

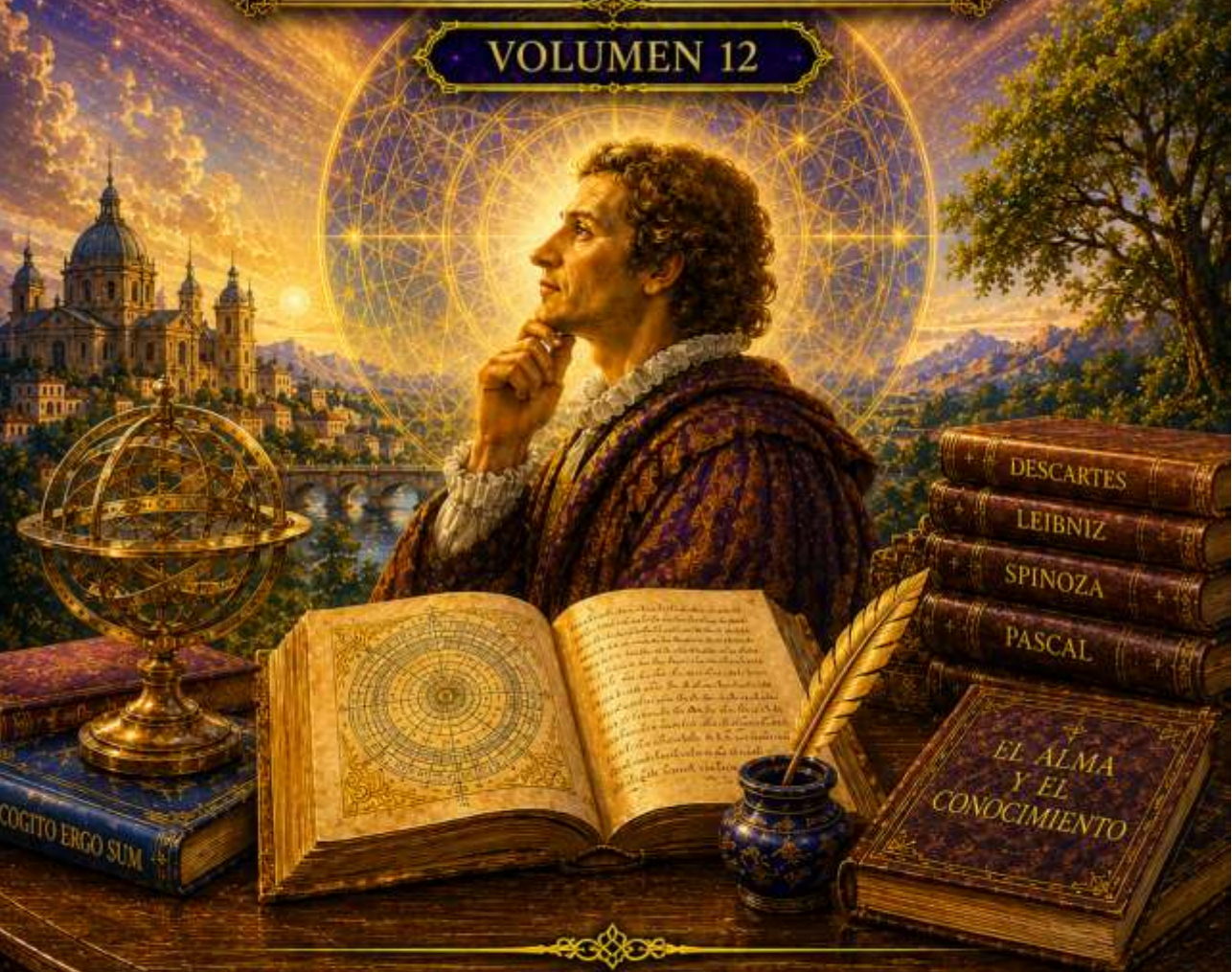
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA CONCIENCIA

EN EL SIGLO XVII

EL DESPERTAR DEL SUJETO MODERNO
Y LA AURORA DE LA INTERIORIDAD

EDUCACIÓN TRANSCISDICIPLINAR

VOLUMEN 12



Juan Miguel Batalloso Navas

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



**El despertar del sujeto
moderno y la aurora de la
interioridad**



EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Volumen 12

Juan Miguel Batalloso Navas

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

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

ISBN: 978-84-09-90080-0

Índice

PRESENTACIÓN.....	15
1.- CONTEXTO EUROPEO	19
1.1.- EL SIGLO XVII COMO UMBRAL	21
1.2. LA CRISIS GENERAL DEL SIGLO XVII.....	23
1.3.- LA GUERRA DE LOS TREINTA AÑOS	25
1.4.- LA PAZ DE WESTFALIA Y EL NACIMIENTO DEL ORDEN SOBERANO	28
1.5.- ABSOLUTISMO Y PARLAMENTARISMO	29
1.6.- LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA Y EL NUEVO COSMOS.....	32
1.7.- LA QUERRELLA DE LOS ANTIGUOS Y LOS MODERNOS	35
1.8.- MERCANTILISMO, ECONOMÍA-MUNDO Y EXPANSIÓN COLONIAL	37
1.9.- LA SECULARIZACIÓN INCIPIENTE	39
1.10.- EL SURGIMIENTO DEL PÚBLICO LECTOR Y LA ESFERA PÚBLICA.....	42
1.11.- EL BARROCO: FORMA CULTURAL DE UNA CONCIENCIA ESCINDIDA	44
1.12.- LA CRISTALIZACIÓN DE LA CONCIENCIA	46
1.13.- SÍNTESIS	48
2.- CONTEXTO EN ESPAÑA Y AMÉRICA.....	51
2.1.- LA DECADENCIA DE LOS AUSTRIAS.....	52
2.2.- EL SIGLO DE ORO TARDÍO	55
2.3.- LA SEGUNDA ESCOLÁSTICA	57
2.4.- MESTIZAJE RELIGIOSO Y EPISTÉMICO	59
2.5.- EL NACIMIENTO DE UNA CONCIENCIA AMERICANA.....	61
2.6.- LAS REDUCCIONES JESUÍTICAS	65
2.7.- EL BARROCO COMO PEDAGOGÍA SENSORIAL	67
2.8.- CIERRE QUE ABRE: EL CLAROSCURO COMO UMBRAL	70
3.- FRANCIS BACON (1561-1626).....	73
3.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	73
3.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	75
3.2.1.- <i>La Instauration Magna: el saber como reforma colectiva</i>	76
3.2.2.- <i>Contra el Organon de Aristóteles: la inducción verdadera</i>	76
3.2.3.- <i>La teoría de los ídolos</i>	77
3.2.4.- <i>Anticipaciones e interpretaciones de la naturaleza</i>	79
3.2.5.- <i>Saber y poder; la utopía colaborativa de la Nueva Atlántida</i>	80
3.2.6.- <i>La sombra del proyecto: dominación de la naturaleza</i>	81
3.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	81

3.3.1.- <i>Bachelard y los obstáculos epistemológicos</i>	82
3.3.2.- <i>Kahneman: sesgos cognitivos y los dos sistemas</i>	82
3.3.3.- <i>Morin: las cegueras del conocimiento</i>	82
3.3.4.- <i>Popper, Kuhn y los límites de la inducción</i>	83
3.3.5.- <i>La revisión ecológica y el cuidado</i>	83
3.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	84
3.4.1.- <i>Educación es, primero, purgar los ídolos</i>	84
3.4.2.- <i>La pedagogía de la demora: educar la paciencia cognitiva</i>	84
3.4.3.- <i>Aprender de la experiencia ordenada, no de la autoridad</i>	85
3.4.4.- <i>El conocimiento como construcción cooperativa</i>	85
3.4.5.- <i>La conciencia del lenguaje como tarea educativa</i>	85
3.4.6.- <i>Un saber gobernado por la caridad y el cuidado</i>	85
3.5.- VIGENCIA DE LAS APORTACIONES DE FRANCIS BACON	86
3.5.1.- <i>La crisis del conocimiento</i>	87
3.5.2.- <i>La crisis simbólica</i>	87
3.5.3.- <i>La crisis espiritual</i>	88
4.- GALILEO GALILEI (1564-1642)	91
4.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	93
4.1.1.- <i>Formación y primeros pasos</i>	93
4.1.2.- <i>Los años fecundos de Padua</i>	94
4.1.3.- <i>El regreso a Florencia y el primer aviso</i>	94
4.1.4.- <i>La madurez polémica: de El ensayador al Diálogo</i>	95
4.1.5.- <i>El proceso, la abjuración y el ocaso fecundo</i>	95
4.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	96
4.2.1.- <i>La matematización de la naturaleza</i>	96
4.2.2.- <i>Cualidades primarias y secundarias</i>	97
4.2.3.- <i>El método como disciplina de la conciencia</i>	97
4.2.4.- <i>Autonomía de la razón y libertad de investigación</i>	98
4.2.5.- <i>La conciencia mediada</i>	99
4.2.6.- <i>Transformación de la autoconciencia humana</i>	99
4.2.7.- <i>Coraje intelectual y drama ético de la conciencia</i>	99
4.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	100
4.3.1.- <i>Husserl y el «olvido del mundo de la vida»</i>	100
4.3.2.- <i>El problema duro de la conciencia</i>	100
4.3.3.- <i>Epistemología y filosofía de la ciencia</i>	101
4.3.4.- <i>Más allá del determinismo clásico</i>	101

4.3.5.- <i>Pensamiento complejo y transdisciplinariedad</i>	102
4.3.7.- <i>Ciencia, conciencia y la autonomía de lo secular</i>	102
4.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	102
4.5.- CONCLUSIÓN INTEGRADORA: CIERRES QUE ABREN	105
4.5.1.- <i>La crisis civilizatoria como espejo de la herencia galileana</i>	105
4.5.2.- <i>Distinguir sin separar y unir sin confundir</i>	106
4.5.3.- <i>Contra el dogma y contra la sumisión</i>	106
4.5.4.- <i>Las virtudes de una conciencia investigadora</i>	107
4.5.5.- <i>¿Por qué Galileo es importante para nuestros días?</i>	109
5.- JOHANNES KEPLER (1571-1630)	111
5.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	114
5.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	118
5.2.1.- <i>La mente como espejo de los arquetipos divinos</i>	118
5.2.2.- <i>La armonía cósmica como estructura de la conciencia afectiva</i>	119
5.2.3.- <i>La razón contemplativa</i>	120
5.2.4.- <i>La unión de matemática y física: medida y sentido</i>	120
5.2.5.- <i>Realismo platónico-pitagórico frente al nominalismo</i>	121
5.2.6.- <i>El Sol, la luz y la cosmología trinitaria</i>	122
5.2.7.- <i>La psique cósmicamente sintonizada</i>	122
5.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	123
5.3.1.- <i>Los arquetipos como fundamento de la cognición</i>	123
5.3.2.- <i>Edgar Morin: armonía, complejidad y «religación»</i>	124
5.3.3.- <i>Una práctica transdisciplinar anticipada</i>	124
5.3.4.- <i>La belleza como guía</i>	125
5.3.5.- <i>El reencantamiento ecosistémico del conocer</i>	125
5.3.6.- <i>La razón contemplativa frente a la sociedad del rendimiento</i>	126
5.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	126
6.- RENÉ DESCARTES (1596-1650)	131
6.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	132
6.1.1.- <i>La semilla del método: certeza y duda</i>	133
6.1.2.- <i>Derecho, «el gran libro del mundo» y el encuentro decisivo con Beeckman (1616-1618)</i>	133
6.1.3.- <i>La noche de los tres sueños y la vocación de un método (1619-1620)</i>	134
6.1.4.- <i>Años de viaje, independencia económica y el «filósofo enmascarado» (1620-1628)</i>	135

6.1.5.- <i>El refugio holandés: soledad, libertad de pensamiento y la gran obra (1628-1649)</i>	135
6.1.6.- <i>La familia secreta: Helena, Francine y «el mayor dolor de su vida»</i> ...	136
6.1.7.- <i>Prudencia y controversia: el caso Galileo y la crisis de Utrecht</i>	136
6.1.8.- <i>Isabel de Bohemia: la amistad intelectual que abrió la vía de las pasiones</i>	137
6.1.9.- <i>Estocolmo: Cristina de Suecia, la muerte y el epílogo de sus restos (1649-1650)</i>	137
6.1.10.- <i>Personalidad y circunstancias en la emergencia de su pensamiento</i>	138
6.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	139
6.2.1.- <i>La duda metódica: el camino hacia la certeza</i>	139
6.2.2.- <i>El cogito: la conciencia como primera evidencia</i>	140
6.2.3.- <i>El dualismo res cogitans-res extensa y la constitución del sujeto moderno</i>	140
6.2.4.- <i>El método y las reglas para la dirección del entendimiento</i>	141
6.2.5.- <i>Las pasiones del alma y la unión sustancial</i>	141
6.2.6.- <i>Subjetividad y autonomía de la razón</i>	142
6.2.7.- <i>Garantía divina, verdad y límites</i>	142
6.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	143
6.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	145
6.5.- CONCLUSIÓN INTEGRADORA.....	147
6.5.1.- <i>Una razón que libera</i>	148
6.5.2.- <i>Un método que es camino, no dogma</i>	148
6.5.3.- <i>La sombra del dualismo: la fractura del ser humano</i>	149
6.5.4.- <i>El dualismo llevado al extremo: la civilización extractivista y mercantil</i>	149
6.5.5.- <i>Reintegrar: el sujeto consigo mismo, con los demás y con su medio</i> ..	150
6.5.6.- <i>Coda: heredar y superar a Descartes</i>	151
7.- PIERRE GASSENDI (1592-1655)	153
7.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	155
7.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	157
7.2.1.- <i>La teoría de los signos</i>	158
7.2.2.- <i>El atomismo cristiano y los límites de la explicación material</i>	158
7.2.3.- <i>La doble alma: «anima» sensible corpórea y «animus» racional inmaterial</i>	159
7.2.4.- <i>La crítica del «cogito»</i>	159

7.2.5.- <i>El escepticismo mitigado: una conciencia falible y humilde</i>	160
7.2.6.- <i>La recuperación de Epicuro</i>	160
7.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	161
7.3.1.- <i>Enactivismo y cognición corporizada</i>	161
7.3.2.- <i>El «problema difícil» de la conciencia</i>	161
7.3.3.- <i>Semiótica e inferencialismo</i>	162
7.3.4.- <i>Falibilismo epistemológico y pedagogía del error</i>	162
7.3.5.- <i>Ética de la serenidad</i>	162
7.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	163
8.- BLAISE PASCAL (1623-1662)	165
8.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	166
8.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	171
8.2.1.- <i>Los dos órdenes del conocer: esprit de géométrie y esprit de finesse</i> .	171
8.2.2.- <i>El orden del corazón: «el corazón tiene sus razones»</i>	172
8.2.3.- <i>Miseria y grandeza: dialéctica de la condición humana</i>	173
8.2.4.- <i>Los dos infinitos y la desproporción del hombre</i>	173
8.2.5.- <i>El divertissement: la huida de la conciencia de sí</i>	174
8.2.6.- <i>La apuesta: razón práctica y decisión ante la incertidumbre</i>	175
8.2.7.- <i>Los tres órdenes: cuerpo, espíritu y caridad</i>	175
8.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	176
8.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	178
8.5.- CONCLUSIÓN INTEGRADORA	180
9.- THOMAS HOBBS (1588-1679)	183
9.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	184
9.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	186
9.2.1.- <i>Una psicología mecanicista</i>	187
9.2.2.- <i>El conatus y la teoría de las pasiones</i>	187
9.2.3.- <i>La antropología del miedo</i>	188
9.2.4.- <i>Ley natural, pacto y la generación del Leviatán</i>	189
9.2.5.- <i>Libertad, necesidad y determinismo</i>	190
9.2.6.- <i>Lenguaje, ciencia y los «nombres insignificantes»</i>	191
9.2.7.- <i>Religión, escatología y la crítica del «reino de las tinieblas»</i>	191
9.2.8.- <i>Hobbes y la conciencia</i>	192
9.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	192
9.3.1.- <i>Filosofía de la mente y ciencias cognitivas</i>	193
9.3.2.- <i>Neurociencia afectiva: el cerebro del miedo</i>	193

9.3.3.- Filosofía política: seguridad, biopolítica e inmunidad	194
9.3.4.- Byung-Chul Han: del miedo impuesto a la violencia interiorizada	194
9.2.5.- Individualismo posesivo.....	195
9.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	195
9.4.1.- Educar contra la pedagogía del miedo.....	196
9.4.2.- Educación emocional encarnada.....	196
9.4.3.- El rigor del lenguaje y la disciplina del pensar.....	196
9.4.4.- Educación cívica	197
9.4.5.- Materialismo y conciencia encarnada.....	197
9.4.6.- De la antropología del miedo a la antropología del cuidado	197
10.- ISABEL DE BOHEMIA (1618-1680)	199
10.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....	201
10.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	203
10.2.1.- El problema de la interacción mente-cuerpo.....	203
10.2.2.- La insuficiencia de las respuestas de Descartes	204
10.2.3.- La experiencia encarnada como fuente.....	204
10.2.4.- Las pasiones, la salud y la filosofía moral.....	205
10.2.5.- La filosofía como práctica encarnada, dialógica y situada.....	206
10.2.6.- Aportación a una filosofía de la conciencia	206
10.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	206
10.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....	208
11.- CRISTINA DE SUECIA (1626-1689)	211
11.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	212
11.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	215
11.2.1.- La conciencia como soberanía interior:.....	215
11.2.2.- La duda como higiene del juicio	216
11.2.3.- Aforismo y autobiografía.....	216
11.2.4.- El mecenazgo como cultivo de la conciencia colectiva.....	217
11.2.5.- El sujeto como reinención	217
11.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	218
11.3.1.- Foucault: cuidado de sí y tecnologías del yo	218
11.3.2.- Ricœur: identidad narrativa y «sí mismo como otro»	218
11.3.3.- Taylor: las fuentes del yo moderno	218
11.3.4.- Butler y el pensamiento feminista.....	219
11.3.5.- Han y la complejidad	219
11.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	219

12.- MARGARET CAVENDISH (1623-1673)	223
12.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	225
12.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	227
12.2.1.- <i>Los tres grados de la materia</i>	227
12.2.2.- <i>La crítica a la Royal Society y a la filosofía experimental</i>	228
12.2.3.- <i>La imaginación filosófica</i>	229
12.2.4.- <i>Una epistemología situada</i>	230
12.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	231
12.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	232
13.- ANNE CONWAY (1631-1679)	235
13.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	237
13.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	239
13.2.1.- <i>Monismo espiritual</i>	240
13.2.2.- <i>Un panpsiquismo de la modernidad temprana</i>	240
13.2.3.- <i>Mónadas y causalidad emanativa</i>	241
13.2.4.- <i>Mutabilidad, transmutación y perfectibilidad</i>	242
13.2.5.- <i>Sufrimiento, perfeccionamiento y conocimiento</i>	242
13.2.6.- <i>Simpatía y comunión universal de las sustancias</i>	243
13.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	243
13.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	245
14.- JUAN AMOS COMENIO (1592-1670)	249
14.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS	253
14.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES	255
14.2.1.- <i>Pansophia: la unidad del saber y la conciencia como espejo del mundo</i>	255
14.2.2.- <i>La estructura trinitaria de la conciencia</i>	256
14.2.3.- <i>El laberinto y el paraíso del corazón</i>	258
14.2.4.- <i>Via Lucis: epistemología de la luz interior</i>	258
14.2.5.- <i>La Consultatio Catholica, la Pampaedia y la asociación universal del saber</i>	259
14.2.6.- <i>La Didáctica Magna: método natural, globalidad y no violencia</i>	259
14.2.7.- <i>La escuela pública democrática y los límites del sistema de Comenio</i>	261
14.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS	262
14.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS	263
14.5.- CIERRE QUE ABRE.....	266

15.- EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA: DECÁLOGO	269
15.1.- EDUCAR LA LUCIDEZ CRÍTICA:	269
15.2.- RELIGAR CUERPO, EMOCIÓN Y RAZÓN	270
15.3.- CULTIVAR LA INTERIORIDAD Y LA CONTEMPLACIÓN	271
15.4.- ASOMBRO Y MIRADA ESTÉTICA.....	272
15.5.- EL CORAJE DE PENSAR POR SÍ MISMO	272
15.6.- APRENDER EN DIÁLOGO Y COMUNIDAD.....	273
15.7.- HABITAR LA INCERTIDUMBRE CON HUMILDAD	274
15.8.- REVERENCIA POR LO VIVO Y PERTENENCIA CÓSMICA.....	274
15.9.- EDUCAR PARA LA PAZ Y LA ESPERANZA.....	275
15.10.- JUSTICIA EPISTÉMICA E INCLUSIÓN UNIVERSAL.....	276
15.11.- CIERRE QUE ABRE: LA AURORA CONTINÚA	276
REFERENCIAS	279

Prsentación

Llega a las manos del lector el duodécimo volumen de esta serie dedicada a la Educación Transdisciplinar de la Conciencia. Tras recorrer en las entregas anteriores la sabiduría de la Antigüedad y el mundo medieval, y tras detenernos en los siglos XV y XVI —el humanismo, la Reforma, la mística y la subjetividad naciente—, el itinerario nos sitúa ahora ante una centuria decisiva: el siglo XVII, umbral en el que la palabra conciencia adquiere su sentido moderno y en el que se gesta esa figura cuya herencia seguimos habitando: el sujeto moderno. Lo que durante siglos había sido sobre todo *conscientia* —la voz interior que aprueba o condena nuestros actos— se transforma entonces, además, en el nombre de la presencia inmediata del yo a sí mismo. Por eso este volumen lleva por subtítulo la aurora de la interioridad: porque asistimos al amanecer de una conciencia que se descubre a la vez fundamento y problema.

Volver al siglo XVII no es un ejercicio de erudición arqueológica ni un refugio nostálgico, sino una indagación genealógica sobre nosotros mismos. La tesis que vertebra el volumen es que la gran escisión que esta centuria inauguró —entre razón y emoción, sujeto y objeto, mente y cuerpo, ser humano y naturaleza, partes y todo— está en la raíz misma de la crisis civilizatoria, ecológica, ética y de sentido que atraviesa nuestro tiempo. Comprender cómo nació el sujeto moderno —con sus grandezas y sus límites, sus emancipaciones y sus dominaciones— es comprender el suelo del que brotamos y respecto al cual debemos hoy decidir, con lucidez y libertad, qué heredar, qué transformar y qué dejar atrás.

Las preguntas que el siglo XVII abrió de par en par siguen siendo, más que nunca, las nuestras. El yo amurallado y desvinculado del mundo desencantado resuena en la crisis ecológica y en el desarraigo contemporáneos; la confianza ilimitada en una razón calculadora y dominadora encuentra su reverso en una tecnociencia sin conciencia de sus fines; la fractura entre razón y afecto reaparece en una escuela desencarnada y en una crisis de salud mental que golpea a la infancia y la juventud; y la lucha temprana por el uso libre de la razón cobra hoy un valor inesperado en la era de la posverdad, la desinformación y la inteligencia artificial. Pero el siglo no nos lega únicamente la herida: nos lega también recursos preciosos para sanarla —la interioridad contemplativa, el uso dialógico de la razón, la

reverencia por lo viviente, la reivindicación del derecho de todos a pensarse a sí mismos—. De ahí la actualidad palpitante de cuanto aquí se estudia.

La obra se abre con dos capítulos de contexto que reconstruyen el suelo histórico, cultural y filosófico de la época —el europeo y el español e iberoamericano—, para que las grandes figuras no aparezcan como astros aislados, sino como hijas de un mismo umbral. Sobre ese fondo se despliegan doce estudios monográficos, cada uno consagrado a una figura del despertar de la conciencia. Todos ellos siguen una misma estructura canónica, ya familiar para el lector de esta serie: unos apuntes biográficos que sitúan a la persona en su tiempo, la exposición rigurosa de sus aportaciones fundamentales a la filosofía de la conciencia, sus correlatos contemporáneos —el diálogo con la ciencia y el pensamiento actuales— y, finalmente, los principios educativos y pedagógicos que de cada figura se desprenden para una Educación de la Conciencia.

El estudio de los autores no obedece a un relato único, lineal y triunfal, sino a una trama plural y dialéctica. Junto a la línea dominante —la que conduce de Bacon a Galileo, de Kepler a Descartes, y levanta el muro entre la cosa pensante y la cosa extensa— se recuperan deliberadamente las voces que la historia oficial silenció o relegó: las de cuatro pensadoras de extraordinaria talla, las de la tradición mística y contemplativa, y las de la naciente conciencia iberoamericana. Se trata, así, de pensar el siglo en toda su grandeza y en toda su ambivalencia. El conjunto se sostiene sobre el marco teórico que vertebra toda la serie —el pensamiento complejo de Morin, la transdisciplinariedad de Nicolescu, la pedagogía ecosistémica de Moraes, la pedagogía crítica y liberadora de Freire, la ética del cuidado y la teología de la liberación—, y culmina en un capítulo de síntesis que destila todo lo recorrido en un decálogo para educar la conciencia en tiempos de crisis.

Tras los dos capítulos de contexto —la crisis general de la centuria, la Guerra de los Treinta Años y la Paz de Westfalia, la revolución científica y el paso del mundo cerrado al universo infinito en Europa; la decadencia de los Austrias, el Siglo de Oro tardío, el mestizaje epistémico y el nacimiento de una conciencia americana en el ámbito ibérico—, los estudios monográficos recorren a Francis Bacon y su guerra contra los ídolos del entendimiento; a Galileo Galilei y la cultura de la prueba; a Johannes Kepler y la armonía del cosmos como vía de conocimiento; a René Descartes, fundador del cogito y del dualismo moderno; a Pierre Gassendi y la rehabilitación cristiana del

atomismo y de los sentidos; a Blaise Pascal y las razones del corazón ante los dos infinitos; y a Thomas Hobbes y su antropología del miedo y del cuerpo.

A continuación, el volumen restituye las voces largamente silenciadas: Isabel de Bohemia, que objetó a Descartes la unión del alma y el cuerpo; Cristina de Suecia, soberana de su propia conciencia y transgresora de los guiones de su tiempo; Margaret Cavendish, que devolvió vida y percepción a toda la materia; y Anne Conway, autora de una metafísica monística de la esperanza. Cierra la galería Juan Amós Comenio, el pedagogo de la luz interior que soñó con enseñar todo a todos. El recorrido concluye con un capítulo de síntesis creativa —Encender la lámpara—, que recoge en diez principios la herencia viva del siglo y señala, para cada uno, su vigencia ante la encrucijada del siglo XXI.

Como en los volúmenes anteriores de esta serie, esta obra se dirige al profesorado de todos los niveles educativos, a los educadores y educadoras, a investigadores e investigadoras en los campos de la educación, la pedagogía, la psicología y la filosofía, y a los estudiantes universitarios y de posgrado de estas disciplinas. Pero, más allá del ámbito académico, se ofrece también a toda persona interesada en la Educación de la Conciencia, en la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, y en la construcción de una educación más humana, fraterna y solidaria. No se requiere una formación filosófica especializada para acompañar estas páginas: basta con el deseo de comprender mejor el suelo del que venimos y de imaginar una educación a la altura de los desafíos de nuestro tiempo.

Fiel a la convicción de que la educación y el conocimiento son un bien común de la humanidad y no una mercancía, esta obra se ofrece de forma libre y gratuita, igual que el resto de la serie. Su difusión no persigue otro fin que el de encender, en quien la lea, la lámpara de una conciencia más lúcida y cuidadosa. Por lo demás, todas las referencias bibliográficas que aparecen a lo largo del volumen, así como las listas de fuentes que cierran el volumen, se presentan conforme a las normas ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), de acuerdo con el criterio editorial mantenido en toda la colección.

No queda sino invitar al lector a cruzar el umbral. Si el siglo XVII fue la aurora de la interioridad, leer hoy a quienes lo pensaron es asomarse a esa primera claridad para aprender, todavía, a habitar nuestra propia conciencia y a reparar el mundo que compartimos. Que estas páginas sean ocasión de pensamiento, de asombro y de esperanza.

Juan Miguel Batalloso Navas
Cala (Huelva) a 21 de julio de 2026.

1.- Contexto europeo

«...advertí que esta verdad —pienso, luego existo— era tan firme y segura que las más extravagantes suposiciones de los escépticos no eran capaces de conmoverla...»

René Descartes (1596-1650)

Discurso del método (1637/1981)

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

Teresa de Jesús (1515-1582)

Las moradas o Castillo interior (1577/2003)

«...No estudio para escribir, ni menos para enseñar [...], sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos...»

Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695)

Respuesta a Sor Filotea de la Cruz (1691/1994)

El siglo XVII es el umbral en que la palabra conciencia adquiere su sentido moderno. Lo que durante siglos había sido sobre todo *conscientia* — la voz interior que aprueba o condena nuestros actos— se transforma ahora, además, en el nombre de la presencia inmediata del sujeto a sí mismo: ese saber que el yo tiene de sus propios pensamientos en el acto mismo de pensarlos. Las páginas que siguen reconstruyen el suelo histórico, cultural y filosófico de esa mutación: la crisis general de la centuria, la Guerra de los Treinta Años y la Paz de Westfalia, el doble camino del absolutismo y el parlamentarismo, la revolución científica y el paso del mundo cerrado al universo infinito, la querella de antiguos y modernos y el nacimiento de la idea de progreso, el mercantilismo y la expansión colonial, la secularización incipiente, el surgimiento del público lector y la sensibilidad barroca, hasta desembocar en la cristalización misma del concepto de conciencia. No son episodios yuxtapuestos, sino las condiciones de posibilidad, estrechamente entrelazadas, de un mismo acontecimiento: el despertar del sujeto moderno.

¿Por qué importa este siglo para una filosofía de la conciencia? Porque es entonces cuando la conciencia se convierte, a la vez, en fundamento y en problema. En fundamento, con Descartes, que hace del cogito el punto firme sobre el que reconstruir todo saber tras atravesar la duda hasta su extremo. En problema, con Locke, que define la conciencia como la percepción de lo que pasa en la propia mente y funda en ella la identidad personal, y con Leibniz, que al distinguir la apercepción de las «pequeñas percepciones» insensibles intuye ya una vida psíquica que excede los límites de la conciencia lúcida. En este mismo umbral nacen el dualismo entre la mente y el cuerpo, la separación entre el sujeto y el objeto y la figura de un yo amurallado, cerrado sobre su interioridad y separado de un mundo desencantado, cuyas consecuencias seguimos habitando. Y junto a la vía racionalista corre, sin confundirse con ella, la honda tradición interior de la mística —de la que el castillo del alma de Teresa de Jesús es cifra luminosa— y la reflexión de mujeres filósofas largamente silenciadas, como Margaret Cavendish o Anne Conway, que pensaron la mente y la materia a contracorriente de la escisión dominante.

¿Y por qué importa para su educación? Porque no es posible educar la conciencia sin comprender la genealogía de la noción misma que pretendemos educar. La escisión que el siglo XVII inaugura —entre razón y emoción, sujeto y objeto, ser humano y naturaleza, partes y todo— está en la raíz de la crisis civilizatoria, ecológica y espiritual de nuestro tiempo; una educación transdisciplinar de la conciencia no aspira a regresar a un estadio premoderno imposible, sino a transitar críticamente la modernidad para religar aquello que su paradigma separó. El siglo XVII no nos lega únicamente esta escisión: nos lega también recursos preciosos para superarla. El uso público y dialógico de la razón que se ensaya en la naciente esfera pública anuncia el germen de toda pedagogía crítica y emancipadora; la interioridad contemplativa de la tradición mística ofrece otra relación, no dominadora, con lo real; y voces como la de Sor Juana recuerdan que la pregunta por la conciencia es inseparable de la pregunta por quién tiene derecho a conocer y a pensarse a sí mismo.

Las tres citas que abren este capítulo condensan esa triple herencia. La voz de Descartes anuncia el nuevo yo racional que se funda en su propia certeza; la de Teresa de Jesús, la tradición interior que concibe la conciencia como morada y profundidad habitada; la de Sor Juana, el derecho al saber negado a las mujeres y reivindicado contra toda imposición. Leídas juntas, anticipan la tesis que recorre todo el libro: la historia de la conciencia moderna no es un relato único, lineal y triunfal, sino una trama plural, encarnada,

atravesada por el género, la cultura y el poder, que reclama ser pensada en toda su grandeza y en toda su ambivalencia. Comprender el siglo XVII es, en última instancia, comprender el suelo del que brotamos y respecto al cual debemos hoy decidir, con lucidez y libertad, qué heredar, qué transformar y qué dejar atrás.

1.1.- El siglo XVII como umbral

Todo umbral encierra, al mismo tiempo, derrumbe y expectativa. El siglo XVII europeo representa uno de esos momentos decisivos en los que una manera de comprender y habitar el mundo se descompone, mientras otra, aún incipiente, empieza apenas a esbozar su propio lenguaje. No es casual que la historiografía lo haya nombrado de maneras tan diversas y aparentemente contradictorias: «siglo de hierro» y «siglo del genio», «edad de la crisis» y «cuna de la modernidad», «época del Barroco» y «aurora de la razón». Esta polifonía de denominaciones no es signo de confusión, sino expresión fiel de una densidad histórica que se resiste a las simplificaciones lineales. Comprender el siglo XVII como matriz de la conciencia moderna exige, por ello, un esfuerzo de pensamiento complejo capaz de sostener la tensión entre lo que muere y lo que nace sin disolverla prematuramente en una de las dos orillas (MORIN, 1994).

El propósito de este capítulo es reconstruir el suelo histórico, cultural y filosófico sobre el cual germinará lo que las generaciones posteriores llamarán «el sujeto moderno». No se trata de un simple decorado de fondo ante el cual desfilarían luego las grandes figuras de la filosofía —Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Locke, Pascal—, sino del tejido mismo en que sus preguntas se vuelven posibles, necesarias y, en cierto sentido, inevitables. Toda conciencia es conciencia situada: piensa desde una época, con sus herramientas y contra sus límites. Pensar la conciencia del siglo XVII es, por tanto, pensar las condiciones materiales, políticas, científicas, económicas y espirituales que la hicieron emerger como problema. No hay ideas puras flotando sobre la historia; hay seres humanos que piensan, sufren, creen y esperan en circunstancias concretas que su pensamiento, a su vez, contribuye a transformar.

El gran historiador de las ideas Paul Hazard ofreció una de las imágenes más perdurables de esta transformación al describir cómo, entre las últimas décadas del siglo XVII y las primeras del XVIII, la mentalidad europea pasó del pensar «como Bossuet» al pensar «como Voltaire»: una mutación silenciosa pero radical de la sensibilidad colectiva, que él denominó la «crisis

de la conciencia europea» (HAZARD, 1988). Aunque Hazard situó el centro de gravedad de esa crisis en torno a 1680-1715, sus raíces se hunden en todo el siglo: en las guerras de religión, en el escándalo cosmológico abierto por Copérnico y consumado por Galileo, en la quiebra de las certezas heredadas y en la búsqueda febril de un nuevo fundamento. El siglo XVII es el laboratorio donde se ensayan, por primera vez de manera sistemática, las respuestas que definirán la autocomprensión moderna del ser humano.

Stephen Toulmin ha enriquecido y, en parte, corregido esta narración al mostrar que la modernidad tuvo en realidad dos comienzos, no uno. Un primer momento, humanista, escéptico y tolerante, encarnado por Montaigne, Erasmo o Rabelais en el siglo XVI, abierto a la ambigüedad de lo concreto, lo particular y lo local. Y un segundo momento, racionalista y dogmático, inaugurado por Descartes en el siglo XVII, que en respuesta a la angustia de las guerras de religión buscó refugio en la certeza, lo abstracto, lo universal y lo atemporal (TOULMIN, 2001). La «agenda oculta» de la modernidad —su obsesión por la certeza geométrica, su desconfianza hacia lo retórico y lo narrativo— no sería, según esta lectura, un progreso inevitable de la razón, sino una respuesta defensiva ante el trauma colectivo de una Europa desgarrada. Recuperar aquel primer humanismo más flexible y plural es, para Toulmin, una de las tareas de nuestro tiempo; es también, conviene señalarlo, una de las intuiciones que anima el proyecto transdisciplinar de esta obra.

Conviene advertir desde el inicio que esta narración no debe leerse como el relato triunfal de un progreso ininterrumpido. La «modernidad» que aquí se gesta es ambivalente desde su origen: emancipa y domina, ilumina y oculta, libera al sujeto de antiguas tutelas mientras teje las redes de nuevas formas de poder, de explotación colonial y de exclusión. La lúcida advertencia de Theodor Adorno y Max Horkheimer conserva toda su vigencia: la Ilustración, entendida como el programa del desencantamiento del mundo y del dominio de la naturaleza por la razón, contiene en su propio núcleo una semilla regresiva, pues la misma racionalidad que libera al ser humano del miedo mítico puede convertirse en instrumento de una nueva dominación —de la naturaleza, de los otros pueblos y del propio sujeto sobre sí mismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1998).

Desde la perspectiva transdisciplinar y decolonial que orienta esta obra, el despertar del sujeto moderno no puede separarse de su reverso: la constitución de un mundo-objeto disponible para el dominio, y la invención del «otro» —indígena, esclavizado, mujer, hereje, loco— como aquello que el sujeto soberano define por exclusión (DUSSEL, 1992). Sostener juntas estas

dos caras —la grandeza emancipadora y la sombra dominadora— es la condición de una lectura honesta y, a la vez, el presupuesto de una Educación de la Conciencia que aspire no a repetir la modernidad, sino a transitarla críticamente hacia una conciencia religada, ecosistémica y planetaria (MORAES, 2008).

1.2. La crisis general del siglo XVII

Pocas categorías han ordenado tanto la comprensión del periodo como la de «crisis general del siglo XVII». Acuñada y debatida por la historiografía a mediados del siglo XX —en buena medida en las páginas de la revista *Past & Present*—, designa la convergencia de múltiples fracturas (demográficas, económicas, sociales, políticas, climáticas y espirituales) que, entre aproximadamente 1620 y 1680, sacudieron simultáneamente a la mayor parte de las sociedades europeas y de otras regiones del planeta. Eric Hobsbawm formuló la tesis en clave económica, interpretando el siglo como el momento de transición conflictiva del feudalismo al capitalismo, marcado por el estancamiento del comercio, la contracción de la producción y una larga depresión que solo se superaría con la reorganización profunda de las estructuras productivas (HOBSBAWM, 1954).

Hugh Trevor-Roper desplazó el énfasis hacia la dimensión política y cultural, viendo en las convulsiones del periodo —revoluciones, rebeliones, guerras civiles— el síntoma de un desajuste estructural entre el Estado y la sociedad, entre una corte cada vez más voraz, parasitaria y costosa, y un «país» productivo que debía sostenerla con impuestos crecientes (TREVOR-ROPER, 2009). La oleada de revueltas casi simultáneas que recorre el siglo —la rebelión de Cataluña y la de Portugal en 1640, la revuelta napolitana de Masaniello en 1647, la Fronda francesa entre 1648 y 1653, las dos revoluciones inglesas— no fue una serie de accidentes locales, sino la manifestación de una tensión común a toda Europa.

La discusión, prolongada durante décadas, mostró que ninguna explicación monocausal bastaba. Precisamente por ello la noción de crisis general resulta tan fértil para una mirada compleja: obliga a pensar la interdependencia de planos que las disciplinas suelen separar. La caída demográfica, las malas cosechas recurrentes, las epidemias que volvían a asolar las ciudades, la presión fiscal de unos Estados volcados en una carrera armamentística sin precedentes y el enfriamiento climático conocido como «Pequeña Edad de Hielo» no fueron causas aisladas y yuxtapuestas, sino hebras entrelazadas de un mismo tejido de tensión que se realimentaban

mutuamente en bucles de retroacción. Comprender la crisis exige, pues, abandonar la lógica lineal de la causa única y adoptar el pensamiento de la causalidad circular y la organización sistémica, tal como lo propone el paradigma de la complejidad (MORIN, 1994).

Geoffrey Parker ha renovado y ampliado el debate al inscribirlo en una escala verdaderamente global, mostrando que las catástrofes del siglo XVII — desde el colapso de la dinastía Ming en China hasta las revueltas en el imperio otomano, pasando por las guerras europeas y las crisis en África y América— coincidieron con un periodo de anomalías climáticas, agravadas por una intensa actividad volcánica y una mínima actividad solar, que arruinaron las cosechas en todo el hemisferio. La conjunción de factores naturales y humanos produjo lo que él denomina, sin exageración, una «crisis global» que costó la vida a una proporción enorme de la población mundial; en algunas regiones se perdió más de un tercio de los habitantes (PARKER, 2013). Esta perspectiva planetaria es especialmente valiosa para nuestra obra: nos recuerda que la conciencia moderna no nació en un vacío europeo autosuficiente, sino en un mundo ya entretejido por flujos de plata, especias, personas esclavizadas e ideas que conectaban continentes, y que su historia es desde el principio una historia planetaria.

Para el problema que nos ocupa sobre la génesis de la conciencia moderna, la crisis tuvo un efecto decisivo: socavó las certezas heredadas. Cuando el orden del mundo se tambalea, cuando la guerra, el hambre y la peste desmienten la promesa de un cosmos providencial y armónico, el ser humano se ve arrojado a una intemperie inédita. La experiencia de la contingencia, de la fragilidad de todo lo establecido, se vuelve cotidiana. De esa intemperie nace la pregunta moderna por el fundamento: ¿sobre qué puedo apoyarme cuando todo lo dado se derrumba? La duda metódica cartesiana, la búsqueda spinoziana de una beatitud al margen de los dogmas, la apuesta pascaliana ante el silencio de los espacios infinitos, no son ejercicios académicos: son respuestas existenciales a una época que había perdido el suelo bajo los pies.

No debe olvidarse, además, que esta crisis tuvo una dimensión propiamente intelectual y espiritual. El redescubrimiento del escepticismo antiguo —especialmente de Sexto Empírico¹, cuyas obras circulaban con

¹ Sexto Empírico (siglos II-III d. C.) fue un filósofo y médico griego, considerado el principal representante del escepticismo pirrónico. Sus obras, especialmente *Esbozos pirrónicos* (*Pyrrhoneioi Hypotyposeis*) y *Adversus mathematicos* (*Contra los dogmáticos*), constituyen la fuente más completa conservada sobre el pensamiento escéptico antiguo. Defendió la suspensión del juicio (*epoché*) ante la imposibilidad de alcanzar una certeza absoluta acerca

renovada intensidad desde finales del siglo XVI— alimentó una «crisis pirrónica» que cuestionaba la posibilidad misma de alcanzar certeza alguna. El llamado *libertinage érudit* francés, heredero de Montaigne, llevó la duda hasta los umbrales de la increencia. Es contra este fondo de escepticismo corrosivo, y no en su ausencia, como debe comprenderse el gesto fundacional de Descartes: no quien duda por capricho, sino quien atraviesa la duda hasta el extremo para hallar, más allá de ella, un punto de apoyo indubitable. La certeza moderna nace, paradójicamente, del seno mismo de la incertidumbre.

1.3.- La Guerra de los Treinta Años

Ninguna experiencia marcó tan hondamente la sensibilidad europea del siglo XVII como la Guerra de los Treinta Años (1618-1648). Iniciada como un conflicto religioso y constitucional en el seno del Sacro Imperio Romano Germánico —la célebre defenestración de Praga de 1618 suele señalarse como su chispa²—, la contienda se desarrolló en fases sucesivas que fueron arrastrando, una tras otra, a las principales potencias del continente: la fase bohemia y palatina, la danesa, la sueca y, finalmente, la franco-sueca. Lo que comenzó como una disputa entre el emperador Habsburgo³ y sus súbditos protestantes terminó convertido en una guerra europea total en la que se

de la realidad, sosteniendo que dicha actitud conduce a la tranquilidad del espíritu (*ataraxia*). Su influencia fue decisiva en el redescubrimiento moderno del escepticismo y en pensadores como Michel de Montaigne, Pierre Bayle y David Hume.

² La Defenestración de Praga (23 de mayo de 1618) fue un episodio político ocurrido en Praga cuando un grupo de nobles protestantes bohemios arrojó por una ventana del Castillo de Praga a dos gobernadores imperiales católicos y a su secretario, representantes del emperador de la Casa de Habsburgo. El hecho simbolizó la ruptura definitiva entre protestantes y católicos en Bohemia y desencadenó la revuelta bohemia contra el poder imperial. Se considera tradicionalmente el acontecimiento que inició la Guerra de los Treinta Años, uno de los conflictos políticos, religiosos y militares más devastadores de la Europa moderna.

³ La Casa de Habsburgo fue una dinastía europea que alcanzó su máxima expansión durante los siglos XVI y XVII, gobernando extensos territorios en Europa y América. En el siglo XVI, el principal representante de la rama imperial fue Carlos V, quien reunió bajo su autoridad los reinos de España, los Países Bajos, territorios italianos y amplias posesiones en el Nuevo Mundo, además del título de emperador del Sacro Imperio Romano Germánico. Los emperadores Habsburgo defendieron la unidad de la cristiandad católica frente a la Reforma protestante y desempeñaron un papel central en la configuración política, religiosa y militar de la Europa moderna. Tras la abdicación de Carlos V en 1556, la dinastía se dividió en dos ramas: la española, encabezada por Felipe II, y la austríaca, que conservó la dignidad imperial. Esta última continuó gobernando el Sacro Imperio durante siglos y desempeñó un papel decisivo en acontecimientos como la Guerra de los Treinta Años. La política de los Habsburgo estuvo guiada por el ideal de una monarquía universal cristiana, aunque las tensiones religiosas, nacionales y territoriales terminaron limitando ese proyecto. Su legado marcó profundamente la historia política, religiosa y cultural de Europa, contribuyendo a configurar el tránsito del mundo medieval al orden moderno.

enredaron las ambiciones dinásticas, los intereses confesionales y las razones de Estado de medio continente (PARKER, 2013).

Las grandes figuras militares del conflicto —el emperador Fernando II, el condotiero Albrecht von Wallenstein con su ejército mercenario que vivía del saqueo de los territorios que ocupaba, el rey-soldado Gustavo Adolfo de Suecia, paladín de la causa protestante caído en Lützen en 1632— encarnan la lógica despiadada de una guerra que se autoalimentaba. El episodio del saqueo de Magdeburgo en 1631, donde decenas de miles de habitantes perecieron en la matanza y el incendio de la ciudad, quedó grabado en la memoria europea como símbolo del horror absoluto⁴. La guerra había escapado a todo control y a toda medida.

Lo que comenzó como una disputa por la verdad de la fe terminó revelando la autonomía despiadada de la razón de Estado. Que el cardenal Richelieu, ministro de un rey católico, financiara primero y enviara después tropas en apoyo de la Suecia luterana contra el emperador católico ilustra de manera ejemplar un desplazamiento de época: el interés del Estado se emancipaba de la tutela religiosa y se erigía en principio supremo de la acción política. En este sentido, la guerra no fue solo destrucción; fue también una pedagogía amarga que enseñó a Europa a separar la esfera del poder de la esfera de la salvación. La teología de la liberación contemporánea, atenta a las complicidades históricas entre el trono y el altar, encuentra aquí un punto de inflexión fundamental: el momento en que el poder secular comienza a instrumentalizar lo sagrado sin necesidad ya de justificarse plenamente ante él.

⁴ El Saqueo de Magdeburgo (20 de mayo de 1631) fue uno de los episodios más violentos y simbólicos de la Guerra de los Treinta Años. La ciudad protestante de Magdeburgo fue asediada y tomada por las tropas imperiales católicas comandadas por Johann Tserclaes, conde de Tilly y por Gottfried Heinrich zu Pappenheim. Tras la irrupción de las fuerzas sitiadoras, la ciudad fue devastada por incendios, saqueos y matanzas que causaron la muerte de decenas de miles de habitantes. De una población estimada entre 25.000 y 30.000 personas, solo unos pocos miles sobrevivieron. Gran parte de la ciudad quedó reducida a escombros debido a los incendios que se propagaron durante el asalto. La magnitud de la destrucción fue tal que el término «*magdeburgización*» llegó a emplearse en Europa como sinónimo de devastación total. El acontecimiento tuvo un enorme impacto psicológico y propagandístico. Para los protestantes europeos se convirtió en un símbolo de la brutalidad de la guerra confesional y reforzó el apoyo a la intervención del rey sueco Gustavo II Adolfo de Suecia en el conflicto. Históricamente, el saqueo de Magdeburgo se considera uno de los ejemplos más dramáticos de la violencia masiva que caracterizó la Guerra de los Treinta Años y una muestra del profundo sufrimiento humano provocado por las guerras religiosas de la Europa moderna.

La devastación material y humana fue inmensa. Vastas regiones del centro de Europa —especialmente en los territorios germánicos— perdieron entre un tercio y la mitad de su población a causa de las matanzas directas, el hambre y las epidemias de tifus y peste que acompañaban inseparablemente a los ejércitos. Pueblos enteros desaparecieron del mapa; el comercio se paralizó; campos fértiles volvieron al estado silvestre; el tejido social se desgarró durante una generación entera. La novela *Simplicissimus*, de Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, ofrece desde la propia experiencia del autor un testimonio literario inolvidable de aquel mundo de violencia, picaresca y absurdo, mientras que los grabados de Jacques Callot reunidos bajo el título *Las miserias y desgracias de la guerra* fijaron para siempre, en imágenes de una crudeza estremecedora, los ahorcamientos, saqueos y matanzas que padecía la población civil.

Esta experiencia colectiva del horror dejó una huella profunda en la conciencia de la época. El pesimismo antropológico que recorre buena parte del pensamiento político del siglo —de manera paradigmática en el *Leviatán* de Thomas Hobbes (1651), escrito a la sombra tanto de la guerra continental como de la guerra civil inglesa— se nutre de esta vivencia: el ser humano descrito como lobo para el ser humano, la vida en el estado de naturaleza concebida como «solitaria, pobre, desagradable, brutal y breve», no es una abstracción especulativa, sino el destilado conceptual de una época que había visto de cerca el rostro de la barbarie. La necesidad imperiosa de un poder capaz de poner fin a la guerra de todos contra todos —aunque fuera al precio de la libertad— se comprende mejor desde el espanto que la había engendrado.

Conviene subrayar, por último, la dimensión propiamente espiritual de esta devastación. La guerra, librada en nombre de Dios por todos los bandos, produjo un escándalo moral que erosionó la confianza en las certezas confesionales. Si cada Iglesia invocaba al mismo Dios para bendecir la matanza del prójimo, ¿dónde quedaba la verdad? De esta perplejidad brotó, en algunos espíritus, un escepticismo corrosivo; en otros, la búsqueda de una religiosidad interior y silenciosa, más allá de los dogmas y los ritos; en otros, finalmente, el anhelo de una racionalidad capaz de fundar la convivencia sobre bases que no dependieran del acuerdo teológico. La tolerancia, todavía balbuciente y nunca plena, comienza a pensarse aquí no como indiferencia ante la verdad, sino como condición de supervivencia de la comunidad humana. La paz tendría que edificarse, en adelante, sobre el derecho y el pacto, no sobre la unidad de la fe.

1.4.- La Paz de Westfalia y el nacimiento del orden soberano

El conjunto de tratados firmados en 1648 en las ciudades westfalianas de Münster y Osnabrück —conocido como la Paz de Westfalia— puso fin a la Guerra de los Treinta Años y suele considerarse, con razón, el acta fundacional del sistema moderno de Estados. Su importancia no reside únicamente en la redistribución de territorios o en el reconocimiento de la independencia de las Provincias Unidas y de la Confederación Helvética, sino en el principio jurídico-político que consagró y generalizó: la soberanía territorial. A partir de Westfalia, el orden europeo se concibe como una pluralidad de Estados soberanos, jurídicamente iguales entre sí, cada uno con autoridad suprema sobre su territorio y su población, sin instancia superior que los subordine —ni el Emperador, ni el Papa.

El concepto de soberanía no era nuevo: el jurista francés Jean Bodin lo había teorizado ya en el siglo XVI como aquel poder absoluto y perpetuo que no reconoce superior en su orden, y Hobbes le daría poco después su formulación filosófica más radical. Pero fue Westfalia la que lo inscribió en la arquitectura efectiva de las relaciones internacionales, sustituyendo el viejo ideal medieval de una Cristiandad jerárquicamente ordenada bajo el doble vértice del Papado y el Imperio por un sistema horizontal de potencias que regulan su coexistencia mediante el derecho, el tratado y el equilibrio de poder. Paralelamente, juristas como Hugo Grocio sentaban las bases de un derecho internacional —un «derecho de gentes»— capaz de regular las relaciones entre Estados incluso en ausencia de una autoridad común que lo impusiera.

La fórmula que cristaliza este nuevo orden confesional, *cuius regio, eius religio* —ya enunciada en la Paz de Augsburgo de 1555 y reafirmada y matizada en Westfalia—, atribuía al soberano la determinación de la confesión de sus súbditos. Aunque desde nuestra sensibilidad esta disposición resulte profundamente problemática, pues subordina la conciencia individual a la decisión del príncipe, marca sin embargo un paso decisivo hacia la secularización de la política: la unidad religiosa de la Cristiandad medieval ya rota por la Reforma, queda definitivamente sustituida por un mosaico de soberanías que pactan su coexistencia mediante el derecho positivo y no mediante la sumisión a una verdad común. La verdad religiosa deja de ser el cimiento del orden político internacional.

Aquí se gesta una de las matrices conceptuales del sujeto moderno. La figura del Estado soberano —entidad abstracta, autosuficiente, definida por

sus fronteras y celosa de su autonomía— constituye una suerte de macro-sujeto cuya estructura anticipa y refleja la del individuo cartesiano: un yo cerrado sobre sí mismo, fundamento último de sus propios actos, que se relaciona con los demás desde el cálculo del interés y la garantía del contrato. Hay un isomorfismo profundo entre la soberanía del Estado y la soberanía del yo: ambos se conciben como sustancias autónomas, autocentradas, que entran en relación con su exterior solo de manera secundaria y contractual. Perry Anderson mostró cómo la consolidación del Estado absolutista, lejos de ser una mera superestructura ideológica, reorganizó las relaciones de poder y de propiedad de toda la sociedad europea, sentando las bases administrativas, fiscales y militares de la modernidad política (ANDERSON, 1979).

La historiografía reciente ha matizado el «mito westfaliano», advirtiendo que la soberanía plena no se impuso de un día para otro en 1648 y que el orden internacional siguió siendo durante mucho tiempo más jerárquico y desigual de lo que la teoría sugería. Pero, aun reconociendo estos matices, el valor simbólico y conceptual de Westfalia permanece: marca el horizonte hacia el cual evolucionará el orden político moderno y ofrece el modelo de una convivencia regulada por el derecho entre entidades soberanas.

No debe olvidarse, sin embargo, la cara oculta de este nuevo orden. El sistema de soberanías iguales que se consagra en Europa coexiste —y se financia— con un orden colonial en el que los principios de igualdad jurídica y reconocimiento mutuo brillan por su ausencia. Mientras los Estados europeos pactaban su coexistencia como iguales, extendían sobre el resto del planeta una lógica de conquista, despojo y esclavización que negaba radicalmente la soberanía de los pueblos sometidos. El derecho internacional naciente, tan civilizado de puertas adentro, fue con frecuencia el instrumento jurídico que legitimaba la apropiación de las tierras y los cuerpos de los pueblos no europeos. El sistema westfaliano es, así, inseparable de lo que la crítica decolonial denomina la «colonialidad del poder»: el reverso oscuro y constitutivo de la modernidad europea (QUIJANO, 2000; DUSSEL, 1992; WALLERSTEIN, 1979).

1.5.- Absolutismo y parlamentarismo

El siglo XVII ensaya, en el plano de la organización del poder, dos respuestas divergentes a la crisis del orden heredado. De un lado, el absolutismo monárquico, que alcanza su expresión paradigmática en la Francia de Luis XIV; del otro, el parlamentarismo, que se abre camino de forma conflictiva en Inglaterra y que encuentra en las Provincias Unidas una

variante republicana, mercantil y notablemente tolerante. Ambas vías, aunque opuestas en su concepción de la legitimidad, comparten un mismo rasgo de época: la concentración y racionalización del poder en aparatos estatales cada vez más extensos, burocráticos, fiscales y militarmente exigentes. El Estado moderno —esa máquina impersonal de administrar, recaudar y combatir— nace en este siglo.

El absolutismo francés se construyó por etapas. Los cardenales-ministros Richelieu y Mazarino sometieron a la alta nobleza, doblegaron las resistencias de los hugonotes y centralizaron la administración, no sin enfrentar la grave sacudida de la Fronda.⁵ Tras ella, Luis XIV asumió personalmente el gobierno y llevó la concentración del poder a su culminación. La doctrina del derecho divino de los reyes, formulada con elocuencia por Jacques-Bénigne Bossuet, ofreció su justificación teórica; la divisa atribuida al monarca, «el Estado soy yo», su expresión simbólica; y el ministro Colbert, con su política económica mercantilista, su sostén material. La corte de Versalles, con su etiqueta minuciosa, su esplendor escenográfico y su disciplina cortesana, fue mucho más que un capricho suntuario: constituyó un sofisticado dispositivo de domesticación de la nobleza y de teatralización del poder.

Norbert Elias analizó magistralmente este proceso de «civilización» como la lenta interiorización de los autocontroles, la transformación progresiva de la coacción externa en autocoacción, que acompaña a la centralización del Estado y al refinamiento de las costumbres cortesanas (ELIAS, 1987). La sociedad de corte exigía un dominio creciente de las pulsiones, una vigilancia constante de los propios gestos y afectos, una racionalización de la conducta. En este disciplinamiento del cuerpo y de las emociones se forja, sin que nadie lo proyectara deliberadamente, una nueva economía psíquica: la del individuo moderno reflexivo, contenido, dueño y a la vez carcelero de sí mismo. La interioridad moderna no es solo un

⁵ La Fronda (1648-1653) fue una serie de revueltas políticas y sociales ocurridas en Francia durante la minoría de edad de Luis XIV. Protagonizadas inicialmente por el Parlamento de París y posteriormente por diversos sectores de la nobleza, las rebeliones se dirigieron contra la política centralizadora del cardenal Jules Mazarin y la regencia de Ana de Austria. Aunque finalmente fueron derrotadas, las guerras de la Fronda constituyeron la última gran resistencia de la nobleza al fortalecimiento de la monarquía francesa y contribuyeron decisivamente a consolidar el absolutismo que caracterizaría el reinado de Luis XIV. La experiencia de estas revueltas marcó profundamente al joven monarca, reforzando su convicción de concentrar el poder en la Corona y limitar la influencia de los cuerpos intermedios del reino.

descubrimiento filosófico; es también, en buena medida, un producto de esta larga disciplina social.

En el polo opuesto, Inglaterra recorrió un camino atravesado por el conflicto entre la Corona y el Parlamento. La Petición de Derechos de 1628, la guerra civil, la ejecución del rey Carlos I en 1649 —acontecimiento que conmocionó a toda Europa, pues por primera vez un monarca era juzgado y decapitado por su propio pueblo—, el experimento republicano del Commonwealth bajo Cromwell, la Restauración de los Estuardo y, finalmente, la Revolución Gloriosa⁶ de 1688, que destronó a Jacobo II e instauró una monarquía limitada, jalonan un siglo de extraordinaria turbulencia. La Declaración de Derechos (Bill of Rights) de 1689 fijó por escrito los límites del poder real y la primacía del Parlamento, sentando las bases del constitucionalismo moderno.

De estas convulsiones surge una reflexión política de fecundidad incomparable. Si Hobbes había deducido del miedo a la muerte violenta la necesidad de un soberano absoluto al que los individuos cederían irrevocablemente su poder, John Locke argumentaría, hacia el final del siglo, que el poder político se funda en el consentimiento de los gobernados y tiene por límite intransgredible la preservación de sus derechos naturales: la vida, la libertad y la propiedad. Frente a la defensa del poder patriarcal y absoluto que Robert Filmer había sostenido en su *Patriarcha*⁷, Locke replicó que ningún ser humano nace sometido a otro, y que un gobierno que viola los

⁶ La Revolución Gloriosa de 1688 fue un acontecimiento político ocurrido en Inglaterra que culminó con la destitución del rey católico Jacobo II de Inglaterra y la llegada al trono de Guillermo III de Orange y María II de Inglaterra. El proceso se desarrolló con escasa resistencia militar y por ello fue denominado «glorioso». La revolución respondió al temor de amplios sectores políticos y religiosos ante las tendencias absolutistas de Jacobo II y su intención de favorecer al catolicismo en un país mayoritariamente protestante. Sus consecuencias fueron decisivas para la historia política moderna. En 1689, la aprobación de la Bill of Rights limitó los poderes de la Corona, reforzó la autoridad del Parlamento y estableció principios fundamentales del constitucionalismo liberal. La Revolución Gloriosa es considerada uno de los hitos en la transición del absolutismo hacia la monarquía parlamentaria y ejerció una profunda influencia sobre el pensamiento político de autores como John Locke, así como sobre el desarrollo posterior de las democracias liberales occidentales.

⁷ Robert Filmer (c. 1588-1653), fue un teórico político inglés defensor del absolutismo monárquico, que sostuvo en su obra *Patriarcha, or The Natural Power of Kings* (publicada póstumamente en 1680) que la autoridad de los reyes derivaba directamente de la autoridad paternal otorgada por Dios a Adán y transmitida a sus descendientes. Según Filmer, el poder real era de origen divino, natural e incuestionable, por lo que los súbditos no poseían ningún derecho legítimo a resistir o limitar la autoridad del monarca. Sus tesis constituyeron una de las formulaciones más influyentes de la doctrina del derecho divino de los reyes y fueron posteriormente refutadas por John Locke en el *Primer tratado sobre el gobierno civil* (1689).

derechos que debía proteger se vuelve ilegítimo y autoriza la resistencia. Con Locke, el contrato social deja de legitimar la sumisión y comienza a fundamentar la libertad y la resistencia legítima a la tiranía.

Esta bifurcación entre absolutismo y parlamentarismo no es solo un dato de historia política; concierne directamente a la concepción del sujeto. En la vía absolutista, el individuo es ante todo súbdito, parte de un cuerpo político cuya cabeza indiscutible es el soberano. En la vía parlamentaria y contractualista, el individuo emerge como portador de derechos anteriores al Estado, como instancia última de legitimación del poder. Esta segunda concepción —que articula la dignidad de la persona con su autonomía y su capacidad de consentir y disentir— constituye uno de los hilos que conducirán, a través de la Ilustración, hasta las grandes declaraciones de derechos del siglo XVIII y hasta los proyectos emancipadores de la modernidad. La conciencia moderna se afirma aquí también como conciencia política: conciencia de sí como fuente de legitimidad y como sujeto de derechos.

1.6.- La revolución científica y el nuevo cosmos

Si hubo un acontecimiento intelectual capaz de redefinir desde la raíz la relación del ser humano con el mundo, ese fue la revolución científica. A lo largo del siglo XVII, la imagen del cosmos heredada de la Antigüedad y consolidada por la escolástica medieval —un universo finito, jerárquico, cerrado por la esfera de las estrellas fijas, ordenado según fines, lugares naturales y cualidades— se derrumbó para dar paso a una concepción radicalmente distinta: un universo infinito, homogéneo, isótropo, regido por leyes matemáticas uniformes y comprensible mediante la medida y el cálculo. Alexandre Koyré describió este tránsito con una fórmula insuperable: el paso «del mundo cerrado al universo infinito» (KOYRÉ, 1979). No fue un mero cambio de teorías astronómicas, sino una mutación de la imaginación misma, una nueva manera de situarse en la totalidad de lo real.

Los hitos de esta transformación son bien conocidos, pero conviene recordarlos en su encadenamiento. Las observaciones telescópicas de Galileo, que mostraron las irregularidades montañosas de la Luna, los satélites de Júpiter, las fases de Venus y la multitud de estrellas invisibles a simple vista, desmintieron empíricamente la perfección incorruptible de los cielos. Las tres leyes de Kepler⁸ sobre el movimiento planetario sustituyeron los círculos

⁸ Las tres leyes de Kepler son un conjunto de principios astronómicos formulados por el científico alemán Johannes Kepler a comienzos del siglo XVII para explicar cómo se mueven los planetas alrededor del Sol. La primera ley establece que los planetas no describen círculos

perfectos por elipses, rompiendo con el prejuicio milenario de la circularidad celeste. La nueva física, al afirmar que las mismas leyes rigen el cielo y la tierra, abolió la antigua y fundamental distinción entre el mundo sublunar corruptible y el mundo celeste incorruptible. Finalmente, la grandiosa síntesis newtoniana, ya en las últimas décadas del siglo, ofreció en la ley de la gravitación universal un principio único capaz de explicar con idéntico rigor tanto la caída de una manzana como la órbita de los planetas⁹. El cosmos quedaba así matematizado, mecanizado y, en buena medida, desencantado.

Tan importante como los descubrimientos fue la elaboración de un nuevo método. Francis Bacon, en su *Novum Organum*, denunció los «ídolos» que extraviaban el entendimiento y propuso una vía inductiva que ascendiera de la observación cuidadosa de los hechos a las leyes generales, al servicio de un saber operativo. Descartes, en sentido inverso pero complementario, propuso un método deductivo que, partiendo de ideas claras y distintas, reconstruyera el saber con la certeza encadenada de la geometría. Y a estas dos vías se sumó una tercera, decisiva: la experimentación rigurosa y reproducible. Las controversias en torno al vacío y a la bomba de aire entre Robert Boyle y el propio Hobbes —magníficamente estudiadas por Steven Shapin y Simon Schaffer— muestran cómo en este periodo se inventaron no solo nuevos hechos, sino también las nuevas formas sociales de producir y validar el conocimiento: el experimento público, el testimonio cualificado, la comunidad de pares (SHAPIN; SCHAFFER, 2005).

El nuevo instrumental amplió los límites de lo visible en ambas direcciones. Si el telescopio abrió el abismo de lo infinitamente grande, el

perfectos, como se creía tradicionalmente, sino órbitas elípticas. La segunda indica que los planetas se desplazan más rápido cuando están más cerca del Sol y más lentamente cuando se alejan de él. La tercera demuestra que existe una relación matemática constante entre la distancia de un planeta al Sol y el tiempo que tarda en completar una vuelta a su alrededor. Estas leyes, elaboradas a partir de las precisas observaciones de Tycho Brahe, transformaron la comprensión del cosmos al mostrar que los movimientos celestes obedecen a leyes matemáticas precisas, preparando el camino para la física moderna y para la teoría de la gravitación universal desarrollada posteriormente por Isaac Newton.

⁹ La ley de la gravitación universal de Newton, formulada por Isaac Newton en 1687, establece que todos los cuerpos del universo se atraen mutuamente mediante una fuerza llamada gravedad. Según esta ley, la intensidad de la atracción depende de la masa de los cuerpos: cuanto mayor es su masa, mayor es la fuerza de atracción; y cuanto más alejados están entre sí, menor es dicha fuerza. Con esta formulación, Newton logró explicar tanto la caída de los objetos en la Tierra como el movimiento de los planetas alrededor del Sol, unificando por primera vez los fenómenos terrestres y celestes bajo una misma ley física. La teoría de la gravitación universal constituyó uno de los mayores logros de la revolución científica y sentó las bases de la física moderna durante más de dos siglos.

microscopio reveló el universo insospechado de lo infinitamente pequeño: Robert Hooke describía la celdilla de los tejidos vegetales, y Antonie van Leeuwenhoek descubría, atónito, los «animálculos» que poblaban una gota de agua. El mundo se duplicaba y se multiplicaba ante los ojos asombrados de una humanidad que comprendía, por primera vez con esta fuerza, hasta qué punto sus sentidos desnudos la habían mantenido en la ignorancia. La fisiología no quedó al margen: el descubrimiento por William Harvey de la circulación de la sangre interpretó el corazón como una bomba, anticipando la concepción del cuerpo viviente como una máquina hidráulica, que Descartes radicalizaría con su teoría del animal-máquina.

Las consecuencias de esta revolución para la conciencia humana fueron incalculables y profundamente ambivalentes. Por un lado, el ser humano descubrió en su propia razón un instrumento de un poder asombroso: la capacidad de descifrar el lenguaje matemático en el que —según la célebre imagen galileana— está escrito el gran libro de la naturaleza. La razón humana se experimenta, por primera vez con esta intensidad, como potencia legisladora, capaz de penetrar los secretos del universo y, según el programa baconiano, de poner sus fuerzas al servicio del ser humano. Por otro lado, ese mismo descubrimiento desalojó al ser humano de su posición central y privilegiada en el orden cósmico. Si la Tierra no es el centro del mundo sino un planeta más perdido en una inmensidad sin orillas, ¿qué lugar le queda al ser humano? El estremecimiento de Pascal ante «el silencio eterno de esos espacios infinitos» condensa con insuperable hondura la vertiente angustiosa de esta nueva conciencia cósmica (PASCAL, 1670/2012).

Desde la perspectiva transdisciplinar que orienta esta obra, conviene señalar con lucidez el precio epistemológico de esta extraordinaria conquista. La mecanización del mundo se logró al precio de una doble escisión fundadora: la separación tajante entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, y la separación entre las cualidades llamadas «primarias» (extensión, figura, movimiento: cuantificables, objetivas) y las «secundarias» (color, sabor, olor, sonido: relegadas a la mera subjetividad). El universo se concibe como una máquina sin interioridad ni finalidad, mero despliegue de materia en movimiento según leyes ciegas; el sujeto, por su parte, queda confinado en una interioridad cada vez más solitaria, expulsado del mundo que estudia.

Esta gran disyunción —que Edgar Morin ha identificado como el núcleo del «paradigma de simplificación» que dominaría la ciencia moderna durante tres siglos— es, simultáneamente, la fuente de su prodigiosa fecundidad

operativa y la raíz de sus patologías reduccionistas: la fragmentación del saber, la disyunción entre las dos culturas, el olvido del sujeto, la separación del ser humano y la naturaleza (MORIN, 1994). Recuperar la complejidad y la transdisciplinariedad supone, en buena medida, repensar críticamente este corte fundacional, sin renunciar a las conquistas del método científico, pero religando lo que aquel paradigma separó: sujeto y objeto, razón y emoción, ser humano y cosmos, las partes y el todo (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008). El siglo XVII, cuna de la ciencia moderna, es también, vistas así las cosas, el origen lejano de la crisis de paradigma que hoy nos toca afrontar.

1.7.- La querrela de los antiguos y los modernos

El siglo XVII alberga uno de los debates intelectuales más reveladores de su mutación profunda: la célebre «querrela de los antiguos y los modernos», que enfrentó, sobre todo en la Francia de finales de siglo y en la Inglaterra que la prolongó en la «batalla de los libros», a quienes sostenían la superioridad insuperable de los autores grecolatinos con quienes reivindicaban la capacidad —e incluso la superioridad— de los modernos. Lo que estaba en juego, bajo la apariencia de una disputa literaria y erudita entre Charles Perrault y Nicolas Boileau, o entre los partidarios de uno y otro bando, era nada menos que la concepción del tiempo histórico y del lugar que el presente ocupa en él.

Durante siglos, la cultura europea había vivido bajo el signo de la *autoritas*: la verdad estaba en el origen, en los textos venerables de la Antigüedad y de la tradición, y la tarea del presente consistía en comentar, glosar y, en el mejor de los casos, recuperar un saber perdido. El conocimiento se concebía como una herencia que se transmite y que, fatalmente, tiende a degradarse; de ahí la famosa metáfora medieval de los modernos como «enanos a hombros de gigantes», que pueden ver un poco más lejos solo porque se encaraman sobre la talla de los antiguos. La revolución científica quebró este esquema desde su base. Si la nueva astronomía y la nueva física descubrían lo que los antiguos ignoraron por completo, si Galileo veía con su telescopio lo que Aristóteles jamás pudo ver, entonces el saber no decrece con el tiempo, sino que crece; el presente no es decadencia del origen, sino acumulación y avance.

Bernard de Fontenelle ofreció el argumento decisivo en su *Digresión sobre los antiguos y los modernos*: la naturaleza humana no ha cambiado, los árboles de hoy no son menores que los de la Antigüedad, de modo que los modernos tienen las mismas capacidades que los antiguos, pero con la ventaja

inestimable de venir después, de heredar y acumular el saber de todas las generaciones precedentes. La humanidad, así considerada, es como un único individuo que no cesara de aprender y envejecer, acumulando experiencia. El tiempo deja de ser caída para convertirse en maduración.

De esta inversión nace una de las ideas más poderosas y características de la modernidad: la idea de progreso. Francis Bacon, ya en las primeras décadas del siglo, había formulado el programa de un saber orientado al alivio de la condición humana y al dominio de la naturaleza, sintetizado en la fórmula según la cual saber y poder coinciden. El conocimiento deja de ser contemplación desinteresada de un orden eterno para convertirse en proyecto, en empresa colectiva, cooperativa y acumulativa orientada hacia el futuro. La fundación de academias y sociedades científicas —la Royal Society de Londres en 1660, la Académie des Sciences de París en 1666, con sus respectivas revistas, las *Philosophical Transactions* y el *Journal des sçavans*— institucionaliza esta nueva concepción del saber como tarea común y progresiva de la humanidad.

La querella, así, es mucho más que una anécdota erudita: señala el momento en que la conciencia europea reorienta su mirada del pasado hacia el porvenir, del origen hacia el progreso. Reinhart Koselleck mostró cómo esta reorganización de la experiencia temporal —la apertura de un «horizonte de expectativa» que se desliga progresivamente del «espacio de experiencia» heredado— constituye uno de los rasgos definitorios de la modernidad, y cómo esa misma confianza en el porvenir albergaba, desde su inicio, una dimensión crítica y potencialmente revolucionaria respecto del orden establecido (KOSELLECK, 2007).

Conviene, no obstante, mantener una vigilancia crítica. La idea de progreso, tan emancipadora y esperanzadora en su origen, sería también la coartada de innumerables violencias: la «misión civilizadora» con que Europa justificaría el colonialismo, el productivismo que devastaría la naturaleza en nombre del crecimiento, la fe en un futuro que legitima el sacrificio del presente. La crítica decolonial ha mostrado que el relato lineal del progreso, con Europa a la vanguardia y el resto de los pueblos rezagados en distintos peldaños de un único camino, es un dispositivo ideológico que niega la simultaneidad y la dignidad de otras formas de existencia y de saber (DUSSEL, 1992; QUIJANO, 2000). El despertar del sujeto moderno y su fe en el progreso son, una vez más, inseparables de esta ambivalencia constitutiva que una Educación de la Conciencia debe aprender a discernir.

1.8.- Mercantilismo, economía-mundo y expansión colonial

La conciencia moderna no germinó únicamente en los gabinetes de los filósofos ni en los observatorios de los astrónomos: se forjó también en los muelles de los puertos, en los libros de cuentas de los mercaderes y en las bodegas de los barcos que cruzaban los océanos. El siglo XVII es el siglo de la consolidación del mercantilismo, doctrina y práctica económica según la cual la riqueza de una nación se mide por la acumulación de metales preciosos y se persigue mediante una balanza comercial favorable, el fomento de la producción manufacturera interna, el proteccionismo arancelario y la expansión del comercio ultramarino. El Estado y la economía se alían estrechamente: el poder político busca la riqueza para sostener sus ejércitos y sus cortes, y la actividad económica busca el amparo, los privilegios y la fuerza militar del Estado para sus empresas. Las Actas de Navegación inglesas y la política proteccionista de Colbert en Francia son expresiones paradigmáticas de esta simbiosis.

