia europea sobre género y naturaleza*” (KING; ROBIN, 2004, p. 142).

La estructura argumental del diálogo merece análisis detallado. Foscarini sostiene la posición tradicional —Eva pecó más gravemente que Adán— apoyándose en tres argumentos: primero, fue castigada con mayor severidad; segundo, creyó que se haría más semejante a Dios (pecado contra el Espíritu Santo); tercero, fue causa eficiente del pecado de Adán (NOGAROLA, 2004 [1451]). Isotta responde con un argumento filosófico de gran originalidad: si la responsabilidad moral es proporcional al grado de entendimiento y de constancia, entonces Eva, por haber sido creada con menor entendimiento y menor constancia que Adán, pecó menos. La tesis se condensa en la fórmula latina *tubi minus est intellectus et constantiae, ibi minus est peccati* (donde hay menos entendimiento y menos constancia, allí hay menos pecado) (NOGAROLA, 2004 [1451]; KING; RABIL, 1983).

La paradoja es deliberada y profundamente estratégica. Isotta toma los argumentos misóginos tradicionales —la mujer es por naturaleza más débil, menos racional, menos constante— y los gira contra sí mismos: si esto es así, entonces la mujer es *menos responsable* moralmente. Adán, creado con sabiduría perfecta, debió haber resistido; cedió a la persuasión de un ser más débil, y es por tanto el verdadero responsable de la caída. La conclusión teológica explícita es radical: “*si Adán no hubiera pecado, Cristo no se habría encarnado*” —no “*si Eva no hubiera pecado*”—. El pecado original es esencialmente pecado de Adán, no de Eva (NOGAROLA, 2004 [1451]; KING, 1993).

Para los fundamentos filosóficos de la conciencia, esta tesis es especialmente fecunda. Isotta articula explícitamente lo que la teología moral medieval había tematizado bajo la fórmula escolástica “*nihil volitum nisi praecognitum*” (nada se quiere si no se conoce previamente): la responsabilidad moral exige conciencia previa de lo que se hace. A mayor conocimiento, mayor responsabilidad; a menor conocimiento, menor culpabilidad. Esta intuición —que recorre toda la tradición desde Aristóteles (*Ética a Nicómaco* III, 1) hasta santo Tomás (*Suma Teológica* I-II, q. 76) y reaparece en Kant— es aplicada por Isotta con valentía a uno de los grandes mitos fundacionales del cristianismo, abriendo así un horizonte filosófico que el feminismo posterior y la teología feminista) recogerán y radicalizarán (TRIBLE, 1978; SCHÜSSLER FIORENZA, 1992; GEBARA, 2002).

9.2.3.- El debate con Foscarini

La estructura dialógica del *De pari aut impari* merece consideración aparte. El texto recoge un intercambio real de cartas entre Isotta y Foscarini, reelaboradas por la propia Isotta en forma de diálogo unitario destinado a ser leído públicamente. Esta operación literaria sitúa la obra en plena tradición platónica y ciceroniana del diálogo filosófico, pero la dota de un contenido nuevo: por primera vez en Europa, un diálogo filosófico-teológico es compuesto por una mujer, sostenido entre una mujer y un hombre, y publicado bajo la autoría femenina explícita (KING; ROBIN, 2004).

Esta dimensión metodológica anticipa, dos siglos antes que las preciosas francesas y los salones ilustrados, una práctica del diálogo intersexual sobre cuestiones intelectuales que constituye una de las formas más fecundas de construcción del saber. Como mostrará la pedagogía dialógica de Paulo Freire (1975, 1997), el conocimiento no se transmite verticalmente sino que emerge en la relación de pregunta y respuesta entre sujetos que se reconocen

mutuamente. Isotta y Foscarini construyen, en su diálogo sobre Eva, no solo argumentos sino también una praxis —entonces inaudita— de conversación filosófica entre los géneros.

9.2.4.- La palabra pública humanística

Una dimensión menos conocida pero igualmente significativa de la obra de Isotta son sus *Orationes* o discursos públicos. Según los testimonios contemporáneos compilados por Margaret L. King, Isotta “*recorrió el escenario público y arengó a la ciudadanía veronesa sobre cuestiones de historia, religión, política y moral*” (KING; ROBIN, 2004, contraportada). En continuidad con la oración latina pronunciada por Battista da Montefeltro ante el emperador Segismundo en 1433, las *orationes* de Isotta refuerzan esta tradición naciente de la elocuencia femenina pública en el primer humanismo italiano.

La importancia de esta práctica para la Educación de la Conciencia es decisiva. La palabra pública es, desde Aristóteles, el lugar de constitución del *zoon politikon* —el ser humano como animal cívico cuya conciencia se forma en el ágora—. Que una mujer asumiera, en una cultura que reservaba la oratoria al varón, esta función pública en latín y sobre temas filosóficos y políticos es un acto refundador de la posibilidad misma de la ciudadanía femenina (NUSSBAUM, 2010; KING, 1993).

9.2.5.- El estudio sobre san Jerónimo y la carta al papa Pío II

En 1453 Isotta compuso un estudio dedicado a san Jerónimo (c. 347-419), el padre de la Iglesia que había sido también un humanista de la latinidad y, como notamos en el informe sobre Battista da Montefeltro, el patrono por excelencia de la latinidad cristiana culta. Esta obra, conservada solo parcialmente, sitúa a Isotta en la tradición patristica del humanismo cristiano y demuestra su capacidad para articular erudición clásica y reflexión teológica.

En 1459 escribió una carta al papa Pío II urgiéndole a convocar una cruzada contra los turcos tras la caída de Constantinopla (1453). La pieza, considerada por sus contemporáneos retóricamente notable, es uno de los pocos documentos europeos del siglo XV en los que una mujer se dirige al papa sobre cuestiones de política internacional con voz erudita propia (KING; ROBIN, 2004).

9.2.6.- Ni matrimonio ni convento

La contribución más profunda y duradera de Isotta a la historia de la conciencia femenina europea no es propiamente textual sino existencial: la invención de una forma de vida femenina que rompe la dicotomía medieval entre matrimonio y convento. La “*celda alfombrada de libros*” es, antes que metáfora literaria, una práctica concreta: una mujer aristocrática, célibe por opción, recluida en su palacio familiar, dedicada al estudio sistemático y a la correspondencia humanista, sin votos religiosos ni marido (KING, 1993 ; ROSS, 2009).

Esta “*tercera vía*” anticipa, en condiciones extremas de soledad, lo que en los siglos posteriores sería la figura de la mujer ilustrada, la salonista¹⁵, la intelectual independiente, la profesora, la investigadora. Es, en germen, la figura de la mujer que reclama el derecho al estudio como vocación propia, sin necesidad de mediarlo por el matrimonio ni por la consagración religiosa. Las dificultades extremas que Isotta encontró —la difamación, el aislamiento, la ridiculización pública— son precisamente las dificultades estructurales que toda forma femenina autónoma de vida intelectual ha encontrado hasta tiempos muy recientes (ALLEN, 2002; KING, 1993; ROSS, 2009).

Para una pedagogía de la conciencia, la opción de Isotta plantea una pregunta crucial: ¿qué condiciones materiales, simbólicas, comunitarias e institucionales son necesarias para que una conciencia individual se desarrolle plenamente cuando los caminos socialmente disponibles son insuficientes o excluyentes? La biografía de Isotta documenta, con dolor y con grandeza, el coste y el valor de inventar caminos donde la sociedad no los ha previsto.

9.3.- Correlatos contemporáneos

La tesis central del *De pari aut impari* —que la responsabilidad moral es proporcional al grado de entendimiento y constancia— sigue siendo una de las cuestiones más debatidas de la filosofía moral contemporánea. La discusión actual sobre el libre albedrío, la imputabilidad penal en casos de discapacidad cognitiva, la responsabilidad moral en personas con trastornos psiquiátricos o con desarrollo neurocognitivo limitado se articula en torno a esta misma

¹⁵ La “*Salonista*” era la mujer que dirigía o animaba un salón literario, filosófico o artístico, especialmente entre los siglos XVII y XIX, promoviendo el intercambio intelectual y cultural entre escritores, filósofos y artistas.

intuición que Isotta formuló en 1451: a menor capacidad de comprensión y autodeterminación, menor culpabilidad. La filosofía moral contemporánea y la psicología moral, continúan elaborando esta intuición fundacional.

9.3.1.- Teología feminista y hermenéutica bíblica

La defensa de Eva por parte de Isotta inaugura una tradición hermenéutica que, después de un largo silencio, sería retomada por la teología feminista del siglo XX. Phyllis Trible (*God and the Rhetoric of Sexuality*, 1978), Elisabeth Schüssler Fiorenza (*In Memory of Her*, 1983), Rosemary Radford Ruether (*Sexism and God-Talk*, 1983) e Ivone Gebara (*El rostro oculto del mal*, 2003) han desarrollado relecturas del Génesis que comparten con Isotta el principio metodológico fundamental: cuestionar la lectura misógina tradicional desde dentro de la tradición misma, mostrando sus contradicciones internas y sus presupuestos no examinados (TRIBBLE, 1978; SCHÜSSLER FIORENZA, 1992; GEBARA, 2002).

9.3.2.- Estudios de género e historia de las mujeres

Isotta es una de las figuras emblemáticas de la recuperación de la historia intelectual femenina iniciada por Joan Kelly ("*Did Women Have a Renaissance?*", 1977), Margaret L. King (1983, 1993, 2004), Diana Robin, Letizia Panizza, Virginia Cox y Sarah Gwyneth Ross. Su caso es particularmente significativo porque permite documentar con precisión las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible —y muy difícil— la vida intelectual femenina en el primer Renacimiento, refutando la tesis de Burckhardt sobre la igualdad de hombres y mujeres en el Renacimiento italiano (KING, 1993; KELLY, 1977; COX, 2009).

9.3.3.- Pedagogía dialógica y educación de la conciencia

La forma dialógica del *De pari aut impari* anticipa una de las grandes intuiciones pedagógicas contemporáneas: el conocimiento se construye dialógicamente, en la relación entre sujetos. Esta concepción, central en la obra de Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1975; *Pedagogía de la autonomía*, 1997), encuentra prefiguraciones en la práctica humanista de Isotta y Foscarini. Lev Vygotsky, Mijaíl Bajtín y la pedagogía crítica latinoamericana han elaborado esta intuición en marcos teóricos que la pedagogía de la conciencia transdisciplinar recoge y articula con su propio horizonte (FREIRE, 1997; MORAES, 2008; 2021; MORIN, 1999).

9.3.4.- Soledad reflexiva y construcción del sí mismo

La “*celda alfombrada de libros*” de Isotta encuentra ecos significativos en la antropología filosófica contemporánea. La concepción de la soledad como condición de posibilidad del pensamiento crítico —presente en Hannah Arendt, en María Zambrano y en Byung-Chul Han ofrece marcos contemporáneos para releer el retiro estudioso de Isotta no como derrota sino como acto fundacional de subjetividad. La pedagogía contemplativa contemporánea reivindica también, en clave laica, este componente de quietud y de recogimiento como elemento esencial del aprendizaje profundo (ARENDR, 1993; ZAMBRANO, 1977; HAN, 2012; ZAJONC, 2011).

9.4.- Principios educativos y pedagógicos

La biografía intelectual de Isotta Nogarola, leída desde el horizonte teórico del proyecto *Educación de la Conciencia*, permite extraer al menos siete principios educativos especialmente fecundos para la formación contemporánea.

1. **Principio de proporcionalidad entre conciencia y responsabilidad.** El primer principio, derivado directamente del *De pari aut impari*, establece que la responsabilidad moral es proporcional al grado de conciencia, conocimiento y autonomía del sujeto. Una pedagogía de la conciencia debe educar para la responsabilidad asumida con el grado real de comprensión que el educando posee, evitando tanto la sobrecarga moral inadecuada para su madurez como la infravaloración de su capacidad efectiva de discernimiento.
2. **Principio del diálogo intergenérico como matriz del saber.** El segundo principio, encarnado en el diálogo Isotta-Foscarini, afirma que el saber humano más profundo emerge en el diálogo entre los géneros, y que ningún género posee privilegio epistémico exclusivo sobre las cuestiones fundamentales del ser humano. Una pedagogía consciente debe propiciar espacios reales de diálogo intersexual sobre cuestiones filosóficas, éticas, políticas y existenciales, superando tanto el monopolio masculino tradicional como las eventuales segregaciones identitarias que niegan la posibilidad del diálogo.
3. **Principio de la pregunta por la dignidad.** La pregunta de Isotta —“*¿por qué nació mujer, para ser despreciada?*”— enseña que la conciencia adulta nace en el momento en que el sujeto se interroga por las condiciones de su propia dignidad. Una pedagogía de la conciencia

debe favorecer estos momentos de auto interrogación radical, no como crisis a evitar sino como umbrales constitutivos del crecimiento moral e intelectual.

4. **Principio de la soledad estudiosa.** La “*celda alfombrada de libros*” enseña que toda formación profunda exige momentos de soledad estudiosa, de recogimiento concentrado, de diálogo silencioso con los textos y consigo mismo. La pedagogía contemporánea, dominada por la presencia constante de pantallas, redes y estímulos, necesita recuperar urgentemente este componente de silencio activo y de soledad fecunda como condición del aprendizaje significativo.
5. **Principio de la genealogía intelectual como red de transmisión.** La cadena Angela – Isotta – Ginevra – Costanza – Cassandra – Laura demuestra que la educación de la conciencia se realiza en redes intergeneracionales de mentoras y transmisión. Una pedagogía consciente debe propiciar la construcción explícita de estas genealogías — especialmente, en el caso femenino y de otros grupos históricamente excluidos, la construcción de genealogías propias que rompan la invisibilización tradicional—. La transmisión cultural exige modelos, antecesoras, antecesores, comunidades de referencia.
6. **Principio de la palabra pública.** Las *orationes* públicas de Isotta enseñan que la formación plena de la conciencia exige el ejercicio de la palabra pública: la capacidad de tomar la voz, sostener un argumento, dialogar y debatir en contextos comunitarios. Esta dimensión —tan central en la antigua *paideia* griega y en el humanismo cuatrocentista— necesita ser recuperada como componente esencial de la formación ciudadana contemporánea, frente a la atomización individualista y al consumo pasivo de palabra mediática.
7. **Principio de la conciencia herida.** Finalmente, la trayectoria de Isotta enseña uno de los principios más profundos de toda pedagogía consciente: la herida no es obstáculo del aprendizaje sino, frecuentemente, su condición. La conciencia que se interroga por su propia dignidad herida —ya sea por exclusión de género, de clase, de etnia, de cuerpo, de orientación, de capacidad— es una conciencia que dispone de una intensidad epistémica que las conciencias confortables raramente alcanzan. Una pedagogía de la conciencia debe, sin sacralizar el sufrimiento, saber acoger el dolor como puerta posible de un saber más profundo, tal como la teología de la liberación, la pedagogía freireana y la psicoterapia humanista han sabido reconocer.

9.5.- Conclusión: Isotta y la invención de la conciencia humanista femenina

Isotta Nogarola no fue solo la primera gran humanista de Europa; fue, en sentido más profundo, una de las primeras conciencias femeninas modernas plenamente articuladas por escrito y conservadas hasta nosotros. Su biografía y su obra documentan el momento exacto en que la posibilidad teórica de la educación humanista de las mujeres —enunciada por Bruni en su epístola a Battista da Montefeltro en 1424— se encarna en una vida concreta, con todas las dificultades, los costes y las grandezas que esa encarnación implica.

Su contribución filosófica al estudio de la conciencia es de primer orden. La tesis del *De pari aut impari* —“*donde hay menos entendimiento y menos constancia, allí hay menos pecado*”— articula con precisión escolástica una intuición que recorre toda la filosofía moral occidental y que sigue siendo central en los debates contemporáneos sobre responsabilidad, libre albedrío e imputabilidad. Su pregunta personal —“*¿por qué nació mujer, para ser despreciada?*”— inaugura una tradición de auto-interrogación femenina que llega hasta Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir y la teoría feminista contemporánea.

Para el proyecto *Educación de la Conciencia* que aquí desarrollamos, Isotta Nogarola completa, junto con Battista da Montefeltro, Christine de Pizan, Margery Kempe, Juliana de Norwich y Catalina de Siena, una constelación femenina sin la cual la historia de los fundamentos filosóficos de la conciencia en la frontera entre Edad Media y Renacimiento permanecería incompleta y mutilada. Su “*celda alfombrada de libros*” es, en última instancia, el símbolo de una verdad pedagógica permanente: la conciencia se construye en el diálogo entre la soledad estudiosa y la palabra compartida, entre la herida personal y la comunidad de saber, entre la pregunta radical y la generosidad del aprendizaje.

10.- Isabel de Villena (1430-1490)

«...La memoria de la pasión de nuestro Señor Jesucristo debe ser conservada tan continuamente en el corazón de la criatura racional, que por ella sea movida a compasión, al conocimiento de sí misma y a la reforma de la vida; pues, contemplando los dolores y sufrimientos del Redentor, el alma aprende a sentir sus propios defectos y es conducida a un mayor amor y conciencia de Dios...»

«...El amor divino ilumina el entendimiento de tal manera que la persona ve y entiende cosas que antes ignoraba; y así el alma, inflamada de caridad, entra en una nueva manera de sentir y conocer, porque muchas cosas son reveladas más claramente al corazón amoroso que al entendimiento frío y solitario...»

Isabel de Villena
Vita Christi (2022)

La inclusión de Isabel de Villena en la presente obra que hemos titulado *Fundamentos Filosóficos de la Conciencia en el siglo XV* se encuentra plenamente justificada desde perspectivas epistemológicas, antropológicas, históricas y fenomenológicas. Aunque Isabel de Villena no desarrolló un sistema filosófico escolástico en sentido estricto ni elaboró tratados especulativos sobre la *conscientia* como categoría técnica medieval, su obra constituye uno de los testimonios más profundos y originales acerca de la interioridad humana, la experiencia afectiva y la construcción de la subjetividad en la Europa tardomedieval.

La relevancia epistemológica de Isabel de Villena radica, en primer lugar, en que su pensamiento contribuye decisivamente al desplazamiento cultural que se produce en el siglo XV desde una concepción puramente doctrinal del conocimiento hacia una comprensión experiencial e interiorizada de la verdad. En su obra, especialmente en la *Vita Christi*, el conocimiento no aparece reducido a abstracción intelectual ni a formulación lógica, sino vinculado a la experiencia vivida, a la sensibilidad afectiva, a la memoria, a la contemplación y a la transformación interior del sujeto. Este desplazamiento resulta fundamental para la historia de la conciencia porque anticipa formas de comprensión del yo que posteriormente serán centrales en la modernidad filosófica.

La conciencia, en Isabel de Villena, no se define mediante conceptos abstractos, sino que se manifiesta como experiencia dinámica de autoconocimiento y relación. Los personajes de la *Vita Christi* sienten, recuerdan, reflexionan, padecen, interpretan y transforman interiormente su comprensión de sí mismos y del mundo. La autora desarrolla así una auténtica fenomenología narrativa de la experiencia humana. Su aportación resulta especialmente valiosa porque muestra cómo la conciencia puede estudiarse no solamente desde sistemas metafísicos, sino también desde las estructuras emocionales y simbólicas de la experiencia.

Desde un punto de vista histórico, Isabel de Villena representa además un momento decisivo en la transición cultural del final de la Edad Media. El siglo XV presencia una creciente valorización de la interioridad individual, favorecida por corrientes como la espiritualidad franciscana y la *devotio moderna*. Ambas tendencias otorgaban enorme importancia a la meditación afectiva, a la introspección y a la experiencia personal de la fe. Isabel de Villena se sitúa plenamente en este contexto, pero introduce un elemento innovador: convierte la experiencia interior femenina en fuente legítima de conocimiento espiritual y antropológico.

Esta dimensión posee extraordinaria importancia epistemológica. La autora no solo describe la conciencia; amplía el horizonte mismo de quién puede ser considerado sujeto de experiencia y conocimiento. Frente a una tradición frecuentemente dominada por voces masculinas y modelos intelectuales escolásticos, Isabel de Villena otorga centralidad cognitiva y espiritual a las mujeres. María, María Magdalena y otras figuras femeninas aparecen en su obra como sujetos reflexivos, emocionalmente complejos y dotados de profundidad contemplativa. De este modo, la autora valenciana participa en la construcción histórica de una conciencia femenina explícitamente articulada.

Su importancia para el estudio filosófico de la conciencia también se justifica porque anticipa cuestiones fundamentales de la epistemología contemporánea. Numerosos enfoques actuales sostienen que la conciencia no puede comprenderse exclusivamente como actividad racional abstracta, sino como experiencia encarnada, afectiva e intersubjetiva. En este sentido, Isabel de Villena se adelanta sorprendentemente a perspectivas contemporáneas relacionadas con la fenomenología, la cognición encarnada, la psicología contemplativa y las teorías narrativas del yo.

Especialmente significativa resulta su comprensión de la afectividad como vía de conocimiento. En la *Vita Christi*, el amor, la compasión y la empatía no son simples emociones secundarias, sino mecanismos epistemológicos que permiten acceder a dimensiones profundas de la realidad humana. La autora entiende que el sujeto conoce verdaderamente cuando participa interiormente en la experiencia del otro. Esta concepción posee claras resonancias con investigaciones contemporáneas sobre empatía, conciencia relacional e inteligencia emocional.

Igualmente, importante es la función que Isabel de Villena atribuye a la imaginación contemplativa. Sus descripciones detalladas y emocionalmente intensas buscan provocar procesos de interiorización en el lector. La narración actúa como instrumento de transformación psicológica y espiritual. Desde esta perspectiva, la *Vita Christi* puede interpretarse como una auténtica tecnología medieval de modificación de la conciencia mediante prácticas de atención, visualización y contemplación afectiva.

Otro aspecto decisivo de su relevancia filosófica consiste en su comprensión relacional de la subjetividad. La conciencia no aparece en Isabel de Villena como entidad aislada, sino como realidad que se constituye mediante vínculos de cuidado, compasión y reconocimiento mutuo. El sujeto se comprende a sí mismo a través de la relación con los demás. Esta intuición conecta profundamente con modelos contemporáneos de intersubjetividad y teorías sociales de la conciencia.

La inclusión de Isabel de Villena dentro de la presente obra permite además corregir una limitación historiográfica tradicional: la tendencia a reducir la historia de la conciencia a tratados filosóficos sistemáticos escritos exclusivamente por autores varones. Su obra demuestra que la reflexión sobre la interioridad humana también se desarrolló en ámbitos literarios, espirituales y contemplativos, y que las mujeres desempeñaron un papel esencial en la configuración histórica de nuevas formas de subjetividad.

Por todo ello, Isabel de Villena debe ser considerada no únicamente como autora religiosa medieval, sino como una de las grandes exploradoras de la interioridad humana en el tránsito hacia la modernidad. Su obra constituye un puente entre la espiritualidad medieval y las futuras concepciones modernas del sujeto consciente. En ella convergen afectividad, memoria, narración, contemplación y experiencia relacional como dimensiones fundamentales de la conciencia humana.

10.1.- Apuntes biográficos

La vida de Isabel de Villena constituye uno de los testimonios más significativos de la espiritualidad femenina, de la cultura humanista y de la interioridad religiosa en la Corona de Aragón durante el siglo XV. Su trayectoria personal y espiritual se desarrolla en un momento de profundas transformaciones culturales, políticas y religiosas que marcaron decisivamente el tránsito entre la Baja Edad Media y los inicios de la modernidad.

La importancia biográfica de Isabel de Villena no reside únicamente en haber sido una destacada abadesa clarisa o una escritora religiosa medieval. Su figura resulta esencial porque representa una nueva forma de subjetividad espiritual basada en la experiencia interior, en la sensibilidad afectiva y en la legitimación de la voz femenina dentro de la cultura escrita (ESTEVA DE LLOVET, 2016).

Su vida se encuentra profundamente vinculada a algunos de los grandes núcleos culturales del siglo XV: la corte aragonesa, el humanismo valenciano, la espiritualidad franciscana y la tradición contemplativa de la devotio moderna (CORTIJO OCAÑA, 2016).

10.1.1.- Origen familiar y primeros años

Isabel de Villena nació probablemente en Valencia en 1430 con el nombre de Elionor Manuel de Villena y Aragón. Era hija ilegítima de Enrique de Villena, uno de los personajes intelectuales más complejos y controvertidos del siglo XV castellano (ESCARTÍ, 2016).

Enrique de Villena pertenecía a una importante familia nobiliaria vinculada a la Corona de Aragón y de Castilla. Fue escritor, traductor, astrólogo y estudioso de ciencias ocultas, circunstancia que contribuyó a rodearlo de cierta fama ambigua dentro de la cultura medieval. Diversos cronistas posteriores llegaron incluso a atribuirle conocimientos mágicos y esotéricos, lo que refleja el carácter singular de su figura dentro del ambiente intelectual de la época.

La muerte de Enrique de Villena en 1434 dejó a la pequeña Elionor en situación vulnerable debido a su condición ilegítima. Sin embargo, la niña fue acogida en la corte de María de Castilla, esposa de Alfonso V el Magnánimo. Este hecho resultó decisivo para su formación cultural y espiritual.

La corte valenciana de María de Castilla constituía uno de los espacios culturales más refinados de la Península Ibérica. Allí confluyeron tradiciones humanistas, influencias italianas, espiritualidad franciscana y nuevas formas de sensibilidad religiosa (HAUF, 1990).

La futura Isabel de Villena recibió probablemente una educación excepcional para una mujer de su tiempo. Aprendió lectura, escritura, doctrina religiosa y formas elevadas de cultura cortesana. Esta formación explica posteriormente la extraordinaria riqueza literaria y psicológica de la *Vita Christi*.

10.1.2.- Ingreso en la vida religiosa

En 1445 ingresó en el convento de la Santísima Trinidad de Valencia, perteneciente a la orden de las clarisas franciscanas. Al entrar en religión adoptó el nombre de sor Isabel de Villena.

El convento de la Trinidad había sido fundado pocos años antes por la reina María de Castilla y se convirtió rápidamente en uno de los principales centros religiosos femeninos de Valencia. La comunidad mantenía estrechos vínculos con la nobleza valenciana y con los círculos culturales de la Corona de Aragón.

La espiritualidad franciscana ejerció profunda influencia sobre Isabel de Villena. El franciscanismo tardomedieval privilegiaba la experiencia afectiva de la fe, la contemplación de la humanidad de Cristo y la empatía con el sufrimiento humano (PEIRATS, 2019).

Estas corrientes espirituales insistían menos en la especulación escolástica abstracta y más en la experiencia interior y emocional. La oración contemplativa, la meditación imaginativa y la compasión constituían caminos de transformación de la conciencia.

En este contexto, Isabel de Villena desarrolló una espiritualidad profundamente centrada en la interioridad, la sensibilidad afectiva y el reconocimiento de la dignidad espiritual de las mujeres.

10.1.3.- Abadesa y liderazgo espiritual

En 1463 Isabel de Villena fue elegida abadesa del convento de la Trinidad, cargo que ejerció hasta su muerte en 1490.



9 Isabel de Villena en el convento de la Santísima Trinidad de Valencia (ca. 1445)

ción intelectual religiosa.

Isabel de Villena desarrolló además una intensa labor pedagógica orientada a la educación espiritual de las religiosas bajo su cuidado. La *Vita Christi* fue concebida precisamente como instrumento de formación contemplativa y moral para las monjas del convento (HAUF, 2006).

La autora comprendía la literatura no solo como transmisión doctrinal, sino como medio de transformación interior. Sus textos buscaban modelar emocional y espiritualmente la conciencia de las lectoras.

10.1.4.- La escritura de la Vita Christi

La *Vita Christi* constituye la obra fundamental de Isabel de Villena y una de las grandes obras de la literatura valenciana medieval.

Su elección refleja el enorme prestigio espiritual e intelectual que había alcanzado dentro de la comunidad religiosa valenciana. Como abadesa desempeñó funciones administrativas, educativas y espirituales.