Immanuel Wallerstein interpretó este periodo como el momento de consolidación de una «economía-mundo» capitalista: una división internacional del trabajo a escala planetaria que articulaba un «centro» europeo —donde se concentraban las actividades más rentables, el capital, la tecnología y el trabajo asalariado— con una «periferia» colonial sometida a formas coercitivas de trabajo, como la esclavitud en las plantaciones americanas, la encomienda y el trabajo forzado en las minas, destinadas a producir las materias primas y los metales que alimentaban la acumulación en el centro (WALLERSTEIN, 1979). Las grandes compañías comerciales por acciones —la Compañía Holandesa de las Indias Orientales, fundada en 1602, y su homóloga inglesa— fueron los instrumentos de esta expansión: verdaderas potencias semiestatales dotadas de flotas, fortalezas, ejércitos y prerrogativas soberanas, precursoras de la corporación capitalista moderna.

La expansión colonial, lejos de ser un episodio marginal o tardío de la historia europea, constituye un componente estructural de la modernidad naciente. La plata extraída de Potosí y de las minas mexicanas mediante el sistema de la mita¹⁰, transportada a costa de un sufrimiento humano inconmensurable, no solo financió las guerras de los Habsburgo, sino que irrigó los circuitos comerciales de toda Eurasia, llegando hasta China a cambio de seda y porcelana. El comercio atlántico triangular —manufacturas europeas hacia África, personas esclavizadas de África hacia América, azúcar, tabaco y algodón de América hacia Europa— articuló durante el siglo XVII un sistema de explotación de escala intercontinental. El tráfico de seres humanos esclavizados, que en este siglo alcanza dimensiones masivas, sometió a millones de personas africanas a una de las mayores atrocidades de la historia y constituyó la base material sobre la que se edificó la prosperidad de las economías de plantación y, con ella, buena parte de la riqueza europea.

Enrique Dussel ha insistido con razón en que la modernidad europea no se explica desde sí misma como un milagro interno y autoengendrado, sino desde su constitución como centro gestor de un sistema-mundo que requirió, como condición misma de su posibilidad, el «encubrimiento» del otro: la negación de América y de sus pueblos como sujetos, reducidos a materia prima de la acumulación europea (DUSSEL, 1992). Aníbal Quijano ha conceptualizado este reverso bajo la categoría de «colonialidad del poder»: la

¹⁰ La mita fue un sistema de trabajo forzoso implantado por la administración colonial española en los Andes a partir de la segunda mitad del siglo XVI, especialmente para abastecer de mano de obra a las minas de plata de Potosí y a las minas de mercurio de Huancavelica. Aunque se inspiraba en una antigua práctica de servicio comunitario existente en el Imperio inca, fue transformada por el virrey Francisco de Toledo en un sistema de reclutamiento obligatorio destinado a satisfacer las necesidades económicas de la Corona española. Cada año, miles de indígenas debían abandonar sus comunidades para trabajar durante meses en las minas, los ingenios o las labores auxiliares de transporte y abastecimiento. Las condiciones de trabajo eran extremadamente duras. Los mitayos realizaban largas jornadas en galerías profundas, con escasa ventilación, expuestos a derrumbes, accidentes, enfermedades respiratorias y, en el caso de Huancavelica, a la intoxicación por mercurio. Aunque recibían una remuneración nominal, esta solía ser insuficiente para compensar los sacrificios personales y familiares que implicaba el servicio. Las consecuencias para las poblaciones indígenas fueron profundas. La mita provocó una elevada mortalidad, el despoblamiento de numerosas comunidades, la desestructuración de las economías locales y la ruptura de redes familiares y sociales. Muchos indígenas intentaron huir para evitar el reclutamiento, mientras que otros quedaron atrapados en ciclos de endeudamiento y dependencia económica. Además de sus efectos demográficos y materiales, la mita contribuyó a consolidar formas de explotación y subordinación colonial que marcaron de manera duradera la vida de los pueblos andinos. Por ello, es considerada por muchos historiadores como una de las instituciones más significativas del sistema colonial español en América y uno de los principales mecanismos de extracción de riqueza minera durante los siglos XVI y XVII.

clasificación racial de la población mundial —la invención misma de la «raza» como criterio de jerarquía— que acompañó a la conquista y que organizó la distribución del trabajo, del poder y del conocimiento a escala planetaria, sobreviviendo incluso al fin del colonialismo formal (QUIJANO, 2000).

Esta dimensión es absolutamente ineludible para una comprensión transdisciplinar y decolonial de la conciencia moderna. El sujeto que se afirma en Europa como autónomo, racional y propietario de sí mismo —el sujeto del cogito, del contrato y de los derechos— se constituye, en el mismo movimiento histórico, frente a un otro al que se le niega esa misma condición de sujeto. La racionalidad instrumental que aprende a calcular, medir y dominar la naturaleza es la misma que aprende a calcular el «rendimiento» de un cuerpo esclavizado y a tasar en cifras la vida humana. Adorno y Horkheimer vieron con lucidez esta connivencia: el dominio de la naturaleza y el dominio del otro son las dos caras de una misma razón que ha olvidado sus fines y se ha hecho mero instrumento de poder (ADORNO; HORKHEIMER, 1998).

Reconocer esta génesis ambivalente no significa renunciar a las conquistas emancipadoras de la modernidad —la dignidad del sujeto, la autonomía de la razón, la idea universal de derechos—, sino comprenderlas críticamente, despojadas del mito de su pureza e inocencia, para poder reapropiárnoslas y reorientarlas desde una conciencia planetaria, intercultural y solidaria. La tarea no es abolir la razón, sino liberarla de su reducción instrumental; no renunciar al sujeto, sino abrirlo a su constitutiva relación con los otros sujetos, con la comunidad y con la Tierra (MORIN, 1994; MORAES, 2008; 2021). De este modo, el examen de la cara oscura del siglo XVII no nos paraliza en la denuncia, sino que orienta la búsqueda de otra forma de ser sujetos en el mundo.

1.9.- La secularización incipiente

Uno de los procesos de más largo alcance que atraviesa el siglo XVII es la lenta y conflictiva secularización de la cultura europea. No se trata, conviene precisarlo de inmediato, de una desaparición de la religión —el siglo XVII es intensamente, a veces ferozmente religioso—, sino de una progresiva diferenciación de las esferas de la vida: la política aprende a fundarse en la razón de Estado, la ciencia en la observación y el cálculo, la economía en el interés, el derecho en la naturaleza racional del ser humano, sin necesitar ya, en cada caso, una justificación teológica inmediata. La verdad deja de ser un patrimonio unificado custodiado por una sola institución para fragmentarse en racionalidades autónomas que obedecen a sus propias reglas.

Max Weber describió este proceso con la expresión, tomada de Schiller, del «desencantamiento del mundo»: la progresiva retirada de lo mágico, lo sagrado y lo misterioso del horizonte de la experiencia cotidiana, sustituido por la creencia en que, en principio, no hay fuerzas misteriosas e incalculables, sino que todo puede ser dominado mediante la previsión y el cálculo (WEBER, 2013). Paradójicamente, Weber localizó uno de los motores de este desencantamiento en una forma de religiosidad: la ética ascética del protestantismo calvinista que, al sacralizar el trabajo metódico en el mundo como vocación, al condenar el derroche y desconfiar de toda mediación mágica o sacramental de la salvación, contribuyó involuntariamente a forjar la mentalidad racionalizadora, disciplinada y ahorrativa que el capitalismo moderno necesitaba.

En el plano filosófico, este movimiento se traduce en la búsqueda de fundamentos para el conocimiento, la moral y la política que no dependan ya de la revelación ni de la autoridad eclesiástica. La razón aspira a sostenerse por sí misma, a caminar sin tutores. El propio Descartes, católico sincero, funda no obstante su sistema en la evidencia indubitable del cogito antes de recurrir a la existencia de Dios, invirtiendo así el orden tradicional que partía de Dios para llegar al mundo y al yo. Spinoza, más radicalmente, somete las Escrituras a una crítica histórica y filológica que las trata como documentos humanos, fechables y contextuales, e identifica a Dios con la naturaleza misma —*Deus sive Natura*—, escandalizando por igual a la sinagoga que lo expulsó y a las Iglesias cristianas (SPINOZA, 1670/1986). El derecho natural moderno, de Grocio a Pufendorf¹¹, busca fundar las normas de la convivencia en la naturaleza racional del ser humano, *etsi Deus non daretur* —«como si Dios no existiera»—, no por ateísmo militante, sino por la necesidad práctica de hallar un terreno común más allá de las confesiones enfrentadas que habían ensangrentado el continente.

Marcel Gauchet ha propuesto pensar el cristianismo, paradójicamente, como «la religión de la salida de la religión»: una fe que, al situar a un Dios trascendente fuera del mundo y al conferir valor a la persona y a la historia,

¹¹ El derecho natural moderno fue una corriente filosófica y jurídica desarrollada entre los siglos XVII y XVIII que buscó fundamentar el derecho y la organización política en principios racionales universales derivados de la naturaleza humana, más que en la autoridad religiosa o la tradición. Sus principales representantes fueron Hugo Grocio (1583-1645), considerado el fundador del derecho internacional moderno, y Samuel von Pufendorf (1632-1694), quien sistematizó la teoría del derecho natural como base racional de la convivencia social y del Estado. Esta corriente contribuyó decisivamente al desarrollo de las teorías del contrato social, los derechos individuales y el constitucionalismo moderno, influyendo posteriormente en pensadores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau y Immanuel Kant.

habría abierto, a largo plazo y contra sus propias intenciones, el espacio para la autonomía humana y la desacralización del cosmos (GAUCHET, 2005). El siglo XVII sería un momento crucial de este proceso milenario: aquel en que la autonomía de la razón y del Estado comienza a consumarse de manera visible.

Charles Taylor ha mostrado, en una de las tesis más fecundas para nuestra indagación, que esta secularización no debe entenderse como una simple «resta» —el mundo moderno como el mundo antiguo menos la religión—, sino como una transformación positiva y profunda de las condiciones mismas de la creencia: el paso de un mundo en el que no creer era prácticamente impensable a un mundo en el que la fe se convierte en una opción entre otras, sostenida desde lo que él llama un «yo amurallado» (*buffered self*). Frente al «yo poroso» (*porous self*) premoderno, abierto y permeable a fuerzas trascendentes, espíritus y encantamientos, el sujeto moderno se experimenta cerrado sobre su propia interioridad, dueño y fuente de sus significados, protegido por una membrana que separa nítidamente el adentro mental del afuera material (TAYLOR, 1996; 2014).

Esta nueva figura del yo —autónoma, reflexiva, dueña de sus sentidos, separada de un mundo desencantado— es precisamente la del sujeto moderno cuya genealogía esta obra se propone rastrear. La secularización es, en este sentido, el reverso cultural del nacimiento de la subjetividad moderna. Importa, sin embargo, no simplificar: el siglo XVII es también el siglo de una intensísima vida espiritual y mística. El jansenismo de Port-Royal¹², con su pesimismo agustiniano sobre la naturaleza humana caída; la apuesta de Pascal por un Dios que se oculta y solo se deja hallar por el corazón; el quietismo de Madame Guyon y Fénelon, que predicaba el abandono amoroso y pasivo en Dios; la pervivencia de las grandes tradiciones místicas: todo ello recuerda que la modernidad naciente no fue un avance lineal hacia la increencia, sino un campo de tensiones donde el desencantamiento convivió con búsquedas

¹² El jansenismo de Port-Royal fue un influyente movimiento religioso, intelectual y moral surgido en la Francia del siglo XVII en torno a la abadía cisterciense de Port-Royal-des-Champs, cerca de París. Inspirado en las ideas del teólogo flamenco Cornelius Jansen, defendía una interpretación rigurosa de la doctrina de Agustín de Hipona sobre la gracia divina, el pecado y la salvación. Los jansenistas sostenían que la salvación dependía fundamentalmente de la gracia de Dios y promovían una vida austera, una profunda exigencia moral y una religiosidad interior. Antoine Arnauld, Pierre Nicole y Jean Racine. Sus escuelas y escritos ejercieron una notable influencia en la filosofía, la teología, la pedagogía y la literatura francesas. Tras décadas de persecuciones, las escuelas fueron clausuradas, la comunidad dispersada y la abadía de Port-Royal destruida a comienzos del siglo XVIII.

espirituales de extraordinaria hondura. Esta dimensión interior y contemplativa, lejos de ser un residuo del pasado, ofrece a una Educación de la Conciencia recursos preciosos para pensar otra relación, no dominadora, con lo real.

1.10.- El surgimiento del público lector y la esfera pública

Las ideas no flotan en un éter incorpóreo: circulan a través de soportes materiales, en espacios sociales concretos, ante públicos determinados. Una de las transformaciones más decisivas y a menudo subestimadas del siglo XVII es la lenta gestación de un nuevo actor histórico: el público lector. La consolidación de la imprenta a lo largo de los dos siglos anteriores había multiplicado la circulación de textos; en el XVII, este fenómeno se intensifica y se diversifica enormemente con la proliferación de gacetas, panfletos, hojas volantes, correspondencias eruditas, libelos clandestinos y, hacia el final del siglo, los primeros periódicos y revistas literarias y científicas de aparición periódica.

Jürgen Habermas situó precisamente en este periodo —y sobre todo en su prolongación hacia el siglo XVIII— la génesis de la «esfera pública» burguesa moderna: un espacio social intermedio entre la sociedad civil y el Estado, en el que personas privadas, haciendo uso público de su razón, se reúnen a debatir asuntos de interés común y forman así algo que merecerá el nombre de «opinión pública» (HABERMAS, 1981). Los cafés londinenses, los salones parisinos —animados muchos de ellos por mujeres cultas, las *salonnières*, que ejercían un magisterio del gusto y la conversación¹³—, las

¹³ Las *salonnières* fueron mujeres de la aristocracia y de la alta burguesía francesa que, especialmente durante los siglos XVII y XVIII, dirigían y animaban los salones literarios, reuniones celebradas en sus residencias donde se congregaban escritores, filósofos, científicos, artistas, políticos y miembros de la élite culta. Estos salones se convirtieron en importantes espacios de intercambio intelectual y sociabilidad, contribuyendo a la difusión de nuevas ideas y al desarrollo de la cultura ilustrada. Desempeñaban una función de orientación cultural y social: establecían normas de cortesía, refinamiento y elegancia intelectual, favorecían determinados estilos literarios y artísticos, seleccionaban a los participantes más prestigiosos y promovían formas de diálogo basadas en la civilidad, la argumentación y el ingenio. Más que autoras de sistemas filosóficos, actuaban como mediadoras culturales capaces de influir en la opinión de las élites y en la circulación de las ideas. Entre las más célebres destacan Catherine de Vivonne, creadora del influyente salón del Hôtel de Rambouillet; Madeleine de Scudéry; y, ya en el siglo XVIII, Geoffrin, cuyos encuentros reunían a destacados representantes de la Ilustración. Los salones dirigidos por estas mujeres constituyeron uno de los principales escenarios de formación de la opinión pública moderna antes de la expansión de la prensa y de las instituciones democráticas contemporáneas.

sociedades literarias y científicas, la vasta «república de las letras» que conectaba a los eruditos de toda Europa mediante una red incesante de correspondencia: estos son los lugares donde se ensaya una forma inédita de sociabilidad, basada no en el rango heredado ni en el privilegio de nacimiento, sino en el uso de los argumentos; no en la autoridad, sino en la fuerza de la mejor razón.

La «república de las letras» merece una mención particular. Figuras como Pierre Bayle, cuyo monumental *Diccionario histórico y crítico* (1697) sometió a un escrutinio escéptico y erudito todas las certezas heredadas, encarnaron el ideal de una comunidad transnacional de sabios que reconocía como única autoridad la de la razón y la evidencia, por encima de fronteras, confesiones y lenguas. Roger Chartier ha enriquecido este cuadro al estudiar las prácticas concretas de lectura, la materialidad de los impresos y los modos efectivos de su apropiación, mostrando que la formación del público fue un proceso desigual y mediado por las profundas desigualdades de alfabetización, riqueza, género y condición social: el «público» ilustrado fue, durante mucho tiempo, una minoría (CHARTIER, 1992).

Reinhart Koselleck analizó con penetración la dimensión política latente de esta esfera pública en formación. Nacida en apariencia como un espacio neutral de crítica literaria, filosófica y moral, fue gestando subterráneamente un tribunal de la razón ante el cual el poder absoluto debería, tarde o temprano, comparecer y justificarse. La crítica ilustrada, aparentemente apolítica y replegada en el ámbito de la cultura, preparaba así, sin proponérselo del todo, una transformación política profunda; bajo la máscara de la moral y la erudición se incubaba la crisis que desembocaría en las grandes revoluciones del siglo siguiente (KOSELLECK, 2007).

Para nuestra indagación, este surgimiento del público lector reviste una importancia capital y un significado profundamente pedagógico. La conciencia moderna no es solo la conciencia solitaria del filósofo que medita junto a la estufa, en el aislamiento de su gabinete; es también, e indisolublemente, una conciencia que se forma en el intercambio, que se sabe interpelada por otros y capaz de interpelarlos, que descubre en el uso público y compartido de la razón un ejercicio de autonomía y de emancipación. Hay aquí un germen profundamente afín a la pedagogía crítica y dialógica: la convicción de que el ser humano se constituye como sujeto en el diálogo, en la

palabra compartida, en la deliberación común, y no en el monólogo aislado (FREIRE, 1975).

Hannah Arendt vio en este espacio de aparición ante los otros —donde cada cual se muestra mediante la palabra y la acción y revela quién es— la dignidad misma de lo político y de la condición humana plural (ARENDT, 1993). Pensar, leer y debatir se revelan, en el siglo XVII naciente, como actos a la vez íntimos y políticos, como prácticas de una libertad que no se ejerce en soledad sino en común. Conviene, eso sí, recordar críticamente que esta esfera pública naciente fue largamente excluyente: se construyó sobre la exclusión de las mujeres del pleno reconocimiento intelectual —pese a su papel animador en los salones—, de los pobres iletrados y de los pueblos colonizados, cuya voz quedó fuera del «público» que se arrogaba la representación de la razón universal.

1.11.- El Barroco: forma cultural de una conciencia escindida

Si cada época encuentra una forma sensible en la que cifrar su autocomprensión, la del siglo XVII fue el Barroco. Más que un estilo artístico circunscrito a la pintura, la escultura, la arquitectura o la literatura, el Barroco constituye una sensibilidad y una visión del mundo: la expresión estética de una conciencia que ha perdido el centro y la armonía serena del Renacimiento, y que habita ahora un universo de tensiones, contrastes violentos, movimiento, ilusión, teatralidad y desengaño. La línea recta cede ante la curva y la espiral; el equilibrio estático, ante el dinamismo arrebatado; la claridad uniforme, ante el dramático claroscuro de Caravaggio; la confianza renacentista, ante una melancolía que sabe de la fugacidad de todo.

José Antonio Maravall ofreció una interpretación seminal del Barroco como «cultura dirigida», masiva, urbana y conservadora: un vasto dispositivo de los poderes —monárquico y eclesiástico— para suspender el ánimo, conmover los afectos y, en definitiva, contener y reconducir a una sociedad en crisis mediante la fascinación y el aparato persuasivo de la imagen, la fiesta, el sermón y el espectáculo (MARAVALL, 1975). Esta lectura, aun siendo discutible en su énfasis exclusivamente instrumental, capta una verdad profunda: el Barroco es el arte de una época que conoce el desgarró, que ha visto el reverso amargo de las cosas, y que despliega su esplendor desbordante precisamente sobre el trasfondo de la conciencia aguda de la fugacidad, la muerte y la vanidad de lo terreno.

Los grandes temas barrocos son síntomas inequívocos de esta conciencia escindida. El desengaño, el sueño y la realidad confundidos hasta lo indiscernible —«la vida es sueño», en el verso inmortal de Calderón—, el gran teatro del mundo en el que cada cual representa un papel asignado, la vanitas que recuerda con la calavera y la flor marchita la inanidad de toda gloria humana, la tensión irresuelta entre la carne y el espíritu, entre el éxtasis místico y el arrebato sensual: en todos ellos se expresa un sujeto desgarrado entre la conciencia de su grandeza y la de su miseria, entre el anhelo de infinito y la experiencia punzante de su finitud. Pascal lo formuló con una precisión inolvidable al describir al ser humano como una «caña pensante», la más débil de la naturaleza y a la vez superior a todo el universo que lo aplasta, porque sabe que muere mientras el universo nada sabe de la ventaja que tiene sobre él (PASCAL, 1670/2012).

El arte barroco hizo de la representación misma su problema y su tema. Michel Foucault dedicó las páginas inaugurales de *Las palabras y las cosas* a un análisis hoy célebre de Las Meninas de Velázquez, ese cuadro vertiginoso en el que el pintor se pinta pintando, en el que el espejo del fondo devuelve la imagen ausente de los modelos y en el que el lugar del soberano que mira coincide con el del espectador, de tal modo que la representación se representa a sí misma y, sin embargo, el sujeto que todo lo ordena permanece sustraído, fuera de campo (FOUCAULT, 1968). En ese juego de espejos y miradas se cifra, según Foucault, todo un régimen del saber y, podríamos añadir, la posición paradójica del sujeto moderno: fundamento de la representación y, a la vez, extrañamente ausente de ella.

Gilles Deleuze ofreció otra clave filosófica de extraordinaria sugerencia al pensar el Barroco bajo la figura del pliegue: una operación que no traza límites netos y rectos, sino que pliega la materia hasta el infinito y repliega el alma sobre sí misma, en una arquitectura de dos pisos —el de la materia plegada en sus texturas y el del alma poblada de pliegues interiores— que tiene en la mónada de Leibniz su modelo metafísico perfecto (DELEUZE, 1989). El sujeto barroco es, en este sentido, un sujeto plegado: un interior «sin puertas ni ventanas» que, sin embargo, expresa el universo entero desde su punto de vista único e irrepetible. Walter Benjamin, por su parte, había descubierto en el drama barroco alemán la categoría de la alegoría como cifra de una conciencia para la cual el mundo se ha vuelto fragmento, ruina y enigma indiscifrable, despojado de la plenitud simbólica del sentido (BENJAMIN, 1928/1990).

Conviene, para no incurrir en un eurocentrismo que esta obra rechaza, abrir el Barroco a su dimensión transatlántica e iberoamericana. En la Nueva España, Sor Juana Inés de la Cruz alcanzó cimas insuperables de la lírica y del pensamiento barrocos, y en su célebre *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* defendió con argumentos memorables el derecho de las mujeres al saber, denunciando los obstáculos que se oponían a su acceso al conocimiento (SOR JUANA, 1691/1994). Su figura —mujer, criolla, monja y sabia en un mundo que reservaba el saber a los varones y a la metrópoli— condensa de manera ejemplar las tensiones de género y de poder colonial que recorren el siglo, y anticipa voces que este libro se propone rescatar del largo silencio al que fueron condenadas. El Barroco americano, mestizo y exuberante, no es un mero reflejo provincial del europeo, sino una creación cultural propia y compleja.

El Barroco aparece así, en suma, como el rostro estético del nacimiento —doloroso y a la vez espléndido— de la subjetividad moderna. En sus contrastes, sus ilusiones, sus pliegues y sus desgarros se expresa, con una verdad que el discurso filosófico no siempre alcanza, la condición de un ser humano que ha despertado a su propia interioridad inquieta en un mundo que ha perdido la unidad y la transparencia. La hondura espiritual de su mística —pensemos en el éxtasis de Santa Teresa esculpido por Bernini, donde lo divino y lo corporal se entrelazan inextricablemente— recuerda, además, que aquella conciencia escindida buscaba también, y con qué intensidad, vías de religación y de unidad más allá de la escisión.

1.12.- La cristalización de la conciencia

Todo lo anterior converge en un acontecimiento de una sutileza extraordinaria y de consecuencias inmensas, que constituye en rigor el umbral del que parte este libro: en el siglo XVII, la conciencia deja de ser principalmente la voz moral que aprueba o condena nuestros actos —la *conscientia* de la tradición cristiana, el testigo interior del bien y del mal— para convertirse, además y sobre todo, en el nombre de la presencia inmediata del sujeto a sus propios estados mentales: ese saber que el yo tiene de sí mismo en el acto mismo de pensar, sentir o percibir. Nace así, en su forma moderna, el concepto de conciencia como autoconciencia, como interioridad transparente y reflexiva.

Descartes situó este saber en el centro de toda su filosofía. El *cogito ergo sum* no es propiamente un razonamiento, sino la captación inmediata e indudable de que, en el acto mismo de pensar —y dudar es pensar—, el yo se

da a sí mismo con una certeza que ninguna duda puede socavar. La *res cogitans*, la «cosa que piensa», se caracteriza precisamente por ser transparente a sí misma: el pensamiento es aquello cuya esencia consiste en ser consciente de sí. En el mismo movimiento, Descartes separa esta sustancia pensante de la *res extensa*, la sustancia material y mecánica, abriendo el célebre y problemático dualismo que marcará a fuego toda la modernidad y cuyo enigma —cómo se relacionan la mente y el cuerpo— sigue desafiando al pensamiento contemporáneo. En su tratado *Las pasiones del alma* (1649/2005), Descartes intentaría tender un puente entre ambas sustancias, analizando las emociones como efectos del cuerpo en el alma, en un esfuerzo pionero por comprender la vida afectiva.

Fue, no obstante, en el ámbito de lengua inglesa donde el término «conciencia» (*consciousness*) adquirió su sentido moderno y técnico. El filósofo de Cambridge Ralph Cudworth contribuyó a forjar la palabra, y sobre todo John Locke le dio, en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690/2005), una definición destinada a una larga posteridad: la conciencia es «la percepción de lo que pasa en la propia mente». Más aún, Locke fundó en ella la identidad personal: lo que hace que yo sea el mismo a lo largo del tiempo no es la permanencia de una sustancia, ni siquiera la del cuerpo, sino la continuidad de la conciencia, la capacidad de la memoria de reconocer como propios los actos y experiencias pasados. El yo se vuelve, así, una construcción de la conciencia y la memoria: una tesis de una modernidad sorprendente.

Leibniz, por su parte, complicó y enriqueció este cuadro al distinguir entre la simple percepción y la apercepción —la conciencia refleja de la percepción— y al postular la existencia de «pequeñas percepciones» insensibles, por debajo del umbral de la conciencia clara. Con ello anticipaba, con más de dos siglos de antelación, la idea de una vida psíquica que excede los límites de la conciencia lúcida, abriendo el camino que conduciría, mucho más tarde, a las exploraciones del inconsciente. La conciencia moderna nació, pues, ya rodeada de sus propias sombras y de sus propios límites.

Importa subrayar el calado antropológico y espiritual de esta mutación conceptual, que no es un mero tecnicismo de los filósofos. Cuando la conciencia se concibe como interioridad transparente, autofundada y separada del cuerpo y del mundo, el ser humano se experimenta de un modo nuevo: como un sujeto encerrado en la fortaleza de su propia mente, certero respecto de sí mismo pero incierto respecto de un mundo exterior cuya existencia debe ahora demostrar, y separado de una naturaleza convertida en pura mecánica sin interioridad. Esta concepción tan poderosa como

problemática es la que, tres siglos después, una perspectiva transdisciplinar, compleja y ecosistémica se propone repensar: no para negar la conciencia ni la interioridad, sino para religarlas con el cuerpo, con los otros, con la vida y con el cosmos del que nunca estuvieron realmente separadas (MORIN, 1990; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2008; 2021).

El despertar del sujeto moderno es, leído desde aquí, el despertar de la conciencia a su propia interioridad reflexiva; pero ese despertar tuvo, como todo nacimiento, su precio y su sombra: la soledad del yo amurallado, la escisión respecto del mundo, el olvido de la profunda comunión que une al ser humano con todo lo viviente. Comprender este nacimiento en toda su ambivalencia es el primer paso de una Educación de la Conciencia que aspire no a regresar a un estadio premoderno imposible, sino a transitar la modernidad hacia una conciencia más amplia, integradora y religada.

1.13.- Síntesis

Recorrido el vasto y contradictorio paisaje del siglo XVII, podemos ahora recoger los hilos dispersos y enunciar la tesis que articula todo este libro: las grandes transformaciones del siglo —la crisis general, la Guerra de los Treinta Años y la Paz de Westfalia, la nueva configuración del poder en sus vías absolutista y parlamentaria, la revolución científica, la querrela de antiguos y modernos, la expansión mercantil y colonial, la secularización incipiente, el surgimiento del público lector y la sensibilidad barroca, hasta la cristalización misma del concepto de conciencia— no constituyen capítulos separados de una historia que tendría su verdadero centro en otra parte, sino las condiciones de posibilidad estrechamente entrelazadas de un mismo y vasto acontecimiento: el despertar del sujeto moderno como figura central de la conciencia occidental.

Este sujeto que despunta tiene un perfil reconocible que conviene fijar con claridad. Es, en primer lugar, un sujeto autónomo, que aprende a buscar en sí mismo —en su razón, en su evidencia, en su conciencia— el fundamento último del conocimiento y de la acción, en lugar de recibirlo dócilmente de la tradición, la autoridad o la revelación. Es, en segundo lugar, un sujeto escindido del mundo, que se concibe como interioridad pensante frente a una naturaleza convertida en objeto extenso, mecánico y disponible para el cálculo y el dominio. Es, en tercer lugar, un sujeto inquieto y desfondado, arrojado a la intemperie de un universo infinito y desencantado, que ha perdido su lugar central en el cosmos y que debe reconstruir, desde su propia y solitaria subjetividad, el sentido que ya no le viene dado por un orden providencial. Y

es, finalmente, un sujeto profundamente ambivalente, cuya afirmación emancipadora resulta históricamente inseparable de la constitución de nuevas y formidables formas de dominación: sobre la naturaleza, sobre otros pueblos y culturas, y sobre el propio cuerpo y los propios afectos.

Desde el horizonte transdisciplinar y complejo que orienta esta obra, conviene resistir por igual la celebración acrítica y la condena unilateral de este nacimiento. El sujeto moderno representa una conquista irrenunciable de la humanidad: la dignidad inviolable de la persona, la autonomía de la conciencia, la libertad de pensamiento y de crítica, la confianza en la capacidad humana de conocer y transformar el mundo, la idea universal de los derechos. Pero representa también una pérdida grave y un peligro persistente: la escisión entre el ser humano y la naturaleza, entre la razón y la emoción, entre el sujeto y el objeto, entre las partes y el todo, que está en la raíz misma de la crisis civilizatoria, ecológica y espiritual de nuestro tiempo. La dialéctica de la Ilustración —su capacidad de volverse contra sus propias promesas— ya estaba inscrita, en germen, en este umbral fundacional (ADORNO; HORKHEIMER, 1998).

La tarea de una Educación de la Conciencia, tal como aquí la entendemos, no consiste por tanto en abolir o repudiar las conquistas de la modernidad, sino en superar críticamente sus disyunciones reduccionistas para avanzar hacia una conciencia religada, ecosistémica y planetaria: una conciencia que reintegre lo que el paradigma moderno separó, que piense la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad, que reconozca al ser humano como parte de la trama de la vida y no como su amo y señor, y que recupere el diálogo entre los saberes, las culturas y las tradiciones espirituales de toda la humanidad (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2008; 2021). El proyecto moderno de autonomía no se niega, sino que se profundiza y se reorienta: de la autonomía del yo aislado a la autonomía solidaria de los sujetos religados entre sí y con la Tierra.

En este sentido, volver al siglo XVII no es un ejercicio de erudición arqueológica ni un refugio nostálgico, sino una indagación genealógica sobre nosotros mismos. Comprender cómo se gestó el sujeto moderno —sus grandezas y sus límites, sus luces y sus sombras, sus emancipaciones y sus dominaciones— es comprender el suelo del que brotamos y respecto al cual debemos hoy tomar una distancia lúcida y crítica. Solo conociendo nuestro origen podemos decidir, con libertad, qué heredar, qué transformar y qué dejar atrás.

Los capítulos siguientes de este libro recorrerán, una a una, las grandes figuras de este despertar: el racionalismo fundacional de Descartes, Spinoza y Leibniz; el empirismo que se anuncia en Bacon y Hobbes y madura en Locke; la apuesta existencial y mística de Pascal; el pensamiento de mujeres filósofas y sabias largamente silenciadas por la historia; las voces místicas, contemplativas e iberoamericanas que ofrecieron, ya entonces, otras formas de habitar la conciencia y de relacionarse con lo real. Todas ellas, cada una a su modo singular e irreductible, son hijas de este mismo umbral. Y todas ellas nos siguen interpelando hoy con sorprendente vigencia, porque la pregunta que el siglo XVII abrió de par en par —la pregunta por el fundamento, por el sentido y por el lugar del ser humano en un mundo que ha perdido sus antiguas certezas— sigue siendo, hoy más que nunca, en plena crisis planetaria, nuestra propia e ineludible pregunta.

2.- Contexto en España y América

«...Si Aristóteles hubiera guisado, mucho más hubiera escrito...»

Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695)

Respuesta a Sor Filotea de la Cruz (1691/1994)

«...La naturaleza no es simplemente un cuerpo orgánico semejante a un reloj, carente de todo principio vital de movimiento, sino un cuerpo viviente que posee vida y percepción...»

Anne Conway (1631–1679)

The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy (1690/1996)

«...El hombre no es más que una caña, la más débil de la naturaleza, pero es una caña pensante...»

Blaise Pascal (1623–1662)

Pensamientos (1670/2012)

Pocos siglos resultan tan decisivos —y tan equívocos— para una filosofía de la conciencia como el siglo XVII. Es la centuria en que Descartes funda el sujeto moderno sobre un *cogito* desencarnado, separando de un tajo la *res cogitans* de la *res extensa* e inaugurando ese dualismo cuya larga sombra todavía gravita sobre la escuela: la creencia de que se conoce con la cabeza y de que el cuerpo, los sentidos y los afectos son obstáculos que vencer. Pero ese mismo siglo, contemplado en su anchura ibérica y americana, ofrece un contrapunto luminoso. Frente al reloj cartesiano, Anne Conway piensa la naturaleza como cuerpo viviente; frente a la razón soberana, Pascal recuerda que la dignidad de la caña pensante no anula su fragilidad, y que el corazón tiene razones que la razón ignora; y desde un convento de la Nueva España, Sor Juana reivindica un saber que se aprende también guisando, esto es, una epistemología encarnada, situada, hecha de cuerpo y experiencia. El siglo

XVII no es, pues, solo la cuna del racionalismo: es también el archivo de las conciencias que se le resistieron.

Comprender ese contexto importa a la Educación de la Conciencia por una razón de fondo. Toda pedagogía descansa, lo sepa o no, en una antropología y en una teoría del conocer. Si heredamos sin examen el dualismo del siglo XVII, reproducimos una escuela que escinde inteligencia y emoción, saber y vida, individuo y comunidad. Recuperar las voces que en ese mismo siglo sostuvieron una conciencia *sentipensante* —religando, como dirá Moraes, cuerpo, mente, emoción y entorno— es devolver a la educación una raíz que el relato canónico amputó. Y hacerlo desde la periferia ibérica y americana, atendiendo a quienes fueron silenciados o encubiertos —las mujeres letradas, los pueblos sometidos, las teologías heterodoxas—, es una exigencia que el pensamiento complejo de Morin y la ética decolonial de Dussel imponen a quien no quiera escribir una historia de vencedores.

Este capítulo construye ese horizonte. Recorre la decadencia política de los Austrias y el temple del *desengaño* que la acompaña; el esplendor tardío del Siglo de Oro como cima estética nacida en tiempo de crisis; la segunda escolástica de Salamanca y Suárez, con su fecundo derecho de gentes y su ambivalencia ante el problema americano; los sincretismos religiosos y epistémicos del mundo colonial, donde Guadalupe y Pachamama se entrelazan; el criollismo emergente que halla en Sor Juana su conciencia más alta; la utopía pedagógica y el dilema de las misiones jesuíticas guaraníes; y el barroco entendido no como mero estilo, sino como pedagogía sensorial, lenguaje común que enseña por los sentidos y contrapunto vivo al dualismo cartesiano. Siete núcleos, en suma, que no son compartimentos estancos, sino caras de un mismo prisma: el de una época que, entre el declive y el esplendor, pensó la conciencia humana de maneras que todavía tenemos mucho que aprender.

2.1.- La decadencia de los Austrias

El siglo se abre y se cierra bajo los tres últimos Austrias: Felipe III (1598-1621), Felipe IV (1621-1665) y Carlos II (1665-1700), llamado «el Hechizado». Es el siglo del gobierno por validos —el duque de Lerma, el conde-duque de Olivares, don Luis de Haro—, signo de una monarquía que delega y se desentiende. La expulsión de los moriscos (1609) amputó a la península una parte sustancial de su campesinado y de su artesanado; las guerras incesantes —la implicación en la Guerra de los Treinta Años, las revueltas de 1640 en

Cataluña y Portugal, la pérdida definitiva de Portugal— drenaron una hacienda ya exhausta.

La Paz de Westfalia (1648) y la Paz de los Pirineos (1659) certificaron el ocaso de la hegemonía hispánica en Europa. A ello se sumaron una crisis monetaria persistente (la inflación del vellón), epidemias recurrentes de peste y un retroceso demográfico que vació amplias zonas de Castilla. La plata americana, paradójicamente, no enriqueció a España: la atravesó camino de los acreedores genoveses y flamencos, dejando inflación en lugar de desarrollo productivo. Conviene introducir aquí a los arbitristas¹⁴ —Sancho de Moncada, Martín González de Cellorigo, que ya en 1600 advertía que España se había convertido en una «república de hombres encantados que viven fuera del orden natural»—, pues fueron los primeros diagnosticadores lúcidos de la crisis.

La decadencia material engendró una agudísima conciencia del declive, que cristalizó en la categoría espiritual del *desengaño*. Frente a la lectura puramente económica, el siglo XVII español piensa su crisis: produce una conciencia reflexiva de la finitud, de la vanidad del poder y de la fugacidad del tiempo. Esa conciencia del límite —tan ajena al optimismo expansivo del siglo anterior— es filosóficamente fecunda y conecta con la meditación contemporánea sobre los límites del crecimiento y sobre la sociedad del cansancio de Byung-Chul Han (HAN, 2012).

¹⁴ Los *arbitristas* fueron escritores, juristas, teólogos, economistas y funcionarios de la Monarquía Hispánica de los siglos XVI y XVII que elaboraban *arbitrios* (memoriales, proyectos o propuestas de reforma) dirigidos al rey para solucionar los problemas económicos, sociales y políticos del reino. Constituyen una de las primeras corrientes de pensamiento económico de Europa y son considerados precursores del mercantilismo. Su preocupación principal era explicar la decadencia de Castilla y de la Monarquía española: despoblación, crisis agrícola, endeudamiento de la Corona, inflación provocada por la llegada masiva de plata americana, abandono de las actividades productivas y exceso de importaciones. Los arbitristas fueron considerados durante mucho tiempo simples «utopistas» o meros «proyectistas» cuyas propuestas carecían de viabilidad práctica. Sin embargo, las investigaciones contemporáneas han revalorizado significativamente su pensamiento al poner de manifiesto que muchos de ellos anticiparon cuestiones que llegarían a convertirse en temas centrales de la economía moderna. Entre sus aportaciones destacan las reflexiones sobre la teoría cuantitativa del dinero y la relación entre la inflación y el aumento de la masa monetaria, así como sus análisis acerca de la productividad y el desarrollo económico. También formularon propuestas relacionadas con la política industrial, la protección de la producción nacional frente a la competencia exterior mediante medidas de carácter proteccionista, la reforma de los sistemas fiscales y el estudio de los problemas derivados de la despoblación y de la dinámica demográfica. En conjunto, sus escritos constituyen un valioso antecedente de numerosas preocupaciones económicas que alcanzarían plena formulación teórica en siglos posteriores.

En este sentido, conviene detenerse en el mecanismo profundo de la crisis, para que el lector comprenda que no se trató de un simple infortunio, sino de una contradicción estructural. La monarquía hispánica fue, en rigor, la primera potencia global de la historia: un imperio en el que, según la célebre expresión, no se ponía el sol. Pero esa misma extensión planetaria fue su carga. Sustener guerras simultáneas en Flandes, en el Mediterráneo, en el Atlántico y en el corazón de Europa exigía unos recursos que ni la plata de Potosí ni los impuestos de Castilla podían cubrir. La hacienda real se declaró en bancarrota una y otra vez. La plata americana, lejos de capitalizar una economía productiva, alimentó la inflación, financió importaciones y se evaporó en manos de los banqueros extranjeros que adelantaban el dinero de las campañas. España fue rica en metal y pobre en desarrollo: una paradoja que los arbitristas intuyeron con lucidez y que prefigura debates económicos muy posteriores sobre la llamada maldición de los recursos.

A la crisis económica se sumó la crisis demográfica y moral. Las epidemias de peste de 1599-1600 y de mediados de siglo diezmaron la población; la emigración a América y el reclutamiento militar despoblaron los campos; la expulsión de los moriscos privó a regiones enteras de su mano de obra más laboriosa. El resultado fue una sensación generalizada de declinación, de que se vivía el final de una grandeza. Esta atmósfera de ocaso es el caldo de cultivo del temple barroco: la conciencia de que todo esplendor es perecedero, de que la fortuna gira su rueda, de que el mundo es teatro y la vida representación. Este capítulo intenta mostrar cómo una crisis histórica se transmuta en cosmovisión y, finalmente, en categoría filosófica.

Hay aquí, además, una lección transdisciplinar de primer orden. Con Edgar Morin, podemos leer la crisis no como simple catástrofe, sino como bifurcación: momento en que un sistema, llevado al límite, puede o bien colapsar o bien reorganizarse en un nivel superior de complejidad. España no supo reorganizarse políticamente, pero su crisis liberó una extraordinaria energía simbólica y creadora. La decadencia de un orden fue, paradójicamente, la condición de una de las mayores eclosiones culturales de la historia. La conciencia del límite, lejos de paralizar, puede fecundar. Es una enseñanza que la educación de nuestro tiempo —instalada en su propia conciencia de crisis civilizatoria y ecológica— haría bien en escuchar.

González de Cellorigo, en cuyo *Memorial de la política necesaria* (1600) diagnostica con clarividencia que la riqueza aparente de la plata había desnaturalizado la economía real del trabajo y de la tierra, convirtiendo a España en una sociedad de rentistas y de ociosos que vivía, en sus propias

palabras, fuera del orden natural (GONZÁLEZ CELLORIGO, 1991) . La conciencia crítica de la decadencia no fue una construcción posterior de los historiadores, sino una autopercepción lúcida de los propios contemporáneos. El desengaño no fue solo melancolía poética, sino también análisis económico y político: una forma temprana de conciencia crítica de la propia sociedad.

2.2.- El Siglo de Oro tardío

La paradoja central del periodo es que el declive político coincide con la cima de la creación artística. En las letras, la madurez de Lope de Vega y la consagración del teatro nacional; la culminación cervantina con la segunda parte del Quijote (1615); la pugna estética entre el conceptismo de Quevedo y el culteranismo de Góngora; y, sobre todo, Pedro Calderón de la Barca, cuya obra condensa la cosmovisión barroca. En la pintura, la generación de Velázquez, Zurbarán, Ribera y Murillo lleva el naturalismo y el tenebrismo a su perfección; en la escultura, Gregorio Fernández y Martínez Montañés crean la imaginería procesional que aún hoy estructura la Semana Santa andaluza — dato no menor para para nosotros que escribimos desde Cala (Huelva).

Con *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, se empieza a comprender la vida como teatro, el mundo como apariencia y la conciencia que despierta a su propia condición soñada. Calderón formula, en clave dramática, una fenomenología de la conciencia que se interroga sobre la realidad y el sueño, la libertad y el destino, exactamente en los mismos años en que Descartes, al otro lado de los Pirineos, somete el mundo a la duda metódica. Conviene poner en diálogo ambas dudas: la cartesiana, que busca un fundamento cierto; la calderoniana, que se instala en la incertidumbre y la convierte en sabiduría moral. España no produjo un Discurso del método, pero produjo una dramaturgia de la conciencia que no debe minusvalorarse.

Mención aparte merece Baltasar Gracián, cuyo *Criticón* (1651-1657) y cuyo *Oráculo manual* ofrecen una antropología del desengaño y una pedagogía de la prudencia: el hombre que aprende a leer el mundo como cifra y a gobernarse en un mundo hostil. Gracián es, en rigor, un pedagogo de la conciencia en tiempos de crisis, y como tal debe aparecer.

Sería un error, sin embargo, reducir el Siglo de Oro tardío a su dimensión sombría. El desengaño barroco no es nihilismo, sino una forma de lucidez: el reconocimiento de que las apariencias engañan y de que la sabiduría consiste en aprender a mirar por debajo de ellas. El *Criticón* narra precisamente el viaje de dos personajes —Critilo, el hombre maduro y reflexivo, y Andrenio, el

hombre natural e ingenuo— a través de las edades de la vida y los engaños del mundo, en una de las grandes alegorías pedagógicas de la literatura universal. Es, en el fondo, una novela de formación de la conciencia: el itinerario de un alma que aprende a discernir. Esta obra de Gracián puede leerse como un tratado implícito de educación crítica, sorprendentemente afín, en su desconfianza hacia las apariencias, a la pedagogía de la concienciación que Freire formularía tres siglos después.

En el plano de la imagen, conviene detenerse en Velázquez, y muy particularmente en *Las meninas* (1656), uno de los cuadros más reflexivos de toda la historia del arte. La pintura se piensa a sí misma: el pintor se retrata pintando, el espejo del fondo refleja a los reyes que están fuera del cuadro, en el lugar del espectador, y la mirada de los personajes interpela a quien observa. Es una meditación visual sobre la mirada, la representación y la conciencia de sí: ¿quién mira a quién?, ¿dónde está la realidad, dentro o fuera del marco? Velázquez plantea, con los medios de la pintura, las mismas preguntas que Calderón formula en el teatro y Descartes en la filosofía. *Las Meninas* pueden interpretarse como un emblema visual de la autoconciencia barroca: el siglo en que el sujeto se vuelve sobre sí mismo y se interroga por su propio mirar.

La imagería procesional —Gregorio Fernández en Castilla, Juan Martínez Montañés y Juan de Mesa en Sevilla— merece un tratamiento específico. Esas tallas policromadas, concebidas para ser sacadas en procesión y contempladas a la luz de las velas entre incienso y música, no eran arte para museos, sino dispositivos de movilización emocional colectiva. La Semana Santa que aún hoy estructura el calendario y la sensibilidad de Andalucía es heredera directa de esa pedagogía sensorial barroca: una catequesis del cuerpo y de la emoción que precede a toda doctrina.

No debe faltar tampoco una referencia a Francisco de Quevedo, en quien el desengaño alcanza su expresión más punzante. Su poesía metafísica —los sonetos sobre la fugacidad del tiempo y sobre la presencia de la muerte agazapada en la vida misma, donde cada instante vivido es ya, según su célebre imagen, una palada de tierra cavando la propia sepultura— y su prosa satírica —los Sueños, la novela picaresca El Buscón— ofrecen el reverso amargo del esplendor barroco: la mirada que desnuda las apariencias, que ve la calavera bajo el rostro y la corrupción bajo el oropel. La picaresca, género genuinamente español que florece en este siglo, presenta además una contraimagen del mundo desde abajo: la del marginado que sobrevive como puede en una sociedad jerárquica y cerrada. Ofrece así una sociología literaria

de la pobreza y la exclusión que puede leerse como conciencia crítica del orden social, en contrapunto a la cultura oficial del poder.

2.3.- La segunda escolástica

Mientras Europa del norte inaugura la filosofía moderna, la península vive el otoño esplendoroso de la escolástica. La llamada segunda escolástica o escolástica barroca prolonga y renueva la tradición tomista con una potencia teórica notable. Su figura mayor es Francisco Suárez (1548-1617), cuyas *Disputationes metaphysicae* (1597) constituyen el primer tratado sistemático de metafísica concebido como disciplina autónoma, no como mero comentario a Aristóteles. Suárez reformula la analogía del ser, la teoría de la individuación y la distinción entre esencia y existencia, y su influencia se proyectará sobre toda la metafísica moderna, incluida la alemana —Leibniz, Wolff y, mediatamente, el propio Kant heredan categorías de Francisco Suárez.

Pero lo más decisivo para nuestra estudio es la filosofía política y jurídica de la Escuela de Salamanca en su madurez. Recogiendo el legado de Francisco de Vitoria, autores como Domingo de Soto, Luis de Molina y el propio Suárez elaboran una teoría del poder político de raíz popular: el poder no descende directamente de Dios al rey, sino que reside originariamente en la comunidad, que lo transfiere; de ahí se sigue, en casos extremos, la legitimidad de la resistencia al tirano. Esta doctrina, anterior en décadas a las teorías del contrato social, es uno de los manantiales del constitucionalismo moderno.

Igualmente, capital es la construcción del *ius gentium* o derecho de gentes, germen del derecho internacional, surgido precisamente del problema de la conquista de América: ¿con qué derecho ocupan los europeos las tierras del Nuevo Mundo? Vitoria había sostenido que los indígenas eran verdaderos dueños de sus tierras y sujetos de derechos, y que la sola diferencia de religión o de cultura no autorizaba la guerra ni el despojo. La célebre controversia de Valladolid (1550-1551) entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda, aunque del siglo anterior, proyecta su sombra sobre todo el XVII y debe evocarse como horizonte: en ella se debatió, por primera vez en la historia, la humanidad y los derechos del Otro colonizado.

La segunda escolástica es la primera gran reflexión occidental sobre la alteridad y los derechos del Otro, y como tal es raíz remota de la teología de la liberación y de la ética decolonial de Dussel (DUSSEL, 1992). En este sentido, se hace necesario restituir esta genealogía, demasiadas veces silenciada por la

narrativa que hace nacer los derechos humanos exclusivamente en la Ilustración del norte. La conciencia moral moderna tiene también una cuna ibérica y americana.

Conviene también desarrollar con algún detalle la controversia *De auxiliis*, que enfrentó a jesuitas y dominicos entre 1582 y 1607 en torno a la relación entre la gracia divina y la libertad humana. Luis de Molina, con su doctrina de la *scientia media* —el conocimiento que Dios tiene de lo que cada criatura libre haría en cualquier circunstancia posible—, intentó conciliar la omnisciencia y la providencia divinas con la genuina libertad del hombre. La disputa fue tan encarnizada que el papado hubo de intervenir y, prudentemente, abstenerse de condenar a ninguna de las partes. Para nuestra serie, lo decisivo es que en el corazón mismo de la escolástica barroca late una intensísima reflexión sobre la libertad de la conciencia: ¿hasta qué punto es el hombre dueño de sus actos? La pregunta por el libre albedrío, lejos de ser una abstracción teológica, es la pregunta antropológica fundamental de toda educación, que solo tiene sentido si presupone una conciencia capaz de elegir y de transformarse.

Respecto a Suárez, conviene subrayar la audacia de su teoría política. En el *Tractatus de legibus* y en la *Defensio fidei* sostiene que el poder civil reside originaria y naturalmente en el cuerpo político de la comunidad, no en un individuo, y que solo por transferencia o pacto pasa al gobernante. De ahí extrae que un poder que se ejerce tiránicamente, contra el bien común, pierde su legitimidad y puede ser resistido. Estas tesis, formuladas por un teólogo jesuita en plena monarquía absoluta, son sorprendentemente modernas y anticipan, por vías distintas, el contractualismo posterior. No es casual que el rey Jacobo I de Inglaterra mandara quemar públicamente la *Defensio fidei*: la doctrina suareciana de la soberanía popular y del tiranicidio era percibida, con razón, como peligrosa para el absolutismo.

Es importante, finalmente, evocar las *Relectiones* de Francisco de Vitoria —en especial la *De indis* y la *De iure belli*—, que, aunque pertenecen al siglo anterior fundan el horizonte de todo el debate posterior. Vitoria negó que el emperador o el papa fueran señores del mundo, afirmó que los indígenas eran verdaderos dueños de sus bienes y comunidades, y sometió a crítica los supuestos títulos de la conquista. Su construcción de un orden jurídico que vincula a todos los pueblos —el *ius gentium*— lo ha hecho ser considerado, con justicia, uno de los padres del derecho internacional. Esta tradición, surgida de la conciencia atormentada de unos teólogos que se preguntaron por la justicia de la empresa de su propia Corona, constituye uno de los gestos

morales más nobles de la historia europea: el poder imperial generando, desde dentro, su propia crítica.

Conviene matizar, sin embargo, los límites de esta tradición, para no incurrir en una idealización que la propia perspectiva decolonial obliga a vigilar. Vitoria y la Escuela de Salamanca reconocieron derechos al indígena, pero dentro de un marco que seguía presuponiendo la legitimidad última de la presencia europea y del proyecto evangelizador. Sus títulos justos de la conquista —el derecho a comerciar, a predicar, a defender a los inocentes— podían convertirse fácilmente en coartadas de la dominación. La crítica de la conquista convivía, pues, con su justificación. Esta ambivalencia no resta grandeza al gesto, pero impide leerlo como un anacrónico defensor de la autodeterminación de los pueblos. La segunda escolástica abrió la pregunta por los derechos del Otro —y ello es inmenso—, pero la formuló todavía desde dentro del horizonte colonial que no llegó a cuestionar de raíz. Será preciso esperar a las voces del propio mundo americano —Guaman Poma, y mucho después las independencias y el pensamiento decolonial— para que esa pregunta se radicalice.

2.4.- Mestizaje religioso y epistémico

El siglo XVII es el siglo de la consolidación del orden colonial y, simultáneamente, del más intenso mestizaje cultural y religioso de la historia. La evangelización no produjo una sustitución limpia de las religiones indígenas por el catolicismo, sino una compleja negociación simbólica de la que emergieron formas nuevas. El caso paradigmático es el culto a la Virgen de Guadalupe en México, superpuesto al santuario prehispánico de la diosa Tonantzin en el Tepeyac: una imagen mariana de rostro mestizo que devino símbolo de identidad de los oprimidos. En los Andes, la devoción a la Virgen se entreteje con el culto a la Pachamama; el cerro y la montaña sagrada perviven bajo la advocación cristiana.

Frente a este mestizaje vivo, la Iglesia desplegó campañas de «extirpación de idolatrías», sobre todo en el Perú, que documentan el conflicto entre la imposición ortodoxa y la persistencia subterránea de las creencias originarias. El barroco andino —la escuela cusqueña de pintura, la portada mestiza de San Lorenzo de Potosí atribuida al indígena Kondori, los ángeles arcabuceros— da testimonio plástico de esa fusión: iconografía católica realizada con la mano, los colores y los símbolos del mundo indígena.

Las voces letradas del mestizaje son fundamentales. El Inca Garcilaso de la Vega, en sus *Comentarios reales* (1609), escribe desde la doble pertenencia —hijo de capitán español y de princesa inca— una historia que reivindica la dignidad del mundo andino. Felipe Guaman Poma de Ayala, en su *Nueva corónica y buen gobierno* (h. 1615), dirigida al rey, denuncia con sus mil dibujos los abusos de la colonización y propone un buen gobierno desde la perspectiva indígena: es, acaso, el primer gran texto decolonial de la historia, escrito desde dentro del propio sistema que critica.

Esta combinación, fusión o integración de elementos procedentes de diferentes tradiciones, doctrinas, creencias, culturas o sistemas de pensamiento, dando lugar a una nueva síntesis que conserva rasgos de las fuentes originales (sincretismo), no debe leerse como degradación o impureza, sino, con Nicolescu, como *tercero incluido*: emergencia de un nivel de realidad nuevo en el espacio del entre. La conciencia mestiza es una conciencia de frontera, capaz de habitar dos mundos a la vez, y prefigura lo que la pedagogía transdisciplinar persigue: una conciencia que integra sin homogeneizar, que religa sin disolver las diferencias.

No obstante, es necesario recalcar, que la fusión cultural no fue un encuentro entre iguales, sino el resultado de una conquista, de una imposición religiosa y, en muchos casos, de un etnocidio. Las campañas de extirpación de idolatrías en el virreinato del Perú —documentadas con detalle por visitantes como Francisco de Ávila o Pablo José de Arriaga— persiguieron sistemáticamente las huacas, los ídolos y los ritos andinos, en un esfuerzo por arrancar de raíz las creencias originarias. Y, sin embargo, precisamente esa persecución revela que las creencias no se extinguieron, sino que se ocultaron, se disfrazaron y sobrevivieron bajo el ropaje católico. El sincretismo fue, en buena medida, una estrategia de supervivencia cultural de los vencidos: una forma de resistencia que adoptaba la apariencia de la sumisión.

Esta clave —el sincretismo como resistencia oculta— enriquece notablemente la comprensión del siglo XVII español e hispano-portugués. Cuando el indígena andino veneraba a la Virgen en lo alto de un cerro que había sido morada de una divinidad ancestral, no estaba simplemente confundido: estaba salvando su mundo bajo el lenguaje del conquistador. El barroco mestizo —los lienzos de la escuela cusqueña, con sus vírgenes en forma de montaña triangular que evocan a la Pachamama, sus ángeles vestidos de soldado, su pan de oro deslumbrante— es la cifra plástica de esa negociación. La célebre portada de la iglesia de San Lorenzo de Potosí, atribuida al cantero indígena Tito Yupanqui o al taller de Kondori, mezcla

sirenas que tañen el charango, soles incaicos y motivos vegetales andinos con la iconografía cristiana: piedra hecha teología mestiza.

Las voces letradas merecen un tratamiento más detenido. Guaman Poma de Ayala¹⁵ compuso, a lo largo de décadas, una carta al rey de casi mil doscientas páginas con cerca de cuatrocientos dibujos, en un español trabajosamente aprendido y entreverado de quechua. En ella narra la historia del mundo andino, denuncia los abusos de corregidores, encomenderos y curas, y propone un orden nuevo de buen gobierno en el que cada pueblo conserve su lugar bajo una corona cristiana justa. Es una obra única: el grito de un indígena cristianizado que usa las armas del colonizador —la escritura, la cruz, la apelación al rey— para denunciar la colonización misma. Se trata, sin duda, de uno de los primeros ejercicios de pensamiento decolonial anticipado, en el sentido preciso que Dussel da al término: la palabra del Otro que irrumpe desde la exterioridad del sistema y lo cuestiona en su raíz.

2.5.- El nacimiento de una conciencia americana

Paralelamente al mestizaje, el siglo XVII ve nacer la conciencia criolla: la de los descendientes de españoles nacidos en América, que comienzan a percibirse distintos de los peninsulares y a reivindicar con orgullo su tierra, su naturaleza y su pasado. Discriminados en el acceso a los altos cargos, los criollos elaboran un incipiente patriotismo americano que será, andando el tiempo, semilla de la emancipación.

La figura cumbre es Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695), monja jerónima de Nueva España, la mayor inteligencia del Barroco hispanoamericano. Su *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (1691/1994) es un

¹⁵ Felipe Guamán Poma de Ayala (c. 1534–1615/1616) fue un cronista, escritor y noble indígena andino del Virreinato del Perú, considerado una de las fuentes más importantes para el conocimiento de la sociedad andina prehispánica y colonial. Descendiente de linajes nobles indígenas y conocedor tanto de la tradición andina como de la cultura hispánica, escribió hacia 1615 su obra monumental *Nueva corónica y buen gobierno*, un extenso manuscrito ilustrado con cerca de cuatrocientos dibujos realizado por él mismo. En esta obra reconstruyó la historia de los pueblos andinos desde los tiempos anteriores a la conquista española y denunció los abusos, la corrupción y las injusticias sufridas por las comunidades indígenas bajo la administración colonial. Al mismo tiempo, propuso reformas dirigidas al monarca español para establecer un «buen gobierno» basado en el respeto a los derechos de los indígenas. Su obra constituye un testimonio excepcional de la realidad social, política, cultural y religiosa de los Andes en los siglos XVI y XVII, así como una de las primeras y más importantes expresiones de pensamiento crítico indígena en América. El manuscrito, redescubierto en 1908 en la Biblioteca Real de Dinamarca, es hoy una fuente fundamental para la historia, la antropología, la etnohistoria y los estudios poscoloniales.

alegato pionero por el derecho de las mujeres al saber; su *Primero sueño* es un poema filosófico sobre el itinerario del alma hacia el conocimiento, comparable a las grandes cosmovisiones de la época. Sor Juana encarna, a la vez, el criollismo, la conciencia femenina ilustrada antes de la Ilustración, y la tensión entre el deseo de saber y la represión eclesiástica que terminó por silenciarla.

Junto a ella debe figurar Carlos de Sigüenza y Góngora, polímata novohispano —matemático, astrónomo, historiador— que reivindicó la antigüedad indígena mexicana como parte de un pasado glorioso propio. El criollismo letrado fragua así una identidad que ya no mira solo a la metrópoli, sino que se reconoce en su propio suelo y su propia historia.

Sigüenza y Góngora ejemplifica, además, una operación intelectual de enorme calado: la apropiación criolla del pasado prehispánico. En lugar de avergonzarse del legado indígena, los criollos ilustrados comenzaron a estudiarlo, coleccionarlo y reivindicarlo como antigüedad fundadora de su patria americana, del mismo modo que los europeos reivindicaban Grecia y Roma (LORENTE, 1996). Era un gesto ambivalente —el criollo se apropiaba de un pasado que no era exactamente el suyo, mientras el indígena vivo seguía sometido—, pero sembraba la idea de que América poseía una historia propia, digna y antigua, que la igualaba a Europa. De esa semilla brotaría, con el tiempo, el imaginario de las naciones americanas independientes. La conciencia criolla es, en este sentido, un eslabón imprescindible de la larga genealogía de la conciencia iberoamericana que culmina, en la modernidad, en Martí, en Mariátegui, en Freire y en la teología de la liberación.

Puede subrayarse, además, la dimensión específicamente barroca de esta conciencia criolla. El llamado barroco de Indias no fue una mera importación del peninsular, sino su transformación en un suelo nuevo: más exuberante, más sincrético, más cargado de oro y de símbolos locales. Sor Juana escribe en el estilo culto de Góngora, pero introduce el *náhuatl*¹⁶ en sus villancicos y

¹⁶ El náhuatl es una lengua indígena de la familia uto-azteca hablada históricamente por los pueblos nahuas de Mesoamérica y conocida por haber sido la lengua principal de los mexicas o aztecas. Antes de la conquista española constituyó uno de los principales vehículos de comunicación, administración y transmisión cultural en amplias regiones del actual México. Tras la llegada de los europeos continuó utilizándose durante varios siglos en la evangelización, la administración local y la producción intelectual, dando origen a una abundante documentación histórica, jurídica, religiosa y literaria. Más que una lengua única, el náhuatl comprende un conjunto de variedades dialectales relacionadas entre sí que aún hoy son habladas por más de un millón de personas, principalmente en diversas regiones de México. Su influencia sobre el español ha sido notable, como muestran vocablos de uso común tales como «chocolate», «tomate», «aguacate», «coyote» o «chile». Desde el punto de vista histórico y cultural, el náhuatl constituye una fuente privilegiada para el conocimiento de la

da voz a negros e indígenas en sus composiciones. El barroco criollo es ya, en germen, una afirmación de diferencia: la prueba estética de que en América había nacido algo que ya no era simplemente europeo.

Puede decirse por tanto, que el criollismo es la matriz de la conciencia emancipatoria iberoamericana. De Sor Juana a las independencias, de las independencias a Freire y a la teología de la liberación, hay una línea de continuidad: la progresiva toma de conciencia de un sujeto americano que reclama su voz propia.

La figura de Sor Juana merece un desarrollo proporcionado a su talla. En la *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*, escrita para defenderse de las amonestaciones de un obispo que la instaba a abandonar los estudios profanos, Sor Juana construye una autobiografía intelectual y un alegato razonado por el derecho de las mujeres al conocimiento. Argumenta que su inclinación al saber es un don natural que no puede reprimirse, evoca la larga tradición de mujeres sabias —desde las sibilas hasta las doctoras de la Iglesia— y reivindica que la teología misma requiere el dominio de las artes y las ciencias. Es un texto que, escrito en un convento novohispano a finales del siglo XVII, que anticipa argumentos centrales del feminismo ilustrado y contemporáneo.

El *Primero sueño*, por su parte, es un poema filosófico de casi mil versos que narra el viaje nocturno del alma, liberada del cuerpo durante el sueño, en su ambicioso y finalmente frustrado intento de comprender la totalidad del universo. Es una de las cumbres del pensamiento poético en lengua española: una fenomenología del conocer que reconoce, con melancólica lucidez, los límites de la razón humana ante la inmensidad de lo real. Sor Juana se sabe heredera de toda la tradición —del hermetismo, del neoplatonismo, de la nueva ciencia— y la reelabora desde su condición de mujer criolla en los márgenes del imperio.

Conviene introducir un matiz histórico importante: los especialistas coinciden en que Sor Juana sufrió efectivamente un proceso de creciente presión eclesiástica que la llevó a abandonar la actividad intelectual pública, vender su biblioteca y desprenderse de sus instrumentos científicos, pero existe debate acerca de hasta qué punto ese silenciamiento fue resultado

cosmovisión, la organización social, la religión, la literatura y el pensamiento de los pueblos nahuas, siendo además uno de los patrimonios lingüísticos más importantes y mejor conservados de América.

exclusivo de una imposición directa de las autoridades eclesiásticas o de una combinación de factores religiosos, políticos y personales. Dicho esto, el episodio constituye uno de los acontecimientos más dramáticos de la historia cultural hispanoamericana.

A partir de 1690, tras la publicación sin su consentimiento de la Carta atenagórica, crítica erudita de un sermón del jesuita portugués António Vieira, Sor Juana Inés de la Cruz quedó situada en el centro de una controversia intelectual y religiosa de gran alcance. La posterior aparición de la Carta de Sor Filotea de la Cruz, escrita por el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz bajo seudónimo femenino, la exhortaba públicamente a abandonar los estudios profanos y a concentrarse exclusivamente en los asuntos espirituales. La respuesta de Sor Juana, la célebre *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (1691/1994), constituye una de las más extraordinarias defensas del derecho de las mujeres al conocimiento jamás escritas en lengua española. Sin embargo, aquella brillante reivindicación de la libertad intelectual marcó también el inicio de su aislamiento.

Durante los años siguientes se intensificó el clima adverso que rodeaba a la monja jerónima. La muerte de algunos de sus protectores políticos, entre ellos los virreyes que habían favorecido su actividad literaria, redujo considerablemente su margen de autonomía. Paralelamente, el ambiente religioso de la Nueva España experimentaba un endurecimiento espiritual influido por corrientes ascéticas que veían con recelo la extraordinaria dedicación de Sor Juana a las letras, la filosofía, la teología, la música, las matemáticas y las ciencias naturales. La religiosa que había reunido una de las bibliotecas privadas más notables del continente americano, compuesta por miles de volúmenes, además de mapas, instrumentos musicales y aparatos científicos, comenzó a retirarse progresivamente de la vida intelectual pública.

En 1693 y 1694 se produjo el desenlace. Sor Juana dejó prácticamente de escribir, firmó diversos documentos de penitencia y se desprendió de sus bienes intelectuales más preciados. Su biblioteca, sus instrumentos científicos y sus colecciones fueron vendidos, destinándose los ingresos a obras de caridad. Para muchos historiadores, aquel gesto simboliza una de las pérdidas más dolorosas de la historia cultural de América: el desmantelamiento de un extraordinario centro de estudio construido durante décadas por una mujer que había logrado alcanzar niveles excepcionales de erudición en un mundo que restringía severamente el acceso femenino al conocimiento.

Poco después, a comienzos de 1695, una epidemia —probablemente de tifus o alguna enfermedad contagiosa semejante— se propagó por el convento

de San Jerónimo de la Ciudad de México. Sor Juana se dedicó al cuidado de las religiosas enfermas, asistiéndolas en sus necesidades materiales y espirituales. En el ejercicio de esa labor contrajo la enfermedad y falleció el 17 de abril de 1695, a los cuarenta y seis años. Su muerte fue percibida por muchos contemporáneos como la desaparición de una figura intelectual excepcional; para la posteridad, representa la extinción prematura de una de las inteligencias más brillantes del Barroco hispánico.

El episodio posee una profunda dimensión simbólica. Sor Juana había defendido con extraordinaria lucidez que el deseo de conocer formaba parte de la propia naturaleza humana y que las mujeres poseían la misma capacidad intelectual que los hombres. Su retiro forzado de la vida pública, la pérdida de su biblioteca y el abandono de sus investigaciones han sido interpretados frecuentemente como el triunfo de las estructuras de autoridad sobre la libertad del pensamiento. Por ello, su silenciamiento final continúa evocando la tensión permanente entre conocimiento y poder, entre conciencia crítica y dogma, entre la búsqueda libre de la verdad y los límites impuestos por las instituciones. En la memoria cultural de Hispanoamérica, aquel desenlace permanece como uno de los ejemplos más conmovedores del precio que una mente extraordinaria hubo de pagar por defender su derecho a pensar, estudiar y escribir.

No obstante, conviene acentuar y situar el criollismo en su trama social. La sociedad colonial se organizaba en un complejo sistema de castas que jerarquizaba a las personas según su origen: peninsulares en la cúspide, criollos por debajo, y luego mestizos, indios, mulatos y esclavos negros en una intrincada gradación. El resentimiento del criollo —tan capaz como el peninsular, pero excluido de los altos cargos por el solo hecho de haber nacido en América— fue el motor psicológico de una toma de conciencia que, con el tiempo, desembocaría en la voluntad de emancipación. La conciencia criolla nace, pues, de una herida: la del desprecio. Y como tantas veces en la historia, de la herida brota la afirmación de una identidad nueva.

2.6.- Las reducciones jesuíticas

Pocas experiencias del siglo XVII condensan mejor la ambivalencia del periodo que las reducciones jesuíticas, en especial las del Paraguay entre los guaraníes (desde 1609). Constituyeron un vasto sistema de pueblos misionales —la llamada «República guaraní»— organizados en torno a una economía comunitaria, protegidos de los encomenderos y de los cazadores de esclavos (los bandeirantes paulistas), y estructurados como auténticas

ciudades-escuela donde el trabajo, la música, las artes y la liturgia ordenaban la vida entera.

Figuras como Antonio Ruiz de Montoya —autor de una gramática y un tesoro de la lengua guaraní y de la *Conquista espiritual* (1639)— o, en el Brasil, Antônio Vieira, predicador genial y defensor de los indígenas frente a su esclavización, muestran la dimensión a la vez evangelizadora, lingüística y política de la empresa. La música fue allí instrumento pedagógico de primer orden: los guaraníes llegaron a construir instrumentos, formar orquestas y representar óperas, en una experiencia de educación estética colectiva sin parangón.

Por su parte, las reducciones fueron, de un lado, refugio frente a la violencia esclavista y espacio de preservación de la lengua y de cierta autonomía comunitaria; de otro, dispositivo de control teocrático que reorganizó la vida indígena según un molde europeo y cristiano. Ni utopía idílica ni mera maquinaria de dominación: un experimento histórico complejo cuya supresión final (expulsión de los jesuitas, 1767) abrió a los guaraníes a la peor de las suertes.

La reducciones jesuíticas representan un caso límite para pensar la pedagogía. Plantean, con siglos de antelación, la pregunta freiriana por excelencia: ¿educación como práctica de la libertad o como práctica de la domesticación? La utopía misional anticipa también, ambiguamente, los sueños de comunidad educativa integral que la pedagogía moderna perseguirá.

En su apogeo, hacia mediados del siglo XVII, las treinta reducciones guaraníes llegaron a albergar a más de cien mil personas. Cada pueblo se organizaba en torno a una gran plaza, con su iglesia monumental, sus talleres, sus almacenes comunes y sus viviendas. La economía combinaba la propiedad comunitaria —el llamado *tupambaé* o «posesión de Dios», cuyos frutos se destinaban al sostenimiento común, a las viudas, los huérfanos y los enfermos— con parcelas familiares. Los guaraníes desarrollaron una notable cultura material: imprenta propia, escultura, relojería y, sobre todo, una vida musical extraordinaria, con orquestas, coros y la fabricación de instrumentos, gracias en parte a la labor de músicos jesuitas como el tirolés Antonio Sepp.

La dimensión defensiva fue capital. Las reducciones eran asediadas por los bandeirantes, expediciones esclavistas que partían de São Paulo para capturar indígenas. Tras décadas de razzias devastadoras, los jesuitas obtuvieron de la Corona permiso para armar a los guaraníes, que en la batalla

de Mbororé (1641) derrotaron a los bandeirantes y aseguraron por un tiempo la supervivencia de las misiones. Este episodio muestra que las reducciones fueron, entre otras cosas, un espacio de protección frente a una violencia esclavista aún peor.

En el Brasil, la figura del jesuita António Vieira (1608-1697) condensa la dimensión profética de la empresa. Predicador deslumbrante, autor de sermones que son cumbres de la prosa portuguesa, Vieira defendió a los indígenas frente a su esclavización y denunció con audacia las injusticias de los colonos, lo que le valió persecuciones e incluso un proceso inquisitorial. Su *Sermón de la Sexagésima* y su célebre *Sermón de san Antonio a los peces* — en el que, fingiendo predicar a los peces, fustiga los vicios de los poderosos— son piezas magistrales de oratoria sagrada con una clara intención de crítica social. Vieira pertenece de pleno derecho a la genealogía de la conciencia profética que desembocará en la teología de la liberación.

Las reducciones fueron pensadas para los guaraníes, pero no exactamente con ellos: la decisión última residía en los padres de la Compañía. He aquí, en estado puro, el dilema de toda pedagogía emancipadora que no quiere recaer en tutela. La pregunta de Freire —¿quién educa a quién, y desde dónde?— encuentra en las reducciones un campo de meditación histórica de excepcional riqueza.

Importa, por último, no clausurar el episodio en el pasado. La memoria de las reducciones ha alimentado durante siglos la imaginación política y pedagógica de América Latina, desde las lecturas ilustradas —que en ellas vieron ya una utopía realizada o un despotismo teocrático, según la simpatía del observador— hasta su evocación contemporánea en el arte y el cine. Para nuestra colección, lo decisivo es que las misiones plantean, en su ambivalencia irreductible, la cuestión que está en el corazón del proyecto de Educación de la Conciencia: la de si es posible una comunidad educativa que forme integralmente al ser humano —en el trabajo, el arte, la fe y la vida común— sin sustituir su libertad por la tutela de quien la dirige. Las reducciones no resolvieron esa tensión; la encarnaron en grado eminente. Y por eso siguen interpelando a toda pedagogía que aspire a ser, a la vez, comunitaria y liberadora.

2.7.- El barroco como pedagogía sensorial

Tras el Concilio de Trento (1545-1563), la Iglesia católica reformuló el papel del arte sacro: la imagen debía enseñar, conmover y mover a la devoción.

El barroco que de ahí nace no es un mero estilo decorativo, sino una verdadera tecnología de la conciencia, una pedagogía total dirigida a los sentidos. El templo barroco es un espacio inmersivo y multisensorial: la arquitectura envolvente, el retablo dorado que ascendía hacia el cielo, la pintura ilusionista de las bóvedas, la escultura policromada de carne casi viva, la música, el incienso, la luz dramática. Todo conspira para producir una experiencia que precede y desborda al concepto.