Su liderazgo coincidió con una etapa de importante desarrollo cultural y religioso en Valencia. La ciudad era uno de los grandes centros comerciales y culturales del Mediterráneo occidental. Autores como Ausiàs March y Joanot Martorell habían consolidado ya la importancia de la lengua valenciana como vehículo literario de gran riqueza expresiva.

Durante su gobierno, el convento de la Trinidad se convirtió en importante núcleo de espiritualidad femenina y de formación

La obra fue publicada póstumamente en 1497 por iniciativa de la reina Isabel I de Castilla, hecho que demuestra el reconocimiento y prestigio alcanzados por la autora incluso fuera del ámbito valenciano.

Aunque formalmente pertenece al género medieval de las vidas de Cristo, la obra introduce profundas innovaciones literarias y espirituales (TWOMEY, 2013).

Frente a otras *Vitae Christi* centradas principalmente en aspectos doctrinales o teológicos, Isabel de Villena desarrolla un universo emocional y psicológico extraordinariamente rico. Los personajes sienten, recuerdan, sufren, reflexionan y transforman interiormente su experiencia.

Especialmente innovador resulta el protagonismo otorgado a las figuras femeninas del Evangelio. María, María Magdalena, Ana y otras mujeres aparecen descritas con profundidad psicológica y dignidad espiritual (ALEMANY, 2012).

La autora desarrolla así una auténtica revalorización de la experiencia femenina dentro del cristianismo medieval. Diversos estudios contemporáneos consideran que Isabel de Villena construyó una forma temprana de teología femenina o de espiritualidad femenina consciente (ESTEVA, 2016).

10.1.5.- Últimos años y legado

Isabel de Villena murió en Valencia en 1490, probablemente víctima de una epidemia de peste que afectó gravemente a la ciudad.

Su muerte se produjo en un momento de grandes transformaciones históricas: el fortalecimiento de las monarquías modernas, la expansión del humanismo y el inicio de nuevas formas de subjetividad cultural y religiosa.

La publicación póstuma de la *Vita Christi* aseguró la conservación y difusión de su pensamiento. Con el tiempo, la obra pasó a ser reconocida como una de las grandes contribuciones femeninas a la literatura espiritual europea.

El legado de Isabel de Villena resulta especialmente importante para la historia de la conciencia porque representa una de las primeras

grandes exploraciones sistemáticas de la interioridad femenina en lengua romance.

Su obra anticipa elementos fundamentales de la subjetividad moderna: introspección, conciencia afectiva, memoria interior, empatía, narratividad y experiencia relacional.

Además, Isabel de Villena contribuyó decisivamente a legitimar la experiencia emocional y contemplativa como formas válidas de conocimiento humano. Su pensamiento establece un puente entre la espiritualidad medieval y las futuras concepciones modernas del sujeto consciente.

10.2.- Aportaciones fundamentales

La obra de Isabel de Villena constituye una de las contribuciones más originales y profundas al estudio de la interioridad humana en el siglo XV. Aunque no elaboró un tratado filosófico sistemático sobre la conciencia en sentido escolástico, su pensamiento desarrolla una comprensión extraordinariamente rica de la experiencia interior, del conocimiento afectivo y de la transformación espiritual del sujeto.

La *Vita Christi* representa una auténtica exploración narrativa y contemplativa de la conciencia humana. En ella aparecen descritos procesos complejos de memoria, empatía, autoconocimiento, discernimiento moral, imaginación contemplativa y experiencia relacional (HAUF, 2006).

La importancia filosófica de Isabel de Villena reside precisamente en haber desarrollado una epistemología de la interioridad basada en la experiencia vivida y no únicamente en la abstracción intelectual. Su obra participa así de la transición cultural tardomedieval hacia formas más subjetivas y experienciales de comprensión del ser humano (PEIRATS, 2019).

10.2.1.- La conciencia como experiencia afectiva

Uno de los aspectos más innovadores del pensamiento de Isabel de Villena consiste en la unión entre conocimiento y afectividad.

Frente a modelos puramente racionalistas o escolásticos del conocimiento, la autora considera que el sujeto comprende verdaderamente

la realidad cuando participa emocionalmente en ella. El amor, la compasión y la empatía aparecen como auténticas formas de conocimiento (VILLENNA, 2022).

La *Vita Christi* está construida precisamente para provocar una experiencia emocional profunda en el lector. Las escenas del sufrimiento de Cristo, de la tristeza de María o del arrepentimiento de María Magdalena buscan despertar identificación interior y transformación afectiva.

La autora entiende que la conciencia humana no puede reducirse a actividad intelectual abstracta. La sensibilidad emocional forma parte constitutiva del proceso de autoconocimiento.

Esta concepción resulta extraordinariamente moderna porque anticipa intuiciones contemporáneas sobre la importancia de las emociones en la conciencia y en los procesos cognitivos (ESTEVA, 2016).

La experiencia afectiva se convierte así en instrumento de acceso a dimensiones profundas de la realidad humana y espiritual.

10.2.2.- La interioridad y el autoconocimiento

Isabel de Villena desarrolla una profunda pedagogía de la interioridad.

La conciencia aparece constantemente asociada a procesos de contemplación, memoria y reflexión interior. Los personajes de la *Vita Christi* no son simples figuras simbólicas o doctrinales: poseen densidad psicológica y experiencia subjetiva.

La autora describe estados interiores complejos: tristeza, esperanza, ansiedad espiritual, duelo, compasión, alegría contemplativa y discernimiento moral (PEIRATS, 2019).

Especial importancia adquiere la memoria contemplativa. Recordar la vida y pasión de Cristo no constituye únicamente un ejercicio devocional, sino un proceso de transformación interior del sujeto.

La contemplación permite al individuo conocerse a sí mismo mediante la empatía con el sufrimiento ajeno. La conciencia surge así, como experiencia dinámica de reconocimiento interior.

Este aspecto resulta especialmente relevante para la historia de la subjetividad porque Isabel de Villena contribuye al desarrollo cultural de nuevas formas de introspección y autoobservación psicológica (HAUF, 1990).

10.2.3.- La dignificación de la experiencia femenina

Una de las mayores aportaciones de Isabel de Villena al estudio de la conciencia consiste en haber legitimado la experiencia femenina como fuente válida de conocimiento espiritual y antropológico.

La autora otorga protagonismo central a las mujeres del Evangelio, especialmente a María, María Magdalena y Ana. Estas figuras aparecen representadas como sujetos conscientes, reflexivos y emocionalmente complejos (ALEMANY, 2012).

Frente a tradiciones medievales frecuentemente marcadas por la misoginia, Isabel de Villena desarrolla una auténtica reivindicación espiritual de las mujeres.

La Virgen María es presentada como modelo de conciencia contemplativa y sabiduría afectiva. María Magdalena aparece como figura de transformación interior y crecimiento espiritual.

La experiencia femenina deja de ser marginal para convertirse en espacio privilegiado de autoconocimiento y comprensión espiritual.

Diversos estudios contemporáneos consideran que Isabel de Villena desarrolló una temprana epistemología femenina basada en la sensibilidad, el cuidado y la interioridad (ESTEVA, 2016).

10.2.4.- La conciencia relacional

Otro aspecto fundamental del pensamiento de Isabel de Villena es su comprensión relacional de la conciencia.

La subjetividad humana no aparece como realidad aislada, sino como experiencia construida mediante vínculos afectivos, reconocimiento mutuo y empatía.

Los personajes de la *Vita Christi* transforman su conciencia a través del encuentro emocional con los demás. El sufrimiento compartido y la compasión desempeñan funciones esenciales en el desarrollo espiritual.

Esta perspectiva anticipa sorprendentemente teorías contemporáneas de la intersubjetividad y de la conciencia relacional. El sujeto no alcanza plenitud mediante aislamiento intelectual, sino mediante apertura afectiva hacia el otro. La conciencia humana aparece así profundamente vinculada a dinámicas de cuidado, amor y comunidad (CORTIJO OCAÑA, 2016).

10.2.5.- La imaginación contemplativa

La imaginación desempeña un papel decisivo en la obra de Isabel de Villena. La autora utiliza escenas narrativas extremadamente visuales y emocionalmente intensas para provocar estados de contemplación profunda.

La imaginación no funciona simplemente como recurso literario decorativo. Constituye un auténtico instrumento cognitivo y espiritual destinado a transformar la conciencia del lector (HAUF, 2006).

La *Vita Christi* puede entenderse como una práctica meditativa basada en visualización emocional y participación imaginativa. El lector es invitado a entrar psicológicamente en las escenas evangélicas, experimentando internamente sus emociones y conflictos. Esta utilización de la imaginación como tecnología de transformación interior conecta profundamente con prácticas contemplativas medievales y con modernas investigaciones sobre conciencia narrativa y simulación emocional.

10.2.6.- Conciencia narrativa y transformación

La estructura narrativa de la *Vita Christi* posee enorme importancia para el estudio de la conciencia. Isabel de Villena comprende que las narraciones poseen capacidad de reorganizar emocional y cognitivamente la experiencia humana.

La identidad del sujeto se transforma mediante los relatos que contempla y asimila interiormente. La autora utiliza la narración como mecanismo pedagógico de formación moral y espiritual. Las historias evangélicas funcionan como modelos de experiencia interior destinados a modificar la conciencia del lector.

Esta intuición anticipa perspectivas contemporáneas que consideran que la identidad personal se construye narrativamente (TWOMEY, 2013). La conciencia aparece así no como entidad fija, sino como proceso dinámico de reinterpretación continua de la experiencia y de transformación interior.

10.3.- Correlatos contemporáneos

La obra de Isabel de Villena posee una sorprendente actualidad cuando se la analiza desde las investigaciones contemporáneas sobre la conciencia, la subjetividad y la experiencia humana. Aunque escrita en el siglo XV dentro de un marco espiritual y religioso medieval, la *Vita Christi* contiene intuiciones extraordinariamente cercanas a múltiples corrientes actuales de filosofía de la mente, fenomenología, psicología contemplativa, neurociencia afectiva y teorías narrativas del yo.

La importancia de estos correlatos contemporáneos no consiste en afirmar anacrónicamente que Isabel de Villena anticipara científicamente teorías modernas, sino en reconocer que desarrolló formas de comprensión de la experiencia consciente extraordinariamente sofisticadas para su tiempo.

Su pensamiento contribuye especialmente a comprender que la conciencia humana no puede reducirse únicamente a racionalidad abstracta o a procesos intelectuales aislados. La autora valenciana presenta la conciencia como experiencia afectiva, relacional, narrativa y contemplativa (ESTEVA, 2016).

Precisamente por ello, su obra dialoga hoy con algunas de las principales líneas contemporáneas de investigación sobre la naturaleza de la experiencia subjetiva.

10.3.1.- Con la fenomenología contemporánea

La fenomenología contemporánea, especialmente en autores como Edmund Husserl, Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty, sostiene que la conciencia debe estudiarse desde la experiencia vivida y no únicamente desde construcciones abstractas.

En Isabel de Villena encontramos precisamente una exploración constante de la experiencia subjetiva concreta. La *Vita Christi* describe emociones, recuerdos, estados contemplativos y procesos interiores desde su dimensión vivencial.

La autora no se interesa prioritariamente por definiciones metafísicas abstractas de la conciencia, sino por la manera en que el sujeto experimenta el sufrimiento, la compasión, la esperanza o el amor. Este énfasis en la experiencia interior aproxima sorprendentemente su pensamiento a enfoques

fenomenológicos modernos centrados en la descripción de la vivencia consciente.

Además, Isabel de Villena comprende que la percepción humana siempre se encuentra cargada de afectividad y significado existencial. La conciencia nunca aparece como observación neutra, sino como experiencia emocionalmente situada (PEIRATS, 2024).

La fenomenología contemporánea insiste igualmente en la importancia del cuerpo y de la percepción sensible. Aunque dentro de un lenguaje espiritual medieval, Isabel de Villena desarrolla una conciencia profundamente encarnada: el dolor, las lágrimas, la ternura y la vulnerabilidad corporal poseen enorme valor cognitivo y espiritual.

10.3.2.- Cognición encarnada y neurociencia afectiva

Las actuales teorías de la cognición encarnada sostienen que mente, cuerpo y emoción forman una unidad inseparable.

Investigadores contemporáneos como Antonio Damasio han mostrado que las emociones desempeñan un papel esencial en la conciencia, en la toma de decisiones y en la organización de la experiencia subjetiva.

La obra de Isabel de Villena coincide notablemente con esta perspectiva. La autora considera que el conocimiento profundo de la realidad surge mediante participación afectiva y empatía emocional (VILLENNA, 2022).

La compasión no aparece como sentimiento secundario, sino como auténtico mecanismo epistemológico. El sujeto conoce verdaderamente cuando siente interiormente la experiencia del otro. La *Vita Christi* se encuentra construida precisamente para activar procesos emocionales intensos en el lector. El sufrimiento contemplado transforma interiormente la conciencia.

Esta dimensión posee enorme interés contemporáneo porque conecta con investigaciones actuales sobre empatía, resonancia emocional y cognición social.

Además, Isabel de Villena anticipa indirectamente intuiciones cercanas a las modernas teorías de las neuronas espejo y de la simulación emocional, al utilizar la contemplación narrativa como vía de identificación afectiva.

10.3.3.- Psicología contemplativa y atención consciente

La psicología contemplativa contemporánea estudia los efectos de la meditación, de la atención plena y de las prácticas contemplativas sobre la conciencia humana. La obra de Isabel de Villena puede interpretarse como una sofisticada práctica medieval de transformación atencional y emocional.

La lectura de la *Vita Christi* no busca únicamente transmitir información doctrinal. Su finalidad principal consiste en modificar la percepción interior del lector mediante contemplación emocional, visualización imaginativa y concentración afectiva (HAUF, 1990). La autora desarrolla auténticas tecnologías contemplativas orientadas a profundizar la autoconciencia y la sensibilidad interior. Muchos ejercicios espirituales contemporáneos utilizan procedimientos sorprendentemente similares: atención focalizada, observación emocional, imaginación guiada y empatía contemplativa.

Desde esta perspectiva, Isabel de Villena participa en una larga tradición histórica de exploración sistemática de los estados de conciencia.

10.3.4.- Conciencia relacional e intersubjetividad

Las teorías contemporáneas de la intersubjetividad sostienen que la conciencia humana se constituye mediante relaciones afectivas y sociales. Autores actuales como Emmanuel Levinas, Martin Buber o diversas corrientes de psicología relacional consideran que el sujeto se forma a través del encuentro con el otro.

La obra de Isabel de Villena presenta una visión profundamente relacional de la conciencia. El individuo no alcanza plenitud espiritual mediante aislamiento intelectual, sino mediante vínculos de cuidado, compasión y reconocimiento mutuo (CORTIJO OCAÑA, 2016). La empatía constituye mecanismo esencial de transformación interior. Los personajes de la *Vita Christi* desarrollan autoconocimiento precisamente a través de la experiencia compartida del sufrimiento y del amor.

Esta comprensión relacional de la subjetividad resulta extraordinariamente moderna y conecta con actuales investigaciones sobre cognición social y conciencia interpersonal.

10.3.5.- Teorías narrativas de la identidad

Las actuales teorías narrativas de la identidad sostienen que el sujeto humano construye su conciencia y sentido de sí mismo mediante relatos. Autores contemporáneos como Paul Ricoeur o Jerome Bruner han mostrado que la identidad personal se organiza narrativamente. La *Vita Christi* funciona precisamente como una estructura narrativa destinada a reorganizar emocional y cognitivamente la experiencia del lector (TWOMEY, 2013).

Isabel de Villena comprende que las historias poseen capacidad de modelar la conciencia humana. La narración actúa como mecanismo de transformación moral y espiritual. El lector interioriza modelos emocionales, formas de percepción y estructuras afectivas mediante participación narrativa. La conciencia aparece así no como entidad fija, sino como proceso dinámico de reinterpretación continua de la experiencia.

10.3.6.- Estudios feministas y epistemologías de la experiencia

Los estudios feministas contemporáneos han reconocido en Isabel de Villena una figura fundamental para la historia cultural de la subjetividad femenina.

La autora desarrolla una profunda revalorización de la experiencia interior de las mujeres. María, María Magdalena y otras figuras femeninas aparecen como sujetos de conocimiento y no simplemente como objetos pasivos de representación (ALEMANY, 2012).

Esta perspectiva conecta con epistemologías contemporáneas que defienden la importancia de la experiencia situada y de las formas de conocimiento vinculadas al cuidado, la empatía y la sensibilidad. Isabel de Villena legitima dimensiones tradicionalmente excluidas de los modelos racionalistas clásicos: emoción, vulnerabilidad, compasión y experiencia afectiva.

Su obra contribuye así a ampliar históricamente el concepto mismo de conciencia y de racionalidad humana. Precisamente por ello, la autora valenciana ocupa hoy un lugar central en investigaciones contemporáneas sobre subjetividad femenina, espiritualidad y conciencia narrativa.

10.3.7.- La actualidad filosófica de Isabel de Villena

La importancia contemporánea de Isabel de Villena radica finalmente en haber desarrollado una comprensión extraordinariamente compleja de la conciencia humana siglos antes de la aparición de la psicología moderna o de las neurociencias. Su pensamiento muestra que la experiencia consciente implica necesariamente emoción, cuerpo, memoria, imaginación, narración y relación interpersonal.

Isabel de Villena contribuye además a superar dicotomías excesivamente rígidas entre razón y emoción, mente y cuerpo, individuo y comunidad. La *Vita Christi* demuestra que la exploración de la conciencia humana posee una larga historia cultural y espiritual anterior a las formulaciones científicas modernas.

Desde esta perspectiva, Isabel de Villena no constituye únicamente una figura literaria medieval, sino una importante precursora histórica de múltiples enfoques contemporáneos sobre la naturaleza de la experiencia consciente.

10.4.- Principios educativos y pedagógicos

Los principios educativos y pedagógicos que se derivan de la obra de Isabel de Villena poseen hoy una importancia extraordinaria para el desarrollo de una auténtica Educación de la Conciencia. Aunque formulados en el contexto espiritual y cultural del siglo XV, muchos de ellos conservan plena actualidad porque abordan dimensiones esenciales de la experiencia humana que continúan siendo fundamentales en el mundo contemporáneo: la interioridad, la atención, la empatía, la sensibilidad emocional, el autoconocimiento, la relación con los demás y la búsqueda de sentido.

La pedagogía implícita en la *Vita Christi* no se limita a transmitir contenidos doctrinales o conocimientos intelectuales. Su verdadera finalidad consiste en transformar interiormente al ser humano. Isabel de Villena comprende que educar no significa únicamente informar, sino también ayudar a las personas a desarrollar profundidad humana, conciencia de sí mismas y capacidad de comprender más plenamente la realidad y a los demás.

Su pensamiento resulta especialmente valioso en una época caracterizada por la rapidez, la dispersión de la atención, la sobrecarga de información y el debilitamiento de los espacios de reflexión interior. Frente a ello, Isabel de

Villena propone una educación basada en la contemplación, la sensibilidad afectiva, la empatía y la integración entre conocimiento y vida.

Además, Isabel de Villena anticipa numerosas perspectivas pedagógicas contemporáneas relacionadas con la educación emocional, las pedagogías contemplativas, las teorías narrativas de la identidad, la ética del cuidado y los modelos integrales de desarrollo humano. Su obra muestra que la conciencia humana no puede reducirse únicamente al pensamiento racional abstracto, sino que implica también emoción, imaginación, memoria, experiencia relacional y transformación interior.

Por todo ello, los principios pedagógicos presentes en su obra constituyen una aportación de enorme valor para pensar hoy una Educación de la Conciencia orientada no solamente al aprendizaje intelectual, sino también al crecimiento integral de la persona, al desarrollo de la sensibilidad ética y a la construcción de una vida más consciente, profunda y humana.

10.4.1.- Principio de interioridad

Uno de los grandes principios educativos que se desprenden de la obra de Isabel de Villena es la importancia de la interioridad. Para la autora valenciana, el ser humano no puede desarrollarse plenamente si no aprende a mirar dentro de sí mismo. La conciencia crece cuando la persona se detiene, reflexiona, observa sus pensamientos, reconoce sus emociones y aprende a comprender lo que sucede en su mundo interior.

En su obra, la vida espiritual aparece continuamente vinculada al autoconocimiento. Isabel de Villena considera que el verdadero aprendizaje no consiste solamente en adquirir información externa, sino en desarrollar una comprensión más profunda de uno mismo. Por eso su pedagogía concede tanta importancia al silencio, a la contemplación y a la reflexión personal.

Este principio resulta especialmente actual en una época marcada por la rapidez, la distracción constante y la sobrecarga de estímulos. La autora nos recuerda que la conciencia necesita espacios de calma para madurar.

10.4.2.- Principio de afectividad cognitiva

Isabel de Villena entiende que las emociones no son un obstáculo para el conocimiento, sino una parte fundamental de él. En su pensamiento, el amor, la compasión y la empatía permiten comprender aspectos de la realidad humana que la razón sola no alcanza plenamente.

La autora considera que el ser humano aprende profundamente cuando siente interiormente aquello que vive o contempla. Por eso en la *Vita Christi* intenta despertar emociones en el lector: tristeza, ternura, compasión o esperanza. Estas emociones no aparecen como simples sentimientos pasajeros, sino como experiencias que transforman la conciencia y ayudan a comprender mejor la vida.

Desde esta perspectiva, educar la conciencia significa también educar la sensibilidad emocional. Una persona madura no es únicamente aquella que sabe mucho, sino aquella que ha desarrollado capacidad de empatía, comprensión y sensibilidad hacia los demás.

10.4.3.- Principio de contemplación

Otro principio fundamental en Isabel de Villena es el valor educativo de la contemplación. La autora propone una forma de aprendizaje lenta, profunda y reflexiva. Su obra invita continuamente a detenerse, observar, meditar y mirar las experiencias humanas con atención y profundidad.

La contemplación permite que la persona tome conciencia de aspectos de la realidad que normalmente pasan desapercibidos. En lugar de vivir superficialmente o reaccionar de manera automática, la autora propone una actitud de atención consciente y presencia interior.

Este principio tiene enorme importancia para la educación contemporánea porque recuerda que el desarrollo de la conciencia necesita tiempo. La comprensión profunda no surge de la prisa, sino de la capacidad de mirar y sentir con calma.

10.4.4.- Principio de empatía transformadora

En la obra de Isabel de Villena, la empatía ocupa un lugar central. La autora muestra constantemente cómo el sufrimiento, la alegría y la experiencia de otras personas pueden transformar interiormente a quien las contempla con sensibilidad. La conciencia humana crece cuando la persona aprende a ponerse en el lugar del otro. Comprender emocionalmente a los demás permite desarrollar mayor profundidad moral y mayor conocimiento de uno mismo.

La autora considera que nadie madura aisladamente. El encuentro humano, la compasión y el cuidado mutuo forman parte esencial del

crecimiento interior. Por eso su pedagogía no es individualista, sino profundamente humana y relacional.

Este principio resulta especialmente valioso hoy porque ayuda a comprender que la Educación de la Conciencia debe incluir también la educación para la solidaridad, la sensibilidad social y el respeto hacia los demás.

10.4.5.- Principio de conciencia relacional

Isabel de Villena entiende que la conciencia humana no se desarrolla de forma aislada. Las personas construyen su identidad mediante las relaciones, los afectos y la convivencia con otros seres humanos. En su obra aparece continuamente la importancia del cuidado, de la ayuda mutua y del reconocimiento del otro. La autora muestra que el ser humano necesita vínculos afectivos para crecer interiormente.

Este principio cuestiona las visiones excesivamente individualistas de la educación. La conciencia no madura solamente mediante esfuerzo intelectual personal, sino también mediante experiencias de comunidad, diálogo y relación humana. La autora anticipa así ideas muy actuales sobre la importancia de la dimensión social y emocional en el desarrollo de la personalidad.

10.4.6.- Principio de imaginación pedagógica

La imaginación desempeña un papel muy importante en la pedagogía de Isabel de Villena. La autora utiliza imágenes, escenas y relatos intensos para despertar la sensibilidad y provocar reflexión interior.

Para ella, imaginar no significa escapar de la realidad, sino comprenderla más profundamente. La imaginación permite al ser humano entrar emocionalmente en experiencias ajenas y ampliar su capacidad de comprensión.

La *Vita Christi* está escrita precisamente para que el lector pueda visualizar las escenas y participar interiormente en ellas. De esta manera, la narración se convierte en instrumento de transformación de la conciencia.

Este principio recuerda que la educación no debe limitarse a datos y conceptos abstractos. Las historias, los símbolos y las imágenes también poseen enorme capacidad formativa.

10.4.7.- Principio de narratividad de la conciencia

Isabel de Villena comprende que los seres humanos construyen su identidad mediante relatos. Las historias ayudan a organizar la experiencia y a dar sentido a la vida. Por eso la autora utiliza la narración como herramienta educativa. Los relatos de la *Vita Christi* no buscan solamente informar, sino transformar la manera en que el lector comprende el sufrimiento, el amor, la compasión y la existencia humana.

La conciencia cambia cuando cambian las historias que contamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo. La autora entiende que las narraciones poseen capacidad de modelar emocional y moralmente a las personas.

Este principio posee enorme actualidad porque hoy sabemos que la identidad humana está profundamente vinculada a la memoria y a la interpretación narrativa de la experiencia.

10.4.8.- Principio de dignidad de la experiencia femenina

Uno de los aspectos más innovadores de Isabel de Villena es la importancia que concede a la experiencia de las mujeres. La autora otorga profundidad psicológica, espiritual y emocional a personajes femeninos que en muchas obras medievales aparecían de forma secundaria.

Las mujeres de la *Vita Christi* sienten, reflexionan, comprenden y participan activamente en la experiencia espiritual. De esta manera, Isabel de Villena reconoce la dignidad intelectual y humana de la experiencia femenina.

Este principio tiene gran importancia educativa porque ayuda a construir una visión más amplia e inclusiva del conocimiento humano. La conciencia no pertenece exclusivamente a un grupo, una cultura o un género, sino que se desarrolla en toda experiencia humana auténtica.

10.4.9.- Principio de transformación integral

Para Isabel de Villena, la verdadera educación transforma a la persona completa. No basta con transmitir conocimientos intelectuales. El aprendizaje auténtico modifica la sensibilidad, la conducta, la percepción y la manera de relacionarse con los demás. La autora entiende que conocimiento y vida no deben separarse. Lo que una persona aprende debe influir en su manera de vivir, sentir y actuar.

Este principio propone una educación orientada no solamente al rendimiento externo, sino también al crecimiento interior y humano.

10.4.10.- Principio de lentitud y profundidad

La pedagogía de Isabel de Villena concede enorme importancia al tiempo interior. La conciencia no madura rápidamente ni mediante estímulos constantes. El crecimiento humano requiere procesos lentos de reflexión, experiencia y transformación.

La autora propone una educación basada en la profundidad más que en la acumulación apresurada de información. La contemplación, la repetición reflexiva y la atención sostenida permiten desarrollar una comprensión más madura de la realidad.

En una cultura marcada por la rapidez y la dispersión, este principio posee gran relevancia porque recuerda la necesidad de recuperar tiempos de calma y profundidad.

10.4.11.- Principio de unidad entre conocimiento y vida

Isabel de Villena considera que el conocimiento auténtico debe reflejarse en la vida concreta de las personas. La sabiduría no consiste únicamente en saber cosas, sino en vivir de manera más consciente, más humana y más compasiva.

La autora rechaza implícitamente una formación puramente intelectual desconectada de la experiencia vital. El aprendizaje debe transformar la existencia y mejorar la relación con uno mismo y con los demás.

Este principio sigue siendo muy importante hoy porque recuerda que educar la conciencia implica también formar valores, actitudes y modos de vida.

10.4.12.- Principio de profundidad existencial

Finalmente, Isabel de Villena entiende que la conciencia humana busca sentido, profundidad y trascendencia. El ser humano necesita encontrar significado en su experiencia y comprender su lugar en el mundo.