Esta pedagogía sensorial tiene su clave teórica en los *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola, con su «composición de lugar» y su «aplicación de los sentidos»: se trata de imaginar con todos los sentidos la escena sagrada para que el alma se mueva. El auto sacramental calderoniano, la predicación, la procesión —tan viva hoy en Sevilla y Andalucía— operan según la misma lógica: educar por la vía del pathos, del cuerpo, de la emoción, no del puro discurso.

El barroco constituye pues, una crítica anticipada y un contrapunto al dualismo cartesiano. Mientras Descartes funda el sujeto en un cogito desencarnado que desconfía de los sentidos, el barroco apuesta por una conciencia encarnada, que conoce y se transforma a través del cuerpo y de la sensibilidad. El barroco, leído desde la transdisciplinariedad, ofrece a la educación de hoy una lección olvidada: que se aprende también —y acaso sobre todo— por los sentidos, las emociones y la experiencia estética compartida. No para manipular, sino para religar el conocer con el sentir y el actuar.

Hay que tener en cuenta también, que la Contrarreforma, frente al rechazo de la veneración de imágenes y la sobriedad protestantes, hizo una apuesta decidida por la imagen, la fiesta y el esplendor sensorial como vías de acceso a lo sagrado. No se trataba de un mero recurso propagandístico, sino de una antropología: el ser humano es cuerpo, y al cuerpo se llega por los sentidos. De ahí la teatralidad de las iglesias, concebidas como máquinas de conmover; de ahí la fiesta barroca, con sus arcos triunfales efímeros, sus fuegos artificiales, sus procesiones y sus comedias; de ahí el uso calculado de la luz, el oro, el color, la música polifónica y el incienso. Todo apuntaba a producir lo que la época llamaba *movimiento*: el movimiento del afecto que dispone el alma a la conversión.

Los *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola formulan la teoría de esta pedagogía con precisión. La «composición de lugar» pide al ejercitante imaginar con todo detalle sensorial la escena que medita —ver el lugar, oír las voces, oler, gustar, tocar—; la «aplicación de los sentidos» convierte la

meditación en una experiencia casi corporal. Se trata de un método riguroso de educación de la imaginación y del afecto, asombrosamente moderno en su comprensión de que las ideas que no tocan el cuerpo y la emoción no transforman al sujeto.

Por su parte, el auto sacramental calderoniano es la culminación de esta pedagogía sensorial colectiva. Representado al aire libre en las fiestas del Corpus, sobre carros móviles, con música, tramoya y alegorías visuales, el auto enseñaba teología a un público en su mayoría analfabeto mediante una experiencia estética total. El gran teatro del mundo condensa en una sola imagen escénica toda una cosmovisión: la vida como representación que Dios dirige, los hombres como actores que reciben un papel y serán juzgados por cómo lo desempeñan. La idea se hace cuerpo, escena, música: se aprende viéndola y sintiéndola, no leyéndola.

La conclusión transdisciplinar es de gran alcance para la educación contemporánea. Durante siglos, la pedagogía occidental, heredera del racionalismo cartesiano, ha privilegiado el intelecto desencarnado, el texto sobre la experiencia, el concepto sobre la sensación. El barroco, leído con ojos nuevos, recuerda que el ser humano aprende y se transforma como totalidad sentipensante y que una Educación de la Conciencia digna de tal nombre no puede prescindir del cuerpo, de la emoción, de la belleza y de la experiencia compartida. No se trata, claro está, de restaurar la teatralidad manipuladora de la Contrarreforma, sino de recuperar críticamente su sabiduría sobre la unidad del ser humano. En esto, el barroco del siglo XVII tiene aún mucho que enseñar al siglo XXI.

Conviene, no obstante, conservar la ambivalencia también aquí. El historiador José Antonio Maravall caracterizó la cultura del Barroco como una cultura dirigida, masiva y conservadora: un vasto dispositivo al servicio del poder monárquico y eclesiástico para integrar y disciplinar a las multitudes mediante la fascinación de los sentidos. Esta lectura crítica es indispensable y debe incorporarse, pues impide caer en una celebración ingenua. La pedagogía sensorial barroca fue, en efecto, también una pedagogía del poder, orientada al control de los afectos colectivos. Pero —y aquí reside la complejidad— ningún dispositivo de poder agota el sentido de las prácticas que pone en marcha: la misma imagen que pretendía someter podía consolar, la misma fiesta que disciplinaba podía liberar momentáneamente, y el pueblo hizo suyas, resignificándolas, formas que le venían impuestas. La lectura compleja del barroco debe sostener, una vez más, las dos caras: instrumento de dominación y, a la vez, lenguaje genuino de una sensibilidad colectiva.

2.8.- Cierre que abre: el claroscuro como umbral

Todo final, en una obra como esta, es menos un punto de llegada que un umbral. Por eso conviene leer estas páginas no como un cierre que clausura, sino como un cierre que abre: el momento en que, recogido lo andado, se otean los caminos que desde aquí se ramifican. El claroscuro que ha guiado nuestro recorrido no era una fórmula para conformarnos con la ambigüedad, sino una disciplina de la mirada: la que aprende a sostener juntas la sombra de la decadencia y la luz del Siglo de Oro, la grandeza de la reflexión salmantina sobre los derechos y su connivencia con la conquista, la fecundidad del mestizaje y la violencia que lo engendró, la utopía de las reducciones y su tutela, el poder formador del barroco y su tentación manipuladora. Comprender así el siglo XVII no es quedarse en él, sino adquirir el temple intelectual —complejo, dialógico y no dicotómico— con el que afrontar los umbrales que se abren ante la filosofía de la conciencia y ante su educación.

Conviene, llegados aquí, hacer explícito el valor de cuanto hemos analizado, no fuera a parecer este capítulo un rodeo erudito previo al verdadero asunto. Su función ha sido, por el contrario, fundacional. Pues toda la indagación sobre la conciencia que esta obra persigue se desplomaría si concibiéramos la conciencia como una facultad ahistórica, idéntica a sí misma en todo tiempo y lugar. Lo que el recorrido por el siglo XVII demuestra es justamente lo contrario: que las formas de la conciencia se gestan en condiciones históricas, culturales, políticas y estéticas concretas, y que pensarlas al margen de ese tejido —el con-textus, lo que se teje junto— es condenarse a no entenderlas. Hemos mostrado cómo un mismo siglo pudo alumbrar el cogito desencarnado y, a la vez, las conciencias encarnadas que se le resistieron; cómo la modernidad filosófica tiene raíces ibéricas y mestizas que el relato eurocéntrico silenció; cómo el saber situado de una monja novohispana o la conciencia fronteriza de los pueblos andinos anticiparon intuiciones que hoy reclamamos como nuestras. Tal es el valor del análisis: ha restituido una genealogía, ha desnaturalizado lo que creíamos eterno y, al hacerlo, ha devuelto a la conciencia y a su educación la libertad de poder ser pensadas de otro modo.

¿Qué umbrales abre, entonces, para la filosofía de la conciencia? Ante todo, el de una superación efectiva del dualismo cartesiano, no por decreto, sino apoyándose en los recursos que el propio siglo ofreció y que la investigación contemporánea confirma. La naturaleza viviente de Anne Conway dialoga hoy con las filosofías del organismo y con un monismo no reduccionista; la caña pensante de Pascal, que une grandeza y fragilidad, razón

y corazón, anticipa una antropología de la vulnerabilidad que la ética del cuidado de Nel Noddings y Carol Gilligan ha hecho suya; el saber encarnado de sor Juana resuena en la epistemología feminista y en la cognición corporeizada; la conciencia mestiza de los Andes prefigura las filosofías interculturales y pluriversales que reclaman, con Enrique Dussel, una transmodernidad capaz de pensar desde la exterioridad del Otro. Se abre así el horizonte de una filosofía de la conciencia no eurocéntrica, no dualista y transdisciplinar en el sentido de Basarab Nicolescu, atenta a los niveles de realidad y a la lógica del tercero incluido, que ya no piense el sujeto como sustancia separada, sino como cuerpo viviente, situado, relacional y abierto al mundo. Cada figura que los capítulos siguientes estudiarán es una invitación a recorrer uno de esos caminos.

Y para la Educación de la Conciencia, los umbrales no son menos amplios ni menos urgentes. Si la conciencia es encarnada, situada y relacional, entonces la escuela heredera del dualismo —la que separa la cabeza del cuerpo, el saber del sentir, al individuo de su comunidad y de la tierra— ha de ser repensada de raíz. Se abre el horizonte de una educación que reintegre el cuerpo, la emoción y los sentidos como vías legítimas y necesarias del conocer, recuperando, depurada de su antigua servidumbre al poder, la sabiduría sensorial del barroco; de una educación intercultural y decolonial que reconozca la pluralidad de los saberes y repare el epistemicidio, dando voz a los que fueron encubiertos; de una pedagogía que, fiel a Paulo Freire, no deposite contenidos en un sujeto pasivo, sino que lo constituya en sujeto de su propia palabra y de su propia liberación; de una formación, en fin, de aquella conciencia religada y sentipensante que el paradigma ecosistémico de María Cândida Moraes propone, capaz de religar lo que la modernidad escindió. No son utopías abstractas: son las direcciones concretas que el análisis del siglo XVII ha vuelto pensables y exigibles.

En el plano estratégico de esta obra, este capítulo funciona, pues, como una bisagra. Cierra el largo trabajo de ambientación histórica y, al cerrarlo, abre la galería de las conciencias singulares que el Volumen 12 se dispone a frecuentar: las de quienes, en este siglo de claroscuros, pensaron y vivieron la conciencia de maneras ejemplares. Ninguna de esas figuras será comprensible sin el horizonte aquí trazado, del mismo modo que ninguna nota se entiende sin su pentagrama. Y, más allá del volumen, el capítulo enlaza hacia atrás con la Europa de la razón explorada en el anterior y hacia delante con los siglos que vendrán —el de las Luces, el del idealismo, el de las emancipaciones—, mostrando que la historia de la conciencia y de su educación no es una sucesión de compartimentos estancos, sino un río continuo cuyas aguas

seguimos navegando. Pensar el siglo XVII ha sido, en este sentido, ganar el impulso necesario para la travesía.

Queda, como gesto último, devolver al lector la imagen con que abrimos. Si Hannah Arendt vio en la natalidad —en la capacidad humana de comenzar algo nuevo— el milagro que salva al mundo de su rutina, y si Paul Ricoeur enseñó que toda interpretación verdadera libera un excedente de sentido que apunta hacia el porvenir, entonces este cierre quiere ser, antes que conclusión, un comienzo. El siglo XVII nos legó una herida —la del dualismo que aún desangra a nuestras escuelas—, pero también el bálsamo para curarla: la certeza, sostenida por Conway y Pascal, por sor Juana y los pueblos mestizos, por la entera pedagogía sensorial del barroco, de que la conciencia humana no es una cosa pensante separada del mundo, sino un cuerpo viviente que siente, conoce, recuerda y se transforma en comunión con los demás y con la tierra. Educar esa conciencia integral y religada es la tarea que da sentido a toda esta obra; y si algo hemos aprendido del claroscuro barroco es que la luz solo se comprende junto a la sombra de la que nace. Por eso este capítulo no termina: se abre. Lo que sigue —en estas páginas y más allá de ellas— es el largo y esperanzado trabajo de aprender, otra vez y de nuevo, a pensar y a educar la conciencia como lo que verdaderamente es: vida que se sabe viva.

3.- Francis Bacon (1561-1626)

«...El hombre, ministro e intérprete de la naturaleza, sólo hace y entiende cuanto ha observado, con la obra o con la mente, del orden de la naturaleza; y ni sabe ni puede más...»

Novum Organum, Libro I, af. I, (1620/1984)

«...El entendimiento humano es semejante a un espejo desigual que, al recibir los rayos de las cosas, mezcla su propia naturaleza con la naturaleza de éstas, deformándolas y corrompiéndolas...»

Novum Organum, Libro I, af. XLI, (1620/1984)

«...A la naturaleza no se la domina sino obedeciéndola; y lo que en la contemplación vale como causa, en la operación vale como regla...»

Novum Organum, Libro I, afs. III-III, (1620/1984)

«...El fin de nuestra fundación es el conocimiento de las causas y de los movimientos secretos de las cosas, y el ensanchamiento de los límites del imperio humano hacia la realización de todo lo posible...»

Nueva Atlántida, (1627/2006)

3.1.- Apuntes biográficos

Francis Bacon nació en Londres el 22 de enero de 1561, en el seno de una familia situada en el centro mismo del poder isabelino. Su padre, Sir Nicholas Bacon, fue Lord Guardián del Gran Sello de Inglaterra; su madre, Anne Cooke, mujer de notable cultura humanista, dominaba el latín, el griego y el italiano y estaba ligada a los círculos del protestantismo reformado. De este doble linaje —el de la administración del Estado y el de la erudición clásica— procede una tensión que recorrerá toda la obra baconiana: la del hombre de gobierno

que jamás abandona la ambición teórica, y la del filósofo que nunca concibe el saber al margen de su utilidad pública (ROSSI, 1990).

Ingresó muy joven, hacia los doce años, en el Trinity College de Cambridge, donde recibió la formación escolástica que más tarde combatiría con vehemencia. La leyenda intelectual, recogida por su capellán y biógrafo William Rawley, sitúa allí el origen de su rechazo hacia la filosofía aristotélica tal como se enseñaba: no por su autor, a quien respetaba, sino por su esterilidad operativa, por ser «fuerte para la disputa y débil para las obras» (GAUKROGER, 2001). Esta convicción temprana —que el saber heredado giraba estérilmente sobre sí mismo sin producir fruto— se convertirá en el núcleo crítico de su programa maduro.

Su carrera pública fue larga, brillante y, finalmente, trágica. Tras estudios jurídicos en Gray's Inn y un periodo formativo en la embajada inglesa en Francia, ascendió con lentitud durante el reinado de Isabel I y con rapidez bajo Jacobo I: fue procurador general, fiscal de la Corona, Lord Guardián del Sello y, en 1618, Lord Canciller de Inglaterra, la más alta magistratura del reino, recibiendo además los títulos de barón de Verulam y vizconde de St. Albans. En 1621, en la cima de su poder, fue acusado por el Parlamento de aceptar sobornos en el ejercicio de la judicatura. Bacon reconoció haber recibido dádivas —prácticas comunes en la época— aunque sostuvo que jamás habían torcido sus sentencias; fue depuesto, multado y brevemente encarcelado. La caída política, lejos de silenciarlo, lo devolvió a la tarea que consideraba la verdadera obra de su vida: la reforma del entendimiento humano (PÉREZ-RA-MOS, 1988).



1 Francis Bacon y la alegoría de la nueva ciencia. Imagen generada por IA a partir de retratos históricos de dominio público de Francis Bacon (1561–1626). Fuente: elaboración propia mediante ChatGPT/OpenAI (2026), basada en imágenes de la National Portrait Gallery y Wikimedia Commons.

Porque, paralelamente a la vida cortesana, Bacon había ido construyendo un edificio teórico de ambición desmesurada. En 1597 publicó la primera edición de sus *Essays*, breves piezas de sabiduría civil y moral. En 1605 apareció *The Advancement of Learning* (*El avance del saber*), primer mapa sistemático del estado de los conocimientos y de sus lagunas. Pero la obra que concentra su genio es el *Novum Organum* (1620), segunda parte del vasto e inacabado proyecto de la *Instauratio Magna* (la «Gran Restauración» del saber), seguido en 1623 por la versión latina ampliada del *Advancement*, el *De Augmentis Scientiarum*. Su utopía científica, la *Nueva Atlántida*, quedó inconclusa y se publicó póstumamente en 1627.

La muerte de Bacon es, ella misma, un emblema de su filosofía. Según el relato de John Aubrey, falleció el 9 de abril de 1626 a consecuencia de una pulmonía contraída tras detenerse, en pleno invierno, a rellenar de nieve una gallina con el fin de comprobar experimentalmente si el frío retardaba la putrefacción de la carne. Cierta o adornada, la anécdota cristaliza la imagen que Bacon quiso dejar de sí: la del pensador que muere indagando la naturaleza por vía de experimento, fiel hasta el final a la convicción de que el conocimiento se conquista observando y operando, no especulando (FARRINGTON, 1971).

3.2.- Aportaciones fundamentales

Situar a Bacon en una historia de la filosofía de la conciencia exige un giro interpretativo. Bacon no escribió, como hará Descartes una generación después, una metafísica del sujeto pensante; no le interesó el «yo» que se descubre a sí mismo en la duda. Su aportación es de otro orden, y acaso más radical para una pedagogía de la conciencia: Bacon ofreció el primer análisis sistemático de los modos en que la mente humana se engaña a sí misma al conocer, y propuso un método para purificarla y reeducarla. Donde la tradición había concebido el entendimiento como un espejo fiel de las cosas — la *adaequatio* escolástica—, Bacon lo describió como un espejo deformante, atravesado por hábitos, pasiones, palabras y dogmas que distorsionan cuanto refleja. La conciencia, para Bacon, no es un punto de partida límpido, sino un terreno que hay que desbrozar. Esa es su contribución central: una crítica de la razón anterior a Kant, formulada no como tribunal trascendental, sino como higiene del entendimiento.

3.2.1.- La Instauratio Magna: el saber como reforma colectiva

El *Novum Organum* no es un libro aislado, sino una pieza de un proyecto monumental que Bacon llamó *Instauratio Magna*, la «Gran Restauración». El término es revelador: no habla de un descubrimiento individual ni de un sistema cerrado, sino de una *restauración* —la recuperación de un dominio del ser humano sobre la naturaleza que se habría perdido, según la lectura teológica baconiana, con la caída de Adán— y de una *instauración*, un comenzar de nuevo desde los cimientos. El plan, expuesto en el prefacio general, constaba de seis partes: la división de las ciencias, el nuevo método (el propio *Novum Organum*), una historia natural y experimental, la «escalera del entendimiento», las anticipaciones de la nueva filosofía y, por último, la filosofía misma ya constituida. Bacon sabía que no podría completarlo solo; lo concibió, explícitamente, como tarea de generaciones y de comunidades (BACON, 1984; PELTONEN, 1996).

Esta concepción del saber tiene una consecuencia decisiva para la teoría de la conciencia. El conocimiento deja de ser la iluminación privada de un sabio contemplativo y pasa a ser una construcción acumulativa, social y autocorrectiva. Bacon arranca el saber de la torre del intelectual solitario y lo deposita en una red de observadores, experimentadores y compiladores que cooperan a través del tiempo. La conciencia que conoce no es ya, primordialmente, una conciencia individual, sino una inteligencia distribuida que se corrige a sí misma. En esta visión late, anticipadamente, lo que la epistemología contemporánea llamará el carácter público y comunitario de la objetividad, y lo que María Cândida Moraes y Edgar Morin reconocerán como la dimensión ecosistémica y reticular del conocer (MORIN, 1999; MORAES, 2008).

3.2.2.- Contra el Organon de Aristóteles: la inducción verdadera

El título mismo de la obra es una declaración de guerra cortés. *Novum Organum* —«nuevo instrumento»— se opone al *Organon*, el conjunto de tratados lógicos de Aristóteles que durante dos milenios había sido el instrumento de la razón. Bacon no rechaza la lógica en bloque; rechaza que el silogismo deductivo sea el órgano del descubrimiento. El silogismo, argumenta, opera sobre proposiciones, y las proposiciones se componen de palabras, y las palabras son signos de nociones; si las nociones —los conceptos con que la mente recorta el mundo— están mal abstraídas de las cosas,

ninguna corrección de la forma del razonamiento podrá enderezarlas. El silogismo «obliga al asentimiento, no a las cosas» (BACON, 1984). Se puede razonar impecablemente sobre conceptos vacíos y llegar a conclusiones rigurosamente falsas. El defecto, pues, no está en la inferencia, sino más arriba, en la formación misma de los conceptos.

Frente a ello, Bacon propone una inducción reformada. No la vieja *inducción por simple enumeración* —que generaliza apresuradamente a partir de unos pocos casos favorables y se derrumba ante el primer contraejemplo—, sino una inducción metódica, gradual y eliminativa. El procedimiento, expuesto en el Libro II, organiza la experiencia en tablas: la *tabla de presencia* (todos los casos en que aparece el fenómeno investigado, por ejemplo, el calor), la *tabla de ausencia* (casos semejantes en que el fenómeno no aparece) y la *tabla de grados o comparación* (casos en que el fenómeno aumenta o disminuye). Comparando sistemáticamente estas tablas, el investigador *excluye* las naturalezas que no acompañan constantemente al fenómeno y, por descarte progresivo, se aproxima a su «forma», es decir, a la ley o estructura que lo produce. El conocimiento asciende así, peldaño a peldaño, de los hechos particulares a los axiomas intermedios y de éstos a los más generales, sin saltar nunca al vacío (ROSSI, 1990; GAUKROGER, 2001).

Lo decisivo para una pedagogía de la mente es el carácter *disciplinante* de este método. La inducción baconiana no es un atajo hacia la verdad, sino una rienda impuesta a la impaciencia natural del entendimiento. Es una ascesis cognitiva: obliga a la mente a detenerse, a buscar deliberadamente los casos negativos, a no enamorarse de la primera hipótesis. Bacon comprendió, con lucidez moderna, que el principal enemigo del conocimiento no es la ignorancia, sino la prisa de la mente por concluir.

3.2.3.- La teoría de los ídolos

Aquí reside la contribución más perdurable de Bacon a una filosofía de la conciencia. Antes de proponer el método, Bacon dedica buena parte del Libro I del *Novum Organum* a un diagnóstico: ¿por qué yerra la mente? Su respuesta es la célebre doctrina de los *ídolos* (*idola*), las imágenes falsas, los fantasmas que asedian el entendimiento y lo apartan de la verdad. No son errores accidentales y corregibles uno a uno, sino disposiciones estructurales del conocer humano. Bacon distingue cuatro géneros (BACON, 1984).

Los *ídolos de la tribu* (*idola tribus*) tienen su raíz en la naturaleza humana misma, en la «tribu» o especie. Son errores comunes a todos los hombres en cuanto hombres: la tendencia del entendimiento a suponer en las

cosas más orden y regularidad de los que hay; la propensión a sostener las opiniones una vez adoptadas, atendiendo a cuanto las confirma y desatendiendo cuanto las contradice —lo que la psicología actual llamará *sesgo de confirmación*—; el influjo de los deseos y las emociones sobre el juicio, pues «el hombre cree más fácilmente lo que desea que sea verdad»; y el engaño de los sentidos, que son medida insuficiente de lo real. Aquí Bacon enuncia su imagen capital: el entendimiento humano «es semejante a un espejo desigual» que mezcla su propia naturaleza con la de las cosas y las deforma. La conciencia no copia el mundo: lo refracta.

Los *ídolos de la caverna* (*idola specus*) son los errores propios de cada individuo. Cada cual, dice Bacon evocando el mito platónico, tiene «su propia caverna o gruta particular que quiebra y corrompe la luz de la naturaleza», formada por su temperamento, su educación, sus lecturas, las autoridades que venera, las costumbres de su mente. Donde los ídolos de la tribu son universales, los de la caverna son idiosincrásicos: explican por qué un mismo dato es leído de modo distinto por cada conciencia singular. Es, en germen, una teoría de la subjetividad y de sus condicionamientos biográficos y sociales.

Los *ídolos del foro* (*idola fori*) —del mercado, del lugar donde los hombres comercian con palabras— son los más insidiosos. Nacen del lenguaje, del trato y la convención. Las palabras, observa Bacon, fueron impuestas según la comprensión del vulgo y trazan sus líneas allí donde a la mente común le resulta cómodo; cuando un entendimiento más agudo intenta corregirlas, las palabras se resisten y arrastran de nuevo el pensamiento a las viejas confusiones. Hay nombres de cosas que no existen (fruto de teorías fantásticas) y nombres confusos de cosas mal abstraídas. Bacon descubre así que la conciencia no piensa en un medio transparente, sino en y a través de un lenguaje heredado que la modela y la traiciona. Es una intuición que el siglo XX —de Wittgenstein a la filosofía del lenguaje— desplegará in extenso.

Los *ídolos del teatro* (*idola theatri*), en fin, son los que han emigrado a las mentes desde los dogmas de las distintas filosofías y desde las leyes erradas de las demostraciones. Bacon los llama «del teatro» porque considera que cuantos sistemas filosóficos se han recibido o inventado son otras tantas fábulas representadas, mundos ficticios contruidos al modo de las escenas teatrales, más elegantes y compactos que la verdad, pero ajenos a ella. Aquí entran el dogmatismo racionalista, el empirismo estrecho y la superstición que mezcla teología y filosofía. Los ídolos del teatro no son innatos: se aprenden, se transmiten, se enseñan. Y precisamente por ello pueden ser

desaprendidos. De los cuatro géneros, son los más directamente pedagógicos —y, por tanto, los más relevantes para una Educación de la Conciencia.

La doctrina de los ídolos constituye, en conjunto, una verdadera fenomenología negativa de la conciencia: un inventario de las formas en que el sujeto que conoce introduce sistemáticamente distorsión en lo conocido. Su grandeza pedagógica es doble. Primero, *desnaturaliza el error*: lo que parecía fallo individual y moral (equivocarse) se revela como estructura compartida del entendimiento, lo cual desculpabiliza y, a la vez, responsabiliza. Segundo, *abre la posibilidad de la corrección*: si los ídolos pueden ser nombrados y clasificados, pueden también ser vigilados. Conocer los propios ídolos es el primer acto de una conciencia que se educa.

3.2.4.- Anticipaciones e interpretaciones de la naturaleza

Bacon condensa toda su epistemología en una distinción de extraordinaria fecundidad pedagógica: la que opone las *anticipaciones de la naturaleza* (*anticipationes naturae*) a las *interpretaciones de la naturaleza* (*interpretationes naturae*). Las anticipaciones son los modos espontáneos y precipitados con que la mente, abandonada a sí misma, se adelanta a sacar conclusiones: salta de unos pocos hechos a generalizaciones amplias, busca la satisfacción de cerrar el cuadro, descansa en la primera explicación plausible. Son seductoras porque son rápidas, porque concuerdan con nuestras expectativas y porque consiguen el asentimiento de los demás con facilidad —ya que también ellos anticipan del mismo modo (BACON, 1984).

Las interpretaciones, en cambio, son el fruto lento, laborioso y desconfiado del método: se construyen ascendiendo desde la experiencia ordenada, sometiendo cada paso a la prueba de los casos contrarios, resistiendo la tentación de concluir antes de tiempo. Las anticipaciones agradan; las interpretaciones cuestan. Bacon sabía que pedía a la mente humana algo contra su inclinación natural: que renunciara al placer inmediato de comprender de golpe a cambio del trabajo paciente de comprender bien. En esta distinción está cifrada toda una pedagogía de la *demora cognitiva*: educar la conciencia es, en buena medida, enseñarle a soportar la incertidumbre, a posponer el cierre, a no precipitarse. Como veremos, la psicología cognitiva contemporánea redescubrirá esta misma frontera bajo otros nombres.

3.2.5.- Saber y poder; la utopía colaborativa de la Nueva Atlántida

«*Ciencia y poder humano coinciden*», escribe Bacon en uno de los aforismos más citados y más malentendidos de la historia del pensamiento. La fórmula —vulgarizada como «saber es poder»— no expresa, en su contexto, una voluntad de dominación arbitraria, sino una tesis epistemológica precisa: sólo conocemos verdaderamente una cosa cuando conocemos su causa, y sólo cuando conocemos su causa podemos producir su efecto. Conocer y poder hacer son, para Bacon, dos caras del mismo acto. De ahí el aforismo complementario, decisivo y a menudo olvidado: «a la naturaleza no se la domina sino obedeciéndola» (*natura non nisi parendo vincitur*). El poder baconiano sobre las cosas no es voluntad de fuerza, sino sumisión a la ley de lo real: se manda obedeciendo. Esta paradoja —que el dominio efectivo nace de la docilidad cognitiva— es uno de los hallazgos morales del método (BACON, 1984).

La dimensión social de este saber operativo encuentra su expresión más bella en la *Nueva Atlántida*, la utopía inconclusa que Bacon dejó al morir. En la isla de Bensalem existe una institución, la *Casa de Salomón* (también llamada «Colegio de las Obras de los Seis Días»), que es a la vez academia, laboratorio y orden sacerdotal del saber. Allí, equipos de investigadores con funciones especializadas —unos recogen experimentos de otras tierras, otros los repiten, otros extraen axiomas, otros diseñan nuevos experimentos a partir de esos axiomas— cooperan en una empresa colectiva cuyo fin declarado es «el conocimiento de las causas y de los movimientos secretos de las cosas» y la ampliación del bien humano. La Casa de Salomón es, históricamente, el modelo embrionario de las academias y sociedades científicas que florecerán a partir de la Royal Society (1660), y filosóficamente, la representación de una conciencia colectiva organizada para conocer (FARRINGTON, 1971; PELTONEN, 1996).

Conviene subrayar que el horizonte ético de Bacon no es la curiosidad ni la gloria, sino lo que él llama la *caridad*: el saber ha de orientarse «al beneficio y uso de la vida» y gobernarse por el amor a los hombres, no por la soberbia del intelecto. Bacon denuncia con dureza el conocimiento buscado «por inquietud y curiosidad, o por ostentación», y lo contrapone al buscado para «el socorro de la condición humana». Esta vocación de un saber al servicio del alivio del sufrimiento y de la dignidad de la vida común lo aproxima, inesperadamente, a las pedagogías de la liberación y del cuidado, aunque —

como se verá— su lenguaje sobre la naturaleza abra también una herida que el pensamiento contemporáneo no ha dejado de examinar.

3.2.6.- La sombra del proyecto: dominación de la naturaleza

Ningún tratamiento riguroso de Bacon puede eludir la cara oscura de su programa. Junto a la imagen del saber como caridad y obediencia, los textos baconianos despliegan otra retórica, agresiva y resueltamente patriarcal: la de poner la naturaleza «en el potro» de la indagación, la de arrancarle sus secretos, la de penetrar en sus «cámaras y senos» para someterla al servicio del hombre. La crítica ecofeminista —de manera paradigmática Carolyn Merchant en *La muerte de la naturaleza* (2023)— ha mostrado cómo este vocabulario inquisitorial y sexualizado acompaña el tránsito de una cosmovisión orgánica, que concebía la Tierra como madre viva a la que no se profanaba impunemente, a una cosmovisión mecanicista que la reduce a materia inerte disponible para la explotación ilimitada (MERCHANT, 2023)

En una dirección convergente, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt situó a Bacon en el umbral de la *razón instrumental*. Horkheimer y Adorno, en la *Dialéctica de la Ilustración* (1944-1947), lo leyeron como el profeta de un saber que, al identificarse con el poder, convierte tanto la naturaleza externa como la naturaleza interna del hombre en mero objeto de cálculo y dominio; la emancipación prometida por la Ilustración engendraría así, en su propio seno, nuevas formas de opresión (HORKHEIMER; ADORNO, 1994).

Recoger estas críticas no equivale a descartar a Bacon, sino a leerlo dialécticamente, como exige una perspectiva transdisciplinar y decolonial. Bacon es, a la vez, el creador de una insustituible higiene de la conciencia —la doctrina de los ídolos, la pedagogía de la demora— y uno de los fundadores del paradigma extractivo que la crisis ecológica del siglo XXI nos obliga a revisar. La tarea de una Educación de la Conciencia no es elegir entre ambos Bacon, sino conservar su crítica del autoengaño cognitivo mientras se desmonta su fantasía de dominio sobre lo viviente. Dicho de otro modo: aplicar a Bacon su propio método, sometiendo su obra a la prueba de los casos contrarios.

3.3.- Correlatos contemporáneos

La extraordinaria modernidad de Bacon se aprecia mejor al rastrear su descendencia. Cuatro siglos después, sus intuiciones reaparecen —traducidas a otros lenguajes— en la epistemología, la psicología cognitiva y las ciencias de la complejidad. La doctrina de los ídolos, en particular, ha resultado profética.

3.3.1.- Bachelard y los obstáculos epistemológicos

La filiación más directa es la que une los ídolos baconianos con los *obstáculos epistemológicos* de Gaston Bachelard. En *La formación del espíritu científico* (1938/2007), Bachelard sostiene que el error no es exterior al conocimiento, sino que se produce desde dentro, como inercia del propio acto de conocer: la primera experiencia, las imágenes demasiado vivas, las generalizaciones apresuradas, el saber común, constituyen obstáculos que el espíritu científico debe vencer rectificándose contra sí mismo. «Se conoce contra un conocimiento anterior», escribe Bachelard; conocer es, ante todo, *des-aprender*. La continuidad con Bacon es transparente: ambos conciben el progreso del saber como una lucha de la mente consigo misma, una pedagogía de la rectificación que comienza por reconocer las trampas internas del entendimiento (BACHELARD, 2007).

3.3.2.- Kahneman: sesgos cognitivos y los dos sistemas

La psicología cognitiva ha confirmado empíricamente lo que Bacon había descrito por introspección. El programa de heurísticos y sesgos de Daniel Kahneman y Amos Tversky catalogó, con rigor experimental, justamente aquellos errores sistemáticos que Bacon había agrupado bajo los ídolos de la tribu. El *sesgo de confirmación* —la tendencia a buscar y valorar la información que confirma nuestras creencias e ignorar la que las refuta— es, casi palabra por palabra, lo que Bacon describió al señalar que el entendimiento, una vez adoptada una opinión, atrae todo lo demás para sostenerla. Más aún: la distinción de Kahneman, en *Pensar rápido, pensar despacio* (2012), entre un *Sistema 1* —rápido, automático, intuitivo, propenso al error— y un *Sistema 2* —lento, deliberado, costoso, controlador— reproduce con asombrosa fidelidad la oposición baconiana entre las *anticipaciones* y las *interpretaciones* de la naturaleza. Lo que Bacon pedía al entendimiento —resistir el salto intuitivo, activar el trabajo lento del método— es lo que Kahneman describe como el esfuerzo de convocar al Sistema 2 frente a las respuestas precipitadas del Sistema 1 (KAHNEMAN, 2012).

3.3.3.- Morin: las cegueras del conocimiento

En clave de pensamiento complejo, Edgar Morin retoma y amplía la herencia baconiana. La primera de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (UNESCO, 1999) se titula precisamente «*Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*», y constituye una reescritura contemporánea de la doctrina de los ídolos. Morin muestra cómo el conocimiento está expuesto a errores mentales, intelectuales, racionales y a

las cegueras del paradigma; cómo las ideas y las teorías, una vez instaladas, se vuelven «ídolos» que organizan la percepción y rechazan cuanto las desmiente. Pero Morin va más allá de Bacon en un punto crucial: para él, el conocimiento del conocimiento —la reflexividad, la conciencia que se vuelve sobre sus propias condiciones— debe constituirse en una exigencia primera de toda educación. Donde Bacon catalogaba los ídolos como un trabajo previo, Morin hace de esa vigilancia autorreflexiva el corazón mismo del aprender (MORIN, 1999).

3.3.4.- Popper, Kuhn y los límites de la inducción

La posteridad de Bacon incluye también su crítica. Karl Popper, en *La lógica de la investigación científica* (1934/2008), impugnó la pretensión de que el conocimiento científico pueda fundarse en la inducción: ninguna acumulación de casos confirmatorios prueba una ley universal, pues bastaría un solo contraejemplo para refutarla. El método de la ciencia no sería inductivo, sino hipotético-deductivo, y su lógica no la verificación sino la *falsación*. Sin embargo, este giro no abole a Bacon; lo perfecciona. Pues lo más valioso del método baconiano no era la enumeración de casos favorables, sino precisamente la búsqueda deliberada de los *casos negativos* (la tabla de ausencia, las «instancias contradictorias»), que es ya un embrión del principio de refutación. Bacon, contra la inducción ingenua, había escrito que la mayor fuerza del método reside en la exclusión, no en la afirmación (POPPER, 2008).

Thomas Kuhn, por su parte, en *La estructura de las revoluciones científicas* (1962/2017), dio razón histórica a los *ídolos del teatro*: los paradigmas, esos marcos teóricos compartidos por una comunidad científica, organizan lo que sus miembros pueden percibir y pensar, y resisten tenazmente las anomalías que los contradicen, hasta que una crisis fuerza la revolución. Lo que Bacon llamó «fábulas representadas en escenas teatrales» reaparece en Kuhn como la inercia de los paradigmas y la dificultad de pensar fuera de ellos. La conciencia científica, lejos de ser un espejo neutro, está siempre situada dentro de un teatro de supuestos (KUHN, 2017).

3.3.5.- La revisión ecológica y el cuidado

Por último, el correlato más urgente para nuestro tiempo es el que prolonga la crítica iniciada por Merchant y la Teoría Crítica. La conciencia ecológica contemporánea, la ética del cuidado (Noddings, Gilligan) y las cosmovisiones decoloniales y del Buen Vivir convergen en cuestionar el sueño baconiano de un imperio humano sobre la naturaleza. No para regresar a un organicismo precientífico, sino para reinscribir el conocer dentro de una

relación de pertenencia y responsabilidad con lo viviente. La pregunta que el siglo XXI dirige a Bacon es si es posible conservar su pedagogía de la lucidez —la guerra contra los ídolos— renunciando a su pedagogía del dominio. La respuesta de una educación transdisciplinar de la conciencia es afirmativa: obedecer a la naturaleza, en la fórmula misma de Bacon, puede leerse hoy no como estrategia para vencerla, sino como reconocimiento de que somos parte de ella (MERCHANT, 2023).

3.4.- Principios educativos y pedagógicos

Si se traduce la obra de Bacon al lenguaje de la Educación de la Conciencia, emerge un conjunto coherente de principios pedagógicos de notable actualidad. No son aplicaciones forzadas: están latentes en la propia estructura del *Novum Organum*, que es, antes que un tratado de método, un programa de reeducación del entendimiento humano.

3.4.1.- Educar es, primero, purgar los ídolos

El acto inaugural de toda formación intelectual no es llenar la mente, sino limpiarla. Antes de enseñar contenidos, la educación debe ayudar a la conciencia a reconocer sus propios ídolos: los prejuicios de la especie, los condicionamientos personales (la caverna biográfica), las trampas del lenguaje y los dogmas heredados. Una pedagogía baconiana es, en este sentido, una pedagogía crítica y metacognitiva: enseña al estudiante a desconfiar metódicamente de sus primeras certezas y a preguntarse qué ídolo está operando cuando juzga. Esto conecta de modo directo con la enseñanza del pensamiento crítico y con lo que Morin llama la necesidad de un «conocimiento del conocimiento» como saber prioritario (MORIN, 1999).

3.4.2.- La pedagogía de la demora: educar la paciencia cognitiva

La distinción entre anticipaciones e interpretaciones se traduce pedagógicamente en el cultivo deliberado de la *lentitud reflexiva*. Frente a una cultura escolar y mediática que premia la respuesta rápida, la pedagogía baconiana enseña a posponer la conclusión, a tolerar la incertidumbre, a buscar activamente lo que podría refutar la propia hipótesis. Educar la conciencia es enseñarle a resistir el placer de la respuesta inmediata —el Sistema 1 de Kahneman— y a sostener el trabajo costoso de la deliberación. La virtud intelectual que Bacon promueve no es la rapidez, sino la *probidad*: la honradez de no concluir más de lo que los hechos autorizan.

3.4.3.- Aprender de la experiencia ordenada, no de la autoridad

Bacon desplaza el centro de gravedad del aprendizaje desde el comentario de los textos autorizados hacia la observación y el experimento. Esto fundamenta una pedagogía activa e indagatoria: el conocimiento no se recibe pasivamente de la autoridad (los ídolos del teatro), sino que se construye mediante el contacto metódico con los fenómenos. Las «tablas» baconianas anticipan, en clave didáctica, el aprendizaje basado en la indagación, en problemas y en proyectos, donde el estudiante recoge datos, compara casos presentes y ausentes, formula y descarta hipótesis. La autoridad no se suprime, pero deja de ser el criterio último: lo es la confrontación con lo real.

3.4.4.- El conocimiento como construcción cooperativa

La Casa de Salomón ofrece el modelo de una comunidad de aprendizaje. Frente al saber como posesión individual y competitiva, Bacon imagina una empresa colaborativa, distribuida y autocorrectiva, en la que cada función contribuye a un saber común. Pedagógicamente, esto legitima el aprendizaje cooperativo, las comunidades de indagación y la construcción social del conocimiento: la conciencia que conoce mejor no es la solitaria, sino la que se expone a la corrección de los otros. Es la dimensión ecosistémica y reticular del aprender que la pedagogía de Moraes y el pensamiento complejo de Morin sitúan en el centro (MORIN, 1999; MORAES, 2008; 2021).

3.4.5.- La conciencia del lenguaje como tarea educativa

Los ídolos del foro convierten la educación lingüística en una cuestión epistemológica de primer orden. Enseñar a pensar es, en buena medida, enseñar a vigilar las palabras: a distinguir los nombres que designan cosas reales de los que sólo designan ficciones teóricas, a precisar los conceptos confusos, a advertir cómo el lenguaje heredado predetermina lo pensable. Una pedagogía de la conciencia atenta a Bacon cultiva la lucidez semántica: la capacidad de detectar cuándo somos hablados por las palabras en lugar de hablar a través de ellas.

3.4.6.- Un saber gobernado por la caridad y el cuidado

Finalmente, la insistencia baconiana en que el conocimiento se oriente «al beneficio y uso de la vida» y se gobierne por la caridad ofrece, una vez depurada de su retórica de dominio, un principio ético para la Educación de la Conciencia: el saber no es un fin en sí mismo ni un instrumento de poder

personal, sino un servicio a la dignidad de la vida común. Releído desde la ética del cuidado y la conciencia ecológica, este principio se transforma: el fin de conocer no es dominar lo viviente, sino habitar responsablemente el mundo. La educación que recoge lo mejor de Bacon —su guerra contra el autoengaño— y corrige lo más peligroso —su sueño de imperio— forma conciencias a la vez lúcidas y cuidadosas: capaces de obedecer a la realidad sin pretender poseerla.

3.5.- Vigencia de las aportaciones de Francis Bacon

Francis Bacon no construyó una metafísica del sujeto, pero legó algo acaso más necesario para educar la conciencia: el mapa de las trampas que la mente se tiende a sí misma y el método para sortearlas. Lo que de él sobrevive, cuatro siglos después, no es el detalle de sus tablas ni el optimismo de su proyecto, sino tres gestos fundadores cuya fecundidad no ha cesado de crecer. El primero es el descubrimiento de que el principal obstáculo del conocer no está en las cosas, sino en el entendimiento que las aborda, atravesado por ídolos que deforman cuanto refleja; conocer exige, por tanto, una previa higiene de la mente. El segundo es la conversión del método en disciplina del deseo cognitivo: frente a la *anticipación*, ese salto precipitado con que la mente se apresura a concluir, Bacon opone la *interpretación*, lenta, desconfiada, atenta a los casos que la contradicen. El tercero es la concepción del saber como obra cooperativa, distribuida y autocorrectiva, que arranca el conocimiento de la torre del sabio solitario y lo deposita en una comunidad que se enmienda a sí misma (BACON, 1620/1984).

Estos tres gestos no envejecieron: se ramificaron. La doctrina de los ídolos reaparece, transfigurada, en los *obstáculos epistemológicos* de Bachelard, para quien conocer es siempre conocer *contra* un saber anterior y rectificarse a sí mismo (BACHELARD, 2007); reaparece en los sesgos cognitivos catalogados por la psicología contemporánea, y muy señaladamente en esa frontera entre un pensar rápido, intuitivo y propenso al error, y un pensar lento, deliberado y costoso, que tan exactamente reproduce la antigua oposición baconiana entre anticipar e interpretar (KAHNEMAN, 2012); reaparece, en fin, como primera de las *cegueras del conocimiento* que toda educación del futuro debería aprender a vigilar (MORIN, 1999). La enseñanza del pensamiento crítico y de la lectura crítica que hoy reclamamos como urgencia formativa no es, en el fondo, sino la prolongación institucional del programa que Bacon esbozó: educar es enseñar a la conciencia a desconfiar metódicamente de sus propias certezas.

Pero el legado baconiano se honra mejor aplicándole su propio método. Leer críticamente a Bacon significa reconocer que, junto a la pedagogía de la lucidez, su obra alberga la simiente de un paradigma de dominación: la retórica que concibe el saber como poder de sometimiento de la naturaleza, denunciada por la crítica ecofeminista como el tránsito de una Tierra viva a una materia inerte explotable (MERCHANT, 2023), y leída por la Teoría Crítica como el umbral de una razón instrumental que termina cosificando tanto el mundo como al propio hombre (HORKHEIMER; ADORNO, 1994). La tarea de una educación transdisciplinar de la conciencia no consiste en elegir entre el Bacon lúcido y el Bacon dominador, sino en conservar su crítica del autoengaño mientras se desmonta su fantasía de imperio sobre lo viviente. Esta doble fidelidad —gratitud y discernimiento— es, ella misma, una lección de lectura crítica.

Y es precisamente aquí, en el cruce de su vigencia y de sus límites, donde Bacon vuelve a hablarnos con fuerza inesperada. Pues vivimos un tiempo de triple crisis —del conocimiento, de lo simbólico y de lo espiritual— ante la cual su diagnóstico, depurado y reorientado, ofrece claves todavía vivas.

3.5.1.- La crisis del conocimiento

Nunca tuvo la humanidad tanta información disponible y tan escaso discernimiento para habitarla. La sobreabundancia informativa, lejos de ilustrar, fragmenta y aturde; la verdad compite en desventaja con la verosimilitud emotiva, y los ídolos de la tribu —en especial esa propensión a buscar sólo lo que confirma lo ya creído— se han industrializado en arquitecturas algorítmicas que encierran a cada conciencia en la cámara de eco de sus propios sesgos. Lo que Bacon describió como inclinación natural del entendimiento es hoy un modelo de negocio. En este paisaje, su advertencia capital —que el primer enemigo del saber es la prisa de la mente por concluir, y que ningún dato salva a quien no ha examinado antes sus propias propensiones al error— recobra una actualidad casi profética. La degradación del espacio público que Han analiza bajo el nombre de *infocracia*, donde el discurso racional cede ante el espectáculo y la desinformación (HAN, 2022), es la confirmación a gran escala de que la batalla baconiana contra los ídolos no se ganó: apenas comienza, ahora en condiciones inéditas.

3.5.2.- La crisis simbólica

Los *ídolos del foro*, que Bacon situó en el lenguaje y en el comercio de las palabras, anticiparon con extraordinaria penetración nuestra crisis simbólica. Hoy las palabras no sólo trazan sus líneas donde a la mente común le resulta

cómodo, sino que son fabricadas, viralizadas y vaciadas a escala planetaria; el símbolo, antaño densa mediación de sentido, se adelgaza hasta convertirse en señuelo de atención. Lo que Bacon llamó ídolos *del teatro* reaparece, transfigurado, en lo que Han describe como una *teatrocracia*: una escena en la que los actores de lo público representan papeles y el fondo deja de importar (HAN, 2022). Frente a ello, la vigilancia baconiana sobre el lenguaje — distinguir los nombres que designan realidades de los que sólo nombran ficciones, precisar lo confuso, advertir cuándo somos hablados por las palabras en lugar de hablar a través de ellas— se revela como una de las alfabetizaciones más urgentes de nuestro tiempo. Educar la conciencia es, también, devolver al símbolo su espesor, su capacidad de unir en lugar de manipular.

3.5.3.- La crisis espiritual

Hay, por último, una dimensión de la obra de Bacon que sólo se percibe cuando se la lee desde la hondura que reclama una educación integral de la conciencia. La purga de los ídolos no es un mero trámite metodológico: es una ascesis, una *vía purgativa* del entendimiento que guarda parentesco con las disciplinas contemplativas que en otros lugares de esta serie hemos frecuentado. Despojarse de los fantasmas que la propia mente proyecta, suspender el juicio, sostener la incertidumbre sin huir hacia la respuesta fácil: tales exigencias, antes que técnicas, son virtudes interiores. En una época que Han ha diagnosticado como *sociedad del cansancio* —agotada por la autoexplotación, incapaz de demora, de contemplación, de atención profunda (HAN, 2012)—, la pedagogía baconiana de la lentitud reflexiva adquiere una resonancia que excede lo cognitivo y toca lo espiritual. Pues no hay vida interior sin capacidad de detenerse, ni discernimiento sin silencio. La crisis espiritual de nuestro tiempo es, en buena medida, una desertización de la atención; y la atención paciente, sostenida, desinteresada, es justamente lo que Bacon pedía al entendimiento cuando lo invitaba a interpretar la naturaleza en lugar de anticiparla.

Reorientado en esta clave, hasta el más controvertido de los principios baconianos cambia de signo. «A la naturaleza no se la domina sino obedeciéndola»: lo que en su origen fue estrategia para vencerla puede leerse hoy como reconocimiento de pertenencia, como humildad ante una realidad de la que formamos parte y a la que debemos cuidado antes que conquista. Y su vieja insistencia en que el saber se gobierne por la *caridad* y se ordene al beneficio de la vida común, despojada de su retórica de imperio, retorna como

exigencia ética y casi espiritual: el conocimiento no es fin en sí mismo ni instrumento de poder, sino servicio a la dignidad de lo viviente.

Por todo ello, la voz de Bacon resulta hoy no ya pertinente, sino imprescindible para quien aspire a educar la conciencia a la altura de su crisis. De él aprendemos a forjar conciencias *lúcidas*, capaces de detectar el autoengaño en una era de posverdad; conciencias *críticas del símbolo*, capaces de resistir la manipulación de las palabras en una era de espectáculo; y, debidamente reorientadas, conciencias *contemplativas y cuidadosas*, capaces de la atención lenta y de la obediencia respetuosa a lo real en una era de agotamiento y dominio. Con Bacon comienza, en clave moderna, la larga y nunca concluida tarea de tomar conciencia de la conciencia. Que esa tarea siga inconclusa no es un reproche a su proyecto, sino la prueba de su grandeza: nos legó, más que respuestas, el arte de seguir preguntando con probidad.

4.- Galileo Galilei (1564-1642)

«...La filosofía está escrita en este grandísimo libro que continuamente tenemos abierto ante los ojos (digo, el universo), pero no puede entenderse si antes no se aprende a comprender la lengua y a conocer los caracteres en que está escrito. Está escrito en lengua matemática, y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin los cuales es humanamente imposible entender una sola palabra; sin ellos, se vaga en vano por un oscuro laberinto...»

El Ensayador (1623/1984)

«...tan pronto como concibo una materia o sustancia corpórea, me siento llevado por la necesidad a concebir a la vez que está limitada y conformada según tal o cual figura [...]; pero que deba ser blanca o roja, amarga o dulce, sonora o muda, de grato o ingrato olor, no siento que mi mente se vea forzada a aprehenderla necesariamente acompañada de tales condiciones. [...] Por lo cual voy pensando que estos sabores, olores, colores, etc. [...] no son sino puros nombres, y que tienen su sola residencia en el cuerpo sensitivo, de suerte que, suprimido el ser que siente, quedan suprimidas y aniquiladas todas estas cualidades...»

El Ensayador (1623/1984)

«...procediendo por igual del Verbo divino la Sagrada Escritura y la naturaleza —aquella como dictado del Espíritu Santo, esta como obedientísima ejecutora de las órdenes de Dios— [...]»; y, citando al cardenal Baronio: «la intención del Espíritu Santo es enseñarnos cómo se va al cielo, y no cómo va el cielo...»

Carta a Cristina de Lorena (1615/2008)



2 Galileo Galilei y la nueva visión del cosmos. Ilustración generada mediante IA a partir de retratos históricos de dominio público. Fuente: elaboración propia basada en imágenes históricas de Galileo Galilei.

cindir de él.

Tres movimientos justifican su presencia en este itinerario. El primero es de orden ontológico y epistemológico: al proclamar que «el libro de la naturaleza está escrito en lenguaje matemático» (GALILEI, 1984), Galileo no solo propone un método, sino que reconfigura la relación entre la mente y el mundo. La distinción que traza en *El ensayador* entre las cualidades cuantificables de los cuerpos —figura, número, movimiento— y las cualidades sensibles —sabores, colores, olores, sonidos—, a las que relega al cuerpo sensible, es uno de los gestos más decisivos de toda la historia de la filosofía de la mente. De él procede, por una larga genealogía, lo que la filosofía contemporánea denomina «el problema duro de la conciencia» (CHALMERS, 1999). Galileo, sin proponérselo, abrió la herida que la fenomenología, el pensamiento complejo y las ciencias cognitivas siguen tratando de suturar.

Puede parecer paradójico abrir un capítulo sobre la conciencia con la figura de quien, más que ningún otro, contribuyó a expulsarla del mundo natural. Y, sin embargo, esa misma paradoja constituye la mejor razón para detenerse en Galileo Galilei. Si Francis Bacon, estudiado en el capítulo precedente, fundó la nueva lógica de la investigación como pedagogía de la mente (cf. cap. 3), Galileo fundó algo más radical y duradero: una nueva ontología de lo real y, con ella, una nueva ubicación de la conciencia respecto del cosmos. La modernidad filosófica que cristalizará con Descartes —a quien dedicaremos el capítulo central de este volumen— es impensable sin el suelo que el pisano roturó. Por eso la indagación sobre los fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XVII no puede pres-

El segundo movimiento es de orden ético-político y atañe a la historia de la libertad de conciencia. El proceso inquisitorial de 1633, la abjuración forzada y el largo arresto en Arcetri convierten a Galileo en uno de los grandes símbolos del conflicto entre la autonomía de la razón y la autoridad dogmática. Su Carta a Cristina de Lorena (1615/2008) es, antes que un texto científico, un alegato sobre los límites recíprocos de la fe y de la investigación natural, y por tanto un capítulo mayor en la historia occidental de la libertad de pensamiento (GEYMONAT, 1986; BELTRÁN MARÍ, 2006). Para un proyecto de Educación de la Conciencia comprometido con la emancipación —en la estela de Freire, Dussel y la teología de la liberación—, esa defensa de la conciencia que no puede ser coaccionada es patrimonio irrenunciable.

El tercer movimiento es propiamente formativo: Galileo encarna y enseña un ethos, una conciencia científica entendida no como mero conjunto de procedimientos, sino como disposición moral del espíritu: probidad ante los hechos, coraje para sostener lo que la evidencia muestra, humildad para corregir el error, disciplina de la verificación y desconfianza ilustrada hacia el principio de autoridad. Educar esa conciencia —con sus grandezas y con sus límites, pues también enseña los riesgos de una razón que olvida lo cualitativo— es uno de los cometidos de toda pedagogía que aspire a formar sujetos libres y lúcidos. Examinaremos, pues, su vida, sus aportaciones, sus correlatos contemporáneos y los principios educativos que de él se derivan.

4.1.- Apuntes biográficos

La biografía de Galileo no es el telón de fondo anecdótico de sus ideas, sino el escenario donde se libra el drama mismo de la conciencia moderna: el de una inteligencia que descubre y el de una persona que, ante el poder, ha de decidir qué hacer con lo que ha descubierto. Conviene recorrerla en cinco fases.

4.1.1.- Formación y primeros pasos

Galileo Galilei nació en Pisa el 15 de febrero de 1564, en el mismo año en que moría Miguel Ángel y nacía Shakespeare —coincidencia que la posteridad ha gustado de subrayar como cifra del tránsito entre dos épocas. Era el primogénito de Vincenzo Galilei, laudista, compositor y teórico de la música, hombre de espíritu polémico y experimental cuyas indagaciones sobre la relación entre la tensión de las cuerdas y la altura de los sonidos anticipaban, en el dominio acústico, la alianza entre número y experiencia que el hijo llevaría a la física (GEYMONAT, 1986). De esa herencia paterna procede acaso

lo más característico de Galileo: el rechazo del argumento de autoridad y la confianza en la medida y en el oído atento a la cosa misma.

Ingresó en 1581 en la Universidad de Pisa para estudiar medicina, por deseo de su padre, pero pronto la abandonó, seducido por las matemáticas y por la mecánica. De aquella época proceden las observaciones —mitificadas luego por su discípulo Viviani— sobre el isocronismo del péndulo y los primeros ataques a la física aristotélica de la caída de los graves, reunidos en el tratado juvenil e inédito *De motu*. Galileo abandonó la universidad en 1585 sin obtener el grado, pero con una convicción ya formada: la de que la naturaleza obedece a regularidades susceptibles de expresión matemática y verificación experimental (DRAKE, 1978).

4.1.2.- Los años fecundos de Padua

En 1592 obtuvo la cátedra de matemáticas de la Universidad de Padua, en el territorio de la República de Venecia, lejos del control directo de Roma y en un clima de relativa libertad intelectual. Él mismo recordaría aquellos dieciocho años como los más felices y productivos de su vida. Allí desarrolló sus investigaciones sobre el movimiento —la ley de la caída de los cuerpos, la composición de movimientos, la trayectoria parabólica de los proyectiles— que medio siglo después cristalizarían en los *Discorsi*. Allí, sobre todo, ocurrió en 1609 el acontecimiento que cambiaría su vida y la historia de la mirada humana: la noticia de un instrumento holandés que aproximaba los objetos lejanos lo impulsó a construir, perfeccionándolo, su propio telescopio.

Al dirigirlo al cielo, Galileo vio lo que ningún ojo humano había visto: montañas y valles en una Luna que la cosmología aristotélica suponía esfera perfecta e incorruptible, una multitud de estrellas invisibles a simple vista y, sobre todo, cuatro «astros» que giraban en torno a Júpiter. Lo publicó en marzo de 1610 en el breve y deslumbrante *Sidereus Nuncius* —«mensajero (o mensaje) de los astros»—, cuya repercusión europea fue inmediata (GALILEI, 2021). Aquellos satélites jovianos eran un pequeño sistema copernicano a la vista de todos: por primera vez, la nueva astronomía dejaba de ser hipótesis matemática para convertirse en hecho observable.

4.1.3.- El regreso a Florencia y el primer aviso

La fama lo devolvió a la Toscana: en 1610 fue nombrado «matemático y filósofo primario» del Gran Duque de Toscana, título que reivindicaba para él, significativamente, no solo la condición de calculador, sino la de filósofo natural con derecho a pronunciarse sobre la constitución del cosmos.

Siguieron las observaciones de las fases de Venus —prueba contundente contra el sistema de Ptolomeo— y de las manchas solares, que volvían a contradecir la incorruptibilidad de los cielos. Pero la creciente identificación pública de Galileo con el copernicanismo despertó la alarma teológica.

En esa coyuntura redactó, en 1615, su Carta a la gran duquesa Cristina de Lorena, verdadero manifiesto sobre la relación entre la ciencia y las Escrituras: sostiene en ella que la Biblia, escrita para la salvación y acomodada a la comprensión del pueblo, no pretende enseñar astronomía, y que donde la demostración natural es concluyente, la interpretación del texto sagrado debe ceder ante ella. Hizo suyo el agudo *dictum* del cardenal Baronio: la Escritura enseña «cómo se va al cielo, no cómo va el cielo» (GALILEI, 2008). En 1616, sin embargo, la Congregación del Índice declaró la doctrina copernicana «falsa y contraria a la Sagrada Escritura», y el cardenal Belarmino le notificó personalmente que no podía sostenerla ni defenderla. Galileo calló, pero no se rindió.

4.1.4.- La madurez polémica: de El ensayador al Diálogo

Durante los años siguientes Galileo libró batallas más prudentes. En 1623 publicó *El ensayador* (*Il Saggiatore*), obra maestra de prosa científica y polémica nacida de una disputa sobre la naturaleza de los cometas, en la que expone su programa epistemológico —la matematización del libro de la naturaleza— y la célebre doctrina de las cualidades sensibles como residentes en la conciencia del sujeto y no en los cuerpos (GALILEI, 1984). La elección ese mismo año de su admirador Maffeo Barberini como papa Urbano VIII le hizo concebir esperanzas de tolerancia.

Animado por ese clima, dedicó casi una década a su gran obra, el *Diálogo* sobre los dos máximos sistemas del mundo, ptolemaico y copernicano, publicado en Florencia en 1632 con las licencias eclesiásticas pertinentes. Su forma —una conversación de cuatro jornadas entre el copernicano Salviati, el lúcido mediador Sagredo y el aristotélico Simplicio— le permitía exponer la cosmología nueva como mera hipótesis, según se le había exigido; pero la fuerza de los argumentos y la candidez con que Simplicio repetía las tesis del propio papa no engañaron a nadie. El libro era una defensa apenas velada del copernicanismo (GALILEI, 1994; KOYRÉ, 1979).

4.1.5.- El proceso, la abjuración y el ocaso fecundo

En 1633 Galileo, ya anciano y enfermo, fue llamado a Roma y procesado por el Santo Oficio bajo la acusación de «vehemente sospecha de herejía».

Tras meses de interrogatorios y bajo amenaza, el 22 de junio de 1633 abjuró de rodillas de la doctrina copernicana y fue condenado a prisión, pena conmutada en arresto domiciliario perpetuo. La tradición —históricamente insegura— quiso que murmurara entonces el «*Eppur si muove*» («y sin embargo se mueve»), frase que, sea o no auténtica, condensa la verdad de fondo: la conciencia que cede ante la fuerza no por ello deja de saber lo que sabe (BELTRÁN MARÍ, 2006).

Recluido en su villa de Arcetri, vigilado y finalmente ciego, Galileo realizó sin embargo su obra científicamente más madura. En 1638, con la ayuda de editores protestantes que la sacaron clandestinamente a los Países Bajos, publicó los *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze*, donde fundó la ciencia del movimiento y de la resistencia de los materiales sobre bases matemático-experimentales: el verdadero acta de nacimiento de la física moderna (GALILEI, 1976; CLAVELIN, 1968). Murió en Arcetri el 8 de enero de 1642. Tres siglos y medio después, en 1992, una comisión pontificia reconoció el error cometido por los jueces eclesiásticos, cerrando simbólicamente uno de los procesos más célebres de la historia del conflicto entre conciencia y poder.

4.2.- Aportaciones fundamentales

Las contribuciones de Galileo a la filosofía de la conciencia son, en parte, indirectas: no escribió un tratado del alma ni una teoría de la mente. Pero las decisiones ontológicas y metodológicas que tomó —y el destino biográfico que las acompañó— reconfiguraron de raíz el modo en que Occidente concibe la relación entre el sujeto consciente y el mundo. Las ordenamos en siete núcleos.

4.2.1.- La matematización de la naturaleza

El núcleo del programa galileano se cifra en una imagen célebre de El ensayador: el universo es un libro abierto a la mirada, pero «no se puede entender si antes no se aprende a comprender la lengua y a conocer los caracteres en que está escrito», caracteres que son «triángulos, círculos y otras figuras geométricas» (GALILEI, 1984). La afirmación es de un alcance metafísico inmenso. No dice meramente que las matemáticas sean un instrumento útil para describir la naturaleza; afirma que la estructura de lo real es matemática, que la inteligibilidad del mundo coincide con su geometría. La conciencia humana, al matematizar, no proyecta un orden sobre un caos: descifra un orden que ya está inscrito en las cosas.

Esta convicción —de raíces pitagórico-platónicas reactivadas en el Renacimiento— insta una nueva alianza entre la razón y el cosmos, pero al precio de un drástico recorte: solo lo medible es real en sentido propio; lo que no se deja cuantificar queda relegado a un estatuto subordinado. Koyré vio en ello no una simple novedad técnica, sino una auténtica «mutación» del intelecto humano, una transformación de las categorías mismas con que la conciencia aprehende lo real (KOYRÉ, 1979). El mundo de la vida cotidiana, cualitativo y sensible, comienza aquí a ser sustituido por un universo de cuerpos en movimiento regidos por leyes expresables en fórmulas.

4.2.2.- Cualidades primarias y secundarias

Si hay un texto galileano decisivo para la filosofía de la conciencia, es el pasaje de *El ensayador* en que distingue dos órdenes de propiedades. De un lado, las que no puede concebir separadas de los cuerpos: figura, magnitud, número, posición, movimiento o reposo, contacto. De otro, los sabores, los olores, los colores y los sonidos, que —sostiene— no residen en los objetos sino en el cuerpo que siente: «si se quitara el ser viviente y sensitivo, todas estas cualidades se desvanecerían y aniquilarían» (GALILEI, 1984). El calor, el sabor o el color no son del fuego, de la fruta o del cuerpo iluminado; son del sujeto que siente.

Las consecuencias para la teoría de la conciencia son enormes. Galileo escinde la realidad en dos: un mundo objetivo, cuantitativo, público, matematizable —la res que la nueva física estudiará— y un mundo subjetivo, cualitativo, privado, que se repliega en la interioridad del sujeto. Es lo que Whitehead llamaría más tarde la «bifurcación de la naturaleza» (WHITEHEAD, 1949): la separación entre la naturaleza tal como la ciencia la describe —átomos, fuerzas, longitudes de onda— y la naturaleza tal como se nos aparece —el rojo del atardecer, el aroma del jazmín, el dolor. La conciencia se convierte así en el receptáculo de todo lo que la física ha decidido no poder contar. De esta operación procede, en línea recta, el dualismo cartesiano y, mucho después, el «problema duro» de explicar cómo de procesos físicos cuantificables surge la experiencia cualitativa (CHALMERS, 1999; NAGEL, 1974). Galileo no planteó el problema, pero lo hizo inevitable.

4.2.3.- El método como disciplina de la conciencia

Galileo articuló un método que combinaba indisolublemente dos polos: la *sensata esperienza* —la experiencia sensata, la observación cuidadosa y, cuando es posible, el experimento controlado— y las *necessarie dimostrazioni* —las demostraciones necesarias, la deducción matemática rigurosa—. Frente

al empirismo puramente acumulativo y frente al racionalismo desligado de los hechos, propuso un proceder en el que la hipótesis matemática se somete al tribunal de la experiencia, y la experiencia se interroga a la luz de la teoría (GEYMONAT, 1986; DRAKE, 1978).

Lo que aquí importa para nuestra indagación es que ese método no es solo un protocolo externo, sino una disciplina interior, una Educación de la Conciencia cognoscente. Exige suspender el asentimiento, no dar por verdadero lo que la autoridad o el sentido común afirman, poner a prueba (el cimiento, el ensayo) antes de concluir. Galileo enseña a desconfiar incluso de los propios sentidos cuando la razón y el instrumento los corrigen: el Sol no se mueve aunque lo veamos salir, la Tierra gira aunque no lo sintamos. Hay en ello una ascética intelectual —una conciencia vigilante de sus propios espejismos— que prefigura tanto la duda metódica cartesiana como el ideal moderno de objetividad.

4.2.4.- Autonomía de la razón y libertad de investigación

En la Carta a Cristina de Lorena, Galileo formula con notable lucidez la doctrina de la autonomía relativa de los dominios del saber. La Sagrada Escritura y la naturaleza proceden ambas de Dios —argumenta—, la primera como «dictado del Espíritu Santo», la segunda como «obedientísima ejecutora de sus órdenes»; pero hablan lenguajes distintos y persiguen fines distintos. La Escritura se acomoda a la capacidad del vulgo y atiende a la salvación; la naturaleza es inexorable e indiferente a que sus razones recónditas resulten o no accesibles a los hombres. Donde la demostración natural sea concluyente, no cabe oponerle el sentido literal de un pasaje bíblico (GALILEI, 2008).

Esta defensa de un espacio propio para la investigación racional, sustraído a la tutela dogmática, es uno de los actos fundacionales de la libertad de conciencia moderna. No se trata de un alegato antirreligioso —Galileo se sabía y se quería católico—, sino de la reivindicación de que la conciencia que investiga tiene derechos que ninguna autoridad puede legítimamente conculcar. Que tal reivindicación le costara la condena no hace sino subrayar su trascendencia: la historia posterior de la libertad de pensamiento, hasta la afirmación contemporánea de la dignidad de la conciencia, tiene en este texto uno de sus manantiales (GEYMONAT, 1986; BELTRÁN MARÍ, 2006).

4.2.5.- La conciencia mediada

El telescopio introduce en la epistemología un elemento revolucionario: la conciencia que conoce ya no se fía de la percepción inmediata, sino que la amplía, la corrige y la disciplina mediante instrumentos. Galileo hubo de defender que lo que el tubo mostraba era real y no un artificio óptico, y para ello articuló una teoría implícita de la observación mediada: el conocimiento no es un reflejo pasivo de lo dado, sino una construcción activa en la que se entrelazan el ojo, el aparato, la geometría y la inteligencia que interpreta.

La conciencia cognoscente galileana es, pues, una conciencia técnicamente potenciada y críticamente vigilante: sabe que los sentidos engañan, que el aparato puede deformar y que la apariencia no es el ser. Esta lección —que percibir no es aún conocer, y que conocer exige mediación, corrección y prueba— es de una enorme fecundidad pedagógica, pues sitúa en el centro de la formación intelectual la educación de una mirada que no se contenta con lo que parece (ROSSI, 1998).

4.2.6.- Transformación de la autoconciencia humana

Al confirmar empíricamente el copernicanismo, Galileo participó decisivamente en uno de los mayores reordenamientos de la autoconciencia de la especie. La Tierra deja de ser el centro inmóvil del universo para convertirse en un planeta más que gira alrededor del Sol; el cielo deja de ser el ámbito incorruptible de lo divino para mostrarse hecho de la misma materia accidentada y cambiante que la Tierra. Freud incluiría más tarde esta «descentralización» cósmica entre las grandes heridas narcisistas infligidas a la humanidad, junto a la biológica de Darwin y la psicológica del inconsciente.

Pero el descentramiento no es solo pérdida. La conciencia humana que se descubre habitante de un planeta menor en un universo inmenso gana, a cambio, una nueva grandeza: la de una inteligencia capaz de comprender el todo del que es una parte mínima, de medir lo que la sobrepasa y de pensar su propio lugar. Hay aquí una dialéctica de humildad y dignidad que será central para toda antropología de la conciencia: somos, como dirá más tarde Pascal en este mismo siglo, «una caña pensante», infinitamente pequeños en el espacio y, sin embargo, capaces de abarcarlo con el pensamiento.

4.2.7.- Coraje intelectual y drama ético de la conciencia

La aportación final de Galileo no es una tesis, sino una existencia: la suya encarna el drama moral de la conciencia que sabe enfrentada a la conciencia

que ha de sobrevivir. La abjuración de 1633 ha sido leída de mil maneras: como cobardía, como prudencia, como tragedia del intelectual ante el poder. Brecht hizo de ella el centro de su drama, poniendo en boca de su Galileo la amarga sentencia «desgraciada la tierra que necesita héroes». La cuestión que el episodio plantea —qué debe la conciencia a la verdad y qué a la vida, dónde acaba la prudencia y empieza la claudicación— es una de las preguntas perennes de la ética.

Para una Educación de la Conciencia, el caso Galileo es un material formativo de primer orden, precisamente por su ambigüedad. No ofrece un héroe sin fisuras, sino un ser humano que sostiene la verdad mientras puede, cede cuando se le quiebra la resistencia y, sin embargo, sigue trabajando y publicando hasta la ceguera. Enseña que la integridad intelectual no es heroísmo abstracto, sino fidelidad terca y paciente a lo que se ha comprendido, ejercida en las condiciones reales —a menudo adversas— de una vida. La conciencia científica que él inaugura no es solo método: es también carácter.

4.3.- Correlatos contemporáneos

La obra de Galileo no es una pieza de museo: sus decisiones fundacionales siguen operando —y siendo discutidas— en los debates más vivos sobre la ciencia, la mente y la conciencia. Señalamos seis correlatos.

4.3.1.- Husserl y el «olvido del mundo de la vida»

Ningún filósofo del siglo XX iluminó tan hondamente el alcance del gesto galileano como Edmund Husserl en *La crisis de las ciencias europeas* (1936/1991). Husserl sostiene que la matematización galileana de la naturaleza, al sustituir el mundo cualitativo de la experiencia inmediata por un universo de idealidades matemáticas, fue un descubrimiento genial y a la vez un encubrimiento: hizo posible la física moderna, pero ocultó el mundo de la vida (*Lebenswelt*), el suelo de evidencias preteóricas y vividas sobre el que toda ciencia se asienta. La «crisis» de las ciencias es, para Husserl, la consecuencia última de ese olvido: una racionalidad objetivista que, habiendo expulsado al sujeto y al sentido, ya no sabe responder a las preguntas que más importan a la existencia humana (HUSSERL, 1991). Recuperar la conciencia y el mundo vivido frente al objetivismo es, así, tarea filosófica urgente.

4.3.2.- El problema duro de la conciencia

La distinción galileana entre cualidades primarias y secundarias es la matriz remota del que hoy se considera el problema central de la filosofía de

la mente. Al exiliar lo cualitativo —colores, sabores, dolores— del mundo físico y depositarlo en la conciencia, Galileo creó un mundo objetivo del que la experiencia subjetiva quedaba, por definición, ausente. La pregunta contemporánea por los *qualia* —¿cómo y por qué los procesos cerebrales objetivos van acompañados de experiencia vivida?, ¿qué se siente al ver el rojo o al ser un murciélago?— es la factura diferida de aquella escisión (NAGEL, 1974; CHALMERS, 1999). El «problema duro» de Chalmers no es sino la formulación rigurosa de la dificultad que nace cuando se acepta una física galileana de la que la conciencia ha sido previamente excluida. Quien quiera comprender por qué la conciencia resulta hoy tan recalcitrante a la explicación científica debe remontarse hasta *El ensayador*.

4.3.3.- Epistemología y filosofía de la ciencia

Galileo es el caso paradigmático sobre el que la filosofía de la ciencia del siglo XX construyó sus categorías. Para Popper, su exigencia de someter las hipótesis a la prueba de la experiencia anticipa el criterio de contrastación que culminará en la falsabilidad (POPPER, 2008). Para Kuhn, el tránsito del cosmos aristotélico al copernicano-galileano es el ejemplo mayor de «revolución científica» y de cambio de paradigma, con su inconmensurabilidad entre marcos conceptuales (KUHN, 1996; 2017). Y para Koyré, la revolución galileana no fue obra de una acumulación de observaciones, sino de una transformación a priori del modo de pensar lo real —la geometrización del espacio y del movimiento—, lo que devuelve al primer plano la dimensión metafísica y, por tanto, la actividad estructurante de la conciencia teórica (KOYRÉ, 1979). En los tres casos, Galileo sirve para pensar qué es conocer.

4.3.4.- Más allá del determinismo clásico

La física que Galileo inauguró —y que Newton consumó— dibujó un universo de trayectorias reversibles y leyes deterministas, del que el tiempo creador, la novedad y la irreversibilidad parecían ausentes. La termodinámica del no-equilibrio y la teoría de los sistemas complejos han mostrado, en cambio, un mundo en devenir, atravesado por la flecha del tiempo y por la emergencia de orden a partir del caos. Prigogine y Stengers propusieron por ello una «nueva alianza» entre las ciencias y la naturaleza, que reintegre el tiempo, la complejidad y la creatividad allí donde la ciencia clásica solo veía mecanismo (PRIGOGINE; STENGERS, 2004). Esta superación no niega a Galileo: lo completa, restituyendo a la imagen del mundo dimensiones cualitativas y temporales que la matematización primera había escamoteado.

4.3.5.- Pensamiento complejo y transdisciplinariedad

El programa transdisciplinar que vertebra esta obra y toda la colección encuentra en la herencia galileana tanto un punto de partida como un objeto de crítica. Edgar Morin reconoce en la ciencia moderna una conquista irrenunciable, pero denuncia la disyunción y la reducción —separar el objeto del sujeto, lo cuantitativo de lo cualitativo, la ciencia de la conciencia— como las patologías de un paradigma de simplificación que tiene en Galileo y Descartes a sus padres fundadores. De ahí su llamada a una ciencia con conciencia, que reincorpore al sujeto observador, los fines y los valores al corazón mismo del conocimiento (MORIN, 1994; 1999; 2000). Nicolescu, por su parte, propone una lógica del tercero incluido y varios niveles de realidad que permitan religar lo que la metodología galileana, fecunda pero parcial, había escindido (NICOLESCU, 2009). La tarea contemporánea no es regresar a la premodernidad, sino integrar el rigor del método con la reintegración del sujeto y del sentido.

4.3.7.- Ciencia, conciencia y la autonomía de lo secular

El conflicto entre Galileo y la Iglesia ha sido, durante siglos, el emblema del enfrentamiento entre ciencia y fe. Su desenlace contemporáneo invita a una lectura más matizada. La afirmación conciliar de la «legítima autonomía de las realidades terrenas» (*Gaudium et spes*) y la rehabilitación de Galileo promovida por la comisión pontificia de 1992 reconocen, en clave teológica, lo que el propio Galileo había sostenido en 1615: que la conciencia que investiga la naturaleza posee un ámbito propio y legítimo. Desde la teología de la liberación, esta autonomía de lo secular se enlaza con la defensa de la conciencia como instancia inviolable de la persona y con una fe que no teme a la razón ni necesita oprimirla. Físicos contemplativos como Capra han ido más lejos, buscando un diálogo entre la ciencia y la sabiduría que reconcilie lo cuantitativo y lo cualitativo, el conocimiento y la conciencia (CAPRA, 1992). El caso Galileo, leído hoy, no opone ya fe y ciencia, sino que reclama una y otra al servicio de la dignidad de la conciencia.

4.4.- Principios educativos y pedagógicos

¿Qué enseña Galileo a una educación que quiera formar la conciencia? Su legado es ambivalente y por ello fecundo: ofrece a la vez un modelo de probidad intelectual que conviene cultivar y una advertencia sobre los reduccionismos que conviene corregir. De ambas vertientes extraemos siete principios.

1. **Educación la mirada: observar antes de juzgar.** El primer gesto galileano —mirar por el telescopio y dejar que la cosa se muestre— es ya una lección pedagógica. Educar la conciencia comienza por educar la atención: enseñar a observar con cuidado, a describir antes de interpretar, a dejar que el fenómeno hable antes de imponerle nuestras categorías. Frente a una cultura escolar que privilegia la repetición de lo dicho por la autoridad del libro, la pedagogía galileana reivindica la primacía de la experiencia atenta y la dignidad del aprendiz que mira por sí mismo. Una educación de la mirada —estética, científica, ética— es el suelo de toda formación de la conciencia.
2. **La duda metódica y la cultura de la prueba.** Galileo enseña a no creer por autoridad, a poner a prueba, a someter las afirmaciones —incluidas las propias— al cimiento de la experiencia y de la razón. Trasladado al aula, este principio funda una pedagogía del pensamiento crítico: formar mentes que pregunten «¿cómo lo sabes?», que distingan la opinión del argumento y el argumento de la evidencia, que sepan dudar sin caer en el escepticismo estéril. No se trata de fabricar incrédulos, sino conciencias que otorgan su asentimiento con discernimiento. En tiempos de desinformación, esta educación de la prueba y la verificación es una urgencia cívica de primer orden.
3. **La libertad de investigación y de conciencia como derecho del que aprende.** Si la Carta a Cristina de Lorena defiende el derecho de la razón a investigar sin tuteladas dogmáticas, la pedagogía que de ella se deriva ha de reconocer al aprendiz como sujeto con derecho a preguntar, a disentir, a explorar. Una Educación de la Conciencia respetuosa con la herencia galileana —y en sintonía con la pedagogía liberadora de Freire— rechaza el adoctrinamiento y promueve la autonomía intelectual: no enseña qué pensar, sino a pensar; no clausura las preguntas con respuestas de autoridad, sino que acompaña la búsqueda. La libertad de conciencia no es solo un principio jurídico: es un principio pedagógico (FREIRE, 1975; 1976).
4. **El diálogo como forma de conocimiento.** No es casual que la obra mayor de Galileo adopte la forma de un diálogo entre tres voces. Salviati, Sagredo y Simplicio confrontan posiciones, y la verdad se abre paso en la tensión de los argumentos, no en la imposición de un magister. Esta forma dialógica del conocer es, en sí misma, una propuesta pedagógica afín a la mejor tradición —de Sócrates a Freire—: aprender no es recibir pasivamente un saber acabado, sino participar en una construcción compartida donde también el error (Simplicio)

cumple su función. Enseñar dialógicamente es confiar en que la conciencia se forma confrontándose con otras conciencias.

5. **Reintegrar lo cualitativo: educar también la conciencia sensible.** Aquí Galileo opera, sobre todo, como advertencia. Si su matematización expulsó lo cualitativo —el color, el sabor, la emoción, el sentido— al limbo de lo subjetivo, una educación integral de la conciencia debe reparar esa escisión. Formar no es solo cultivar la razón cuantificadora, sino también la sensibilidad estética, la inteligencia emocional, la conciencia corporal, la capacidad de admiración y de sentido. La transdisciplinariedad reclama precisamente esa religazón: que lo que la ciencia moderna separó —cantidad y cualidad, objeto y sujeto, hecho y valor— vuelva a pensarse junto en la formación del ser humano completo (MORIN, 1999; NICOLESCU, 2009).
6. **Coraje intelectual e integridad: la formación del carácter.** El drama de la abjuración enseña que la conciencia científica no es solo una competencia cognitiva, sino una virtud del carácter: requiere coraje para sostener lo que se ha comprendido, honestidad para reconocer el error, perseverancia para seguir trabajando aun en la adversidad. Pero enseña también, en su ambigüedad, la prudencia y los límites humanos. Una pedagogía que tome en serio este episodio no pondrá ídolos infalibles, sino modelos humanos en su grandeza y su fragilidad, e invitará a los estudiantes a deliberar sobre los dilemas reales —qué debemos a la verdad, qué a la vida— que toda conciencia responsable termina afrontando.
7. **Ciencia con conciencia: formar para la responsabilidad.** El último principio recoge y corona los anteriores con la fórmula de Morin: ciencia con conciencia (MORIN, 2000). La revolución galileana entregó a la humanidad un poder inmenso de conocer y de transformar la naturaleza; pero un conocimiento sin conciencia de sus fines, sus límites y sus consecuencias deviene amenaza, como el siglo XX ha mostrado con creces. Educar la conciencia científica para el siglo XXI significa formar no solo competencia técnica, sino responsabilidad ética y ecológica: sujetos capaces de preguntarse no únicamente «¿podemos hacerlo?», sino «¿debemos hacerlo?», «¿para qué?» y «¿a costa de quién?». Tal es la herencia galileana releída a la luz de la complejidad: el rigor del método al servicio de una conciencia plenamente humana.

4.5.- Conclusión integradora: cierres que abren

Galileo Galilei habita esta historia de la conciencia con una doble y fecunda paradoja. Por un lado, es el gran arquitecto del mundo objetivo del que la conciencia fue exiliada: al matematizar la naturaleza y al recluir las cualidades sensibles en el sujeto sintiente, trazó la línea divisoria —la bifurcación de la naturaleza— de la que nacerán el dualismo moderno y el persistente problema de explicar la experiencia consciente (GALILEI, 1984; WHITEHEAD, 1949). Por otro lado, es uno de los grandes héroes de la conciencia libre: su defensa de la autonomía de la investigación, su confianza en una razón que no acepta más tribunal que la evidencia y su drama personal ante el poder lo convierten en símbolo perenne de la libertad de pensamiento (GEYMONAT, 1986). Esta tensión no es un defecto de nuestra exposición, sino la verdad misma del personaje y de la modernidad que inaugura: la conciencia que, sin saberlo, expulsó del cosmos cuantitativo es la misma que, deliberadamente, reivindicó como instancia libre e inviolable. Comprender a Galileo es comprender esta escisión fundadora —y comprenderla es el primer paso para sanarla.

4.5.1.- La crisis civilizatoria como espejo de la herencia galileana

Si Galileo importa hoy es, antes que nada, porque la crisis que atraviesa nuestra civilización es, en buena medida, el fruto maduro —y agriado— del modo de conocer que él inauguró. La matematización de la naturaleza fue una conquista irrenunciable: nos dio la física, la técnica, el inmenso poder de medir, predecir y transformar lo real. Pero esa misma operación, llevada al extremo y desligada de toda otra dimensión, ha engendrado un saber hiperespecializado y fragmentado, una razón instrumental que sabe calcular medios pero ha olvidado deliberar sobre los fines, una mirada que reduce la naturaleza a recurso cuantificable y al ser humano a dato. Morin ha nombrado con precisión la raíz de esta deriva: el paradigma de simplificación —la disyunción que separa el sujeto del objeto, lo cuantitativo de lo cualitativo, la ciencia de la conciencia, y la reducción que aplasta lo complejo en lo simple— es la patología de un pensamiento que tiene en Galileo y Descartes a sus padres fundadores (MORIN, 1994).

La crisis ecológica, la deshumanización tecnocrática, la pérdida del sentido y el vaciamiento ético del conocimiento son, leídos desde aquí, los síntomas de aquella escisión originaria escalada a dimensiones planetarias. Husserl lo había anticipado: la racionalidad objetivista que olvidó el mundo

de la vida acaba sin saber responder a las preguntas que más importan a la existencia (HUSSERL, 1991). Por eso Galileo es, para nosotros, a la vez origen y espejo: en su gesto fundador podemos reconocer el rostro joven de nuestra propia crisis, y en el reconocimiento empieza la posibilidad de la cura.

4.5.2.- Distinguir sin separar y unir sin confundir

La respuesta no puede ser la nostalgia premoderna ni el rechazo de la ciencia. Sería absurdo —y suicida— renunciar al rigor, a la medida, a la prueba: son patrimonio de la humanidad. La tarea es otra, más sutil y más difícil: conservar la fuerza analítica de la distinción galileana y, a la vez, restituir el vínculo que la separación rompió. Es el principio rector de todo pensamiento complejo, formulado por Morin con lapidaria exactitud: distinguir sin separar y unir sin confundir; o, en su otra cara, reunir sin reducir (MORIN, 1994; 1999).

Aquí reside el corazón de lo que una Educación de la Conciencia puede aprender del caso Galileo. Distinguir es necesario y es bueno: separar variables, analizar, medir, diferenciar planos —la fe y la razón, el hecho y el valor, lo objetivo y lo vivido— es una conquista del espíritu que no debemos perder. Pero distinguir no es separar: las diferencias que la inteligencia establece no deben convertirse en abismos que mutilen lo real. Y, a la inversa, unir, religar, integrar es la otra mitad de la sabiduría; pero unir no es confundir: la integración no debe disolver las distinciones en un magma indiferenciado donde ya nada pueda pensarse. Nicolescu ofrece para ello herramientas precisas —la lógica del tercero incluido y los distintos niveles de realidad— que permiten sostener a la vez la diferencia y el vínculo, sin reducir lo uno a lo otro (NICOLESCU, 2009). Educar la conciencia es, en este sentido, educar esa doble destreza: la del bisturí que distingue y la de la mano que religa; la del análisis que separa para comprender y la de la síntesis que reúne para dar sentido.

4.5.3.- Contra el dogma y contra la sumisión

El ethos cognoscente de Galileo encierra una lección que el presente necesita con urgencia: el conocimiento verdadero explora, verifica y concluye siempre de forma abierta, provisional, revisable a la luz de nuevas evidencias. No hay en él palabra final ni axioma intocable: la conclusión más sólida es una hipótesis que ha resistido, por ahora, el tribunal de la prueba, y que mañana podrá ser corregida (POPPER, 2008). Esta apertura no es debilidad, sino la forma más alta del rigor; y de ella se derivan dos rechazos pedagógicos fundamentales.

El primero: no es posible —ni deseable— una educación estandarizada, universal, monológica y dogmática. Si el conocimiento es abierto, plural y dialógico, una educación que pretenda transmitir verdades cerradas y uniformes, idénticas para todos y exentas de discusión, traiciona la naturaleza misma del saber. Galileo eligió la forma del diálogo —Salviati, Sagredo, Simplicio— precisamente porque la verdad se abre paso en la confrontación de las voces, no en el monólogo de la autoridad (GALILEI, 1994). Frente al dogmatismo que clausura las preguntas con respuestas de autoridad, la pedagogía galileana reivindica la pregunta abierta, la pluralidad de perspectivas y el derecho del que aprende a verificar por sí mismo.

El segundo rechazo es ético-político y enlaza con la mejor tradición de la pedagogía liberadora y de la teología de la liberación: tampoco es admisible una educación burocratizada, obediente, sumisa y conformista, cómplice de las contradicciones de la realidad social y de las injusticias infligidas al género humano y a la Naturaleza. La conciencia crítica que Galileo encarnó —capaz de decir «y sin embargo se mueve» cuando todo el poder afirmaba lo contrario— es la antítesis de la conciencia domesticada que se limita a ejecutar órdenes y a reproducir lo dado. Freire mostró que toda educación es un acto político: o domestica o libera, o adapta al educando al orden injusto o lo despierta para transformarlo (FREIRE, 1975; 1976). Una Educación de la Conciencia digna de Galileo forma sujetos que no se resignan, que cuestionan la injusticia naturalizada, que se niegan a ser engranajes obedientes de una maquinaria que daña a los seres humanos y al planeta.

Pero la criticidad galileana es también, y de manera ejemplar, autocrítica. Quien enseña a desconfiar de los propios sentidos cuando la razón y el instrumento los corrigen, enseña a volver la duda hacia uno mismo: a sospechar de las propias certezas, a reconocer los propios errores, a someter a examen no solo las opiniones ajenas sino las convicciones más queridas. Sin esta vuelta reflexiva sobre sí, el pensamiento crítico degenera en mera impugnación del otro; con ella, se convierte en disciplina interior de la conciencia, en vigilancia lúcida de los propios espejismos. Criticar y autocriticarse son, así, los dos movimientos inseparables de una conciencia adulta.

4.5.4.- Las virtudes de una conciencia investigadora

La conciencia científica que Galileo inaugura no es solo método ni competencia técnica: es, sobre todo, carácter, ethos, configuración moral del espíritu. De su figura —con sus grandezas y sus claudicaciones— se

desprenden cuatro virtudes que toda Educación de la Conciencia habría de cultivar, y que dialogan con lo que será nuestro Abecedario transdisciplinar de las virtudes.

Valentía, en primer lugar: el coraje para afrontar los retos del conocer y del existir, para sostener lo que la evidencia muestra aun cuando contradiga al poder, a la costumbre o al miedo. Pensar es arriesgado; investigar es exponerse al error y a la sanción. Galileo enseña que sin valentía intelectual no hay verdad que se atreva a decirse, y que la conciencia libre tiene siempre algo de heroico, aunque —él mismo lo supo— sea un heroísmo humano, falible y a menudo herido.

Prudencia, en segundo lugar, como contrapeso indispensable de la audacia: la sabiduría práctica que se abstiene de formular axiomas precipitados y de categorizar de un golpe realidades complejas. La prudencia galileana es la del que prueba antes de concluir, la del que sabe que la naturaleza es más rica que nuestros esquemas y que toda simplificación apresurada falsea lo real. Es la virtud que nos guarda por igual de la arrogancia del dogma y de la pereza del prejuicio: no clausurar lo que aún está abierto, no reducir a fórmula lo que pide matiz, no confundir el mapa con el territorio.

Humildad, en tercer lugar: la docta ignorancia del que sabe que los sentidos engañan, que el saber es provisional y que la propia mente puede errar. La inmensidad del cosmos que Galileo ayudó a descubrir —y el descentramiento de la Tierra y del hombre que de ella resultó— es una lección de humildad cósmica: somos una parte mínima de un todo que nos sobrepasa. Pero esa humildad no humilla: convive con la dignidad de una inteligencia capaz de pensar el universo del que es brizna. Humildad y grandeza, como en Pascal, son las dos caras de una misma conciencia lúcida.

Generosidad, por último: la orientación del conocimiento hacia el bien común y hacia el otro. No es casual que Galileo escribiera sus grandes obras en italiano y no en el latín de los doctos: quería que el saber fuera de todos, no patrimonio de una casta. La generosidad es la virtud que arranca al conocimiento del egoísmo y de la torre de marfil y lo pone al servicio de la humanidad y del cuidado de la Tierra. Una ciencia generosa es una ciencia con conciencia (MORIN, 2000): la que se pregunta no solo «¿podemos hacerlo?», sino «¿para qué?» y «¿a costa de quién?», y que no acepta que el progreso de unos se levante sobre el daño de otros o sobre la devastación de la Naturaleza.

4.5.5.- ¿Por qué Galileo es importante para nuestros días?

Llegamos, así, a la pregunta que da sentido a todo el capítulo. ¿Por qué volver hoy a un físico del siglo XVII? Las razones, ya entrevistas, pueden recogerse en cinco.

Primera: porque la crisis civilizatoria que vivimos es, en parte, el desenlace del modo de conocer que él inauguró, y no hay transformación posible de un mundo cuyo origen no se comprende. Galileo nos da las claves para leer críticamente la genealogía de nuestra propia época.

Segunda: porque encarna, mejor que casi nadie, la conjunción que más necesitamos —rigor y libertad— frente a las dos enfermedades de nuestro tiempo. Contra el dogmatismo fundamentalista que impone verdades incuestionables, opone la exigencia de la prueba y la apertura del saber; contra el relativismo cínico y la posverdad que disuelven toda diferencia entre lo verdadero y lo falso, opone la disciplina paciente de la verificación. Ni dogma ni nihilismo: investigación rigurosa y conciencia libre.

Tercera: porque su ethos crítico y autocrítico, explorador, verificador y siempre abierto, es el antídoto pedagógico contra la educación estandarizada y dogmática y contra la educación burocrática y sumisa. Galileo no enseña qué pensar, sino a pensar; no fabrica creyentes ni obedientes, sino conciencias que indagan y que se atreven.

Cuarta: porque su defensa de la autonomía de la conciencia frente a toda autoridad que pretenda coaccionarla es un estandarte perenne de la libertad de pensamiento, hoy tan amenazada por los nuevos poderes —económicos, tecnológicos, mediáticos— como ayer lo estuvo por el poder eclesiástico (BELTRÁN MARÍ, 2006).

Quinta: porque releído desde la complejidad, Galileo nos permite quedarnos con su don —el método, el rigor, la matemática, la libertad— mientras sanamos su herida: la separación entre sujeto y objeto, entre cualidad y cantidad, entre ciencia y conciencia. Esa reconciliación es, precisamente, el horizonte de una Educación de la Conciencia transdisciplinar.

Ahí reside, en último término, la tarea que su figura propone. No renegar del rigor, la prueba y la matemática —conquistas que él legó—, sino religarlas con todo lo que la matematización dejó fuera: el mundo de la vida, lo cualitativo, el sentido, el sujeto, los fines, los valores, la justicia y el cuidado de

lo viviente. Recuperar la unidad rota entre la cantidad y la cualidad, entre el conocimiento del cielo y el cuidado de la tierra, distinguiendo sin separar y uniendo sin confundir. Formar conciencias a la vez rigurosas y libres, críticas y humildes, valientes y prudentes, generosas y lúcidas, capaces de investigar la realidad y de comprometerse con la justicia de los seres humanos y con la integridad de la Naturaleza.

Si Galileo enseñó a Occidente a medir el universo, acaso nos toque a nosotros aprender de nuevo a habitarlo con conciencia. Y esta es, también, una lección que se desprende de su vida: que la conciencia que sabe —aun cuando se le obligue a callar— no deja por ello de saber, y que la verdad, como la Tierra del apócrifo murmullo, sigue moviéndose. Por eso este capítulo no se cierra: se abre. Como toda investigación honesta, como toda conciencia despierta, concluye solo para volver a preguntar.

5.- Johannes Kepler (1571-1630)

«...La geometría es una y eterna, un resplandor en la mente de Dios. Que la humanidad participe de ella es una de las razones por las que el ser humano es imagen de Dios...»

Harmonices Mundi, libro IV (KEPLER, 1994).

«...Los movimientos celestes no son otra cosa que un perpetuo canto a varias voces, percibido no por el oído, sino por el entendimiento...»

Harmonices Mundi, libro V (KEPLER, 1994).

Pocas figuras de la primera modernidad iluminan tan intensamente la pregunta por la naturaleza de la conciencia como Johannes Kepler. Su obra no es un tratado de psicología ni de metafísica del alma; es, sin embargo, el testimonio vivo de una manera de entender la mente humana que la modernidad posterior arrinconaría y que este volumen quiere recuperar: la conciencia como *órgano de la armonía*, como facultad capaz de reconocer en el mundo la misma estructura inteligible que la habita por dentro (FIELD, 1988; PAULI, 1994). Para Kepler, conocer no es registrar pasivamente impresiones de un exterior mudo, sino *reconocer* —despertar en la interioridad una forma que ya estaba allí y que coincide con la forma del cosmos—. Esta tesis, que él fundamenta en la doctrina del ser humano como *imagen de Dios* portadora de los arquetipos geométricos eternos, constituye una de las teorías de la conciencia más originales y menos atendidas del umbral del siglo XVII (KEPLER, 1997; BURTT, 1960).

Lo que hace de Kepler un autor imprescindible para una filosofía de la conciencia es que su concepción no separa lo que la cultura moderna se acostumbró a disociar. En él, la razón que calcula y el alma que se conmueve ante la belleza son la misma facultad operando en su plenitud. Su «epistemología de la resonancia» —la convicción de que percibimos la consonancia y rechazamos la disonancia porque el alma puede construir geométricamente unas proporciones y no otras— afirma que la conciencia estética es un modo legítimo de conocer lo real, y no un epifenómeno subjetivo añadido a un conocimiento objetivo previamente neutro (STEPHENSON, 1994). La emoción de lo bello, la admiración reverente, el «furor sagrado» del

descubrimiento no son, para Kepler, ruido afectivo que perturbe la objetividad: son el signo de que la conciencia ha tocado algo verdadero. Aquí, la conciencia se revela como una realidad integral, en la que medida y sentido, intelecto y afecto, rigor y contemplación pertenecen a un mismo acto.

Más aún: la conciencia en Kepler no es una mónada cerrada sobre sí, sino un ser cósmicamente *sintonizado*. Su reforma de la astrología —despojada de su envoltura supersticiosa— conserva la intuición de que el alma posee una facultad armónica capaz de resonar con las proporciones del entorno, e incluso de quedar «sellada» por la configuración del instante de su origen y de permanecer sensible al retorno de configuraciones semejantes (KEPLER, 1997). Despojada de su lenguaje de época, esta idea anticipa una comprensión relacional y encarnada de la psique que el pensamiento contemporáneo reconocerá como propia: no hay conciencia aislada del mundo, sino conciencia *en* y *con* el mundo, vibrando con sus ritmos y guardando memoria no consciente de su pertenencia (PAULI, 1994; MORIN, 2006).

Si Kepler ilumina la *naturaleza* de la conciencia, no menos lo hace respecto de su *desarrollo histórico*. Su biografía intelectual coincide con uno de los momentos de transformación más profundos que ha conocido la conciencia occidental: el tránsito desde el cosmos cerrado, jerárquico y animado de la Antigüedad y el medievo hacia el universo abierto, infinito y matematizado de la ciencia moderna (KOYRÉ, 1973). Kepler vive ese cambio no como espectador, sino en su propia interioridad, y lo deja documentado en un gesto de extraordinario valor para nuestra investigación: cuando, al buscar la causa del movimiento planetario, corrige su propio vocabulario y escribe que antes creía que tal causa era un *alma* (anima motrix) y que ahora piensa que es una *fuerza* (vis) corpórea (BURTT, 1960; VOELKEL, 2001). En esa sola línea se condensa toda una mutación de la conciencia: el paso de un mundo viviente a un mundo mensurable.

Lo decisivo —y lo que justifica su lugar central en una historia de la conciencia— es que Kepler realiza ese tránsito *sin amputar el sentido*. Matematiza la fuerza, inaugura la física celeste, exige causas reales y no meras descripciones que «salven los fenómenos», y sin embargo no expulsa del acto de conocer ni la pregunta por el porqué, ni la admiración, ni la dimensión contemplativa y reverente. Está, literalmente, en la bisagra: ya no es el animismo renacentista, todavía no es el mecanicismo desencantado que vendrá después (KOYRÉ, 1973; STEPHENSON, 1994). Esta posición fronteriza tiene un valor inestimable para el proyecto de este volumen, porque demuestra histórica-

mente que la matematización del mundo no exigía, en su origen, el divorcio entre conocimiento y conciencia, entre ciencia y sabiduría. Que ese divorcio se consumara después no era una necesidad lógica, sino una opción cultural; y lo que una época decidió, otra época puede revisar.

Por eso Kepler no solo pertenece a la historia del desarrollo de la conciencia: ofrece una clave para *reorientar* ese desarrollo. Frente a una racionalidad que con el tiempo aprendió a confundir lo medible con lo único real, su obra recuerda que cuantificar y comprender no son lo mismo y que una conciencia plena necesita ambas operaciones. Su práctica de la ciencia como lectura del «libro de Dios», su capacidad de demostrarse años en un solo problema, su honestidad al sacrificar la hipótesis amada ante ocho minutos de arco que no encajaban, dibujan un modelo de desarrollo cognitivo y moral que no es regresivo ni nostálgico, sino fecundamente actual (CASPAR, 2018; HOLTON, 1982).

La inclusión de Kepler en este volumen, dedicado a los fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XVII, responde a varias razones convergentes. La primera es cronológica y simbólica: nacido en 1571 y fallecido en 1630, Kepler es uno de los grandes umbrales del Seiscientos, contemporáneo de Galileo, de Bacon y de Descartes, y partícipe de la revolución que dio origen a la ciencia y a la idea moderna de razón. Ningún relato del modo en que el siglo XVII reconfiguró la conciencia humana puede prescindir de quien formuló las leyes del movimiento planetario y fundó la astronomía física.



3Johannes Kepler y las leyes del movimiento planetario. Ilustración generada mediante IA a partir de retratos históricos de dominio público. Fuente: elaboración propia basada en imágenes históricas de Johannes Kepler.

La segunda razón es de fondo y atañe al propósito mismo de la obra. Este volumen no busca repetir la historia canónica de la modernidad como progresivo desencantamiento del mundo, sino rastrear en sus fundadores las posibilidades de una conciencia integral que la versión dominante dejó en penumbra. Y en este punto Kepler es, sencillamente, insustituible: encarna como nadie la unidad —después rota— de rigor cuantitativo y contemplación reverente, de geometría y mística, de cálculo y adoración. Su *Harmonices Mundi*, que reúne en un solo tejido la geometría, la música, la astronomía, la psicología y la teología, constituye un modelo histórico de saber integrado —una transdisciplinariedad anticipada— que anticipa con tres siglos de antelación las propuestas de Morin y Nicolescu en torno a la religación de los conocimientos y a los niveles de realidad (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009).

La tercera razón es educativa, y es la que da a este capítulo su sentido último dentro del proyecto de una *Educación de la Conciencia*. La figura de Kepler ofrece principios pedagógicos de plena vigencia: el asombro como origen y meta del conocer, la unidad de razón y contemplación, la sensibilidad a la proporción y la belleza como vías de conocimiento, la integración transdisciplinar de los saberes, el error fecundo y la honestidad ante lo real, el aprendizaje como reconocimiento desde la interioridad y el sentido de pertenencia cósmica (MORAES, 2008; 2021; FREIRE, 1975). En un tiempo marcado por la fragmentación del saber, la aceleración y la pérdida de la capacidad contemplativa —ese diagnóstico que Byung-Chul Han ha hecho de la sociedad del rendimiento (HAN, 2012; 2015)—, recuperar la lección keplereana no es un ejercicio de erudición, sino una tarea formativa urgente.

Por todo ello, Kepler abre en este volumen un camino que recorrerán, a su modo, los demás autores del siglo XVII: el de una conciencia que aprende a medir el mundo sin dejar de habitarlo, a conocerlo sin dejar de pertenecer a él. Como él mismo escribió, los movimientos del cosmos son «un perpetuo canto a varias voces percibido no por el oído, sino por el entendimiento» (KEPLER, 1997). Estudiar a Kepler es, en el fondo, volver a aprender a escuchar ese canto: y esa, ni más ni menos, es la apuesta de toda esta obra.

5.1.- Apuntes biográficos

Johannes Kepler nace el 27 de diciembre de 1571 en Weil der Stadt, pequeña ciudad libre del Imperio en el Württemberg suabo, y muere el 15 de noviembre de 1630 en Ratisbona (Regensburg), mientras viajaba para reclamar unos atrasos de sueldo nunca cobrados (CASPAR, 2018; KOESTLER, 2021). Entre esas dos fechas se despliega una de las biografías

intelectuales más reveladoras de la primera modernidad: la de un hombre que vivió en la frontera exacta entre dos mundos —el cosmos cerrado, jerárquico y animado de la Antigüedad y el medievo, y el universo abierto, matematizado y mecánico que él mismo contribuyó a inaugurar— y que se negó, hasta el final, a sacrificar uno por el otro (KOYRÉ, 1973). Comprender a Kepler es comprender ese instante en que la razón calculadora y la mística contemplativa todavía respiraban en el mismo pecho.

Su origen fue humilde y atribulado. Hijo de Heinrich Kepler, mercenario itinerante y poco fiable, y de Katharina Guldenmann, mujer enérgica y de saberes populares que más tarde sería procesada por brujería, el niño Johannes creció enfermizo —la viruela le dejó la vista dañada y las manos lastradas de por vida— en un hogar inestable y empobrecido (CASPAR, 2018). El sistema escolar protestante del Württemberg, sin embargo, había instituido un notable mecanismo de promoción de talentos: becas para que los muchachos brillantes de cuna pobre estudiaran teología al servicio de la Iglesia luterana. Por esa vía Kepler pasó por las escuelas latinas y los seminarios conventuales de Adelberg y Maulbronn y llegó, en 1589, a la Universidad de Tubinga, una de las grandes ciudadelas del luteranismo (METHUEN, 1998).

En Tubinga ocurrió el encuentro decisivo. Su profesor de matemáticas y astronomía, Michael Maestlin, le enseñó —privadamente, pues en público se atenía a Ptolomeo— el sistema heliocéntrico de Copérnico. Kepler lo abrazó con un fervor que no era solo científico, sino casi religioso: el Sol en el centro le pareció de inmediato una verdad teológica, una imagen del Dios uno que ilumina y mueve todas las cosas (FIELD, 1988). Kepler se preparaba para el ministerio pastoral, pero en 1594, a punto de ordenarse, la Universidad lo envió a Graz, en la Estiria austríaca, para ocupar una cátedra de matemáticas en la escuela protestante. Nunca llegó a ser pastor; y, sin embargo, en un sentido profundo lo fue toda su vida: predicó la gloria de Dios en el lenguaje de la geometría celeste (HOLTON, 1956).

En Graz, con apenas veinticinco años, publicó su primera gran obra, el *Mysterium Cosmographicum* (1596; KEPLER, 1991). En ella creyó haber descubierto el secreto de la arquitectura del cosmos: las distancias de los seis planetas conocidos podían explicarse encajando entre sus órbitas los cinco sólidos regulares o «sólidos platónicos» (tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro, icosaedro). El modelo, hoy sabemos, era falso; pero la pregunta que lo animaba —*¿por qué hay exactamente seis planetas, a esas distancias y con esas velocidades, y no otras?*— inauguraba una manera enteramente

nueva de interrogar a la naturaleza: no contentarse con describir cómo se mueven los cielos, sino preguntar *por qué* el Creador los dispuso así (KOYRÉ, 1973). Esa obra de juventud fijó el programa de toda su vida y le abrió, además, la puerta del único hombre que poseía los datos para ponerlo a prueba.

Ese hombre era Tycho Brahe, el más grande observador anterior al telescopio, instalado desde 1599 como matemático imperial en Praga, junto a la corte de Rodolfo II. Las persecuciones de la Contrarreforma —que en 1600 expulsó de Graz a los protestantes que se negaban a convertirse— empujaron a Kepler hacia Praga, donde se convirtió en ayudante de Tycho. La relación, breve y tensa, fue providencial: a la muerte de Tycho en 1601, Kepler heredó su puesto de matemático imperial y, sobre todo, su tesoro de observaciones de Marte, las más precisas jamás reunidas (VOELKEL, 2001). De la lucha titánica por ajustar esos datos —la «guerra contra Marte», como él la llamó— nacería su obra capital, la *Astronomia Nova* (1609; KEPLER, 2015).

En la *Astronomia Nova* Kepler formuló sus dos primeras leyes del movimiento planetario: que los planetas describen elipses con el Sol en uno de los focos, y que el radio que une planeta y Sol barre áreas iguales en tiempos iguales (STEPHENSON, 1994). El alcance de esto difícilmente se exagera. Para romper con el círculo —la figura que dos mil años de astronomía habían considerado la única digna de los cielos— Kepler tuvo que sacrificar su propia convicción estética más arraigada, y lo hizo por fidelidad a un margen de error de ocho minutos de arco que se negaba a desaparecer. «Esos ocho minutos —escribió— señalaron el camino hacia la reforma de toda la astronomía» (KEPLER, 2015). Es uno de los grandes actos de honestidad intelectual de la historia de la ciencia: la subordinación de la armonía soñada a la verdad observada.

Los años de Praga (1601-1612) fueron los más fecundos. Además de la *Astronomia Nova*, Kepler produjo trabajos fundadores de la óptica moderna: la *Astronomiae Pars Optica* (1604), donde explicó por primera vez correctamente la formación de la imagen en la retina y la naturaleza de la visión, y la *Dioptrice* (1611), teoría del telescopio (LINDBERG, 1996). La muerte de Rodolfo II y la creciente inestabilidad lo llevaron en 1612 a Linz, en la Alta Austria, donde permanecería catorce años como matemático provincial. Allí, en medio de penurias personales atroces —la muerte de su primera esposa y de varios hijos, su segundo matrimonio, y el largo y angustioso proceso por brujería contra su madre Katharina, a quien defendió durante seis años hasta lograr su absolución en 1621 (CASPAR, 2018)—,

escribió la que él consideró la cima de su vida: el *Harmonices Mundi libri V* (1619).

El *Harmonices Mundi* —«Los cinco libros de la armonía del mundo»— es el corazón filosófico de toda su obra y el centro de gravedad de este capítulo (KEPLER, 1994; STEPHENSON, 1994). En él Kepler reúne geometría, música, astrología, metafísica y teología en una sola visión, y enuncia su tercera ley: el cuadrado del período orbital de un planeta es proporcional al cubo de su distancia media al Sol. El descubrimiento le sobrevino el 8 de marzo de 1618, tras casi dos décadas de búsqueda, y lo narró con un arrebato que pertenece ya a la historia de la pasión humana por el conocimiento: «*He robado los vasos de oro de los egipcios para erigir con ellos un tabernáculo a mi Dios [...]. La suerte está echada; escribo el libro, lo lean mis contemporáneos o la posteridad, poco importa; bien puede esperar cien años a un lector, como Dios mismo esperó seis mil a un testigo*» (KEPLER, 1994, libro V).

Los últimos años fueron de dispersión y zozobra. Completó el gran compendio didáctico de su sistema, la *Epitome Astronomiae Copernicanae* (1618-1621), y las *Tabulae Rudolphinae* (1627), las tablas astronómicas más exactas de su tiempo, que durante un siglo serían instrumento indispensable de astrónomos y navegantes. Escribió también el *Somnium* (publicado póstumamente en 1634), audaz fantasía de un viaje a la Luna que suele considerarse un antecedente de la ciencia ficción y, a la vez, un ejercicio de imaginación científica al servicio del copernicanismo. La Guerra de los Treinta Años lo arrojó a la condición de matemático y astrólogo del generalísimo Wallenstein. Murió en Ratisbona, agotado y febril, lejos de los suyos. Sobre su tumba —pronto destruida por la guerra— hizo grabar un epitafio que él mismo había compuesto y que resume su autocomprensión: «*Medí los cielos; ahora mido las sombras de la tierra. El espíritu estaba en el cielo; aquí yace la sombra del cuerpo*» (CASPAR, 2018).

Conviene fijar, antes de pasar a sus aportaciones, el rasgo que hace de Kepler una figura imprescindible para una *filosofía de la conciencia y su educación*. No fue un místico que despreciara el cálculo ni un calculador que desdeñara el misterio. Fue, en grado eminente, las dos cosas a la vez. Su obra es el testimonio histórico de que el rigor cuantitativo más exigente y la contemplación reverente del sentido no son enemigos, sino dimensiones complementarias de un mismo acto de conocer (BURTT, 1960; PAULI, 1994). En una época que ha aprendido a separarlas —y a empobrecer ambas en la

separación—, recuperar la lección de Kepler es una tarea no solo histórica, sino educativa y, en el fondo, espiritual.

5.2.- Aportaciones fundamentales

Las contribuciones de Kepler a una filosofía de la conciencia no se hallan en tratados psicológicos —no los escribió—, sino implícitas en su práctica científica y explícitas en sus reflexiones metafísicas y teológicas sobre el conocer. Las organizamos en siete aportaciones, que componen una concepción coherente de la mente humana como órgano capaz de leer la inteligibilidad del mundo.

5.2.1.- La mente como espejo de los arquetipos divinos

El núcleo de la teoría de Kepler del conocimiento es un platonismo geométrico radical. Para Kepler, las formas matemáticas —las proporciones, las figuras regulares, las relaciones armónicas— no son invenciones humanas ni convenciones útiles: son *arquetipos* (archetypi) eternos, coeternos con la mente divina, conforme a los cuales Dios concibió y construyó el mundo (FIELD, 1988; KEPLER, 1994). «*La geometría —escribe— es coeterna con la mente divina; antes del origen de las cosas era Dios mismo [...] y pasó al ser humano junto con la imagen de Dios*» (KEPLER, 1994, libro IV).

De aquí se sigue una doctrina precisa sobre la conciencia humana. Si el mundo está hecho según arquetipos geométricos, y si la mente del ser humano —creado *a imagen de Dios*— porta en sí esos mismos arquetipos, entonces conocer no es recibir pasivamente impresiones del exterior, sino *reconocer*: despertar en el interior la forma que ya estaba allí y que coincide con la forma del mundo (KEPLER, 1994; 1997). El conocimiento verdadero es una *anamnesis* geométrica, una recuperación de lo que el alma posee por ser imagen del Creador. Kepler lo dice de modo terminante: las ideas de las cantidades «*no fueron tomadas a través de los ojos*», sino que la mente «*las trae consigo*» y solo necesita la ocasión sensible para actualizarlas (BURTT, 1960).

Esta es, históricamente, una de las primeras formulaciones modernas de un *innatismo cognitivo* de fundamento metafísico, anterior a Descartes y a Leibniz, y profundamente distinta del empirismo que pronto dominaría. Para una filosofía de la conciencia su interés es enorme: postula que la mente y el mundo son conmensurables porque comparten una misma estructura ideal, un mismo Logos. La inteligibilidad del cosmos no es un milagro inexplicable, sino la otra cara de la condición del ser humano como *imago Dei*. Conocer es,

literalmente, *pensar de nuevo los pensamientos de Dios* —fórmula que la posteridad atribuyó a Kepler y que condensa fielmente su convicción más honda (HOLTON, 1956).

5.2.2.- La armonía cósmica como estructura de la conciencia afectiva

La gran intuición del *Harmonices Mundi* es que el universo está estructurado armónicamente y que el alma humana está hecha para resonar con esa armonía (STEPHENSON, 1994). Kepler retoma la antiquísima doctrina pitagórico-platónica de la *música de las esferas*, pero la transforma de manera decisiva. No sostiene que los planetas emitan sonidos audibles; sostiene algo más sutil y más radical: que las velocidades angulares de los planetas, medidas desde el Sol en sus puntos extremos (afelio y perihelio), guardan entre sí las mismas proporciones que los intervalos consonantes de la música —la octava, la quinta, la tercera mayor— y que la totalidad del sistema solar compone una polifonía silenciosa, «*un perpetuo canto a varias voces percibido no por el oído sino por el entendimiento*» (KEPLER, 1994, libro V).

Lo decisivo para una filosofía de la conciencia es la teoría de Kepler de *por qué* ciertas proporciones nos resultan consonantes y otras disonantes. Kepler rechaza la explicación puramente numérica de los pitagóricos: no basta con que una razón sea simple para que suene bien. La consonancia, dice, se constituye en el *alma*, que reconoce la proporción porque puede *construir geométricamente* la figura correspondiente (la que se traza con regla y compás) y rechaza la que no puede construir. La armonía no está solo en los astros ni solo en los sonidos: está en el encuentro entre la proporción objetiva y un alma capaz de aprehenderla. La conciencia estética —el placer de lo bello, la repulsa de lo discordante— se revela así como un órgano cognitivo: una forma de conocer la estructura del mundo por vía afectiva y no solo discursiva.

Kepler funda, en este punto, lo que podríamos llamar una *epistemología de la resonancia*. El ser humano conoce armónicamente porque él mismo es un ser armónico, sintonizado con las proporciones que rigen tanto los cielos como la música y el alma. La emoción de la belleza no es un epifenómeno subjetivo añadido al conocimiento objetivo: es un modo propio de captar lo real. Esta tesis, marginada durante siglos por el ideal de una ciencia emocionalmente neutra, reaparece hoy en la reflexión sobre el papel de la belleza en la creatividad científica y en las ciencias contemplativas de la conciencia (PAULI, 1994; MORIN, 1994).

5.2.3.- La razón contemplativa

Kepler no concebía la investigación de la naturaleza como una actividad neutra ni meramente útil, sino como una forma de culto. Estudiar las leyes del cosmos era, para él, *leer el libro de Dios* y participar de la mente divina; el astrónomo es un «sacerdote del libro de la naturaleza» (CASPAR, 2018; HOLTON, 1956). Esta convicción tiñe afectivamente todo su trabajo: el conocimiento culmina en la *admiratio*, el asombro reverente, y desemboca en la alabanza. El *Harmonices Mundi* concluye, no por casualidad, con un himno —una oración de acción de gracias al Creador por haberle permitido contemplar la belleza de sus obras.

De aquí brota el rasgo más singular de la psicología cognitiva de Kepler: la unidad de rigor y arrebató. El mismo hombre que dedicó casi seis años a cálculos extenuantes sobre la órbita de Marte podía estallar en el «furor sagrado» del descubrimiento. Esa ebriedad no es debilidad ni adorno retórico: es, para Kepler, el signo de que el conocimiento ha tocado algo real y sagrado. La conciencia que conoce de veras no permanece fría; se conmueve, se exalta, da gracias. La razón contemplativa de Kepler integra así tres dimensiones que la modernidad posterior tendería a separar: el cálculo exacto, la intuición de la belleza y la devoción religiosa (BURTT, 1960).

Para una *Educación de la Conciencia* esta integración es capital. Frente a una idea de la racionalidad como mera operación técnica, desafectada y procedimental, Kepler encarna una racionalidad *plena*: rigurosa sin ser árida, apasionada sin ser irracional, contemplativa sin renunciar a la prueba. No se trata de añadir emoción a la razón como un suplemento, sino de comprender que la razón humana, cuando funciona en su máxima potencia, es de suyo contemplativa y reverente. La sequedad afectiva no es un signo de objetividad, sino, a menudo, de mutilación.

5.2.4.- La unión de matemática y física: medida y sentido

Una de las rupturas históricas de Kepler fue exigir que la astronomía no se limitara a *describir* matemáticamente los movimientos (lo que la tradición llamaba «salvar los fenómenos»), sino que diera cuenta de sus *causas físicas* reales. Kepler quiso una *física celeste*: preguntó qué fuerza mueve realmente a los planetas, y postuló que del Sol emana algo —al principio lo llamó *anima motrix*, alma motriz, y más tarde, en una corrección reveladora, *vis*, fuerza— que empuja a los planetas en sus órbitas y se debilita con la distancia.

Ese paso del *alma* a la *fuerza* —«antes creía que la causa motriz era un alma; ahora pienso que es una fuerza corpórea», escribió— condensa todo

un drama de la conciencia moderna: el tránsito desde un cosmos animado y viviente hacia un universo gobernado por fuerzas mensurables (BURTT, 1960). Kepler está justamente en la bisagra. No es ya el animismo renacentista, pero tampoco es aún el mecanicismo puro. Conserva la pregunta por el sentido y por la causa mientras inaugura la matematización de la fuerza que Newton llevaría a término. Esta posición fronteriza es filosóficamente preciosa: muestra que la matematización del mundo no exigía, en su origen, la expulsión del sentido. La medida y el significado convivían.

Para nosotros, herederos de una ciencia que con frecuencia ha confundido lo medible con lo único real, Kepler recuerda que cuantificar y comprender no son lo mismo, y que una conciencia plena del mundo necesita ambas operaciones. La obsesión por la medida exacta —que en él fue máxima— no canceló la pregunta de por qué significan las cosas. He aquí una advertencia perenne contra todo reduccionismo cuantitativista en la cultura y en la educación.

5.2.5.- Realismo platónico-pitagórico frente al nominalismo

En la cuestión, hoy tan viva, de la naturaleza de las matemáticas, Kepler adopta una posición netamente *realista*: las estructuras matemáticas son reales, descubiertas y no inventadas; existen en la mente divina y en la trama del mundo antes de que ningún ser humano las piense (FIELD, 1988). Frente a la deriva nominalista y algebraica que se abría paso en el siglo XVI —para la cual los signos matemáticos son instrumentos convencionales de cálculo—, Kepler defiende el primado de la geometría como ciencia de las formas reales del ser. Por eso le importaba tanto distinguir las figuras *construibles* con regla y compás: solo esas, pensaba, habían intervenido en el diseño divino del cosmos.

La consecuencia para la filosofía de la conciencia es que la verdad se concibe como *correspondencia* entre la mente y el orden inteligible del mundo, garantizada por su común origen divino. La mente no proyecta arbitrariamente su orden sobre un caos informe (como sostendrían más tarde ciertas corrientes idealistas y constructivistas), ni se limita a registrar pasivamente datos sin estructura (como pretendería el empirismo radical). Conoce porque participa de un Logos que estructura a la vez al sujeto y al objeto. La conmensurabilidad de mente y mundo —ese hecho asombroso del que vivirá toda la ciencia posterior— tiene en Kepler un fundamento explícito.

5.2.6.- El Sol, la luz y la cosmología trinitaria

El heliocentrismo de Kepler no fue solo astronómico, sino metafísico y teológico. El Sol ocupa el centro no por azar ni por mera conveniencia geométrica, sino porque es la imagen sensible de Dios Padre: fuente de luz, de calor y de movimiento, principio que todo lo vivifica (KEPLER, 1991; HOLTON, 1956). Kepler desarrolla una analogía explícita entre la estructura del cosmos y la Trinidad: el Sol corresponde al Padre, la esfera de las estrellas fijas al Hijo, y el espacio intermedio que media entre ambos al Espíritu Santo (FIELD, 1988). El universo entero es así un *signo*, una imagen visible de la realidad invisible.

Esta cosmología simbólica encierra una teoría de la conciencia de raíz contemplativa: el mundo sensible no es un velo que oculte lo real, sino un *icono* que lo manifiesta. Conocer el cosmos es, a la vez, contemplar a su Autor; lo físico remite a lo metafísico, lo visible a lo invisible, sin ruptura. La luz desempeña aquí un papel privilegiado, pues es a un tiempo fenómeno físico mensurable —Kepler funda su estudio científico en la *Pars Optica*— y símbolo espiritual de la inteligencia y la gracia (LINDBERG, 1996). En la conciencia keplereana, el estudio cuantitativo de la luz y la contemplación de la Luz no se excluyen: son dos lecturas del mismo texto.

5.2.7.- La psique cósmicamente sintonizada

Kepler fue astrólogo de oficio —elaboraba horóscopos y pronósticos, en parte por necesidad económica— pero, lejos de aceptar la astrología vulgar de su tiempo, la sometió a una crítica reformadora que constituye una de sus aportaciones más originales y menos comprendidas. Rechazó el simbolismo arbitrario de las casas y los signos zodiacales, al que llamaba superstición, pero conservó un núcleo que juzgaba racional: la idea de que los *ángulos* (los aspectos: conjunción, oposición, trígono, cuadratura) que forman entre sí los astros vistos desde la Tierra producen efectos reales, porque esos ángulos son las mismas proporciones armónicas que rigen la música y el alma.

El mecanismo que postula es de un interés extraordinario para la filosofía de la conciencia. Existe, sostiene, una *facultad armónica* o instinto en el alma sublunar —en la del ser humano, pero también en la de la Tierra como organismo— capaz de percibir esas proporciones angulares y de resonar con ellas (KEPLER, 1994, libro IV; STEPHENSON, 1994b). Más aún: el alma del recién nacido quedaría «sellada» por la configuración celeste del instante de su nacimiento, la conservaría inconscientemente y permanecería sensible al retorno de configuraciones semejantes a lo largo de la vida (KEPLER, 1994).

Despojada de su envoltura astrológica, esta doctrina enuncia una intuición de notable hondura: la psique humana no es una mónada aislada, sino un ser cósmicamente *sintonizado*, sensible a las proporciones y los ritmos del entorno; lleva inscrita una memoria no consciente de su circunstancia de origen y vibra con armonías que no percibe explícitamente. No es casual que Wolfgang Pauli y Carl Gustav Jung vieran precisamente aquí —en el «instinto armónico» keplereano y en sus arquetipos geométricos— un antecedente histórico de su propia teoría de los arquetipos y de lo inconsciente colectivo (PAULI, 1994). Volveremos sobre ello en los correlatos contemporáneos.

5.3.- Correlatos contemporáneos

La obra de Kepler, lejos de ser una reliquia de la historia de la ciencia, dialoga de manera sorprendentemente viva con algunas de las líneas más fecundas del pensamiento contemporáneo sobre la conciencia, el conocimiento y la naturaleza. Recogemos seis correlatos, varios de ellos integrados en el horizonte teórico de esta obra.

5.3.1.- Los arquetipos como fundamento de la cognición

El correlato más directo es la lectura que de Kepler hizo el físico Wolfgang Pauli —premio Nobel y uno de los padres de la mecánica cuántica— en su ensayo «La influencia de las ideas arquetípicas en las teorías científicas de Kepler», publicado junto al estudio de Jung sobre la sincronicidad en *Naturerklärung und Psyche* (PAULI, 1994; orig. 1952). Pauli sostiene que la transición desde la experiencia sensible a los conceptos científicos no es puramente lógica ni puramente empírica, sino que está mediada por *imágenes primordiales* o arquetipos preexistentes en la psique, que actúan como puente entre el mundo interior y el exterior.

Kepler es, para Pauli, el caso histórico ejemplar: sus convicciones sobre la armonía, los sólidos regulares y la centralidad del Sol fueron *intuiciones arquetípicas* que precedieron y guiaron a la formulación matemática; el descubrimiento científico brotó de una imagen del alma antes que de un dato del cielo (PAULI, 1994). Pauli analiza incluso la polémica de Kepler con el hermetista Robert Fludd como un choque entre dos configuraciones arquetípicas —la cuantitativa-geométrica y la cualitativa-alquímica— y se pregunta, anticipando inquietudes muy actuales, si la ciencia moderna, al optar exclusivamente por la primera, no habrá amputado una dimensión esencial del conocer. Esta tesis enlaza con la teoría junguiana de los arquetipos y del *inconsciente colectivo*, y sitúa a Kepler en el centro de una reflexión que

sigue abierta: la del papel de lo no consciente, lo simbólico y lo afectivo en la génesis del conocimiento objetivo.

5.3.2.- Edgar Morin: armonía, complejidad y «religación»

La intuición de Kepler de un cosmos ordenado armónicamente encuentra un eco transformado en el *pensamiento complejo* de Edgar Morin (1994). Donde Kepler veía una armonía geométrica fija, impuesta de una vez por un Creador, Morin piensa un orden que emerge dialógicamente del juego entre orden, desorden y organización: el cosmos no es un reloj perfecto, sino un proceso de auto-eco-organización que genera armonías locales y provisionales en medio del devenir (MORIN, 2006). Y, sin embargo, el impulso profundo es afín: ambos rechazan un universo de pura dispersión y azar, y ambos afirman que la mente humana pertenece al cosmos que conoce.

Más aún, el proyecto de Kepler de *reunir* geometría, música, física y teología en una sola visión prefigura lo que Morin llama la necesidad de *religar* los saberes que la hiperespecialización ha fragmentado (MORIN, 1994). Kepler es, en este sentido, un antídoto histórico contra la «inteligencia ciega» que separa lo que está unido. Su obra ilustra que conocer el mundo es también reconocer nuestra pertenencia a él —la *religación* moriniana entre el ser humano, la vida y el cosmos— y que la admiración ante la belleza del orden es una forma legítima y necesaria de conocimiento.

5.3.3.- Una práctica transdisciplinar anticipada

Si la transdisciplinariedad, en la formulación de Basarab Nicolescu (2009), es el esfuerzo por articular lo que está *entre, a través de y más allá* de las disciplinas, reconociendo distintos *niveles de realidad* unidos por el principio del *tercero incluido*, entonces Kepler practicó la transdisciplinariedad mucho antes de que existiera el término. Su *Harmonices Mundi* no yuxtapone la geometría, la música, la astronomía, la psicología y la teología: las hace comunicarse en un único tejido de proporciones, mostrando que una misma armonía atraviesa niveles de realidad aparentemente inconexos.

El alma humana funciona, en Kepler, precisamente como un *tercero incluido* entre el orden objetivo del cosmos y el orden subjetivo de la experiencia: no es ni puro objeto físico ni pura interioridad, sino el lugar donde ambos se reconocen mutuamente a través de la armonía. Esta visión —que rehúsa tanto el dualismo que separa mente y mundo como el reduccionismo que disuelve uno en otro— es exactamente lo que la transdisciplinariedad contemporánea propone para superar la fragmentación

del conocimiento moderno. Kepler ofrece, así, un modelo histórico de unidad del saber que no sacrifica el rigor de cada disciplina, sino que las pone en resonancia.

5.3.4.- La belleza como guía

La apuesta de Kepler de que el cosmos está escrito en lenguaje matemático y de que la belleza de una estructura es indicio de su verdad reaparece, despojada de su marco teológico explícito, en el corazón de la física contemporánea. El físico Eugene Wigner habló célebremente de la «*irrazonable eficacia de las matemáticas en las ciencias naturales*»: el hecho, asombroso e inexplicado, de que estructuras matemáticas concebidas en abstracto describan después con precisión la realidad física. Es exactamente el enigma que la metafísica de Kepler pretendía resolver al postular la comunidad de origen entre las ideas de la mente y la trama del mundo.

Asimismo, el papel heurístico de la *belleza* y la *simetría* —que físicos como Paul Dirac o Hermann Weyl elevaron casi a criterio de verdad, y que sigue operando en la cosmología y la física de partículas actuales— prolonga la convicción keplereana de que el universo es bello porque es obra de una inteligencia, y de que la sensibilidad estética del científico es un órgano de descubrimiento. Las discusiones contemporáneas sobre el «ajuste fino» del universo y sobre el estatuto de la belleza matemática como heurística reabren, en clave secular, las preguntas que el *Harmonices Mundi* planteó por vez primera con toda nitidez.

5.3.5.- El reencantamiento ecosistémico del conocer

El *paradigma educativo emergente* de María Cândida Moraes (1997) recupera, en clave pedagógica y ecosistémica, justamente aquello que la ciencia moderna perdió en su separación de la conciencia: la dimensión relacional, afectiva y espiritual del conocer. Frente a una educación heredera del paradigma mecanicista —fragmentaria, descontextualizada, emocionalmente neutra—, Moraes propone una visión en la que sujeto y objeto, razón y emoción, ser humano y cosmos se reconocen como dimensiones de una misma trama viviente (MORAES, 1997; 2008; 2021).

Kepler ofrece a este programa un poderoso antecedente histórico. Su «epistemología de la resonancia» —la idea de que conocemos el mundo porque vibramos con sus proporciones— y su práctica de la ciencia como contemplación reverente encarnan ese *reencantamiento* del conocimiento que el paradigma emergente reclama. No se trata de renunciar al rigor (Kepler

fue rigurosísimo), sino de no amputar del acto de conocer su raíz contemplativa, estética y vincular. El movimiento contemporáneo de las *ciencias contemplativas* y de los estudios de la conciencia, que investiga con métodos rigurosos la dimensión interior de la experiencia, camina en una dirección que Kepler habría reconocido como propia.

5.3.6.- La razón contemplativa frente a la sociedad del rendimiento

En un registro crítico, la obra de Byung-Chul Han ilumina por contraste el valor de la *razón contemplativa* keplereana. Han diagnostica en la sociedad contemporánea —la «*sociedad del cansancio*» y del rendimiento— una pérdida de la capacidad de contemplación: el tiempo se fragmenta y acelera, la vida se reduce a actividad productiva y consumo de información, y desaparece la *vita contemplativa*, la pausa atenta y demorada ante las cosas (HAN, 2012; 2015). El conocimiento se vuelve dato; la atención, dispersión; la mirada, escaneo.

En este horizonte, Kepler se ofrece como una figura de resistencia. Su capacidad de demorarse seis años en la órbita de Marte, de contemplar reverentemente la armonía del mundo, de hacer del conocer una forma de alabanza y no de mero rendimiento, encarna precisamente la facultad contemplativa que Han echa de menos. No por nostalgia premoderna, sino porque sin contemplación —sin la capacidad de detenerse, admirar y dejar que lo real se manifieste— el conocimiento se empobrece y la conciencia se atrofia. La lección de Kepler es aquí, más que histórica, terapéutica: recuperar la dimensión contemplativa de la razón es una urgencia de nuestro tiempo.

5.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la figura y la obra de Kepler se desprende un conjunto de principios para una Educación de la Conciencia que integre rigor y contemplación, medida y sentido, conocimiento y admiración. Formulamos siete, en continuidad con el horizonte transdisciplinar y ecosistémico de esta obra.

1. **Principio de la admiración: el asombro como origen y meta del conocer.** La trayectoria de Kepler comienza y culmina en el asombro: la *admiratio* ante el orden del cosmos es a la vez el motor que pone en marcha la investigación y el fruto contemplativo que la corona. Educar la conciencia exige, antes que nada, cultivar y proteger la capacidad de maravillarse —que es, desde Platón y Aristóteles, el principio de toda filosofía y de toda ciencia. Una pedagogía que mata

el asombro con la rutina, la prisa evaluativa o el exceso de respuestas anticipadas traiciona la raíz misma del conocer. El educador keplereano no apaga las preguntas con respuestas, sino que las abre; enseña a mirar el mundo como un misterio digno de ser contemplado, y entiende que el conocimiento que no desemboca en una admiración renovada es conocimiento muerto (NUSSBAUM, 2008).

2. **Principio de la unidad de razón y contemplación.** Kepler demuestra con su vida que el rigor más exigente y la contemplación más reverente no solo son compatibles, sino que se potencian mutuamente. Frente a la disociación contemporánea entre una racionalidad técnica desafectada y una espiritualidad sin rigor, la Educación de la Conciencia debe formar una *razón plena*: capaz de calcular y de admirar, de demostrar y de dar gracias. Esto significa no separar en la práctica educativa el cultivo de las competencias analíticas del cultivo de la interioridad, la sensibilidad y el sentido. Una educación que produce técnicos sin alma o contemplativos sin método incumple, por ambos lados, la lección keplereana de la integralidad del conocer.
3. **Principio armónico-estético.** Si, como sostuvo Kepler, la belleza y la armonía son órganos de conocimiento y no meros adornos subjetivos, entonces la educación estética no es un lujo accesorio, sino una dimensión central de la formación de la conciencia. Aprender a percibir proporciones, ritmos, simetrías y consonancias —en la música, en la geometría, en la naturaleza, en la conducta moral— es aprender a captar la estructura de lo real por vía sensible. La educación keplereana reivindica el cultivo conjunto de las artes y las ciencias, no como mundos separados, sino como caminos complementarios hacia una misma armonía. Formar el gusto por lo bello es, también, formar la capacidad de reconocer la verdad y de orientar la acción hacia el bien.
4. **Principio de transdisciplinariedad e integración de los saberes.** El *Harmonices Mundi* es un modelo de saber integrado: una misma armonía recorre la geometría, la música, la astronomía, la psicología y la teología. Frente a una escuela fragmentada en asignaturas estancas, la Educación de la Conciencia debe enseñar a reconocer las conexiones, las analogías y las resonancias entre los distintos campos del conocer, sin disolver el rigor propio de cada uno. Se trata de articular lo que está entre y a través de las disciplinas (NICOLESCU, 2009; MORIN, 1994; MORAES, 2008; 2021), y de mostrar que la realidad es una trama relacional que ninguna disciplina aislada agota.

El educador transdisciplinar, como Kepler, busca la unidad sin uniformidad: la sinfonía de los saberes, no su yuxtaposición muda.

5. **Principio del error fecundo y la honestidad ante lo real.** La grandeza científica de Kepler reside, en buena parte, en su disposición a abandonar sus hipótesis más queridas cuando los datos las contradecían: sacrificó el círculo, figura que amaba, ante ocho minutos de arco que no encajaban. Esta honestidad —dejar que la realidad corrija el deseo— es una virtud cognitiva y moral de primer orden, y una enseñanza pedagógica decisiva. Educar la conciencia es enseñar que el error no es un fracaso vergonzoso, sino una etapa fecunda del camino hacia la verdad; que la perseverancia ante la dificultad y la humildad ante los hechos valen más que el acierto fácil. El aula keplereana acoge el ensayo, el tanteo y la equivocación como partes legítimas y necesarias del aprender, y forma personas capaces de revisar sus convicciones a la luz de lo real.
6. **Principio de la interioridad: aprender como reconocer desde dentro.** Para Kepler conocer es *reconocer*: despertar en el interior una forma que de algún modo ya se poseía. Esta concepción tiene una traducción pedagógica profunda y radicalmente opuesta a toda educación meramente «bancaria», que concibe al alumno como un recipiente vacío que llenar (FREIRE, 1975). Si el conocimiento es actualización de lo que la conciencia porta en germen, entonces educar no es depositar contenidos desde fuera, sino provocar, acompañar y dar ocasión a que el educando reconozca, articule y haga suyo lo que late en su interioridad. La pregunta, el diálogo, la experiencia y el silencio fecundo importan más que la mera transmisión. Educar la conciencia es, en sentido keplereano y freireano a la vez, ayudar a que cada cual lea el libro que lleva escrito dentro y lo confronte con el libro del mundo.
7. **Principio de pertenencia: la conciencia cósmica y la educación del vínculo.** Kepler nunca conoció el cosmos como un espectador externo, sino como alguien que se sabía parte de él e imagen de su Autor. Su ciencia es, en el fondo, un ejercicio de pertenencia: medir los cielos era reconocerse en casa, religado al todo. En un tiempo de crisis ecológica y de desarraigo, la Educación de la Conciencia ha de recuperar este sentido de pertenencia cósmica: enseñar que el ser humano no está frente a la naturaleza como dueño y dominador, sino dentro de ella como participante y custodio. Cultivar la conciencia planetaria, el asombro ante la vida y el sentimiento de comunión con el

cosmos no es evasión poética, sino fundamento de una ética del cuidado y de una ciudadanía responsable. La armonía que Kepler oyó con el entendimiento es, también, una llamada a vivir en armonía.

6.- René Descartes (1596-1650)

«...Pienso, luego existo» (cogito, ergo sum); y advertí que esta verdad era tan firme y segura que no podían conmoverla las más extravagantes suposiciones de los escépticos...»

Discurso del método, IV (1637/2003b)

«...Éste fue el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente...»

António Damásio (1944-)

El error de Descartes (1994)

«...La hermenéutica del sí se encuentra a igual distancia de la apología del Cogito que de su abandono...»

Paul Ricoeur (1913-2005)

Sí mismo como otro (19906)

Pocos gestos filosóficos han modelado tan profundamente la autocomprensión del ser humano occidental como el que René Descartes consumó en la cuarta parte del *Discurso del método* y en la segunda de las *Meditaciones metafísicas*. Al retroceder ante toda creencia susceptible de la más mínima duda, el filósofo de La Haye descubrió un punto de apoyo incommovible: el acto mismo de pensar, en el que el sujeto se da a sí mismo como certeza primera e indubitable. Con ello inauguró lo que la historiografía ha llamado, no sin razón, la “*filosofía de la subjetividad*”: la conciencia deja de ser un atributo del alma entre otros para convertirse en el fundamento sobre el cual se reconstruirá todo el edificio del saber (DESCARTES, 1637/1978; GAUKROGER, 1995). Para una obra dedicada a los *fundamentos filosóficos de la conciencia y su educación*, Descartes no es un autor más: es el umbral, ambivalente y decisivo, a partir del cual la conciencia moderna se piensa a sí misma como interioridad, autocerteza y autonomía.

Este capítulo se articula, como los precedentes, en torno a un movimiento valorativo en tres tiempos. **Primero**, el reconocimiento de la grandeza fundacional: Descartes ofreció a la conciencia un lenguaje de la evidencia, la reflexividad y la autonomía racional que está en la raíz de la ciencia moderna,

de la dignidad del sujeto pensante y, mediado por Kant, de la idea ilustrada de mayoría de edad intelectual. **Segundo**, la advertencia crítica: el modo en que Descartes selló la distinción entre la *res cogitans* (sustancia pensante) y la *res extensa* (sustancia extensa) legó a la modernidad una fractura —entre mente y cuerpo, razón y emoción, sujeto y mundo, espíritu y naturaleza— cuyos costes antropológicos, ecológicos y pedagógicos seguimos pagando. **Tercero**, la tarea constructiva: ni la veneración acrítica ni el rechazo iconoclasta, sino la superación dialéctica y transdisciplinar que recoge la herencia cartesiana de rigor, interioridad y autonomía, y la reinscribe en una comprensión religada, corporizada y relacional de la conciencia (NICOLESCU, 2009; MORAES, 1997; 2008).

La pertinencia de Descartes para una *Educación de la Conciencia* es, por tanto, doble y aparentemente paradójica. De un lado, ninguna pedagogía crítica puede renunciar a lo que el cartesianismo conquistó: el derecho —y el deber— de no aceptar como verdadero sino aquello que el propio entendimiento reconoce con claridad, esto es, la educación del juicio autónomo frente a la autoridad y el prejuicio. De otro lado, ninguna educación integral de la conciencia puede prolongar ingenuamente el dualismo que separa la cabeza del cuerpo, el saber del sentir, el aula del mundo. Como mostrará este capítulo, el propio Descartes, en *Las pasiones del alma* y en su correspondencia con Isabel de Bohemia, intuyó esa unión sustancial de alma y cuerpo que su metafísica había vuelto problemática (DESCARTES, 1649/1997; NÁJERA, 2003). Pensar la conciencia con Descartes y, a la vez, más allá de Descartes: tal es el cometido de las páginas que siguen.

6.1.- Apuntes biográficos

René Descartes nació el 31 de marzo de 1596 en La Haye, pequeña villa de la Turena que hoy lleva su nombre, en el seno de una familia de la baja nobleza de toga (la *noblesse de robe*). Su padre, Joachim Descartes, era consejero del Parlamento de Bretaña, con sede en Rennes, lo que lo mantenía la mayor parte del año lejos del hogar; su madre, Jeanne Brochard, murió en mayo de 1597, apenas trece meses después del nacimiento de René, al dar a luz a otro hijo que tampoco sobrevivió (RODIS-LEWIS, 1996; GAUKROGER, 1995). El pequeño René, tercero de los hijos que llegaron a edad adulta —tras su hermano Pierre y su hermana Jeanne—, quedó así huérfano de madre muy pronto y fue criado por su abuela materna, Jeanne Sain, y por una nodriza a la que conservó tanto afecto que en su madurez le aseguró una pensión vitalicia.

De esos primeros años arrastró una salud delicada: era pálido, de tez frágil y con una tos seca persistente, hasta el punto de que los médicos auguraban una vida breve (CLARKE, 2006). Esta fragilidad física tendría una consecuencia decisiva para su carácter y, andando el tiempo, para su filosofía: acostumbrado a guardar reposo, Descartes adquirió el hábito de permanecer largas horas en el lecho por las mañanas, entregado a la reflexión y al ensueño meditativo. Él mismo atribuiría a esas mañanas solitarias lo mejor de sus pensamientos. El temperamento contemplativo, reservado y amante de la quietud que lo definió de por vida tiene aquí, en la orfandad y en el cuerpo enfermizo del niño, una de sus raíces más hondas.

6.1.1.- La semilla del método: certeza y duda

Hacia 1606-1607, su padre lo internó en el recién fundado colegio real de La Flèche, regido por los jesuitas y considerado una de las mejores instituciones educativas de Europa. Allí permaneció unos nueve años, recibiendo una formación exigente y completa: lenguas clásicas, retórica, literatura, filosofía escolástica de cuño aristotélico y, de modo señalado, matemáticas (RODIS-LEWIS, 1996). En atención a su salud, los superiores le permitieron el privilegio —insólito en la disciplina jesuítica— de levantarse más tarde que sus compañeros; conservó ese hábito toda su vida y lo defendió como condición de su trabajo intelectual.

La Flèche dejó en Descartes una huella ambivalente que resultaría germinal. Por un lado, una admiración profunda por las matemáticas, cuya *certeza y evidencia* contrastaban con todo lo demás; por otro, una insatisfacción creciente ante el carácter disputado, incierto y estéril de la filosofía y las demás disciplinas, que —según confesaría en el *Discurso del método*— le dejaron «tantas dudas y errores» pese a haber estudiado en una de las escuelas más famosas de Europa (DESCARTES, 1637/2003b). De ese doble legado —el ideal del rigor matemático y el desencanto frente al saber recibido— brotará, años después, tanto el proyecto de un método único como la decisión de derribar todas las opiniones heredadas para reconstruir el conocimiento desde cimientos seguros.

6.1.2.- Derecho, «el gran libro del mundo» y el encuentro decisivo con Beeckman (1616-1618)

En 1616 Descartes se licenció en Derecho civil y canónico por la Universidad de Poitiers, satisfaciendo así las expectativas de un padre que lo deseaba magistrado. Pero nunca ejerció. Decidido a no buscar más ciencia «sino la que pudiera hallar en mí mismo o en el gran libro del mundo»

(DESCARTES, 1637/2003b), abandonó las letras para viajar. En 1618 marchó a las Provincias Unidas y se enroló como caballero voluntario —sin sueldo, a la manera de los gentilhombres— en el ejército del príncipe Mauricio de Nassau, acantonado en Breda. Su «vida militar» fue, más que de armas, de observación, ingeniería y viaje.

En noviembre de 1618 ocurrió en Breda uno de los encuentros más fecundos de su vida: conoció al científico holandés Isaac Beeckman, siete años mayor, que despertó en él el interés por la *física-matemática*, es decir, por la aplicación del rigor matemático al estudio de la naturaleza (GAUKROGER, 1995). Beeckman fue para el joven Descartes maestro y estímulo: a él dedicó su primer escrito, el *Compendium musicae* (1618). La intensidad de aquella amistad y su posterior ruptura —hacia 1630, cuando Descartes sintió que Beeckman se atribuía un mérito que consideraba propio— revelan ya un rasgo de su personalidad: junto a la cordialidad y el reconocimiento, una susceptibilidad acusada en lo tocante a la prioridad y la originalidad de sus ideas.

6.1.3.- La noche de los tres sueños y la vocación de un método (1619-1620)

En 1619, ya al servicio del ejército católico del duque Maximiliano de Baviera, Descartes vivió el episodio fundacional de su biografía intelectual. El 10 de noviembre, encerrado en una sala caldeada por una estufa (el célebre *poêle*) en sus cuarteles de invierno cerca de Ulm, pasó la jornada en una reflexión febril en la que entrevió «*los fundamentos de una ciencia admirable*». Aquella noche tuvo tres sueños vívidos y enigmáticos que interpretó como un signo, casi una llamada providencial, que confirmaba su vocación de fundar un saber nuevo y unificado por el método (RODIS-LEWIS, 1996). Tan en serio tomó la señal que prometió una peregrinación a Nuestra Señora de Loreto.

De este período datan sus *Cogitationes privatae*, entre cuyas anotaciones figura una de las divisas que mejor retratan su talante: *larvatus prodeo*, «avanzo enmascarado» —como el actor que, para no mostrar su rubor, sale a escena tras una máscara (GAUKROGER, 1995). La fórmula anticipa la prudencia, la discreción y aun la disimulación estratégica con que Descartes resguardaría siempre sus ideas más audaces, separando cuidadosamente lo que pensaba en privado de lo que se atrevía a publicar.

6.1.4.- Años de viaje, independencia económica y el «filósofo enmascarado» (1620-1628)

Durante casi una década Descartes llevó una existencia errante por Europa: Alemania, los Países Bajos, Italia —donde cumplió hacia 1623-1625 su voto de peregrinar a Loreto— y, sobre todo, Francia. Hacia 1622 tomó una decisión que condicionaría todo su porvenir: vendió las propiedades heredadas de su madre y constituyó con ellas unas rentas que le aseguraron independencia económica de por vida (CLARKE, 2006). Liberado así de la necesidad de un oficio, pudo consagrarse por entero al estudio. Esta condición de gentilhombre rentista, dueño de su tiempo, es un dato profesional capital: explica que Descartes no fuera nunca profesor ni funcionario, sino un investigador libre, sostenido por su patrimonio y, más tarde, por el mecenazgo.

En París frecuentó el círculo del fraile mínimo Marin Mersenne —antiguo condiscípulo de La Flèche y futuro «buzón de Europa», que canalizaría su correspondencia científica— y a matemáticos y eruditos de la capital. Pero la vida social parisina, con sus visitas e interrupciones, le resultaba incompatible con la concentración que anhelaba. Fiel a su lema de vivir oculto —«*bene vixit qui bene latuit*», bien vivió quien supo bien esconderse, que tomaba de Ovidio—, buscó un retiro más radical.

6.1.5.- El refugio holandés: soledad, libertad de pensamiento y la gran obra (1628-1649)

Hacia 1628 Descartes se estableció en las Provincias Unidas, donde residiría unos veinte años. La elección no fue casual: la República holandesa ofrecía entonces la mayor libertad intelectual y religiosa de Europa, junto con la posibilidad del anonimato en sus prósperas ciudades (GAUKROGER, 1995). Allí encontró las dos cosas que más valoraba: soledad y tranquilidad para pensar. Mudó de residencia con frecuencia llamativa —se cuentan en torno a una veintena de domicilios en distintas localidades (Franeker, Ámsterdam, Deventer, Leiden, Utrecht, Egmond...)—, en parte para preservar su intimidad y eludir a los curiosos, en parte por su temperamento independiente y celoso de su retiro.