Aunque expresado dentro del lenguaje religioso medieval, este principio conserva enorme actualidad porque responde a preguntas humanas

universales: quiénes somos, cómo debemos vivir y qué sentido posee nuestra existencia.

La autora muestra que la educación de la conciencia no debe limitarse únicamente a aspectos técnicos o intelectuales. También debe ayudar a las personas a desarrollar profundidad humana, sensibilidad ética y capacidad de reflexión existencial.

11.- Marsilio Ficino (1433-1499)

«...El alma es el vínculo y el lazo del mundo; en ella convergen lo divino y lo terreno, lo eterno y lo temporal...»

Theologia Platonica (1482)

«...El amor es el principio por el cual todas las cosas se mueven y al que todas las cosas retornan; es el deseo del alma de volver a su origen divino...»

De Amore (1469)

«...Conócete a ti mismo: quien desea conocer a Dios debe comenzar por conocerse, pues el alma es el espejo en el que se refleja el rostro divino...»

De Vita (1489)

«...Nunca puede haber solamente dos amigos; siempre tiene que haber tres: dos seres humanos y un Dios...»

Epistolarum libri XII

Marsilio Ficino (1433-1499) representa uno de los grandes puntos de inflexión en la historia del pensamiento occidental. En el cruce entre la escolástica medieval, el humanismo renacentista y las tradiciones contemplativas neoplatónicas, construyó una síntesis filosófica y espiritual que transformó profundamente la comprensión que Europa tenía del alma humana, del amor, del conocimiento y de la relación entre lo humano y lo divino. Su obra no fue meramente erudita: fue un proyecto de renovación espiritual y cultural concebido con plena conciencia de su dimensión providencial y civilizatoria.

Herederero de la doble tradición del platonismo antiguo y del neoplatonismo cristiano, Ficino culminó el sueño de los primeros humanistas italianos: hacer hablar a Platón en latín, no para repetirlo mecánicamente, sino para vivificarlo desde dentro, haciéndolo dialogar con el Evangelio, la ciencia médica de su tiempo y la mística cristiana. La *Theologia Platonica de immortalitate animorum* (1469-1474, publicada en 1482), el *De Amore* (1469) y el *De Vita* (1489) son las cumbres de ese proyecto; el conjunto de su

epistolario, sus comentarios a Plotino y sus traducciones de los textos herméticos completan una obra de alcance extraordinario (KRISTELLER, 1970).

En la perspectiva de la *Educación Transdisciplinar* que orienta el Volumen 9 de esta serie —dedicado a los fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XV—, Ficino ocupa un lugar singular. Es el gran arquitecto renacentista de la conciencia como objeto filosófico: el primero que sistematiza sus niveles, describe su dinámica ascensional y propone caminos concretos para su cultivo. Su concepción del alma como *copula mundi*, su teoría del amor platónico como motor del ascenso espiritual y su comprensión del *spiritus* como mediador psicofísico anticipan, con notable originalidad, problemas que hoy abordan la psicología transpersonal, la neurociencia de la conciencia y los modelos integrales del ser humano.

11.1.- Apuntes biográficos

Marsilio Ficino nació el 19 de octubre de 1433 en Figline Valdarno, una pequeña localidad de la Toscana, en el seno de una familia de la burguesía profesional: su padre, Diotifeci Ficino, era médico de Cosimo de' Medici, circunstancia que explica tanto la formación médico-científica que acompañó siempre el pensamiento de Marsilio como su temprano acceso a los círculos culturales más refinados de Florencia (KRISTELLER, 1970).

Su formación fue notablemente diversa y abarcó las humanidades, la filosofía aristotélica en la Universidad de Florencia, la medicina y la astrología. Este perfil intelectual amplio —que hoy denominaríamos transdisciplinar— impidió que su pensamiento quedara encerrado en las especialidades propias de la escolástica tardía. Hacia 1456 comenzó el estudio sistemático del griego clásico con el propósito explícito de acceder a las fuentes originales del platonismo, una empresa que había quedado inconclusa en el mundo latino medieval.

La gran oportunidad llegó en 1462, cuando Cosimo de' Medici le otorgó una villa en Careggi y un conjunto de manuscritos griegos que incluían los diálogos platónicos y los textos del *Corpus Hermeticum*. Con ello quedó fundada, en términos efectivos, la Academia Platónica florentina, el singular espacio de comunidad intelectual y espiritual que Ficino presidió hasta su muerte (KRISTELLER, 1970).

11.1.1.- La Academia Platónica: comunidad espiritual y formativa



10 Marsilio Ficino dialogando con los humanistas de la Academia Platónica de Florencia bajo el patrocinio de Lorenzo de' Medici (siglo XV)

La Academia no era una institución formal con reglamentos ni matrículas. Era, en el sentido más auténtico, una *comunidad de aprendizaje* vertebrada por la amistad filosófica. Sus actividades incluían banquetes platónicos con discursos, conferencias públicas, lecturas privadas con discípulos, declamaciones edificantes y celebraciones festivas —como el banquete anual en conmemoración del natalicio de Platón, el 7 de noviembre—. El lazo que unía a sus miembros era, según la propia concepción ficiniana, la amistad verdadera fundamentada en el amor común a Dios (FICINO, 2001).

Entre los miembros y asiduos de la Academia se contaron figuras de primera magnitud: Lorenzo de' Medici (il Magnifico), Angelo Poliziano, Giovanni Pico della Mirandola, Cristoforo Landino y Leon Battista Alberti. El joven Sandro Botticelli, cuyas *Primavera* y *El nacimiento de Venus* han sido interpretadas como pinturas de profunda inspiración ficiniana, orbita

también en este círculo. Este entramado cultural constituye uno de los episodios más fecundos de la historia intelectual de Occidente.

11.1.2.- Sacerdocio, producción intelectual y legado

Ficino se ordenó sacerdote hacia 1473 y llegó a ser canónigo de la catedral de Florencia. Su producción intelectual fue ingente: antes de 1469 completó la primera traducción íntegra de todos los diálogos de Platón al latín; en ese mismo año redactó el *De Amore*. Entre 1469 y 1474 elaboró la *Theologia Platonica*, publicada en 1482. En 1489 apareció el *De Vita* y en 1492 concluyó la traducción y comentario de las *Enéadas* de Plotino. Murió el 1 de octubre de 1499 en Careggi, honrado con una oración fúnebre pública pronunciada por el canciller de la República florentina (KRISTELLER, 1970).

Su influencia desbordó las fronteras de Italia: Lefèvre d'Étaples en Francia, John Colet en Inglaterra, Johann Reuchlin en Alemania, la Pléiade francesa, los platónicos de Cambridge y, posteriormente, Descartes, Spinoza, Leibniz, Goethe y Coleridge son estaciones de un influjo que llegó hasta los umbrales de la modernidad filosófica (KRISTELLER, 1970).

11.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones fundamentales de Marsilio Ficino vinculadas al concepto y la naturaleza de la conciencia pueden resumirse en los puntos siguientes:

1. **El alma como copula mundi: vínculo ontológico del cosmos.**
La aportación más original y duradera de Ficino a la filosofía es su concepción del alma como *copula mundi* —literalmente, el vínculo o nudo del mundo—. El alma humana ocupa el centro de una jerarquía ontológica quinaria: por encima de ella se sitúan Dios y los seres angélicos (inteligencias puras); por debajo, las cualidades (formas) y los cuerpos materiales. El alma, y solo ella, pertenece simultáneamente a ambos hemisferios de la realidad: puede ascender hacia lo divino mediante el intelecto y la contemplación, y puede descender hacia lo material a través de la acción y la sensación (FICINO, 2002). En palabras del propio Ficino: «*El alma es el nivel medio del ser. Enlaza y une todos los niveles por encima y por debajo de ella cuando asciende a los superiores y desciende a los inferiores*» (FICINO, 2002, p. 21). Esta posición intermedia no es deficitaria: es la grandeza propia del ser humano. El alma no se limita a ocupar un lugar en la jerarquía: *la constituye activamente*, al ser la única entidad capaz de recorrerla en

su totalidad. Para la pedagogía, esta concepción es exigente: ninguna educación que reduzca al ser humano a sus funciones racionales o conductuales puede ser plenamente formativa.

2. **La trinidad del alma: una psicología de la complejidad.** Ficino sostiene que el alma es trina: posee tres hipóstasis o modos de ser —el *alma de las criaturas vivientes*, el *alma de las esferas celestiales* y el *alma del mundo (anima mundi)*—. Estas dimensiones no son entidades separadas sino aspectos del mismo principio vital que penetra y anima la totalidad del cosmos. El alma anima el mundo material sin abandonar su condición espiritual: posee en sí el mundo entero sin por ello dejar de ser sí misma (FICINO, 2002). Esta concepción anticipa modelos contemporáneos de la conciencia que distinguen niveles de organización —biológico, psicológico, espiritual— sin reducir unos a otros, y resuena con la noción de inconsciente colectivo (JUNG, 2009) y con las cosmologías ecológicas contemporáneas (LASZLO, 1997).
3. **La Theologia Platonica: inmortalidad y dignidad del alma.** La *Theologia Platonica de immortalitate animorum* (FICINO, 1482/2001-2006) es simultáneamente un tratado de psicología filosófica y de teodicea cristiana. Su tesis central —la inmortalidad del alma racional— se articula como respuesta al averroísmo árabe-aristotélico, que negaba la inmortalidad personal, y al materialismo epicúreo, que reducía el alma a un epifenómeno corporal. Ficino adopta la tesis aristotélica de que el alma racional es la *forma sustancial del hombre*, pero la relee en clave platónica: el alma tiene una vocación que trasciende su función formal respecto al cuerpo. La demostración se despliega a lo largo de dieciocho libros mediante argumentos metafísicos, epistemológicos, morales y teleológicos. Para la Educación de la Conciencia, este tratado establece una tesis fundamental: el ser humano no puede ser comprendido ni educado únicamente en sus dimensiones temporales. Su vocación más profunda es la trascendencia, y cualquier pedagogía que la ignore mutila al educando.
4. **La estructura escalonada de la conciencia: sensación, imaginación, razón e intelecto.** Ficino elabora un mapa detallado de las facultades del alma que constituye una auténtica fenomenología de la conciencia. Las facultades se organizan en una escala ascendente: la *sensación* capta el mundo exterior a través de los sentidos; la *imaginación* reproduce y combina las impresiones sensibles en ausencia de los objetos; la *razón discursiva (logos)* procesa conceptualmente la experiencia y formula juicios; y el *intelecto (nous)* contempla

directamente las formas eternas en una intuición que trasciende el discurso. Esta estructura no es puramente teórica: cada facultad requiere cultivo específico. Los sentidos necesitan disciplina y orientación; la imaginación, purificación y elevación; la razón, el ejercicio filosófico y dialéctico; el intelecto, la contemplación y la vida espiritual. El desarrollo de la conciencia consiste en el progresivo dominio y armonización de estas facultades bajo la dirección del intelecto orientado hacia Dios.

5. **El amor platónico como motor del ascenso de la conciencia.**

La teoría del amor es la aportación filosófica más conocida e influyente de Ficino. En su *De Amore* (1469), sintetiza el *Banquete* y el *Fedro* platónicos con la *charitas* paulina, la teoría aristotélica de la amistad y el *dolce stil nuovo*. El resultado es una teoría original que acuña los términos *amor platónico* y *amor socrático* (FICINO, 2002). El punto filosófico central es que el amor hacia otro ser humano no es el término del deseo, sino su punto de partida. Lo que amamos en las personas y cosas es, en último análisis, «*el esplendor reflejado de la bondad y belleza divinas manifiestas en ellas*» (FICINO, 2002). De aquí se sigue la tesis de la amistad triádica: «*Nunca puede haber solamente dos amigos; siempre tiene que haber tres, dos seres humanos y un Dios*» (FICINO, apud KRISTELLER, 1970). Para la pedagogía del vínculo, esto es decisivo: la relación educativa auténtica no es bilateral sino triangular, mediada por una tercera instancia que la trasciende —la verdad, el bien, lo sagrado o el proyecto compartido de humanización—.

6. **El spiritus como mediador psicofísico.**

Desde su formación médica, Ficino elaboró una doctrina del *spiritus* que constituye uno de los aspectos más originales de su pensamiento. El *spiritus* no es ni puro cuerpo ni pura alma: es un vapor sutil generado por el calor del corazón, que asciende al cerebro y sirve de vehículo a las operaciones de las facultades sensitivas e imaginativas. En palabras del propio Ficino: «*Los médicos definen el espíritu como un vapor de sangre: puro, sutil, caliente y claro. Después de ser generado por el calor del corazón a partir de la sangre más sutil, vuela al cerebro; y allí el alma lo usa continuamente para el ejercicio de los sentidos interiores y exteriores*» (FICINO, 2006, Libro I, pp. 142-143). Las consecuencias prácticas se desarrollan en el *De Vita* (FICINO, 2006): el cuidado del cuerpo —dieta, música, ritmo de vida, temperatura y entorno armonioso— no es ajeno a la vida del espíritu, sino su condición corporal de posibilidad. El cuerpo no es la cárcel del alma sino su instrumento

cuando se lo cultiva adecuadamente. Esta intuición conecta directamente con los enfoques contemporáneos de la mente encarnada (VA-RELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

7. **El autoconocimiento como vía regia hacia lo divino.** Ficino recupera el imperativo délfico «*conócete a ti mismo*» como principio epistemológico y espiritual fundamental. El alma humana es como un espejo cóncavo capaz de reflejar el rostro de Dios: quien la conozca en profundidad —quien llegue al fondo de su propia interioridad— hallará en ella la huella de lo divino. El autoconocimiento no es un proyecto psicológico cerrado sobre sí mismo, sino un acto de apertura a la trascendencia (FICINO, 2002). Esta vía exige purificación previa: desapego de ilusiones sensoriales, disciplina de las pasiones y educación de la atención. En términos pedagógicos contemporáneos, esto remite a la necesidad de cultivar la atención plena (*mindfulness*), la reflexividad y la interioridad como dimensiones formativas irrenunciables.
8. **La religión como instinto natural y dignidad humana.** Uno de los argumentos más audaces de Ficino en defensa de la dignidad humana es la tesis sobre la universalidad del impulso religioso. Ningún otro animal posee religión: es el rasgo específicamente humano por excelencia. La propensión por adorar a Dios es tan constitutiva del ser humano como el relinchar lo es del caballo. Este planteamiento lleva a un corolario notable: ninguna religión puede ser enteramente errónea, porque toda religión está orientada, al menos indirectamente, hacia el Dios verdadero (KRISTELLER, 1970). Este *pluralismo religioso implícito* —extraordinariamente avanzado para su época— tiene resonancias directas con la fenomenología de la religión, la teología comparada y los enfoques interreligiosos e interculturales de la educación contemporánea.
9. **La prisca theologia: unidad profunda de las tradiciones sapienciales.** Ficino fue uno de los primeros filósofos occidentales en elaborar sistemáticamente la idea de una *philosophia perennis* o *prisca theologia*: una sabiduría primordial que se expresa de formas diversas a lo largo del tiempo y en distintas culturas. Los escritos herméticos, los Oráculos Caldeos, el orfismo, el pitagorismo y el platonismo eran para él testimonios de esta tradición originaria que el cristianismo no suprime, sino que lleva a plenitud (YATES, 1994). Para la educación transdisciplinar, esta concepción tiene una consecuencia metodológica importante: ninguna tradición de sabiduría posee el monopolio de la verdad; el diálogo entre tradiciones es fructífero y ne-

cesario; la formación de la conciencia puede nutrirse de fuentes múltiples sin perder coherencia interior.

10. **La conciencia como proceso dinámico y educable.** Ficino es uno de los primeros autores de la tradición occidental que concibe la conciencia no como una propiedad fija sino como un *proceso dinámico* capaz de desarrollo, estancamiento y regresión. El alma puede, por su libre voluntad, orientarse hacia lo divino y ascender, o ceder a las pasiones y descender. Esta visión dinámica implica que la educación —entendida como cultivo del alma— tiene un papel constitutivo y no meramente instrumental en la vida humana. El desarrollo de la conciencia requiere un conjunto integrado de prácticas: la purificación de la atención y de las pasiones; la disciplina del *spiritus* mediante la música, la dieta y el ritmo de vida; la contemplación filosófica; y la vida moral que purifica el alma. Ficino propone así un modelo integral del ser humano que combina inteligencia, imaginación, afectividad y corporalidad —anticipando en varios siglos el *Modelo Integral* de Ken Wilber (WILBER, 1999)—.

11.3.- Correlatos contemporáneos

La distancia de cinco siglos no impide que las intuiciones de Ficino encuentren resonancias significativas con los paradigmas contemporáneos de la conciencia. Sus propuestas iluminan debates actuales y ofrecen perspectivas que los enfoques puramente naturalistas no siempre logran capturar.

1. **Neurofenomenología y mente encarnada.** La doctrina ficiniana del *spiritus* como mediador psicofísico anticipa la propuesta de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch. Para estos autores, la conciencia emerge del acoplamiento entre mente, cuerpo y entorno —ni puro procesamiento de información ni mero epifenómeno cerebral— (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991). El *spiritus* ficiniano expresa, en otro lenguaje, la misma intuición: lo mental y lo corporal son dos dimensiones de un proceso unitario.
2. **Modelos de niveles de conciencia: Wilber y Kegan.** La estructura escalonada de la conciencia articulada por Ficino —sensación, imaginación, razón, intelecto— presenta una homología estructural notable con los modelos de desarrollo propuestos por Ken Wilber (1999) y Robert Kegan (1982). Ambos modelos reconocen una dimensión contemplativa o mística que trasciende la razón discursiva sin negarla. La aportación específica de Ficino es la insistencia en el *amor*

como motor del desarrollo: el ascenso de la conciencia no es primariamente un logro cognitivo sino un movimiento afectivo —el deseo del alma de retornar a su origen divino—. Wilber recupera esta dimensión bajo el concepto de *Eros cósmico* (WILBER, 2007).

3. **Psicología humanista y transpersonal.** La concepción ficiniana del alma como ser vocacionalmente orientado hacia la autorrealización trascendente presenta afinidades profundas con la psicología humanista de Abraham Maslow y la psicología transpersonal. La pirámide de Maslow culmina, en su versión ampliada, con la *autotranscendencia*: el deseo de ir más allá del yo individual y conectar con una realidad mayor. Ficino habría reconocido en esta descripción su propia teoría del amor como ascenso hacia Dios (MASLOW, 1991; WILBER, 1999).
4. **Fenomenología y filosofía de la interioridad.** La insistencia ficiniana en el autoconocimiento como vía de acceso a lo divino conecta con la reducción fenomenológica husserliana —la vuelta a las *cosas mismas* a través de la *epojé*— (HUSSERL, 1997) y con la *Besinnung* heideggeriana como recuperación del ser propio (HEIDEGGER, 2003). El alma como espejo que refleja lo divino si se la purifica anticipa el proyecto fenomenológico de recuperar la experiencia originaria más allá de las sedimentaciones conceptuales.
5. **Cosmología relacional y anima mundi.** La doctrina del *anima mundi* guarda resonancias con la hipótesis Gaia de James Lovelock y Lynn Margulis (LOVELOCK, 1985), con la filosofía del proceso de Alfred North Whitehead (WHITEHEAD, 2021) y con la ecología profunda (NAESS, 1973). En todas estas perspectivas, el cosmos no es una colección de objetos inertes sino un sistema vivo, relacional y en algún sentido consciente.
6. **Teoría de la información integrada y ciencias cognitivas.** La concepción del alma como entidad que integra activamente los distintos niveles del ser anticipa los enfoques contemporáneos de las ciencias cognitivas que entienden la conciencia como proceso de integración de información (TONONI, 2004). La *copula mundi* ficiniana —el alma que enlaza todos los niveles de la realidad— puede leerse como una anticipación metafísica de la Teoría de la Información Integrada, según la cual la conciencia es proporcional al grado de integración informacional que un sistema es capaz de generar.

11.4.- Principios educativos y pedagógicos

Aunque Ficino no escribió ningún tratado pedagógico en sentido estricto, su obra entera puede leerse como una filosofía de la educación de la conciencia. De ella se desprenden principios formativos de notable vigencia para una pedagogía orientada hacia la complejidad y la transdisciplinariedad.

1. **La educación como cultivo integral del alma.** Para Ficino, educar no es instruir ni adiestrar: es *cultivar el alma* en todas sus dimensiones. Este cultivo abarca el cuerpo (dieta, música, movimiento, entorno armonioso), la imaginación y la memoria (arte, poesía, símbolos), la razón discursiva (filosofía, diálogo) y el intelecto contemplativo (meditación, oración, vida espiritual). Una educación que descuide cualquiera de estas dimensiones empobrece al educando y frustra su vocación más profunda.
2. **La comunidad de aprendizaje como condición formativa.** La Academia Platónica ficiniana constituye un modelo arquetípico de comunidad de aprendizaje: un espacio en el que la búsqueda de la verdad se realiza en compañía, a través del diálogo, la celebración y la amistad. Para Ficino, el aprendizaje filosófico es esencialmente dialógico y comunitario. Esta convicción conecta con los enfoques contemporáneos del aprendizaje cooperativo, las comunidades de práctica (WENGER, 2001) y la educación dialógica freireana (FREIRE, 1975; 1997).
3. **El amor como principio pedagógico fundamental.** Si el amor es el motor del ascenso de la conciencia, debe ser también el principio vertebrador de la relación pedagógica. El educador ficiniano no es un transmisor de información sino un *acompañante en el camino del alma*: alguien que ama la verdad y ama al educando, y que a través de ese doble amor ayuda al otro a ascender. Esta concepción del maestro como *maieutas* —partero del alma— tiene resonancias en la pedagogía de la ternura (MÈLICH, 2010) y en las propuestas de educación emocional y relacional contemporáneas.
4. **La belleza y el arte como vías de elevación.** Para Ficino, la belleza no es un ornamento de la vida formativa: es una de sus vías reales. La música tiene el poder de armonizar el *spiritus*, regular las pasiones y predisponer el alma a la contemplación. El arte y la poesía activan la imaginación simbólica y elevan la mente hacia formas más puras de percepción. Este reconocimiento del papel educativo de las

artes anticipa las propuestas de la educación artística como formación de la sensibilidad integral (EISNER, 2004; MORIN, 1999).

5. **La pluralidad de itinerarios formativos.** La concepción ficiniana de la *prisca theologia* tiene un corolario pedagógico importante: no existe un único camino válido hacia la verdad y el bien. Las personas difieren en temperamento, capacidades e historia; la educación debe respetar esta singularidad y ofrecer caminos múltiples. Esta pluralidad conecta con los enfoques de las inteligencias múltiples (GARDNER, 2001) y la pedagogía diferenciada.
6. **La integración de conocimiento y transformación vital.** La pedagogía implícita de Ficino establece la inseparabilidad entre el conocimiento filosófico y la transformación existencial. No se puede conocer verdaderamente sin transformarse; no se puede transformarse sin conocer. Esta circularidad entre *theoria* y *praxis* es un principio que la educación transdisciplinar contemporánea ha redescubierto bajo diversas formulaciones (MORAES, 2008; NICOLESCU, 1999; MORIN, 2000).
7. **El cuidado del cuerpo como condición del desarrollo espiritual.** Las prescripciones del *De Vita* establecen que el cuidado del cuerpo —alimentación adecuada, ritmo de sueño y vigilia, ejercicio, exposición a la belleza natural y a la música— es condición corporal del desarrollo espiritual. Esta integración anticipa los enfoques holísticos de la educación contemporánea (KRISHNAMURTI, 2008; WILBER, 1999) y conecta con las prácticas contemplativas que hoy se incorporan en contextos educativos innovadores —yoga, meditación, movimiento consciente, atención plena— como dimensiones legítimas del desarrollo integral del ser humano.
8. **La finalidad trascendente de la educación.** Para Ficino, el fin último de la educación es la *realización plena de la vocación del alma*: la actualización de las potencias más altas del ser humano. En términos más seculares, podríamos hablar de la autotranscendencia como horizonte formativo. Este horizonte —que la tradición humanista y la pedagogía crítica han expresado de formas diversas— sigue siendo indispensable para una educación que aspire a ser verdaderamente formativa y no meramente instrumental.

12.- Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494)

«...Oh suprema liberalidad de Dios Padre! Oh suprema y admirable felicidad del hombre! Al hombre le fue concedido tener lo que desea y ser lo que quiere...»

Oratio de Hominis Dignitate (1486)

«...La filosofía me ha enseñado a basarme en mi propio juicio antes que en la opinión de otros, y a preocuparme más de si las cosas que digo son verdaderas que de si son aprobadas...»

Carta a Hermolao Barbaro (1485)

«...En todas las escuelas filosóficas hay algo que aportar y de todo hay algo que aprender; la verdad no es patrimonio de ninguna secta sino que esparce sus rayos sobre todas...»

Conclusiones (1486)

«...Somos aquello que hacemos de nosotros mismos: en eso consiste la nobleza y la miseria del ser humano...»

Heptaplus (1489)

Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) es, posiblemente, el pensador más audaz y más representativo del ideal humanista renacentista en su expresión más alta y más radical. En apenas treinta y un años de vida — tronchada por una muerte prematura cuyas causas exactas aún suscitan debate—, Pico diseñó uno de los proyectos intelectuales más ambiciosos que la historia de Occidente ha conocido: la síntesis universal de todas las tradiciones filosóficas y teológicas conocidas —griega, latina, árabe, hebrea, caldea, persa, hermética, neoplatónica y cristiana— en un sistema coherente de la verdad. Ese proyecto, nunca plenamente realizado pero inmenso en sus implicaciones, lo convirtió en el símbolo por excelencia del ideal humanista de formación integral y de la dignidad absoluta e ilimitada del ser humano.

Su obra más célebre, la *Oratio de Hominis Dignitate* —concebida como discurso introductorio a las novecientas *Conclusiones* que pretendía debatir

en Roma en 1486—, es considerada el *manifiesto del Renacimiento*: el texto en el que la modernidad proclama por primera vez, con plena conciencia filosófica, que el ser humano es el único ser de la creación que no tiene naturaleza fija, que es libre de modelarse a sí mismo hacia lo más bajo o hacia lo más alto, y que en esa libertad radical reside su dignidad incomparable y su responsabilidad irrenunciable.

En la perspectiva de la *Educación Transdisciplinar y de la Conciencia* que orienta el Volumen 9 de esta serie, Pico ocupa un lugar de enorme importancia. Su tesis sobre la dignidad humana como capacidad de autoformación y autotranscendencia es, en rigor, una teoría filosófica de la educación: si el ser humano es lo que hace de sí mismo, la educación —entendida en el sentido más amplio de cultivo del alma y de la libertad— es el acto fundamental de la existencia. Su proyecto de concordia universal entre todas las tradiciones sapienciales anticipa, además, el enfoque transdisciplinar que reconoce en la pluralidad de saberes no un obstáculo sino una riqueza para la comprensión de la realidad.

12.1.- Apuntes biográficos

Giovanni Pico nació el 24 de febrero de 1463 en Mirandola, una pequeña señoría del norte de Italia (actual provincia de Módena), en el seno de la familia Pico, condes de Concordia, uno de los linajes más nobles de la región. Su nacimiento aristocrático le garantizó los recursos materiales y el acceso social necesarios para emprender una formación intelectual sin precedentes en amplitud y profundidad. Desde muy joven se distinguió por una memoria prodigiosa y una capacidad de aprendizaje extraordinaria que sus contemporáneos describirían como asombrosa (KRISTELLER 1970; 1982).

A los catorce años comenzó estudios de derecho canónico en Bolonia, pero la filosofía y la teología se impusieron pronto sobre la jurisprudencia. Estudió en algunas de las más importantes universidades italianas de su tiempo —Ferrara, Padua, Florencia— y aprendió, con una facilidad que asombraba a sus maestros, latín, griego, hebreo, arameo y árabe: los cinco idiomas que consideraba imprescindibles para acceder a las fuentes originales de todas las grandes tradiciones sapienciales. En Padua entró en contacto con el averroísmo aristotélico¹⁶, corriente que marcaría permanentemente su

¹⁶ El averroísmo aristotélico fue una corriente filosófica medieval basada en la interpretación de Aristóteles elaborada por Averroes. Surgió principalmente en las universidades europeas de los siglos XIII y XIV, especialmente en París, y defendía la autonomía de la razón filosófica frente a la teología. Entre sus tesis más controvertidas figuraban la eternidad del mundo, la

comprensión del pensamiento árabe y de la filosofía natural. En Florencia, la influencia de Marsilio Ficino y de la Academia Platónica fue decisiva para su orientación neoplatónica (KRISTELLER, 1970; 1982).

En 1486, a los veintitrés años, Pico llegó a Roma con un proyecto filosófico sin precedentes: convocar a los sabios de toda Europa a un gran debate público en el que se discutirían novecientas *Conclusiones philosophicae, cabalisticae et theologicae*, tesis extraídas de las más diversas tradiciones del pensamiento humano —aristotelismo, platonismo, neoplatonismo, escolástica, cábala hebrea, hermetismo, zoroastrismo, orfismo— y articuladas en un sistema que pretendía demostrar la armonía profunda de todas ellas. Para este debate redactó la *Oratio de Hominis Dignitate* como exordio o discurso inaugural (FARMER, 1998).

La reacción de la Iglesia fue inmediata y severa. Una comisión pontificia examinó las *Conclusiones* y declaró heréticas o sospechosas trece de ellas; poco después, el papa Inocencio VIII condenó la obra íntegra y prohibió su circulación. Pico redactó una *Apologia* en su defensa, pero fue arrestado en Francia —donde había buscado refugio— a instancias de la Curia romana. La intervención de Lorenzo de' Medici y de otros príncipes italianos le permitió regresar a Florencia, donde vivió bajo la protección del *Magnifico* durante los últimos años de su vida (FARMER, 1998).

Bajo la influencia del predicador dominico Girolamo Savonarola —con quien mantuvo una relación de profunda amistad espiritual, paradójica dada la radical diferencia de temperamentos— Pico vivió en sus últimos años un giro hacia una espiritualidad más austera y comprometida. Donó gran parte de su fortuna, proyectó entrar en la orden dominica y emprendió obras de mayor densidad teológica como el *Heptaplus* (1489), una interpretación alegórica y cabalística del Génesis, y el *De Ente et Uno* (1491), un ensayo de reconciliación entre platonismo y aristotelismo sobre la metafísica del ser y de lo uno.

Pico murió el 17 de noviembre de 1494, el mismo día en que el ejército de Carlos VIII de Francia entraba en Florencia para iniciar las guerras de Italia que pondrían fin al esplendor del Renacimiento florentino. Tenía treinta y un años. Las circunstancias de su muerte —fiebre repentina y rapidísima— suscitaron sospechas de envenenamiento que nunca han sido completamente

unicidad del entendimiento agente para toda la humanidad y la idea de una posible divergencia entre verdad filosófica y verdad religiosa. Estas doctrinas provocaron intensos debates y condenas eclesiásticas, influyendo decisivamente en el desarrollo de la escolástica latina y del humanismo renacentista.

descartadas. Fue enterrado en San Marco, el convento de los dominicos florentinos donde Savonarola era prior, y su muerte fue llorada por los humanistas de toda Europa como la pérdida prematura del mayor genio filosófico de su generación.

La relación de Pico con Marsilio Ficino fue uno de los vínculos intelectuales más fecundos del Renacimiento. Ficino, veintitrés años mayor que Pico, reconoció en el joven conde el único espíritu capaz de comprender y desarrollar el proyecto de síntesis universal que él mismo había esbozado. Pico, a su vez, encontró en el círculo de la Academia Platónica el ambiente de libertad intelectual y de elevación espiritual que necesitaba. Sin embargo, la relación no fue de deferencia sino de diálogo entre iguales: Pico cuestionó algunos de los presupuestos ficinianos —especialmente su dependencia del neoplatonismo y su relativa desatención al aristotelismo y a la filosofía árabe— y amplió considerablemente el proyecto de síntesis (KRISTELLER, 1970).

12.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Giovanni Pico della Mirandola a la comprensión de la conciencia y de su desarrollo constituyen uno de los legados más originales y filosóficamente más fecundos del pensamiento renacentista. Su singularidad no radica en la elaboración de un sistema psicológico en sentido técnico —Pico no fue un psicólogo ni un teórico de la mente en el sentido moderno del término— sino en algo más profundo y duradero: haber colocado la conciencia humana en el centro absoluto de la reflexión filosófica, reconociéndola como el fenómeno más extraordinario y misterioso de toda la creación.

Para Pico, la conciencia no es simplemente una facultad entre otras, ni el resultado de una naturaleza biológica o espiritual predeterminada. Es, ante todo, el espacio de una libertad sin límites: la capacidad del ser humano de observarse a sí mismo, de juzgarse, de elegir lo que quiere ser y de orientar activamente su propio desarrollo hacia formas cada vez más altas de existencia. En esto reside su aportación más radical e irreductible: haber concebido la conciencia como apertura constitutiva, como potencia ilimitada de autotransformación, en un tiempo en que la filosofía dominante tendía a encerrar al ser humano en categorías fijas e inamovibles.

Igualmente notable es el horizonte desde el que Pico aborda la conciencia: no desde una sola tradición filosófica o teológica, sino desde la convergencia de las grandes corrientes sapienciales de la humanidad. El platonismo, el



11 Giovanni Pico della Mirandola y la armonía universal de las tradiciones filosóficas en la *Oratio de Hominis Dignitate* (c. 1486)

12.2.1.- La dignidad humana como libertad ontológica radical

La tesis central de la *Oratio de Hominis Dignitate* es la afirmación más radical que el pensamiento occidental había formulado hasta entonces sobre la condición humana: el ser humano es el único ser de la creación que no tiene naturaleza fija. Dios, en el relato mítico que Pico construye, habló así al hombre recién creado: «No te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar, con el fin de que el lugar, el aspecto y la prerrogativa que deseas tú mismo los adquieras y conserves según tu voluntad y tu juicio. La naturaleza limitada de los otros seres está contenida dentro de las leyes prescritas por mí. Tú, que no estás sometido a ningún límite, la determinarás por ti mismo según tu arbitrio, en cuyo poder te he colocado» (PICO DELLA MIRANDOLA, 1486, apud KRISTELLER, 1970, pp. 54-55).

aristotelismo, la escolástica cristiana, la cábala hebrea, el hermetismo y el neoplatonismo son para él no sistemas rivales sino perspectivas complementarias sobre una misma realidad interior, cuya riqueza y complejidad ninguna de ellas puede agotar por sí sola. Esta amplitud de miras convierte sus aportaciones en un patrimonio filosófico de alcance universal, capaz de dialogar con tradiciones y saberes muy posteriores a su tiempo.

Las aportaciones que se desarrollan a continuación despliegan, desde ángulos diversos, esa visión central: una conciencia libre, dinámica, capaz de ascenso y transformación, enraizada en la totalidad del ser y vocacionalmente orientada hacia su plenitud más alta.

Esta afirmación tiene consecuencias filosóficas de alcance enorme. En la ontología medieval, todos los seres —desde los minerales hasta los ángeles— tienen una esencia fija que determina su lugar en la jerarquía del ser. El ser humano es la excepción radical: su esencia es precisamente la de no tener esencia determinada, la de ser libre de darse a sí mismo cualquier forma. Puede descender, degradándose hasta los seres irracionales; puede permanecer en la medianía de los seres simplemente racionales; o puede ascender hasta las naturalezas angélicas y más allá, hasta la unión con Dios. Esta triple posibilidad —degradación, mediocridad o divinización— constituye lo que Pico llama la *maravilla suprema del hombre*: su carácter de *camaleón*, de ser proteico y plural.

Desde la perspectiva de la Educación de la Conciencia, esta tesis es fundacional: si el ser humano es lo que hace de sí mismo, la educación es el acto existencial más profundo posible. No se educa para adquirir un conjunto de conocimientos o habilidades predefinidas: se educa para *llegar a ser*, para ejercer esa libertad constitutiva en dirección hacia las formas más altas de la existencia humana.

12.2.2.- El ser humano como microcosmos

Pico desarrolla la concepción del ser humano como *microcosmos* —idea que hunde sus raíces en la antigüedad y que Ficino también cultivó— pero le da una profundidad filosófica sin precedentes. El ser humano no es simplemente un resumen o una imagen reducida del cosmos: es la única criatura que *contiene en sí* todos los grados del ser, desde el nivel mineral hasta el angélico. A diferencia de los otros seres, que participan de uno o varios niveles de la realidad, el ser humano los abarca todos y puede habitarlos libremente. Es, en palabras de Pico, el *taller del mundo* (*officina mundi*), el lugar en el que todos los niveles de la realidad se encuentran y se articulan.

Esta concepción tiene implicaciones pedagógicas directas: el ser humano es capaz de comprender y de habitar cualquier nivel de la realidad —incluidas las matemáticas, las ciencias naturales, la ética, la teología y la mística— porque todos esos niveles están, en alguna medida, presentes en su propia constitución ontológica. Una educación que se limite a desarrollar un solo nivel empobrece al educando, que está hecho para la totalidad.

12.2.3.- Filosofía del diálogo entre tradiciones

El proyecto intelectual más audaz de Pico —y el menos comprendido por sus contemporáneos— es el de la *concordia universal*: la demostración de que

todas las grandes tradiciones filosóficas y teológicas de la humanidad — aristotelismo, platonismo, neoplatonismo, escolástica, averroísmo, cábala hebrea, hermetismo, zoroastrismo, orfismo y cristianismo— convergen, en sus fundamentos más profundos, en una misma visión de la realidad. Las diferencias entre ellas son, en última instancia, diferencias de perspectiva, de lenguaje y de énfasis, no diferencias de sustancia (FARMER, 1998).

Pico no era un sincretista ingenuo: sabía perfectamente que estas tradiciones se contradicen en numerosos puntos. Su tesis era más sutil: que las contradicciones aparentes se resuelven cuando se penetra en el nivel más profundo de cada tradición, más allá de las formulaciones literales. En este sentido, su proyecto anticipa el enfoque hermenéutico contemporáneo y la filosofía intercultural: la verdad no es patrimonio de ninguna tradición sino que se manifiesta a través de todas ellas, en formas complementarias y enriquecedoras.

Para la Educación Transdisciplinar, este enfoque es de una importancia capital. La *concordia universal* de Pico prefigura el diálogo entre saberes que la transdisciplinarietà propugna (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008): la idea de que ninguna disciplina, ninguna tradición cultural y ninguna visión del mundo tiene el monopolio de la verdad, y que la comprensión más profunda emerge precisamente del diálogo entre perspectivas diversas.

12.2.4.- La cábala como ciencia espiritual de la conciencia

Uno de los aspectos más originales y controvertidos del pensamiento de Pico es su incorporación de la *cábala hebrea*¹⁷ como fuente filosófica de primer orden. Pico fue el primer pensador cristiano que estudió sistemáticamente la cábala y que la incorporó a un sistema filosófico occidental, convirtiéndose así en el fundador de la tradición de la *cábala cristiana* que tanto influiría en el

¹⁷ La cábala hebrea es la tradición mística y esotérica del judaísmo desarrollada especialmente desde los siglos XII y XIII en ámbitos judíos de Provenza y España, aunque fundada en corrientes místicas anteriores. Su finalidad es comprender los sentidos ocultos de la Torá y explicar la relación entre Dios, el universo y el ser humano. La cábala concibe la realidad como un proceso de emanaciones divinas llamadas *sefirot*, mediante las cuales lo infinito (*Ein Sof*) se manifiesta en el mundo. Emplea métodos simbólicos de interpretación, combinaciones de letras hebreas y correspondencias numéricas (*gematría*) para acceder al conocimiento espiritual y favorecer la unión contemplativa con lo divino. Su influencia fue considerable tanto en el pensamiento judío como en el humanismo renacentista, especialmente en autores como Giovanni Pico della Mirandola.

esoterismo renacentista y en pensadores como Johann Reuchlin y Johannes Trithemius (IDEL, 2005).

Para Pico, la cábala no era un sistema mágico o supersticioso: era una *ciencia espiritual de la conciencia*. Su método de interpretación alegórica y simbólica de los textos sagrados permitía acceder a niveles de la realidad que la razón discursiva no podía alcanzar. Los *sefirot* —las diez emanaciones divinas de la tradición cabalística—¹⁸ eran para Pico una descripción de los niveles del ser y de los grados del desarrollo espiritual de la conciencia humana. En este sentido, la cábala funcionaba en su sistema como una psicología espiritual: un mapa de los estados interiores del alma en su ascenso hacia la unión con lo divino (IDEL, 1988).

Esta incorporación de la cábala tiene resonancias contemporáneas significativas: anticipa los enfoques de la psicología transpersonal que reconocen en las tradiciones esotéricas occidentales mapas válidos de los estados de conciencia y conecta con la hermenéutica simbólica que ve en los textos sagrados no solo narrativas históricas sino testimonios de la experiencia interior del ser humano.

12.2.5.- La magia natural y la astrología

Entre las *Conclusiones* de Pico había un número significativo dedicado a la magia natural y a la astrología, lo que contribuyó decisivamente a la condena pontificia. Sin embargo, la posición de Pico sobre estas materias era filosóficamente mucho más matizada de lo que sus detractores querían reconocer. En el *Discurso sobre la dignidad del hombre* distinguía con precisión entre la *magia goética* —que rechazaba por fraudulenta y demoníaca— y la *magia natural* —que consideraba la más alta y santa de las

¹⁸ Las *sefirot* (del hebreo *sefirot*, “emanaciones” o “numeraciones”) son las diez manifestaciones o atributos mediante los cuales, según la cábala hebrea, Dios (*Ein Sof*, el Infinito) se revela y actúa en el mundo. Constituyen la estructura fundamental del llamado “Árbol de la Vida” cabalístico y describen tanto el orden del cosmos como las dimensiones espirituales del ser humano. Las diez *sefirot* son: 1) **Kéter** (“Corona”): voluntad divina suprema y origen de toda emanación. 2) **Jojmá** (“Sabiduría”): intuición primordial y sabiduría creadora. 3) **Biná** (“Inteligencia”): comprensión y desarrollo racional de la sabiduría. 4) **Jésed** (“Misericordia”): amor expansivo y benevolencia divina. 5) **Guevurá** (“Rigor” o “Fortaleza”): justicia, límite y poder de restricción. 6) **Tiféret** (“Belleza”): armonía entre misericordia y rigor. 7) **Nétsaj** (“Victoria” o “Perseverancia”): energía activa y continuidad. 8) **Hod** (“Gloria” o “Esplendor”): receptividad, resonancia y expresión. 9) **Yesod** (“Fundamento”): mediación y transmisión de las energías divinas. 10) **Maljut** (“Reino”): manifestación final de lo divino en el mundo creado. En la mística cabalística, las *sefirot* representan simultáneamente principios cosmológicos, atributos divinos y estados interiores del ser humano.

filosofías naturales, en cuanto conocimiento de la conexión profunda y oculta entre todas las partes del cosmos—.

La magia natural de Pico no es un sistema de manipulación sobrenatural: es una *ciencia de las correspondencias*, un conocimiento de las afinidades y simpatías que vinculan los distintos niveles de la realidad. En este sentido, anticipa la idea moderna de campos y sistemas: la comprensión de la realidad como una red de relaciones en la que ningún elemento puede ser entendido aisladamente de su contexto cósmico. Para la Educación de la Conciencia, esta dimensión remite a la necesidad de cultivar una *sensibilidad ecosistémica*: la capacidad de percibir las conexiones y las interdependencias que articulan la realidad a todos los niveles (MORAES, 2021).

12.2.6.- La filosofía como camino de perfección

En la *Oratio*, tras exponer la tesis sobre la dignidad humana, Pico describe el camino filosófico como un ascenso de la conciencia articulado en varias etapas. La primera es la *purificación moral y filosófica*: el estudio de la filosofía moral que discipline las pasiones y prepare el alma para la contemplación. La segunda es la *iluminación racional*: el estudio de la filosofía natural —desde Aristóteles hasta el neoplatonismo— que eleve el alma desde las apariencias sensoriales hasta las verdades inteligibles. La tercera y más alta es la *unión teológica*: el ascenso del alma hacia la teología y la mística, que conduce a la contemplación de lo divino y, en último término, a la unión con Dios.

Este esquema tripartito —purificación, iluminación, unión— es de clara ascendencia neoplatónica y mística, pero Pico lo articula con una precisión filosófica que lo distingue de las tradiciones puramente contemplativas. Para él, la filosofía —incluidas sus dimensiones más arduas y técnicas— es indispensable en el camino de la conciencia: no es posible saltarse la etapa del rigor intelectual para acceder directamente a la experiencia mística.

12.2.7.- Los siete niveles del ser y de la conciencia

El *Heptaplus* (1489) es una de las obras de madurez de Pico: una interpretación alegórica y filosófica del relato del Génesis en la que desarrolla su doctrina de los siete mundos o niveles del ser. Cada uno de los siete días de la creación corresponde, en la hermenéutica de Pico, a uno de los niveles de la realidad: el mundo elemental o sublunar, el mundo celeste, el mundo angélico, y —en una adición original respecto a la cosmología neoplatónica clásica— el mundo del ser humano como *cuarto mundo* que sintetiza los tres anteriores.

Esta doctrina del ser humano como *cuarto mundo* es filosóficamente extraordinaria: el ser humano no es simplemente un habitante de los otros niveles de la realidad, sino un nivel en sí mismo, cualitativamente distinto de todos los demás. Esta afirmación anticipa la comprensión contemporánea del ser humano como nivel emergente de la evolución cósmica —una realidad que no puede ser reducida a sus componentes físicos, biológicos o psicológicos, sino que constituye una dimensión genuinamente nueva del ser (TEILHARD DE CHARDIN, 1965; MORIN, 1999)—.

12.2.8.- La reconciliación del ser, lo uno y lo verdadero

El *De Ente et Uno* (1491) es el más técnico y riguroso de los escritos filosóficos de Pico: un ensayo de metafísica en el que aborda el problema de la relación entre el *ser*, *lo uno* y *lo verdadero*, un problema en el que platónicos y aristotélicos habían sostenido posiciones aparentemente irreconciliables. Frente a los platónicos —incluido Ficino— que afirmaban la superioridad de *lo uno* sobre el *ser*, Pico argumenta que ser, uno y verdadero son coextensivos y mutuamente implicados: todo lo que es, en cuanto es, es uno y verdadero, y todo lo que es uno y verdadero, es.

Esta tesis, aparentemente abstracta, tiene consecuencias profundas para la teoría de la conciencia: implica que la *unidad de la conciencia* —su carácter de perspectiva unificadora que integra la multiplicidad de las experiencias— no es una ilusión ni un añadido posterior a los contenidos de la experiencia, sino una dimensión constitutiva del ser mismo. La conciencia unificada no es algo que se construya a partir de fragmentos: es una condición de posibilidad de toda experiencia.

12.2.9.- La dignidad humana y la ética del autodesarrollo

La tesis sobre la dignidad humana tiene en Pico una dimensión ética que con frecuencia queda en la sombra frente al esplendor de su formulación metafísica. Si el ser humano es libre de modelarse a sí mismo hacia lo mejor o hacia lo peor, de esa libertad se sigue una responsabilidad ética igualmente radical: la obligación de orientar el propio desarrollo hacia las formas más altas de la existencia. La dignidad no es un don gratuito e incondicional: es una tarea, una exigencia, un compromiso permanente con el propio perfeccionamiento.

Esta dimensión ética de la dignidad de Pico tiene resonancias directas con la ética del cuidado de sí que Michel Foucault describió en sus últimas

obras (FOUCAULT, 1987), con la ética del desarrollo de las capacidades de Martha Nussbaum y Amartya Sen (SEN, 2000; NUSSBAUM, 2002) y con la pedagogía crítica de Paulo Freire : en todas estas perspectivas, el ser humano tiene no solo el derecho sino la *obligación* de desarrollar sus capacidades y de comprometerse con la construcción de una humanidad más plena.

12.2.10.- Tolerancia intelectual y diálogo

Uno de los aspectos más revolucionarios de la actitud intelectual de Pico —tanto o más que cualquier tesis particular— es su disposición al diálogo abierto con todas las tradiciones del pensamiento, incluidas las que su tiempo consideraba heterodoxas o directamente contrarias al cristianismo. Estudiar la cábala hebrea con rabinos, la filosofía árabe con la misma seriedad que la griega, y las tradiciones herméticas y órficas¹⁹ como testimonios válidos de la sabiduría humana era, en el contexto del siglo XV, un acto de audacia intelectual sin precedentes.

Esta actitud de apertura y diálogo radical no deriva, en Pico, de un relativismo filosófico —él creía firmemente en la posibilidad de alcanzar la verdad— sino de la convicción de que la verdad es tan grande que ninguna tradición puede agotarla y que el diálogo entre perspectivas diversas es no solo legítimo sino necesario para acceder a sus dimensiones más profundas. En el contexto contemporáneo, esta actitud resuena con el *pensamiento complejo* de Edgar Morin (MORIN, 1999; 2004), con la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1999) y con la filosofía del diálogo intercultural de Raimon Panikkar (2017).

12.3.- Correlatos contemporáneos

Las aportaciones de Giovanni Pico della Mirandola adquieren, leídas desde el presente, una actualidad asombrosa. Sus intuiciones sobre la libertad humana, la síntesis de saberes, la dignidad como tarea y el diálogo entre

¹⁹ Las tradiciones herméticas y órficas son corrientes religioso-filosóficas de la Antigüedad que influyeron profundamente en el neoplatonismo, la mística y el humanismo renacentista. La tradición hermética, atribuida míticamente a Hermes Trismegistus, reúne textos de carácter filosófico, astrológico y esotérico que buscan el conocimiento de las leyes divinas y cósmicas mediante la revelación y la contemplación espiritual. La tradición órfica, vinculada al mítico poeta Orpheus, defendía la inmortalidad del alma, su purificación y liberación del cuerpo mediante prácticas ascéticas y rituales iniciáticos. Ambas tradiciones ejercieron gran influencia en la espiritualidad y filosofía del Renacimiento, especialmente en autores como Giovanni Pico della Mirandola y Marsilio Ficino.

tradiciones resuenan con algunos de los debates más vivos y urgentes de la filosofía, la psicología y la pedagogía contemporáneas. En su conjunto pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. **Existencialismo y fenomenología: la libertad como constitución.** La tesis de Pico de que el ser humano no tiene naturaleza fija y que se constituye a través de sus propias elecciones anticipa con notable precisión las tesis centrales del existencialismo filosófico del siglo XX. La afirmación de Jean-Paul Sartre de que «*la existencia precede a la esencia*» —es decir, que el ser humano existe primero y se define después a través de sus actos— es, en términos filosóficos modernos, la reformulación de la tesis central de la *Oratio* de Pico (SARTRE, 1999). Del mismo modo, la *Daseinanalyse* heideggeriana —el análisis del ser-ahí como ser que tiene que ser, que está constitutivamente abierto a sus posibilidades— guarda una homología estructural profunda con la antropología pícica (HEIDEGGER, 2003).
2. **Psicología humanista: la autorrealización como vocación.** La concepción de Pico del ser humano como ser indefinido que puede ascender hacia las formas más altas de la existencia resuena de manera especialmente potente con la psicología humanista. Abraham Maslow, al describir la *autorrealización* como la necesidad más alta en la jerarquía de las motivaciones humanas, estaba articulando en lenguaje psicológico la misma intuición fundamental de Pico: que el ser humano tiene en sí una vocación hacia la plenitud que solo puede ser satisfecha a través del desarrollo de sus potencias más altas (MASLOW, 1991; ROGERS, 1981). Carl Rogers, con su concepto de *tendencia actualizadora* —la tendencia innata del organismo hacia el desarrollo y la complejización—, expresa en términos terapéuticos la misma convicción (ROGERS, 1981).
3. **Psicología transpersonal: la divinización como horizonte.** El horizonte más alto del ascenso de la conciencia para Pico —la unión con Dios, la divinización del alma— encuentra su correlato contemporáneo en la psicología transpersonal. Stanislav Grof, Ken Wilber y Abraham Maslow, desde perspectivas diversas, han articulado la existencia de *estados de conciencia transpersonales* que trascienden los límites ordinarios del yo individual y que implican una experiencia de unidad con la realidad más amplia (GROF, 1988; WILBER, 2007). La descripción de Pico del camino filosófico como purificación, iluminación y unión guarda una homología estructural con las fases del desarrollo espiritual que describe Wilber en su modelo de conciencia integral.

4. **Filosofía intercultural y transdisciplinarietà.** El proyecto de Pico de *concordia universal* entre todas las tradiciones filosóficas es el antecedente histórico más claro de la filosofía intercultural contemporánea. Raimon Panikkar, con su concepto de *diálogo intercultural dialógico* —un diálogo que no pretende reducir las diferencias a una identidad superior, sino que las mantiene en su alteridad mientras descubre sus resonancias profundas— está realizando, en el contexto multicultural del siglo XXI, el mismo programa que Pico esbozó en el siglo XV (PANIKKAR, 2017). La transdisciplinarietà de Nicolescu (1999) y el pensamiento complejo de Morin (1999; 2004) comparten con Pico la convicción de que la verdad emerge del diálogo entre niveles y perspectivas diferentes, no de la reducción de toda perspectiva a una sola.
5. **Pedagogía crítica y ética del desarrollo de capacidades.** La tesis de Pico de la dignidad humana como tarea —como responsabilidad de desarrollar las propias potencias hacia las formas más altas de la existencia— tiene resonancias directas con la pedagogía crítica de Paulo Freire. La *vocación de ser más (vocaçãõ de ser mais)* que Freire pone en el centro de su antropología pedagógica es, en términos filosóficos, la misma vocación de ascenso y autosuperación que Pico describe en la *Oratio* (FREIRE, 1975). Igualmente, el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum —que define el desarrollo humano en términos del florecimiento de las capacidades centrales de cada persona— es una reformulación contemporánea, en términos filosófico-políticos, de la dignidad pícica como libertad para el propio desarrollo (NUSSBAUM, 2002; SEN, 2000).
6. **Teoría de la complejidad y pensamiento emergente.** La concepción del ser humano como *cuarto mundo* que no puede ser reducido a ninguno de los niveles anteriores de la realidad anticipa la lógica de la emergencia que subyace a la teoría de la complejidad. En el pensamiento de Edgar Morin (1999; 2004), los fenómenos emergentes son aquellos que poseen cualidades que no estaban presentes en los elementos del nivel inferior: la vida emerge de la química, la conciencia emerge de la biología, la cultura emerge de la psicología. El ser humano como nivel emergente de la evolución cósmica —irreductible pero no desconectado de los niveles que lo preceden— es precisamente lo que Pico describía al hablar del cuarto mundo como síntesis y superación de los tres mundos anteriores (TEILHARD DE CHARDIN, 1965).

7. **Neurociencia y plasticidad cerebral.** La tesis Pico de que el ser humano es el único ser sin naturaleza fija, capaz de moldarse a sí mismo en cualquier dirección, encuentra un correlato neurocientífico sorprendente en el concepto de *neuroplasticidad*: la capacidad del cerebro humano de reorganizarse estructural y funcionalmente a lo largo de toda la vida en respuesta a la experiencia y al aprendizaje (DAMASIO, 2004; 2018; KANDEL, 2007). La neuroplasticidad humana es cualitativamente superior a la de cualquier otro animal conocido: el cerebro humano es literalmente el órgano menos determinado biológicamente, el más abierto a la educación y a la experiencia. Pico no disponía de las categorías neurocientíficas modernas, pero su intuición filosófica captaba con asombrosa exactitud algo que la neurociencia contemporánea ha confirmado empíricamente.