Esos años holandeses fueron de una fecundidad extraordinaria y constituyen el núcleo de su vida profesional como pensador. En ellos compuso prácticamente toda su obra: el tratado *El Mundo* (que dejaría inédito), el *Discurso del método* con los ensayos de la *Dióptrica*, los *Meteoros* y la *Geometría* (1637), las *Meditaciones metafísicas* (1641), los *Principios de la*

filosofía (1644) y *Las pasiones del alma* (1649). Sostuvo además una intensa red epistolar —eje de su trabajo— con Mersenne como nodo central y con figuras como Constantijn Huygens, secretario del príncipe de Orange y leal amigo y protector. El *Discurso* apareció anónimo y en francés, no en latín: gesto deliberado de un autor que quería ser leído también por quienes no eran doctos, sin exponerse del todo (DESCARTES, 1637/2003b).

6.1.6.- La familia secreta: Helena, Francine y «el mayor dolor de su vida»

El Descartes solitario tuvo, sin embargo, una vida afectiva y familiar que durante mucho tiempo mantuvo oculta. Hospedado desde octubre de 1634 en Ámsterdam en casa del librero Thomas Sergeant, mantuvo una relación con una sirvienta de la casa, Helena Jans van der Strom —la única vinculación íntima con una mujer que se le conoce—. De esa unión nació una hija, Francine, bautizada en Deventer el 7 de agosto de 1635, adonde el filósofo se había trasladado con Helena (CLARKE, 2006; SHORTO, 2009).

La situación era delicada para un católico francés en la Holanda calvinista: para evitar el escándalo, Descartes hacía pasar a Francine por su «sobrina» y a Helena por su criada. Pero los hechos desmienten cualquier frialdad: amaba tiernamente a la niña y proyectaba llevarla a Francia para que se educara en lengua y cultura francesas. El proyecto se truncó trágicamente. El 7 de septiembre de 1640, con apenas cinco años, Francine murió de escarlatina. Descartes la lloró desconsoladamente —en una época en que tales muestras no se esperaban de un hombre— y declaró que era el mayor pesar de su vida (SHORTO, 2009). El historiador Russell Shorto ha sugerido que la experiencia de la paternidad y la pérdida de la hija marcaron un punto de inflexión en su obra, desplazando su interés hacia las cuestiones de la vida, el cuerpo y la condición humana (SHORTO, 2009). Descartes siguió velando por Helena, a quien dotó cuando años más tarde contrajo matrimonio. La leyenda posterior según la cual habría fabricado un autómatas con la imagen de la niña carece de fundamento histórico, pero resulta significativa: condensa, en clave de fábula, el problema cartesiano del cuerpo-máquina y del límite entre lo viviente y lo mecánico.

6.1.7.- Prudencia y controversia: el caso Galileo y la crisis de Utrecht

Dos episodios iluminan a un tiempo el contexto y la personalidad de Descartes. El primero, en 1633: al conocer la condena de Galileo por defender el heliocentrismo, Descartes —cuyo *El Mundo* sostenía una cosmología

mecanicista y heliocéntrica— renunció prudentemente a publicarlo, declarando que no querría dar a la luz nada que la Iglesia pudiera desaprobear (RODIS-LEWIS, 1996). La anécdota es la mejor ilustración de su *larvatus prodeo*: la distancia calculada entre el pensador audaz en privado y el autor cauto en público.

El segundo, entre 1641 y 1643: la llamada «querella de Utrecht». El teólogo calvinista Gisbertus Voetius, rector de la Universidad de Utrecht, atacó con dureza la nueva filosofía cartesiana por considerarla peligrosa para la fe; la universidad llegó a condenarla y Descartes se vio envuelto en una polémica agria que estuvo a punto de acarrearle problemas legales, de los que lo salvaron la intervención de Huygens y del embajador francés (GAUKROGER, 1995). El episodio revela su faceta combativa en la disputa — no rehuía la polémica cuando se sentía agredido— y, a la vez, su vulnerabilidad como extranjero e innovador en tierra ajena.

6.1.8.- Isabel de Bohemia: la amistad intelectual que abrió la vía de las pasiones

En 1643 se inició una de las relaciones más fértiles de su madurez: la correspondencia con la princesa Isabel de Bohemia (del Palatinado), exiliada en La Haya, mujer de notable agudeza filosófica. Fue ella quien le planteó la objeción más difícil a su propio sistema: si el alma es sustancia pensante e inextensa y el cuerpo sustancia extensa, ¿cómo puede lo inmaterial mover lo material y producirse la interacción cotidiana entre ambos? (NÁJERA, 2003). Acuciado por esa pregunta, Descartes profundizó en la noción de *unión sustancial* de alma y cuerpo y orientó su reflexión hacia la vida afectiva: le dedicó los *Principios de la filosofía* (1644) y escribió, en buena medida en diálogo con ella, *Las pasiones del alma* (DESCARTES, 1649/1995). Esta amistad —que trató también de la consolación, la salud y el dominio de las emociones— muestra al «Descartes cálido», atento al cuerpo y al sentir, que matiza la imagen del frío racionalista.

6.1.9.- Estocolmo: Cristina de Suecia, la muerte y el epílogo de sus restos (1649-1650)

En 1649, tras muchas dudas, Descartes aceptó la invitación de la reina Cristina de Suecia, cursada a través del diplomático francés Pierre Chanut, para instruirla en filosofía. Llegó a Estocolmo en otoño. La reina, madrugadora, exigía sus lecciones hacia las cinco de la madrugada, tres veces por semana, en pleno y crudísimo invierno nórdico: exactamente lo contrario del hábito de mañanas tranquilas y tardías que Descartes había cultivado y

protegido desde la infancia (CLARKE, 2006). El esfuerzo y el frío quebrantaron su frágil salud; contrajo una neumonía y murió el 11 de febrero de 1650, a los cincuenta y tres años.

Hay una ironía conmovedora en este final: el filósofo de la mente autónoma y autogobernada sucumbió al someter su cuerpo a un horario ajeno y a un clima hostil. Su historia no terminó con la muerte: enterrado primero en Estocolmo, sus restos fueron repatriados a Francia en 1666-1667 y reinhumados en París, donde reposan hoy en la iglesia de Saint-Germain-des-Prés, en un periplo —incluida la azarosa suerte de su cráneo— que el ensayista Russell Shorto ha relatado como símbolo del largo conflicto moderno entre fe y razón (SHORTO, 2008). En 1663, además, la Iglesia incluyó su obra en el Índice de libros prohibidos: señal del alcance y del riesgo de lo que había puesto en marcha.

6.1.10.- Personalidad y circunstancias en la emergencia de su pensamiento

Reunidos los hilos anteriores, puede apreciarse hasta qué punto la obra de Descartes está enraizada en su biografía y su carácter. El niño enfermizo y huérfano, habituado a la reflexión solitaria del lecho matinal, prefigura al filósofo de la *interioridad*, el que busca la verdad mirando hacia dentro, en la transparencia de la propia conciencia. La doble lección de La Flèche —la certeza de las matemáticas frente a la incertidumbre del saber recibido— y el encuentro con Beeckman alimentan el sueño de una *mathesis universalis* y la convicción de que existe un método único capaz de conducir el entendimiento a lo verdadero.

Su independencia económica y su deliberada elección de la soledad en la libre Holanda crearon las condiciones materiales para una empresa sin precedentes: reconstruir el conocimiento desde sus cimientos, «como si nadie hubiera pensado antes». Su prudencia —el *larvatus prodeo*, reforzado por la condena de Galileo— explica la cautela de su estrategia editorial y la brecha entre el pensador radical y el autor circunspecto. Su susceptibilidad y combatividad (Beeckman, Voetius) acompañan a la audacia necesaria para fundar un sistema nuevo. Y, de manera especialmente significativa para una filosofía de la conciencia, la experiencia de la paternidad y la pérdida de Francine, junto con las preguntas de Isabel de Bohemia, empujaron al gran dualista hacia el cuerpo, las pasiones y la unión sustancial: hacia ese «Descartes cálido» que él mismo, en sus últimas obras, opuso al frío geómetra del alma. Comprender al hombre —su fragilidad, su libertad buscada, sus

afectos ocultos, su muerte paradójica— es, por tanto, una vía privilegiada para comprender por qué y cómo nació la moderna filosofía de la conciencia.

6.2.- Aportaciones fundamentales



4 René Descartes (1596–1650). Recreación artística inspirada en retratos históricos de dominio público y en los principales conceptos de su pensamiento filosófico y científico. Fuente: elaboración propia mediante IA (ChatGPT/OpenAI, 2026).

Recogemos a continuación, en siete núcleos temáticos, las aportaciones de Descartes que resultan decisivas para una filosofía de la conciencia y su educación. No se trata de una exposición exhaustiva de su sistema, sino de una lectura orientada por el interés que vertebra esta obra: comprender cómo la conciencia se constituye, se conoce, se relaciona con el cuerpo y se educa.

6.2.1.- La duda metódica: el camino hacia la certeza

La primera gran aportación cartesiana no es una tesis, sino un *procedimiento*: la duda metódica. A diferencia del escéptico, que duda para instalarse cómodamente en la suspensión del juicio, Descartes duda para hallar un fundamento; su duda es instrumental, voluntaria y provisional —un «martillo» destinado a probar la solidez de los cimientos del saber (DESCARTES, 1641/1977). El procedimiento avanza por grados: primero desconfía de los sentidos, que a veces engañan; luego de la distinción entre vigilia y sueño; finalmente eleva la duda a su máxima potencia con la hipótesis del *genio maligno*, un poder omnipotente y engañador capaz de falsear incluso las verdades matemáticas. La duda hiperbólica no es nihilismo: es la criba mediante la cual todo lo dudoso queda provisionalmente entre paréntesis para que aparezca, si lo hay, lo absolutamente indubitable. Aquí late ya, en germen, un principio pedagógico de

primer orden: solo se conoce de verdad aquello que se ha sometido al examen crítico del propio entendimiento.

6.2.2.- El cogito: la conciencia como primera evidencia

El resultado de la duda es el *cogito*. Por radical que sea el engaño, hay algo que ningún genio maligno puede arrebatarme: que mientras pienso — incluso mientras dudo, que es un modo de pensar— yo existo. «*Pienso, luego existo*»; o, en la formulación más estricta de la segunda Meditación, «*yo soy, yo existo*» es necesariamente verdadero cada vez que lo pronuncio o lo concibo (DESCARTES, 1641/1977). La conciencia se descubre así, como la primera evidencia, el punto arquimédico desde el cual reconstruir el conocimiento. Tres rasgos de esta conquista interesan a nuestra indagación. En primer lugar, su carácter *autorreferencial*: la conciencia se conoce a sí misma de modo inmediato, sin necesidad de mediación. En segundo lugar, su carácter *reflexivo*: el pensamiento que se vuelve sobre sí inaugura la interioridad moderna, el «espacio interior» del yo. En tercer lugar, su carácter *fundante*: la subjetividad se convierte en cimiento de la objetividad, en sede de toda certeza posible. Con el cogito, la conciencia pasa a ocupar el centro de la filosofía.

6.2.3.- El dualismo *res cogitans-res extensa* y la constitución del sujeto moderno

Establecida la existencia del yo, Descartes se pregunta qué es ese yo, y responde: «una cosa que piensa» (*res cogitans*). El cuerpo, en cambio, pertenece al orden de la *res extensa*, la sustancia caracterizada por la extensión, divisible y regida por leyes mecánicas. De este modo Descartes traza una distinción ontológica nítida entre dos sustancias: una pensante, inextensa e indivisible; otra extensa, material y mensurable (DESCARTES, 1641/1977; 1644/1995). El dualismo de las sustancias tuvo consecuencias fecundas: al concebir el cuerpo y toda la naturaleza como mecanismo, Descartes abrió el camino a la física matemática y a la fisiología moderna. Pero su precio fue altísimo para la antropología y la pedagogía. La conciencia quedó separada del cuerpo como un huésped de su máquina; el ser humano se escindió en un yo pensante y un autómatas corporal; y la naturaleza, vaciada de interioridad, se ofreció como pura materia disponible para el dominio técnico —los hombres como «dueños y poseedores de la naturaleza», en célebre fórmula del *Discurso* (DESCARTES, 1637/2003b). De esta escisión derivan buena parte de los reduccionismos que la Educación de la Conciencia deberá más tarde reparar.

6.2.4.- El método y las reglas para la dirección del entendimiento

Descartes no fue solo un metafísico, sino sobre todo un metodólogo. Frente a la dispersión del saber escolástico, propuso un método único, fundado en el modelo matemático, capaz de dirigir el entendimiento hacia la verdad. El *Discurso* lo condensa en cuatro reglas: la *evidencia* (no admitir nada que no se presente clara y distintamente al espíritu); el *análisis* (dividir cada dificultad en sus partes más simples); la *síntesis* (ordenar los pensamientos de lo más simple a lo más complejo); y la *enumeración* (revisar el conjunto de modo que nada quede omitido) (DESCARTES, 1637/2003b). Las *Reglas para la dirección del espíritu* amplían esta intuición: el conocimiento avanza por intuición de naturalezas simples y por deducción encadenada, en un movimiento de orden y medida que aspira a la *mathesis universalis* (DESCARTES, 1628/2003a). El criterio de verdad —la **idea clara y distinta**— es a la vez una conquista y una limitación: garantiza el rigor, pero, llevado al extremo, tiende a desconfiar de todo lo confuso, oscuro y ambiguo, esto es, de gran parte de la experiencia vivida, emocional y relacional. La educación heredará de aquí tanto el ideal del pensamiento ordenado como la tentación de reducir lo educable a lo claramente formalizable.

6.2.5.- Las pasiones del alma y la unión sustancial

Sería injusto reducir a Descartes a un dualista que ignora el cuerpo. En su última obra, *Las pasiones del alma* (1649/1997), y en su correspondencia con Isabel de Bohemia, el filósofo afronta de lleno el problema de la interacción entre alma y cuerpo. Descartes sostiene que, además de conocer la sustancia pensante y la extensa por separado, experimentamos cotidianamente su *unión sustancial*: el hambre, la sed, el dolor o la alegría no son meros pensamientos de un cuerpo ajeno, sino vivencias de un compuesto íntimo de alma y cuerpo (DESCARTES, 1649/1997; NÁJERA, 2003). Para explicar fisiológicamente las pasiones acudió a los «espíritus animales» y situó —célebre y discutida hipótesis— el punto de encuentro entre ambos órdenes en la glándula pineal. Más allá del acierto anatómico, lo decisivo es que Descartes ofrece una de las primeras psicologías de la emoción de la modernidad: clasifica las pasiones primitivas (admiración, amor, odio, deseo, alegría, tristeza), analiza su función en la conservación del compuesto y propone una *educación de las pasiones* mediante el conocimiento, el hábito y la fortaleza del alma. Esta veta «cálida» del cartesianismo, frecuentemente

olvidada, anticipa intuiciones que la neurociencia afectiva contemporánea reivindicará contra el propio dualismo (DAMASIO, 1994).

6.2.6.- Subjetividad y autonomía de la razón

Con el cogito, la verdad ya no se recibe primariamente de la autoridad, la tradición o la revelación, sino que se valida en el tribunal de la conciencia individual. Esta autonomía de la razón constituye, quizá, el legado cultural más influyente de Descartes: cada sujeto pensante posee en sí mismo, por la «luz natural», la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso. El *Discurso* se abre, no por azar, afirmando que el buen sentido (la razón) es «la cosa mejor repartida del mundo» (DESCARTES, 1637/2003b). Esta convicción igualitaria y emancipadora desemboca, a través de la Ilustración, en el ideal de la mayoría de edad intelectual y en la moderna idea de sujeto autónomo. Para una pedagogía crítica que aspira a formar conciencias capaces de pensar por sí mismas —y no solo de repetir lo recibido—, la herencia cartesiana es un punto de partida ineludible. Conviene, no obstante, advertir su reverso: la subjetividad cartesiana es un yo solitario, descarnado y ahistórico, que se funda en sí mismo antes que en la relación con los otros y con el mundo. Será tarea de la fenomenología, la hermenéutica y las pedagogías del cuidado reinscribir esa autonomía en la intersubjetividad.

6.2.7.- Garantía divina, verdad y límites

El cogito, por sí solo, no basta para salir de la subjetividad: garantiza que existo como cosa pensante, pero no que mis ideas correspondan a una realidad exterior. Para reconstruir el puente hacia el mundo, Descartes recurre a Dios: a partir de la idea de un ser perfecto que encuentra en sí, demuestra su existencia y, puesto que la perfección excluye el engaño, concluye que Dios garantiza la verdad de cuanto percibimos clara y distintamente (DESCARTES, 1641/1977). De aquí emana la regla general de la verdad y la posibilidad de la ciencia. La crítica posterior detectó en este movimiento el llamado *círculo cartesiano*: se prueba a Dios mediante ideas claras y distintas, y se fían las ideas claras y distintas de la veracidad de Dios. Más allá del debate técnico, el episodio revela el límite estructural del proyecto: una conciencia que pretende fundarse a sí misma necesita, para alcanzar el mundo y a los demás, una garantía que excede al propio cogito. La modernidad posterior intentará proveer esa garantía por otras vías —el sujeto trascendental, el lenguaje, la intersubjetividad, el cuerpo vivido—, todas ellas, de algún modo, respuestas a la pregunta que Descartes dejó abierta.

6.3.- Correlatos contemporáneos

La filosofía, las ciencias cognitivas y las pedagogías del siglo XX y XXI pueden leerse, en buena parte, como un largo diálogo —crítico y reconstructivo— con la herencia de Descartes. Seleccionamos seis correlatos que iluminan, desde el presente, tanto los aciertos como los límites del cartesianismo para una Educación de la Conciencia.

1. **António Damásio y la neurociencia de las emociones.** El neurocientífico António Damásio tituló *El error de Descartes* (1994) su obra más célebre precisamente para nombrar la separación cartesiana entre razón y emoción, mente y cuerpo. Apoyándose en casos clínicos —el legendario Phineas Gage y pacientes con lesiones prefrontales— y en la hipótesis del *marcador somático*, Damásio muestra que la emoción, lejos de ser un estorbo para la razón, es una condición de la decisión racional: cuando se daña el circuito que integra cuerpo, emoción y cognición, la capacidad de razonar prácticamente se desmorona (DAMÁSIO, 1994; 2003). La conciencia, sostiene, emerge de un organismo que se autorregula en relación con su medio; «somos, luego pensamos», y no a la inversa. Este correlato confirma desde la biología la insuficiencia del dualismo y reivindica una educación que integre cognición y afectividad.
2. **Gilbert Ryle y «el fantasma en la máquina».** Desde la filosofía analítica, Gilbert Ryle bautizó al dualismo cartesiano como «el dogma del fantasma en la máquina» y lo denunció como un *error categorial*: tratar la mente como una cosa o sustancia interior, análoga al cuerpo pero de otra materia, equivale a confundir categorías lógicas distintas, como quien tras visitar las facultades y bibliotecas de una universidad preguntara dónde está, además, «la universidad» (RYLE, 1949/2005). Para Ryle, los conceptos mentales no nombran procesos ocultos en un teatro privado, sino disposiciones y modos de comportarse inteligentemente en el mundo. Aunque su conductismo lógico resulte hoy parcial, su crítica fue decisiva para desmontar la imagen del yo como espectro encerrado en la maquinaria corporal y para devolver la mente al espacio público de la acción.
3. **Edgar Morin: del paradigma de la simplificación al pensamiento complejo.** Edgar Morin sitúa a Descartes en el origen de lo que llama el *paradigma de simplificación*, regido por los principios de disyunción (separar lo que está unido: sujeto y objeto, mente y cuerpo, ciencias y humanidades), reducción (explicar el todo por sus

partes simples) y abstracción. Ese paradigma, fecundo para la ciencia analítica, se vuelve mutilador cuando se erige en modo único de conocer, pues fragmenta la realidad y produce una «inteligencia ciega» incapaz de captar lo complejo, lo global y lo interdependiente (MORIN, 1994). Frente a él, Morin propone el *pensamiento complejo*, que religa lo que la simplificación había disociado mediante los principios dialógico, recursivo y hologramático. Su propuesta de «reformular el pensamiento» para «reformular la enseñanza» constituye, para nuestra obra, la matriz de una superación transdisciplinar del legado cartesiano (MORIN, 1999).

4. **Merleau-Ponty y la cognición corporizada.** La fenomenología ofreció la crítica más radical al cuerpo-máquina cartesiano. Maurice Merleau-Ponty mostró que no «tengo» un cuerpo como se posee un objeto, sino que «soy» mi cuerpo: el *cuerpo propio* (*corps propre*) es el sujeto mismo de la percepción, el medio por el que hay mundo para mí, anterior a toda escisión entre lo mental y lo físico (MERLEAU-PONTY, 1945/1975). Esta intuición se prolonga en las ciencias cognitivas contemporáneas de la *cognición corporizada y enactiva*: Varela, Thompson y Rosch sostienen que la cognición no es manipulación de representaciones en una mente desencarnada, sino acción encarnada en la que mente, cuerpo y mundo se constituyen mutuamente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992). El cogito desencarnado cede así su lugar a un sujeto encarnado, situado y relacional, de enormes consecuencias para una pedagogía que vuelve a tomar en serio el cuerpo, el gesto y la sensibilidad.
5. **Paul Ricoeur y el «cogito quebrado».** Entre la exaltación cartesiana del cogito y su demolición de Nietzsche¹⁷, Paul Ricoeur propone una tercera vía: el *cogito quebrado*. El sujeto no es ni el fundamento absoluto e inmediato que pretendía Descartes ni la ilusión que denunciaba Nietzsche; es un sí mismo que solo se comprende dando un ro-

¹⁷ La crítica de Nietzsche al *cogito* cartesiano consiste en mostrar que la proposición «pienso, luego existo» presupone aquello que pretende demostrar. Según Nietzsche, del hecho de que haya pensamiento no se sigue necesariamente la existencia de un sujeto sustancial que piense. En *Más allá del bien y del mal* sostiene que el «yo» es una inferencia derivada de hábitos gramaticales y metafísicos, pues la experiencia inmediata solo ofrece pensamientos, sensaciones y afectos, no una entidad permanente que los produzca. Así, donde Descartes creía encontrar una certeza absoluta, Nietzsche descubre una interpretación: el sujeto no sería una sustancia autónoma, sino una construcción conceptual que unifica una pluralidad de impulsos y procesos psíquicos. Esta crítica abrió el camino a las concepciones contemporáneas de la conciencia que entienden el yo como una realidad dinámica y emergente más que como una entidad fija e independiente.

deo por los signos, los símbolos, las acciones y los relatos en los que se expresa (RICOEUR, 1996). La «hermenéutica del sí» se sitúa así «a igual distancia de la apología del Cogito que de su abandono»: recupera la pregunta por el quién —quién piensa, quién actúa, quién narra—, pero la inscribe en la temporalidad, la corporalidad y, sobre todo, la alteridad. El sí mismo solo se constituye «en cuanto otro». Para la Educación de la Conciencia, este correlato es preciosísimo: enseña a cultivar la interioridad reflexiva sin caer en el solipsismo¹⁸, mediando la identidad por la narración y por el reconocimiento del otro.

6. **Transdisciplinariedad, neurociencia contemplativa y el «problema difícil»**. Por último, el problema que Descartes abrió —la relación entre la conciencia en primera persona y el mundo físico— sigue siendo el nervio de la filosofía de la mente contemporánea. David Chalmers lo ha formulado como el *problema difícil de la conciencia*: explicar por qué y cómo los procesos físicos del cerebro van acompañados de experiencia subjetiva, de un «qué se siente» (CHALMERS, 1999). Lejos de cerrarse, la cuestión cartesiana de la interioridad reaparece en el corazón de la ciencia. La transdisciplinariedad propone abordarla integrando, sin reduccionismos, los distintos niveles de realidad y de percepción —el objeto, el sujeto y el «tercero incluido» que los religa (NICOLESCU, 2009)—, mientras que la perspectiva ecosistémica reúne neurociencia, fenomenología y tradiciones contemplativas en una comprensión religada de la conciencia (MORAES, 2021). Así, lo que Descartes separó por método, la educación transdisciplinar busca volver a tejer por sabiduría.

6.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la lectura crítica y reconstructiva de Descartes se desprenden siete principios para una Educación de la Conciencia que aspire a heredar su rigor y su autonomía superando, a la vez, su dualismo y su solipsismo.

1. **Educar la duda fecunda y el juicio crítico**. El primer principio recoge el corazón del método cartesiano: enseñar a dudar bien. No la

¹⁸ El solipsismo es la posición filosófica según la cual la propia conciencia constituye la única realidad cuya existencia puede conocerse con absoluta certeza. En su versión más radical, sostiene que solo existe el propio yo y que el mundo exterior, los objetos físicos e incluso las demás personas podrían ser simples representaciones de la propia mente. Así, del mismo modo que en un sueño creemos percibir personas y acontecimientos que solo existen en nuestra conciencia, el solipsista considera que no puede demostrarse de forma concluyente que exista una realidad independiente del sujeto que experimenta.

duda paralizante del escéptico ni el escepticismo cínico que todo lo relativiza, sino la *duda metódica* como hábito intelectual que somete las creencias al examen del propio entendimiento antes de asentirlas (DESCARTES, 1641/1977). En tiempos de desinformación y credulidad masiva, formar conciencias capaces de suspender el juicio, distinguir lo evidente de lo verosímil y resistir el prejuicio es una tarea cívica de primer orden, plenamente concorde con la pedagogía de la pregunta y la problematización (FREIRE, 1975; 1976; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

2. **Cultivar la autonomía del sujeto que conoce, reinscrita en la relación.** El cartesianismo reivindica que cada sujeto posee la luz natural para distinguir lo verdadero. La Educación de la Conciencia hace suya esa autonomía —formar personas que piensen por sí mismas— pero la corrige en un punto esencial: el yo no se basta a sí mismo. La autonomía madura no es soledad autárquica, sino capacidad de pensamiento propio en el seno de la intersubjetividad y del diálogo (RICOEUR, 1996). Educar es, pues, conjugar la afirmación del juicio personal con la apertura al otro y la conciencia de los vínculos.
3. **Buscar la claridad y el rigor, abrazando la complejidad y la incertidumbre.** La exigencia cartesiana de ideas claras y distintas sigue siendo un ideal pedagógico legítimo: enseñar a pensar con orden, a definir, a argumentar, a no contentarse con lo confuso. Pero la Educación de la Conciencia añade una segunda exigencia que Descartes no podía formular: aprender a habitar la complejidad, la ambigüedad y la incertidumbre, que son rasgos irreductibles de lo real y de lo humano (MORIN, 1994; 1999). Claridad sin reduccionismo, rigor sin amputación de lo complejo: tal es el equilibrio que se persigue.
4. **Reintegrar cuerpo, emoción y pensamiento: una pedagogía corporizada.** Este principio responde directamente al «error de Descartes». Si la conciencia emerge de un organismo encarnado y la emoción es condición de la razón, la educación no puede seguir tratando al cuerpo como mero soporte del intelecto ni a la afectividad como obstáculo del aprendizaje (DAMÁSIO, 1994; MERLEAU-PONTY, 1975). Una pedagogía corporizada integra movimiento, sensibilidad, emoción y cognición; reconoce que se aprende con todo el cuerpo y que educar las pasiones —en el propio sentido cartesiano de *Las pasiones del alma*— forma parte de la formación de la conciencia (DESCARTES, 1649/1997).

5. **Concebir el método como camino, no como receta: aprender a aprender.** Descartes nos legó la idea de método como *camino* (*méthodos*, el camino hacia) para dirigir el entendimiento. La Educación de la Conciencia recupera esa intuición desplazándola del contenido al proceso: más que transmitir resultados, importa formar la capacidad de ordenar el propio pensamiento, de analizar y sintetizar, de revisar y autocorregirse (DESCARTES, 1637/2003a). «Aprender a aprender» es la versión pedagógica contemporánea de la dirección del espíritu, siempre que el método se entienda como herramienta flexible y reflexiva, no como algoritmo rígido aplicado a todo por igual.
6. **Cultivar la interioridad y la reflexividad sin solipsismo.** La gran apertura cartesiana del «espacio interior» del yo tiene un valor pedagógico permanente: educar la introspección, la atención a la propia vida mental, la capacidad de volver el pensamiento sobre sí mismo. Las prácticas contemplativas y meditativas, que las tradiciones de sabiduría cultivaron durante milenios y que hoy reencuentran las neurociencias, ofrecen vías concretas para esa educación de la interioridad. Conviene, eso sí, evitar el riesgo cartesiano de una interioridad cerrada: la reflexividad madura se abre, por el rodeo del símbolo y del relato, al mundo y a los demás (RICOEUR, 1996).
7. **De la razón soberana a la razón religada: una subjetividad ecosistémica.** El último principio sintetiza el desplazamiento que recorre todo el capítulo: pasar de la razón soberana que se enseñoorea de la naturaleza —«dueños y poseedores»— a una razón religada, consciente de su pertenencia a la trama de la vida (DESCARTES, 1637/2003a; MORIN, 1999). La Educación de la Conciencia forma sujetos que ya no se piensan frente al mundo como ante un objeto disponible, sino dentro del mundo, en relación ecosistémica con los demás seres y con el planeta (MORAES, 2021; NICOLESCU, 2009). Es la conversión del cogito solitario en un «cogitamus» relacional, corporizado y ecológicamente responsable: la herencia cartesiana llevada a su superación transdisciplinar.

6.5.- Conclusión integradora

Descartes ocupa, en una historia de la conciencia y su educación, el lugar fértil y peligroso del umbral. Suya es la grandeza de haber descubierto la conciencia como certeza primera, de haber proclamado la autonomía del juicio y de haber forjado un método que hizo posible la ciencia moderna; suyo es también el dualismo que escindió mente y cuerpo, razón y emoción, sujeto

y naturaleza, legando a la civilización una fractura que todavía nos habita. Una conclusión que pretenda ser *integradora* no puede, por ello, optar entre la veneración y el rechazo: ha de sostener a la vez la gratitud por lo que Descartes nos liberó y la lucidez ante lo que su herencia, llevada al extremo, ha contribuido a esclavizar. Recorramos esa tensión en sus aspectos decisivos.

6.5.1.- Una razón que libera

La primera deuda que la Educación de la Conciencia contrae con Descartes es una deuda de emancipación. Al exigir no admitir como verdadero sino aquello que el propio entendimiento reconoce con evidencia, Descartes arrancó el criterio de verdad de manos de la autoridad, la costumbre y el prejuicio, y lo depositó en la conciencia que examina. Con ello dio expresión filosófica a lo que Max Weber llamaría más tarde el *desencantamiento del mundo*: el tránsito de un cosmos poblado de fuerzas mágicas, presagios y terrores sagrados a un mundo inteligible, susceptible de ser comprendido por la razón (WEBER, 2012). El pensamiento crítico y racional que Descartes inaugura nos libera del miedo que nace de la ignorancia, de la credulidad ante lo oculto y de las cosmovisiones dogmáticas y paralizantes que mantienen a las conciencias en la minoría de edad. No es casual que la Ilustración hiciera suyo ese impulso en el «*sapere aude*», el atrévete a pensar por ti mismo de Kant (KANT, 1784/2013). Educar en el discernimiento racional sigue siendo, hoy más que nunca —en tiempos de superstición tecnológica, bulos y manipulación—, una tarea liberadora y profundamente concorde con una pedagogía de la conciencia crítica.

6.5.2.- Un método que es camino, no dogma

Ahora bien, la fuerza liberadora del método cartesiano se vuelve contra sí misma cuando el método se petrifica en dogma. Descartes nos legó la idea de método como *camino* (*méthodos*, el camino hacia) para dirigir el entendimiento: dudar, analizar, ordenar, revisar (DESCARTES, 1628/2003a; 1637/2003b). Pero ese camino no es un algoritmo mecánico de reglas siempre válidas, aplicable por igual a la geometría, a un poema, a una persona o a un ecosistema. Convertir el método en receta —exigir a toda realidad la claridad y distinción de las ideas matemáticas— equivale a amputar de antemano cuanto es complejo, ambiguo, viviente y relacional, es decir, casi todo lo humano. Edgar Morin ha mostrado que ese «paradigma de simplificación», erigido en modo único de conocer, produce una «inteligencia ciega», incapaz de captar lo global y lo interdependiente (MORIN, 1994; 1999). La lección verdadera de Descartes no es un conjunto fijo de preceptos, sino una actitud

investigadora: el *discernimiento* como hábito vivo de no asentir sin examen, de distinguir lo verosímil de lo probado, de mantener el juicio abierto y autocorrectivo. Heredar a Descartes es conservar esa actitud de búsqueda rigurosa y, a la vez, liberarla de la rigidez mecánica en que sus epígonos la encerraron: rigor sin reduccionismo, claridad que sabe habitar también la incertidumbre (MORIN, 1999).

6.5.3.- La sombra del dualismo: la fractura del ser humano

El segundo gran legado cartesiano es, a la vez, su herida más honda. Al distinguir tajantemente la sustancia pensante (*res cogitans*) de la sustancia extensa (*res extensa*), Descartes ofreció a la física un mundo mensurable, pero entregó a la antropología un ser humano partido en dos: un yo pensante alojado, como un huésped o un «fantasma», en una máquina corporal. Los inconvenientes de esta escisión para el desarrollo humano son considerables y hoy bien documentados. La neurociencia ha mostrado que la emoción no es enemiga de la razón, sino su condición: cuando se daña el circuito que integra cuerpo, afecto y cognición, la capacidad misma de decidir racionalmente se derrumba. La fenomenología ha recordado que no «tenemos» un cuerpo como se posee un objeto, sino que «somos» cuerpo, y que toda percepción del mundo se da desde esa carne sintiente. Una educación que prolongue el dualismo —que trate el cuerpo como mero soporte del intelecto, la emoción como obstáculo del aprender y el aula como recinto separado del mundo— mutila a la persona que dice formar. El propio Descartes, en *Las pasiones del alma* y en su diálogo con Isabel de Bohemia, intuyó la *unión sustancial* que su metafísica había vuelto problemática: una pista, dejada por él mismo, hacia la reconciliación que su sistema impedía (DESCARTES, 1649/1997).

6.5.4.- El dualismo llevado al extremo: la civilización extractivista y mercantil

La fractura cartesiana no se quedó en el interior del individuo: se proyectó sobre la relación entera del ser humano con la naturaleza, y ahí desplegó sus consecuencias más devastadoras. Si el cuerpo y toda la materia son pura *res extensa* —mecanismo sin interioridad ni valor propio—, entonces la naturaleza queda reducida a materia inerte, disponible para el cálculo, la manipulación y el dominio. No por azar el *Discurso* proclama el ideal de hacernos «como dueños y poseedores de la naturaleza» (DESCARTES, 1637/2003b). La historiadora Carolyn Merchant ha mostrado cómo esa cosmovisión mecanicista, fraguada en la Revolución Científica, sustituyó la antigua imagen de una naturaleza viva y materna por la de una máquina

inerte, y con ello legitimó a un tiempo la explotación de la tierra, la expansión comercial sin freno y la subordinación de lo asociado a lo femenino (MERCHANT, 2023). Horkheimer y Adorno radicalizaron el diagnóstico: la misma razón ilustrada que prometía liberar al ser humano del miedo se torna instrumento de dominación cuando reduce todo —naturaleza y seres humanos— a objeto manipulable; es la «dialéctica de la Ilustración» (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1994).

Llevado a su extremo, el dualismo cartesiano subyace así a la lógica de esta civilización productivista, extractivista, depredadora y mercantil: un mundo concebido como almacén de recursos para un sujeto soberano que se piensa fuera de la naturaleza y por encima de ella, autorizado a explotarla sin límite ni reciprocidad. Las consecuencias están a la vista: crisis ecológica, agotamiento de los bienes comunes, mercantilización de la vida y de los vínculos. La crítica de Edgar Morin al pensamiento que disocia y reduce, la denuncia de Leonardo Boff de un modelo que produce a la vez «el grito de la tierra y el grito de los pobres» (BOFF, 1996), y el llamamiento de la encíclica *Laudato si'* a superar el «paradigma tecnocrático» y a escuchar el clamor de la casa común (FRANCISCO, 2015) convergen en un mismo punto: la herida que comenzó separando la mente del cuerpo termina separando a la humanidad de la trama viva de la que forma parte. Reconocer esta genealogía no es culpar a Descartes de la catástrofe ecológica —sería anacrónico e injusto—, sino comprender que un modo de pensar que separa sin religar, cuando se absolutiza, prepara el terreno para una praxis depredadora.

6.5.5.- Reintegrar: el sujeto consigo mismo, con los demás y con su medio

De ahí que la tarea que se desprende de esta conclusión no sea *separar* —el gesto fundacional de la modernidad cartesiana— sino religar e integrar. Integrar, en primer lugar, al sujeto consigo **mismo**: reconciliar mente, cuerpo, emoción y espíritu en una conciencia encarnada que aprende, siente y discierne con todo su ser. Integrar, en segundo lugar, al sujeto con los demás: el cogito solitario y descarnado debe abrirse a la intersubjetividad, pues el sí mismo solo se constituye, por el rodeo del otro, «en cuanto otro», y la conciencia madura es relación, reconocimiento y cuidado, no autarquía. Integrar, en tercer lugar, al sujeto con su medio: pasar de la razón soberana que se enseñoorea de la naturaleza a una razón *religada*, consciente de pertenecer a la trama de la vida (MORIN, 1999; BOFF, 1996; MORAES, 2021).

Es exactamente lo que proponen los marcos que vertebran esta obra. El pensamiento complejo de Morin religa lo que la simplificación había disociado mediante los principios dialógico, recursivo y hologramático (MORIN, 1994). La transdisciplinariedad de Nicolescu articula, sin reduccionismos, los distintos niveles de realidad y de percepción, e introduce el «tercero incluido» que tiende puentes donde la lógica binaria solo veía exclusión (NICOLESCU, 1996/2009). El paradigma educativo ecosistémico de Moraes reúne neurociencia, fenomenología y tradiciones de sabiduría en una comprensión religada de la conciencia y del aprender (MORAES, 1997; 2008; 2021). Y la antropología contemporánea ha mostrado que la propia oposición tajante entre «naturaleza» y «cultura», lejos de ser un dato universal, es una construcción histórica occidental que otras cosmovisiones no comparten (DESCOLA, 2012). El cogito que nos legó la modernidad pide, así, transmutarse en un *cogitamus* relacional, encarnado y ecológicamente responsable: una conciencia que piensa, siente, se religa y cuida.

6.5.6.- Coda: heredar y superar a Descartes

La actitud que esta obra propone ante Descartes no es, pues, ni la idolatría ni la disidencias, sino la superación dialéctica y transdisciplinar: recoger su herencia de pensamiento crítico, discernimiento riguroso y autonomía del juicio —cuanto nos libera del miedo, la magia y el dogma— y, a la vez, sanar la fractura dualista que, absolutizada, ha alimentado tanto la mutilación del ser humano como la depredación de su mundo. Educar hoy a la luz de Descartes —y más allá de Descartes— significa formar conciencias capaces de dudar y pensar por sí mismas, sí, pero también de habitar su cuerpo, de reconocer al otro y de pertenecer responsablemente a la Tierra. En ese tránsito del *cogito* que separa al *sumus* que religa —tránsito del que el propio Descartes de las pasiones y de la correspondencia con Isabel de Bohemia ofreció ya algún indicio— se juega buena parte del porvenir de una educación verdaderamente integral de la conciencia: una educación que no separe lo que la vida mantiene unido.

7.- Pierre Gassendi (1592-1655)

«...Nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos: la imaginación misma no compone nada que no haya recibido de la sensación...»

Syntagma Philosophicum (1658)

«...No alcanzamos las cosas tal como son en su naturaleza recóndita, sino tal como se nos aparecen; de los signos manifiestos inferimos, con probabilidad, lo que permanece oculto...»

Síntesis de la doctrina gassendiana del signo y del conocimiento probable (GASSENDI, 1658; BLOCH, 1971)

«...La razón no es una facultad incorpórea suspendida sobre el cuerpo: el sentir, el cuerpo y la emoción participan en el corazón mismo del pensar...»

Antonio Damasio

El error de Descartes (1994)

Si el siglo XVII se presenta habitualmente bajo el signo de René Descartes —el sujeto que se funda a sí mismo en la certeza del *cogito*—, una historia de la conciencia atenta a la complejidad y a la transdisciplinariedad no puede prescindir de la voz que, desde el otro extremo del debate, le replicó con una insistencia tenaz: la voz de Pierre Gassendi. Canónigo y prepósito de la catedral de Digne, matemático del Collège Royal, astrónomo, anticuario y filósofo, Gassendi encarna una de las grandes alternativas no realizadas de la modernidad: la posibilidad de una ciencia y una antropología que partiesen del cuerpo, de los sentidos y de la experiencia, sin renunciar por ello a la trascendencia ni a la inmortalidad del alma (LOLORDO, 2006; OSLER, 1994). Frente al racionalismo que hace de la conciencia un punto de partida transparente e indudable, Gassendi propone una conciencia enraizada en la carne, falible, edificada paso a paso desde la percepción, hospitalaria con la duda y, sin embargo, abierta a lo que la excede.

Esta posición resulta de un valor incalculable para un proyecto educativo que entiende la conciencia no como un dato previo, sino como un proceso de construcción que arranca del organismo sensible y se despliega en la cultura.

Gassendi nos ofrece, en pleno umbral de la ciencia moderna, una concepción que anticipa intuiciones que la neurociencia afectiva, el enactivismo y las pedagogías corporizadas no harían sino confirmar tres siglos y medio más tarde (DAMASIO, 1994; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991). Educar la conciencia, en clave de Gassendi, no es adiestrar una razón desencarnada, sino cultivar la sensibilidad, afinar la lectura de los signos del mundo, ejercitar la humildad ante lo que no sabemos y orientar el deseo hacia la serenidad.

El núcleo más fecundo y desconcertante de Gassendi es la operación intelectual que lo define: rescatar a Epicuro —el filósofo más denostado de la tradición occidental, sinónimo durante siglos de materialismo, ateísmo y disolución moral— y bautizarlo cristianamente. Gassendi dedicó décadas a depurar el epicureísmo de sus tesis incompatibles con la fe (la eternidad e increación de los átomos, la mortalidad del alma, la negación de la providencia) para conservar lo que juzgaba su verdad perdurable: la explicación física del mundo por átomos y vacío, la dignidad del placer entendido como ausencia de perturbación y la fundación del conocimiento en la sensación (JOY, 1987; SARASOHN, 1996). El resultado fue un **atomismo cristiano**: una física corpuscular en la que los átomos son creados y numerados por Dios, finitos en número, dotados por el Creador de su movimiento, e insertos en un orden providente (OSLER, 1994; BRUNDELL, 1987).

Esta paradoja —materialismo metodológico en la física, espiritualismo en la antropología— no es una incoherencia, sino una arquitectura deliberada. Gassendi traza una frontera precisa entre lo que puede explicarse por la materia y lo que la materia no basta para explicar. Los fenómenos sensibles, vegetativos y aun la imaginación animal admiten una lectura corpuscular; pero la facultad reflexiva, capaz de volverse sobre sí misma, de formar conceptos universales y de juzgar lo inmaterial, exige a su juicio un principio que la materia no produce. Esta delimitación, que en su época sirvió para conciliar a Epicuro con la teología, prefigura de manera sorprendente el debate contemporáneo sobre los límites explicativos del fisicalismo y sobre lo que David Chalmers llamaría el «problema difícil» de la conciencia (CHALMERS, 1999).

La valoración que propongo es doble. En el plano del conocimiento, Gassendi es el gran mediador del siglo XVII: tiende puentes entre la Antigüedad y la ciencia naciente, entre el humanismo erudito y el experimentalismo, entre el escepticismo y la afirmación, entre la fe y la razón. Su método no es el de la ruptura, sino el de la recuperación crítica: ninguna

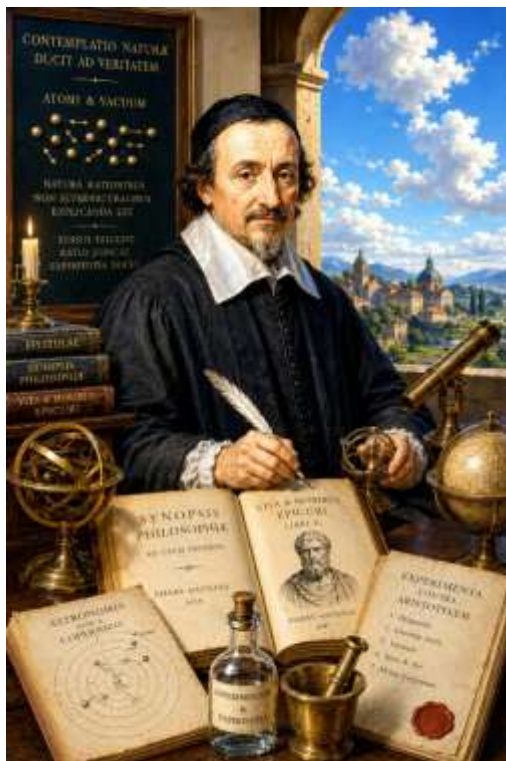
tradición se desecha por entero, ninguna se acepta sin filtro. En esto su talante se aproxima al de una pedagogía dialógica y transdisciplinar que rehúsa tanto el dogmatismo como el relativismo.

En el plano ético y educativo, la herencia de Gassendia es una pedagogía de la medida: enseñar a desear bien, a no dejarse arrastrar por la opinión ni por la pasión, a conformarse con un saber probable allí donde la certeza absoluta nos está vedada. Frente a la sociedad contemporánea del rendimiento, la aceleración y la sobreexcitación —que Byung-Chul Han ha diagnosticado con lucidez—, la *ataraxia* epicúrea reelaborada por Gassendi recupera un valor terapéutico y formativo de primer orden (HAN, 2012). El presente capítulo se propone, por tanto, mostrar cómo de un autor habitualmente relegado a las notas a pie de página de la historia de la filosofía puede extraerse un manantial vivo para pensar y educar la conciencia hoy.

7.1.- Apuntes biográficos

Pierre Gassend —latinizado en *Gassendi*— nació el 22 de enero de 1592 en Champstercier, una aldea de la alta Provenza próxima a Digne, en el seno de una familia campesina modesta. Niño de talento precoz, fue enviado a estudiar a Digne y luego a Riez, y a los dieciséis años enseñaba ya retórica. Cursó filosofía en Aix-en-Provence, donde la enseñanza aristotélica dominante dejó en él una impresión ambivalente: admiración por el rigor, pero creciente insatisfacción ante el verbalismo y el principio de autoridad (JONES, 1981; BRUNDELL, 1987). Ordenado sacerdote, obtuvo el doctorado en teología en Aviñón y, en 1617, accedió a la cátedra de filosofía de Aix, además de a un canonicato en Digne que conservaría toda su vida y que le proporcionó la independencia material necesaria para su obra.

De su enseñanza en Aix nació su primera obra, las *Exercitationes paradoxicae adversus Aristoteleos* (1624), un ataque frontal contra la esclerosis escolástica del aristotelismo. Gassendi había proyectado siete libros; solo publicó el primero y dejó un borrador del segundo, prudentemente consciente del peligro que entrañaba enfrentarse a la filosofía oficial de las universidades (GASSENDI, 1624; BLOCH, 1971). En esta obra inaugural ya se anuncian sus temas mayores: la crítica del saber por causas y esencias, la reivindicación de un conocimiento ceñido a las apariencias, y un escepticismo metodológico de raíz pirrónica que no conduce a la parálisis, sino a un empirismo modesto y constructivo (POPKIN, 1983).



5 Pierre Gassendi y la renovación empirista de la filosofía natural. Recreación artística inspirada en retratos históricos de dominio público, con elementos alegóricos de su recuperación del atomismo epicúreo, su defensa de la observación y la experiencia sus contribuciones astronómicas y su crítica al aristotelismo escolástico.

Fuente: elaboración propia mediante IA (ChatGPT/OpenAI, 2026), basada en retratos históricos de Pierre Gassendi.

Instalado intermitentemente en París, Gassendi se integró en el extraordinario laboratorio intelectual que era el círculo del padre Marin Mersenne, encrucijada de la nueva ciencia europea. Trabajó amistad con Nicolas-Claude Fabri de Peiresc —su mecenas y modelo de erudito, a quien dedicaría una conmovedora biografía—, con Galileo, Hobbes, Campanella y tantos otros. Realizó observaciones astronómicas notables: en 1631 fue el primero en observar y registrar un tránsito de Mercurio por delante del Sol, confirmando una predicción de Kepler (JONES, 1981). Defendió la cosmología copernicana con matices prudentes tras la condena de Galileo y verificó experimentalmente la composición de movimientos a bordo de una galera, contribuyendo a la naciente mecánica.

En 1641, invitado por Mersenne, Gassendi redactó las *Quintas Objeciones* a las *Meditaciones metafísicas* de Descartes, en las que sometía el *cogito*, la idea de Dios y el dualismo cartesiano a una crítica empirista mordaz, dirigiéndose irónicamente a su rival como «¡oh, Mente!» («O Anima», «O Mens»). Descartes respondió llamándolo, no menos irónicamente, «oh, Carne» («O Caro»). La disputa se prolongó y Gassendi la amplió en la *Disquisitio metaphysica* (1644), uno de los documentos capitales de la confrontación entre empirismo y racionalismo en el alba de la modernidad (GASSENDI, 1644; LOLORDO, 2006). El desacuerdo

no era anecdótico: estaban en juego dos imágenes opuestas de la conciencia y dos modos de fundar el conocimiento.

El proyecto que ocupó la madurez de Gassendi fue la rehabilitación de Epicuro. Publicó el comentario erudito *Animadversiones in decimum librum Diogenis Laertii* (1649) —sobre el libro X de Diógenes Laercio, fuente principal del epicureísmo— y preparó la inmensa síntesis del *Syntagma Philosophicum*, que articulaba lógica (*Canonica*), física y ética. En 1645 fue nombrado profesor de matemáticas en el Collège Royal de París. Su salud, siempre frágil, se deterioró; murió el 24 de octubre de 1655. El *Syntagma* y el conjunto de su producción aparecieron póstumamente en los seis volúmenes de la *Opera Omnia* (1658), gracias al cuidado de sus discípulos (GASSENDI, 1658; FISHER, 2005). Su influencia, soterrada pero profunda, llegaría a Locke, a Newton y, a través del atomismo y el empirismo, a buena parte de la Ilustración.

7.2.- Aportaciones fundamentales

La primera y más decisiva aportación de Gassendia es su **empirismo genético**: toda operación de la conciencia, incluida la más abstracta, hunde sus raíces en la experiencia sensible. Gassendi recupera y radicaliza el axioma *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu* (GASSENDI, 1658; BLOCH, 1971). La sensación proporciona las imágenes primeras; la imaginación (*phantasia*) las conserva, combina, aumenta o disminuye; y de ese material la mente forma sus nociones generales por comparación y abstracción. Las ideas universales no son innatas ni intuitas de golpe: son construcciones progresivas a partir de lo percibido.

Su empirismo es, sin embargo, moderado. Gassendi no reduce el espíritu a la materia ni niega una facultad intelectual propiamente humana; sostiene que el entendimiento ejerce sobre los datos sensibles operaciones —reflexión, juicio, concepción de lo inmaterial— que ninguna imagen corpórea puede producir por sí sola (LOLORDO, 2006; FISHER, 2005). Esta posición intermedia evita tanto el racionalismo de las ideas innatas como un sensualismo que disolviera la razón. Para una filosofía de la conciencia, la lección es nítida: no hay pensamiento sin previo arraigo sensorial, pero el arraigo sensorial no agota el pensamiento. La conciencia es, a la vez, hija del cuerpo y capaz de trascender lo dado.

7.2.1.- La teoría de los signos

Gassendi articula una de las teorías del signo más sutiles de su siglo, núcleo de su *Canonica* o lógica de la evidencia. Distingue entre el **signo indicativo** (*signum indicativum*) y el **signo conmemorativo** (*signum commemorativum*). El primero nos permite inferir, con mayor o menor probabilidad, una realidad que jamás podremos percibir directamente —como el poro invisible que inferimos a partir del sudor que atraviesa la piel—; el segundo nos remite, por asociación de la memoria, a algo previamente percibido, como el humo que recuerda el fuego ya conocido (BLOCH, 1971; LOLORDO, 2006).

Esta semiótica tiene una consecuencia capital para la teoría de la conciencia: gran parte de nuestro conocimiento del mundo —y del propio organismo— no es percepción directa, sino inferencia a partir de signos. La conciencia no es un espejo pasivo, sino una actividad interpretativa que lee indicios y construye lo no manifiesto. Lo oculto por naturaleza (*ex natura occultum*), aquello que nunca podrá presentarse a los sentidos, solo se alcanza por conjetura razonable. Gassendi anticipa así una concepción semiótica e inferencial de la mente que reaparecerá, depurada, en Peirce y en la epistemología contemporánea del conocimiento como interpretación de signos (ECO, 2000).

7.2.2.- El atomismo cristiano y los límites de la explicación material

La física de Gassendi explica los fenómenos del mundo corpóreo por **átomos y vacío**: corpúsculos indivisibles, dotados de tamaño, figura y peso, que al combinarse y moverse en el espacio vacío componen los cuerpos y sus cualidades (GASSENDI, 1658; OSLER, 1994). Esta restitución del atomismo antiguo —despojado de su eternidad e increación— sentó bases que llegarían hasta Boyle y Newton (FISHER, 2005). Pero lo decisivo para nuestra indagación es el modo en que Gassendi *delimita* el alcance de esta explicación.

Para Gassendi, el atomismo da cuenta de lo físico, de lo vegetativo y de la dimensión sensible y aun imaginativa de la vida animal, que comparte con ella el ser humano. Sin embargo, traza una frontera infranqueable: la materia, por sutil que se la suponga, no puede generar la facultad que se vuelve reflexivamente sobre sí misma, concibe lo universal y lo inmaterial, y se conoce a sí misma como conociendo (OSLER, 1994; SARASOHN, 1996). El materialismo es, pues, **metodológico y regional**, no metafísico ni total. Esta delimitación —ciencia corpuscular del cuerpo, irreductibilidad de la

reflexión— constituye una de las primeras formulaciones modernas del problema de los límites del fisicalismo en la explicación de la conciencia.

7.2.3.- La doble alma: «anima» sensible corpórea y «animus» racional inmaterial

Coherente con lo anterior, Gassendi sostiene una doctrina de la **doble alma**. Distingue el *anima* —alma sensitiva, corpórea, sutil, hecha de átomos finísimos, principio de la vida vegetativa y sensible que el hombre comparte con los animales— del *animus* o *mens* —alma racional, inmaterial, inmortal, creada e infundida por Dios, sede del entendimiento reflexivo y de la voluntad libre— (BLOCH, 1971; OSLER, 1994; LOLORDO, 2006). El alma sensitiva percibe, imagina y recuerda mediante procesos corpóreos; el alma racional juzga, abstrae, se conoce a sí misma y se orienta hacia lo eterno.

Esta estratificación es de un interés excepcional. Por un lado, naturaliza buena parte de la vida psíquica —sensación, imaginación, memoria, afectos— integrándola en el continuo corporal y animal, en abierta anticipación de la psicología biológica y de la continuidad mente-cuerpo que la neurociencia afirmaría siglos después (DAMASIO, 1994). Por otro, salvaguarda una dimensión irreductible de la conciencia: la reflexividad, la apertura a lo universal y a la trascendencia. Lejos de ser un dualismo cartesiano de dos sustancias yuxtapuestas, la antropología de Gassendi propone una **gradación de niveles** —de lo material a lo espiritual— que recuerda más a una jerarquía ecosistémica de la conciencia que a una escisión tajante.

7.2.4.- La crítica del «cogito»

En las *Quintas Objeciones* y en la *Disquisitio metaphysica*, Gassendi dirige a Descartes una crítica que sigue siendo filosóficamente viva. Argumenta que del «pienso, luego existo» no se sigue ninguna intuición de una sustancia pensante *inmaterial*: lo único que la conciencia capta es la actividad de pensar, no la naturaleza del sujeto que piensa (GASSENDI, 1644; LOLORDO, 2006). La introspección no es transparente: no nos entrega la esencia del yo, sino solo sus operaciones. Reprocha además a Descartes haber rechazado los sentidos para luego reintroducirlos subrepticamente, y haber tomado por ideas claras lo que son construcciones a partir de la experiencia.

La objeción atañe al corazón de la filosofía de la conciencia. Gassendi niega el **privilegio epistémico de la autoconciencia**: el sujeto no se posee a sí mismo en una transparencia inmediata e indubitable. Esta tesis anticipa críticas que recorrerán la modernidad tardía —de Hume a la fenomenología,

de Nietzsche al psicoanálisis y a las ciencias cognitivas—, todas ellas escépticas ante la pretendida diafanidad del yo (RICOEUR, 1996). Para la Educación de la Conciencia, la consecuencia es liberadora: el autoconocimiento no es un dato de partida, sino una conquista laboriosa, mediada por el cuerpo, el lenguaje y los otros.

7.2.5.- El escepticismo mitigado: una conciencia falible y humilde

Herederero del redescubrimiento renacentista de Sexto Empírico, Gassendi asume el desafío escéptico sin sucumbir a él. Concede al pirronismo que no conocemos las esencias íntimas ni alcanzamos certeza absoluta sobre lo oculto; pero rechaza la suspensión total del juicio. Entre la certeza dogmática y la duda paralizante, abre una **vía media**: el conocimiento probable, fundado en la experiencia y en la inferencia por signos, suficiente para orientar la acción y la ciencia (POPKIN, 1983; LOLORDO, 2006). Este «escepticismo mitigado» o «constructivo» es uno de los gérmenes de la epistemología moderna del falibilismo.

Para una filosofía de la conciencia, esta posición instituye la falibilidad como condición normal del conocer. La conciencia humana no es un tribunal infalible, sino una facultad que avanza por aproximaciones, corrige sus errores y mantiene abiertas sus conclusiones a revisión. Hay aquí una ética del conocimiento: humildad ante lo que ignoramos, tolerancia ante las opiniones ajenas, disposición a aprender. Esta actitud es exactamente la que reclamarán el falibilismo de Popper y, en clave educativa, la pedagogía del error y de la incertidumbre de Edgar Morin (MORIN, 1999).

7.2.6.- La recuperación de Epicuro

La séptima aportación es ética y se enlaza directamente con la Educación de la Conciencia. Gassendi rehabilita la ética epicúrea, depurándola de toda apología del libertinaje. El placer que Epicuro propone como bien no es el goce desenfrenado, sino fundamentalmente el **placer estable** (*katastemático*): la ausencia de dolor en el cuerpo (*aponía*) y de perturbación en el alma (*ataraxia*) (SARASOHN, 1996; WILSON, 2008). La felicidad consiste en la serenidad alcanzada mediante la prudencia, la moderación del deseo y la distinción entre necesidades naturales y vanas.

Gassendi cristianiza esta ética articulándola con la providencia, la libertad y la inmortalidad del alma, y la convierte en una pedagogía del deseo: aprender a desear lo necesario, a no esclavizarse a lo superfluo, a cultivar la amistad y

la tranquilidad interior. En un horizonte transdisciplinar, esta propuesta dialoga con las éticas del cuidado de sí, con la tradición contemplativa y con las pedagogías de la atención y de la sobriedad que hoy se contraponen a la cultura del consumo y de la prisa (HAN, 2012; NUSSBAUM, 2008). Educar la conciencia incluye, en términos de Gassendi, educar el deseo.

7.3.- Correlatos contemporáneos

La intuición gassendiana de que el conocimiento arranca del cuerpo y de que la vida psíquica está enraizada en lo orgánico encuentra una confirmación notable en la neurociencia afectiva contemporánea. António Damasio, al titular su obra mayor *El error de Descartes*, recoge —sin saberlo, quizá— la querella que Gassendi mantuvo con el filósofo del *cogito*: la razón no es una facultad incorpórea, sino que se constituye con la participación constante de las emociones, los sentimientos y los estados corporales (DAMASIO, 1994). Los «marcadores somáticos» de Damasio son, en cierto modo, una versión neurobiológica de aquella *anima* corpórea que para Gassendi sustentaba la vida sensible. La conciencia se revela, también hoy, como un fenómeno encarnado, no como un teatro inmaterial.

7.3.1.- Enactivismo y cognición corporizada

La tradición enactivista —de la mano de Francisco Varela, Humberto Maturana y Evan Thompson— sostiene que la cognición no es la representación de un mundo preexistente por una mente separada, sino la *acción encarnada* de un organismo acoplado a su entorno (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991). Esta tesis prolonga el empirismo genético de Gassendi: no hay mente sin cuerpo que sienta y actúe, no hay concepto que no provenga del comercio sensorial con el mundo. La diferencia es que el enactivismo disuelve la frontera sustancial que Gassendi aún preservaba; pero el impulso común —arraigar la conciencia en la corporalidad vivida— los hermana a través de los siglos y nutre las pedagogías corporizadas de la educación contemporánea.

7.3.2.- El «problema difícil» de la conciencia

Cuando Gassendi delimita lo que el atomismo puede y no puede explicar —reservando la reflexión y la autoconciencia como irreducibles a la mera combinación de átomos—, plantea en términos de su época una cuestión que David Chalmers reformularía como el «problema difícil» de la conciencia: ¿por qué y cómo los procesos físicos del cerebro van acompañados de experiencia subjetiva, de un «cómo se siente» (*qualia*)? (CHALMERS, 1999).

No se trata de suscribir la solución teológica de Gassendi, sino de reconocer que su gesto —marcar el punto donde la explicación material parece detenerse ante la subjetividad— sigue siendo el nervio de uno de los debates centrales de la filosofía de la mente actual.

7.3.3.- Semiótica e inferencialismo

La distinción gassendiana entre signo indicativo y conmemorativo, y su tesis de que conocemos lo oculto por inferencia a partir de lo manifiesto, anticipa la semiótica moderna. Charles S. Peirce concebiría todo pensamiento como un proceso de signos, y Umberto Eco describiría el conocimiento como una incesante interpretación inferencial (ECO, 2000). La conciencia, en esta línea, no copia el mundo: lo interpreta, lo conjetura, lo reconstruye a partir de indicios. Tal concepción semiótica de la mente, cuyo germen late en la *Canonica* gassendiana, es hoy un pilar de las ciencias cognitivas, de la lingüística y de la teoría de la cultura.

7.3.4.- Falibilismo epistemológico y pedagogía del error

El escepticismo mitigado de Gassendi —conocimiento probable, revisable, fundado en la experiencia— prefigura el falibilismo que Karl Popper convertiría en piedra angular de la epistemología: todo saber es conjetural y permanece abierto a refutación. Edgar Morin traslada esta lección al terreno educativo cuando incluye, entre los saberes necesarios para el futuro, el reconocimiento del error y de la ilusión, y la enseñanza de la incertidumbre como dimensión constitutiva del conocimiento (MORIN, 1999). La conciencia falible de Gassendi se reencuentra así con una pedagogía que no teme la duda, sino que la educa, y que forma sujetos capaces de pensar la complejidad sin clausurarla en certezas prematuras.

7.3.5.- Ética de la serenidad

Finalmente, la *ataraxia* epicúrea reelaborada por Gassendi resuena con vigor en el diagnóstico contemporáneo. Byung-Chul Han ha descrito la «sociedad del cansancio» y del rendimiento, en la que el exceso de positividad, estímulo y autoexplotación destruye la quietud y la contemplación (HAN, 2012). La propuesta de Gassendi —moderar el deseo, distinguir lo necesario de lo vano, cultivar la tranquilidad del alma— ofrece un contrapunto terapéutico. En sintonía, Martha Nussbaum ha reivindicado la herencia de las terapias filosóficas helenísticas —entre ellas la epicúrea— como cultivo razonado de las emociones para una vida buena (NUSSBAUM, 2008). Educar la conciencia, hoy como entonces, incluye aprender a habitar la serenidad.

7.4.- Principios educativos y pedagógicos

De las aportaciones precedentes se desprende un conjunto de principios para una Educación de la Conciencia de inspiración gassendiana, que resumo en siete enunciados orientadores.

1. **Principio de la educación sensorial: del cuerpo a la idea.** Si nada llega al entendimiento que no haya pasado por los sentidos, la educación ha de comenzar por afinar la percepción. Antes que llenar la mente de conceptos abstractos, conviene cultivar la observación atenta, el tacto, la escucha, la mirada, la experiencia directa de las cosas. Una pedagogía basada en las aportaciones de Gassendi es, en su base, una pedagogía de la experiencia sensible y de la manipulación de lo real, en la que el concepto se construye desde la percepción y no se impone sobre ella. Esto reivindica el valor formativo del laboratorio, del taller, del campo, del arte y del contacto con la naturaleza.
2. **Principio de la corporalidad: educar la conciencia encarnada.** La doctrina de la *ánima* corpórea y la confirmación neurocientífica de la mente encarnada fundan el principio de **integralidad cuerpo-mente** en la educación. No se educa una razón desencarnada, sino a una persona que siente, se mueve, se emociona y piensa con todo su organismo. La pedagogía debe, pues, integrar la dimensión corporal, emocional y motriz, superando el intelectualismo que escinde la cabeza del cuerpo. El cuidado del cuerpo, la educación emocional y la conciencia somática no son accesorios, sino vías regias hacia la formación integral.
3. **Principio de la humildad epistémica:** enseñar la incertidumbre. Del escepticismo mitigado se sigue el principio de falibilidad formativa: educar no es transmitir verdades cerradas, sino formar mentes capaces de convivir con lo probable, de reconocer los límites del propio saber y de revisar sus convicciones. Conviene enseñar a distinguir entre lo cierto, lo probable y lo desconocido; a valorar la pregunta tanto como la respuesta; a sostener la duda sin angustia. Esta pedagogía del error y de la incertidumbre vacuna contra el dogmatismo y el fanatismo, y cultiva el pensamiento crítico y la tolerancia.
4. **Principio de la lectura de los signos: alfabetización semiótica e inferencial.** La teoría del signo invita a una educación que enseñe a interpretar indicios y a inferir lo no evidente. En un mundo saturado de información, imágenes y mensajes, formar la con-

ciencia significa desarrollar la competencia para leer signos, descifrar lo implícito, distinguir el indicio fiable del engañoso y construir interpretaciones razonadas. Esta alfabetización semiótica y crítica —ante los medios, los datos y los discursos— es hoy una exigencia democrática y cognitiva de primer orden (ECO, 2000).

5. **Principio del cultivo de la serenidad: educar el deseo y la atención.** La *ataraxia* de Gassendi fundamenta una pedagogía de la medida y de la atención. Frente a la dispersión, la prisa y el consumismo, la educación puede enseñar a moderar el deseo, a distinguir lo necesario de lo superfluo, a cultivar la calma interior, la amistad y la contemplación. Las prácticas de atención, silencio y sobriedad, lejos de ser anacronismos, responden a una necesidad contemporánea acuciante de salud mental y de sentido (HAN, 2012; NUSSBAUM, 2008). Educar el deseo es, quizá, una de las tareas más urgentes y olvidadas de la escuela actual.
6. **Principio del diálogo con la tradición.** El método mismo de Gassendi —rescatar críticamente a Epicuro, mediar entre escuelas, no desechar ninguna tradición por entero— ofrece un principio metodológico para la educación: la recuperación crítica del legado. Enseñar no es ni venerar acríticamente el pasado ni desecharlo en nombre de la novedad, sino dialogar con él, filtrarlo y reactualizar lo que conserva valor. Esta actitud, profundamente transdisciplinar, religa saberes y épocas, y forma una conciencia histórica capaz de habitar la complejidad sin perder sus raíces.
7. **Principio de la integración fe-razón, ciencia-espiritualidad.** El atomismo cristiano de Gassendi —ciencia rigurosa de lo físico y apertura a lo trascendente— sugiere un principio de religación de dimensiones que la modernidad escindió: la Educación de la Conciencia no ha de oponer ciencia y espiritualidad, razón y sentido, explicación y trascendencia, sino articularlas en una visión integradora. Sin confundir los planos, una formación plena reconoce la potencia de la razón científica y, a la vez, la dimensión espiritual, ética y contemplativa de lo humano. En esta religación reside acaso la herencia más actual y más necesaria del canónigo de Digne.

8.- Blaise Pascal (1623-1662)

«...El corazón tiene sus razones que la razón no conoce; se sabe en mil cosas. Digo que el corazón ama naturalmente al ser universal, y a sí mismo naturalmente, según se entrega a ellos; y se endurece contra uno o contra otro, a su elección...»

Pensamientos, frag. 277 (1998)

«...El hombre no es más que un junco, el más débil de la naturaleza; pero es un junco que piensa. No hace falta que el universo entero se arme para aplastarlo: un vapor, una gota de agua bastan para matarlo. Pero, aunque el universo lo aplastara, el hombre sería todavía más noble que aquello que lo mata, porque sabe que muere y conoce la ventaja que el universo tiene sobre él. El universo no sabe nada...»

Pensamientos, frag. 347 (1998)

«...Conozca, pues, el hombre cuál es su valor. Ámese, porque hay en él una naturaleza capaz del bien; pero no ame por ello las bajezas que en él se encuentran. Despréciase, porque esa capacidad está vacía; pero no desprecie por ello esa capacidad natural. Ódiase, ámese: tiene en sí la capacidad de conocer la verdad y de ser feliz; pero no posee verdad alguna constante ni satisfactoria...»

Pensamientos, frag. 423 (1998)

Pocos pensadores del siglo XVII resultan tan imprescindibles para una *filosofía de la conciencia y su educación* como Blaise Pascal. Si Descartes había fundado la modernidad sobre la transparencia del *cogito* y sobre la confianza en una razón clara y distinta capaz de reconstruir el orden del mundo, Pascal abre, casi simultáneamente y desde dentro de esa misma cultura matemática, la grieta por la que penetrará toda la crítica posterior a la razón soberana. Su obra no niega la razón —fue uno de los grandes geómetras y físicos de su tiempo—, pero la sitúa, la limita y la inscribe en una totalidad antropológica más amplia, donde el *corazón*, la afectividad, la finitud y el deseo de sentido ocupan un lugar tan cognoscitivo como las demostraciones.

En una época que aún hoy tiende a reducir el conocimiento a procedimiento calculable y a confundir educar con instruir, recuperar a Pascal equivale a recuperar la pregunta por la condición humana entera (MORIN, 1999).

Justifica su presencia en estos *Fundamentos Filosóficos de la Conciencia* una triple razón. En primer lugar, una razón *epistemológica*: Pascal distingue dos órdenes del conocer, el *esprit de géométrie* y el *esprit de finesse*, y al hacerlo anticipa la crítica contemporánea al monopolio del paradigma simplificador, abriendo espacio a las inteligencias intuitiva, relacional y sensible que la pedagogía transdisciplinar reivindica (NICOLESCU, 1999; MORAES, 1997; 2008; 2021). En segundo lugar, una razón *antropológica*: la dialéctica pascaliana de la *miseria y la grandeza* ofrece una de las descripciones más penetrantes de esa condición paradójica —ni ángel ni bestia, suspendida entre dos infinitos— que constituye el sujeto que toda educación pretende formar. Y, en tercer lugar, una razón *existencial y espiritual*: la noción del *divertissement* como huida de sí, la *apuesta* como forma de razón práctica ante la incertidumbre, y la *conciencia trágica* como lucidez sobre los límites, hacen de Pascal un interlocutor decisivo para una educación que aspire no solo a informar, sino a despertar la interioridad y a sostener al ser humano ante el sentido.

Valorativamente, conviene precisar el lugar de Pascal dentro del itinerario de este volumen. No se trata de convertirlo en un irracionalista —lectura simplificadora que él mismo desautoriza cuando proclama que «trabajar por pensar bien» es «el principio de la moral»—, ni de anexionarlo sin más a una apologética confesional que clausuraría su fecundidad para una pedagogía laica y plural. Se trata, más bien, de leerlo como un *fenomenólogo precoz de la condición humana*, como un pensador de la complejidad antes de la palabra, que comprendió que el ser humano no se conoce por partes sino en la tensión de sus contrarios, y que ninguna Educación de la Conciencia será verdadera si elude lo trágico, lo afectivo y lo incierto. En este sentido, su pensamiento dialoga de manera sorprendente con Edgar Morin, con la neurociencia afectiva de Damasio, con el existencialismo y con las pedagogías del cuidado y la interioridad que vertebran este proyecto.

8.1.- Apuntes biográficos

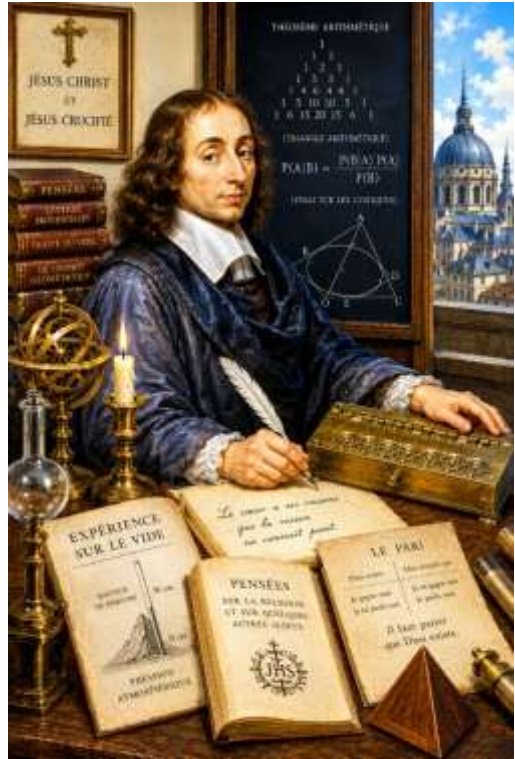
Conviene leer la vida de Pascal no como una sucesión de anécdotas, sino como un itinerario en el que cada circunstancia —familiar, científica, política y religiosa— prepara y explica una vertiente de su pensamiento. Blaise Pascal nació en Clermont (hoy Clermont-Ferrand, Auvernia-Francia-) el 19 de junio

de 1623, en el seno de una familia de la nobleza de toga, esa burguesía culta de magistrados y funcionarios que sostenía la administración del reino. Su madre, Antoinette Begon, murió en 1626, cuando Blaise tenía tres años, y su padre, Étienne Pascal —presidente del Tribunal de Ayudas, matemático competente y miembro de la república de las letras—, asumió en persona la educación de sus tres hijos, Gilberte, Blaise y Jacqueline. En 1631 trasladó la familia a París. Decidió, contra la costumbre de su clase, no confiar a Blaise a los colegios jesuitas, sino formarlo él mismo con un método propio que postergaba las matemáticas para cultivar antes el juicio y las lenguas. Aquella educación doméstica, libre y heterodoxa, lejos de la escolástica reglada, ayuda a comprender la independencia intelectual del adulto y esa peculiar agilidad para captar el conjunto de las cosas que él mismo teorizará como *esprit de finesse* (MESNARD, 1967).