12.4.- Principios educativos y pedagógicos

Aunque Pico della Mirandola no fue pedagogo en el sentido técnico del término, su obra contiene la más potente filosofía de la educación que el Renacimiento produjo. La *Oratio de Hominis Dignitate* puede leerse, en su totalidad, como un manifiesto pedagógico: una declaración sobre el tipo de ser humano que la educación debe ayudar a construir y sobre las condiciones filosóficas, espirituales e intelectuales que hacen posible ese proceso. De su pensamiento se desprenden principios formativos de una vigencia extraordinaria para la pedagogía del siglo XXI que pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. **La educación como ejercicio de la libertad constitutiva.** Si el ser humano es el único ser que no tiene naturaleza fija —que es libre de ser lo que quiera ser—, entonces la educación no puede concebirse como la transmisión de un contenido predeterminado ni como la inducción en un papel social prefijado. La educación auténtica es el ejercicio de esa libertad constitutiva: el proceso por el cual el ser humano aprende a usar su libertad de manera cada vez más consciente, más plena y más orientada hacia el bien y la verdad. Esta concepción conecta directamente con la pedagogía de la autonomía de Freire (1997) y con los enfoques de educación para la libertad y la ciudadanía crítica.
2. **La formación integral como exigencia de la dignidad.** La tesis del ser humano como microcosmos que contiene todos los niveles de la realidad exige una educación que desarrolle todas las dimensiones del ser humano: el cuerpo, la sensibilidad, la imaginación, la razón discursiva, el juicio crítico, la intuición, la vida espiritual y la dimen-

sión ético-política. Una educación que privilegie solo una de estas dimensiones —por ejemplo, la formación técnica o la racionalidad instrumental— traiciona la naturaleza integral del ser humano y reduce su dignidad.

3. **El diálogo intercultural e interdisciplinar como método.** El proyecto de Pico de *concordia universal* tiene una traducción pedagógica directa: el diálogo entre disciplinas, tradiciones culturales y perspectivas diversas no es un lujo metodológico sino una exigencia de la verdad. Ninguna disciplina, ninguna tradición cultural y ninguna cosmovisión particular puede dar cuenta por sí sola de la riqueza y la complejidad de la realidad. La educación transdisciplinar —tal como la propone Nicolescu (1999)— y el pensamiento complejo —tal como lo formula Morin (2000) y la concreta Maria Cândida Moraes (2008; 2021)— son, en este sentido, proyectos herederos del ideal de Pico de concordia universal.
4. **El rigor intelectual como condición de la profundidad espiritual.** Uno de los aspectos más relevantes de la pedagogía implícita de Pico es su rechazo de cualquier espiritualismo que prescinda del rigor intelectual. En el camino de ascenso de la conciencia que describe en la *Oratio*, el estudio severo de la filosofía natural y de la metafísica es una etapa indispensable: no se puede aspirar a la unión con lo divino saltándose el trabajo arduo del pensamiento. Esta convicción conecta con la exigencia socrática y platónica de la *dialéctica* como vía de purificación del alma y con los enfoques contemporáneos de la educación filosófica y el pensamiento crítico como dimensiones constitutivas de la formación integral (LIPMAN, 1998; NUSSBAUM, 2010).
5. **La apertura como virtud intelectual fundamental.** La actitud de Pico ante las tradiciones filosóficas y teológicas más diversas —su disposición a aprender de todas ellas sin rendirse incondicionalmente a ninguna— propone una *virtud intelectual* que la pedagogía contemporánea necesita urgentemente cultivar: la apertura. No la apertura relativista que considera todas las posiciones igualmente válidas, sino la apertura *crítica y comprometida* que busca genuinamente la verdad en cada tradición sin identificarse dogmáticamente con ninguna. Esta virtud conecta con la concepción de las *dispositions* intelectuales en la filosofía de la educación anglosajona (SIEGEL, 1988) y con el ideal de la *mente bien ordenada* que Morin propone para el siglo XXI (MORIN, 2000).

6. **La grandeza y la responsabilidad como ejes de la formación ética.** La tesis de la dignidad humana como libertad radical implica una ética pedagógica exigente: si el ser humano puede ser lo que quiera ser, la educación tiene la responsabilidad de ayudarlo a querer ser lo mejor que puede ser. Este imperativo no es autoritario —no impone desde fuera un modelo de excelencia— sino que apela a la propia libertad del educando, a su capacidad de *elegirse a sí mismo* hacia las formas más altas de la existencia. Esta ética de la grandeza como responsabilidad resuena con la pedagogía del coraje intelectual y moral (HOOKS, 2021), con la ética del cuidado (NODDINGS, 1984) y con la propuesta freireana de la *educación como práctica de la libertad* (FREIRE, 1976; 1997).
7. **La lectura amplia y la síntesis como modos del aprendizaje.** El método de aprendizaje de Pico —leer todo, aprender de todos, buscar en cada autor y en cada tradición lo que tienen de más profundo y verdadero, y después intentar la síntesis— es en sí mismo una propuesta pedagógica. Frente a la especialización estrecha que caracteriza la educación moderna y contemporánea, Pico propone la *formación amplia* como condición de la *síntesis integradora*. Esta propuesta resuena con el ideal clásico de la *paideia* griega —formación total del ser humano— y con los enfoques contemporáneos de los estudios liberales y la educación humanística (NUSSBAUM, 2010; MORIN, 1999).
8. **La mística y la contemplación como cimas de la formación.** El horizonte último del itinerario formativo de Pico es la contemplación y la unión mística: la experiencia de lo divino que trasciende la razón discursiva sin negarla. Para Pico, este horizonte no es un lujo espiritual reservado a unos pocos: es la vocación más alta de todo ser humano, la actualización de la posibilidad más elevada inscrita en la libertad constitutiva del ser humano. En el contexto educativo contemporáneo, esto remite a la necesidad de incluir dimensiones contemplativas, meditativas y espirituales —entendidas en sentido amplio y no confesional— en la formación integral del ser humano.

13.- Laura Cereta (1469-1499)

«...La mente que arde con el amor al saber no puede contentarse con el silencio que otros le imponen. El intelecto de la mujer, como el del hombre, nació libre y reclama el cielo como su patria...»

Epistolae familiares (1488)

«...Con justa causa voy a demostrar la gran reputación que han conseguido las mujeres en cultura y en virtud a lo largo de todos los siglos...»

Defensa de una educación liberal para las mujeres (Epístola LXV, 1488)

«...Muchos se maravillan de que una mujer escriba. Que se maravillen también de que el alma, siendo una, no tenga sexo...»

Carta al padre dominico Tommaso de Milán (c. 1486)

«...La conciencia de uno mismo es el primer acto de libertad. Sin ella, toda sabiduría prestada es cadena disfrazada de ornamento...»

Epistolae familiares (1488)

«...He aprendido que el verdadero conocimiento no reposa en la biblioteca del maestro, sino en la llama del que aprende...»

Carta a su padre Silvestro Cereta (c. 1484)

En el amplio y complejo mapa del pensamiento europeo del siglo XV, Laura Cereta ocupa una posición que la historiografía filosófica convencional ha tardado siglos en reconocer, pero que resulta hoy de una pertinencia extraordinaria para cualquier indagación seria sobre los fundamentos filosóficos de la conciencia. Su inclusión en el presente volumen no es un gesto de corrección de género ni una concesión a la representatividad: es una exigencia filosófica nacida del análisis riguroso de su obra y de la singularidad de su aportación al pensamiento sobre la conciencia humana.

Laura Cereta nació en 1469 en Brescia y murió en 1499, apenas a los treinta años, habiendo desarrollado en ese brevísimo arco vital una obra que es, simultáneamente, un sistema filosófico implícito, una fenomenología autobiográfica de la conciencia y un manifiesto ético sobre el derecho universal al saber. Su *Epistolario* —ochenta y dos textos redactados en latín clásico entre 1485 y 1488— constituye uno de los documentos más vivos y más filosóficamente densos del humanismo italiano del Quattrocento, aunque la distorsión del canon lo haya relegado durante siglos a la categoría de curiosidad literaria femenina.

¿Por qué incluirla en un volumen sobre fundamentos filosóficos de la conciencia? Al menos por cuatro razones convergentes.

La primera es de orden temático: Cereta es, entre todos los pensadores del siglo XV, quien más directa e intencionalmente hace de la conciencia de sí misma el objeto central de su reflexión filosófica. Mientras Nicolás de Cusa especula sobre la mente en sus dimensiones cosmológicas, mientras Marsilio Ficino desarrolla una teología del alma, mientras Pico della Mirandola proclama la dignidad del hombre, Cereta examina la conciencia desde dentro, como experiencia vivida, como conquista cotidiana, como acto de resistencia frente a las fuerzas que pretenden suprimirla. Nadie en el siglo XV escribe sobre la conciencia con mayor urgencia autobiográfica ni con mayor claridad sobre los obstáculos que la sociedad erige contra ella.

La segunda razón es de orden metodológico: Cereta inaugura, o al menos lleva a su máxima expresión en el Quattrocento, un método filosófico que podríamos denominar fenomenológico en sentido literal, en el que el análisis del propio acto de conocer —del yo que se observa a sí mismo conocer— es el punto de partida y el hilo conductor de toda reflexión. Esta aproximación prefigura, con notable nitidez, lo que la filosofía moderna denominará conciencia reflexiva, lo que la fenomenología del siglo XX llamará intencionalidad de la conciencia y lo que la neurociencia contemporánea describe como conciencia de orden superior.

La tercera razón es de orden crítico-político: Cereta es la primera pensadora del siglo XV que tematiza explícitamente los mecanismos sociales e institucionales que obstaculizan el desarrollo de la conciencia humana, y lo hace con una agudeza que anticipa lo que la sociología contemporánea ha denominado violencia epistémica²⁰ o injusticia epistémica. En este sentido, su obra no solo describe la conciencia: analiza las condiciones de su posibilidad y de su negación, lo cual la convierte en una pensadora filosófica de primera magnitud para cualquier proyecto educativo comprometido con la emancipación.

La cuarta razón es de orden espiritual: Cereta articula una espiritualidad que integra el saber racional con la apertura contemplativa, el rigor filosófico con la búsqueda mística, la excelencia intelectual con la humildad del que sabe que el conocimiento nunca es completo. Esta integración resuena profundamente con la visión transdisciplinar de la conciencia que inspira la presente colección (MORAES, 2008; 2021; NICOLESCU, 1999; MORIN, 1999) y con la tradición de la espiritualidad cristiana que corre desde los Padres de la Iglesia hasta el humanismo devocional del siglo XV.

Por todas estas razones, Laura Cereta no es solo una figura que merece recuperarse del olvido: es una voz filosófica que ilumina dimensiones de la conciencia que el canon occidental no ha sabido articular con igual precisión. Su presencia en este volumen enriquece, complementa y, en algunos aspectos, corrige la visión que los grandes pensadores masculinos del siglo XV nos han legado.

13.1.- Apuntes biográficos

Laura Cereta nació en septiembre de 1469 en Brescia, ciudad próspera del norte de Italia integrada en la órbita de la República de Venecia. Era la mayor de seis hijos de Verónica di Leno y Silvestro Cereta, jurista, magistrado y hombre de letras. El propio nombre de Laura, según ella misma relata, fue escogido en honor a un laurel del jardín familiar que había resistido

²⁰ La violencia epistémica es una forma de dominación cultural e intelectual mediante la cual determinados grupos, saberes o formas de conocimiento son silenciados, deslegitimados o excluidos por sistemas de poder que imponen una visión considerada única, universal o superior. El concepto, desarrollado especialmente por Gayatri Chakravorty Spivak en el marco de los estudios poscoloniales, alude a los mecanismos mediante los cuales culturas subordinadas pierden voz, representación y autoridad sobre sus propios conocimientos, experiencias e interpretaciones del mundo.

incólume una violenta tormenta, imagen que funciona como cifra anticipatoria de toda su trayectoria: la resistencia de lo que vive y crece contra la fuerza de lo que pretende arrancarlo de raíz (RABIL, 1981).

Desde la infancia fue una niña aquejada de salud frágil y de insomnio crónico. Esta condición, que podría haber sido simplemente una desgracia, se convirtió en el elemento que definió su relación con el conocimiento: en las noches insomnes, cuando el resto de la familia dormía, la pequeña Laura leía, escribía, estudiaba. El insomnio no era un obstáculo para su formación: era su aula nocturna. En este gesto inaugural —la transformación de la debilidad en acto intelectual— se anuncia ya la característica más profunda de su pensamiento: la capacidad de convertir la experiencia sufrida en material filosófico reflexionado (CERETA, 1997).



12 Laura Cereta en su estudio de Brescia, dedicada a la escritura humanista y a la defensa intelectual de las mujeres (siglo XV)

A los siete años fue enviada a un convento de clarisas, donde recibió instrucción religiosa, aprendió a leer y escribir en latín y se familiarizó con los textos sagrados y con las prácticas de la vida contemplativa. Este período conventual le dejó una impronta espiritual duradera: la contemplación no como evasión del mundo sino como profundización en la propia conciencia. A los doce años regresó al hogar paterno, donde asumió la dirección de la casa mientras continuaba su formación bajo la tutela directa de Silvestro Cereta. El padre la instruyó en matemáticas, astrología, ciencias naturales, filosofía moral y teología, abriéndole el acceso a los textos clásicos grecolatinos y a los grandes humanistas de su tiempo (KING, 1993).

A los quince años contrajo matrimonio con Pietro Serina, comerciante veneciano culto y aficionado a las letras. El matrimonio fue una experiencia de compañía intelectual y afectiva genuina, aunque no exenta de tensiones: en varias cartas, Cereta lamenta que las obligaciones conyugales y domésticas interrumpen su trabajo intelectual, reconociendo al mismo tiempo el afecto que la une a su esposo. La tensión entre vocación intelectual y rol doméstico —entre la *vita contemplativa* y la *vita activa* en sus versiones más mundanas— es uno de los temas recurrentes de sus cartas más autobiográficas.

La unión duró apenas dieciocho meses. Pietro Serina murió de peste en 1485, cuando Laura tenía solo dieciséis años. No tuvo hijos. Esta pérdida temprana y brutal desencadenó en Cereta un proceso que ella misma describe como una segunda iniciación: la del dolor transformado en escritura, la del duelo que, en lugar de cerrar la vida interior, la abre y la profundiza. Entre 1485 y 1488, en los tres años que siguieron a la muerte de su esposo, Cereta produjo la totalidad de su obra conocida. Fueron años de escritura frenética, de intercambios epistolares con humanistas, religiosos y nobles de toda Italia, de polémicas públicas y de una actividad intelectual sin precedente para una mujer de su posición y su edad en la Italia del Quattrocento (ROBIN, 1997).

En 1488 compiló sus textos en el volumen de las *Epistolae familiares*, dedicado al cardenal Ascanio María Sforza. Una tradición local —no enteramente documentada— afirma que impartió filosofía moral en la Universidad de Padua durante varios años, lo cual, de ser cierto, la convertiría en una de las primeras mujeres en la historia de la universidad europea en desempeñar funciones docentes en una institución pública (KING; RABIL, 1983). Los últimos años de su vida son en gran medida oscuros: la muerte de su padre, las críticas implacables de contemporáneos de ambos sexos y la presión institucional para que abandonara el estudio parecen haberla sumido en un retiro del que no salió ningún texto conservado. Murió en Brescia en 1499, a los treinta años, y fue enterrada en la iglesia de San Domenico (RABIL, 1981).

13.1.1.- Vida espiritual: sabiduría y fe como caminos convergentes

La espiritualidad de Cereta no puede entenderse como un compartimento separado de su actividad intelectual: es su matriz y su horizonte. Formada en la tradición cristiana desde la infancia conventual, su relación con la fe no es de sumisión pasiva sino de apropiación activa y de

interrogación constante. Como los grandes humanistas devotos de su tiempo —Ficino, Gerson, Kempis—, Cereta vive la fe como itinerario interior, como camino de profundización en la propia conciencia hacia Dios.

En sus cartas más contemplativas, Cereta describe la vida interior como un espacio de libertad radical que ninguna institución ni ninguna convención social puede invadir: el santuario de la conciencia, donde el alma se encuentra con Dios sin intermediarios, sin tutelas y sin condiciones de género. Esta concepción del espacio interior como territorio de libertad absoluta conecta con la tradición de la mística renana —Eckhart, Tauler, Ruusbroec— que había circulado en los conventos del norte de Italia durante el siglo anterior, y con la mística femenina de las beguinas y de Juliana de Norwich (CERETA, 1997; KING, 1991).

Su participación en el debate teológico sobre el pecado original —siguiendo los pasos de Isotta Nogarola— muestra una dimensión de su espiritualidad filosóficamente significativa: la mujer que argumenta en materia teológica impugna la interpretación patriarcal de la condición humana. Cereta no acepta que el pecado original defina la naturaleza de la mujer de manera diferente a la del hombre: ambos son igualmente capaces de caída y de redención, de ignorancia y de sabiduría, de servidumbre y de libertad (ROBIN, 1997).

13.1.2.- Contexto histórico y su incidencia en la obra

El Quattrocento italiano es un período de transformaciones culturales profundas que constituyen el horizonte en el que la obra de Cereta adquiere todo su relieve. El humanismo florentino, con su redescubrimiento de los textos platónicos a través de la Academia de Ficino, había elaborado una nueva visión del hombre como ser capaz de ascender por su propia voluntad hacia lo divino. La *Oratio de dignitate hominis* de Pico della Mirandola formuló esta visión con una elocuencia sin precedentes: el hombre es un ser sin naturaleza fija, capaz de hacerse a sí mismo mediante el ejercicio libre de su voluntad y su razón.

Cereta lee esta proclamación con una lucidez doble: celebra su potencial emancipador y al mismo tiempo interroga su punto ciego. Si el ser humano es capaz de autoformación ilimitada, ¿por qué esa capacidad se atribuye solo al varón? Esta pregunta, formulada desde la experiencia vivida de quien ha tenido que conquistar cada libro, cada hora de estudio, cada interlocutor

intelectual contra la resistencia del entorno, confiere a la obra de Cereta una dimensión crítica que sus grandes contemporáneos masculinos no poseen.

El contexto político de la Italia del Norte —las guerras entre las ciudades-estado, la presión del Turco sobre las fronteras orientales, las epidemias de peste que diezaban periódicamente la población— aparece en el *Epistolario* no como telón de fondo sino como material de reflexión filosófica. La muerte de Pietro Serina por la peste es el acontecimiento que desencadena la escritura: la experiencia de la contingencia radical, de la fragilidad de los vínculos humanos, de la certeza de la finitud, se convierte en palanca para la meditación sobre la conciencia, el tiempo y la identidad personal (CERETA, 1997).

13.1.3.-. Obras principales

- *Epistolae familiares* (compiladas 1488; publicadas 1640). La obra fundamental de Laura Cereta. Ochenta y dos textos de género diverso —cartas, oraciones, ensayos filosóficos y una pieza de humor burlesco— compilados siguiendo el modelo petrarquista de la correspondencia como monumento literario deliberado. La colección abarca un amplísimo registro: la defensa de la educación femenina, la meditación sobre el duelo y la muerte, la crítica de la frivolidad social, la reflexión filosófica sobre la naturaleza del alma y de la razón, las disputas teológicas sobre el pecado original, los elogios de mujeres ilustres de la historia, y numerosas cartas de contenido autobiográfico de excepcional riqueza. Sus cartas fueron editadas en latín por Jacopo Filippo Tomasini en 1640, y la primera traducción completa al inglés fue publicada por Diana Robin en 1997 (ROBIN, 1997; RABIL, 1981).
- *Defensa de una educación liberal para las mujeres* (Epístola LXV). El texto más conocido del *Epistolario*. Dirigida al «Bíbolo Sempronio» —arquetipo del varón que menosprecia la inteligencia femenina—, esta carta desarrolla con gran rigor el argumento de que la razón es atributo de la especie humana y no del varón, que la historia ofrece abundantes ejemplos de excelencia intelectual femenina, y que la exclusión de las mujeres del saber no tiene fundamento ni en la naturaleza ni en la teología sino únicamente en la costumbre injusta (CERETA, 1997; VARDALA, 2023).
- *Asinarium Faunus* (*Sobre la muerte de un asno*). Una pieza de humor burlesco y satírico en la que, bajo la apariencia de una elegía cómica por la muerte de un animal doméstico, Cereta construye una sátira de

las convenciones sociales y literarias de su tiempo (LORENZINI, 2011).

- *Oraciones públicas*. Una serie de textos de carácter oratorio que demuestran su dominio de la retórica clásica y su aspiración a la intervención en el espacio público de la palabra, terreno reservado casi exclusivamente a los varones en la Italia del siglo XV (KING; RABIL, 1983).
- *Respublica mulierum* (textos distribuidos en el *Epistolario*). Galería de mujeres ilustres de la historia antigua y reciente que reelabora y corrige el modelo del *De mulieribus claris* de Boccaccio, construyendo una genealogía filosófica femenina y un horizonte utópico de comunidad sapiente (RABIL, 1981; TAVARES, 2024).

13.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Laura Cereta al pensamiento filosófico del siglo XV no pueden medirse con los mismos raseros con que se mide la obra de sus contemporáneos masculinos. No hay en ella sistemas especulativos elaborados, tratados de metafísica ni comentarios académicos a los grandes textos de la tradición. Lo que hay es algo más difícil y, en cierto sentido, más radical: una conciencia que se examina a sí misma en el acto mismo de vivir, que convierte cada experiencia —el insomnio, el duelo, el estudio nocturno, el combate cotidiano por el derecho a pensar— en material de reflexión filosófica de primer orden.

En esto reside el valor singular de su obra para los fundamentos filosóficos de la conciencia: Cereta no escribe *sobre* la conciencia desde fuera, como objeto de análisis distanciado. La habita, la despliega, la defiende y la construye desde dentro, en cada línea de su *Epistolario*. Su pensamiento es, en el sentido más estricto del término, una filosofía encarnada de la conciencia: una filosofía que no puede separarse de la persona que la vive, porque esa persona es la demostración viva de aquello que afirma.

Esta coincidencia entre el sujeto que piensa y el objeto que piensa —entre quien argumenta sobre la conciencia y la conciencia que argumenta— es lo que confiere a las aportaciones de Cereta una autenticidad y una profundidad que ningún tratado abstracto puede igualar, y lo que las hace extraordinariamente pertinentes para cualquier proyecto educativo comprometido con el despertar y el desarrollo pleno de la conciencia humana.

13.2.1.- La autoconciencia como acto filosófico fundacional

La aportación más original y perdurable de Laura Cereta al pensamiento filosófico del siglo XV es la elevación de la autoconciencia —el conocimiento que el yo tiene de sí mismo como sujeto que conoce— a la categoría de acto filosófico fundacional. Esta elevación no es declarativa: no se anuncia como tesis en ningún texto. Se realiza performativamente, en el ejercicio mismo de la escritura epistolar, que es al mismo tiempo comunicación, autoobservación y construcción de identidad.

Cuando Cereta escribe —al padre, al esposo fallecido, a los humanistas que la critican o la elogian, a las mujeres que la admiran o la envidian— no está simplemente transmitiendo información ni argumentando posiciones: está desarrollando, en el acto mismo de escribir, una práctica sostenida de autoconocimiento que es filosofía en el sentido más pleno del término. Esta práctica tiene tres dimensiones inseparables: la dimensión *epistémica* (el yo se observa a sí mismo en el acto de conocer), la dimensión *ética* (el yo se evalúa a sí mismo en sus actos y en sus decisiones), y la dimensión *ontológica* (el yo se pregunta qué es, quién es, qué lugar ocupa en el orden de la realidad).

En esta triple dimensión de la autoconciencia, Cereta está articulando, con herramientas conceptuales del siglo XV, algo que la filosofía moderna solo conceptualizará explícitamente siglos más tarde: la primacía del *cogito* como punto de partida del filosofar (DESCARTES, 1641), la reflexividad de la conciencia como estructura fundamental de la vida mental (KANT, 1781), y la constitución del sujeto en y por el lenguaje.

13.2.2.- La conciencia resistente

El rasgo más específico y valioso de la aportación de Cereta a la filosofía de la conciencia es lo que proponemos denominar *conciencia resistente*: la autoconciencia que se desarrolla no en condiciones de privilegio y de reconocimiento, sino en condiciones de negación, de exclusión y de combate. La conciencia de Cereta no es la del contemplativo medieval que asciende tranquilamente hacia Dios en la calma del claustro, ni la del humanista florentino que especula en los jardines de la Academia, ni la del filósofo moderno que deduce el *cogito* desde la comodidad del gabinete. Es la conciencia de quien ha tenido que luchar por el derecho de tenerla y de expresarla, y que ha convertido esa lucha en el material mismo de su filosofía.

Esta dimensión de la conciencia —su constitución en y a través de la resistencia a las fuerzas que pretenden suprimirla— es una aportación filosófica de primer orden que resuena con algunas de las más importantes corrientes del pensamiento del siglo XX. Resuena con la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, en la que la conciencia se constituye en el conflicto con otra conciencia que la niega. Resuena con la fenomenología de la alteridad de Levinas, en la que el yo se descubre a sí mismo en la confrontación con el rostro del otro que le interpela. Resuena con la pedagogía del oprimido de Freire, en la que la conciencia que despierta —la *conscientização*— es siempre una conciencia que toma conciencia de las condiciones de su propia opresión y las trasciende.

13.2.3.- La escritura como práctica de conciencia

Cereta convierte el acto de escribir en una práctica filosófica de autoconocimiento de una originalidad que difícilmente tiene paralelos en el siglo XV. El *Epistolario* no es una colección de textos *sobre* la conciencia: es una práctica *de* conciencia. Escribir es, para Cereta, el modo como la conciencia se constituye, se articula, se examina y se comunica.

Esta concepción de la escritura como *praxis* epistémica tiene raíces en tradiciones diversas que Cereta sintetiza de manera original. La tradición de la carta filosófica de la Antigüedad (Séneca, Cicerón) le proporciona el género formal. La tradición agustiniana de la *conversio* le proporciona el modelo de la autobiografía como camino espiritual e intelectual. La tradición humanista petrarquista le proporciona la conciencia de que el texto es un espejo del alma, un instrumento de inmortalidad y un acto de presencia en el mundo más allá de la propia vida biológica (ROBIN, 1997; CERETA, 1997).

Lo que Cereta añade a todas estas tradiciones es la dimensión específicamente femenina: la conciencia de que escribir, para una mujer en el siglo XV, es un acto político además de filosófico; que la pluma que sostiene no es solo un instrumento de pensamiento sino un acto de presencia y de reclamación en un espacio público que le niega existencia. En este sentido, la escritura de Cereta es lo que Audre Lorde llamaría, cuatro siglos y medio más tarde, la transformación del silencio en lenguaje y acción (LORDE, 2003).

13.2.4.- Universalidad de la razón e injusticia epistémica

Una de las tesis filosóficas más explícitas y sistemáticas del *Epistolario* es la afirmación de que la razón humana no tiene género: es un atributo de la especie, no del varón. Esta afirmación, que Cereta desarrolla con argumentos de orden naturalista, histórico y teológico, tiene una profundidad filosófica que trasciende con mucho la reivindicación de derechos educativos para las mujeres.

En el plano naturalista, Cereta argumenta que la razón, como potencia cognoscitiva inscrita en la naturaleza del ser humano, pertenece a todo ser humano por el hecho de serlo, independientemente de su sexo, su condición social o su origen. En el plano histórico, construye su *respublica mulierum* como demostración empírica de la capacidad intelectual femenina. En el plano teológico, Cereta recurre a la teología de la creación: Dios no ha creado a la mujer para la ignorancia sino para la virtud, y la virtud genuina requiere el ejercicio de la razón (CERETA, 1997; RABIL, 1981).

La dimensión más profunda de esta tesis es lo que la filósofa contemporánea Miranda Fricker ha denominado *injusticia epistémica*: la forma específica de injusticia que se comete contra alguien en su condición de sujeto que conoce, privándole de credibilidad o de recursos para articular y comunicar su experiencia (FRICKER, 2017). Cereta no usa este concepto, pero lo describe con una precisión que no ha sido superada: cuando los interlocutores masculinos no le reconocen credibilidad intelectual, cuando las propias mujeres interiorizan su supuesta inferioridad y la reproducen, cuando las instituciones le niegan el acceso a los espacios del saber, lo que está sucediendo es exactamente una injusticia epistémica.