Pascal nació, además, en el corazón de la Revolución Científica, en lo que después se llamaría el «siglo del genio». Su infancia y juventud coinciden con la consolidación de la nueva ciencia: Galileo, condenado por la Inquisición en 1633, había hecho de la matemática el lenguaje de la naturaleza; Kepler había formulado las leyes del movimiento planetario; Descartes publicaba el *Discurso del método* (1637) y fundaba la geometría analítica. El nodo de esa efervescencia en Francia era el convento del padre Marin Mersenne, donde se cruzaban Fermat, Roberval, Desargues, Gassendi y el propio Descartes, y adonde Étienne llevaba a su hijo desde niño. En ese ambiente, a los dieciséis años, Blaise redactó su *Ensayo sobre las cónicas* (1640) —deudor de la geometría proyectiva de Girard Desargues—, cuyo teorema del «hexagrama místico» asombró a los matemáticos¹⁹; Descartes, receloso, dudó incluso de que fuera obra de un adolescente. De esta inmersión temprana en el rigor demostrativo procede su consumado dominio del *esprit de géométrie*: Pascal conoció por dentro la potencia de la razón matemática, y precisamente por ello pudo, más tarde, señalar con autoridad sus límites (KOYRÉ, 1979).

¹⁹ Hexagrama místico (*Hexagrammum Mysticum*): configuración geométrica derivada de seis puntos situados sobre una misma sección cónica (circunferencia, elipse, parábola o hipérbola). Su propiedad fundamental fue descubierta por Blaise Pascal en 1640 y establece que, al formar un hexágono inscrito en la cónica y prolongar sus lados opuestos, los tres puntos de intersección resultantes se encuentran alineados sobre una misma recta, denominada «recta de Pascal». La expresión *hexagrama místico* designa asimismo el conjunto más amplio de relaciones proyectivas que pueden obtenerse a partir de los sesenta hexágonos diferentes formados por los mismos seis puntos.

El destino de la familia estuvo marcado por la inestabilidad política de la Francia de Richelieu y de la centralización absolutista. En 1638, Étienne Pascal protestó, junto con otros rentistas, contra el impago de las rentas del Ayuntamiento de París decretado por el cardenal; perseguido, hubo de esconderse y huir de la capital. La situación se resolvió de manera casi novelesca: en 1639 la joven Jacqueline, dotada para la poesía y el teatro, actuó ante Richelieu en una comedia y logró la gracia para su padre, que fue rehabilitado y nombrado comisario para la recaudación de impuestos en Normandía, con sede en Ruan. Es este encargo fiscal —el fatigoso cómputo manual de tributos— el que está en el origen directo de una de las invenciones más célebres de Blaise: entre 1642 y 1645 concibió y construyó la *pasqualina*, máquina aritmética capaz de sumar y restar mecánicamente, uno de los primeros calculadores de la historia. La invención no fue un capricho de genio abstracto, sino la respuesta concreta a una necesidad nacida de una circunstancia política y administrativa. Aquellos años fueron, además, los de la Fronda (1648-1653), la guerra civil que enfrentó a la corona con los parlamentos y la nobleza, y que sumió al país y a las familias de toga, como la de los Pascal, en la incertidumbre.



6 Blaise Pascal entre la razón y la fe. Recreación artística inspirada en retratos históricos de dominio público, con elementos alegóricos de sus contribuciones a la geometría y la teoría de la probabilidad, sus investigaciones sobre el vacío y la presión atmosférica, la invención de la Pascalina y su reflexión filosófico-religiosa expresada en las *Pensées*. Fuente: elaboración propia mediante IA (ChatGPT/OpenAI, 2026), basada en retratos históricos de Blaise Pascal.

Hacia 1646-1648 Pascal se sitúa en el centro de una de las grandes controversias de la nueva física: la del vacío. El experimento del barómetro de Evangelista Torricelli (1643) había planteado un desafío frontal a la física aris-

totélica del *horror vacui*, según la cual la naturaleza no toleraba el vacío. Pascal repitió y multiplicó los experimentos con mercurio y vino, y en 1648 diseñó la decisiva experiencia del Puy de Dôme, llevada a cabo por su cuñado Florin Périer: la columna de mercurio descendía conforme se ascendía la montaña, prueba de que lo que la sostenía no era el aborrecimiento del vacío, sino el peso del aire. El episodio enfrentó a Pascal con la autoridad de la tradición y, sobre todo, con el plenismo de Descartes, que negaba el vacío en nombre de su física de la materia sutil. Las dos visitas de Descartes al joven Pascal en septiembre de 1647 fueron corteses pero tensas, y zanjaron una divergencia de fondo: Descartes confiaba en deducir el mundo desde principios racionales claros; Pascal lo interrogaba mediante la experiencia. Esta disputa contextualiza dos rasgos capitales de su pensamiento maduro: la defensa del método experimental frente al deductivismo a priori y su célebre distancia respecto del Dios «de los filósofos» cartesiano. El universo infinito que la nueva cosmología abría —del mundo cerrado al universo sin límites (KOYRÉ, 1979)— resonará después en el espanto pascaliano ante «el silencio eterno de esos espacios infinitos».

Paralelamente a la ciencia, la familia Pascal se acercó a la corriente espiritual que marcaría el resto de su vida: el jansenismo. El acontecimiento desencadenante fue prosaico: en enero de 1646 Étienne se fracturó la cadera al caer sobre el hielo y fue atendido durante meses por dos hidalgos devotos vinculados a Port-Royal, que introdujeron a toda la familia en el rigorismo agustiniano. El jansenismo —inspirado en el *Augustinus* (1640) del obispo Cornelio Jansenio y promovido por el abate de Saint-Cyran y por Antoine Arnauld desde el monasterio de Port-Royal— sostenía, frente al optimismo de los jesuitas y al molinismo sobre el libre albedrío, una visión sombría de la naturaleza humana caída e impotente sin la gracia divina. Esta «primera conversión» de 1646 proporciona el suelo teológico de la antropología pascaliana: la dialéctica de la *miseria y la grandeza*, la insuficiencia de la razón abandonada a sí misma y la necesidad de un don que la trascienda hunden sus raíces en este agustinismo radical (KOLAKOWSKI, 1996).

La muerte de Étienne en 1651 abrió un período decisivo y, en apariencia, paradójico. Jacqueline ingresó como religiosa en Port-Royal en 1652, en medio de tensiones con su hermano por la dote y la herencia, y Blaise vivió entonces su llamado «período mundano» (1652-1654): frecuentó los salones, trabó amistad con el duque de Roannez y con el caballero de Méré, hombre de mundo, jugador y conversador brillante. De aquel trato nació un episodio de enormes consecuencias: Méré planteó a Pascal el «problema de los puntos» —

cómo repartir equitativamente las apuestas de un juego de azar interrumpido—, que desencadenó en 1654 la célebre correspondencia con Pierre de Fermat y, con ella, los fundamentos del *cálculo de probabilidades*. Aquí confluyen dos legados: el instrumento matemático de la decisión bajo incertidumbre, que reaparecerá transfigurado en el argumento de la apuesta, y la experiencia vivida de la vida mundana, que dará a su análisis del *divertissement* la fuerza de quien describe la huida de sí no desde fuera, sino desde dentro (MESNARD, 1976).

El giro definitivo llegó la noche del 23 de noviembre de 1654. Pascal vivió una experiencia mística intensa, de la que dejó constancia en un breve texto, el *Memorial*, que cosió al forro de su jubón y llevó consigo, oculto, hasta la muerte. Sus palabras —«Fuego. Dios de Abraham, Dios de Isaac, Dios de Jacob, no de los filósofos y los sabios. Certeza, certeza, sentimiento, alegría, paz»— condensan toda su filosofía de la conciencia: la primacía del corazón sobre el discurso, la oposición entre el Dios vivo de la experiencia y el Dios abstracto de la metafísica, la certeza afectiva que la razón no procura. Tras esta «segunda conversión», Pascal se retiró en 1655 a Port-Royal des Campos, sin pronunciar votos, y orientó su pensamiento hacia la apologética y la meditación sobre la condición humana. La «conciencia trágica» que recorre su obra —el hombre tensado entre la grandeza y la nada ante un Dios oculto— tiene aquí su fuente vivencial (GOUHIER, 1986; GOLDMANN, 1968).

Los años siguientes lo situaron en el frente de la gran controversia teológica del momento. En 1653 la bula *Cum occasione* de Inocencio X había condenado cinco proposiciones atribuidas a Jansenio, y Port-Royal sufría una creciente persecución. En marzo de 1656, además, la sobrina de Pascal, Marguerite Périer, sanó de una grave fístula al contacto con una reliquia de la corona de espinas: el «milagro de la Santa Espina» reforzó su convicción y su interés por los signos de lo divino. En ese clima, y en defensa de Antoine Arnauld, Pascal compuso entre 1656 y 1657 las dieciocho *Cartas provinciales*, publicadas de forma anónima: sátira mordaz de la casuística laxista de ciertos jesuitas y modelo de prosa francesa que admirarían por igual Voltaire y los moralistas. Lejos de ser un mero panfleto, las *Provinciales* expresan su pasión por la verdad moral y por una conciencia recta que no se deja corromper por las acomodaciones del poder ni de la doctrina.

Los últimos años de Pascal estuvieron marcados por el sufrimiento físico y por una caridad activa que ilustra, en su propia vida, la primacía del orden del amor que teorizaría en los *Pensamientos*. De salud siempre quebradiza, atormentado por dolores crónicos, no cesó sin embargo de pensar: en 1658,

bajo el seudónimo de Amos Dettonville, resolvió y propuso a la comunidad matemática los problemas de la cicloide²⁰, anticipando recursos del cálculo infinitesimal. Y en 1662 puso en marcha en París los *carrosses à cinq sols*, el primer servicio de transporte público colectivo de la historia, cuyos beneficios destinó a los pobres. La muerte de su hermana Jacqueline en octubre de 1661 lo afectó profundamente. Él mismo, agotado por la enfermedad, murió en París el 19 de agosto de 1662, a los treinta y nueve años. Su proyecto más ambicioso, una gran *Apología de la religión cristiana*, quedó inacabado: solo nos llegan los fragmentos, notas y desarrollos que sus amigos de Port-Royal reunieron y publicaron póstumamente en 1670 con el título de *Pensamientos* (*Pensées*).

La historia de la transmisión de esa obra es, ella misma, un capítulo de la cultura moderna. La edición de Port-Royal (1670) ordenó y suavizó los fragmentos según criterios apologéticos; el siglo XVIII los redescubrió a través de Voltaire y Condorcet; y la filología contemporánea —con las ediciones de Léon Brunschvicg, Louis Lafuma y Philippe Sellier— ha intentado restituir el orden y la intención originales, de donde procede la doble numeración con que hoy se citan. Que la obra capital de Pascal nos haya llegado fragmentaria y reconstruida no es un accidente menor: refleja, de algún modo, la propia visión pascaliana de un saber humano siempre incompleto, tensado entre lo que vislumbra y lo que no alcanza.

8.2.- Aportaciones fundamentales

Reunimos a continuación, en siete contribuciones, el núcleo del pensamiento pascaliano relevante para una filosofía de la conciencia. No se trata de un sistema —Pascal desconfía explícitamente de los sistemas—, sino de un conjunto de intuiciones fundamentales que, leídas conjuntamente, dibujan una antropología de la interioridad de extraordinaria densidad.

8.2.1.- Los dos órdenes del conocer: esprit de géométrie y esprit de finesse

La primera y más fecunda aportación epistemológica de Pascal es la distinción entre el *espíritu de geometría* y el *espíritu de fineza* (*De l'esprit*

²⁰ Problemas de la cicloide: conjunto de cuestiones geométricas y mecánicas relativas a la curva llamada cicloide —la trayectoria descrita por un punto de una circunferencia que rueda sobre una recta—, especialmente el cálculo de áreas, volúmenes, centros de gravedad y longitudes. Su estudio, impulsado por Blaise Pascal en 1658, constituyó uno de los antecedentes más importantes del desarrollo del cálculo infinitesimal.

géométrie et de l'art de persuader). El primero opera con principios definidos, evidentes y alejados del uso común, encadenando deducciones con rigor: es el modo propio de la matemática. El segundo, en cambio, trabaja con principios numerosos, sutiles, presentes en el uso ordinario pero difíciles de explicitar; capta de un solo golpe de vista, por una percepción global y simultánea, lo que el geómetra no alcanzaría descomponiendo. «*Los geómetras que son solo geómetras —escribe— razonan rectamente, pero a condición de que se les expliquen bien todas las cosas mediante definiciones y principios...*» (PASCAL, 1998, frag. 1). El hombre verdaderamente sabio reúne ambos espíritus; pero su mezcla es rara, pues cada uno tiende a despreciar al otro.

La importancia de esta distinción para una teoría de la conciencia es extraordinaria. Pascal denuncia, dos siglos y medio antes de la crítica contemporánea, la pretensión de un único método —el geométrico, el calculable— de agotar todo el campo del conocimiento. Hay verdades que no se demuestran, sino que se *sienten*, que se conocen por una aprehensión integradora y no por encadenamiento de razones. Esta tesis enlaza directamente con la distinción moriniana entre el paradigma de la simplificación y el pensamiento complejo (MORIN, 1994), y con la crítica de Nicollescu a la fragmentación disciplinar del saber (NICOLESCU, 1996). El *esprit de finesse* es, en lenguaje actual, el reconocimiento de los saberes tácitos, contextuales y holísticos que ninguna formalización agota.

8.2.2.- El orden del corazón: «el corazón tiene sus razones»

Si la fineza nombra un modo de inteligencia, el *corazón* (*le cœur*) nombra en Pascal el órgano profundo del conocimiento de los principios y de los fines. «*El corazón tiene sus razones que la razón no conoce*» no es una rendición ante el sentimentalismo, sino la afirmación de que existe un orden de aprehensión inmediata —de los primeros principios, del amor, de Dios— que precede y funda al razonamiento discursivo: «*Conocemos la verdad no solo por la razón, sino también por el corazón; de esta última manera conocemos los primeros principios*» (PASCAL, 1998, frag. 282). La razón debe apoyarse en estos conocimientos del corazón e instinto, y fundar sobre ellos todo su discurso. El corazón no es lo opuesto a la razón, sino su raíz y su límite.

Para una filosofía de la conciencia, este es uno de los aportes más decisivos del siglo XVII. Pascal restituye al *sentir* su dignidad cognoscitiva y deshace la dicotomía que opone afecto y razón. Anticipa así, de manera asombrosa, lo que la neurociencia afectiva contemporánea ha mostrado por

vía experimental: que no hay razón sin emoción, que las decisiones supuestamente «puras» se apoyan en marcadores somáticos y afectivos, y que dañar las bases emocionales del cerebro arruina también la racionalidad práctica (DAMASIO, 1994). El «orden del corazón» pascaliano y la crítica de Damasio al «error de Descartes» convergen en una misma intuición: la conciencia humana es afectiva en su raíz.

8.2.3.- Miseria y grandeza: dialéctica de la condición humana

El centro de la antropología pascaliana es la doble proposición —que él llama deliberadamente contradictoria solo en apariencia— de la *miseria* y la *grandeza* del hombre. El ser humano es miserable: inconstante, hastiado, inquieto, incapaz de permanecer en reposo, esclavo de la imaginación, la costumbre y el amor propio, ignorante de su origen y de su fin. Pero esa misma miseria es signo de grandeza, porque solo un ser que ha conocido una condición superior puede sentirse decaído: «*La grandeza del hombre es grande en cuanto se conoce miserable. Un árbol no se conoce miserable. Conocerse miserable es, pues, ser miserable; pero es ser grande conocer que se es miserable*» (PASCAL, 1998, frag. 397). El hombre es grande porque piensa y porque se sabe finito; la conciencia de la propia miseria es, paradójicamente, su título de nobleza.

Esta dialéctica culmina en la imagen del *juncos pensante*: el hombre, físicamente insignificante en el cosmos, lo supera moralmente porque sabe que muere, mientras el universo que lo aplasta no sabe nada. Toda la dignidad del ser humano reside en el pensamiento, y de ahí su famoso imperativo moral: «*Trabajemos, pues, en pensar bien: he aquí el principio de la moral*». Para la Educación de la Conciencia esta es una herencia capital, porque define al ser humano no por su poder ni por su tamaño, sino por su lucidez: por su capacidad de saberse límite, mortal y, sin embargo, capaz de verdad. Morin recogerá esta paradoja en su antropología de la *unitas multiplex* y de la condición humana entendida como tejido de contradicciones irreductibles (MORIN, 1999).

8.2.4.- Los dos infinitos y la desproporción del hombre

En el gran fragmento conocido como *Desproporción del hombre*, Pascal describe al ser humano suspendido entre dos infinitos: el infinitamente grande del cosmos —«*silencio eterno de esos espacios infinitos que me espantan*» (PASCAL, 1998, frag. 206)— y el infinitamente pequeño de los

átomos y los mundos contenidos en cada partícula. El hombre es «*un medio entre nada y todo*», incapaz de abarcar los extremos, condenado a navegar en un «*medio vasto*», sin punto de apoyo firme ni en lo grande ni en lo pequeño. De esta desproporción nace tanto el vértigo como la lucidez: comprender que no se comprenden los extremos es ya una forma superior de saber.

La fecundidad contemporánea de esta visión es notable. La conciencia de los límites del conocimiento, lejos de ser una claudicación, se convierte en condición de un saber maduro. La epistemología de la complejidad ha hecho de esta humildad ante lo incierto y lo inabarcable un principio metodológico: conocer es también conocer los límites del conocimiento, y todo saber se inscribe en un horizonte de incertidumbre irreductible (MORIN, 2001). La «desproporción» pascaliana prefigura igualmente la sensibilidad transdisciplinar a los distintos niveles de realidad, donde lo que es válido en un nivel no agota lo que sucede en otro (NICOLESCU, 2009).

8.2.5.- El *divertissement*: la huida de la conciencia de sí

Una de las descripciones psicológicas más agudas de toda la historia de la filosofía es la pascaliana del *divertissement* (la diversión o el divertimento). Pascal observa que el ser humano es incapaz de permanecer quieto y solo en una habitación, en silencio, frente a sí mismo. Por eso se lanza a la agitación, al juego, a la caza, a la guerra, a los honores: no tanto por el objeto perseguido cuanto por el ruido y el movimiento que lo distraen de su condición. «*Toda la desgracia de los hombres proviene de una sola cosa: no saber permanecer en reposo en una habitación*» (PASCAL, 1998, frag. 139). La diversión es huida: una estrategia para no pensar en la muerte, en la finitud, en el vacío; un anestésico contra la conciencia de sí.

Este análisis posee una asombrosa actualidad. La «sociedad del cansancio» y de la hiperactividad descrita por Byung-Chul Han —el sujeto del rendimiento que se aturde en la conexión permanente, incapaz de aburrimiento profundo, de silencio y de contemplación— es la versión digital del *divertissement* pascaliano (HAN, 2012). La distracción tecnológica perpetua, la economía de la atención, el horror al vacío interior, encuentran en Pascal su diagnóstico anticipado. De ahí que una pedagogía de la conciencia haya de incluir, hoy más que nunca, una educación del silencio, de la atención y del recogimiento como antídotos frente a la dispersión.

8.2.6.- La apuesta: razón práctica y decisión ante la incertidumbre

El célebre argumento de la *apuesta* (*le pari*) es, ante todo, una pieza de razón práctica bajo incertidumbre. Pascal, pionero del cálculo de probabilidades, plantea que ante la cuestión de la existencia de Dios la razón teórica no puede decidir («la razón no puede determinar nada»): estamos «embarcados», obligados a apostar por nuestra misma forma de vivir. Y entonces introduce un razonamiento de teoría de la decisión: dado que lo que se arriesga es finito y lo que se puede ganar es infinito, la apuesta racional es la que orienta la vida hacia ese bien infinito (PASCAL, 1998, frag. 233). Más allá de su contenido teológico, la estructura del argumento es revolucionaria: introduce la decisión, el riesgo y el compromiso existencial como dimensiones del conocer que la sola lógica demostrativa no agota.

Para una filosofía de la conciencia, la apuesta enseña que vivir es decidir sin certeza completa, que la existencia exige comprometerse antes de poseer pruebas concluyentes, y que hay verdades que solo se alcanzan tras haberse jugado por ellas. Esta intuición resuena en el existencialismo posterior —en la angustia de Kierkegaard de la decisión²¹, en el compromiso de Sartre²²— y en toda ética que reconozca el carácter situado, finito y arriesgado de la libertad humana. Como instrumento conceptual, la apuesta es también el origen remoto de la moderna teoría de la decisión y de los juegos, ramas que estudian precisamente la elección racional en condiciones de incertidumbre.

8.2.7.- Los tres órdenes: cuerpo, espíritu y caridad

Pascal jerarquiza la realidad y los seres en tres órdenes incommensurables entre sí: el orden de los *cuerpos* (la grandeza material, la carne, el poder), el orden de los *espíritus* (la inteligencia, el genio, la ciencia) y el orden de la *caridad* (el amor, la santidad, la sabiduría del corazón). La distancia infinita

²¹ La angustia de la decisión en Søren Kierkegaard designa la experiencia existencial que surge ante la libertad de elegir entre posibilidades diversas. No es mero miedo a algo determinado, sino el vértigo que provoca la conciencia de la propia libertad y responsabilidad. Según Kierkegaard, la angustia acompaña inevitablemente a toda decisión auténtica porque elegir implica asumir riesgos, renunciar a otras posibilidades y hacerse responsable de las consecuencias de la propia elección.

²² Para Jean-Paul Sartre, el compromiso (*engagement*) es la exigencia de asumir consciente y responsablemente la propia libertad mediante decisiones y acciones concretas en el mundo. Puesto que el ser humano no posee una esencia predeterminada y está «condenado a ser libre», cada elección contribuye a definir quién es y expresa una determinada concepción de la humanidad.

que separa los cuerpos de los espíritus es figura de la distancia, infinitamente más infinita, que separa los espíritus de la caridad (PASCAL, 1998, frag. 793), Todos los cuerpos juntos y todos los espíritus juntos no valen el menor movimiento de caridad, porque pertenece a un orden superior y sobrenatural. Cada orden tiene su propia grandeza, que es ciega para los demás: el poderoso no ve la grandeza del sabio, ni el sabio la del santo.

Esta doctrina de los órdenes encierra una crítica de toda reducción y de toda confusión de planos: pretender resolver con poder lo que es asunto del espíritu, o con erudición lo que es asunto del amor, es una forma de barbarie categorial. Para la Educación de la Conciencia, los tres órdenes ofrecen una jerarquía de valores que culmina no en el saber, sino en el amor —tesis profundamente afin a las éticas del cuidado y a la pedagogía freireana del amor como acto de conocimiento y de liberación—. El conocimiento sin caridad permanece, para Pascal, en un orden inferior; y una educación que formara inteligencias sin formar corazones traicionaría su fin más alto.

8.3.- Correlatos contemporáneos

La fecundidad de Pascal se mide por la cantidad y la calidad de los diálogos contemporáneos que suscita. Recogemos seis correlatos que muestran la vigencia de su pensamiento para una filosofía de la conciencia y su educación.

1. **Edgar Morin y el pensamiento complejo de la condición humana**. Morin reconoce explícitamente en Pascal a un precursor del pensamiento complejo. La consigna pascaliana de que es imposible conocer las partes sin conocer el todo, ni el todo sin conocer las partes, condensa el principio hologramático que estructura *El Método* (MORIN, 1994). La antropología de la *miseria y grandeza* reaparece en la noción moriniana de *Homo sapiens-demens*, ser de razón y de delirio, de orden y de desorden. Y la visión trágica de la condición humana — el ser que sabe que muere— atraviesa *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde Morin propone enseñar precisamente la condición humana, la identidad terrenal, la incertidumbre y la comprensión como saberes fundamentales (MORIN, 1999). Pascal es, en este sentido, un antepasado del paradigma de la complejidad.
2. **Antonio Damasio y la neurociencia de la emoción**. El programa de investigación de Damasio constituye la verificación neurocientífica de la intuición pascaliana del corazón. Frente al «error de

Descartes» —la separación tajante entre razón y emoción, mente y cuerpo—, Damasio muestra que la emoción no es un obstáculo para la razón, sino una condición de la racionalidad práctica: los pacientes con lesiones en las áreas que integran emoción y cognición pierden la capacidad de decidir razonablemente (DAMASIO, 1994). «El corazón tiene sus razones» deja de ser metáfora literaria para convertirse en hipótesis confirmada: la conciencia es encarnada y afectiva en su raíz. Pascal anticipó por intuición lo que la ciencia del cerebro ha establecido por experimentación.

3. **El existencialismo y el sentimiento trágico de la vida.** Pascal es legítimamente considerado un precursor del existencialismo. Su análisis de la angustia ante el silencio de los espacios infinitos, de la finitud y de la decisión sin certezas anticipa a Kierkegaard —cuya categoría de la angustia describe el vértigo de la libertad ante la posibilidad—, a Heidegger y su analítica del ser-para-la-muerte, y muy especialmente a Miguel de Unamuno, cuyo *Del sentimiento trágico de la vida* hace de Pascal un interlocutor explícito y permanente (UNAMUNO, 1913/2017). La «conciencia trágica» —concepto que Lucien Goldmann elaboró sistemáticamente a propósito de Pascal y Racine como visión de un Dios oculto y de un hombre tensado entre el todo y la nada (GOLDMANN, 1968)— nombra esa lucidez sobre los límites que no se resuelve en optimismo ni en desesperación, sino en una vigilancia despierta sobre la condición humana.
4. **Romano Guardini y el drama de la conciencia.** Romano Guardini²³ dedicó a Pascal un estudio decisivo en el que lee su obra como el *drama de la conciencia* moderna que busca articular fe y razón sin sacrificar ninguna de las dos (GUARDINI, 1955). Para Guardini, Pascal representa al hombre moderno en su integridad: dueño de la ciencia y, a la vez, atravesado por la pregunta del sentido que la ciencia no responde. Esta lectura es especialmente pertinente para una Educación de la Conciencia entendida como formación integral, que no escinde el desarrollo intelectual del cultivo de la interioridad y de la búsqueda de sentido. La conciencia, en Pascal y en Guardini, no es un

²³ Romano Guardini (1885-1968) fue un teólogo, filósofo y sacerdote católico italo-alemán, considerado una de las figuras más influyentes del pensamiento cristiano del siglo XX. Sus obras sobre la persona, la conciencia, la libertad, la liturgia y la cultura moderna ejercieron una profunda influencia en la teología contemporánea y en autores como Joseph Ratzinger. Su estudio *Pascal o el drama de la conciencia cristiana* constituye una de las interpretaciones clásicas del pensamiento de Blaise Pascal.

dato sino una tarea dramática, un proceso de búsqueda que define al sujeto.

5. **Byung-Chul Han y la crítica del divertissement digital.** La actualización más inmediata de Pascal en el presente la ofrece Byung-Chul Han. La «sociedad del cansancio», el sujeto del rendimiento que se autoexplota, la hiperactividad y la incapacidad contemporánea para el aburrimiento profundo, el silencio y la contemplación, son la forma técnica y acelerada del *divertissement* (HAN, 2012). Donde Pascal veía la caza, el juego y la guerra como huidas de la conciencia de sí, Han ve la conexión permanente, el flujo de estímulos y la dispersión atencional. El diagnóstico coincide: la cultura de la distracción es una huida de la interioridad. Y la terapia que ambos sugieren converge: recuperar la *vita contemplativa*, el silencio y la capacidad de permanecer, como Pascal decía, «*en reposo en una habitación*».
6. **Las pedagogías del cuidado, la interioridad y la liberación.** Por último, la primacía pascaliana del orden de la caridad sobre los órdenes del cuerpo y del espíritu encuentra correlato en las pedagogías contemporáneas que sitúan el cuidado, la relación y el amor en el centro del acto educativo. La ética del *care* de Nel Noddings hace de la relación de cuidado el fundamento de toda educación moral (NODDINGS, 2009); la pedagogía de Paulo Freire define el amor como condición del diálogo y de la concienciación, y la educación como acto de conocimiento que libera (FREIRE, 1975); y el paradigma ecosistémico de María Cândida Moraes integra razón, emoción, cuerpo y espíritu en una visión integral del aprender (MORAES, 1997; 2008; 2021). En todas ellas resuena la convicción pascaliana de que sin caridad —sin amor— el conocimiento permanece en un orden inferior.

8.4.- Principios educativos y pedagógicos

De las aportaciones precedentes se derivan siete principios educativos y pedagógicos que traducen el pensamiento pascaliano en orientaciones para una Educación de la Conciencia, entendida no como adoctrinamiento sino como cultivo integral de la persona.

1. **Educar conjuntamente la geometría y la fineza.** Si el hombre cabal reúne el *esprit de géométrie* y el *esprit de finesse*, la educación no puede limitarse a entrenar el razonamiento lógico-deductivo y el cálculo. Ha de cultivar igualmente la percepción global, la intuición, la sensibilidad para captar matices, contextos y totalidades. Una es-

cuela que solo premia la geometría —lo medible, lo demostrable, lo evaluable mediante test— mutila la inteligencia. Educar la conciencia exige integrar las ciencias y las humanidades, el rigor y la sensibilidad, el análisis y la síntesis, en la línea de una pedagogía transdisciplinar que reconcilie los saberes fragmentados.

2. **Una pedagogía del corazón: la dimensión afectiva del aprender.** Puesto que «el corazón tiene sus razones» y la razón se funda en conocimientos afectivos e instintivos, toda educación que ignore la afectividad fracasa en su raíz. No hay aprendizaje significativo sin implicación emocional, sin vínculo, sin deseo. La neurociencia confirma lo que Pascal intuyó: educar la conciencia es educar el corazón, atender a las emociones como vías de conocimiento y no como interferencias. Una pedagogía del corazón forma personas capaces de sentir, de conmoverse y de razonar a la vez, integrando inteligencia y sensibilidad.
3. **Educar para la conciencia de los límites y la humildad epistémica.** La «desproporción del hombre» entre los dos infinitos enseña que conocer es también conocer los propios límites. Frente a la arrogancia del saber omnicomprendivo, la Educación de la Conciencia ha de cultivar la humildad epistémica: la conciencia lúcida de la incertidumbre, de la provisionalidad del conocimiento y de la complejidad irreductible de lo real (MORIN, 1999). Saberse junco —frágil y, a la vez, pensante— es el principio de una sabiduría que no confunde poder con verdad ni información con sentido.
4. **Una pedagogía del silencio y del recogimiento frente al *divertissement*.** Contra la desgracia de no saber permanecer en reposo, la educación contemporánea ha de enseñar a estar en silencio, a sostener la atención, a habitar el vacío sin huir de él. Frente a la dispersión digital y la cultura de la distracción permanente (HAN, 2012), una pedagogía de la interioridad cultiva la atención plena, la contemplación, la pausa y el encuentro con uno mismo. Aprender a «*permanecer en reposo en una habitación*» —a estar presente, a escuchar el propio interior— es una competencia formativa de primer orden en la sociedad de la hiperestimulación.
5. **La dignidad del pensamiento: enseñar a pensar bien.** «*Trabajemos, pues, en pensar bien: he aquí el principio de la moral.*» Toda la dignidad del ser humano reside, para Pascal, en el pensamiento. La educación tiene como tarea primordial enseñar a pensar

bien —con rigor y con amplitud—, lo que es a la vez una exigencia intelectual y un imperativo ético. Pensar bien no es acumular datos, sino discernir, relacionar, juzgar y comprometerse con la verdad. En este sentido, la formación del juicio y del pensamiento crítico es inseparable de la formación moral y de la Educación de la Conciencia.

6. **Educar la decisión y el compromiso ante la incertidumbre.**

La apuesta enseña que vivir es decidir sin certeza completa y comprometerse con lo que se elige. La educación no puede formar sujetos paralizados por la duda ni dogmáticos que confunden sus creencias con evidencias: ha de formar personas capaces de decidir responsablemente en la incertidumbre, de asumir riesgos, de comprometerse con valores y proyectos sin la garantía de un resultado seguro. Educar la decisión y el compromiso existencial es educar la libertad como capacidad de jugarse por aquello que merece la pena.

7. **Una pedagogía de la condición humana y del amor.**

Finalmente, la jerarquía de los tres órdenes, que culmina en la caridad, señala el horizonte último de la educación: no formar solo cuerpos hábiles ni espíritus brillantes, sino personas capaces de amar, de cuidar y de orientar el saber al bien común. Enseñar la condición humana —su miseria y su grandeza, su finitud y su dignidad, su tragedia y su esperanza— es, en palabras de Morin, uno de los saberes necesarios para la educación del futuro (MORIN, 1999). Y hacerlo desde el amor, como sostiene Freire, es la condición misma de una educación liberadora (FREIRE, 1975). En este punto, la herencia de Pascal y el proyecto de una educación transdisciplinar de la conciencia se encuentran plenamente.

8.5.- Conclusión integradora

Blaise Pascal lega a una filosofía de la conciencia y su educación una herencia de extraordinaria vigencia. Frente a la razón soberana y autosuficiente de la modernidad naciente, Pascal restituye la complejidad del ser humano: un ser que conoce con la cabeza y con el corazón, suspendido entre dos infinitos, miserable y grande a la vez, condenado a la incertidumbre y, sin embargo, capaz de verdad y de amor. Su distinción entre geometría y fineza, su rehabilitación del corazón como órgano de conocimiento, su dialéctica de la miseria y la grandeza, su crítica del *divertissement*, su lógica de la apuesta y su jerarquía de los órdenes componen, en conjunto, una antropología de la interioridad que dialoga de tú a tú con el pensamiento

complejo, la neurociencia afectiva, el existencialismo y las pedagogías del cuidado.

Para el proyecto de una *Educación Transdisciplinar* de la conciencia, Pascal ofrece un fundamento de primer orden: la convicción de que educar no es solo instruir el espíritu de geometría, sino formar la persona entera —su pensamiento y su corazón, su lucidez y su silencio, su capacidad de decidir y su vocación de amar—. La conciencia trágica que Pascal inaugura no es pesimismo, sino lucidez despierta; y de esa lucidez nace una pedagogía de la humildad, de la atención y de la esperanza. En el junco pensante que se sabe finito y, por ello mismo, noble, late todavía el principio de toda verdadera Educación de la Conciencia: trabajar por pensar bien y aprender a amar.

9.- Thomas Hobbes (1588-1679)

«...No hay concepción alguna en la mente humana que no haya sido engendrada, originariamente y en su totalidad o en parte, en los órganos del sentido...»

Leviatán, I, 1 (1980 [1651])

«...En tal condición no hay lugar para la industria [...]; y lo que es peor de todo, existe un continuo temor y peligro de muerte violenta; y la vida del hombre es solitaria, pobre, desagradable, brutal y breve...»

Leviatán, I, 13 (1980 [1651])

«...El hombre es un dios para el hombre, y el hombre es un lobo para el hombre...»

Epístola dedicatoria de Del ciudadano (1999 [1642])

Si el hilo conductor de este duodécimo volumen es *la aurora de la interioridad y el despertar del sujeto moderno*, ningún pensador del siglo XVII obliga a la filosofía de la conciencia a una decisión tan radical y tan incómoda como Thomas Hobbes. Mientras Descartes asegura la interioridad mediante la sustancia pensante y separa para siempre la *res cogitans* de la *res extensa*, Hobbes da el paso contrario y temerario: no hay dos sustancias, hay una sola, el cuerpo en movimiento, y la conciencia no es sino un caso particular de esa moción material. Pensar es, literalmente, un mover de partes internas; sentir es ser empujado; razonar es calcular. Con ello Hobbes inaugura, antes que ningún otro de manera sistemática, la pregunta que todavía hoy desvela a la neurociencia y a la filosofía de la mente: ¿puede la conciencia naturalizarse por completo, reducirse a materia y movimiento, sin que se pierda en el camino aquello que la hacía conciencia? (PETTIT, 2008).

Incluir a Hobbes en una *Educación transdisciplinar de la Conciencia* no es, por tanto, un gesto neutral. Hobbes es, a la vez, indispensable y problemático. Indispensable, porque formula con una claridad implacable tres aportaciones decisivas: una psicología mecanicista que convierte la vida interior en objeto de ciencia; una antropología del miedo que nombra el sustrato afectivo de lo político y de lo educativo; y una teoría del orden como artificio, según la cual la convivencia no es dada por naturaleza sino

construida por un pacto. Problemático, porque su materialismo reductivo y su pesimismo antropológico —el célebre *homo homini lupus*²⁴— chocan frontalmente con la visión relacional, ecosistémica y esperanzada que vertebra esta serie, deudora de Morin, Moraes, Maturana, Freire y la teología de la liberación.

Y, sin embargo, precisamente ese choque lo vuelve insoslayable para una pedagogía de la conciencia. Porque Hobbes pone nombre a la tentación que toda educación liberadora debe atravesar y superar: la tentación de gobernar al ser humano por el miedo, de fundar el orden en la amenaza y de reducir el sujeto a un calculador de intereses. Conocer a Hobbes es conocer la anatomía de la *pedagogía del miedo* que aún hoy sostiene tantos sistemas escolares, tantas formas de autoritarismo y tantos dispositivos de seguridad (FOUCAULT, 2008). Por eso este capítulo no se limita a exponer: dialoga críticamente. Acompañaremos a Hobbes hasta el fondo de su lógica para, desde allí, mostrar el tránsito que la Educación de la Conciencia está llamada a realizar: del miedo a la confianza, de la guerra de todos contra todos a la comunión, de la *immunitas* que se protege del otro a la *communitas* que se constituye con el otro (ESPOSITO, 2003).

9.1.- Apuntes biográficos

Thomas Hobbes nació el 5 de abril de 1588 en Westport, junto a Malmesbury (Wiltshire, Inglaterra). Él mismo gustaba de contar que su madre, sobresaltada por la noticia de la inminente llegada de la Armada española, lo dio a luz prematuramente; de ahí el verso autobiográfico, escrito en latín a los ochenta y cuatro años, en el que confiesa que su madre «*parió gemelos: a mí y al miedo a la vez*» (HOBBS, 2009). Esta anécdota, mitad humor inglés y mitad confesión filosófica, condensa de antemano el núcleo de su antropología: el miedo como pasión originaria, presente en el hombre desde el nacimiento (MARTINICH, 1999).

Hijo de un clérigo rural pobre y de carácter irascible que abandonó a la familia tras una reyerta. Tras el abandono de su padre, Hobbes fue educado

²⁴ La célebre expresión latina *homo homini lupus* (“el hombre es un lobo para el hombre”), asociada a Hobbes, sintetiza su visión del estado de naturaleza: en ausencia de una autoridad común que garantice la seguridad y el orden, los seres humanos tienden a entrar en conflicto movidos por el miedo, la competencia y el afán de poder, convirtiendo la vida social en una situación de permanente inseguridad y enfrentamiento.



7 Thomas Hobbes y la arquitectura de la paz civil. La composición evoca la transición desde el estado de naturaleza hacia la sociedad organizada mediante el contrato social, representada a través del *Leviathan*, la soberanía política y la búsqueda de la seguridad colectiva como fundamento del orden civil. Fuente: ilustración generada mediante IA a partir de retratos históricos de dominio público de Thomas Hobbes.

rema de Pitágoras y quedó deslumbrado por la fuerza de la demostración geométrica: por primera vez veía un saber que avanzaba sin disputa, encadenando conclusiones a partir de definiciones. Aquel encuentro con el método *more geometrico* será la matriz de toda su filosofía. En sus viajes (1610, 1629–1630, 1634–1636) trabó relación con el círculo de Marin Mersenne en París, con Pierre Gassendi, y visitó en Florencia al anciano Galileo, cuya ciencia del movimiento le sugirió el sueño de una filosofía unificada que explicara todo —desde la caída de los cuerpos hasta la obediencia política— mediante materia y movimiento (BOBBIO, 1992).

Concibió entonces un sistema tripartito, los *Elementa philosophiae: De corpore* (el cuerpo), *De homine* (el hombre) y *De cive* (el ciudadano). Pero la

por un tío dedicado al comercio de guantes que gozaba de una posición económica acomodada. Niño precoz en lenguas clásicas, tradujo la *Medea* de Eurípides al latín siendo casi un adolescente. Estudió en Magdalen Hall, Oxford (1603–1608), donde recibió la lógica escolástica y la física aristotélica que más tarde despreciaría como verborrea estéril. Al concluir sus estudios entró al servicio de la poderosa familia Cavendish, condes de Devonshire, como preceptor y secretario. Esa vinculación, que duraría casi toda su vida, le abrió tres puertas decisivas: grandes bibliotecas, contactos con la élite política y los viajes por el continente que transformarían su pensamiento (TUCK, 2022).

Según el testimonio de su amigo John Aubrey, el giro intelectual definitivo se produjo hacia los cuarenta años, cuando Hobbes abrió por azar los *Elementos* de Euclides por el teo-

urgencia política invirtió el orden de su escritura. Ante la deriva de la guerra civil inglesa, redactó primero *Los elementos de la ley natural y política* (1640/2005), defensa del poder soberano que, circulando en manuscrito, lo puso en peligro; temiendo por su vida, se exilió en París durante unos once años. Allí publicó *De cive* (1642/1999), fue preceptor de matemáticas del príncipe de Gales —el futuro Carlos II— y dio a la imprenta su obra capital, el *Leviatán* (1651/2009).

El *Leviatán*, con su anticlericalismo y su tesis de que la obediencia se debe solo mientras el soberano protege, escandalizó por igual a los realistas exiliados y al clero francés. Hobbes regresó a Inglaterra y se reconcilió con la República de Cromwell. Su vejez fue combativa: sostuvo con el obispo John Bramhall una larga polémica sobre la libertad y la necesidad, en la que defendió un determinismo riguroso (HOBBS, 1991); y mantuvo una disputa matemática humillante con John Wallis a propósito de su pretendida cuadratura del círculo. Tras la Restauración, Carlos II protegió y pensionó a su antiguo maestro, pero después de la peste y el gran incendio de Londres (1665–1666) el Parlamento investigó el ateísmo y señaló al *Leviatán*; Hobbes quemó papeles comprometedores y se le prohibió publicar sobre materias controvertidas en Inglaterra. Su historia de la guerra civil, *Behemoth*, quedó inédita hasta después de su muerte (HOBBS, 1992). Ya nonagenario tradujo en verso la *Iliada* y la *Odisea*. Murió el 4 de diciembre de 1679 en Hardwick Hall, a los noventa y un años, lúcido y polémico hasta el final.

9.2.- Aportaciones fundamentales

La originalidad de Hobbes no reside en una tesis aislada, sino en la pretensión de construir un sistema continuo que vaya, sin solución de continuidad, desde la física del movimiento hasta la teoría del Estado. Todo cuanto existe es cuerpo; todo cuanto sucede es movimiento de cuerpos; y la filosofía es el conocimiento de los efectos a partir de las causas, y de las causas a partir de los efectos, mediante razonamiento riguroso (HOBBS, 2000). En *De corpore* enuncia su célebre identificación: razonar no es otra cosa que «computar», es decir, sumar y restar; «*por raciocinio entiendo cálculo*». El pensamiento queda así asimilado a una operación mecánica con nombres y proposiciones. De este modo Hobbes no solo naturaliza la mente: anticipa, con más de tres siglos de antelación, la idea de que la inteligencia es procesamiento de signos según reglas, intuición que reaparecerá en la teoría computacional de la mente y en la inteligencia artificial (PETTIT, 2008).

A esta concepción la sostiene un nominalismo estricto: no existen las esencias universales; solo existen cosas individuales y los nombres con que las agrupamos. La verdad no está en las cosas, sino en el recto ordenamiento de los nombres en las afirmaciones; «verdadero» y «falso» son atributos del lenguaje, no del mundo. La consecuencia es de hondo calado para una filosofía de la conciencia: si el universal es un nombre y no una realidad, entonces toda nuestra vida mental superior depende del lenguaje, y la ciencia es una construcción convencional disciplinada por la definición. Hobbes desplaza el centro de gravedad del ser al signo, del cosmos al cálculo.

9.2.1.- Una psicología mecanicista

La primera parte del *Leviatán*, «Del hombre», es uno de los primeros tratados sistemáticos de psicología naturalista de la modernidad. Hobbes parte de la sensación: toda concepción de la mente tiene su origen, total o parcialmente, en los órganos del sentido (HOBBS, 2009). Y la sensación se explica mecánicamente: los cuerpos exteriores presionan los órganos, esa presión se transmite hasta el cerebro y el corazón, y allí provoca una «resistencia o contrapresión» que, proyectada hacia afuera, vivimos como cualidad sensible —color, sonido, olor—. Las cualidades secundarias no están, pues, en las cosas, sino en el sujeto: son apariencias, «fantasmas» del movimiento. La conciencia perceptiva es, literalmente, materia que se mueve por dentro.

De la sensación nace la imaginación, que Hobbes define con una imagen memorable: «sentido decadente» («*decaying sense*»), el movimiento que persiste y se debilita una vez retirado el objeto, como las olas que siguen agitando el agua después de cesar el viento. La memoria es esa misma imaginación cuando subrayamos su carácter de pasado. Y el *pensamiento* no es sino una sucesión, un «tren» de imaginaciones que se eslabonan. Hobbes distingue dos modos de esa sucesión: la no regulada, errante, propia del ensueño; y la regulada, dirigida por un deseo o un fin, que es la base de la prudencia —la conjetura sobre el futuro fundada en la experiencia pasada—. Toda la riqueza de la vida mental queda así reconstruida desde abajo, a partir de movimientos y de sus huellas, sin necesidad de alma inmaterial alguna.

9.2.2.- El conatus y la teoría de las pasiones

Entre la percepción y la acción Hobbes sitúa los «pequeños comienzos del movimiento» dentro del cuerpo, a los que llama *endeavour* —el *conatus*

de la tradición²⁵—. Cuando ese esfuerzo se dirige hacia algo que lo causa, es *apetito* o deseo; cuando se aparta de ello, es *aversión*. De esta polaridad elemental deriva toda la vida afectiva: amor y odio, esperanza y desesperación, y, sobre todo, el miedo, que es aversión con opinión de daño por parte del objeto. Las pasiones no son perturbaciones del alma racional, como en la tradición estoica o escolástica, sino los propios movimientos vitales tal como aparecen a la conciencia.

De aquí extrae Hobbes dos consecuencias revolucionarias. La primera: no existe un *summum bonum*, un bien supremo en reposo, como querían los antiguos. «Bueno» es simplemente el nombre que damos al objeto de nuestro apetito; «malo», al de nuestra aversión. El bien es relativo al deseo de cada cual. La segunda: la felicidad no es la quietud de un fin alcanzado, sino el progreso continuo del deseo de un objeto a otro; vivir es desear, y desear es no haber llegado. La conciencia humana queda definida por una inquietud estructural, una sed que no se sacia. Y, coherente con su determinismo, Hobbes reduce la *deliberación* a la alternancia de apetitos y aversiones ante una misma cosa, y define la *voluntad* no como una facultad libre, sino como «el último apetito en el deliberar». No elegimos querer: el querer es el desenlace mecánico de la pugna de las pasiones.

9.2.3.- La antropología del miedo

Sobre esta psicología edifica Hobbes su célebre experimento mental: ¿cómo sería la vida de los hombres sin un poder común que los mantuviera a raya? Su respuesta parte, paradójicamente, de la *igualdad*. Los hombres son naturalmente iguales en facultades, pues hasta el más débil puede matar al más fuerte por astucia o por alianza. De la igualdad de capacidades nace la igualdad de esperanza en alcanzar los mismos bienes; y como los bienes son escasos, dos hombres que desean lo mismo se vuelven enemigos. A ello se añaden, dice Hobbes, las tres causas principales de discordia inscritas en la

²⁵ El conatus (del latín *conari*, «esforzarse» o «tender hacia») designa el impulso, esfuerzo o tendencia interna que mueve a cada ser a actuar según su propia naturaleza. En Thomas Hobbes, el conatus es el inicio elemental e imperceptible de todo movimiento físico y psíquico, el germen dinámico del que proceden los apetitos, deseos y acciones. En Gottfried Wilhelm Leibniz, el concepto expresa una tendencia activa o fuerza interna por la que las sustancias despliegan sus estados y desarrollan sus potencialidades. En Baruch Spinoza, alcanza su formulación más influyente al identificarse con el esfuerzo por perseverar en el propio ser, hasta el punto de constituir la esencia actual de cada cosa. En conjunto, el conatus puede entenderse como el principio dinámico fundamental que impulsa a los seres a conservarse, afirmarse y realizar su modo propio de existencia.

naturaleza humana: la competencia, que lleva a invadir por lucro; la desconfianza (*diffidence*), que lleva a atacar por seguridad; y la gloria, que lleva a la violencia por reputación (HOBBS, 2009).

El resultado es el *estado de naturaleza* como «guerra de todos contra todos» (*bellum omnium contra omnes*), una condición en la que no hay industria, ni cultura, ni ciencia, ni sociedad, y en la que reina «*un continuo temor y peligro de muerte violenta*»; allí la vida del hombre es «*solitaria, pobre, desagradable, brutal y breve*». Conviene precisar que Hobbes no afirma que tal estado haya existido históricamente como una época; lo presenta como una hipótesis analítica, la condición a la que tendería la convivencia si retiráramos el poder soberano, y de la que da indicios el comportamiento de los Estados entre sí o el de los individuos en la guerra civil. El *homo homini lupus* no describe una maldad metafísica, sino la lógica inexorable del miedo recíproco entre iguales sin árbitro.

Aquí aparece la genial ambivalencia hobbesiana del miedo. El miedo es, a la vez, la enfermedad y el remedio. Es la enfermedad, porque el temor mutuo es lo que precipita la guerra. Pero es también el remedio, porque el miedo a la muerte violenta —la más fuerte de las pasiones, la única capaz de domeñar a la vanagloria— es lo que empuja a los hombres a buscar la paz y a someterse a un poder común. La razón, al servicio de ese miedo, descubre las condiciones de la concordia. De este modo el miedo deja de ser solo destructivo y se convierte en el resorte fundador de la civilización: el sujeto moderno se constituye, para Hobbes, en el cálculo lúcido de su propia vulnerabilidad (STRAUSS, 2006).

9.2.4.- Ley natural, pacto y la generación del Leviatán

Hobbes distingue con rigor dos conceptos que la tradición confundía. El *derecho de naturaleza* (*ius naturale*) es la libertad que cada uno tiene de usar su propio poder para conservar su vida; en el estado de naturaleza, este derecho se extiende a todo, «incluso al cuerpo de los demás». La *ley de naturaleza* (*lex naturalis*) es, en cambio, un precepto de la razón que prohíbe destruir la propia vida. De la primera ley fundamental —buscar la paz y seguirla— se deriva la segunda: renunciar cada uno a su derecho a todas las cosas en la medida en que los demás también renuncien, transfiriendo esos derechos mediante un *pacto*.

El *contrato social* hobbesiano no es un pacto entre súbditos y soberano, sino un pacto de cada uno con cada uno por el que todos autorizan a un hombre o asamblea a actuar en su nombre y entregan su voluntad a la del

soberano. De esa convención nace una persona artificial, el Estado, al que Hobbes llama «*aquel dios mortal*» bajo el cielo del Dios inmortal: el *Leviatán*. El frontispicio de la obra lo muestra como un gigante cuyo cuerpo está compuesto por las multitudes de sus súbditos: el cuerpo político es, literalmente, un «hombre artificial», un autómata construido por arte humano a imagen del cuerpo natural. La soberanía es así representación y autorización: el soberano «lleva la persona» de todos, y por eso sus actos son imputables a cada súbdito como propios. Es la primera gran teoría moderna de la representación política y de la legitimidad por consentimiento, aunque puesta al servicio del poder absoluto (MACPHERSON, 2005).

Decisiva para el resto de la serie es la naturaleza *artificial* del orden hobbesiano. La convivencia ordenada no brota espontáneamente de una sociabilidad natural —Hobbes niega expresamente el *zoon politikon* aristotélico—: es un artefacto, una obra de arte y de cálculo. Esta tesis tiene un doble filo. Por un lado, desencanta y desnaturaliza el poder, mostrándolo como construcción humana y, por ello, transformable. Por otro, funda la modernidad de la seguridad: el orden se justifica por la protección de la vida, y la obediencia se debe solo mientras esa protección se cumple. En esa cláusula —protección a cambio de obediencia— late ya toda la genealogía moderna del Estado de seguridad.

9.2.5.- Libertad, necesidad y determinismo

En su polémica con el obispo Bramhall, Hobbes lleva su materialismo hasta sus últimas consecuencias en la cuestión de la libertad (HOBBS, 1991). Define la libertad de manera puramente física: «ausencia de impedimentos externos» al movimiento. Es libre el agua que fluye por el cauce sin diques; es libre el hombre a quien nada exterior estorba hacer lo que su voluntad le inclina a hacer. Pero esa voluntad misma está causalmente determinada: cada querer es el efecto necesario de una cadena de causas que se remonta, en último término, al primer motor. No hay, por tanto, «libre albedrío» en sentido libertario; hay, a lo sumo, *agente libre* que obra según su deseo, aunque el deseo no sea libre.

Esta posición —que hoy llamaríamos compatibilista— es de la mayor importancia para una filosofía de la conciencia. Hobbes naturaliza la voluntad: la integra sin residuo en el orden causal del mundo físico, suprimiendo el último reducto de excepción que Descartes había reservado al alma. La conciencia deja de ser un punto de mando soberano sobre la materia para convertirse en un eslabón más de la cadena causal. La pregunta por la

responsabilidad, la culpa y la educación moral queda planteada en términos enteramente nuevos: si el querer está determinado, ¿qué sentido tiene educar la voluntad? La respuesta de Hobbes apunta a la modificación de las causas — premios, castigos, hábitos, leyes— que conforman el deseo; una respuesta que reaparecerá, secularizada, en todo conductismo y en toda pedagogía del refuerzo.

9.2.6.- Lenguaje, ciencia y los «nombres insignificantes»

Para Hobbes, lo que separa al hombre de las bestias no es tanto la razón cuanto el *lenguaje*, la invención de los nombres y del discurso. Sin nombres no hay número, ni memoria fijada, ni ciencia, ni sociedad civil; con ellos, el hombre puede registrar sus pensamientos, comunicarlos y encadenarlos en demostraciones. Pero el lenguaje es también la fuente de los mayores errores. Hobbes denuncia los «nombres insignificantes» y el «discurso absurdo»: las palabras sin referente claro, las metáforas tomadas por verdades, los términos de la metafísica escolástica que, según él, no significan nada y solo sirven para encubrir la ignorancia y manipular a los hombres («esencias separadas», «formas sustanciales»). De ahí su célebre advertencia: las palabras son la moneda de los sabios, pero el dinero de los necios, que las estiman por la autoridad de quien las dice.

La consecuencia epistemológica y pedagógica es enorme: la verdad depende del recto uso de las definiciones, y por eso *«quien busca la verdad exacta tiene necesidad de recordar lo que significa cada nombre que usa, y de colocarlo en consecuencia; de lo contrario se hallará enredado en palabras como un pájaro en el liguete»* (HOBBS, 2009, 1ª Parte, cap. 4). La primera disciplina del pensar es, pues, definir bien. Esta filosofía del lenguaje —nominalista, convencionalista, atenta al poder político de las palabras— anticipa preocupaciones centrales de la filosofía analítica contemporánea y de toda crítica de la propaganda y la posverdad (SKINNER, 1996; PETTIT, 2008).

9.2.7.- Religión, escatología y la crítica del «reino de las tinieblas»

Coherente con su materialismo, Hobbes ofrece una explicación naturalista de la religión: su semilla está en «el temor de las cosas invisibles» y en la ignorancia de las causas, que lleva a los hombres a imaginar poderes ocultos tras los acontecimientos que no comprenden. Las dos últimas partes del *Leviatán* emprenden una demoledora crítica de lo que llama el «reino de las tinieblas»: la confusión escolástica, la demonología, la pretensión de un

poder eclesiástico independiente del soberano. Hobbes defiende incluso tesis heterodoxas como el mortalismo (la negación de un alma naturalmente inmortal separada del cuerpo), lo que le valió duraderas acusaciones de ateísmo (MARTINICH, 1999).

Más allá de la polémica teológica, lo decisivo para nuestra historia de la conciencia es el gesto de fondo: Hobbes desencanta el mundo, lo vacía de cualidades ocultas y de almas separadas, y reclama para la razón y el soberano el monopolio de la interpretación legítima. La interioridad religiosa se repliega al fuero privado de la conciencia —el *forum internum*—, mientras que la confesión pública queda sometida a la ley civil. En ese repliegue se gesta, ambiguamente, tanto la moderna libertad de conciencia como su subordinación al poder estatal.

9.2.8.- Hobbes y la conciencia

Recapitulando, la contribución de Hobbes a la filosofía de la conciencia puede formularse como una apuesta de alto riesgo: la de explicar la totalidad de la vida interior —sensación, imaginación, memoria, deseo, voluntad, razón— sin recurrir a ninguna sustancia inmaterial, solo con materia y movimiento. Es la primera tentativa sistemática de una *ciencia de la naturaleza humana*, y de ella arrancan, en línea más o menos directa, el empirismo de Locke, el asociacionismo, la psicología fisiológica del siglo XIX y las actuales ciencias cognitivas. Hobbes es, en este sentido, el padre lejano del programa naturalista en filosofía de la mente.

Pero la apuesta tiene un coste que no puede silenciarse. Al reducir la conciencia a moción interna, Hobbes tiende a aplanar la interioridad: pierde el espesor reflexivo del yo, el carácter intencional y relacional de la conciencia, la dimensión de sentido y de apertura al otro. Su sujeto es una mónada calculadora, encerrada en la conservación de sí, para la que el otro es ante todo amenaza o instrumento. Falta en Hobbes —y lo señalamos como tarea para los capítulos siguientes y para la pedagogía— la intersubjetividad constitutiva, el reconocimiento, el cuidado. La conciencia hobbesiana sabe temer y calcular; aún no sabe encontrarse, dar y comulgar. En esa carencia, justamente, se abre el espacio de una Educación de la Conciencia que no niegue el diagnóstico de Hobbes, pero lo trascienda.

9.3.- Correlatos contemporáneos

Pocos pensadores del siglo XVII siguen interpellándonos con la insistencia de Hobbes. Las preguntas que abrió —¿puede explicarse la vida

interior sin más que materia y movimiento?, ¿qué lugar ocupa el miedo en la constitución del sujeto y del orden?, ¿sobre qué se funda la convivencia cuando ya no se la cree dada por naturaleza?— no quedaron resueltas en su época, sino que se transmitieron, transformadas, a la nuestra. Por eso conviene detenerse ahora a rastrear de qué modo su pensamiento resuena en los debates contemporáneos: no para forzar anacronismos ni para convertirlo en profeta de cuanto vino después, sino para advertir hasta qué punto buena parte de los problemas que hoy discuten la filosofía de la mente, las neurociencias, la teoría política y la pedagogía hunden sus raíces, reconocidas o no, en el suelo que Hobbes removió.

Hacerlo es, además, coherente con el espíritu transdisciplinar de esta serie. Leer a Hobbes desde el presente significa ponerlo en diálogo con saberes que en su tiempo no existían como tales, dejando que iluminen su obra y, a la vez, dejando que su obra ilumine sus puntos ciegos. De ese cruce de miradas surge un doble aprendizaje: reconocer lo que Hobbes anticipó con lucidez y nombrar con precisión aquello que su mirada, prisionera de su época y de sus presupuestos, no alcanzó a ver. En los apartados que siguen recorreremos algunos de esos correlatos, atentos siempre a lo que cada uno aporta para una Educación de la Conciencia que no se conforma con heredar a Hobbes, sino que aspira a comprenderlo críticamente y a ir más allá de él.

9.3.1.- Filosofía de la mente y ciencias cognitivas

La tesis hobbesiana de que «razonar no es sino computar» resuena hoy con una actualidad asombrosa. Es, en germen, la teoría computacional de la mente: la idea de que pensar es manipular símbolos según reglas, idea que funda la inteligencia artificial y buena parte de la ciencia cognitiva (PETTIT, 2008). Hobbes anticipa que la inteligencia podría, en principio, mecanizarse. Pero su materialismo afronta también la objeción que hoy llamamos «problema difícil de la conciencia»: aunque expliquemos el procesamiento de información mediante movimientos cerebrales, queda el enigma de la experiencia subjetiva, del «qué se siente» —los *qualia*—, que el puro mecanismo no parece agotar (CHALMERS, 1999). La aporía que Hobbes inaugura sigue, por tanto, abierta: cómo articular materia y vivencia sin reducir la una a la otra ni separarlas dualísticamente.

9.3.2.- Neurociencia afectiva: el cerebro del miedo

La «antropología del miedo» encuentra un correlato sorprendente en la neurociencia afectiva contemporánea. Joseph LeDoux ha mostrado que el

miedo dispone de circuitos cerebrales rápidos y filogenéticamente antiguos, centrados en la amígdala, capaces de desencadenar la respuesta defensiva antes de que la corteza elabore una interpretación consciente (LEDOUX, 1999). El miedo es, en efecto, una de las emociones más básicas para la supervivencia, tal como Hobbes intuyó al convertirlo en pasión fundadora. Y António Damasio, con su hipótesis del «marcador somático», ha rehabilitado la idea de que las emociones corporales no son lo opuesto de la razón, sino una condición de la decisión racional: razón y pasión están entrelazadas en el cuerpo (DAMASIO, 1994). Hobbes, que hizo de las pasiones movimientos vitales y de la deliberación una pugna afectiva, resulta aquí un precursor inesperado de la neurociencia de la emoción, aunque su lectura del miedo sea unilateral y carezca de la dimensión social y empática que hoy se le reconoce.

9.3.3.- Filosofía política: seguridad, biopolítica e inmunidad

Como teórico del orden fundado en la protección de la vida, Hobbes es el manantial de toda la reflexión moderna sobre la seguridad. Michel Foucault situó en él un momento clave de la genealogía del poder soberano, antes del giro hacia la biopolítica, esa racionalidad que toma por objeto la vida misma de las poblaciones y su gestión mediante dispositivos de seguridad (FOUCAULT, 2008). Roberto Esposito ha releído el contrato hobbesiano con la categoría de *immunitas*: el Leviatán es el paradigma inmunitario por excelencia, la comunidad que, para protegerse de la violencia que ella misma alberga, introduce en su seno una dosis controlada de lo que teme —el poder soberano—, igual que la vacuna introduce el mal para precaver el mal mayor (ESPOSITO, 2003). Y Giorgio Agamben ha visto en la soberanía hobbesiana el origen de la lógica de la excepción y de la «nuda vida», esa vida reducida a mera supervivencia biológica que el poder puede a la vez proteger y abandonar (AGAMBEN, 1998). Desde otra orilla, Norbert Elias dio un fundamento sociológico a parte de la intuición hobbesiana: el «proceso de la civilización» implica históricamente la monopolización estatal de la violencia, que permite pacificar las costumbres y refinar el autocontrol (ELIAS, 1987).

9.3.4.- Byung-Chul Han: del miedo impuesto a la violencia interiorizada

La confrontación con Byung-Chul Han, referencia contemporánea constante de esta serie, ilumina por contraste la actualidad y los límites de Hobbes. El Leviatán hobbesiano ejerce una *violencia de la negatividad*: un poder externo, visible, soberano, que prohíbe y amenaza, y que somete por el miedo a la coacción. Han sostiene que la sociedad contemporánea ha mutado:

la violencia ya no proviene tanto del otro ni del soberano, sino del propio sujeto, que se explota a sí mismo en nombre del rendimiento y de la libertad (HAN, 2016). El miedo hobbesiano al lobo exterior se transforma en una autoacción interiorizada, en una *violencia de la positividad* que ya no necesita un Leviatán que la imponga. Más aún: Han denuncia la desaparición del otro y de la confianza, sustituidos por el espejo del yo y por el control (HAN, 2017). Si Hobbes fundó el orden en la desconfianza recíproca, la tarea que Han nos deja —y que esta pedagogía hace suya— es reconstruir la *confianza* y la experiencia del otro como condición de una conciencia no enferma.

9.2.5.- Individualismo posesivo

Crawford B. Macpherson mostró que el hombre hobbesiano —propietario de sí mismo, calculador de intereses, en competencia perpetua— es, en realidad, el sujeto de la nascente sociedad de mercado: el «individualismo posesivo» proyectado como naturaleza humana universal (MACPHERSON, 2005). Esta lectura es decisiva para una pedagogía crítica de inspiración liberadora: lo que Hobbes presenta como antropología eterna es, en buena medida, la antropología de un orden histórico determinado, y por tanto transformable. Frente a la mónada posesiva, la teología de la liberación opone la prioridad del pobre y del otro (GUTIÉRREZ, 1972/2022), la ética de la alteridad de Lévinas, que invierte el *conatus* egoísta haciendo del rostro del otro la instancia primera (LEVINAS, 2012), y la ética de la liberación de Dussel, que parte de la víctima excluida del pacto (DUSSEL, 2011). Y frente a la guerra de todos contra todos, la biología del amor de Maturana afirma que el ser humano se constituye en la convivencia y en el lenguaje amoroso, no en la lucha (MATURANA, 2020), mientras la ética del cuidado de Boff y Noddings recupera la interdependencia y la vulnerabilidad compartida como fundamento de lo humano (BOFF, 2002).

9.4.- Principios educativos y pedagógicos

¿Qué tiene que decir Hobbes a una Educación de la Conciencia que se reclama transdisciplinar, compleja y liberadora? Mucho, aunque a menudo por vía de contraste. De su pensamiento se desprenden, al menos, seis principios pedagógicos: unos los aprendemos *de* Hobbes; otros los aprendemos *frente a* Hobbes. Ambos son necesarios.

9.4.1.- Educar contra la pedagogía del miedo

El primer y mayor servicio que Hobbes presta a la educación es involuntario: nos muestra, en estado puro, la lógica de gobernar por el miedo. Toda institución educativa que se sostiene en la amenaza, el examen como instrumento de terror, la vigilancia, la calificación punitiva o la obediencia por temor, reproduce en pequeño la racionalidad del Leviatán. Reconocer esa lógica es el primer paso para superarla. Paulo Freire lo formuló como el combate contra el «miedo a la libertad» que la opresión instala en el propio oprimido (FREIRE, 1975). Una Educación de la Conciencia debe transitar conscientemente del miedo a la esperanza, no porque ignore el miedo, sino porque se niega a fundar en él la convivencia: la *pedagogía de la esperanza* no es ingenuidad, sino la decisión deliberada de construir el vínculo educativo sobre la confianza y no sobre la amenaza (FREIRE, 2011).

9.4.2.- Educación emocional encarnada

Hobbes nos legó una intuición que la pedagogía moderna ha tardado en asumir: que las pasiones son movimientos vitales del cuerpo, no enemigos de la razón. Despojada de su reduccionismo, esa intuición sostiene hoy la educación emocional. Si las emociones son corporales y preceden muchas veces a la deliberación consciente, educar la conciencia exige educar el cuerpo afectivo: aprender a reconocer, nombrar, modular y orientar las pasiones, no para reprimirlas, sino para integrarlas. Pero, a diferencia de Hobbes, esta educación emocional no será individualista ni defensiva: cultivará las emociones que tejen comunidad —compasión, gratitud, asombro, esperanza—, esas «emociones políticas» que Nussbaum reivindica como cimiento afectivo de la justicia y de la convivencia democrática (NUSSBAUM, 2014).

9.4.3.- El rigor del lenguaje y la disciplina del pensar

De la insistencia hobbesiana en la definición y en la denuncia de los «nombres insignificantes» se extrae un principio plenamente vigente: educar para el rigor del lenguaje. En la era de la posverdad, la propaganda y la manipulación algorítmica, enseñar a distinguir el discurso que significa del que solo suena, a exigir definiciones, a detectar la falacia y la metáfora travestida de verdad, es una tarea cívica urgente (SKINNER, 1996). Ahora bien, el rigor hobbesiano —el pensar como cálculo encadenado— debe complementarse con lo que Morin llama *pensamiento complejo*: no basta con razonar linealmente y dividir; hay que aprender a religar, a contextualizar, a sostener la contradicción y la incertidumbre (MORIN, 1994). La disciplina del concepto y la apertura a la complejidad no se oponen: la primera evita la

palabrería; la segunda evita el reduccionismo. Educar la conciencia es enseñar a pensar con precisión *y* con relación.

9.4.4.- Educación cívica

La gran lección política de Hobbes es que el orden común es un *artificio*, una construcción humana y no un dato de la naturaleza. Esta tesis, liberada de su signo autoritario, es profundamente educativa: si la convivencia se construye, puede educarse, y puede construirse de otro modo. Una educación cívica de la conciencia tomará en serio la idea del pacto, pero invertirá su fundamento: no un pacto de cada uno contra el miedo del otro, sino un pacto *con* el otro, fundado en el reconocimiento y la corresponsabilidad —el paso de la *immunitas* a la *communitas* (ESPOSITO, 2003)—. La construcción colectiva de las normas del aula, la deliberación democrática, la memoria histórica y democrática de las comunidades, son ejercicios concretos de ese pacto reconstruido: la ciudadanía no se hereda, se aprende construyendo juntos lo común.

9.4.5.- Materialismo y conciencia encarnada

Hobbes acertó en negar el dualismo que separa el alma del cuerpo, pero erró al resolverlo por reducción, disolviendo la conciencia en mero mecanismo. La Educación de la Conciencia que aquí proponemos asume su acierto y corrige su error mediante el paradigma de la *cognición encarnada* y la complejidad: la mente no es ni una sustancia separada ni un simple engranaje, sino un fenómeno *emergente* de un organismo vivo en acoplamiento con su entorno, donde conocer y vivir son inseparables (MATURANA, 2020). Educar, entonces, no es ni amaestrar un cuerpo-máquina ni cultivar un alma incorpórea, sino acompañar el despliegue de una conciencia encarnada, sintiente y ecológicamente situada, capaz de reconocerse parte de una trama de vida más amplia (MORIN, 1999; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2021).

9.4.6.- De la antropología del miedo a la antropología del cuidado

El principio que corona y unifica los anteriores es el tránsito antropológico fundamental: de la *antropología del miedo* a la *antropología del cuidado*. Una Educación de la Conciencia toma a Hobbes con toda seriedad como diagnóstico —sí, el miedo, la competencia y la vulnerabilidad son reales, y negarlos sería ingenuo—, pero se niega a aceptarlo como destino. Frente al lobo, la posibilidad del hermano; frente al *conatus* que se encierra en sí, la

apertura al rostro del otro (LEVINAS, 2012); frente a la guerra de todos contra todos, la convivencia amorosa que nos constituye como humanos (MATURANA, 2020); frente al individuo posesivo, la comunión, el cuidado y la opción por los últimos (FREIRE, 1975; BOFF, 2002; DUSSEL, 2011). Educar la conciencia es, en definitiva, ayudar a cada ser humano a hacer ese viaje: del miedo que aísla a la confianza que vincula; del cálculo de la propia supervivencia al reconocimiento de que solo nos salvamos juntos, en una ciudadanía planetaria y cuidadora de la vida (MORIN, 1999).

Hobbes, en suma, queda integrado en esta historia de la conciencia no como modelo a imitar, sino como interlocutor imprescindible. Nos entregó la pregunta —¿puede el ser humano fundar el orden y la propia mente sin más que materia, movimiento y miedo?— con una lucidez que aún nos interpela. La respuesta de una educación transdisciplinar de la conciencia es matizada y esperanzada: tomamos su realismo sobre la fragilidad humana, pero respondemos que el ser humano es también, y, sobre todo, capaz de cuidado, de comunión y de sentido. Donde Hobbes vio un lobo temeroso, la educación de la conciencia se atreve a ver un sujeto en camino hacia el otro.

10.- Isabel de Bohemia (1618-1680)

«...Le ruego que me diga cómo el alma del hombre, no siendo más que una sustancia pensante, puede determinar a los espíritus corporales para realizar las acciones voluntarias...»

Carta a Descartes de 16 de mayo de 1643 (2007)

«...Me resultaría más fácil conceder materia y extensión al alma que conceder a un ser inmaterial la capacidad de mover un cuerpo y de ser movido por él...»

Carta a Descartes de 20 de junio de 1643 (2007)

El volumen que el lector tiene entre manos lleva por título *El despertar del sujeto moderno y la aurora de la interioridad* y se ocupa de los fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XVII. Hasta este capítulo, el relato ha discurrido por las grandes figuras que cimentaron el giro hacia la interioridad y el método: Bacon y la reforma del saber, Galileo y la matematización de la naturaleza, Kepler y la armonía del cosmos, y, de manera culminante, Descartes y el *cogito* que erige al sujeto pensante en fundamento de toda certeza. Sin embargo, sería un grave reduccionismo —y una falsificación histórica— suponer que el sujeto moderno despertó en soliloquio. Despertó, más bien, en diálogo; y el interlocutor más penetrante, más incómodo y más lúcido que tuvo Descartes no fue un colega varón de las academias, sino una princesa exiliada que, desde su condición de mujer culta sin cátedra ni tribuna, le formuló la objeción que aún hoy permanece sin respuesta definitiva. Esa interlocutora es Isabel de Bohemia.

Dedicar un capítulo monográfico a Isabel de Bohemia responde a una doble justificación. La primera es de justicia histórica y epistémica. Durante siglos la historia de la filosofía ha operado con lo que Eileen O'Neill llamó certeramente la «tinta que desaparece» (*disappearing ink*): la sistemática invisibilización de las pensadoras de la primera modernidad, cuyas contribuciones fueron absorbidas, minimizadas o sencillamente borradas del canon (O'NEILL, 1997; ATHERTON, 1994; BROAD, 2002; PAL, 2012). El caso de Isabel es paradigmático: no fue una autora perdida —su correspondencia con Descartes se conoce desde antiguo—, pero se la redujo

durante demasiado tiempo a la categoría de discípula curiosa, ocasión anecdótica de los escritos del maestro, cuando en rigor fue su crítica filosófica más aguda. Restituir su voz no es una concesión a la moda, sino una exigencia de rigor en una serie que asume explícitamente las éticas decoloniales y del cuidado.

La segunda justificación es filosófica y sustantiva, y constituye el núcleo de este capítulo. Isabel formuló, con una precisión que ningún contemporáneo igualó, el problema de la interacción entre la mente y el cuerpo: si el alma es, según la definición cartesiana, una sustancia que solo piensa y carece de extensión, ¿cómo puede mover un cuerpo extenso y ser afectada por él? Esta pregunta —simple en su enunciado, abismal en sus consecuencias— es la primera y más sólida objeción al dualismo de sustancias, y la planteó no desde la especulación abstracta, sino desde la *experiencia encarnada*: desde la constatación vivida de que la tristeza enferma el cuerpo y de que la fiebre nubla el entendimiento. Isabel no niega el pensamiento ni la conciencia; niega su escisión ontológica respecto del cuerpo. Y al hacerlo, desplaza la conciencia desde la *res cogitans* incorpórea hacia una realidad encarnada, afectiva, situada y relacional.

Para una *filosofía de la conciencia* —y, sobre todo, para una *Educación de la Conciencia*— este desplazamiento es decisivo. Si la conciencia es encarnada y afectiva, entonces educar no puede consistir en transmitir contenidos a un intelecto desencarnado, sino en cultivar la unidad de cuerpo, emoción y razón. La intuición de Isabel anticipa, con tres siglos y medio de antelación, lo que la neurociencia afectiva de Damasio, la fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty y el enfoque enactivo de Varela formularán como tesis centrales. Y enlaza directamente con el paradigma de la complejidad de Morin —que combate la disyunción cuerpo/mente, razón/emoción, sujeto/objeto— y con la pedagogía ecosistémica de María Cândida Moraes, que ha acuñado para la educación la categoría del *sentipensar* (MORIN, 1994; MORAES, 2021; MORAES; DE LA TORRE, 2004).

Leeremos, pues, a Isabel de Bohemia con la mirada transdisciplinar propia de esta serie: como historiadores de la filosofía atentos a la fidelidad del texto, pero también como estudiosos de la filosofía de la mente, de la neurociencia de las emociones, de la epistemología feminista y de la pedagogía. Porque su breve pero densísimo corpus —cincuenta y ocho cartas intercambiadas con Descartes entre 1643 y 1649 (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007)— contiene, en germen, una de las revoluciones más fecundas del

pensamiento contemporáneo sobre la conciencia: la convicción de que somos cuerpo pensante, y no un espíritu alojado en una máquina.

10.1.- Apuntes biográficos

Isabel de Bohemia —también llamada Isabel del Palatinado o Princesa Palatina— nació el 26 de diciembre de 1618 en Heidelberg, en el seno de una de las familias más prominentes y, muy pronto, más desdichadas de Europa. Era hija de Federico V, elector palatino del Rin, y de Isabel Estuardo, hija a su vez de Jacobo I de Inglaterra. Primogénita entre numerosos hermanos, su infancia quedó marcada desde la cuna por la gran catástrofe política de su linaje.

En 1619 su padre aceptó la corona de Bohemia ofrecida por los nobles protestantes sublevados contra los Habsburgo, lo que desencadenó uno de los primeros episodios de la Guerra de los Treinta Años. El reinado fue efímero —de ahí el apodo de «Rey de un invierno» con que se conoció a Federico—: en noviembre de 1620, la derrota en la batalla de la Montaña Blanca, junto a Praga, supuso la pérdida de la corona bohemia y, poco después, la de los propios territorios palatinos. La familia hubo de exiliarse en las Provincias Unidas, instalándose en La Haya, donde vivió como una realeza desposeída, sostenida por subsidios y por la solidaridad de las casas protestantes.

Paradójicamente, ese exilio en la República holandesa —corazón intelectual de la Europa del Siglo de Oro— ofreció a Isabel un entorno excepcional para la formación. Recibió una educación esmeradísima: dominó el latín, el griego (lo que le valió entre sus allegados el sobrenombre de «La Griega»), el francés, el inglés, el alemán y el neerlandés, y se adentró con seriedad poco común en las matemáticas, la astronomía, la jurisprudencia y la filosofía. En un siglo que negaba a las mujeres el acceso a las universidades, Isabel se formó como una humanista de pleno derecho, capaz de seguir y discutir los desarrollos más avanzados de la nueva ciencia y de la nueva metafísica.

El encuentro intelectual que la haría célebre se produjo a través del círculo cortesano palatino y de intermediarios como Alphonse Pollot, en una Holanda donde Descartes residía por entonces. En mayo de 1643, Isabel —que contaba veinticuatro años— escribió al filósofo la primera de las cartas que compondrían un intercambio de cincuenta y ocho misivas (treinta y dos de Descartes y veintiséis de Isabel) prolongado hasta 1649, poco antes de la muerte del fi-

lósofo en Estocolmo (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007). Esta correspondencia constituye, hasta donde hoy se sabe, la totalidad de sus escritos filosóficos conservados; y, sin embargo, basta para asegurarle un lugar propio en la historia del pensamiento (SHAPIRO, 2013).

La estima de Descartes hacia ella fue extraordinaria y nada protocolaria. Le dedicó sus *Principios de filosofía* (1644) y declaró que era la única persona que había comprendido cabalmente tanto su metafísica como su geometría. Más aún: fue a instancias reiteradas de la princesa, que le pedía aclaraciones sobre cómo se relacionan en el ser humano dos sustancias tan dispares como el alma y el cuerpo, como Descartes acometió la redacción de *Las pasiones del alma* (1649), su última obra publicada en vida y verdadero testamento filosófico (DESCARTES, 1997). De este modo, uno de los textos fundacionales de la filosofía de las emociones es, en parte, fruto intelectual de Isabel.

La biografía de Isabel está atravesada por la enfermedad y por las turbulencias familiares, dos hilos que no son ajenos a su filosofía. Padeció dolencias crónicas —fiebres, afecciones que ella misma describía como efectos de la tristeza y de los «vapores»— en las que experimentó de primera mano el entrelazamiento de cuerpo y ánimo que luego convertiría en argumento. A ello se sumaron los conflictos de una familia dispersa y trágica: el escándalo del duelo en que su hermano Felipe dio muerte a un cortesano francés, las tensiones con su madre, y la suerte desigual de sus numerosos hermanos. Su hermano Carlos Luis recuperaría el Palatinado tras la Paz de Westfalia (1648); Ruperto del Rin alcanzaría fama como comandante de caballería; y entre sus



8 Isabel de Bohemia (1618–1680). Recreación artística inspirada en retratos históricos de dominio público y en sus aportaciones a la filosofía moderna a través de su correspondencia con Descartes. Fuente: elaboración propia mediante IA (ChatGPT/OpenAI, 20)

hermanas destacó especialmente Sofía —futura electora de Hannover, madre del que sería Jorge I de Gran Bretaña y célebre corresponsal de Leibniz—, de modo que la inquietud filosófica de la familia se prolongaría en una de las amistades intelectuales más fecundas del siglo siguiente.

En sus años de madurez, Isabel se trasladó a tierras alemanas y, tras diversas estancias cortesanas, accedió a la vida religiosa por la vía del gobierno: fue coadjutora y, desde 1667 hasta su muerte, princesa-abadesa de la abadía imperial luterana de Herford, en Westfalia. Su gobierno hizo de Herford un raro espacio de tolerancia en una Europa desgarrada por las persecuciones confesionales. Acogió a los labadistas —seguidores del reformador Jean de Labadie, entre quienes se contaba la sabia Anna Maria van Schurman, otra mujer eruditísima de la época— y mantuvo trato y correspondencia con los cuáqueros: William Penn y Robert Barclay la visitaron, y sus cartas con ellos se han conservado junto a las de Descartes (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007). En esa abadía, gobernando con prudencia y amparando a los perseguidos, murió Isabel el 8 de febrero de 1680.

Conviene retener esta imagen final: la filósofa que objetó a Descartes el problema de la unión de alma y cuerpo terminó sus días ofreciendo cuerpo, techo y libertad de conciencia a quienes huían de la intolerancia. Hay en esa coherencia entre el pensamiento encarnado y la práctica del cuidado una lección que recogeremos al final del capítulo.

10.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Isabel de Bohemia a la filosofía de la conciencia se condensan en su correspondencia, pero su densidad exige un análisis desplegado. Las ordenaremos en seis núcleos que avanzan desde la formulación del problema hasta su balance metafísico y existencial.

10.2.1.- El problema de la interacción mente-cuerpo

En su primera carta, fechada el 16 de mayo de 1643, Isabel va directa al corazón del sistema cartesiano. Acepta la definición del alma como sustancia pensante e inextensa, y pregunta entonces cómo puede esa alma «determinar a los espíritus corporales» —los fluidos que, según la fisiología de la época, mueven los músculos— para producir las acciones voluntarias (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007; SHAPIRO, 1999). La objeción no es ingenua, sino exquisitamente técnica: Isabel observa que todo cuanto conocemos acerca de la causación del movimiento implica dos condiciones —

el contacto y la extensión (figura, superficie) del agente que empuja—, y que el alma, por definición, carece de ambas. ¿Cómo puede, pues, algo inextenso e intangible imprimir movimiento a la materia?

La profundidad de esta pregunta reside en que Isabel emplea la propia física mecanicista de Descartes contra su metafísica. Si en la nueva filosofía natural toda transmisión de movimiento exige extensión y contacto —si la materia solo se mueve por impulso de otra materia—, entonces un alma inextensa no puede ser causa de movimiento corporal sin violar los principios de esa misma física. Isabel aísla así la fractura interna del cartesianismo y la expone con una claridad que el propio Descartes no logró disipar.

10.2.2.- La insuficiencia de las respuestas de Descartes

Descartes respondió en las cartas del 21 de mayo y del 28 de junio de 1643 apelando a su doctrina de las *nociones primitivas*: habría tres conceptos básicos e irreducibles —la extensión (propia del cuerpo), el pensamiento (propio del alma) y la *unión* sustancial de ambos. La clave de su respuesta es una concesión notable: la unión no se conoce ni por el entendimiento puro ni por la imaginación, sino por los sentidos y por la vida ordinaria; se la comprende, dice Descartes, *viviéndola*, no analizándola (DESCARTES, en ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007).

Isabel percibió de inmediato que esta respuesta, lejos de resolver el problema, lo confesaba. Apelar a una noción que solo se capta por los sentidos y no por la inteligencia equivale a reconocer que la unión es, justamente, *ininteligible* dentro del marco dualista. Por eso replica con una franqueza que ha hecho historia: le resultaría más fácil —escribe— atribuir materia y extensión al alma que comprender cómo un ser inmaterial puede mover un cuerpo y ser movido por él (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007). La frase es de un calado enorme. Isabel insinúa que, antes que sostener un dualismo que vuelve inexplicable la experiencia más cotidiana, sería preferible revisar la propia premisa de la inextensión del alma. Es una presión hacia el monismo —o, cuando menos, hacia una concepción no escindida de lo mental— que anticipa la intuición moderna de que lo mental no está ontológicamente separado de lo físico (BROAD, 2002; SHAPIRO, 2013).

10.2.3.- La experiencia encarnada como fuente

El segundo gran movimiento de Isabel es de orden epistemológico. En las cartas de junio de 1643 aporta como prueba su propia experiencia corporal: los estados del cuerpo —la fiebre, los «vapores», la tristeza— impiden al alma

ejercer su pensamiento puramente intelectual; el ánimo afectado por el cuerpo cambia incluso el carácter y el juicio (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007). Donde Descartes había construido su método sobre la duda y la retirada respecto del cuerpo y de los sentidos, Isabel afirma que el cuerpo y los sentidos entregan un dato indubitable que ninguna duda puede remover: la unión real, la eficacia recíproca de cuerpo y mente.

Esta es la crítica del dualismo desde la experiencia encarnada. Su lógica invierte el orden cartesiano: cuando el sistema metafísico contradice lo que se vive en carne propia, no es la experiencia la que debe plegarse al sistema, sino el sistema el que debe rendirse ante la experiencia. Isabel concede así a la corporalidad vivida una autoridad epistémica que la tradición racionalista le había negado. La conciencia, para ella, no es un espectador incorpóreo, sino una vida que padece y actúa con y a través del cuerpo.

10.2.4.- Las pasiones, la salud y la filosofía moral

A partir de 1645, la correspondencia se abre a la filosofía moral. A propósito de la lectura del *De vita beata* de Séneca, Isabel y Descartes discuten la naturaleza de la vida buena, el libre albedrío, el gobierno de las pasiones y la relación entre la salud del cuerpo y la felicidad (ELISABETH DE BOHEMIA; DESCARTES, 2007). Isabel se resiste al ideal estoico-intelectualista del dominio pleno de las pasiones por la razón. Si el alma está realmente afectada por el cuerpo —razona—, las pasiones no pueden ser simplemente mandadas por la voluntad; una enfermedad corporal puede alterar el carácter y enturbiar el discernimiento, de modo que la autosuficiencia racional tiene límites que la experiencia desmiente (BROAD, 2002; SHAPIRO, 1999).

De esta presión nació, como ya se ha dicho, *Las pasiones del alma* (1649), donde Descartes aborda las emociones precisamente como producto de la unión de alma y cuerpo (DESCARTES, 1997). Isabel es, por tanto, no solo la crítica del dualismo, sino la comadrona de la primera gran teoría moderna de las emociones. Más aún, su correspondencia esboza lo que Lisa Shapiro ha llamado una «psicología moral del pesar» (SHAPIRO, 2013): una atención fina a la textura afectiva de la vida moral —el remordimiento, la tristeza, el coste sentido de las decisiones— que rehúsa toda ética exangüe, desencarnada y puramente formal.

10.2.5.- La filosofía como práctica encarnada, dialógica y situada

Una aportación que la historiografía reciente ha subrayado es el *modo* mismo de filosofar de Isabel (SHAPIRO, 1999). No construye sistemas: piensa en y por la relación. La carta es su forma filosófica, y el pensar-con sustituye al pensar-en-solitario. Su filosofía es dialógica (se hace en el intercambio), encarnada (parte de lo que el cuerpo padece) y situada (habla desde una posición concreta). Su perspectiva —mujer, exiliada, atrapada en las obligaciones cortesanas y familiares, aquejada de dolencias— configura una mirada especialmente atenta a la finitud, la contingencia, la limitación y el cuidado. En esto Isabel anticipa, siglos antes de que se formulara, lo que la epistemología contemporánea llamará *conocimiento situado*, y se inscribe en la genealogía que la filosofía feminista ha rescatado como precursora del antidualismo.

10.2.6.- Aportación a una filosofía de la conciencia

Reunidos estos hilos, puede precisarse qué aporta Isabel de Bohemia a una filosofía de la conciencia. No niega el pensamiento ni la interioridad —no es una materialista eliminativa—, sino que niega la *escisión ontológica* entre la conciencia y el cuerpo. Reubica la conciencia: del *ego cogito* incorpóreo a una existencia encarnada, afectiva, relacional y situada. Y lo hace formulando con precisión inigualable el problema que la filosofía de la mente sigue debatiendo, al tiempo que apunta hacia su disolución por la vía de una concepción no dualista del ser humano. Conviene matizar, con Jacqueline Broad, que Isabel no es una antidualista doctrinaria: comparte con Descartes el anhelo de claridad y certeza, y emplea en parte su método (BROAD, 2002). Pero abre, de manera decisiva e irreversible, la fractura por la que entrará toda la crítica posterior. Su grandeza no está en haber edificado un sistema alternativo, sino en haber planteado, desde la verdad del cuerpo, la pregunta que ningún sistema podía esquivar.

10.3.- Correlatos contemporáneos

La fecundidad de la objeción de Isabel se mide por su descendencia. Lejos de ser una curiosidad erudita del siglo XVII, su crítica encarnada del dualismo reaparece, transfigurada, en algunas de las corrientes más influyentes del pensamiento contemporáneo sobre la conciencia, la mente y la cognición.

1. **La neurociencia afectiva de Damasio.** El correlato más obvio y más elocuente es António Damasio. El título mismo de su obra mayor, *El error de Descartes* (1994), proclama lo que Isabel objetó en 1643: el error consistió en escindir el cuerpo de la mente, la emoción de la razón. A partir de casos clínicos —desde Phineas Gage hasta los pacientes con lesiones en la corteza prefrontal ventromedial— Damasio muestra que cuando se interrumpe la aportación emocional y somática, la razón no se purifica, sino que se desmorona: la toma de decisiones se vuelve imposible. Su hipótesis del «marcador somático» sostiene que la racionalidad requiere el sustrato del cuerpo y de las emociones (DAMASIO, 1994). Isabel queda así reivindicada como precursora de la neurociencia afectiva: lo que ella conjeturó desde la experiencia de su propia enfermedad, Damasio lo confirma desde el laboratorio.
2. **La fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty.** En clave filosófica, el heredero más directo de la intuición de Isabel es Maurice Merleau-Ponty. Su *Fenomenología de la percepción* (1945/1975) rehabilita el «cuerpo propio» (*corps propre*) como sujeto-cuerpo: no tenemos un cuerpo como se posee un instrumento, sino que *somos* nuestro cuerpo, y toda percepción y todo pensamiento son encarnados, anclados en un ser-en-el-mundo corpóreo (MERLEAU-PONTY, 1975). La conciencia es conciencia encarnada; el dualismo del piloto y la nave queda definitivamente superado. Es la formulación madura de aquello que Isabel apenas pudo insinuar dentro del léxico cartesiano.
3. **El enactivismo de Varela, Thompson y Rosch.** La ciencia cognitiva de finales del siglo XX dio el paso decisivo con *De cuerpo presente* (1992), donde Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch proponen el enfoque *enactivo*: la cognición no es representación de un mundo preexistente por una mente incorpórea, sino *enacción* —hacer emerger un mundo— por parte de un organismo vivo y corporal en acoplamiento con su entorno (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992). Los autores se reconocen continuadores explícitos de Merleau-Ponty y dialogan con las tradiciones no dualistas del pensamiento budista. La «mente encarnada» que da título a su obra es la forma científica y madura de la protesta de Isabel; de ella derivan los actuales programas de la cognición 4E (encarnada, embebida, enactiva y extendida) y los estudios sobre la interocepción.

4. **La epistemología feminista y la justicia epistémica.** La recuperación de Isabel se inscribe en el movimiento que ha rescatado a las filósofas de la primera modernidad (O'NEILL, 1998; ATHERTON, 1994; BROAD, 2002; PAL, 2012). Su caso ilustra con nitidez lo que Miranda Fricker conceptualizó como *injusticia epistémica*: el daño que se infiere a alguien en su condición de sujeto de conocimiento, sea negándole credibilidad, sea privándole de los recursos para hacer inteligible su experiencia (FRICKER, 2017). Que la objeción más sólida al dualismo cartesiano fuera relegada durante siglos por provenir de una mujer es un ejemplo de manual de esa injusticia, y su reparación —incorporar la voz de Isabel al canon— es un acto de justicia epistémica.
5. **El pensamiento complejo de Morin.** La objeción de Isabel prefigura, en el plano histórico, la crítica que Edgar Morin dirige al «paradigma de simplificación» o de disyunción: aquel que separa y aísla lo que está unido —cuerpo y mente, razón y emoción, sujeto y objeto— y que, al hacerlo, mutila lo real (MORIN, 1994; 1999). El pensamiento complejo, por el contrario, *religa* lo que el dualismo había escindido. La pregunta de Isabel —¿cómo puede lo inextenso mover lo extenso?— es, en el fondo, la denuncia de que el dualismo es un caso extremo de disyunción que vuelve ininteligible la unidad evidente del ser humano.
6. **La pedagogía ecosistémica de Moraes y la sociedad del cansancio de Han.** En el horizonte pedagógico de esta serie, María Cândida Moraes ha traducido la superación del dualismo en la categoría del *sentipensar*: el reconocimiento de que sentir y pensar no son facultades separadas, sino dimensiones de un mismo acto humano integral (MORAES, 1997; MORAES; DE LA TORRE, 2004). Y, en clave de diagnóstico del presente, Byung-Chul Han muestra cómo la aceleración de la *sociedad del cansancio* desvincula al sujeto de los ritmos del cuerpo y de la contemplación, hasta que el cuerpo retorna —reprimido— en forma de agotamiento y depresión (HAN, 2012). El cuidado que Isabel reclamaba para la unión de alma y cuerpo se revela hoy más urgente que nunca.

10.4.- Principios educativos y pedagógicos

Si la conciencia es encarnada, afectiva, dialógica y situada —como Isabel de Bohemia mostró y como la ciencia contemporánea confirma—, entonces la Educación de la Conciencia debe reformularse en consecuencia. De su legado

se desprenden los siguientes principios para una pedagogía transdisciplinar del despertar de la conciencia.

1. **Principio de corporeidad.** Se aprende con el cuerpo y desde el cuerpo; la corporeidad no es un obstáculo que el intelecto deba superar, sino la condición misma del conocer. Frente a la escuela desencarnada —que inmoviliza, reprime y olvida el cuerpo—, una Educación de la Conciencia reconoce el gesto, el movimiento, el ritmo y la sensación como vías legítimas de aprendizaje.
2. **Principio de integración sentipensante.** Emoción y razón forman una unidad indisociable: no hay pensamiento valioso sin sustrato afectivo, como demuestra la neurociencia. La educación emocional no es, por tanto, un añadido ornamental, sino el reconocimiento pedagógico del sentipensar (MORAES; DE LA TORRE, 2004). Educar la conciencia es educar conjuntamente el sentir y el pensar.
3. **Principio de la experiencia vivida como fuente de saber.** Así como Isabel hizo de su experiencia corporal un argumento filosófico, la pedagogía debe partir de la experiencia situada del educando y reconocerla como conocimiento legítimo. Es el fundamento de una educación experiencial y de la lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra (FREIRE, 1975).
4. **Principio dialógico-relacional.** El saber se construye en la relación, no en el monólogo: la correspondencia entre Isabel y Descartes es un modelo de pensamiento que avanza en el intercambio. De ahí la centralidad del diálogo (FREIRE, 1975; 1976) y de la relación de cuidado entre educador y educando (NODDINGS, 2009) como matriz de toda educación de la conciencia.
5. **Principio del cuidado, la vulnerabilidad y la finitud.** La enfermedad de Isabel fue lugar de sabiduría, no mero infortunio. Una educación de la conciencia atiende a la fragilidad del cuerpo, a la vulnerabilidad y a los límites humanos, cultivando la compasión y el cuidado en lugar de negarlos (NODDINGS, 2009; DUSSEL, 2011). Aprender a habitar la finitud es parte de la madurez de la conciencia.
6. **Principio de la pregunta y la autonomía crítica.** El mayor acto filosófico de Isabel fue atreverse a cuestionar a la máxima autoridad de su tiempo. Educar la conciencia es, ante todo, formar el coraje de preguntar y la autonomía del juicio: una educación problematizadora que

valora la buena pregunta por encima de la respuesta repetida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

7. **Principio de justicia epistémica e inclusión de las voces silenciadas.** Incorporar a Isabel al canon repara una injusticia epistémica (FRICKER, 2017; O'NEILL, 1998). El currículo de una Educación de la Conciencia debe recuperar deliberadamente las voces excluidas —de mujeres, de las periferias, de las tradiciones colonizadas—, en coherencia con una ética decolonial del conocimiento (DUSSEL, 2011).
8. **Principio de complejidad y transdisciplinariedad.** La objeción de Isabel denuncia el paradigma disyuntivo que separa lo unido. Una Educación de la Conciencia religa cuerpo y mente, ciencia y experiencia, razón y emoción, en una visión compleja y transdisciplinar que atraviesa los niveles de realidad y los saberes (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009).
9. **Principio de contemplación y desaceleración.** Frente a la aceleración que agota el cuerpo y disuelve la atención (HAN, 2012), la Educación de la Conciencia recupera el tiempo lento, los ritmos encarnados y la contemplación. Solo un sujeto que habita su cuerpo con calma puede despertar a una conciencia plena.

En síntesis, Isabel de Bohemia nos lega mucho más que una objeción técnica al dualismo: nos lega una imagen del ser humano —y, por tanto, un proyecto educativo— en el que cuerpo, emoción y razón se reconcilian. Quien comprendió que la tristeza enferma el cuerpo y que la fiebre nubla el pensamiento; quien filosofó desde la enfermedad y el exilio; quien, al final de su vida, ofreció refugio corporal y libertad de conciencia a los perseguidos, nos enseña que educar la conciencia es, indisolublemente, cuidar del cuerpo, acoger la emoción, honrar la pregunta y religar lo que el pensamiento abstracto había separado. En el itinerario de este volumen, su voz no contradice el despertar del sujeto moderno: lo completa, devolviéndole el cuerpo que el cogito había dejado en suspenso.

11.- Cristina de Suecia (1626-1689)

«...No deberíamos creer nada que antes no nos hayamos atrevido a poner en duda...»

Máximas (ARCKENHOLTZ, 1751-1760/2017)

«...Nací libre, he vivido libre y moriré liberada...»

Autobiografía (ARCKENHOLTZ, 1751-1760/2017)

Si el hilo conductor de este volumen es el lento despertar del sujeto moderno y la aurora de la interioridad —ese movimiento por el cual la conciencia deja de ser un lugar de paso de verdades recibidas para convertirse en instancia que duda, examina, decide y se hace responsable de sí—, entonces la figura de Cristina de Suecia (1626-1689) merece un capítulo propio por una razón que va más allá de lo anecdótico. No fue una metafísica de sistema ni dejó un tratado al modo de Descartes o de Spinoza; sin embargo, encarnó en su propia biografía, con una radicalidad casi experimental, la pregunta que vertebró todo el siglo: ¿qué significa gobernarse a sí mismo? La suya es una filosofía vivida más que escrita, una filosofía hecha de decisiones costosísimas —abdicar de un trono, cambiar de fe, renunciar al matrimonio, atravesar Europa convertida en su propio acontecimiento— y de aforismos afilados que sólo se publicaron mucho después de su muerte (ARCKENHOLTZ, 1751-1760/2017).

La justificación de su inclusión en una historia de la conciencia descansa en tres planos que conviene anticipar. En primer lugar, Cristina es el punto de cruce biográfico más célebre del pensamiento del siglo: fue ella quien invitó a Estocolmo a René Descartes, el filósofo del *ego cogito*, y en cuya corte el francés halló la muerte en febrero de 1650. Que el padre de la moderna filosofía de la conciencia muriera al servicio intelectual de una reina de veintitrés años no es una nota a pie de página: condensa, en un episodio, la tensión entre la vida contemplativa y la razón de Estado, entre la libertad del pensamiento y las condiciones materiales —el frío, la madrugada, el poder— en que ese pensamiento debe ejercerse (ÅKERMAN, 1991a; BUCKLEY, 2004).

En segundo lugar, Cristina representa, como pocas figuras de su tiempo, la soberanía de la conciencia elevada a principio de existencia. Abdicó del trono sueco en 1654 y se convirtió al catolicismo en una Europa todavía

sangrante por las guerras de religión, en un acto que sus contemporáneos no supieron leer sino como capricho, traición o locura, y que la investigación reciente reinterpreta como la coherencia última de una mujer que antepuso la fidelidad a sí misma a cualquier conformidad confesional o dinástica (ÅKERMAN, 1991a; RODÉN, 2000). En su escritura aforística late una convicción que la emparenta con el gesto cartesiano: no creer nada que antes no se haya osado dudar (CHRISTINE DE SUÈDE, 1996).

En tercer lugar, Cristina inventa un modo de reinención de sí que anticipa categorías que sólo la filosofía contemporánea sabría nombrar: las «tecnologías del yo» y el «cuidado de sí» (FOUCAULT, 1990), la «identidad narrativa» (RICOEUR, 1996), las «fuentes del yo» modernas (TAYLOR, 1996) o la performatividad del género (BUTLER, 2007). Mujer educada como príncipe, que vestía a menudo de hombre, que rehusó el «yugo» del matrimonio y se hizo, con su pluma y su mecenazgo, autora de su propia leyenda, Cristina ofrece un caso límite para pensar cómo la conciencia no sólo se descubre, sino que se construye, se narra y se cuida.

Conviene, no obstante, una advertencia valorativa que recorrerá todo el capítulo. Cristina no es una heroína sin sombras, y un tratamiento transdisciplinar honesto no puede convertirla en icono complaciente. Hubo en ella autoritarismo —su pensamiento político fue de raíz netamente absolutista (CHRISTINE DE SUÈDE, 1996)—, derroche, ambición de tronos ajenos y, sobre todo, un episodio difícilmente justificable: la ejecución de su caballerizo Gian Rinaldo Monaldeschi en Fontainebleau en 1657 (MASSON, 1968; BUCKLEY, 2004). Pensar la conciencia desde su figura exige sostener a la vez la admiración por su libertad y la crítica de sus desmesuras; es justamente esa **complejidad** —en el sentido de Morin (2001, 2003)— la que la hace fecunda para una Educación de la Conciencia que no busca modelos sin fisura, sino sujetos reales en su contradicción.

11.1.- Apuntes biográficos

Cristina Augusta nació en el castillo de Estocolmo el 8 de diciembre de 1626 (según el calendario juliano entonces vigente en Suecia), única hija superviviente del rey Gustavo II Adolfo, el gran capitán protestante de la guerra de los Treinta Años, y de María Leonor de Brandeburgo. La tradición, recogida por sus biógrafos, cuenta que al nacer fue confundida con un varón por su vigor y su vello, y que el rey, lejos de lamentar que fuera niña, ordenó que se la criara y educara como heredero varón (BUCKLEY, 2004; STOLPE, 1966). Cuando Gustavo Adolfo cayó en la batalla de Lützen, en noviembre de

1632, Cristina contaba apenas seis años y heredó de hecho la corona de un imperio báltico en plena expansión.

Durante su minoría, el reino fue gobernado por una regencia encabezada por el canciller Axel Oxenstierna, uno de los estadistas más capaces de la Europa del momento, que supervisó tanto los asuntos de Estado como la formación de la futura reina. La instrucción de Cristina, confiada en buena parte al teólogo Johannes Matthiae, fue extraordinaria para cualquier persona de su tiempo y excepcional para una mujer: dominó el latín y el griego, leyó a los clásicos y a los Padres, se ejercitó en francés, alemán, italiano y español, estudió teología, historia, matemáticas y filosofía, y desarrolló una pasión bibliófila y coleccionista que la acompañaría toda la vida (ÅKERMAN, 1991a; MASSON, 1968). Esa educación androcéntrica, pensada para hacer de ella un rey y no una reina consorte, es la matriz de su posterior sentimiento de excepción y de su distancia respecto de los papeles asignados a su sexo (VALCÁRCEL, 1991).

Declarada mayor de edad y asumiendo el gobierno efectivo hacia 1644, y coronada solemnemente en 1650, Cristina convirtió su corte en uno de los focos intelectuales de Europa. Atrajo a sabios, filólogos y científicos —entre ellos Claude Saumaise (Salmasius), Isaac Vossius, Nicolaes Heinsius o el bibliotecario Gabriel Naudé—, compró bibliotecas y manuscritos enteros y proyectó hacer de la fría Estocolmo una nueva Atenas del Norte (ÅKERMAN, 1991a; MASSON, 1968).

En ese marco se inscribe el episodio más recordado de su biografía intelectual. Desde 1646, a través del embajador francés Pierre Chanut, la joven reina se interesó por el pensamiento de Descartes; Chanut, con motivaciones también diplomáticas, le acercó parte de la correspondencia del filósofo y le transmitió su interés por las cuestiones del amor y del «soberano bien». En el otoño de 1647, fue precisamente a propósito del soberano bien —la pregunta por aquello en que consiste la vida lograda— como Chanut, en nombre de Cristina, requirió el parecer de Descartes, quien le hizo llegar incluso copia de su intercambio sobre el tema con la princesa Isabel de Bohemia, su interlocutora filosófica más profunda y dedicatoria de *Las pasiones del alma* (DESCARTES, 1649/1997; ÅKERMAN, 1991b).

Invitado formalmente, Descartes llegó a Estocolmo en el otoño de 1649 y se alojó en casa de Chanut. Las clases de filosofía a la reina, según la tradición, se fijaron a las cinco de la madrugada en la biblioteca helada del palacio, horario incompatible con los hábitos del filósofo, acostumbrado a meditar al ca-



9 Cristina de Suecia (1626–1689). Recreación artística inspirada en retratos históricos de dominio público y en su papel como mecenas de la filosofía, las ciencias y las artes en la Europa del siglo XVII. Fuente: elaboración propia mediante IA (ChatGPT/ OpenAI, 2026)

bruck, a finales de 1655 (ÅKERMAN, 1991a). Las explicaciones de este doble gesto han dividido a los historiadores: ¿hartazgo del poder, cálculo político, sincera crisis religiosa, expectativas mesiánicas y milenaristas del momento, deseo de libertad personal? (ÅKERMAN, 1991a; RODÉN, 2000). Lo que ninguna interpretación discute es que Cristina hizo de ambas decisiones un ejercicio extremo de autonomía: renunció al mayor de los poderes externos para reservarse el gobierno de sí.

Entró en Roma a finales de 1655, recibida con fastuosas ceremonias por el papa Alejandro VII, y la Ciudad Eterna fue, con intervalos, su residencia hasta la muerte. El episodio más oscuro de esos años fue la ejecución, en el palacio de Fontainebleau el 10 de noviembre de 1657, de su caballero Gian Rinaldo Monaldeschi, a quien acusó de traición y mandó dar muerte invocando una jurisdicción soberana sobre su servidumbre que ya no le

lor del lecho. A comienzos de febrero de 1650 contrajo una afección pulmonar y murió el 11 de febrero, a los cincuenta y tres años, sin haber visto a su regia discípula más de cuatro o cinco veces (BUCKLEY, 2004). La muerte de Descartes en su corte sella simbólicamente la relación de Cristina con la filosofía de la conciencia: el pensador del *co-gito* expira al servicio de una soberana que pronto haría de su propia interioridad el único reino que no estaba dispuesta a ceder.

El 6 de junio de 1654, ante el estupor de Europa, Cristina abdicó la corona de Suecia en favor de su primo Carlos X Gustavo. Pocos meses después, una vez fuera de su luterano reino, hizo pública su conversión al catolicismo —que para una reina de Suecia habría sido jurídicamente impensable— en Inns-

correspondía. El hecho escandalizó a las cortes europeas y proyectó sobre ella una sombra de arbitrariedad que ningún relato hagiográfico debería ocultar (MASSON, 1968; BUCKLEY, 2004).

En Roma, Cristina desplegó un mecenazgo cultural de primer orden, primero desde el palacio Farnesio y después, de modo permanente, desde el palacio Riario, en la Via della Lungara. Allí fundó una Accademia Reale, reunión periódica en la que la conversación filosófica y literaria culminaba en conciertos dirigidos por los grandes músicos de la escena romana —Giacomo Carissimi, Bernardo Pasquini, Alessandro Stradella, Alessandro Scarlatti—, y protegió a Arcangelo Corelli, que le dedicó sus sonatas en trío opus 1 (1681). Apoyó el teatro de ópera de Tordinona y alentó iniciativas científicas como la Accademia Fisico-matematica de Ciampini (1677) (ÅKERMAN, 1991a; RODÉN, 2000). Reunió, además, una de las grandes bibliotecas y colecciones de arte y antigüedades de su época.

Murió en Roma el 19 de abril de 1689. Fue enterrada en la basílica de San Pedro del Vaticano, honor reservadísimo a una mujer, y su memoria quedó vinculada de modo perdurable a la *Accademia degli Arcadi*, fundada al año siguiente, en 1690, por los miembros de su círculo romano, que la eligieron símbolo y patrona póstuma de un movimiento orientado a restaurar la sencillez clásica frente a los excesos del barroco (ÅKERMAN, 1991a). Así, la reina que había abdicado de un trono terrenal se convirtió, después de muerta, en cabeza simbólica de una república de las letras.

11.2.- Aportaciones fundamentales

Las contribuciones de Cristina a una historia de la conciencia no se dejan ordenar en tesis doctrinales, sino en figuras existenciales y en una práctica aforística. Las presentamos en cinco núcleos.

11.2.1.- La conciencia como soberanía interior:

La aportación más profunda de Cristina es haber convertido en gesto biográfico la equivalencia, latente en todo el estoicismo y reactivada por el neoestoicismo del siglo XVII, entre soberanía política y soberanía sobre uno mismo. Sus máximas insisten en que la verdadera realeza es interior —«*si el corazón no es regio, no hay realeza*»— y en que «*es mayor felicidad no obedecer a nadie que mandar sobre el mundo entero*» (CHRISTINE DE SUÈDE, 1996). La abdicación, leída a esta luz, no es huida sino consecuencia: quien ha situado el centro de gravedad de su vida en el gobierno de sí puede desprenderse del gobierno de los otros sin perderse, porque conserva el único

reino irrenunciable. Åkerman (1991a, 1991b) ha mostrado las raíces neoestoicas de este planteamiento, deudoras de Justo Lipsio y del ideal de la *constantia*: una firmeza del ánimo que no depende de la fortuna externa.

En esta clave, Cristina aporta a la filosofía de la conciencia una intuición decisiva del siglo: la interioridad como instancia de autoridad última. Frente a una conciencia entendida todavía como receptáculo de la ley recibida, ella ejerce —con sus aciertos y sus excesos— una conciencia que se erige en tribunal de sus propias decisiones, incluso a costa de romper con la confesión, la dinastía y las expectativas de su sexo.

11.2.2.- La duda como higiene del juicio

En sus aforismos resuena, transpuesto al terreno moral, el principio cartesiano de la duda metódica: no admitir nada por verdadero que antes no se haya sometido a examen (CHRISTINE DE SUÈDE, 1996). Esta exigencia de poner a prueba lo recibido —«la ignorancia no es inocencia»— hace de Cristina una representante laica de la *libertas philosophandi* y la sitúa, no por casualidad, en la órbita del libertinaje erudito que Åkerman (1991a) reconstruye en torno a su figura. La duda deja de ser, en ella, mero procedimiento epistemológico para convertirse en virtud de la conciencia: condición de la autonomía del juicio y antídoto contra la credulidad y el fanatismo.

11.2.3.- Aforismo y autobiografía

Cristina dejó dos colecciones de máximas —*L'ouvrage de loisir* y *Les sentiments héroïques*—, una autobiografía inacabada dirigida «a Dios» y sendos ensayos sobre Alejandro Magno y sobre César, además de un copioso epistolario, todo ello publicado por vez primera por Johan Arckenholtz (1751-1760). El aforismo, género que cultivaron también su contemporáneo La Rochefoucauld y antes Montaigne en su forma ensayística, no es para ella adorno literario: es un instrumento de autoexamen, un modo de objetivar la propia experiencia para gobernarla. Escribir máximas es, en sentido estricto, una técnica de sí (FOUCAULT, 1990): la conciencia se desdobra en la página, se mira, se corrige y se forma.

La autobiografía añade a esa práctica la dimensión del relato. Cristina narra su vida para conferirle unidad y sentido, seleccionando, omitiendo y dramatizando; de ahí su notoria falta de fiabilidad factual, que los historiadores subrayan, pero que es justamente lo que la hace interesante para una filosofía de la conciencia: la identidad se construye narrativamente, no se

transcribe (RICOEUR, 1996). En la escritura de sí, Cristina anticipa la idea de que ser un sujeto consciente es, en buena parte, ser capaz de contarse.

11.2.4.- El mecenazgo como cultivo de la conciencia colectiva

Una aportación menos visible, pero de gran calado es la concepción de la cultura como espacio público de ejercicio de la conciencia. Las academias, las bibliotecas, los conciertos y las tertulias que Cristina sostuvo en Estocolmo y en Roma no son lujo cortesano accesorio, sino la institucionalización de un ámbito donde el pensar es compartido. Frente a una conciencia entendida sólo como interioridad solitaria, Cristina muestra su cara relacional y ecosistémica: la conciencia se cultiva en común, en redes de conversación, hospitalidad intelectual e intercambio (MORAES, 2021). La Accademia Reale y, póstumamente, la Arcadia, son laboratorios de una inteligencia colectiva.

Norbert Elias (1982) describió la corte como un dispositivo de modelación de las conductas y los afectos; Cristina, sin abandonar del todo esa lógica, la tensiona en dirección emancipadora al hacer de su entorno un foro de saber abierto a heterodoxos, conversos, mujeres y extranjeros. Su mecenazgo es, en este sentido, un acto pedagógico de alcance civilizatorio.

11.2.5.- El sujeto como reinención

Cristina cuestionó en su propia carne los guiones de género de su tiempo. Educada como heredero varón, vestía con frecuencia ropas masculinas, montaba y argumentaba «como un hombre», rehusó casarse —«es imposible para mí aceptar este horrible yugo», escribió— y denunció con dureza la condición de las mujeres de su época, a las que veía como «prisioneras» (las monjas) o «esclavas» (las casadas) (CHRISTINE DE SUÈDE, 1996; VALCÁRCEL, 1991). Esta interpelación a las normas, leída con categorías actuales, muestra que la identidad —también la sexuada— no es un dato fijo, sino una construcción que la conciencia puede asumir, repetir o subvertir (BUTLER, 2007).

La aportación de fondo es que el sujeto consciente, en Cristina, no se limita a conocerse: se rehace. La «reinención de sí» —cambiar de nombre, de fe, de país, de imagen pública— eleva a programa vital la idea de que la conciencia humana incluye la capacidad de transformarse a sí misma. Es, con todas sus ambivalencias, una de las primeras grandes figuras europeas de la autoconstrucción del yo.

11.3.- Correlatos contemporáneos

La fecundidad de Cristina para una filosofía y una Educación de la Conciencia se aprecia mejor al ponerla en diálogo con categorías del pensamiento contemporáneo, que parecen redescubrir, ya tematizadas, intuiciones que ella vivió.

11.3.1.- Foucault: cuidado de sí y tecnologías del yo

La práctica aforística y autobiográfica de Cristina es un caso histórico de lo que Foucault (1990) llamó las «tecnologías del yo» y el «cuidado de sí» (*epimeleia heautou*): el conjunto de ejercicios mediante los cuales un sujeto se constituye y se gobierna. Su negativa a temer el qué dirán y su decir libre — a veces brutal— ante papas y reyes ilustran asimismo la *parresía*, el coraje de la verdad que Foucault situó en el corazón de la subjetivación ética. Cristina ejemplifica que la conciencia moderna no nace sólo del *cogito* que se conoce, sino de un sujeto que se trabaja a sí mismo.

11.3.2.- Ricoeur: identidad narrativa y «sí mismo como otro»

La autobiografía «a Dios» de Cristina anticipa la tesis de Ricoeur (1996) según la cual la identidad personal es de naturaleza narrativa: nos comprendemos contando nuestra vida, y en ese relato se anuda la permanencia del sí (*ipse*) a través del cambio. La inestabilidad fáctica de su autorrelato no la invalida; al contrario, exhibe el carácter configurador, y no meramente reproductor, de toda conciencia que se narra. Su trayectoria — reina, conversa, exiliada, mecenas— es el ejemplo extremo de un sí mismo que sólo se reconoce a través de la alteridad de sus sucesivas figuras.

11.3.3.- Taylor: las fuentes del yo moderno

Charles Taylor (1996), en su genealogía de la identidad moderna, mostró cómo en el siglo XVII se gesta una nueva interioridad reflexiva, vinculada a Descartes y a la afirmación de la vida corriente. Cristina pertenece de pleno a ese alumbramiento, pero lo complica: encarna a la vez el «yo puntual» que se distancia para autogobernarse y la resistencia a reducir el sentido a la pura disciplina racional, pues conserva una sed de gloria, belleza y trascendencia que desborda el cálculo. En ella se ve que las fuentes del yo moderno son plurales y, a menudo, conflictivas.

11.3.4.- Butler y el pensamiento feminista

La trasgresión de los códigos de género en Cristina se deja iluminar por la noción de performatividad de Butler (2007): el género como efecto reiterado de actos y normas que el sujeto puede también desestabilizar. Su figura interpela igualmente a la tarea, reivindicada por la filosofía feminista (VALCÁRCEL, 1991), de recuperar la genealogía de las mujeres que pensaron y crearon, sustraídas a menudo del canon. Recordar a Cristina —como antes a tantas pensadoras de los volúmenes precedentes de esta serie— es un acto de memoria que restituye agencia intelectual a la mitad silenciada de la humanidad.

11.3.5.- Han y la complejidad

Frente a la actual «sociedad del cansancio» y a la presión por la transparencia y el rendimiento que Byung-Chul Han (2012, 2023) diagnostica, la apuesta de Cristina por la *vita contemplativa* —la lectura, la conversación, la música, el ocio cultivado— suena curiosamente actual como defensa de un tiempo no productivo en el que la conciencia se demora y se ahonda. Y desde el pensamiento de la complejidad (MORIN, 1999, 2003), Cristina aparece como un sujeto complejo por excelencia: contradictorio, dialógico, en permanente auto-eco-organización, irreducible a cualquier etiqueta. Su misma ambivalencia moral —libertad luminosa y desmesura sombría— es la prueba de que el sujeto real nunca es simple.

11.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la figura de Cristina, leída desde la transdisciplinariedad, pueden destilarse principios para una Educación de la Conciencia que es, a la vez, formación del juicio, del cuidado de sí y de la libertad responsable. Los enunciaremos sin convertir a Cristina en modelo sin sombras: también sus excesos enseñan.

1. **Educar la soberanía de la conciencia.** La primera tarea es formar la autoridad interior del juicio: la capacidad de decidir desde la propia conciencia examinada, y no por conformismo o miedo. Esto enlaza directamente con la *conscientização* y la autonomía freirianas (FREIRE, 1975, 1997): no se educan súbditos que obedecen, sino sujetos que se gobiernan. La pregunta pedagógica que deja Cristina es radical: ¿enseñamos a nuestros estudiantes a poseer su propia conciencia, o a alquilarla a la opinión dominante?

2. **La duda y el coraje de la verdad como virtudes formativas.** Educar la conciencia exige cultivar la duda metódica como higiene del juicio y la *parresía* como coraje de decir y sostener lo que se piensa (FOUCAULT, 2002). Una escuela que enseña a dudar de lo recibido —«no creer nada que no nos hayamos atrevido a poner en duda»— y a hablar con verdad forma ciudadanos críticos y no crédulos. La advertencia de Cristina, «la ignorancia no es inocencia», compromete a la educación con el deber de saber.
3. **La educación como Bildung y reinención de sí.** Frente a un aprendizaje concebido como acumulación, la vida de Cristina invita a entender la educación como formación y transformación del propio sujeto: una *Bildung* que asume que somos seres capaces de rehacer-nos. Educar la conciencia es acompañar la posibilidad —siempre abierta— de que cada persona reescriba su identidad sin quedar prisionera de los guiones heredados.
4. **El cuidado de sí como práctica cotidiana.** De su escritura aforística y autobiográfica se sigue una pedagogía de los ejercicios: diario, autoexamen, lectura meditada, conversación, contemplación. Recuperar estas prácticas —en la línea de los ejercicios espirituales de la filosofía antigua (HADOT, 2006) y de la ética del cuidado (NUSSBAUM, 2005)— es dotar a la educación de herramientas concretas para que la conciencia se trabaje a sí misma día a día, y no sólo se informe.
5. **Comunidades de saber: hospitalidad intelectual y mecenazgo pedagógico.** El mecenazgo de Cristina enseña que la conciencia se cultiva en común. La educación necesita crear espacios —academias, bibliotecas, seminarios, redes— de conversación libre, plural y hospitalaria, abiertos a la diferencia y al diálogo intercultural. Educar es también construir y sostener esos ecosistemas de aprendizaje compartido en los que el pensar deja de ser solitario.
6. **Deconstruir los guiones de género y cuidar la singularidad.** La trasgresión de Cristina interpela a una educación que no preinscriba la identidad por razón de sexo y que cuide la singularidad de cada sujeto frente a las normas que lo encasillan (BUTLER, 2007; VALCÁRCEL, 1991). Formar la conciencia es habilitar a cada persona para examinar, y en su caso reconfigurar, los papeles que la cultura le impone.

7. **Educación en la complejidad: admirar sin idealizar.** Por último, la propia ambivalencia de Cristina —su grandeza y su Monaldeschi— es una lección pedagógica de primer orden. Educar la conciencia en la complejidad significa enseñar a admirar sin idealizar y a criticar sin demonizar, sosteniendo la tensión de los claroscuros humanos. El mejor homenaje educativo a Cristina de Suecia no es convertirla en estatua, sino en ocasión para pensar: qué significa, hoy y para cada uno, gobernarse a sí mismo en libertad y responsabilidad.

12.- Margaret Cavendish (1623-1673)

«...Mi ambición no es solo ser Emperatriz, sino Autora de un mundo entero; y los mundos que he hecho están formados de las partes más puras, es decir, racionales, de la materia, que son las partes de mi mente; [...] y si alguien gustare del mundo que he creado, que se imagine súbdito mío, y lo será en su mente, fantasía o imaginación; mas si no soporta ser súbdito, que cree mundos propios y gobierne en ellos como le plazca...»

***The Description of a New World,
Called the Blazing World*** (CAVENDISH, 2016)

«...Los anteojos artificiales antes engañan que informan a la razón; pues muestran las cosas de otra figura, color y proporción de la que tienen en la naturaleza, y así, más que rectificar, alteran el juicio del observador...»

***Observations upon
Experimental Philosophy*** (1668; ed. O'NEILL, 2001)

«...No hay parte de la naturaleza, por pequeña que sea, que no posea vida y conocimiento; pues toda la materia es perceptiva y consciente, y se mueve a sí misma por su propio saber, no por impulso ajeno ni por azar ciego...»

Grounds of Natural Philosophy (1668/2020)

Incluir a Margaret Cavendish, duquesa de Newcastle, en una historia de la filosofía de la conciencia del siglo XVII no es un gesto de cortesía reparadora ni una concesión a la legítima exigencia de visibilizar a las pensadoras silenciadas por el canon. Es una necesidad teórica. Cavendish formuló, en plena revolución científica y en abierta polémica con Descartes, Hobbes, Henry More y la naciente Royal Society, una de las metafísicas de la mente más originales y radicales de toda la modernidad temprana: un materialismo vitalista y pansiquista según el cual toda la materia, sin excepción, es viva, automotriz, perceptiva y, en algún grado, conocedora. En un siglo que escindía el mundo en *res cogitans* y *res extensa*, en espíritu y mecanismo, en sujeto pensante y naturaleza muerta, Cavendish se negó a pagar el precio del dualismo y del mecanicismo a la vez, y propuso una tercera vía que la filosofía de la conciencia solo ha vuelto a tomar en serio en el siglo XXI.

La justificación de este capítulo, en el marco del Volumen 12 dedicado al despertar del sujeto moderno, descansa en una paradoja fecunda. Mientras Bacon (Cap. 3), Galileo (Cap. 4), Kepler (Cap. 5) y Descartes (Cap. 6) consolidaban el programa que separaba al sujeto cognoscente de un mundo objetivado, medible y mecánico, Cavendish recorría el camino inverso: en lugar de vaciar la naturaleza de interioridad para concentrar toda la conciencia en el yo, distribuyó la conciencia por toda la naturaleza. Donde el cartesianismo construía el sujeto moderno por sustracción —arrancando mente, fin y sentido al mundo físico para depositarlos en un alma incorpórea—, Cavendish lo construía por participación: el sujeto humano no es una excepción ontológica en un universo de máquinas, sino una región especialmente organizada de una materia que en todas partes percibe, se autorregula y sabe (DETLEFSEN, 2009; BOYLE, 2018). Su pensamiento opera, así, como el contrapunto crítico interno de la propia modernidad que este volumen examina.

El valor de Cavendish para una Educación de la Conciencia es doble. En el plano de los contenidos, ofrece un modelo de mente que no es ni el fantasma cartesiano en la máquina ni el epifenómeno mudo del materialismo reductivo: una concepción de lo mental como propiedad inmanente, gradual y relacional de lo real, sorprendentemente afín a las corrientes contemporáneas de la cognición corporizada, el nuevo materialismo y el panpsiquismo analítico (GOFF, 2017; BENNETT, 2010; BARAD, 2007). En el plano del método, encarna una epistemología de la humildad y de la imaginación: desconfía de la pretensión instrumental de dominar la naturaleza, defiende los límites de todo conocimiento humano y reivindica la fantasía filosófica —la capacidad de crear mundos— como facultad cognitiva legítima y emancipadora. Ambas dimensiones, como veremos, resultan decisivas para una pedagogía transdisciplinar que aspire a reconectar al sujeto con el mundo vivo del que forma parte.

Hay, además, una justificación de orden histórico-epistemológico que la investigación reciente ha puesto de relieve. Durante siglos Cavendish fue desestimada como excéntrica, diletante o «Mad Madge», una aristócrata extravagante cuyas especulaciones no merecían el estatuto de filosofía seria (WHITAKER, 2002). La recuperación académica de las últimas tres décadas ha invertido por completo ese juicio: hoy se la lee como una filósofa sistemática que desarrolló y refinó sus posiciones a lo largo de seis obras de filosofía natural, en diálogo informado con los grandes debates de su tiempo (CUNNING, 2016; WALTERS, 2014). Este capítulo se inscribe en esa rehabilitación y la prolonga hacia una pregunta que la propia Cavendish no

formuló con nuestros términos, pero cuya respuesta anticipó: ¿qué es la conciencia y dónde está, si está en todas partes?

12.1.- Apuntes biográficos

Margaret Lucas nació en 1623 cerca de Colchester (Essex), en el seno de una familia aristocrática y firmemente realista, propietaria del señorío de St John's Abbey. Fue la menor de ocho hermanos. Su padre, Thomas Lucas, murió cuando ella tenía apenas dos años, de modo que la figura formativa decisiva de su infancia fue su madre, Elizabeth Leighton Lucas, que gobernó sola la hacienda familiar (WHITAKER, 2002). La educación que recibió fue la habitual para una joven de su condición y época: lectura, escritura, costura, música, danza. No aprendió lenguas clásicas ni recibió instrucción filosófica formal; toda su vida escribió y pensó exclusivamente en inglés, hecho del que ella misma se quejaría como de una desventaja, pero que también la liberó de la servidumbre escolástica al latín y le permitió forjar un estilo y un vocabulario filosóficos propios (O'NEILL, 2001).

Un dato biográfico resulta especialmente significativo para la historia de la ciencia: uno de sus hermanos, John Lucas, erudito en derecho, filosofía y ciencia natural y conocedor del hebreo, el latín y el griego, sería más tarde miembro fundador de la Royal Society. Las conversaciones juveniles con él fueron, según el testimonio de la propia Margaret, su primera escuela intelectual (BATTIGELLI, 1998). La intimidad doméstica de los Lucas, cálida hacia dentro y recelosa hacia fuera por su condición realista en un entorno mayoritariamente parlamentarista, marcó tanto su carácter retraído como su temprano deseo de ser reconocida como ingenio y autora.

El estallido de la guerra civil inglesa trastornó esa vida protegida. Hacia 1643, con unos veinte años, Margaret se incorporó como dama de honor a la corte de la reina Enriqueta María, esposa de Carlos I, y al año siguiente la acompañó al exilio en Francia tras la derrota realista. Fue su primera separación traumática de la familia y el origen de un motivo recurrente en su obra: la dama que huye a tierras desconocidas y atraviesa toda suerte de peripecias (SARASOHN, 2010). En París, en 1645, conoció y se casó con William Cavendish, marqués —y más tarde duque— de Newcastle, comandante de las fuerzas realistas del norte, viudo treinta años mayor que ella. El matrimonio, sin hijos, fue una alianza intelectual excepcionalmente igualitaria para la época: William alentó su escritura, costeó la publicación de sus libros y le dio la confianza que la sociedad le negaba.



10 Margaret Cavendish (1623–1673) desafió las concepciones mecanicistas dominantes de su época al sostener que la materia está dotada de percepción y actividad propia. Su filosofía de la naturaleza constituye una de las contribuciones más tempranas y originales al estudio moderno de la mente y la conciencia. Imagen reconstruida digitalmente a partir de retratos históricos de Margaret Cavendish. Diseño editorial contemporáneo inspirado en la pintura barroca inglesa del siglo XVII.

Los años de exilio —en París, Róterdam y finalmente Amberes, donde la pareja alquiló la mansión que había sido del pintor Rubens— constituyeron la verdadera formación filosófica de Cavendish. A través del llamado «Círculo de Newcastle», la tertulia científica que animaban su esposo y su cuñado, Sir Charles Cavendish, entró en contacto con las ideas de Thomas Hobbes, Pierre Gassendi, Marin Mersenne, Kenelm Digby y, de modo más indirecto, René Descartes (CUNNING, 2016). No participaba como igual en aquellas reuniones —su condición de mujer se lo impedía—, pero leía, escuchaba y, sobre todo, pensaba contra lo que oía. De ese roce crítico nacería su filosofía natural.

Tras la Restauración de 1660 los Cavendish regresaron a Inglaterra. En la década siguiente Margaret publicó el grueso de su obra filosófica: las *Philosophical and Physical Opinions* (1655,

ampliadas en 1663), las *Philosophical Letters* (1664), las *Observations upon Experimental Philosophy* —a las que iba unida *The Blazing World*— (1666) y los *Grounds of Natural Philosophy* (1668), además de poemas, obras de teatro, relatos y una notable autobiografía. El episodio más célebre de su vida pública llegó el 30 de mayo de 1667, cuando, a petición propia y tras un agitado debate entre sus miembros exclusivamente masculinos, se convirtió en la primera mujer en asistir a una sesión de la Royal Society. Allí presenció experimentos de óptica, magnetismo y química, entre ellos las demostraciones de la bomba de aire de Robert Boyle, asistido por Robert Hooke (sciencehistory.org; projectvox.org). La sociedad no admitiría mujeres como miembros hasta 1945.

Cavendish murió en Londres el 16 de diciembre de 1673 y fue sepultada en la abadía de Westminster, donde su esposo le erigió un monumento.

12.2.- Aportaciones fundamentales

El núcleo de la filosofía de Cavendish es la tesis de que toda la naturaleza está compuesta de una sola sustancia material, pero que esa materia no es la masa inerte y pasiva del mecanicismo, sino una sustancia viva, automotriz y dotada de percepción y conocimiento (JAMES, 1999; O'NEILL, 2001). Contra Descartes, rechaza toda sustancia incorpórea: no hay almas separadas, ni espíritus, ni «algo» entre el ser y la nada. Contra Hobbes —de quien es deudora intelectual y a quien conoció personalmente—, rechaza que la materia sea pasiva y se mueva solo por impulso externo y choque: si la materia fuera inerte, sostiene, ningún empujón ajeno podría explicar la regularidad, la variedad y el orden exquisito de la naturaleza (CUNNING, 2016; WILKINS, 2016).

La alternativa de Cavendish es lo que Sarasohn (2010) bautizó como «materialismo vitalista»: la materia se mueve a sí misma, por sí misma y según un saber propio. El orden de la naturaleza no procede ni de leyes mecánicas impuestas desde fuera ni de un Dios relojero que la gobierne minuto a minuto, sino de la actividad inmanente y autorregulada de una materia que conoce sus propios movimientos. Las cosas no son movidas: se mueven. Y se mueven con orden porque saben moverse. En este punto Cavendish se distancia tanto del azar atomista de Demócrito y Gassendi como del providencialismo mecánico de los nuevos filósofos: la regularidad nace de dentro, no de fuera.

Es crucial entender que para Cavendish el conocimiento y la percepción no son privilegios del cerebro humano, sino propiedades constitutivas de la materia en cuanto tal. El corazón conoce sus movimientos, el hígado los suyos, y por eso los ejecutan ordenadamente; las piedras, las plantas y los metales participan, cada cual a su modo, de *sense and reason* (IEP, s.d.; BOYLE, 2018). No se trata de antropomorfismo —Cavendish niega que la piedra piense como el hombre—, sino de la afirmación de que la actividad inteligente es un rasgo gradual y diferenciado, no una propiedad de todo o nada que apareciera misteriosamente solo en los seres humanos.

12.2.1.- Los tres grados de la materia

Para articular su pansiquismo sin caer en el absurdo de que cada átomo sea un sujeto independiente, Cavendish elaboró una sofisticada doctrina de

los tres «grados» de la materia, íntimamente mezclados en cualquier porción de naturaleza por pequeña que sea (O'NEILL, 2001; BOYLE, 2018). El primer grado es la materia racional, sutilísima y autoconsciente, responsable del conocimiento, la razón y el orden; el segundo es la materia sensitiva, que ejecuta los movimientos y produce la percepción de los objetos; el tercero es la materia inanimada, que carece de automovimiento propio y aporta solidez, peso y figura, pero que es arrastrada y configurada por las dos primeras. Los tres grados no son tres sustancias ni tres regiones separadas, sino tres modalidades inseparablemente entreveradas: no existe materia inanimada pura, sino siempre impregnada de vida y conocimiento.

Esta arquitectura tripartita le permite afrontar lo que la filosofía contemporánea de la mente llama el «problema de la combinación» del panpsiquismo: cómo de sujetos mínimos puede surgir un sujeto unificado (GOFF, 2017). La respuesta de Cavendish anticipa una intuición holista: la materia racional, distribuida por todo el cuerpo, no se limita a sumar percepciones locales, sino que produce un conocimiento compartido y concertado entre las partes, una suerte de comunicación interna que da lugar a la unidad de la experiencia (DETLEFSEN, 2009). La conciencia no se localiza en un órgano —no hay glándula pineal, no hay sede del alma—, sino que es la actividad coordinada de la materia racional que recorre y unifica el cuerpo entero. La mente, podríamos decir, está corporizada y distribuida.

El modelo tiene además una dimensión política y estética que la crítica reciente ha subrayado: Cavendish piensa la naturaleza como una monarquía bien ordenada, en la que las partes cooperan voluntariamente según sus «reglas naturales» propias, y entiende el desorden, la enfermedad o la «irregularidad» no como un fallo del sistema sino como un momento necesario de un orden dinámico y cíclico (BOYLE, 2018; WALTERS, 2014). La conciencia, en este cuadro, no es vigilancia ni dominio, sino concierto.

12.2.2.- La crítica a la Royal Society y a la filosofía experimental

En las *Observations upon Experimental Philosophy* (1666), Cavendish dirigió una de las primeras y más penetrantes críticas filosóficas al programa de la naciente Royal Society, y en particular a la *Micrographia* (1665) de Robert Hooke, con su exaltación del microscopio (CAVENDISH, 1666/2001). Su argumento es de doble filo y conserva una sorprendente vigencia epistemológica. En primer lugar, sostiene que añadir un instrumento dudoso a un órgano de los sentidos ya de por sí falible no mejora el conocimiento, sino que multiplica el error: los «anteojos artificiales» —microscopios y

telescopios, que llegó a llamar «cristales engañosos» (*deluding glasses*)—deforman las cosas, las muestran con figura, color y proporción que no tienen en la naturaleza, y como no podemos verificar a simple vista lo que revelan, no hay modo de saber si nos informan o nos engañan.

En segundo lugar, y más hondamente, Cavendish denuncia la pretensión epistémica de la filosofía experimental: la confianza en que la observación instrumental y la manipulación artificial («el Arte») puedan penetrar en la esencia íntima de la naturaleza mejor que la razón. Frente al culto del dato sensible, reivindica la primacía del entendimiento racional —aunque, y esto es decisivo, sin atribuirle certeza absoluta—. Su epistemología es resueltamente probabilista: ningún ser humano, siendo una parte finita de una naturaleza infinita, puede conocer la verdad de las infinitas partes; solo podemos formarnos «opiniones probables». Hay aquí una crítica temprana a la hybris del dominio tecnocientífico sobre lo viviente que resuena con las ecologías y las epistemologías contemporáneas.

La investigación reciente ha matizado la imagen, transmitida por las propias actas de la Royal Society, de una Cavendish ingenua y boquiabierta ante los experimentos. Leída a la luz de sus escritos, su visita de 1667 aparece más bien como la puesta en escena, en el mundo real, de lo que su alter ego había realizado en el mundo imaginario de *The Blazing World*: la afirmación soberana de una mujer filósofa frente a la institución que la excluía (SARASOHN, 2010). Su crítica no era anticientífica —ella misma había usado microscopios en su casa y conocía sus limitaciones de primera mano—, sino una advertencia filosófica sobre los límites del instrumento, el interés del observador y la diferencia entre manipular la naturaleza y comprenderla.

12.2.3.- La imaginación filosófica

La aportación más singular de Cavendish a una filosofía de la conciencia es, quizá, su rehabilitación de la imaginación —la «fancy»— como facultad cognitiva y no como mero adorno o desvío del entendimiento. En *The Blazing World* (1666/2017), considerada por la crítica una de las primeras obras de ciencia ficción y la primera utopía escrita y publicada por una mujer en lengua inglesa, una joven es transportada a un mundo nuevo del que llega a ser Emperatriz, y se hace acompañar como escriba por un personaje llamado «la Duquesa de Newcastle», la propia Cavendish.

El gesto filosóficamente decisivo está en el epílogo, donde Cavendish explica que los mundos que ha creado están «formados de las partes más puras, es decir, racionales, de la materia, que son las partes de mi mente»

(CAVENDISH, 1666/2017). La imaginación no es aquí evasión: es la actividad de la materia racional creando, dentro de la mente, mundos tan reales en su orden como el mundo físico. Hay una continuidad ontológica entre el mundo que se imagina y el mundo que se percibe, porque ambos son obra de la misma materia pensante. Imaginar es un modo de conocer y de ser, no su opuesto (SARASOHN, 2010; WALTERS, 2014).

Esta valoración de la imaginación tiene una carga emancipadora explícita. En un mundo que negaba a las mujeres el poder político e intelectual, Cavendish proclama que cualquiera puede ser «autor de un mundo propio» y gobernar en él soberanamente con su mente. La creación imaginaria es presentada como una libertad inexpugnable: ningún poder externo puede arrebatar a la conciencia su capacidad de configurar mundos (CAVENDISH, 1666/2017). Para una Educación de la Conciencia, esta tesis es de un valor incalculable: sitúa la imaginación creadora en el centro de la vida mental y la vincula a la autonomía del sujeto.

12.2.4.- Una epistemología situada

Conviene reunir los hilos anteriores en lo que cabe llamar la epistemología situada de Cavendish. Su insistencia en que el conocedor es una parte finita inmersa en un todo infinito, su probabilismo, su desconfianza del instrumento que pretende ofrecer una visión desde ningún lugar, y su afirmación de que la percepción es un proceso compartido entre el ojo y la mente, configuran una crítica anticipada de la objetividad desencarnada que el programa cartesiano-experimental estaba erigiendo en ideal (CAVENDISH, 1666/2017; O'NEILL, 2001). El sujeto cognoscente de Cavendish no es el espectador soberano y descorporizado de la modernidad, sino un cuerpo perceptivo entre otros cuerpos perceptivos.

La crítica feminista de la filosofía ha leído en este gesto un cuestionamiento temprano de la identificación moderna entre razón, masculinidad y dominio de una naturaleza feminizada y pasiva (LLOYD, 1993; WALTERS, 2014). Cavendish, al devolver vida, sensibilidad y conocimiento a toda la materia, deshace de raíz la jerarquía que opone el espíritu activo (varón) a la materia inerte (mujer/naturaleza). Su panpsiquismo materialista es, en este sentido, también una intervención política: una ontología de la igualdad y de la participación frente a una ontología del dominio. No es casual que las teóricas del nuevo materialismo la hayan reivindicado como precursora (BENNETT, 2010; BARAD, 2007).

12.3.- Correlatos contemporáneos

La pertinencia actual de Cavendish para la filosofía de la conciencia es notable y creciente. El correlato más directo es el resurgir del **panpsiquismo**²⁶ en la filosofía analítica de la mente. Ante la persistencia del «problema difícil» de la conciencia —la dificultad de explicar cómo la experiencia subjetiva surge de procesos puramente físicos (CHALMERS, 1999)—, filósofos como Galen Strawson y Philip Goff han defendido que, si la conciencia es real y no admite una emergencia radical desde lo no-consciente, entonces lo mental debe ser un rasgo fundamental de la realidad física, presente ya en sus formas más básicas (STRAWSON, 2006; GOFF, 2017). La tesis cavendishiana de que toda la materia es, en grados, perceptiva y conocedora, es reconocida hoy como un antecedente histórico lúcido de estas posiciones (SKRBINA, 2017; GOFF, 2019).

El paralelismo es estructural y no meramente verbal. El «problema de la combinación» que atormenta al panpsiquismo contemporáneo —cómo los micro-sujetos componen un macro-sujeto unificado— es exactamente el problema que la doctrina de Cavendish de los grados de materia y del conocimiento concertado entre las partes intentaba resolver con su holismo de la materia racional (GOFF, 2017; DETLEFSEN, 2009). Y su rechazo simultáneo del dualismo y del materialismo reductivo prefigura el atractivo que el panpsiquismo ejerce hoy precisamente como tercera vía entre esos dos callejones.

Un segundo correlato lo ofrecen las ciencias cognitivas de **la mente corporizada, situada y enactiva**. La idea de que la cognición no reside en un órgano-sede ni en un alma separada, sino en la actividad coordinada de un cuerpo vivo en relación con su entorno, encuentra en Cavendish un eco temprano (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992; THOMPSON, 2007). Su

²⁶ El panpsiquismo es una doctrina filosófica que sostiene que la mente, la experiencia o alguna forma elemental de conciencia constituyen un rasgo fundamental y universal de la realidad. Sus antecedentes se remontan a pensadores antiguos como Tales, Heráclito y los estoicos, y encontró formulaciones más desarrolladas en autores como Giordano Bruno, Spinoza, Leibniz y Margaret Cavendish. Tras un renovado interés en el siglo XIX con Fechner y William James, fue relegado durante buena parte del siglo XX por el predominio del materialismo y el positivismo, pero ha resurgido con fuerza en las últimas décadas al calor del debate sobre el «problema duro» de la conciencia. Filósofos contemporáneos como David Chalmers, Galen Strawson y Philip Goff han defendido distintas versiones de esta posición, según la cual la experiencia consciente no emerge de una materia completamente inconsciente, sino que tiene alguna presencia, por elemental que sea, en los constituyentes fundamentales del universo. Aunque sigue siendo una teoría controvertida, el panpsiquismo ocupa hoy un lugar destacado en las discusiones filosóficas y científicas sobre la naturaleza y el origen de la conciencia.

intuición de que la vida y la mente forman un continuo —de que conocer es una modalidad del vivir de la materia organizada— anticipa la tesis del «*mind in life*», la continuidad profunda entre los procesos vitales y los procesos mentales que Evan Thompson ha articulado en diálogo con la fenomenología y la biología teórica.

Un tercer correlato, de gran relevancia para la pedagogía ecológica y transdisciplinar, es el de los **nuevos materialismos** y las ontologías relacionales. Jane Bennett, con su «materia vibrante», y Karen Barad, con su realismo agencial, reivindican una materia activa, agente y entrelazada con el sentido, en deliberada ruptura con la materia inerte del mecanicismo (BENNETT, 2010; BARAD, 2007). Cavendish es, para esta corriente, una antepasada incómoda y valiosa: pensó la agencia de la materia y la imposibilidad de separar limpiamente lo que conoce de lo conocido tres siglos antes de que el giro material lo convirtiera en programa.

Finalmente, su crítica a la filosofía experimental dialoga con la **epistemología feminista y los estudios de la ciencia** contemporáneos. La denuncia de la objetividad desencarnada y la reivindicación de un conocimiento que reconoce su parcialidad y su situación anticipan nociones hoy centrales como los «conocimientos situados» y la crítica de la «mirada desde ningún lugar» (LLOYD, 1993). La rehabilitación de Cavendish por parte de O'Neill, Sarasohn, James y Detlefsen forma parte, en sí misma, de un esfuerzo más amplio por ampliar y corregir el canon filosófico de la modernidad (O'NEILL, 2001; SARASOHN, 2010).

12.4.- Principios educativos y pedagógicos

La obra de Cavendish ofrece a una Educación transdisciplinar de la Conciencia un yacimiento de principios pedagógicos de notable actualidad. Los presentamos articulados con el marco teórico que vertebra esta serie: el pensamiento complejo de Morin, la transdisciplinariedad de Nicolescu, la pedagogía ecosistémica de Moraes, la pedagogía crítica de Freire y la crítica contemporánea de Byung-Chul Han.

1. **Principio de reconexión: del sujeto separado al sujeto participante.** Si el sujeto moderno se constituyó por separación —arrancándose del mundo para objetivarlo y dominarlo—, el pansiquismo vitalista de Cavendish invita al gesto inverso: educar para la reconexión del sujeto con la trama viva de la que forma parte. Esto coincide con el diagnóstico de Morin (1994) sobre la patología de un saber que disyunta y aísla, y con su llamada a una reforma del pensamiento que

religie. Pedagógicamente, supone enseñar a percibir el mundo no como un depósito de recursos inertes, sino como una comunidad de seres activos y sensibles, fundamento de toda educación ecológica y ética del cuidado (NODDINGS, 2009).

2. **Principio de la imaginación creadora como facultad cognitiva.** La valoración de Cavendish de la imaginación como modo legítimo de conocimiento y como ejercicio soberano de libertad ofrece un fundamento para una pedagogía que rescate la fantasía, la creación de mundos y la especulación del lugar marginal al que la escolarización tecnocrática las ha relegado. Educar la conciencia es educar la capacidad de imaginar otros mundos posibles —cognitiva, ética y políticamente—. En un tiempo dominado por lo que Han (2012) describe como el agotamiento del sujeto de rendimiento, la reivindicación de la imaginación como acto libre y creador adquiere un valor terapéutico y emancipador. La pedagogía freiriana, con su confianza en la capacidad inédito-viable de imaginar y construir lo que aún no es, halla aquí un aliado histórico inesperado (FREIRE, 1975).
3. **Principio de la humildad epistémica y el conocimiento situado.** La epistemología probabilista de Cavendish —el reconocimiento de que somos partes finitas en un todo infinito y de que ningún instrumento nos da una visión absoluta— es una pedagogía de la humildad cognitiva. Frente a la arrogancia del saber cerrado y certero, enseña a sostener la incertidumbre, a distinguir entre manipular y comprender, y a desconfiar de la promesa de dominio total sobre lo viviente. Este principio es consustancial a la actitud transdisciplinar, que Nicolescu (2009) funda sobre el reconocimiento de distintos niveles de realidad y sobre la inclusión del tercero excluido, en abierta tensión con el reduccionismo de la ciencia clásica que Cavendish ya impugnaba.
4. **Principio de la corporeidad y la distribución de la inteligencia.** Al situar la conciencia no en una sede separada sino en la actividad coordinada de todo el cuerpo, Cavendish anticipa una pedagogía de la corporeidad que recupera el cuerpo como sujeto de conocimiento y no como mero soporte de una mente incorpórea. La educación ecosistémica de Moraes (2021), que entiende el aprender como un proceso vivo, relacional y corporizado, encuentra en este punto una raíz filosófica. Reconocer que la inteligencia está distribuida —en el cuerpo, en las relaciones, en el entorno— transforma la concepción

misma del aula: ya no transmisión a una mente-receptáculo, sino cultivo de un organismo cognoscente en su medio.

5. **Principio de igualdad ontológica y educación inclusiva.** El gesto de Cavendish de devolver vida y conocimiento a toda la materia disuelve las jerarquías que oponen el espíritu activo a la naturaleza pasiva, y con ellas las jerarquías de género y dominación que sobre aquellas se edificaron. Una educación inspirada en este principio será una educación de la igualdad ontológica: del respeto a la dignidad de lo viviente, de la inclusión de las voces silenciadas —empezando por la de la propia Cavendish, durante siglos excluida del canon—, y de la sospecha hacia todo saber que se erige negando la condición de sujeto a los demás. Educar la conciencia es, también, educar contra la lógica del dominio.
6. **Síntesis: Cavendish y la educación del despertar.** En el arco de este Volumen 12, dedicado al despertar del sujeto moderno y a la aurora de la interioridad, Margaret Cavendish ocupa un lugar dialéctico y luminoso. No representa el despertar como conquista de la separación —la vía de Descartes—, sino el despertar como toma de conciencia de la pertenencia: el sujeto despierta no al descubrir que está solo frente a un mundo de máquinas, sino al reconocerse parte viva de una naturaleza que en todas partes percibe, siente y sabe. Esta es, en último término, su lección pedagógica mayor: que Educar la Conciencia no consiste en afilar un yo que domina, sino en cultivar un sujeto que participa, imagina, respeta y comprende. En un siglo que aprendía a desencantar el mundo, Cavendish enseñó a re-encantarlo sin renunciar a la razón. Tres siglos y medio después, su voz —tanto tiempo tomada por excéntrica— suena como una de las más cuerdas.

13.- Anne Conway (1631-1679)

«...El cuerpo no es otra cosa que espíritu fijado y condensado, y el espíritu no es otra cosa que cuerpo volátil, o cuerpo vuelto sutil; pues en su primera y más profunda sustancia ambos son una sola y misma cosa, y solo difieren en grado...»