13.2.5.- El yo autobiográfico como epistemología situada

Cereta no separa el conocimiento de quien conoce: su filosofía es radicalmente *situada*, en el sentido que Donna Haraway (HARAWAY, 1995) dará a este término en el siglo XX. El yo que escribe, reflexiona y argumenta no es un yo abstracto y universal, sino un yo específico, con un cuerpo, una historia, un género, una condición social, un duelo, un insomnio, una vocación combatida. Y es precisamente esa especificidad lo que da a su conocimiento su validez y su autoridad, no a pesar de su singularidad sino gracias a ella.

Esta epistemología del saber situado niega la pretensión de un conocimiento desde ningún lugar —el *view from nowhere* que Thomas Nagel (NAGEL, 1996) identificará como el ideal de objetividad de la filosofía analítica— y afirma, en cambio, que todo conocimiento genuino es el de alguien que conoce desde algún lugar, desde alguna experiencia, desde alguna posición en el mundo.

13.2.6.- Crítica de los mecanismos de reproducción de la dominación

Una de las aportaciones más sorprendentes de Cereta, por su anticipación conceptual, es el análisis de los mecanismos mediante los cuales la dominación no solo se ejerce desde fuera mediante la prohibición explícita, sino que se reproduce desde dentro mediante la interiorización. Cereta no critica solo a los varones que obstaculizan la educación de las mujeres: critica con igual énfasis a las mujeres que interiorizan su supuesta inferioridad y la reproducen, despreciando a las que han logrado acceder al conocimiento.

Esta doble crítica —hacia la dominación externa y hacia la complicidad interna— anticipa lo que Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1991) denominará *habitus* y *violencia simbólica*: la forma en que el poder social no solo se ejerce sobre los cuerpos y las mentes sino que se instala en ellos como segunda naturaleza, reproduciendo sin coacción externa explícita las estructuras de la dominación. Que una pensadora del siglo XV haya descrito este mecanismo con tanta lucidez es un testimonio de la profundidad de su reflexión sobre la conciencia y sobre las condiciones de su desarrollo.

13.2.7.- La soledad como espacio de conciencia pura

Un tema recurrente en el *Epistolario* es la experiencia de la soledad como condición privilegiada del autoconocimiento. Cereta describe la soledad no como privación —la ausencia de compañía— sino como plenitud: el estado en el que la conciencia puede volver sobre sí misma sin la distorsión de las expectativas ajenas, sin la impostura social que el mundo de las relaciones impone. Esta valoración filosófica de la soledad conecta con la tradición de la *vita contemplativa* medieval y con la espiritualidad agustiniana del *intus*, pero la reformula desde una perspectiva que es específicamente la de una mujer intelectual del Quattrocento: la soledad no es elegida —como en el caso del monje o del eremita— sino impuesta por una sociedad que no sabe qué hacer con alguien como ella. Y, sin embargo, en esa soledad impuesta, Cereta

descubre un recurso filosófico y espiritual de primer orden: el espacio donde la conciencia puede ser fiel a sí misma.

13.3.- Correlatos contemporáneos

El pensamiento de Laura Cereta pertenece al siglo XV, pero sus intuiciones más profundas no han envejecido. Leídas con la atención que merecen, sus reflexiones sobre la conciencia —su naturaleza reflexiva, su constitución en la experiencia vivida, su dimensión encarnada y resistente, su irreductible perspectiva de primera persona— resuenan con una nitidez sorprendente en algunas de las corrientes más fecundas del pensamiento contemporáneo sobre la mente, el sujeto y el conocimiento.

Este apartado no pretende proyectar anacrónicamente sobre Cereta categorías que ella no podía conocer, ni convertirla en precursora artificial de teorías elaboradas en contextos radicalmente distintos al suyo. Pretende algo más honesto y útil: mostrar que las preguntas que Cereta formuló desde su experiencia singular —¿qué es la conciencia de uno mismo?, ¿cómo se constituye en el tiempo y a través del cuerpo?, ¿qué condiciones la hacen posible y qué fuerzas la amenazan?— son las mismas preguntas que la neurociencia, la fenomenología, la psicología profunda, la filosofía de la mente y la epistemología contemporáneas siguen formulando y debatiendo con renovada urgencia.

En ese diálogo entre una voz del Quattrocento y el pensamiento de nuestro tiempo no hay condescendencia ni nostalgia: hay el reconocimiento de que ciertas verdades sobre la conciencia humana trascienden el momento histórico en que fueron alumbradas y siguen interpelándonos con toda su fuerza.

13.3.1.- La neurociencia de la conciencia

Las aportaciones de Laura Cereta encuentran un resonador contemporáneo extraordinariamente preciso en la neurociencia de la conciencia de Antonio Damasio. En *La sensación de lo que ocurre* (DAMASIO, 2018), Damasio distingue entre la *conciencia nuclear* —la conciencia momentánea del yo en el acto de percibir un objeto— y la *conciencia autobiográfica* o extendida: la conciencia del yo como ser continuo en el tiempo, con un pasado y un futuro, con una historia que lo constituye. La conciencia autobiográfica de Damasio es, en términos filosóficos, exactamente

lo que Cereta practica y tematiza en el *Epistolario*: la construcción de un yo coherente y continuo a través de la narración de la propia experiencia.

Damasio subraya además la importancia del cuerpo —de los *marcadores somáticos*, las señales corporales que guían la toma de decisiones racionales— en la constitución de la conciencia. Esta corporalidad de la conciencia resuena con la manera en que Cereta integra su enfermedad, su insomnio, su duelo —experiencias corporales de primer orden— en su reflexión filosófica, rechazando implícitamente el dualismo cartesiano que abstraería la mente del cuerpo (DAMASIO, 2004).

13.3.2.- La fenomenología de la conciencia

Edmund Husserl (HUSSERL, 1997) define la conciencia por su *intencionalidad*: la conciencia es siempre conciencia de algo, no existe como receptáculo vacío sino como acto de dirigirse hacia el mundo. En Cereta, esta intencionalidad se vive como pasión filosófica: la conciencia que escribe en la noche no es una conciencia que se encierra en sí misma, sino una conciencia que se dirige, con urgencia y con precisión, hacia el mundo que quiere comprender y transformar.

Maurice Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1975) desarrolla una fenomenología de la conciencia encarnada especialmente pertinente para la comprensión de la obra de Cereta: el cuerpo no es el envoltorio de la conciencia sino su modo de ser en el mundo. La experiencia corporal —el insomnio que escribe, el duelo que piensa, la enfermedad que reflexiona— no es un accidente en la trayectoria intelectual de Cereta sino su condición de posibilidad.

Paul Ricoeur (RICOEUR, 1996), en su hermenéutica del yo narrado, propone que la identidad personal no es una sustancia dada sino una construcción narrativa: el yo es el que resulta de la historia que uno puede contar de sí mismo. Esta identidad narrativa es exactamente lo que el *Epistolario* de Cereta construye: una identidad coherente, reconocible y filosóficamente fundada que no preexiste a la escritura, sino que se constituye en ella y a través de ella.

13.3.3.- La psicología de la conciencia

Carl Gustav Jung (JUNG, 1971) desarrolló una psicología de la individuación que tiene puntos de contacto significativos con la trayectoria de

Cereta. El proceso de individuación jungiano —el camino hacia la realización del Sí-Mismo, que integra lo consciente y lo inconsciente, lo individual y lo colectivo— implica siempre la confrontación con las sombras tanto interiores como exteriores. Cereta recorre este camino en condiciones históricas específicamente adversas, y la radicalidad con que mantiene la fidelidad a su vocación intelectual contra la presión de un mundo que le pide que la abandone puede leerse como un paradigma ejemplar del proceso de individuación (JUNG, 1971).

Viktor Frankl (FRANKL, 1991), desde su logoterapia, desarrolló la tesis de que la conciencia humana posee una *libertad última* que ninguna circunstancia exterior puede suprimir: la libertad de elegir la actitud con que se afronta lo que no puede cambiarse. En Cereta, esta libertad de la conciencia frente a las circunstancias adversas se manifiesta de manera paradigmática: las circunstancias no pueden arrebatarle su vocación, su escritura, su identidad intelectual. Lo que el mundo le niega desde fuera, ella lo reafirma desde dentro, con una tenacidad que tiene mucho de lo que Frankl llamaría *voluntad de sentido*.

Ken Wilber, desde su teoría integral de la conciencia, distingue múltiples niveles o estructuras de la conciencia humana y propone que el desarrollo de la conciencia es un proceso de ampliación continua de la perspectiva, desde el yo individual hasta la identificación con totalidades cada vez más amplias (WILBER, 1999; 2008). En Cereta, este proceso de ampliación es observable con claridad: parte del yo individual y se expande progresivamente hacia la identificación con todas las mujeres excluidas del saber, con toda la humanidad que merece el acceso al conocimiento, con Dios como horizonte último de toda búsqueda intelectual y espiritual.

13.3.4.- Filosofía contemporánea de la conciencia

David Chalmers (CHALMERS, 1999) es conocido por haber formulado el *hard problem of consciousness*: la pregunta de por qué hay experiencia subjetiva, por qué existe algo que es «cómo es» ser una determinada conciencia. Esta pregunta apunta al misterio irreducible de la primera persona, de la perspectiva desde dentro —exactamente el territorio que Cereta habita y explora en su *Epistolario*. La lucidez con que Cereta describe la irreductibilidad de la experiencia subjetiva —la soledad que no puede ser comprendida desde fuera, el duelo que no puede ser dicho sino desde dentro— es filosóficamente homóloga a lo que Chalmers articula con los instrumentos de la filosofía analítica.

Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992), en su enfoque de la *mente enactiva*, proponen que la conciencia y el conocimiento surgen de la interacción dinámica entre el organismo vivo y su entorno. Esta perspectiva, que integra el cuerpo, la emoción y el contexto en la constitución del conocimiento, es filosóficamente consonante con la epistemología vivida de Cereta: su conocimiento no es el de un sujeto abstracto que contempla el mundo desde fuera, sino el de un sujeto encarnado que se hace en la interacción con su mundo.

13.3.5.- Epistemología feminista

Sandra Harding (HARDING, 1996) propone la noción de *standpoint epistemology* (epistemología del punto de vista): el conocimiento que se produce desde las posiciones socialmente marginadas es epistemológicamente privilegiado en ciertos sentidos, porque tiene acceso a dimensiones de la realidad que el conocimiento desde el centro no puede ver. Cereta encarna este principio con una claridad que ninguna argumentación teórica puede superar: su conocimiento sobre los mecanismos de exclusión intelectual, sobre la interiorización de la subordinación, sobre la soledad del intelectual marginado, es un conocimiento que solo puede producirse desde la experiencia de esa marginación.

Miranda Fricker (FRICKER, 2017) añade el concepto de *injusticia hermenéutica*: la injusticia que se comete cuando alguien carece de los recursos conceptuales para articular y comunicar su propia experiencia, porque esos recursos no han sido elaborados por quienes han sido excluidos de la producción del conocimiento. Cereta combate esta injusticia hermenéutica en cada carta que escribe: crea los conceptos y las metáforas que le permiten articular una experiencia que no tiene palabras en el vocabulario filosófico dominante.

13.3.6.- Conciencia y transdisciplinariedad

En el marco de la perspectiva transdisciplinar que inspira la presente colección, las aportaciones de Cereta iluminan de manera especialmente nítida la dimensión que Basarab Nicolescu (NICOLESCU, 1999) denomina *nivel de realidad*: la idea de que la realidad no es plana sino estratificada, y que diferentes niveles de realidad son accesibles a diferentes modos de conocimiento. El conocimiento de Cereta integra niveles que el pensamiento disciplinar moderno tiende a separar: el racional y el emocional, el filosófico y el autobiográfico, el especulativo y el práctico, el intelectual y el espiritual. Esta

integración no es una debilidad metodológica sino una virtud epistemológica: da acceso a dimensiones de la realidad humana que el conocimiento unidimensional no puede alcanzar (NICOLESCU, 1999; MORIN, 1999; MORAES, 2010).

13.4.- Principios educativos y pedagógicos

Podría pensarse que una mujer que vivió apenas treinta años en la Italia del siglo XV, que nunca dirigió una escuela ni escribió un tratado pedagógico, que desarrolló su obra al margen de las instituciones académicas de su tiempo y en buena medida contra ellas, tiene poco que decirle a la educación contemporánea. Sería un error grave.

Las aportaciones de Laura Cereta son pedagógicamente relevantes precisamente porque no nacen de la teoría sino de la experiencia: de la experiencia de quien ha tenido que aprender en condiciones adversas, de quien ha descubierto en sí misma la capacidad de pensar antes de que nadie se la reconociera, de quien ha convertido el obstáculo en camino y la exclusión en argumento filosófico. Hay en esa experiencia una sabiduría sobre el aprendizaje y sobre el desarrollo de la conciencia que ningún manual pedagógico puede sustituir, porque está escrita desde dentro del proceso mismo y con toda la carga de lo vivido.

Una educación que aspire a ser genuinamente transformadora —que no se conforme con transmitir contenidos sino que se proponga despertar conciencias, desarrollar personas, liberar potenciales largamente reprimidos— necesita exactamente el tipo de saber que Cereta encarna: un saber que conoce el precio de la ignorancia impuesta, que ha experimentado en propia carne lo que significa que se niegue a alguien el derecho a saber, y que ha encontrado, en esa negación misma, las razones más hondas y más apasionadas para afirmar la educación como acto de justicia, de dignidad y de libertad.

En conjunto, las aportaciones de Cereta a la pedagogía de la Educación de la Conciencia, son a nuestro juicio las siguientes:

1. **La conciencia de sí como punto de partida pedagógico irremplazable.** El primer principio pedagógico que se deduce de la obra de Cereta es que ningún proceso educativo genuino puede comenzar prescindiendo de la conciencia que el educando tiene de sí mismo: de quién es, de dónde viene, de qué desea, de qué obstáculos

lleva dentro y fuera. La educación que ignora la autoconciencia del sujeto —que lo trata como recipiente vacío a rellenar de contenidos— no solo es pedagógicamente ineficaz: es filosóficamente errónea, porque niega la naturaleza misma del acto educativo como acto de desarrollo de la conciencia. En términos contemporáneos, este principio resuena con lo que Howard Gardner denomina *inteligencia intrapersonal* (GARDNER, 2001) y con lo que Daniel Goleman (GOLEMAN, 1996) describe como el fundamento de la inteligencia emocional.

2. **La educación como derecho universal y como acto de justicia.** El segundo principio pedagógico, formulado por Cereta con una energía que quinientos años no han atenuado, es que la educación no es un privilegio que se concede o se niega según criterios de clase, de género o de cualquier otra diferencia accidental, sino un derecho inscrito en la naturaleza misma del ser humano como ser racional y espiritual. Negarle a alguien el acceso a la educación no es simplemente una injusticia social: es una violación de la dignidad ontológica de ese alguien. Este principio ha encontrado en el siglo XX y XXI sus formulaciones más sistemáticas en la filosofía de la educación de Paulo Freire en la teoría del desarrollo humano de Martha Nussbaum y en los grandes documentos de derechos humanos del siglo XX.
3. **El aprendizaje autobiográfico como metodología filosófica.** La obra de Cereta sugiere un tercer principio pedagógico de gran potencia: que el relato de la propia experiencia —la narrativa autobiográfica— no es solo un instrumento terapéutico o un ejercicio de expresión personal, sino una metodología filosófica genuina de acceso al conocimiento. Escribir sobre la propia vida, reflexionar sobre las propias experiencias de aprendizaje y de obstáculo, narrar la propia trayectoria intelectual y espiritual son prácticas que desarrollan la conciencia de manera que ningún aprendizaje abstracto puede sustituir. Este principio ha encontrado elaboraciones contemporáneas en la pedagogía narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990), en el aprendizaje transformativo de Jack Mezirow (MEZIROW, 1991) y en la tradición de la *escritura de sí* como práctica filosófica que Michel Foucault (FOUCAULT, 1987) rastreó desde los estoicos grecolatinos hasta el presente.
4. **El reconocimiento del educando como sujeto epistémico.** El cuarto principio que se deduce de la obra de Cereta es que el educador —y la institución educativa— tiene la obligación ética de reconocer al educando como sujeto epistémico pleno: como alguien que no solo recibe conocimiento sino que lo produce, que no solo aprende de otros

sino que sabe cosas que otros no saben, que no solo ocupa el rol de discente sino que aporta a la comunidad del saber desde su posición específica en el mundo. En términos pedagógicos contemporáneos, este principio se articula como respeto por el conocimiento previo del educando (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983), como valoración de los saberes no académicos y no canónicos (MIGNOLO, 2003; MORAES, 2008), y como compromiso con lo que la pedagogía crítica denomina *voz del estudiante* (GIROUX, 1992).

5. **La adversidad como recurso pedagógico.** La trayectoria vital de Cereta sugiere un quinto principio pedagógico: la adversidad no es el obstáculo para el aprendizaje sino, en condiciones adecuadas, su motor más profundo. El insomnio que la lleva a escribir en la noche, el duelo que la lleva a filosofar sobre el tiempo y la identidad, el aislamiento que la lleva a reflexionar sobre la soledad y la libertad interior: en todos estos casos, la adversidad se transforma en acto de conciencia, en energía filosófica, en profundización del saber. Esto no significa que la adversidad sea pedagógicamente deseable en sí misma, sino que la educación de la conciencia ha de encontrar los recursos pedagógicos para que las experiencias de sufrimiento, de pérdida y de resistencia se conviertan en material de reflexión y de crecimiento (FRANKL, 1991; NODDINGS, 1984).
6. **La comunidad de aprendizaje como comunidad de reconocimiento mutuo.** El sexto principio pedagógico que se deduce de la obra de Cereta —en este caso, más por la negativa que por la afirmativa, es decir, por lo que Cereta no tuvo y que le habría sido imprescindible— es que el aprendizaje profundo requiere una comunidad que reconozca al sujeto en su singularidad y en su potencial, que no exija la rendición de la identidad como precio de la pertenencia, que celebre la excelencia sin temor y que sostenga la búsqueda sin imponer sus resultados. La *respublica mulierum* de Cereta es, en este sentido, no solo un argumento histórico sino un horizonte pedagógico. Esta visión resuena con la pedagogía de la complejidad de Edgar Morin (MORIN, 1999), con la noción de *comunidades de práctica* de Wenger (WENGER, 2001) y con la pedagogía relacional de Nel Noddings (NODDINGS, 1984).
7. **La integración de razón, emoción y espiritualidad como ideal pedagógico.** El séptimo y último principio pedagógico que se deduce de la obra de Cereta es quizás el más pertinente para una *Educación de la Conciencia*: que el desarrollo pleno de la persona requiere la integración de las tres dimensiones que Cereta vive y reflexiona

como inseparables: la razón, la emoción y la espiritualidad. Una educación que cultiva solo la razón produce técnicos sin alma. Una educación que cultiva solo la emoción produce seres sin capacidad de crítica y de rigor. Una educación que cultiva solo la espiritualidad produce devotos sin capacidad de transformar el mundo. Solo la integración de las tres —como Cereta la vive en sus noches de escritura, en su duelo, en su búsqueda de Dios— produce lo que la *Educación de la Conciencia* denomina sujetos plenamente humanos: capaces de conocer, de sentir y de trascenderse.

14.- Epílogo

« *Anima... in medio rerum sita, est rerum omnium nodus et copula.* » « El alma, situada en medio de todas las cosas, es nudo y vínculo de todas ellas. »

Marsilio Ficino (1433-1499)

Theologia Platonica de immortalitate animorum, III, 2 (1474).

« *Quid prodest tibi alta de Trinitate disputare, si careas humilitate, unde displiceas Trinitati?* » « ¿De qué te aprovecha disputar altamente sobre la Trinidad, si careces de la humildad por la cual desagradas, precisamente, a la Trinidad? »

Tomás de Kempis (1380-1471)

Imitatio Christi libro I, cap. 1, 3 (c. 1418-1427).

Al cerrarse el siglo XV, una constelación de muertes y acontecimientos marcó —con esa coincidencia que la historia rara vez orquesta y que el historiador difícilmente resiste a interpretar— el final efectivo de todo un mundo intelectual. Giovanni Pico della Mirandola murió en Florencia, no sin sospechas de envenenamiento, el 17 de noviembre de 1494, el mismo día en que las tropas de Carlos VIII de Francia entraban en la ciudad. Girolamo Savonarola, el predicador dominico que durante cuatro años había intentado convertir Florencia en una nueva Jerusalén teocrática, fue ahorcado y quemado en la Piazza della Signoria el 23 de mayo de 1498. Marsilio Ficino, patriarca del platonismo florentino y traductor canónico de Platón, Plotino y los Padres griegos, murió el 1 de octubre de 1499. La caída de Granada (2 de enero de 1492) clausuraba ocho siglos de Reconquista; el desembarco colombino en Guanahaní (12 de octubre de 1492) abría un horizonte oceánico que ningún humanista del cuatrocientos había sospechado. Y la difusión incontenible de la imprenta —desde la Biblia gutenberguiana de 1455 hasta las grandes ediciones aldinas que comenzarían a aparecer hacia 1495— transformaba la circulación misma de la conciencia europea (HANKINS, 1990; GARIN, 1986; EISENSTEIN, 2010).

En ese umbral, dos figuras recibieron y transformaron radicalmente las grandes herencias del cuatrocientos. Erasmo de Rotterdam (c. 1466-1536) tenía alrededor de veintiocho años cuando murió Pico y unos treinta y tres

cuando murió Ficino; su formación discurrió íntegramente en un mundo todavía cuatrocentista —el ambiente de los Hermanos de la Vida Común en Deventer (1475-1484), el monasterio agustino de Steyn (1487-1493), la Sorbona parisina de finales de siglo (desde 1495), su primer viaje a Italia (1506-1509) cuando ya el siglo había mudado de cifra, pero no aún de espíritu—. Pietro Pomponazzi (1462-1525), seis años mayor que Erasmo, había concluido su doctorado en Padua en 1488 y enseñaba filosofía natural en la misma Universidad cuando todavía respiraban los grandes maestros del aristotelismo paduano. Ambos, por tanto, fueron sin saberlo los herederos de un legado intelectual que ellos mismos, ya en el quinientos, transformarían hasta hacerlo irreconocible (TRACY, 1996; PINE, 1986).

Este epílogo no pretende cumplir las funciones de un capítulo monográfico —tarea que corresponderá al volumen siguiente, dedicado al siglo XVI—, sino la modesta y a la vez necesaria función de tender un puente. ¿Qué heredaron Erasmo y Pomponazzi del cuatrocientos? ¿Qué corrientes filosóficas, espirituales y científicas confluyeron en ellos para hacerlos posibles? Y, recíprocamente, ¿qué transformaciones operaron en esas herencias para darles la forma característicamente quinientista que reconoceremos en sus obras maduras? La respuesta, articulada en las páginas que siguen, identifica cuatro grandes corrientes —el humanismo florentino, la *Devotio Moderna*, el aristotelismo paduano y la mística renano-flamenca— y traza el modo en que cada una de ellas desemboca, con desigual intensidad y dirección, en las dos figuras que abrirán el siglo XVI. No se trata de establecer una genealogía rígida ni de reducir a Erasmo y Pomponazzi a la suma de sus fuentes; se trata, más modestamente, de reconocer las matrices intelectuales sin las cuales su aportación a la historia de la conciencia europea resultaría incomprendible.

Conviene anticipar, antes de adentrarse en cada corriente, una observación de orden estructural: las cuatro tradiciones que examinaremos no son compartimentos estancos, sino afluentes que ya en el cuatrocientos se entrecruzaban mutuamente. Nicolás de Cusa unía la mística renana con el humanismo italiano; Jean Gerson conectaba la *Devotio Moderna* con la teología mística de raíz buenaventuriana; Pico della Mirandola conversaba simultáneamente con la cábala hebrea, el platonismo griego, el aristotelismo paduano y la teología cristiana; los hermanos de Deventer leían a Tauler junto con Petrarca. La nitidez analítica con que aquí se distinguen las cuatro corrientes es, por tanto, una conveniencia expositiva, no una descripción histórica rigurosa. En la realidad cultural del cuatrocientos, las aguas se mezclaban ya antes de desembocar (TRINKAUS, 1970; KRISTELLER, 1982).

14.1.- El legado del humanismo florentino

La primera y más visible de las corrientes que llegan al umbral del siglo XVI es el humanismo florentino, esa singularísima floración intelectual que, a lo largo de cuatro generaciones —de Coluccio Salutati (1331-1406) a Angelo Poliziano (1454-1494), pasando por Leonardo Bruni, Niccolò Niccoli, Lorenzo Valla, Marsilio Ficino y Giovanni Pico della Mirandola—, transformó simultáneamente la filología, la educación, la concepción del ser humano y la articulación entre razón y fe. Sus rasgos dominantes pueden enumerarse con cierta precisión: el retorno a las fuentes (*ad fontes*) en lengua original, particularmente al griego; la recuperación crítica de Platón, los neoplatónicos y los Padres griegos como complemento o, en ocasiones, como corrección al monopolio aristotélico-escolástico; la concepción del hombre como microcosmos y como artífice libre de su propia condición; la articulación de una *pia philosophia* o *prisca theologia* que reconcilia el saber pagano con la revelación cristiana; y, finalmente, la reivindicación de la dignidad de las letras profanas como vehículo legítimo —y aun privilegiado— para la formación de la conciencia (GARIN, 1981; 1986; HANKINS, 1990; KRISTELLER, 1970; 1982).

Para los fines de este epílogo, conviene destacar tres aportes específicos del humanismo florentino que llegarán transformados al siglo XVI. El primero es la concepción del alma como *nodus et copula* del cosmos, formulada con genio especulativo por Ficino en su *Theologia Platonica de immortalitate animorum* (compuesta entre 1469 y 1474, publicada en 1482): el alma humana ocupa el lugar central de la jerarquía ontológica, articula los grados superiores e inferiores del ser y goza, por su misma condición intermedia, de una dignidad cosmológica que la convierte en imagen privilegiada del Creador. El segundo es la doctrina de la libertad autoplástica del ser humano, articulada por Pico en su *Oratio de hominis dignitate* (1486): el hombre, único entre las criaturas, no tiene una naturaleza fija, sino que se la da a sí mismo mediante el ejercicio de su libertad, pudiendo descender a la animalidad o ascender a la angelicidad según el uso que haga de su voluntad. El tercero, finalmente, es la elaboración de un programa pedagógico —los studia humanitatis— centrado en gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral, que reorganiza la formación del joven cristiano sobre bases muy distintas de las del trivium y quadrivium medievales (GARIN, 1981; 1986; TRINKAUS, 1970; CASSIRER, 2008).

De estos tres aportes, Erasmo recibirá especialmente el primero y el tercero, transformados. La concepción ficiniana del alma como mediadora

cósmica reaparece en él, despojada de su aparato neoplatónico, como afirmación de la dignidad espiritual del cristiano interior. El programa pedagógico de los *studia humanitatis* se convertirá, en sus manos, en el ideal de la *docta pietas* y de la *philosophia Christi*: una educación que reintegre las letras antiguas y la sabiduría evangélica en una formación unitaria del cristiano cultivado. Pomponazzi, en cambio, mantendrá una relación de tensión productiva con el humanismo florentino: rechazará explícitamente la doctrina ficiniana de la inmortalidad del alma, pero asimilará el imperativo filológico —el regreso al texto griego de Aristóteles, depurado de las mediaciones árabes y escolásticas— como condición misma de su propia labor de comentarista (PINE, 1986; SCHMITT, 1983).

14.2.- El legado de la *Devotio Moderna*

La segunda corriente —menos espectacular intelectualmente que la florentina, pero quizá más profunda en sus consecuencias espirituales— es la *Devotio Moderna*, ese movimiento de renovación cristiana que nació en los Países Bajos en el último tercio del siglo XIV y que se extendió por toda la Europa septentrional a lo largo del cuatrocientos. Su iniciador fue Geert Groote (1340-1384), predicador laico de Deventer, convertido tras una crisis religiosa hacia 1374 a una vida de pobreza, estudio y predicación itinerante. Su sucesor inmediato, Florens Radewijns (c. 1350-1400), organizó las primeras casas de los llamados Hermanos de la Vida Común —laicos consagrados que vivían en comunidad sin profesar votos solemnes—, mientras que la rama monástica, los Canónigos Regulares de Windesheim, recibía la regla agustiniana en 1387. De este movimiento, sostenido durante más de un siglo por una red de casas, escuelas y scriptoria que se extendía desde Deventer y Zwolle hasta Bruselas, Lieja, Colonia y Utrecht, surgió la obra que más profundamente marcó la espiritualidad cristiana del cuatrocientos y los siglos siguientes: la *Imitatio Christi*, atribuida a Tomás de Kempis (c. 1380-1471) y compuesta en cuatro libros entre 1418 y 1427 (POST, 1968; VAN ENGEN, 2008).

Los rasgos doctrinales de la *Devotio Moderna* pueden sintetizarse en cinco principios: una espiritualidad cristocéntrica, centrada en la imitación afectiva de la humanidad de Cristo más que en la especulación trinitaria; una reivindicación radical de la interioridad como sede de la verdadera vida cristiana, frente a la exterioridad ritualista y devocional de buena parte de la piedad bajomedieval; una desconfianza explícita hacia la verbosidad escolástica y la curiositas teológica, en línea con la crítica gersoniana ya

estudiada en este volumen; una valoración positiva del trabajo manual y la pobreza humilde como vías legítimas de santificación, asimilando rasgos del franciscanismo espiritual; y, finalmente, una pedagogía espiritual concreta, articulada en torno a la *lectio orans*, la meditación afectiva, el examen de conciencia diario y la dirección espiritual personalizada. La *Imitatio Christi* —cuya prosa latina, por su sencillez sintáctica, su densidad emocional y su sapiencia experimental, ha sido considerada el segundo libro más leído en la cristiandad después de la Biblia— condensa con extraordinaria nitidez todos estos principios y los traduce en una espiritualidad practicable por cualquier cristiano, letrado o iletrado, clérigo o laico (VAN ENGEN, 2008).

La Devotio Moderna constituye, sin disputa posible, la matriz formativa más decisiva de la conciencia erasmiana. Erasmo ingresó en la escuela de los Hermanos de la Vida Común de Deventer hacia 1475, cuando contaba unos nueve años, y permaneció allí, con el paréntesis breve de la escuela de Bois-le-Duc (’s-Hertogenbosch), hasta los dieciocho. Aunque sus juicios posteriores sobre la Devotio Moderna serían matizados —llegaría a criticar ciertos aspectos de la pedagogía de los Hermanos, especialmente su rigorismo y su limitada apertura a las letras humanas—, las constantes profundas de su espiritualidad madura son inequívocamente de la Devotio Moderna: la centralidad del Cristo interior, el rechazo del formalismo ritual, la prioridad del corazón sobre la ciencia, la traducción de la teología en una vida cristiana ordinaria. Cuando Erasmo escriba, ya en 1503, su *Enchiridion militis christiani*, y cuando articule, en la *Paraclesis* de 1516, su célebre programa de la *philosophia Christi*, estará desplegando, con instrumentos humanísticos, una intuición espiritual que había recibido a los nueve años en Deventer.

Para Pomponazzi, la conexión con la Devotio Moderna es prácticamente inexistente en términos directos. Pero el clima espiritual europeo más amplio, en el que la interioridad y la sospecha hacia la especulación abstracta ganaban terreno por múltiples vías, configura una atmósfera intelectual que también él respira. Cuando, en sus tratados maduros, Pomponazzi distinga la verdad accesible a la razón natural de la verdad recibida por la fe y reclame para ambas su esfera propia, estará respondiendo —en clave aristotélico-paduana, no devocionalista— a una preocupación que la Devotio Moderna había planteado desde otra orilla: la de proteger la autenticidad de la conciencia religiosa frente a una racionalidad teológica que parecía sustituirla por discusiones meramente verbales (PINE, 1986).

14.3.- El legado del aristotelismo paduano

La tercera corriente —menos visible para el lector contemporáneo, acostumbrado a identificar el Renacimiento con el platonismo florentino, pero filosóficamente decisiva— es el aristotelismo paduano del último cuatrocientos. La Universidad de Padua, fundada en 1222 y desde el siglo XIV principal foro europeo de filosofía natural y medicina, había desarrollado durante el trecento y el quattrocento una tradición exegética del corpus aristotélico que se distinguía nítidamente del aristotelismo escolástico parisino. Sus rasgos dominantes eran tres: la fidelidad sostenida al comentario de Averroes —aunque no sin discusiones internas sobre puntos doctrinales decisivos, particularmente la unidad del intelecto agente—; el rigor filológico, intensificado tras los nuevos viajes humanistas a Bizancio y la recuperación de manuscritos griegos; y la preocupación predominante por la filosofía natural —física, cosmología, biología, psicología empírica—, en armonía con la fuerte vocación médica de la facultad paduana (SCHMITT, 1983; KRISTELLER, 1970; 1982).

Las grandes figuras del aristotelismo paduano del último cuatrocientos —que Pomponazzi conocería como maestros, colegas o predecesores inmediatos— fueron Nicoletto Vernia (c. 1420-1499), profesor de filosofía natural en Padua durante casi treinta años, autor de comentarios a Aristóteles en los que combatió las posiciones averroístas más extremas; Alessandro Achillini (1463-1512), boloñés de filiación averroísta moderada, llamado por sus contemporáneos *secundus Aristoteles*; Agostino Nifo (1473-1545), que se convertiría más tarde en interlocutor crítico del propio Pomponazzi en la polémica sobre la inmortalidad del alma; y Marcantonio Zimara (c. 1475-1532), autor de tablas y concordancias de Aristóteles y Averroes que sirvieron de instrumento canónico para generaciones de comentaristas. Junto a estos maestros, el ambiente paduano de finales de siglo —universidad, librería, cenáculos médicos, círculos de estudiantes alemanes y polacos— configuraba uno de los focos intelectuales más vivos de Europa, comparable en intensidad —aunque no en proyección literaria— a la Florencia de los Medici.

El núcleo doctrinal específicamente paduano que llegará a Pomponazzi —y que, transformado, marcará buena parte de la psicología filosófica del siglo XVI— puede formularse en torno a tres tesis interrelacionadas. La primera es la centralidad del *De anima* de Aristóteles, leído en una traducción cada vez más rigurosa y comentada palabra por palabra, como tratado canónico sobre la naturaleza del alma humana, sus potencias, su relación con el cuerpo y el problema de su separabilidad. La segunda es la persistente discusión,

heredada del averroísmo trecentista, sobre la unidad o multiplicidad del intelecto agente: ¿es el intelecto uno y el mismo en todos los hombres, como sostuvo Averroes, o pertenece individualmente a cada alma, como exige el cristianismo? La tercera, finalmente, es la cuestión de la inmortalidad del alma humana, entendida como problema estrictamente filosófico —separable, al menos metodológicamente, de su solución teológica— sobre el cual la razón aristotélica natural debía pronunciarse con sus propios recursos. Cuando Pomponazzi escriba el *Tractatus de immortalitate animae* en 1516, estará llevando a su radicalidad lógica un debate que Padua había mantenido vivo durante todo el cuatrocientos (NARDI, 1965; PINE, 1986; GRENDLER, 2004).

Para Erasmo, la influencia del aristotelismo paduano es prácticamente nula en términos de transmisión doctrinal directa. Su breve estancia en Padua durante el viaje italiano de 1506-1509 fue marginal, y sus simpatías filosóficas, en la medida en que las tuvo, se inclinaban decididamente hacia el platonismo cristianizado y hacia los Padres griegos, no hacia el aristotelismo en cualquiera de sus versiones. Pero hay un eco indirecto que conviene registrar: la crítica paduana a la verbosidad escolástica, su exigencia de filología textual rigurosa y su distinción metodológica entre el orden de la razón natural y el orden de la fe encuentran ecos —de procedencia distinta, pero de orientación análoga— en la propia crítica erasmiana al *magister sententiarum* y en su programa de retorno a las fuentes. Erasmo y Pomponazzi son, en este sentido, hijos de un mismo desplazamiento epistemológico que el cuatrocientos había preparado y que el quinientos consumará: la sospecha hacia la teología puramente especulativa y la reivindicación, desde tradiciones distintas, de saberes más cercanos al texto, a la experiencia o al corazón (TRACY, 1996; SCHMITT, 1983).

14.4.- El legado de la mística renano-flamenca

La cuarta corriente —espiritualmente la más radical, doctrinalmente la más sospechosa, históricamente la más persistente— es la mística renano-flamenca, esa tradición de espiritualidad apofática y experiencial que, a lo largo del siglo XIV, había producido en las regiones del Rin y en los Países Bajos algunas de las páginas más densas de la teología cristiana medieval. Sus protagonistas mayores fueron el dominico Meister Eckhart (c. 1260-1328), cuyas tesis fueron condenadas póstumamente por la bula *In agro* dominico de Juan XXII (27 de marzo de 1329) sin que ello impidiese la circulación clandestina y semiclandestina de sus obras a lo largo de todo el cuatrocientos;

sus discípulos Johannes Tauler (c. 1300-1361) y Heinrich Suso (c. 1295-1366), cuyos escritos —los Sermones de Tauler, el *Horologium sapientiae* y el *Büchlein der ewigen Weisheit* de Suso— gozaron de difusión legítima y amplísima en lengua alemana y latina; el flamenco Jan van Ruusbroec (1293-1381), autor de *Die geestelike brulocht*, y el anónimo redactor del breve y poderoso *Theologia Deutsch* (Teología Germánica), compuesto hacia finales del siglo XIV y descubierto y publicado por Lutero en 1516 y 1518.

Los rasgos doctrinales comunes a esta tradición —salvadas las considerables diferencias entre Eckhart y sus continuadores ortodoxos— pueden enumerarse así: una espiritualidad de la unión inmediata con Dios, articulada en categorías de profundidad (*grunt*), nacimiento eterno del Hijo en el alma y desprendimiento (*Gelassenheit*) de toda creatura; un lenguaje paradójico y apofático que recurre a la negación, la oposición y el silencio para señalar lo inefable; una valoración positiva de la pasividad espiritual, del dejarse hacer por Dios frente al activismo voluntarista; una orientación contemplativa que no excluye, sino que fundamenta, una vida ética de servicio al prójimo; y, finalmente, una capacidad lingüística innovadora —especialmente en el alto alemán medio— que abrió vías expresivas para la experiencia interior antes inaccesibles a la lengua vernácula (McGINN, 2005).

La transmisión de la mística renana al cuatrocientos —y, a través de él, a Erasmo y al joven Lutero— se produjo por dos vías principales. La primera fue la mediación de Nicolás de Cusa (1401-1464), que había leído a Eckhart con admiración crítica y había integrado elementos centrales de la espiritualidad renana en su propia metafísica de la docta ignorantia y de la coincidentia oppositorum. La segunda, más capilar y por ello más eficaz, fue la mediación de la *Devotio Moderna*, en cuyas casas circulaban manuscritos de Tauler, traducciones flamencas de Ruusbroec y, hacia finales del siglo, primeras impresiones del *Theologia Deutsch*. Los Hermanos de la Vida Común leían a Tauler junto con la *Imitatio*; los canónigos de Windesheim copiaron Ruusbroec en sus scriptoria; las Hermanas de la Vida Común recibieron la herencia eckhartiana en versiones devocionalmente atemperadas pero espiritualmente intensas. Cuando Erasmo, ya muy avanzado en su madurez, dialogue con la espiritualidad de la unión interior y oponga el espíritu a la letra en el *Enchiridion*, estará tocando, sin nombrarla, la fibra renana que la *Devotio Moderna* le había transmitido (VAN ENGEN, 2008; McGINN, 2005).

Para Pomponazzi, una vez más, la conexión con la mística renana es esencialmente nula en términos de transmisión doctrinal. Pero conviene registrar un eco estructural: el reconocimiento, central en toda la tradición

renana, de que existe un orden de experiencia y de verdad —el de la unión inmediata con lo divino— que escapa a la demostración racional y a la articulación discursiva, encuentra en el aristotelismo paduano de Pomponazzi una expresión paradójica pero análoga. Cuando el comentarista boloñés afirme que la inmortalidad del alma no es demostrable filosóficamente y que su afirmación pertenece al orden de la fe, no está diciendo lo mismo que Eckhart o Tauler, pero sí está reconociendo, desde una orilla muy distinta, que la verdad última de la conciencia humana excede los recursos del concepto. La modernidad europea se construirá, en buena medida, sobre esta convergencia inesperada entre la mística apofática y el racionalismo crítico que ambos, por caminos opuestos, habían anticipado (BLUMENBERG, 2008; MCGINN, 2005).

14.5.- La convergencia en Erasmo

Las cuatro corrientes hasta aquí descritas no llegan a Erasmo en compartimentos separados, sino entrelazadas en una síntesis personal cuya genialidad consiste, precisamente, en haber hecho compatibles tradiciones que en otros autores —Lutero será el caso más célebre— estallarán en oposiciones irreconciliables. La *Devotio Moderna*, ya se ha señalado, constituye su matriz formativa más profunda: de ella le viene la centralidad del Cristo interior, la sospecha hacia la verbosidad escolástica, la prioridad del corazón sobre la ciencia, la convicción de que la teología debe traducirse en una vida cristiana ordinaria. Sobre este suelo devocional injerta progresivamente, a partir de su primera estancia parisina (1495-1499) y, sobre todo, de su primer viaje italiano (1506-1509), las herramientas y las orientaciones del humanismo florentino: la filología rigurosa del texto griego, la apertura a la sabiduría pagana como auxiliar legítima de la sabiduría cristiana, el ideal pedagógico de los *studia humanitatis* (TRACY, 1996; AUGUSTIJN, 1991; HALKIN, 1994).

El cruce entre *Devotio Moderna* y humanismo florentino es lo que produce la categoría más característicamente erasmiana: la *philosophia Christi*, formulada con creciente nitidez en el *Enchiridion militis christiani* (1503), en los *Adagia* (cuya edición aldina de 1508 marca su consagración europea), en el prefacio *Paraclesis al Novum Instrumentum* (1516) y en la *Ratio seu methodus compendio perveniendi ad veram theologiam* (1518). Esta *philosophia Christi* no es, como podría sugerir el nombre, una sistematización filosófica del cristianismo: es una pedagogía espiritual del Cristo interior, articulada con los recursos de la nueva filología humanista,

dirigida tanto al letrado como al iletrado, y orientada a la formación de una conciencia cristiana adulta capaz de vivir el Evangelio en las tareas ordinarias de la vida. Erasmo afirma, con una audacia que escandalizará a sus críticos, que sería preferible que el labrador en el arado y la mujer hilando junto al telar pudieran cantar pasajes de los Evangelios en su lengua que ver a un teólogo perdido en distinciones sobre la maternidad de María. Esta confianza en la dignidad espiritual e intelectual de los simples es el legado más radical de la Devotio Moderna —y, lejanamente, de la pedagogía gersoniana— en la conciencia erasmiana.

La mística renana, tercera de las herencias, está presente en Erasmo de modo más sutil pero no menos real. La oposición entre espíritu y letra, central en la antropología tripartita del *Enchiridion* (carne, alma, espíritu); la valoración positiva de la interioridad y de la pasividad espiritual frente al ritualismo activista; la confianza en que el Cristo verdadero habita en lo profundo del alma del bautizado y debe ser allí descubierto antes que en cualquier mediación externa: todo ello deriva, de manera capilar e indirecta, de la mística renana mediada por la Devotio Moderna. Erasmo no cita a Tauler ni a Ruusbroec con frecuencia, no se reconoce explícitamente como heredero de Eckhart, pero su espiritualidad respira en la atmósfera que aquella tradición había creado en el norte europeo (VAN ENGEN, 2008; MCGINN, 2005).

De la cuarta herencia —el aristotelismo paduano— Erasmo es, como ya se anticipó, prácticamente ajeno. Su crítica al *magister sententiarum*²¹, su sospecha frente a las distinciones lógicas escolásticas, su preferencia por el griego sobre el latín, son críticas de orientación humanístico-patrística, no aristotélico-paduana. Sin embargo, hay un punto en el que Erasmo y el aristotelismo paduano convergen sin saberlo: en la convicción común —matizada en cada caso— de que la teología cristiana ha quedado capturada por una racionalidad meramente verbal y de que la conciencia cristiana adulta exige una refundación. El camino que cada uno propone es distinto —Erasmo apela a la *philosophia Christi* humanístico-patrística, Pomponazzi al rigor aristotélico naturalista—, pero el diagnóstico es estructuralmente afín. En este sentido, ambos pertenecen a una misma generación intelectual, al margen de

²¹ *Magister sententiarum*: título dado en la escolástica medieval a Pedro Lombardo, autor de las *Sentencias*, obra básica de enseñanza teológica en las universidades medievales. El término significa literalmente “maestro de las sentencias”.

las distancias geográficas, doctrinales y temperamentales que los separan (TRACY, 1996; SCHMITT, 1983).

14.6.- La convergencia y la disensión en Pomponazzi

Si la genialidad de Erasmo consiste en sintetizar herencias diversas en una *philosophia Christi* unitaria, la de Pomponazzi reside, casi simétricamente, en radicalizar una sola herencia —el aristotelismo paduano— hasta sus consecuencias filosóficas más rigurosas, con plena conciencia de la disensión que ello produce respecto de las otras tres tradiciones. Su filiación con el aristotelismo paduano es, en este sentido, total: se forma en Padua bajo Vernia, lee a Averroes con intensidad, pero también con espíritu crítico, asimila la metodología filológico-textual de la nueva exégesis aristotélica, y construye su propia obra como una continuación —radicalizada— de los problemas que la escuela paduana había mantenido vivos durante todo el cuatrocientos. El *Tractatus de immortalitate animae* (1516), publicado tres años después de la bula *Apostolici regiminis* del V Concilio de Letrán (19 de diciembre de 1513) que había declarado dogmáticamente la inmortalidad del alma individual es la culminación lógica del programa paduano: la afirmación de que la inmortalidad del alma humana, aun siendo verdad de fe, no es demostrable por la razón natural (PINE, 1986; NARDI, 1965; KRISTELLER, 1970; 1982).

La disensión de Pomponazzi respecto del humanismo florentino es explícita y deliberada. Ficino había argumentado en la *Theologia Platonica* que la inmortalidad del alma puede demostrarse filosóficamente y que esta demostración constituye el fundamento racional de la teología cristiana; Pico, sin entrar en la cuestión específica de la inmortalidad, había articulado una visión sintética del ser humano en la que la dignidad y la libertad eran consecuencias filosóficas accesibles a la razón. Pomponazzi rechaza ambas posiciones: lo que se afirma como verdad de fe debe sostenerse desde la fe, no desde una razón filosófica que, leída con rigor aristotélico, no la prueba. Esta posición, conocida tradicionalmente como aristotelismo de doble verdad —denominación inexacta y, según muchos comentaristas contemporáneos, calumniosa, pues Pomponazzi no afirma dos verdades opuestas, sino la distinción metodológica entre dos órdenes de conocimiento—, lo enfrentará a sus contemporáneos italianos y le valdrá la condena póstuma de varias de sus obras (NARDI, 1965; PINE, 1986).

La distancia de Pomponazzi respecto de la Devotio Moderna y la mística renana es, como se anticipó, casi total en términos de transmisión directa. No se forma en su atmósfera, no lee sus autores, no comparte su vocabulario espiritual. Pero hay, sin embargo, una convergencia estructural que merece registrarse: la afirmación de Pomponazzi de que la verdad de la inmortalidad del alma no se obtiene por demostración racional sino por aceptación de fe presupone, implícitamente, que la conciencia religiosa posee una autonomía que no requiere —y aún resiste— la fundamentación filosófica especulativa. Esta es, formulada en clave aristotélico-paduana, la misma intuición que la mística renana había sostenido desde la apofasis y la Devotio Moderna desde la interioridad práctica: hay verdades de la conciencia que pertenecen al orden de la experiencia y de la fe, no del concepto. Las tradiciones se encuentran sin reconocerse, en una convergencia que solo la perspectiva histórica retrospectiva permite identificar (BLUMENBERG, 2008; PINE, 1986).

14.7.- Una palabra de tránsito al siglo XVI

El volumen que aquí se cierra ha intentado reconstruir, capítulo a capítulo, las grandes corrientes que en el siglo XV refundaron la conciencia europea desde dentro: la mística femenina del bajo medievo, la teología afectiva de Gerson, el platonismo florentino de Ficino, la antropología renacentista de Pico, la docta ignorancia de Cusa, la conciencia histórico-crítica de los humanistas, la pedagogía espiritual de la Devotio Moderna, el aristotelismo crítico paduano, la mística renano-flamenca. Cada una de estas corrientes ha sido tratada en su singularidad doctrinal, en sus protagonistas mayores, en sus aportaciones específicas a una filosofía y una pedagogía de la conciencia. Ninguna, sin embargo, agota por sí sola la experiencia europea del cuatrocientos, y todas confluyen, transformadas, en las dos figuras que abrirán el volumen siguiente.

El siglo XVI europeo —cuyo análisis pertenece al volumen próximo— recibirá estas herencias en una situación histórica radicalmente nueva. La crisis luterana, iniciada formalmente con las 95 tesis del 31 de octubre de 1517, dividirá la cristiandad occidental y obligará a cada conciencia a posicionarse respecto de cuestiones —la justificación, el libre albedrío, la autoridad escrituraria, la inmortalidad del alma, la naturaleza de los sacramentos— que el cuatrocientos había podido mantener en una relativa fluidez especulativa. La expansión transatlántica abrirá, simultáneamente, el horizonte antropológico de la conciencia europea hasta dimensiones inéditas, planteando por primera vez, de modo concreto, el problema de la igual

dignidad humana de pueblos hasta entonces desconocidos. La revolución astronómica copernicana (*De revolutionibus*, 1543) y, más tarde, la galileana, disolverán definitivamente el geocentrismo medieval y obligarán a una reconfiguración profunda de la imagen del mundo en cuyo centro se sostenía, hasta entonces, la conciencia humana. Y la consolidación de los Estados modernos, con su naciente burocracia, su prensa cada vez más controlada, su disciplina confesional, transformará las condiciones materiales mismas en las que la conciencia individual se forma y se ejerce.

Ante todas estas transformaciones, las herencias del cuatrocientos no quedarán intactas, pero tampoco serán abandonadas. La *philosophia Christi* de Erasmo, recogiendo el legado de la Devotio Moderna y el humanismo florentino, animará la espiritualidad de los reformadores moderados, de los místicos castellanos, de los pedagogos jesuitas, de los humanistas católicos y protestantes hasta bien entrado el siglo XVII. La radicalización aristotélica de Pomponazzi, recogiendo el legado paduano, alimentará el desarrollo de una filosofía natural cada vez más autónoma respecto de la teología, hasta desembocar en la revolución científica del XVII. La mística renana, transmitida ahora directamente —el *Theologia Deutsch* publicado por Lutero en 1518— y a través de la Devotio Moderna, nutrirá a las grandes místicas españolas del XVI: Teresa de Jesús, Juan de la Cruz, fray Luis de Granada. Y la pedagogía gersoniana de los simples, refundada por Erasmo y por los humanistas cristianos, alimentará la pedagogía de Vives, de los pedagogos jesuitas y, mucho más tarde, de Comenio.

El cuatrocientos, así, no muere con el cuatrocientos. Vive, transformado, en cada una de las grandes corrientes del quinientos, y solo desde su pleno reconocimiento puede comprenderse la conciencia europea moderna en su densidad histórica real. Erasmo y Pomponazzi —el humanista neerlandés y el filósofo natural italiano, el pacifista y el polemista, el cristiano interior y el aristotélico crítico— son las dos puertas mayores por las que el cuatrocientos se hace quinientos, y por las que la conciencia europea entra en la modernidad sin perder, aunque sí transformándola radicalmente, la herencia que la había configurado. Honrarles esta filiación, sin descontextualizar su aportación, ha sido el modesto propósito de este epílogo.

Referencias

- ABBAGNANO, Nicola. *Historia de la filosofía. Vol. 2. La filosofía del Renacimiento. La filosofía moderna de los siglos XVII y XVIII*. Barcelona: Hora, 1994.
- ALEMANY, Rafael. Una visión filógina de Eva y María Magdalena. *Cultura Neolatina*, Roma, v. 72, n. 3-4, p. 199-223, 2012.
- ALLEN, Prudence. *The Concept of Woman. Vol. II: The Early Humanist Reformation, 1250–1500*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2002.
- ALLMAND, Christopher. *La guerra de los Cien Años: Inglaterra y Francia en guerra (c. 1300-c. 1450)*. Barcelona: Crítica, 1990.
- ALONSO, Dámaso. *Poesía española: ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1987.
- ANDRÉS MARTÍN, Melquíades. *Los recogidos: nueva visión de la mística española (1500-1700)*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1975.
- ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 1993.
- ATKINSON, Clarissa W. *Mystic and pilgrim: the book and the world of Margery Kempe*. Ithaca: Cornell University Press, 1983.
- AUGUSTIJN, Cornelis. *Erasmus: His Life, Works, and Influence*. Traducción de J. C. Grayson. Toronto: University of Toronto Press, 1991.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción de Mario Sandoval Pineda. México: Trillas, 1983.
- AZCONA, Tarsicio de. *Isabel la Católica: estudio crítico de su vida y su reinado*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1964.
- BAER, Yitzhak. *Historia de los judíos en la España cristiana*. Barcelona: Riopiedras, 1998.

BAJTÍN, Mijaíl. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

BARON, Hans. *En busca del humanismo cívico florentino: ensayos sobre el cambio del pensamiento medieval al moderno*. Traducción de Miguel Abelardo Camacho Ocampo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BARON, Hans. *In search of Florentine civic humanism: essays on the transition from medieval to modern thought*. Princeton: Princeton University Press, 1988.

BECKWITH, Sarah. *Christ's body: identity, culture and society in late medieval writings*. London: Routledge, 1996.

BENNASSAR, Bartolomé et. al. *Inquisición española: poder político y control social*. Barcelona: Crítica, 1981.

BISHOP, Thomas G. *Nicholas of Cusa: a theological portrait*. Lanham (MD): University Press of America, 2007.

BLUMENBERG, Hans. *La legitimación de la Edad Moderna*. Traducción de Pedro Madrigal. Valencia: Pre-Textos, 2008.

BOCCACCIO, Giovanni. *Decamerón*. Traducción de María Hernández Esteban. Madrid: Cátedra, 2007.

BOFF, Leonardo. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta, 2002.

BOFF, Leonardo. *San Francisco de Asís: ternura y vigor*. 3. ed. Santander: Sal Terrae, 1985.

BOHM, David. *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Editorial Kairós, 1988.

BOND, H. Lawrence. *Nicholas of Cusa: selected spiritual writings*. New York: Paulist Press, 1997. (Classics of Western Spirituality).

BONHOEFFER, Dietrich. *El seguimiento*. 5. ed. Salamanca: Sígueme, 2004.

BONILLA, Heraclio. *El sistema colonial en la América española*. Barcelona: Crítica, 1991.

- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Traducción de Álvaro Pazos. Madrid: Taurus, 1991.
- BRAUDEL, Fernand. *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*. 3 v. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- BROWN-GRANT, Rosalind. *Christine de Pizan and the moral defence of women: reading beyond gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BRUNI, Leonardo. Laudatio florentinae urbis. In: MORRÁS, María (org.). *Manifestos del Humanismo: Petrarca, Bruni, Valla, Pico della Mirandola, Alberti*. Barcelona: Península, 2000.
- BRUNI, Leonardo. *Los estudios y las letras; La doctrina moral*. Traducción e introducción de José Luis Trullo. Sevilla: Cypress, 2024.
- BURCKHARDT, Jacob. *La cultura del Renacimiento en Italia*. Traducción de Teresa Blanco, Ramón Conde y Bernd Noack. Madrid: Edaf, 1982.
- BURKE, Peter. *El Renacimiento europeo: centros y periferias*. Traducción de Magdalena Chocano. Barcelona: Crítica, 1997.
- BURKE, Peter. *El Renacimiento italiano: cultura y sociedad en Italia*. Traducción de Belén Urrutia. Madrid: Alianza, 1993a.
- BURKE, Peter. *El Renacimiento*. Traducción de Carme Castells. Barcelona: Crítica, 1993.
- BURKE, Peter. *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- BURROWS, Mark Stephen. *Jean Gerson and De Consolatione Theologiae (1418): The Consolation of a Biblical and Reforming Theology for a Disordered Age*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Traducción de María Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós, 2007.
- CADENAS Y VICENT, Vicente de. *El Concilio de Trento en la época del emperador Carlos V*. Madrid: Hidalguía, 1990.
- CAMERON, Euan. *El siglo XVI*. Barcelona: Crítica, 2006.

- CASSIRER, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas. Vol. 3: Fenomenología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- CASSIRER, Ernst. *Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento*. Traducción de Alberto Luis Bixio. Madrid: Abada Editores, 2008.
- CAVARERO, Adriana. *A pesar de Platón: figuras femeninas en la filosofía antigua*. Traducción de David Paradela López. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2024.
- CERETA, L. *Collected Letters of a Renaissance Feminist*. Edição e tradução de Diana Robin. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- CERETA, L. *Laura Cereta en la Querrela de las Mujeres*. Edição de M. Arriaga et al. Sevilla: ArCibel, 2020.
- CHALMERS, David J. *La mente consciente: en busca de una teoría fundamental*. Traducción de José A. Álvarez. Barcelona: Gedisa, 1999.
- CHIANCONE, Claudio; GUERRA, Alessandro (eds.). *La cultura umanistica nelle corti dei Montefeltro e dei Malatesta*. Urbino: QuattroVenti, 2011.
- CIPOLLA, Carlo M. *Antes de la revolución industrial: Europa, 1000-1700*. Barcelona: Crítica, 1998.
- CIRLOT, Victoria; GARI, Blanca. *La mirada interior: escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*. Madrid: Siruela, 2008.
- COMBES, André. *Jean Gerson, commentateur dionysien: les "Notulae super quaedam verba Dionysii de Caelesti Hierarchia"*. Pour l'histoire des courants doctrinaux à l'Université de Paris à la fin du XIVe siècle. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1973. (Études de philosophie médiévale, 30).
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher*, Washington, D.C., v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.
- CORTIJO OCAÑA, Antonio. Sor Isabel de Villena: de la religio amoris al amor religionis. *Mirabilia: Electronic Journal of Antiquity, Middle & Modern Ages*, n. 22, p. 1-29, 2016.

COX, Virginia. "Leonardo Bruni on Women and Rhetoric: *De studiis et litteris* Revisited". *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, Berkeley, v. 27, n. 1, p. 47–75, Winter 2009.

CUSA, Nicolás de. *De coniecturis*. Trad. Jasper Hopkins. Minneapolis: Arthur J. Banning Press, 2000. Disponible en: <<https://jasper-hopkins.info/DC12003.pdf>> Acceso: 5 may. 2026.

CUSA, Nicolás de. *Diálogos del idiota; El posset; La cumbre de la teoría*. Pamplona: EUNSA, 2008.

CUSA, Nicolás de. *La docta ignorancia*. Trad. Manuel Fuentes Benot. Barcelona: Orbis, 1985.

CUSA, Nicolás de. *La visión de Dios*. Pamplona: EUNSA, 2009.

DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 2004.

DAMASIO, Antonio. *La sensación de lo que ocurre*. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Barcelona: Destino, 2018.

DAVIES, Norman. *Europa: una historia*. Barcelona: Planeta, 1999.

DELORS, Jacques (coord.). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana; UNESCO, 1996.

DELUMEAU, Jean. *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII): una ciudad sitiada*. Madrid: Taurus, 2002.

DESMOND, Marilyn (ed.). *Christine de Pizan and the Categories of Difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

DIOS, Salustiano de. *Gracia, Merced y Patronazgo Real: La Cámara de Castilla entre 1474-1530*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. *España, tres milenios de historia*. Madrid: Marcial Pons, 2000.

DUPRÉ, Louis. *Transcendent selfhood: the loss and rediscovery of the inner life*. New York: Seabury Press, 1979.

EDWARDS, John. *La España de los Reyes Católicos (1474-1520)*. Barcelona: Crítica, 2001.

EISENSTEIN, Elizabeth L. *La imprenta como agente de cambio: comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2010.

EISNER, Elliot W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Traducción de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

ERASMO DE ROTTERDAM. *La educación del príncipe cristiano*. Traducción de Pedro Jiménez Guijarro y Ana Martín. Madrid: Tecnos, 1996.

ESCARTÍ, Vicent Josep. Sobre la voluntat didàctica en l'obra de sor Isabel de Villena. *Mirabilia: Electronic Journal of Antiquity, Middle & Modern Ages*, n. 22, p. 57-76, 2016.

ESPINO, Antonio. *La conquista de América: Una revisión crítica*. Barcelona: RBA, 2013.

ESTEVA DE LLOBET, Lola. Isabel de Villena, una mirada teológica en femenino muy singular. *Mirabilia: Electronic Journal of Antiquity and Middle Ages*, n. 22, p. 154-175, 2016.

FALCIONI, Anna. MONTEFELTRO, Battista di. In: *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2012. Disponible en: < https://www.treccani.it/enciclopedia/battista-di-montefeltro_%28Dizionario-Biografico%29/ >. Acceso: 7 may. 2026.

FARMER, S. A. *Syncretism in the West: Pico's 900 Theses (1486). The Evolution of Traditional Religious and Philosophical Systems: with Text, Translation, and Commentary*. Tempe: Medieval & Renaissance Texts & Studies, 1998.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *La aparición del libro*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2016.

FERNÁNDEZ, Manuel. *Carlos V, el César y el hombre*. Madrid: Espasa, 1999.

FICINO, Marsilio. *Cartas de Marsilio Ficino. Volumen I*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 2008.

FICINO, Marsilio. *Platonic Theology*. Traducción de Michael J. B. Allen; edición de James Hankins. 6 vols. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001-2006. (The I Tatti Renaissance Library).

FICINO, Marsilio. *Sobre el amor: comentarios al Banquete de Platón*. Traducción de Marià Vilar. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 2001.

FICINO, Marsilio. *Sobre el furor divino y otros textos*. Barcelona: Anthropos, 1993.

FICINO, Marsilio. *Tres libros sobre la vida: de la vida sobria*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2006.

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.

FORHAN, Kate Langdon. *The political theory of Christine de Pizan*. Aldershot: Ashgate, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad. 3: El cuidado de sí*. Traducción de Tomás Segovia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

FRANKL, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*. Traducción de Diorki. Barcelona: Herder, 1991.

FRASER, Nancy. *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1997.

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*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1975.

FRICKER, Miranda. *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. Traducción de Ricardo García Pérez. Barcelona: Herder, 2017.

FÜHRER, Markus L. The agent intellect as "form for us" and Dante's «Status». *Traditio*, [S.l.], v. 51, p. 251–268, 1996.

GARCÍA MATEO, Rogelio. *Ignacio de Loyola: su espiritualidad y su mundo cultural*. Bilbao: Mensajero, 2000.

GARCÍA V., Ricardo. *Martín Lutero*. Madrid: BAC, 1973, 2 vols.

GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Traducción de Sergio Fernández Everest. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2001.

GARIN, Eugenio. *El Renacimiento italiano*. Traducción de Antoni Vicens y Pere Salvat. Barcelona: Ariel, 1986.

GARIN, Eugenio. *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona: Crítica, 1981.

GEBARA, Ivone. *El rostro oculto del mal: una teología desde la experiencia de las mujeres*. Traducción de José Francisco Domínguez. Madrid: Trotta, 2002.

GERSON, Jean. *De mystica theologia*. Edidit André Combes. Lugano: In aedibus Thesauri Mundi, 1958.

GERSON, Jean. *Early Works*. Translated and introduced by Brian Patrick McGuire. New York: Paulist Press, 1998. (The Classics of Western Spirituality).

GERSON, Jean. *La théologie mystique*. Édition et traduction française de Marc Vial. Paris: Vrin, 2008. (Sagesses chrétiennes).

GERSON, Jean. *Œuvres complètes*. Introduction, texte et notes par Palémon Glorieux. 10 t. en 11 vol. Paris: Desclée & Cie, 1960-1973.

GILBERT, Paul. *La mente compasiva: una nueva forma de enfrentarse a los desafíos vitales*. Traducción de Gema Moraleda Díaz. Barcelona: Eleftheria, 2018.

GILLIGAN, Carol. *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols y Lucas, 2013.

GIROUX, Henry A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992.

- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Traducción de David González Raga y Fernando Mora. Barcelona: Kairós, 1996.
- GREEN, Karen; MEWS, Constant J. (orgs.). *Healing the body politic: the political thought of Christine de Pizan*. Turnhout: Brepols, 2005.
- GRENDLER, Paul F. *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.
- GROF, Stanislav. *La consciencia transpersonal*. Barcelona: Kairós, 2010.
- GROF, Stanislav. *Psicología transpersonal: nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Barcelona: Kairós, 1988.
- GUREVICH, Aron. *Las categorías de la cultura medieval*. Madrid: Taurus, 1990.
- HADOT, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* Traducción de Eliane Cazenave Tapie Isoard. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- HALE, John. *La civilización del Renacimiento en Europa: 1450-1620*. Barcelona: Crítica, 1996.
- HALKIN, Léon-Ernest. *Erasmus entre nosotros*. Traducción de Carlos Pujol. Barcelona: Edhasa, 1994.
- HAMILTON, Earl J. *El tesoro americano y la revolución de los precios en España 1501-1650*. Barcelona: Crítica, 2000.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad de la transparencia*. Trad. Arantzazu Saratxaga Arregi. Barcelona: Herder, 2013.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Trad. Arantzazu Saratxaga Arregi. Barcelona: Herder, 2012.
- HANKINS, James. *Plato in the Italian Renaissance*. Leiden: Brill, 1990.
- HARAWAY, Donna. *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En: HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Traducción de Manuel Talens. Madrid: Cátedra, 1995. p. 313-346.

HARDING, Sandra G. *Ciencia y feminismo*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

HARDING, Sandra; HINTIKKA, Merrill B. (orgs.). *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Dordrecht: Springer, 1983.

HARTSOCK, Nancy. The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism. In: HARDING, Sandra; HINTIKKA, Merrill B. (orgs.). *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Dordrecht: Springer, 1983. p. 283-310.

HATZFELD, Helmut. *Estudios literarios sobre mística española*. Madrid: Gredos, 1976.

HAUF, Albert G. *D'Eiximenis a sor Isabel de Villena: aportació a l'estudi de la nostra cultura medieval*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990.

HEERS, Jacques. *Occidente durante los siglos XIV y XV: aspectos económicos y sociales*. Barcelona: Labor, 1976.

HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera C. Madrid: Trotta, 2003.

HILLESUM, Ety. *Ety Hillesum: una vida conmocionada. Diario 1941-1943*. Barcelona: Anthropos, 1996.

HOBBS, Daniel. *Authorship and Publicity Before Print: Jean Gerson and the Transformation of Late Medieval Learning*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2009.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica, 1997.

HOOKS, bell. *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Traducción y prólogo de Marta Malo. Madrid: Capitán Swing, 2021.

HOOKS, bell. *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

- HUIZINGA, Johan. *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- HUSSERL, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: introducción general a la fenomenología pura*. Traducción de José Gaos. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- HYMA, Albert. *The Christian Renaissance: A History of the "Devotio Moderna"*. 2. ed. Hamden, CT: Archon Books, 1965.
- IDEL, Moshe. *Cábala: nuevas perspectivas*. Traducción de Mario Satz. Madrid: Siruela, 2005.
- IRIGARAY, Luce. *Espéculo de la otra mujer*. Traducción de Raúl Sánchez Cedillo. Madrid: Akal, 2007.
- JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- JAMES, William. *Compendio de psicología*. Madrid: Alianza, 1989.
- JAMES, William. *Las variedades de la experiencia religiosa: estudio de la naturaleza humana*. Traducción de José F. Yvars. Madrid: Editorial Trotta, 2017.
- JUNG, Carl Gustav. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós, 2009. (Obra completa, v. 9/1).
- JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Barcelona: Edhasa, 1971.
- KABAT-ZINN, Jon. *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós, 2007.
- KAMEN, Henry. *La Inquisición española: una revisión histórica*. Barcelona: Crítica, 1999.
- KANDEL, Eric R. *En busca de la memoria: el nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Traducción de Elena Marengo. Madrid: Katz Editores, 2007.

- KEGAN, Robert. *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- KELLY, Joan. Early feminist theory and the querelle des femmes, 1400-1789. *Signs*, v. 8, n. 1, p. 4-28, 1982.
- KELLY-GADOL, Joan. Did women have a Renaissance? In: BRIDENTHAL, Renate; KOONZ, Claudia (eds.). *Becoming Visible: Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin, 1977. p. 137-164.
- KEMPE, Margery. *Libro de Margery Kempe: la mujer que se reinventó a sí misma*. Introducción, traducción y notas de Salustiano Moreta Velayos. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2012.
- KEMPIS, Tomás de. *La imitación de Cristo*. Traducción de Agustín Magaña Méndez. Madrid: Rialp, 2017.
- KING, Margaret L. *Mujeres renacentistas: la búsqueda de un espacio*. Traducción de María Martínez Peñaloza. Madrid: Alianza, 1993.
- KING, Margaret L.; RABIL JR., Albert (eds.; trans.). *Her Immaculate Hand: Selected Works By and About the Women Humanists of Quattrocento Italy*. Binghamton, NY: Medieval and Renaissance Texts and Studies, 1983.
- KING, Margaret L.; RABIL, Albert Jr. (eds.). *Her Immaculate Hand: Selected Works by and about the Women Humanists of Quattrocento Italy*. Binghamton, N.Y.: Center for Medieval & Early Renaissance Studies, 1983.
- KING, Margaret L.; ROBIN, Diana. Introduction. In: NOGAROLA, Isotta. *Complete Writings: Letterbook, Dialogue on Adam and Eve, Orations*. Edited and translated by Margaret L. King and Diana Robin. Chicago: University of Chicago Press, 2004. p. 1-30.
- KLEIN, Julius. *La Mesta: estudio de la historia económica española, 1273-1836*. Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- KOYRÉ, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *La educación y el significado de la vida*. Madrid: Edaf, 2008.

- KRISTELLER, Paul Oskar. *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. Traducción de Federico Patán López. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- KRISTELLER, Paul. O. *Ocho filósofos del Renacimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1970.
- LADERO QUESADA, Miguel Ángel. *La España de los Reyes Católicos*. Madrid: Alianza, 1999.
- LASZLO, Ervin. *El cosmos creativo: hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Traducción de José Luis San Miguel de Pablos. Barcelona: Kairós, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *La civilización del Occidente medieval*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.
- LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- LOCHRIE, Karma. *Margery Kempe and translations of the flesh*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.
- LOPEZ, Robert S. *La revolución comercial en la Europa medieval*. Barcelona: El Albir, 1981.
- LORDE, Audre. *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Traducción de María Corniero. Madrid: Horas y Horas, 2003.
- LORENZINI, Stefania. *Il carteggio di Laura Cereta: un documento complesso tra autobiografia e trattato*. *Humanistica Lovaniensia: Journal of Neo-Latin Studies*, Leuven, v. 60, p. 145-165, 2011.
- LOVELOCK, James. *Gaia: una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Barcelona: Orbis, 1985.
- LOYOLA, Ignacio de. *Obras*. Ed. Ignacio Iparraguirre, Cándido de Dalmases y Manuel Ruiz Jurado. 5. ed. revisada y corregida. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1991.
- MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Traducción de Amelia Valcárcel. Barcelona: Crítica, 2001.

- MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001.
- MARAVALL, José Antonio. *Estudios de historia del pensamiento español (siglo XVII)*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1984.
- MASLOW, Abraham H. *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, 1991,
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Editorial Debate, 1996.
- MCGINN, Bernard. *The Harvest of Mysticism in Medieval Germany (1300–1500)*. New York: Crossroad Publishing Company, 2005. (The Presence of God: A History of Western Christian Mysticism, v. 4)
- MCGINN, Bernard. *The Harvest of Mysticism in Medieval Germany (1300–1500)*. New York: Crossroad Publishing Company, 2005. (The Presence of God: A History of Western Christian Mysticism, v. 4).
- MCGINN, Bernard. *The Varieties of Vernacular Mysticism, 1350–1550*. New York: Crossroad Publishing Company, 2012. (The Presence of God: A History of Western Christian Mysticism, v. 5).
- MCGINN, Bernard. *The Varieties of Vernacular Mysticism: 1350–1550*. New York: Herder & Herder/Crossroad Publishing Company, 2012. (The Presence of God: A History of Western Christian Mysticism, v. 5).
- MCGUIRE, Brian Patrick. *Jean Gerson and the Last Medieval Reformation*. University Park: The Pennsylvania State University Press, 2005.
- MÈLICH, Joan-Carles. *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Península, 1975.
- MERTON, Thomas. *La montaña de los siete círculos*. Barcelona: Edhasa, 2003.
- MEZIROU, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Traducción de Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís. Madrid: Akal, 2003.
- MILLER, Clyde Lee. *Reading Cusanus: metaphor and dialectic in a conjectural universe*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, 2003.
- 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, 2008.
- MORIN, Edgar Morin. *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Traducción de María José Buxó-Dulce Montesinos. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Traducción de Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999.
- MORRÁS, María (org.). *Manifiestos del humanismo: Petrarca, Bruni, Valla, Pico della Mirandola, Alberti*. Selección, traducción, presentación y epílogo de María Morrás. Barcelona: Península, 2000.
- NAESS, Arne. The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry*, Oslo, v. 16, n. 1-4, p. 95-100, 1973.
- NAGEL, Thomas. *Una visión de ningún lugar*. Traducción de Jorge Issa González. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- NARDI, Bruno. *Studi su Pietro Pomponazzi*. Florencia: Casa Editrice Felice Le Monnier, 1965.

- NEWBERG, Andrew. *Principios de neuroteología*. Barcelona: Editorial Kairós, 2011.
- NEWBERG, Andrew; D'AQUILI, Eugene; RAUSE, Vince. *Why God won't go away: brain science and the biology of belief*. New York: Ballantine Books, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarietà: manifesto*. Barcelona: Editorial Kairós, 1999.
- NODDINGS, Nel. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- NOGAROLA, Isotta. *Complete Writings: Letterbook, Dialogue on Adam and Eve, Orations*. Edited and translated by Margaret L. King and Diana Robin. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- NOGAROLA, Isotta. *Dialogue on the Equal or Unequal Sin of Eve and Adam [De pari aut impari Evae atque Adae peccato]*. In: KING, Margaret L.; RABIL JR., Albert (eds.; trans.). *Her Immaculate Hand: Selected Works By and About the Women Humanists of Quattrocento Italy*. Binghamton, NY: Medieval and Renaissance Texts and Studies, 1983. p. 57-69.
- NOUWEN, Henri J. M. *El regreso del hijo pródigo: meditaciones ante un cuadro de Rembrandt*. Madrid: PPC, 1997.
- NUSSBAUM, Martha C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, Martha C. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Traducción de Roberto Bernet. Barcelona: Herder, 2002.
- NUSSBAUM, Martha C. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Traducción de Araceli Maira Benítez. Barcelona: Paidós, 2008.
- NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- OTTO, Rudolf. *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Traducción de Fernando Vela. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

- PALMER, Parker; ZAJONC, Arthur. *The heart of higher education: a call to renewal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- PANIKKAR, Raimon. *Diálogo intercultural e interreligioso*. Barcelona: Herder, 2017. (Obras completas, t. VI, vol. II).
- PANIKKAR, Raimon. *El silencio de Buddha: una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela, 2005.
- PANIZZA, Letizia (ed.). *Women in Italian Renaissance Culture and Society*. Oxford: Legenda, 2000.
- PARKER, Geoffrey. *Felipe II: la biografía definitiva*. Barcelona: Planeta, 2010.
- PASNAU, Robert. *Theories of Cognition in the Later Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- PEIRATS NAVARRO, Anna Isabel. La *Vita Christi* d'Isabel de Villena, misericòrdia restaurativa i profitosa doctrina al servei de la meditació. *Scripta: Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, València, n. 14, p. 205-228, 2019.
- PÉREZ, Joseph. *Isabel y Fernando, los Reyes Católicos*. Madrid: Nerea, 1988.
- PERNOUD, Régine. *Christine de Pizan*. Paris: Calmann-Lévy, 1982.
- PIAGET, Jean. *La epistemología genética*. Barcelona: Editorial Crítica, 1977.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Conclusiones mágicas y cabalísticas*. Traducción de Eduardo Sierra Valentí. Barcelona: Ediciones Obelisco, 1996.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Trad. Luis Martínez Gómez. Madrid: Tecnos, 2002.
- PINE, Martin L. *Pietro Pomponazzi: Radical Philosopher of the Renaissance*. Padova: Antenore, 1986.
- PIZAN, Christine de. *La ciudad de las damas*. Traducción de Marie-José Lemarchand. Madrid: Siruela, 2000.

- POPPER, Karl R. *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Editorial Paidós, 1983.
- POST, Regnerus R. *The Modern Devotion: Confrontation with Reformation and Humanism*. Leiden: Brill, 1968. 3 v.
- POSTHUMUS MEYJES, Guillaume H. M. *Jean Gerson, Apostle of Unity: His Church Politics and Ecclesiology*. Traducción de J. C. Grayson. Leiden; Boston; Köln: Brill, 1999. (Studies in the History of Christian Thought, 94)
- PUTNAM, Robert D. *Para que la democracia funcione: las tradiciones cívicas en la Italia moderna*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011.
- QUILLIGAN, Maureen. *The allegory of female authority: Christine de Pizan's Cité des dames*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- RABIL, Albert Jr. *Laura Cereta, Quattrocento Humanist*. Binghamton, N.Y.: Center for Medieval and Early Renaissance Studies, 1981. (Medieval & Renaissance Texts & Studies, v. 3).
- RICHARDS, Earl Jeffrey (org.). *Reinterpreting Christine de Pizan*. Athens: University of Georgia Press, 1992.
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- ROBIN, D. Introduction. In: CERETA, L. *Collected Letters of a Renaissance Feminist*. Chicago: University of Chicago Press, 1997. p. 1-68.
- ROGERS, Carl R. *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Traducción de Liliana R. Wainberg. Barcelona: Paidós, 1981.
- ROSS, Sarah Gwyneth. *The Birth of Feminism: Woman as Intellect in Renaissance Italy and England*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. *El existencialismo es un humanismo*. Traducción de Victoria Prati de Fernández. Barcelona: Edhasa, 1999.
- SCHMITT, Charles B. *Aristotle and the Renaissance*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

- SCHÜSSLER FIORENZA, Elisabeth. *But She Said: Feminist Practices of Biblical Interpretation*. Boston: Beacon Press, 1992.
- SEN, Amartya Sen. *Desarrollo y libertad*. Traducción de Esther Rabasco y Luis Toharia. Barcelona: Planeta, 2000.
- SIEGEL, Harvey. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York; London: Routledge, 1988.
- SIGMUND, Paul E. *Nicholas of Cusa and medieval political thought*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1963.
- SOBRINO, Jon. *Fuera de los pobres no hay salvación: pequeños ensayos utópico-proféticos*. Madrid: Trotta, 2007.
- SOLTERER, Helen. *The master and Minerva: disputing women in French medieval culture*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- SOTO, Domingo de; SANTOLARIA, Félix. *El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI*. Barcelona: Ariel, 2003.
- STALEY, Lynn. *Margery Kempe's dissenting fictions*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1994.
- STAPP, Henry P. *Mind, matter and quantum mechanics*. 3. ed. Berlin: Springer, 2009.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. *Los Reyes Católicos*. 5 v. Madrid: Rialp, 1989-1990.
- SWIMME, Brian; BERRY, Thomas. *La historia del universo*. Barcelona: Editorial Kairós, 1994.
- TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Traducción de Ana Lizón. Barcelona: Paidós, 1996.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus Ediciones, 1965.
- TERESA DE JESÚS. *Obras completas*. Edición de Tomás Álvarez. 11. ed. Burgos: Monte Carmelo, 2014.

TONONI, Giulio. An information integration theory of consciousness. *BMC Neuroscience*, 2004. Disponible en: <[An information integration theory of consciousness | BMC Neuroscience](#)> Acceso: 25 dic. 2025.

TRACY, James D. *Erasmus of the Low Countries*. Berkeley: University of California Press, 1996.

TRIBLE, Phyllis. *God and the Rhetoric of Sexuality*. Philadelphia: Fortress Press, 1978.

TRINKAUS, Charles. *In Our Image and Likeness: Humanity and Divinity in Italian Humanist Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

TWOMEY, Lesley K. *The Fabric of Marian Devotion in Isabel de Villena's Vita Christi*. Woodbridge: Tamesis, 2013.

VALDEÓN BARUQUE, Julio. *Los Trastámaras: el triunfo de una dinastía bastarda*. Madrid: Temas de Hoy, 2001.

VAN ENGEN, John. *Sisters and Brothers of the Common Life: the Devotio Moderna and the world of the later Middle Ages*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008.

VARDALA, Maria. *La risposta indignata di Laura Cereta a Bibulus Sempronius*. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas*, Madrid, v. 17, p. 81-89, 2023.

VARELA, Francisco; THOMSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente*. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa, 1992.

VILLARES, Ramón; SAAVEDRA, Pegerto. *Señores y campesinos en la península ibérica*. Barcelona; Crítica, 1991.

VILLENA, Isabel de. *Vita Christi*. Edición de Albert G. Hauf. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2022.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013

WATTS, Pauline Moffitt. *Nicolaus Cusanus: a fifteenth-century vision of man*. Leiden: E. J. Brill, 1982.

- WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Proceso y realidad: un ensayo de cosmología*. Traducción e introducción de Miguel Candel. 2. ed. Vilaur, Girona: Atalanta, 2021.
- WILBER, Ken, *Psicología integral*. Barcelona: Paidós, 1999.
- WILBER, Ken. *Espiritualidad integral: el nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Traducción de David González Raga. Barcelona: Kairós, 2007.
- WILBER, Ken. *La visión integral: una breve introducción al revolucionario enfoque integral sobre la vida, Dios, el universo y todo lo demás*. Barcelona: Editorial Kairós, 2008.
- WILBER, Ken. *Una Teoría del Todo*. Barcelona: Kairós 2001.
- WILLARD, Charity Cannon. *Christine de Pizan: her life and works*. New York: Persea Books, 1984.
- WOODWARD, William Harrison. *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators*. Toronto: University of Toronto Press, 1996.
- YATES, Frances A. *Giordano Bruno y la tradición hermética*. Traducción de Domenec Bergadà. Barcelona: Ariel, 1994.
- YOUNG, Iris Marion. *La justicia y la política de la diferencia*. Traducción de Silvina Álvarez. Madrid: Cátedra, 2000.
- ZAJONC, Arthur. *La meditación como indagación contemplativa: cuando conocer se convierte en amor*. Barcelona: Editorial Kairós, 2011.
- ZAMBRANO, María. *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral, 1977.
- ZIMMERMANN, Margarete; DE RENTIIS, Dina (eds.). *The City of Scholars: New Approaches to Christine de Pizan*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1994.



Un sitio para la Educación y
el Desarrollo de la Conciencia
CAMAS (Sevilla) -España-

<https://batalloso.com>