***Los principios de la filosofía
más antigua y moderna***, cap. VII (1690/2004)

«...Todo dolor y todo tormento estimula y despierta la vida o el espíritu que existe en aquello que padece; de manera que de la angustia puede nacer un bien mayor, y ninguna criatura está condenada a perecer para siempre...»

***Los principios de la filosofía
más antigua y moderna***, cap. VI-VII(1690/2004)

El presente volumen se ha propuesto reconstruir, pensador a pensador, el largo y accidentado proceso por el cual el siglo XVII fue forjando la categoría moderna de sujeto consciente. Hemos seguido la senda dominante —la que conduce de Bacon a Galileo, de Kepler a Descartes— y hemos visto cómo esa línea, indiscutiblemente fecunda, fue al mismo tiempo levantando un muro: el muro que separa la res cogitans de la res extensa, el espíritu pensante de la materia inerte, la conciencia del mundo. Anne Conway pertenece a ese siglo, conoce de cerca esa línea —tradujo a Descartes, discutió con los platónicos de Cambridge, leyó a Hobbes y a Spinoza— y, sin embargo, decide recorrer el camino contrario. Frente al dualismo que escinde, propone un monismo que une; frente a la materia muerta del mecanicismo, una naturaleza viva y perceptiva en todos sus grados; frente a un sujeto encerrado en la torre de su propio cogito, una comunión universal de sustancias que se sienten, se transforman y ascienden las unas con las otras. Por eso su inclusión en este recorrido no es un gesto de cortesía hacia una mujer olvidada, sino una exigencia interna del propio argumento: sin Conway, la historia del despertar del sujeto moderno quedaría contada solo en su versión vencedora, ocultando que hubo, ya entonces, una alternativa rigurosa y articulada (HUTTON, 2004).

Conviene subrayar, de entrada, la singularidad de su figura. En un siglo en que las mujeres apenas accedían a una instrucción elemental, y en que la

universidad les estaba vedada, Anne Conway escribió el que es, con justicia, considerado el tratado filosófico más original compuesto por una mujer en el siglo XVII. Lo hizo, además, en condiciones que cualquier biografía convencional describiría como adversas hasta lo heroico: una enfermedad atroz y crónica que la acompañó desde la adolescencia hasta la muerte, una formación adquirida casi por entero por correspondencia, y un final marcado por una conversión religiosa que la sociedad de su tiempo juzgó escandalosa. Que de semejante existencia surgiera no un lamento, sino una metafísica de la esperanza —una filosofía según la cual ningún ser está definitivamente perdido y todo dolor puede convertirse en ascenso—, constituye en sí mismo uno de los testimonios intelectuales más conmovedores de la modernidad temprana (MERCER, 2019).

Desde la perspectiva de la filosofía de la conciencia, que es la que ordena este volumen, la aportación de Conway puede formularse en una tesis nítida: la conciencia no es un añadido extraño a una materia que de suyo carecería de ella, sino una propiedad fundamental y graduada de toda sustancia creada. No hay, en su sistema, un abismo entre lo que piensa y lo que se extiende, porque todo lo creado es, en distinto grado, vida, percepción y espíritu. Esta posición, que la investigación contemporánea reconoce sin ambages como una forma de vitalismo y aun de panpsiquismo (BRANSCUM, 2024), anticipa con asombrosa precisión algunos de los debates más vivos de la filosofía de la mente actual, desde el problema difícil de la conciencia (CHALMERS, 1999) hasta el resurgir del panpsiquismo como hipótesis seria sobre el lugar de la experiencia en la naturaleza (STRAWSON, 2006; GOFF, 2019).

Para el proyecto de una Educación Transdisciplinar, la recuperación de Conway resulta doblemente valiosa. En el plano del contenido, su monismo espiritual ofrece un fundamento histórico y conceptual para superar las dicotomías que todavía fracturan la práctica educativa: cuerpo y mente, cognición y emoción, ciencia y espiritualidad, individuo y comunidad. En el plano del método, su «naturaleza media» —Cristo como mediador entre el Creador inmutable y las criaturas mutables— resuena de manera notable con la lógica del tercero incluido que articula el pensamiento transdisciplinar (NICOLESCU, 2009) y con la trama relacional del pensamiento complejo (MORIN, 1994). Y, en el plano ético-pedagógico, su elaboración del sufrimiento como vía de perfeccionamiento, lejos de cualquier complacencia en el dolor, abre un horizonte que la ética del cuidado contemporánea ha vuelto a hacer suyo (NODDINGS, 2009; NUSSBAUM, 2008). Este capítulo se propone, pues, exponer con rigor las aportaciones de Conway a la filosofía de

la conciencia y derivar de ellas, con prudencia, una serie de principios para su educación.

13.1.- Apuntes biográficos



11 Anne Conway (1631–1679) imagen de creación digital original basada en retratos históricos atribuidos a Anne Conway y en la simbología filosófica derivada de *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy* (1690). Diseño editorial e interpretación iconográfica contemporáneos.

Anne Finch nació en Londres, en Kensington House, el 14 de diciembre de 1631, la menor de una familia numerosa, apenas una semana después de la muerte repentina de su padre, Sir Heneage Finch, jurista eminente que había sido portavoz (Speaker) de la Cámara de los Comunes (HUTTON, 2004). Creció, por tanto, en un entorno acomodado y culto, aunque privado de la figura paterna. Dotada de una inteligencia precoz y de una sed de saber poco común, aprendió por sí misma latín y griego, y más tarde se interesó por el hebreo, lengua que la aproximaría a las fuentes de la tradición cabalística. Su acceso a la filosofía vino de la mano de su hermanastro John Finch, estudiante en Cambridge, quien la puso en contacto con quien sería el maestro y amigo de toda su vida: el platónico de Cambridge Henry More (1614-1687).

La relación intelectual entre Conway y More constituye uno de los magisterios por correspondencia más fecundos de la historia de la filosofía. Vedado el acceso de las mujeres a la universidad, More tutorizó a Anne mediante cartas en las que discutían a Descartes —cuya obra ella misma tradujo—, las cuestiones del espíritu y la extensión, la naturaleza del alma y los límites del mecanicismo. De aquel intercambio sostenido durante décadas ha quedado un testimonio excepcional en las llamadas *Conway Letters*, el corpus epistolar

que reúne su correspondencia con More y otros amigos (NICOLSON; HUTTON, 1992). More la tuvo siempre por discípula de excepción y, andando el tiempo, no dudaría en reconocer que la alumna había superado en audacia especulativa al maestro.

En 1651 Anne se casó con Edward Conway, futuro vizconde (y luego conde) de Conway, y se trasladó a la residencia familiar de Ragley Hall, en Warwickshire, que se convertiría en el escenario de su vida intelectual y de su largo padecimiento. Pues el dato biográfico que ninguna lectura de su obra puede ignorar es la enfermedad: desde aproximadamente los doce años, Conway sufrió cefaleas de una violencia extrema y creciente, crisis que la postraban durante días y que ningún remedio de la época logró aliviar (HUTTON, 2004). Buscó la ayuda de los médicos más renombrados de su tiempo —se cuenta entre ellos a William Harvey y a Thomas Willis, fundador de la anatomía del cerebro—, se sometió a tratamientos durísimos e incluso se contempló la posibilidad de una trepanación. El dolor fue, literalmente, el horizonte permanente de su existencia. Lejos de ser un dato meramente anecdótico, esa experiencia atravesará y configurará su filosofía: no es casual que la única pensadora del siglo que hizo del sufrimiento un principio metafísico positivo fuera, ella misma, alguien que padeció sin tregua (MERCER, 2019).

Un dolor añadido marcó su madurez: la muerte de su único hijo, Heneage Edward, víctima de la viruela en la primera infancia, enfermedad que la propia Anne contrajo y sobrevivió. En los años finales de su vida, su casa de Ragley se abrió a un huésped decisivo: Francis Mercury van Helmont (1614-1698), médico, alquimista y difusor de la cábala luriánica²⁷, que residió junto a ella y la introdujo en las doctrinas de la Cábala —en particular en la idea de la chispa

²⁷ La cábala luriánica es una corriente del misticismo judío desarrollada en el siglo XVI por Isaac Luria (1534-1572), cuyas enseñanzas fueron sistematizadas y difundidas por su discípulo Hayyim Vital. Constituye una de las formulaciones más influyentes de la tradición cabalística y se articula en torno a tres conceptos fundamentales: el *tzimtzum* o autocontracción divina, mediante la cual Dios crea un espacio para la existencia del mundo; la *shevirat ha-kelim* o ruptura de los recipientes, acontecimiento cósmico que explica la dispersión de las chispas de luz divina y el origen de la imperfección y el mal; y el *tikkun* o restauración, proceso por el cual la creación entera participa en la reunificación y redención de esas chispas dispersas. Esta visión presenta un universo dinámico, interconectado y orientado hacia la perfección, donde todos los seres participan de distintos grados de vida y espiritualidad. A través de figuras como Francis Mercury van Helmont, la cábala luriánica ejerció una influencia significativa sobre diversos pensadores cristianos del siglo XVII, entre ellos Anne Conway, cuya metafísica incorpora ideas afines como la continuidad entre espíritu y materia, la transformación progresiva de las criaturas y la restauración final de toda la creación.

divina presente en todas las cosas y en la dinámica de contracción, exilio y restauración del ser (COUDERT, 1975; 1999)—. Por mediación de van Helmont, Conway entró también en contacto con el cuaquerismo, movimiento entonces perseguido y despreciado, al que terminó convirtiéndose pese al escándalo que ello supuso en su entorno aristocrático (HUTTON, 2004). La doctrina cuáquera de la «luz interior» presente en cada ser humano armonizaba de modo profundo con la dirección que su propio pensamiento había tomado.

Anne Conway murió en Ragley Hall en febrero de 1679, consciente de su fin y dueña de su lucidez hasta el último momento (NICOLSON; HUTTON, 1992). Van Helmont conservó su cuerpo en espíritu de vino hasta que el esposo, ausente en Irlanda, pudo regresar. Su tratado, escrito en privado hacia 1677 en un cuaderno de notas y con una letra menuda y difícil, fue hallado tras su muerte, traducido al latín y publicado de forma anónima y póstuma en Ámsterdam en 1690, dentro de unos *Opuscula philosophica*, con el título *Principia philosophiae antiquissimae et recentissimae*; en 1692 apareció una versión inglesa, *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy* (HUTTON, 2004; COUDERT; CORSE, 1996). La obra circuló, fue leída por Leibniz —que la mencionó con elogio— y luego cayó en un olvido del que solo la erudición de las últimas décadas la ha rescatado plenamente. Hoy disponemos de ediciones críticas y de una biografía intelectual de referencia (HUTTON, 2004) que han devuelto a Conway el lugar que le corresponde en el canon.

13.2.- Aportaciones fundamentales

La arquitectura del pensamiento de Conway descansa sobre una distinción de tres especies o géneros de ser esencialmente diferentes entre sí. En la cúspide está Dios: espíritu, luz y vida, infinitamente sabio, bueno y poderoso; en él no hay tiempo, ni cambio, ni partes, ni composición alguna: es absolutamente inmutable. En el extremo inferior están las criaturas, que son mudables en ambas direcciones, pudiendo ascender hacia el bien o descender hacia el mal. Y entre uno y otro extremo, Conway sitúa una tercera especie, una «naturaleza media» (*media natura*) que identifica con Cristo o Logos: un ser mutable, sí, pero mutable solo hacia el bien, jamás hacia el mal, y que por ello puede hacer de mediador, de puente y de vínculo entre el Creador inmutable y la creación mutable (CONWAY, 1996, cap. V; HUTTON, 2004).

Esta triple distinción no es un mero adorno teológico. Cumple una función filosófica precisa: garantizar la comunicación entre lo divino y lo

creado sin caer ni en el panteísmo que confunde a Dios con el mundo —el reproche que Conway dirige a Spinoza— ni en el deísmo que los separa hasta hacerlos incomunicables. El tercero mediador permite pensar la continuidad sin disolver la trascendencia. Como veremos, esta lógica de la mediación, de un término intermedio que reúne lo que el dualismo separa, anticipa formalmente la idea transdisciplinar del tercero incluido (NICOLESCU, 2009).

13.2.1.- Monismo espiritual

El núcleo más célebre y revolucionario de la filosofía de Conway es su monismo de la sustancia creada. Contra la tesis cartesiana de las dos sustancias radicalmente heterogéneas, Conway sostiene que todas las criaturas, por diversas que parezcan, están hechas de una única clase de sustancia, y que el espíritu y el cuerpo no difieren en su esencia, sino únicamente en grado (CONWAY, 1996, cap. VII). El cuerpo, escribe, no es sino espíritu fijado, condensado, coagulado; y el espíritu no es sino cuerpo sutil, volátil, enrarecido. Entre la materia más densa y el espíritu más puro no hay un salto de naturaleza, sino una gradación continua, como la que va del hielo al vapor pasando por el agua. La materia puede espiritualizarse y el espíritu puede corporeizarse: ambos son momentos de una misma realidad viva.

Esta posición tiene una virtud teórica de primer orden: disuelve el problema de la interacción mente-cuerpo que el dualismo cartesiano había vuelto insoluble. Si alma y cuerpo fueran sustancias absolutamente distintas, ¿cómo podrían actuar la una sobre la otra? La pregunta, que atormentó a Descartes y a sus sucesores, sencillamente no se plantea en Conway: la unión y la simpatía entre alma y cuerpo se explican sin dificultad porque, en última instancia, son la misma cosa en grados distintos (CONWAY, 1996, cap. VIII; LASCANO, 2013). La intimidad de su vínculo no es un milagro inexplicable, sino la consecuencia natural de su común naturaleza. Conway dirige así una crítica simultánea a tres frentes: a Descartes, por escindir la sustancia; a Hobbes, por reducir todo a materia muerta y mecánica; y a Spinoza, por confundir a Dios con la naturaleza (CONWAY, 1996, cap. IX).

13.2.2.- Un panpsiquismo de la modernidad temprana

Si toda sustancia creada es, en algún grado, espíritu, se sigue que toda criatura posee algún grado de vida, de percepción y aun de conocimiento. No existe, para Conway, la materia muerta: lo que llamamos materia inerte es solo espíritu muy condensado y, por así decir, adormecido, pero no privado de vida. Esta tesis, que la crítica contemporánea no duda en calificar de vitalista,

ha sido releída con precisión como una forma genuina de panpsiquismo: la afirmación de que las capacidades mentales o experienciales son ubicuas y fundamentales en toda la creación, y no una propiedad exclusiva de unos pocos seres privilegiados (BRANSCUM, 2024). Conviene matizar: Conway no atribuye autoconciencia reflexiva a una piedra; lo que sostiene es que la percepción y la vida, en grados ínfimos pero reales, alcanzan a todo lo creado, de modo que la diferencia entre un mineral y un ser humano es de grado y no de naturaleza.

Para la filosofía de la conciencia, esta es la aportación capital de Conway. Donde la línea cartesiana había convertido la conciencia en un enigma —una isla de interioridad rodeada por un océano de mecanismo sin alma—, Conway reinscribe la conciencia en el tejido mismo de lo real. La experiencia deja de ser una anomalía que la física no sabe dónde colocar y pasa a ser una dimensión constitutiva del ser. El despertar del sujeto, en esta clave, no es la emergencia milagrosa de un punto pensante en medio de la materia bruta, sino la intensificación gradual de una vida y una percepción que recorren la totalidad de lo existente.

13.2.3.- Mónadas y causalidad emanativa

Conway concibe cada cuerpo como compuesto de una multitud innumerable de espíritus o partículas vivientes, a las que llega a denominar mónadas, término que toma del vocabulario filosófico de su tiempo y de la tradición cabalística que le transmitió van Helmont. Cada criatura es, en realidad, una sociedad o concreción de espíritus organizada en torno a un espíritu rector. La causalidad que opera entre ellas no es el choque mecánico de cuerpos exteriores, sino una causalidad emanativa, por la cual cada ser comunica de su propia vida y perfección a los demás (BRANSCUM, 2024).

La proximidad de estas ideas con la mónada de Leibniz (1646-1716) ha sido objeto de atención sostenida²⁸. Leibniz conoció la obra de Conway —y a su difusor van Helmont— y la mencionó favorablemente, observando que su propia filosofía se aproximaba a la de Conway y More en la idea de que toda sustancia es viva y perceptiva (MERCER, 2001). Sin sostener una tesis fuerte de dependencia, la investigación reconoce que Conway pertenece al trasfondo

²⁸ La mónada, concepto central de la metafísica de Leibniz, es una sustancia simple, indivisible e inmaterial dotada de percepción y actividad interna. Las mónadas constituyen los elementos últimos de la realidad, reflejan el universo desde su propio punto de vista y se hallan coordinadas por una armonía preestablecida instituida por Dios. La doctrina monadológica es considerada uno de los antecedentes más importantes del panpsiquismo moderno.

platónico-vitalista del que surge la metafísica de Leibniz, y que el suyo es uno de los antecedentes históricos del concepto moderno de mónada (HUTTON, 2004). El olvido posterior de Conway y el renombre universal de Leibniz constituyen, en este punto, uno de los muchos casos en que la historia de la filosofía ha sido injusta con sus pensadoras.

13.2.4.- Mutabilidad, transmutación y perfectibilidad

De su monismo se sigue una de las doctrinas más sorprendentes y bellas de Conway: la mutabilidad universal de las criaturas y su perfectibilidad sin término. Puesto que todas comparten una misma sustancia, ninguna está fijada para siempre en su grado actual de perfección. Toda criatura puede ascender en la escala del ser mediante un proceso de transmutación: Conway llega a afirmar que, a lo largo de tiempos inmensos, un caballo puede mejorar de tal modo que adquiera facultades y cualidades cada vez más altas, aproximándose a formas superiores de vida (CONWAY, 1996, cap. VI). El cosmos no es un orden estático, sino un inmenso movimiento ascendente en el que cada ser está llamado a perfeccionarse.

La consecuencia ética y teológica es decisiva: ninguna criatura está condenada a perecer ni a un castigo eterno. El mal y el dolor no tienen la última palabra; son estados transitorios, no destinos definitivos. Conway sostiene así una forma de restauración universal —próxima a la antigua doctrina de la apocatástasis— según la cual todo ser, por hundido que esté, conserva la posibilidad de retornar y elevarse hacia el bien (HUTTON, 2004; WHITE, 2008). Es difícil imaginar una metafísica más opuesta a la desesperación: en ella, el universo entero está orientado por una esperanza estructural.

13.2.5.- Sufrimiento, perfeccionamiento y conocimiento

Aquí se anuda la biografía con la metafísica. Conway integra el dolor —que ella conocía como pocos— en el corazón mismo de su sistema, no como un mal a soportar, sino como un mecanismo de purificación y ascenso. Todo dolor y todo tormento, escribe, estimula y despierta la vida o el espíritu que existe en aquello que padece; y así, del sufrimiento puede surgir un bien mayor, una mayor sutileza y perfección del ser (CONWAY, 1996, cap. VII). El modelo es cristológico: como Cristo, la naturaleza media, padeció por el bien del mundo, también las criaturas padecen para purgarse y elevarse. Christia Mercer ha mostrado de manera concluyente que para Conway el sufrimiento es la clave del perfeccionamiento moral y cognitivo, y que esta concepción —

enraizada en la meditación sobre la pasión de Cristo y en la cábala luriánica—atraviesa toda su obra (MERCER, 2012).

Es crucial entender bien esta tesis para no malinterpretarla. Conway no glorifica el dolor ni invita a buscarlo; no hay en ella el menor masoquismo ni la menor resignación pasiva. Lo que afirma es que el sufrimiento, cuando sobreviene, no es absurdo ni estéril: puede ser transformado en crecimiento, en afinamiento del espíritu, en acercamiento al bien. En una existencia atravesada por el dolor físico, esta filosofía no fue un ejercicio académico, sino una manera de dar sentido a lo insoportable sin negarlo. Para una filosofía de la conciencia, la lección es profunda: la conciencia no se forma solo en la serenidad del pensamiento claro, sino también, y acaso, sobre todo, en la elaboración del padecimiento.

13.2.6.- Simpatía y comunión universal de las sustancias

Si todas las criaturas comparten una sola naturaleza y se comunican su vida unas a otras, entonces el universo es una comunión, una red de simpatía en la que nada existe aislado. Mercer ha caracterizado el sistema de Conway como una metafísica de la simpatía: los seres no son átomos cerrados que chocan exteriormente, sino partícipes de una misma vida que circula entre ellos, de modo que el bien y el mal de cada uno repercuten en el todo (MERCER, 2019). Esta intersubjetividad ontológica —pues incluso la subjetividad de cada criatura está tejida con la de las demás— ofrece una imagen del sujeto radicalmente distinta de la cartesiana. El yo de Conway no es una sustancia solitaria que primero existe y luego, eventualmente, se relaciona; es desde el origen un nudo en la trama de la comunión universal.

Reunidas, estas siete aportaciones dibujan una concepción de la conciencia integral, graduada, dinámica y relacional: integral, porque no escinde espíritu y cuerpo; graduada, porque la atribuye en distintos grados a todo lo creado; dinámica, porque la inscribe en un movimiento de perfeccionamiento sin fin; y relacional, porque la entiende como participación en una comunidad de seres. Es, en suma, justamente el reverso del sujeto aislado, incorpóreo e inmóvil que la línea dominante del siglo estaba consagrando. Conway no negó el despertar del sujeto: lo pensó de otro modo, como despertar de toda la creación.

13.3.- Correlatos contemporáneos

La filosofía de Conway, lejos de ser una curiosidad de anticuario, dialoga con sorprendente vigor con algunos de los debates más actuales. El más

evidente es el del panpsiquismo. Tras décadas de hegemonía fiscalista, la filosofía de la mente ha vuelto a tomar en serio la hipótesis de que la experiencia o la protoexperiencia sea una propiedad fundamental de la materia, precisamente como vía para resolver el problema difícil de la conciencia: explicar cómo y por qué hay experiencia subjetiva (CHALMERS, 1999). Galen Strawson ha argumentado que un monismo verdaderamente realista, que no escamotee la realidad de la conciencia, conduce al panpsiquismo (STRAWSON, 2006); y Philip Goff ha defendido que situar la experiencia en el fundamento de lo físico permite superar tanto el dualismo como el materialismo eliminativo (GOFF, 2019). La afinidad con Conway es estructural: también ella, para no negar la vida y la percepción allí donde indudablemente las hay, las reconoce en germen en todo lo creado. La erudición reciente ha hecho explícito este parentesco, leyendo a Conway como una precursora genuina del panpsiquismo contemporáneo (BRANSCUM, 2024).

Un segundo correlato es el debate sobre las formas del monismo. La discusión actual distingue entre un monismo de existencia —solo existe, en rigor, un único ente, el cosmos— y un monismo de prioridad —existen muchos entes, pero todos dependen de un todo previo—. Las interpretaciones recientes de Conway oscilan entre ambas lecturas y han propuesto entenderla como una monista de la prioridad: las criaturas son individuos reales, pero partes de un único todo del que dependen (LASCANO, 2013). Esta es exactamente la gramática conceptual con que hoy se piensa la relación entre las partes y el todo en metafísica y en teoría de sistemas, y entronca de lleno con el pensamiento complejo, que entiende cada elemento como inseparable del tejido relacional que lo constituye (MORIN, 1994).

En tercer lugar, Conway anticipa la filosofía del proceso. Su universo de seres vivos en perpetua transmutación, sin materia muerta y orientado al perfeccionamiento, prefigura la metafísica del organismo de Whitehead, para quien la realidad última no son cosas estáticas, sino acontecimientos y procesos de devenir que entrañan algún grado de experiencia (WHITEHEAD, 1929/2021). La consonancia entre la causalidad emanativa de Conway y la noción Whitehead de prehensión —la captación mutua por la que cada entidad incorpora a las demás— es notable, y ambas convergen con la idea de Conway de simpatía universal (MERCER, 2019).

Un cuarto correlato, de honda relevancia para el proyecto transdisciplinar, es el ecológico. La afirmación de que todo lo creado posee vida, valor y algún grado de percepción funda una actitud de reverencia ante

la naturaleza que la crisis ambiental ha vuelto urgente. El nuevo materialismo de Jane Bennett, con su tesis de una materia vibrante dotada de agencia, recupera —sin saberlo a menudo— intuiciones muy próximas a las de Conway: la disolución de la frontera tajante entre lo vivo y lo inerte, la atención a la fuerza activa de lo material (BENNETT, 2010). Para una pedagogía ecosistémica como la que inspira esta serie (MORAES, 2021), Conway ofrece un fundamento metafísico de la interdependencia: no cuidamos la naturaleza porque nos sea útil, sino porque participamos con ella de una misma vida.

Cabe señalar, en quinto lugar, dos resonancias críticas con el diagnóstico de nuestro presente. La comunión de las sustancias de Conway se opone frontalmente a la atomización del sujeto contemporáneo, a ese yo aislado, rendido y agotado que Byung-Chul Han describe como producto de la sociedad del rendimiento, y a la expulsión sistemática de lo distinto, del otro, que empobrece la experiencia hasta convertirla en eco narcisista de lo mismo (HAN, 2012; 2017). Frente a ello, una metafísica de la simpatía recuerda que el sujeto solo es plenamente en la relación. Y, por último, la propia historia de Conway —pensadora de primer orden silenciada durante siglos por su condición de mujer— se ha convertido en uno de los casos emblemáticos del vasto trabajo de recuperación de las filósofas en la historia de la filosofía, empeño que ha revisado un canon construido sobre exclusiones (BROAD, 2002; DURAN, 2006; HUTTON, 2021). Reintegrar a Conway no es solo un acto de justicia historiográfica: es enriquecer el repertorio mismo de las preguntas que la filosofía de la conciencia puede plantearse.

13.4.- Principios educativos y pedagógicos

La filosofía de Anne Conway, aunque no formuló una pedagogía explícita, encierra una riqueza educativa considerable. Su monismo, su gradualismo, su elaboración del sufrimiento y su visión de la comunión universal pueden traducirse en principios que iluminan una Educación de la Conciencia entendida transdisciplinariamente. Los exponemos a continuación, no como prescripciones cerradas, sino como orientaciones para la reflexión y la práctica.

1. **Principio de unidad e integralidad.** Si espíritu y cuerpo, cognición y materia, no difieren en esencia sino en grado, la educación no puede seguir fragmentando lo que en el educando es uno. El principio de integralidad invita a superar la separación entre el cultivo del intelecto y el del cuerpo, entre el saber y el sentir, entre la razón y la emoción. Una educación inspirada en Conway atiende a la persona entera:

piensa con el cuerpo, aprende con los afectos, integra la experiencia sensible y la reflexión conceptual como momentos de un mismo proceso vital. Esta es, por lo demás, una de las apuestas centrales del paradigma educativo emergente y del pensamiento complejo aplicado a la educación (MORAES, 1997; 2008; 2021; MORIN, 1994; 1999).

2. **Principio de perfectibilidad y esperanza educativa.** La doctrina de la mutabilidad y la perfectibilidad universal se traduce, en clave pedagógica, en una confianza radical en la educabilidad de todo ser humano. Si ninguna criatura está fijada en su grado actual ni condenada para siempre, ningún educando puede ser dado por perdido. Este principio funda una pedagogía de la esperanza —en consonancia profunda con Freire (FREIRE, 1975; 1994)— que rechaza todo determinismo y todo etiquetado definitivo. El maestro de Conway cree que el cambio y el ascenso son siempre posibles, y orienta su acción a abrir caminos de crecimiento incluso allí donde parecen agotados. La evaluación, desde esta óptica, no sentencia: acompaña un proceso abierto de transformación.
3. **Principio del cuidado y la pedagogía del sufrimiento.** La elaboración de Conway del sufrimiento ofrece a la educación un principio delicado y necesario. El dolor —el fracaso, la pérdida, la dificultad, la herida— forma parte ineludible de toda biografía, también de la del estudiante. Una pedagogía que lo ignore o lo niegue deja a la persona sin recursos ante lo inevitable. El principio del cuidado, tal como lo articula la ética contemporánea (NODDINGS, 2009; NUSSBAUM, 2008), invita en cambio a acompañar el sufrimiento, a no dejar solo al que padece y a ayudarlo a transformar el dolor en crecimiento, sin jamás glorificarlo ni imponerlo. Educar la conciencia es también enseñar a habitar la vulnerabilidad y a hacer del propio dolor una fuente de comprensión y de compasión hacia el dolor ajeno. La propia vida de Conway, que convirtió un padecimiento atroz en una metafísica de la esperanza, es aquí el más elocuente de los testimonios.
4. **Principio de comunión y aprendizaje relacional.** Frente al sujeto aislado y competitivo, la comunión universal de las sustancias sugiere una pedagogía radicalmente relacional. El aprendizaje no es la acumulación solitaria de información en una mente cerrada, sino la participación en una comunidad de indagación donde los saberes y las vidas circulan y se enriquecen mutuamente. Cooperación en lugar de competición, diálogo en lugar de monólogo, comunidad en lugar de atomización: estos desplazamientos, que la crítica del rendimiento y

de la expulsión del otro hace particularmente urgentes (HAN, 2012; 2017), encuentran en la simpatía de Conway un fundamento ontológico. Aprendemos los unos con los otros y los unos de los otros porque, en el fondo, participamos de una misma vida.

5. **Principio de conciencia ecológica y reverencia por lo vivo.** Si todo lo creado posee vida y valor, la educación tiene la tarea de cultivar una conciencia ecológica que no trate a la naturaleza como mero recurso. El principio de reverencia por lo vivo, que enlaza con la eco pedagogía y con el paradigma ecosistémico (GUTIÉRREZ; PRADO, 1998; GADOTTI, 2002; MORAES, 2021; BENNETT, 2010), educa la mirada para reconocer la dignidad de los seres no humanos y la pertenencia del ser humano a la trama de la vida. No se trata solo de transmitir información ambiental, sino de formar una sensibilidad: la capacidad de sentir el parentesco con todo lo existente que late en el monismo de Conway.
6. **Principio del tercero incluido y mediación transdisciplinar.** La «naturaleza media» que en Conway une al Creador inmutable con las criaturas mudables ofrece, trasladada a la pedagogía, una poderosa imagen de la mediación. Educar es mediar: tender puentes entre niveles de realidad y entre campos del saber que el pensamiento dualista mantiene separados —la ciencia y la espiritualidad, lo objetivo y lo subjetivo, lo material y lo simbólico—. El principio del tercero incluido (NICOLESCU, 2009) invita a buscar, en cada tensión aparentemente irreconciliable, el término mediador que la integra en un nivel superior de comprensión. La pedagogía transdisciplinar es, en este sentido, heredera de la intuición de Conway de la mediación.
7. **Principio de justicia epistémica y recuperación de las voces silenciadas.** Por último, la propia trayectoria de Conway enseña una lección pedagógica de primer orden. Que una de las mentes más originales del siglo XVII fuera silenciada durante siglos por su condición de mujer obliga a interrogar los cánones que la educación transmite. El principio de justicia epistémica reclama un currículo que recupere las voces excluidas, que muestre que el saber no ha sido construido solo por quienes la historia oficial recuerda, y que ponga ante los estudiantes modelos diversos de pensamiento y de excelencia (BROAD, 2002; DURAN, 2006). Estudiar a Anne Conway es, ya en sí mismo, un acto de educación de la conciencia: la conciencia de que la verdad ha tenido siempre más rostros de los que se nos han contado.

En síntesis, Anne Conway nos lega una filosofía de la conciencia que es, a la vez, una ontología de la unidad, una metafísica de la esperanza y una ética de la comunión. Frente al sujeto escindido y solitario que el siglo XVII consagraba, ella pensó un sujeto integral, perfectible, capaz de transformar el dolor en ascenso y enlazado a toda la creación por vínculos de simpatía. Para una educación que aspire a formar conciencias plenas —integrales, esperanzadas, cuidadosas, relacionales, ecológicas, mediadoras y justas—, su obra no es una reliquia del pasado, sino una de las más fecundas inspiraciones disponibles.

14.- Juan Amos Comenio (1592-1670).

«...El hombre, para llegar a ser hombre, necesita ser formado...»

Didáctica Magna, cap. VI (1657/1986)

«...Que todo fluya espontáneamente; aléjese de las cosas la violencia...»

Didáctica Magna, (1657/1986)

«...Enseñar a todos, todo y totalmente: que toda la juventud, de uno y otro sexo, sin excluir a nadie en parte alguna, sea instruida...»

Didáctica Magna, portada (1657/1986)

«...Comenio fue el primero en concebir una ciencia de la educación y una metodología de la enseñanza como disciplinas autónomas...»

Jean Piaget (1957)

Hay épocas que regresan a sus fundadores porque presienten que han perdido el rumbo. La nuestra es una de ellas. Vivimos una crisis que ya no es sectorial ni pasajera, sino civilizatoria y planetaria: una crisis simultánea de la naturaleza y del sentido, de los vínculos y de la verdad, de la política y de la interioridad (MORIN, 1999; 2011). En ese horizonte de desorientación, volver sobre Jan Amos Komenský —el Comenio que el siglo XVII legó a la posteridad como «maestro de las naciones»— no es un ejercicio de erudición histórica ni un homenaje cortés a los orígenes de la pedagogía, sino una operación de rescate: la recuperación de un pensamiento que, formulado en medio de la guerra, el exilio y la peste, contiene todavía las claves de una alternativa educativa a la altura de nuestra encrucijada. Sostendremos en este capítulo que los conceptos centrales de Comenio —la pansophia, la antropología de las semillas interiores, la *emendatio rerum humanarum* y la educación universal de la conciencia como vía de paz— constituyen, leídos hoy, los cimientos de un nuevo paradigma educativo centrado en la educación de la conciencia (COMENIO, 1986; COMENIO, 1966).

Conviene nombrar con precisión la crisis a la que esta obra responde, porque solo así se mide la pertinencia de Comenio. En el plano del conocimiento, el paradigma dominante ha consumado una fragmentación extrema: la hiperespecialización ha disuelto la realidad en fragmentos inconexos y ha producido lo que Morin llama una «inteligencia ciega», incapaz de contextualizar, de religar y de comprender los problemas globales y multidimensionales que nos desafían (MORIN, 1994; 1999; 2011). En el plano de la educación, ese mismo paradigma se ha aliado con una racionalidad instrumental y mercantil que reduce el aprendizaje a la adquisición de competencias rentables, vacía a la escuela de su vocación humanizadora y amenaza con producir «generaciones de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales» (NUSSBAUM, 2010). En el plano antropológico y espiritual, la aceleración, el rendimiento y el exceso de positividad han generado una subjetividad agotada y dispersa, expropiada de su interioridad y de su capacidad de atención contemplativa (HAN, 2012). Y, en el plano ético-político, la persistencia de la violencia, la exclusión y la barbarie revela que la acumulación de información no ha traído consigo ni comprensión ni concordia. La crisis es, en suma, la del paradigma mecanicista, fragmentario y reduccionista que la modernidad heredó y radicalizó.

Frente a esa fragmentación, el primer concepto de Comenio que recobra fuerza es la *pansophia*. Comenio no aspiraba a un enciclopedismo acumulativo, a una suma de datos yuxtapuestos, sino a una sabiduría relacional: a un saber en el que las cosas se reflejan unas en otras y en el que la mente humana, como espejo vivo del cosmos, puede contener ordenadamente la totalidad de lo real reconociendo sus vínculos y correspondencias (COMENIO, 1966). Esta intuición —la unidad del saber contra su dispersión— es exactamente lo que el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad han debido reconquistar tres siglos y medio después. La *pansophia* anticipa el imperativo de «reunir los conocimientos dispersos» y de formar una «cabeza bien puesta» capaz de organizar el saber en lugar de meramente acumularlo (MORIN, 2001), así como la búsqueda transdisciplinar de lo que está «entre, a través y más allá» de las disciplinas, articulado en niveles de realidad (NICOLESCU, 2009). Leer a Comenio desde la crisis del conocimiento fragmentado es descubrir en él a un precursor del paradigma de la complejidad: el primero, quizá, que concibió la educación como el arte de hacer que la conciencia refleje el mundo como un cosmos y no como un caos de fragmentos.

El segundo concepto decisivo es su antropología de las semillas interiores. Para Comenio, el ser humano es imagen de Dios, microcosmos del universo y portador de las semillas (*semina*) del saber, de la virtud y de la piedad: la educación no introduce desde fuera lo que no estaba, sino que despierta, riega y hace germinar lo que ya yace, en potencia, en el interior (COMENIO, 2012). Esta concepción es la antítesis exacta del modelo que está en crisis. Donde el paradigma bancario entiende al educando como recipiente vacío que hay que llenar de depósitos de información —la «educación bancaria» que Freire denunciaría como instrumento de domesticación (FREIRE, 1975)—, Comenio entiende al educando como una luz que hay que ayudar a brillar. Educar no es llenar, sino despertar; no es moldear materia inerte, sino cuidar un brote: el maestro comeniano es jardinero y partera, no alfarero ni escriba. Aquí radica el núcleo de lo que este volumen llama Educación de la Conciencia: una pedagogía del despertar y del cultivo, no de la transmisión y el adiestramiento; una práctica que confía en la dignidad luminosa de cada conciencia y que hace de su germinación —y no de su rendimiento medible— el fin de toda enseñanza.

De esa antropología brota la fórmula que mejor condensa la alternativa de Comenio: *omnes, omnia, omnino* —a todos, todo, totalmente—. No es un eslogan didáctico, sino el programa de un nuevo paradigma que enmienda los tres déficits cardinales del modelo en crisis. Frente a la exclusión, *omnes* afirma que todos los seres humanos, sin distinción de sexo, condición, fortuna, capacidad o nación, son educables y tienen derecho a la formación de su conciencia: la educación es un derecho universal y una práctica de justicia. Frente al reduccionismo instrumental, *omnia* reclama formar a la persona entera —entendimiento, voluntad y corazón; erudición, virtud y piedad—, una formación integral que reúna conocimiento, ética y sentido en lugar de adiestrar fragmentos rentables. Y frente a la superficialidad de una cultura del dato fugaz, *omnino* exige aprender a fondo, con raíces, transformando el saber en sabiduría asimilada y no en barniz olvidadizo (COMENIO, 2012). Inclusión, integralidad y profundidad: tres exigencias que la educación de nuestro tiempo proclama y rara vez cumple, y que Comenio había articulado ya como una sola y misma vocación.

El tercer concepto —el más urgente para una época de fracturas— es la *emendatio rerum humanarum*, la reparación de las cosas humanas. La obra testamentaria de Comenio, la *Consultatio Catholica*, lleva inscrito en su título el programa entero: enmendar, enderezar, reparar un mundo desquiciado por la guerra, la ignorancia y la división mediante una consulta universal en la que

toda la humanidad participe (COMENIO, 1966). Comenio no separaba jamás la formación de la conciencia de la reparación del mundo: educar a todos, en todo y del todo, era para él el modo de fundar una humanidad reconciliada y una paz duradera, porque la guerra nace de la ignorancia, del fanatismo y de la incomprensión, y solo una educación que forme conciencias comprensivas y solidarias puede desactivarla. Esta es, acaso, su lección más actual. En un tiempo de barbarie reincidente, su tesis de que la Educación de la Conciencia es una vía de paz —y no un lujo cultural ni un engranaje de la economía— recupera toda su fuerza, y enlaza directamente con el llamado contemporáneo a «enseñar la comprensión» y la «identidad terrenal» como saberes necesarios para evitar la barbarie y sostener una ciudadanía planetaria (MORIN, 1999).

Un cuarto rasgo hace de Comenio el inspirador de un paradigma verdaderamente nuevo: su concepción de la educación como proceso vital, permanente y no violento. La *Pampaedia* formula la intuición de que toda la vida es una escuela, desde la cuna hasta la sepultura, y describe una sucesión de escuelas de la vida que abarcan la existencia entera (COMENIO, 1986). Esta visión —que reformularían el Informe Delors con sus cuatro pilares y la noción contemporánea de educación a lo largo de toda la vida (DELORS, 1996)— rompe con la idea de la educación como etapa cerrada y la convierte en la forma misma de la existencia humana: vivir es aprender a ser cada vez más plenamente humano. Y todo ello bajo un principio regulador de extraordinaria modernidad: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*, que todo fluya espontáneamente y se aleje de las cosas la violencia. Comenio funda así una de las primeras pedagogías explícitamente no violentas de la historia, que concibe la escuela como «taller de humanidad» grato y amable y rechaza la coacción porque daña las semillas que se pretende hacer germinar (COMENIO, 1986). En la convergencia de estos rasgos —proceso vivo, relacional, autoorganizativo, sensible al ritmo y al contexto— se reconoce con nitidez el paradigma educativo emergente y ecosistémico que la pedagogía transdisciplinar reivindica hoy frente al modelo mecánico y bancario (MORAES, 1997; 2008; 2021).

Queda, por último, la dimensión que da nombre a este volumen y que constituye el corazón mismo del nuevo paradigma: la interioridad. Contra la expropiación de la vida interior que caracteriza a la subjetividad del rendimiento (HAN, 2012), Comenio había escrito, en el desamparo del exilio, una de las páginas más hondas del siglo XVII sobre el giro hacia dentro: en El laberinto del mundo y el paraíso del corazón, el peregrino, tras recorrer la

confusión vana del mundo, encuentra reposo, luz y sentido volviéndose hacia el interior de su propio corazón, morada de Dios (COMENIO, 2009). Esta clave contemplativa atraviesa toda su obra: el conocimiento es difusión de luz, y educar es traer la luz a las mentes, encaminar la sabiduría sobre el espíritu de todos los hombres y de todos los pueblos (COMENIO, 2023). Una Educación de la Conciencia digna de ese nombre no puede limitarse, por tanto, a instruir el entendimiento: ha de cultivar la interioridad, el silencio fecundo, la atención y el cuidado, conduciendo a la persona a ese «paraíso del corazón» desde el cual el saber se vuelve sabiduría y la acción, paz. Sin cultivo de la interioridad, la erudición se queda en laberinto; con él, la conciencia recobra su centro y su capacidad de cuidar de sí, de los otros y de la casa común (BOFF, 2002).

Valorar a Comenio desde la crisis de nuestro tiempo significa, en definitiva, reconocer en él no una reliquia venerable sino un manantial todavía activo, y un programa todavía pendiente. Su obra responde, punto por punto, a los déficits del paradigma que agoniza: a la fragmentación opone la pansophia; a la educación bancaria, el despertar de las semillas interiores; a la exclusión, la integralidad y la superficialidad, el omnes-omnia-omnino; a la violencia y la barbarie, la emendatio y la educación para la paz; a la mutilación instrumental de la persona, la formación integral de erudición, virtud y piedad; y a la expropiación de la vida interior, el cultivo de la interioridad y de la luz. No se trata de restaurar nostálgicamente el siglo XVII, sino de hacer fecunda, en clave de complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía crítica y esperanzada, una intuición fundacional que la modernidad dejó a medio camino. En la aurora de la interioridad que este volumen recorre, la voz de Comenio no es la del metafísico que se repliega en la certeza del yo, sino la del pedagogo de la esperanza que abre el yo al nosotros y la luz interior a la luz del mundo. Por eso su palabra sigue siendo, tres siglos y medio después, lo que más necesitamos: una vía de paz y de conciencia, y el cimiento de un nuevo paradigma educativo que aún está por construir y por aplicar.

14.1.- Apuntes biográficos

Jan Amos Comenio (Komenský) nació el 28 de marzo de 1592 en Moravia —probablemente en Nivnice, cerca de Uherský Brod, en la actual República Checa— en el seno de la Unidad de los Hermanos Moravos (Unitas Fratrum, Jednota bratrská), comunidad evangélica reformada cuyos orígenes se remontaban a la predicación de Juan Hus. Es un dato de hondas consecuencias: los Hermanos Moravos aceptaban buena parte de los

principios luteranos, pero no sus soluciones políticas ni, sobre todo, su «negro pesimismo acerca de la naturaleza humana» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). De esa raíz brota la confianza de Comenio en la educabilidad de todos, que vertebrará después toda su pedagogía. Huérfano de padre y madre antes de los doce años, conoció tempranamente la precariedad —y, al parecer, se adiestró de niño en un oficio antes de poder reanudar los estudios—, experiencias que afinaron su atención a los más desvalidos.

Cursó estudios superiores en las universidades calvinistas alemanas de Herborn, donde fue discípulo de Johann Heinrich Alsted y se impregnó de su enciclopedismo, y de Heidelberg. Fue admirador del reformador didáctico Wolfgang Ratke (Ratichius) y amigo de Johann Valentin Andreä, esto es, del luteranismo alemán más avanzado, del que absorbió la conciencia de la necesidad de reformar a fondo la enseñanza (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Ordenado ministro de la Unidad de los Hermanos en 1616, ejerció como pastor y rector de escuela en Fulnek. El estallido de la Guerra de los Treinta Años trastornó su existencia: tras la derrota protestante en la Montaña Blanca (1620), la persecución de los Habsburgo católicos se abatió sobre Moravia, y Comenio —que se negó a abjurar de su fe— perdió casa, biblioteca y manuscritos en el saqueo de Fulnek, y poco después, por la peste, a su primera esposa y a sus dos hijos. De aquel abismo nació, en lengua checa, una de sus obras más hondas: *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1623/2009), donde el peregrino, tras recorrer la vanidad del mundo, halla reposo y luz volviéndose al interior de su propio corazón.

Su vida fue, en adelante, una sucesión casi ininterrumpida de catástrofes, peregrinaciones, fugas e incendios en los que perdió una y otra vez manuscritos que representaban decenios de trabajo. Y, sin embargo, «perdida la patria, tuvo por patria a toda la Europa no católica», que se lo disputó para que reformara la educación en sus territorios (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Desterrado en 1628, se estableció en Leszno (Lissa), en la Polonia protestante, donde fue maestro y, más tarde, último obispo de la Unidad de los Hermanos; allí compuso, hacia 1628-1632 y en checo, su *Didáctica Magna*, vertida después al latín, y publicó en 1631 la *Janua Linguarum Reserata* (La puerta abierta de las lenguas), método para el latín que lo hizo célebre y se tradujo a casi todas las lenguas europeas e incluso al árabe y al persa. El *Pansophiae prodromus* (1639) le valió la invitación a Inglaterra, adonde viajó en 1641-1642, llamado por el círculo de Samuel Hartlib, y donde redactó la *Via Lucis*. Recibió invitaciones de media Europa —Polonia, Inglaterra, Suecia, Hungría y Transilvania (1641, 1645, 1650)— e incluso de Francia y de la

universidad americana de Harvard (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Entre 1650 y 1654 dirigió la reforma de la escuela de Sárospatak, en Hungría, donde concibió la *Schola Ludus* y preparó el *Orbis Sensualium Pictus*.

De regreso a Leszno, un nuevo desastre lo golpeó: en 1656 la ciudad fue incendiada y Comenio perdió otra vez su biblioteca y numerosos manuscritos. Acogido finalmente en Ámsterdam por la familia de Geer, vivió allí sus últimos años en relativa paz. En 1657 vio la luz su monumental *Opera Didactica Omnia*, encabezada por la *Didáctica Magna*; en 1658 se imprimió en Núremberg el *Orbis Pictus*, considerado el primer manual escolar ilustrado de la historia; en 1668 dedicó la *Via Lucis* a la recién fundada Royal Society de Londres (COMENIO, 1938/2023). Murió en Ámsterdam el 15 de noviembre de 1670 y fue sepultado en Naarden. Su prestigio fue tal que el joven Leibniz, a sus veinticuatro años, cerró aquel mismo año un rendido elogio con estas palabras: «Quien quiera contarse entre los buenos, te honrará, Comenio, y honrará a tus esperanzas y sueños» (apud ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Dejaba inconclusa su obra magna, la *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, cuya segunda mitad —incluida la *Pampaedia*— permanecería perdida hasta su redescubrimiento en los archivos de Halle en los años treinta del siglo XX, lo que provocó una verdadera relectura del pensador.

14.2.- Aportaciones fundamentales

Las aportaciones de Comenio a una filosofía de la conciencia y de su cultivo no se dejan reducir a su célebre Didáctica. Conviene desplegarlas en sus distintos estratos —metafísico, antropológico, espiritual, epistemológico, ético-político y pedagógico— para mostrar cómo conforman un sistema orgánico cuyo centro de gravedad es siempre la conciencia humana, entendida como luz que ha de despertarse, ordenarse y orientarse hacia el bien común.

14.2.1.- Pansophia: la unidad del saber y la conciencia como espejo del mundo

El núcleo especulativo del pensamiento de Comenio es la pansophia: la sabiduría universal, el proyecto de un saber que abarque «todo lo que es» de manera ordenada, armónica y mutuamente reflejante. Su fundamento es esencialmente religioso, pero de una religiosidad fervorosa y abierta que funde los motivos humanístico-renacentistas con la nueva mentalidad baconiana (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Como Campanella, Comenio admira las técnicas y las artes prácticas, y sus escritos rebosan de ejemplos tomados

del trabajo manual y, sobre todo, del modo de proceder de la naturaleza biológica, observada con ojo más científico que el de los grandes naturalistas italianos. La realidad se ordena en tres «libros» o registros concordantes —el libro del mundo (la naturaleza), el libro de la mente (la razón) y el libro de la Escritura (la revelación)—, que no pueden contradecirse porque los tres expresan una única verdad.

En esta arquitectura, la conciencia humana ocupa un lugar privilegiado: es el espejo vivo capaz de recoger y reflejar la totalidad, porque el hombre, como microcosmos, *«es un compendio del universo y comprende todas las cosas que por doquier se ven esparcidas»* (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). La pansophia no es, pues, enciclopedismo acumulativo, sino sabiduría relacional en la que importan ante todo el orden y las correspondencias entre las cosas. De ahí la lectura precisa que Comenio hace de su propia divisa, *«enseñarlo todo a todos»*: no pretende que cada cual adquiera un conocimiento exacto y profundo de todas las ciencias —cosa inútil e imposible por la brevedad de la vida—, sino que todos conozcan *«el fundamento, la razón y la finalidad de todas las cosas principales»*, pues quien viene al mundo *«viene no sólo para ser espectador, sino también actor»* (COMENIO, 2012; ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). El ideal pansófico es a un tiempo formal y realista, y su tono, lejos de todo rigorismo o ascetismo, es eudemonista: servir a Dios, al prójimo y a sí mismo en una alegría de raíz evangélica. Esta unidad relacional del saber, orientada a la acción y al gozo, anticipa con notable nitidez tanto la reunión de los conocimientos dispersos del pensamiento complejo (MORIN, 1999) como la noción transdisciplinar de un conocimiento que atraviesa los niveles de lo real (NICOLESCU, 2009).

14.2.2.- La estructura trinitaria de la conciencia

Si algún rasgo justifica plenamente la inclusión de Comenio en una historia filosófica de la conciencia, es su antropología del espíritu, de inequívoca raíz agustiniana. Que el ser humano sea «imagen de Dios» significa, para Comenio, que en él está como proyectada la Trinidad: el espíritu humano es memoria o conciencia (*esse*), intelecto (*nosse*) y voluntad (*velle*), tres potencias distintas e inseparables como inseparables son el alma y la Trinidad divina (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). De esta estructura ternaria de la conciencia se siguen, concomitantemente, los tres fines inseparables de la educación: la devoción, la instrucción y la virtud —o, en la formulación paralela de la Didáctica Magna, la piedad, la erudición y la moralidad—. Educar la conciencia es, por tanto, cultivar de modo unitario su

ser (la raíz, la memoria de sí, la apertura a lo sagrado), su conocer (el entendimiento que ilumina) y su querer (la voluntad que obra el bien).

El alcance de esta intuición para una Educación de la Conciencia es enorme. Frente a toda pedagogía que escinde el intelecto del afecto y de la voluntad —que instruye cabezas sin formar corazones ni orientar querencias—, Comenio afirma la indisociabilidad de las tres potencias: no hay verdadera formación del conocer sin formación del ser y del querer. Y frente a la pasividad del depósito de datos, recupera, también con San Agustín, la idea de que educar no es «ensacar» ni «comprimir» nociones en la memoria, sino el arte de hacer germinar las semillas interiores, que no se desarrollan por incubación sino al estimularse con experiencias variadas, ricas y sentidas como siempre nuevas —incluso por quien las enseña, pues enseñar es aprender mejor lo que se enseña (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992; COMENIO, 2012)—. La meta de esta formación trasciende, en la perspectiva de Comenio, la vida presente: como el feto rompe la bolsa amniótica para salir a la luz, el ser humano se forma en esta «segunda morada» para acceder a una luz más alta. Religión, instrucción y virtud son el nutrimento de ese tránsito. Despojada de su envoltorio escatológico, esta visión enseña algo perenne: que la conciencia es una totalidad de ser, conocer y querer, y que solo se la educa de verdad cuando se la cultiva entera.

Comenio extrae de aquí, además, un optimismo pedagógico que es ya en sí mismo una tesis sobre la conciencia. Después de la caída, la naturaleza humana requiere un auxilio para desplegarse: la gracia divina. Pero Comenio sostiene que Dios la infunde siempre liberalísimamente, de modo que no su ausencia, sino la insuficiente educación, es la causa de que tantos seres humanos se malogren; la gracia, en rigor, nos llega a través de la educación, esto es, a través de experiencias oportunas, porque todo conocimiento —incluso, dice, el de los ángeles— es «experimental» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). De esta confianza se sigue la universalidad de la educabilidad: la educación fructifica en todos, y solo a los individuos gravemente tarados podría no aprovechar —aun a ellos «puede al menos dulcificarles las costumbres»—. Especial relieve tiene aquí su afirmación sobre las mujeres, dotadas, escribe, de «*una mente ágil y apta para comprender la sabiduría como nosotros, y a menudo más que nosotros*»: quizá la afirmación más tajante en favor de la mujer salida jamás de la pluma de un gran pedagogo (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). El *omnes* comeniano hunde así sus raíces en una conciencia luminosa y universal, igual en dignidad en todos.

14.2.3.- El laberinto y el paraíso del corazón

Si la pansophia mira hacia la totalidad del mundo, El laberinto del mundo y el paraíso del corazón (1623/2009) mira hacia dentro. Esta obra temprana, escrita en checo en el desamparo del exilio, narra el viaje de un peregrino que recorre la ciudad del mundo y descubre, bajo el aparente orden de sus calles y estamentos, vanidad, engaño, ruido y muerte. La salida no está en parte alguna del mundo exterior: el peregrino la encuentra cuando vuelve los ojos hacia el interior de su propio corazón y halla allí, en lo más hondo de la conciencia, la presencia de Dios y, con ella, el reposo, la luz y el sentido (COMENIO, 2009). Es uno de los testimonios más bellos del siglo XVII del giro a la interioridad como descubrimiento de un centro de la conciencia más verdadero que el mundo de las apariencias. No se trata de huir del mundo, sino de habitarlo desde un centro pacificado: esta dimensión contemplativa atraviesa después toda su obra pedagógica, pues educar la conciencia no es solo instruir el entendimiento, sino conducir a la persona a ese paraíso del corazón desde el cual el saber se vuelve sabiduría.

14.2.4.- Via Lucis: epistemología de la luz interior

La metáfora de la luz —lumen— es la clave epistemológica del sistema comeniano y queda condensada en la Via Lucis, redactada en Londres en 1641-1642 y publicada en Ámsterdam en 1668. Comenio concibe el conocimiento como difusión y recepción de luz: hay una Luz primera, divina, fuente de toda inteligibilidad; hay una luz del mundo, que es el orden manifiesto de la creación; y hay una luz de la mente, la conciencia, capaz de recibir y reflejar las otras dos. Educar es, literalmente, traer la luz a las mentes: encaminar la sabiduría sobre el espíritu de todos los hombres y de todos los pueblos (COMENIO, 2023). Esta epistemología fundamenta el optimismo cognoscitivo de Comenio —si la mente es lámpara hecha para la luz, todo lo conocible es enseñable y todo ser humano es capaz de aprender— y articula la relación entre sentidos, razón y fe: el conocimiento empieza por los sentidos, asciende por la razón hasta la contemplación de las causas y se corona en la luz de la fe. No es casual que Comenio dedicara la Via Lucis a la Royal Society: veía en la nueva ciencia experimental un instrumento providencial para la difusión universal de la luz, siempre que se mantuviera unida a la sabiduría y a la piedad.

14.2.5.- La Consultatio Catholica, la Pampaedia y la asociación universal del saber

La obra culminante y testamentaria de Comenio es la *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, vasta summa en siete partes —Panegersia, Panaugia, Pansophia, Pampaedia, Panglottia, Panorthosia y Pannuthesia— de la que solo una parte se conoció en vida del autor (COMENIO, 1966). El título enuncia el programa: reparar, enmendar, enderezar las cosas humanas, desquiciadas por la guerra, la ignorancia y la división, mediante una consulta universal en la que toda la humanidad participe. Su corazón pedagógico es la Pampaedia, la educación universal, que formula la intuición más fecunda para una pedagogía de la conciencia: toda la vida es una escuela, desde la cuna hasta la sepultura, en una sucesión de escuelas de la vida —del nacimiento, la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud, la madurez, la vejez y la muerte— que abarcan la existencia entera. Educar a todos (*omnes*), en todo (*omnia*) y del todo (*omnino*) es la fórmula de una conciencia universal: una humanidad reconciliada por la luz compartida del saber, la virtud y la piedad.

Coherente con esta visión, Comenio percibió que el saber no progresa sino como obra colectiva. Por ello propuso instituir en todos los países una asociación didáctica universal, un instituto superior donde los doctos colaboraran «para descubrir más y más los fundamentos de las ciencias»; esa asociación —escribe en imagen orgánica memorable— «sería para las otras escuelas lo que el estómago para los miembros, es decir, un taller vital que daría en abundancia jugos, vida y fuerza a todos» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Este *Collegium Lucis* o consejo internacional para la difusión de la sabiduría —concebido como órgano de una conciencia colectiva del conocimiento— ha sido justamente leído como anticipación remota de las instituciones educativas y científicas internacionales contemporáneas, y de la propia UNESCO (PIAGET, 1957; RABECQ, 1957). De aquí brota, también, la utopía pacifista comeniana: la guerra nace de la ignorancia, del fanatismo y de la incomprensión, y la educación universal de la conciencia es la única *emendatio* capaz de fundar una paz duradera.

14.2.6.- La Didáctica Magna: método natural, globalidad y no violencia

La Didáctica Magna —cuyo subtítulo promete «el artificio universal para enseñar todo a todos»— traduce la metafísica de la luz y la antropología de las semillas en un método. Su tesis central es que el arte de enseñar debe imitar

el orden de la naturaleza, porque tanto la mente como el mundo proceden del mismo Autor. Para Comenio, conocer es cosa naturalmente placentera, y si a menudo parece lo contrario, ello se debe a que los propios maestros, con su impericia, inspiran disgusto por el estudio; respetada la naturaleza —la del ser humano en general y la de cada alumno en particular—, se obtendrían espléndidos resultados «sin golpes, sin rigor y sin coartación» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). De ahí los principios de ir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo próximo a lo remoto, respetando edades y ritmos, y partiendo siempre de la experiencia sensible: «la cognición debe principiar necesariamente de los sentidos», máxima que poco después adoptaría Locke como lema de batalla (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

El gran principio regulador es *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*: que todo fluya espontáneamente, que se aleje de las cosas la violencia. Comenio condena el castigo como método de aprendizaje y sostiene que a las criaturas racionales se las debe guiar «no a fuerza de gritos, prisiones y garrotazos, sino con medios racionales», pues quien actúa de otro modo «ultraja a Dios, que imprimió en todos su imagen» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Su pedagogía es, así, una de las primeras pedagogías explícitamente no violentas de la historia, que concibe la escuela como «taller de humanidad» grato y amable y propone que el estudio sea, en lo posible, juego (*Schola Ludus*). El *Orbis Sensualium Pictus* (1658/2017) lleva el método a su expresión más célebre: por primera vez, un libro escolar asocia sistemáticamente la imagen a la palabra, de modo que el conocimiento entre por los sentidos antes de elaborarse en el intelecto, inaugurando la tradición del manual ilustrado y del material didáctico intuitivo.

Un rasgo de notable modernidad, subrayado por Abbagnano y Visalberghi, es el globalismo comeniano: la intuición de que el niño capta el todo antes que las partes, conociendo primero de modo global, sumario y preanalítico, y profundizando luego gradualmente. Sobre esta intuición se asientan los criterios de gradualidad y ciclicidad: al niño se le enseña desde el comienzo «un poco de todo» en forma apta para su psique, y después se retorna a las mismas materias en sucesivos ciclos, cada vez con mayor distinción y hondura, pues «lo que queremos no es que se enseñen cosas diversas, sino las mismas en diverso modo, todas aquellas que pueden hacer de los hombres verdaderos hombres» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). En la «escuela del regazo materno» Comenio llega a rastrear los inicios de hasta veinte disciplinas. Esta concepción global y cíclica del aprendizaje —que

prefigura tanto la psicología de la totalidad como los «centros de interés» de la pedagogía activa del siglo XX— constituye una aportación de primer orden a una pedagogía de la conciencia entendida como despliegue orgánico, y no como acumulación de fragmentos inconexos.

14.2.7.- La escuela pública democrática y los límites del sistema de Comenio

El principio de la organicidad del saber funda en Comenio una concepción moderna y democrática del organismo escolar, en la que se reconoce igual dignidad a cada uno de sus niveles (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Sin prever instituciones para los menores de seis años —que prefiere educados en el seno familiar—, propone una «escuela materna» con guía para los progenitores, seguida de tres ciclos de seis años: la escuela en lengua nacional (primaria, una por aldea, para todos los niños y niñas, formativa e informativa a la vez), la escuela en lengua latina (secundaria, para los más capaces, también pansófica y atenta a la matemática y a las ciencias naturales) y la academia o universidad. Sus argumentos en favor de una escuela primaria común para todos —la imposibilidad de discernir precozmente las aptitudes, la inconveniencia de que unos pocos se crean superiores, las ventajas de mezclar niños de diversa índole para que «se estimulen, se inciten y se refinan unos a otros»— son de una modernidad sorprendente, y hacen de Comenio el primer y principal teórico de la moderna escuela pública y democrática (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

La honestidad intelectual exige, sin embargo, registrar también los límites que la historiografía pedagógica le ha señalado, pues una valoración crítica los integra sin merma del aprecio. Comenio deposita una confianza acaso excesiva en el valor de la organización, hasta soñar con una «escuela-reloj» minuciosamente reglada que contrasta con sus propios elogios del espíritu de iniciativa; es, en rigor, el teórico de la lección magistral más que de la indagación autónoma, por lo que no cabe contarle entre los precursores de la escuela activa —donde el niño experimenta e inventa por sí mismo—, sino entre los de la escuela de las «lecciones de cosas», del método objetivo y de los recursos didácticos intuitivos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Asimismo, su entusiasmo por la organicidad lo lleva a confundir lo global en sentido psicológico con lo general en sentido lógico, con el riesgo de convertir al niño en un pequeño metafísico. Reconocer estas tensiones no debilita su aportación: la enriquece, al mostrar que el proyecto de Comenio de una Educación de la Conciencia quedó, en parte, a la espera de las pedagogías

activas, ecosistémicas y dialógicas que sabrían devolver al educando el papel de actor que el propio Comenio había reivindicado.

14.3.- Correlatos contemporáneos

La vigencia de Comenio no es la de una reliquia venerable, sino la de un manantial todavía activo. Buena parte de las grandes orientaciones de la educación contemporánea pueden leerse como desarrollos, conscientes o no, de intuiciones de Comenio. Conviene señalar varios correlatos mayores que conectan su obra con el marco transdisciplinar y de la conciencia que sostiene esta serie.

En primer lugar, la educación a lo largo de toda la vida. Cuando el Informe Delors proclamó que la educación debe abarcar la existencia entera y articularse en torno a cuatro pilares —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (DELORS, 1996)—, reformulaba la Pampaedia comeniana de las escuelas de la vida de la cuna a la sepultura (COMENIO, 1986). Es notable, además, que los cuatro pilares de Delors reaviven la antigua tríada comeniana del ser, el conocer y el querer (*esse, nosse, velle*): la educación de la conciencia entendida como formación simultánea del ser que somos, del saber que comprendemos y de la voluntad que obra.

En segundo lugar, el pensamiento complejo y la reforma del pensamiento. La pansophia comeniana —saber relacional, reunión de los conocimientos contra su dispersión— anticipa el diagnóstico de Morin sobre la ceguera de la hiperespecialización y su llamado a una «cabeza bien puesta» capaz de contextualizar y religar (MORIN, 2001), así como su programa de los saberes necesarios: enseñar la condición humana, la identidad terrenal y la comprensión como antídoto contra la barbarie (MORIN, 1999). En tercer lugar, la transdisciplinariedad: la tesis comeniana de los tres libros concordantes y de un saber unificado que atraviesa los planos de lo real prefigura la noción de niveles de realidad del manifiesto transdisciplinar (NICOLESCU, 2009).

En cuarto lugar, las pedagogías globales, activas y ecosistémicas. El globalismo comeniano —el todo antes que las partes, las mismas materias retomadas en ciclos cada vez más hondos— prefigura la psicología de la totalidad y los «centros de interés» de la pedagogía activa del siglo XX, y entronca con el paradigma educativo emergente y la ecología de los saberes que reivindica María Cândida Moraes, donde aprender es un proceso vivo,

relacional y autoorganizativo, irreducible a la transmisión mecánica de contenidos (MORAES, 1997; 2008; 2021). No en vano el propio Piaget vio en Comenio a un precursor de una epistemología atenta a la actividad del que aprende y al orden evolutivo de las operaciones de la mente (PIAGET, 1957).

En quinto lugar, la educación humanizadora y dialógica. El rechazo comeniano de la violencia escolar —«sin golpes, sin rigor y sin coartación»—, su defensa de la dignidad educable de todos y su concepción de la escuela como «taller de humanidad» se prolongan en la pedagogía crítica de Paulo Freire, para quien educar es humanización, esperanza y diálogo, jamás domesticación (FREIRE, 1993; 1997). Hay una línea continua entre el *omnes* comeniano —nadie excluido, ni el pobre, ni la mujer— y la opción freireana por los oprimidos. En sexto lugar, la educación para la paz y la ciudadanía planetaria: la tesis de que la guerra nace de la ignorancia y de que la enmienda del mundo pasa por la formación universal de las conciencias funda toda la tradición posterior de la educación para el entendimiento internacional, de la que la UNESCO se reconoció heredera al consagrar a Comenio como «apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional». Su «asociación universal» del saber, órgano de una conciencia colectiva del conocimiento, halla eco en la ciencia abierta y colaborativa y en la idea de comunidad planetaria de aprendizaje.

14.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la obra de Comenio, enriquecida por la lectura de Abbagnano y Visalberghi, cabe destilar un conjunto de principios que, lejos de envejecer, constituyen todavía hoy un programa para una educación de la conciencia de orientación transdisciplinar, ecosistémica y orientada a la paz.

1. **Principio de universalidad e inclusión (omnes).** Todos los seres humanos —ricos y pobres, gobernantes y gobernados, hombres y mujeres, sin excepción de ninguno— son educables y tienen derecho a la formación de su conciencia. La igual dignidad educable de la mujer, que Comenio afirma con singular energía, y la igual dignidad de todos los niveles del sistema escolar hacen de él un teórico temprano de la escuela pública y democrática.
2. **Principio de optimismo antropológico y educabilidad universal.** El ser humano es una lámpara que solo necesita ser encendida para resplandecer. Frente al pesimismo sobre la naturaleza caída, Comenio confía en que la educación fructifica en todos, porque

la gracia llega a través de experiencias oportunas y todo conocimiento es, en el fondo, experimental. No es la ausencia de dones, sino la insuficiente educación, lo que malogra a los seres humanos.

3. **Principio de integralidad trinitaria (esse, nosse, velle).** Educar es formar a la persona entera en sus tres potencias inseparables — conciencia o ser, entendimiento y voluntad—, a las que corresponden la piedad, la erudición y la virtud. No hay verdadera formación del conocer sin formación del ser y del querer: la conciencia se cultiva en su totalidad o se mutila.
4. **Principio de profundidad y solidez (omnino).** No basta rozar las cosas: hay que aprenderlas a fondo, con raíces, de modo que el saber se convierta en sabiduría asimilada y no en barniz olvidadizo. La conciencia se forma por comprensión profunda y conexión de sentidos, no por acumulación superficial de datos.
5. **Principio de germinación, no de depósito.** Educar no es «ensacar» ni «comprimir» datos en la memoria, sino el arte de hacer germinar las semillas interiores mediante experiencias variadas, ricas y siempre nuevas. El maestro es jardinero y partera, no alfarero ni escriba; y enseñar es, además, aprender mejor lo que se enseña.
6. **Principio de conformidad con la naturaleza, gradualidad y ciclicidad.** La enseñanza debe seguir el orden con que la conciencia se despliega: de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo global a lo analítico. Puesto que el niño capta primero el todo, conviene enseñar desde el comienzo «un poco de todo» y retornar a las mismas materias en ciclos cada vez más hondos, no para enseñar cosas diversas, sino las mismas en diverso modo.
7. **Principio de intuición sensorial (regla de oro).** Todo lo posible ha de presentarse a los sentidos antes que al intelecto: la cognición principia necesariamente en los sentidos. El conocimiento de la conciencia se enraíza en la percepción y en la experiencia directa, no en la palabra hueca. El *Orbis Pictus* es la cifra de este principio, matriz de toda pedagogía intuitiva.
8. **Principio de no violencia y de alegría (omnia sponte fluent).** La formación de la conciencia exige libertad, amabilidad y gozo: conocer es naturalmente placentero. A las criaturas racionales se las guía «con medios racionales», no «a fuerza de gritos, prisiones y garrotazos», y «sin golpes, sin rigor y sin coartación». La escuela debe ser un taller de humanidad grato, y el estudio, en lo posible, juego.

9. **Principio de continuidad vital (toda la vida es escuela).** La educación de la conciencia no termina en la niñez: abarca la existencia entera, de la cuna a la sepultura, en una sucesión de escuelas de la vida. La formación es permanente porque ser humano es una tarea inacabable.
10. **Principio de unidad relacional del saber (pansophia).** Enseñar no es yuxtaponer disciplinas inconexas, sino mostrar el orden y las correspondencias que hacen del conocimiento un todo. La conciencia bien formada refleja el mundo como un cosmos, no como un caos de fragmentos, y el saber progresa como obra colectiva —la «asociación universal» que es a las escuelas lo que el estómago a los miembros—.
11. **Principio de interioridad y contemplación.** El fin último del saber no es el dominio externo, sino la luz interior y el reposo del corazón. Educar la conciencia es conducirla a su centro, a ese «paraíso interior» desde el cual el conocimiento se vuelve sabiduría serena. Sin cultivo de la interioridad, la erudición se queda en laberinto.
12. **Principio de agencia y de educación para la paz (espectador y actor).** Quien viene al mundo viene no solo para ser espectador, sino también actor: la educación forma personas capaces de comprender y de obrar para la concordia. Su horizonte es la *emendatio rerum humanarum*, la reparación de un mundo herido por la ignorancia y la violencia. Educar a todos, en todo y del todo, es construir una humanidad reconciliada: la educación de la conciencia es, en último término, una vía de paz.

En la encrucijada del Barroco, entre la guerra y el exilio, Comenio formuló una de las visiones más generosas que la humanidad ha concebido sobre sí misma: la de que cada conciencia es una lámpara hecha de ser, conocer y querer, capaz de reflejar el mundo entero y de reconciliarse con las demás, y la de que encender y cultivar esa luz —en todos, en todo y del todo— es la obra mediante la cual el género humano puede, todavía, repararse. Con sus límites históricos —la tentación de la escuela-reloj, el riesgo del intelectualismo—, su proyecto quedó en parte a la espera de las pedagogías activas, ecosistémicas y dialógicas que sabrían devolver al educando el papel de actor. Pero su intuición fundacional permanece intacta: en la aurora de la interioridad que este volumen recorre, la voz de Comenio no es la del metafísico que se repliega en la certeza del yo, sino la del pedagogo de la esperanza que abre el yo al nosotros y la luz interior a la luz del mundo. Por

eso su palabra sigue siendo, tres siglos y medio después, vía de paz y de conciencia.

14.5.- Cierre que abre

Si hubiera que condensar en una sola tesis la herencia viva de Comenio, sería esta: la educación es un derecho humano universal, inherente a la igual dignidad de todos los seres humanos. El omnes comeniano —enseñar a todos, sin excluir a nadie en parte alguna— no fue para él un ideal pedagógico entre otros, sino la consecuencia necesaria de su antropología. Si cada persona es imagen de Dios, microcosmos del universo y lámpara dispuesta a encenderse para resplandecer, negar a alguien la educación equivale a negarle su humanidad y a ultrajar la dignidad que, según escribió, el Creador imprimió en todos por igual; por eso a las criaturas racionales se las ha de guiar «no a fuerza de gritos, prisiones y garrotazos, sino con medios racionales». Tres siglos más tarde, despojada de su lenguaje teológico pero fiel a su intuición más honda, esa convicción se inscribiría en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación (ONU, 1948). Comenio es, en rigor, uno de los manantiales remotos de ese reconocimiento, y su voz sigue recordándonos que el derecho a aprender no se funda en la utilidad ni en la capacidad de pago, sino en la sola dignidad de ser humano.

De esa raíz se sigue una consecuencia que hoy es preciso reafirmar con energía: la educación, como el conocimiento, es un bien común de la humanidad, no una mercancía. Encender la lámpara que cada conciencia lleva dentro es tarea de toda la comunidad para con cada uno de sus miembros, y patrimonio compartido del género humano, no un servicio que se compra y se vende según la fortuna de cada cual (UNESCO, 2015). La escuela pública, gratuita y común —que Comenio imaginó en su «escuela en lengua nacional», una por aldea, abierta a todos los niños y niñas— es la institución que históricamente ha encarnado ese bien común y ha hecho del derecho a la educación una realidad y no una proclama vacía.

Por eso resulta tanto más urgente nombrar lo que hoy amenaza esa herencia. En las últimas décadas, una ofensiva sostenida ha pretendido convertir la educación en mercancía: la escuela en empresa, el saber en producto, el estudiante en cliente y la persona en «capital humano» cuya formación se mide por su rentabilidad, hasta el punto de amenazar con producir generaciones de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales (NUSSBAUM, 2010). Esta mercantilización y privatización de la educación —

impulsada por redes globales de política que difunden un imaginario neoliberal según el cual el mercado gestionaría siempre mejor que lo público (BALL, 2012)— no es un proceso neutral ni una fatalidad técnica: es una opción política con ganadores y perdedores. Y a ella se suman, con frecuencia, políticas intencionadas de deterioro de la escuela pública: la disminución sistemática de su financiación, el abandono material de sus centros, la sobrecarga y precarización de su profesorado, la fuga de las familias con más recursos hacia circuitos privados y concertados, y la consiguiente conversión de muchas escuelas públicas en guetos donde se concentran y se abandonan las capas sociales más vulnerables. El resultado es una dualización del sistema que parte en dos el sueño de Comenio: una educación de calidad para quienes pueden pagarla y una escuela empobrecida, residual, para quienes no pueden huir de ella.

Conviene recordar, frente a esa deriva, que Comenio defendió la escuela común para todos con argumentos de sorprendente actualidad: la imposibilidad de discernir precozmente las aptitudes, la inconveniencia de «ofrecer a unos cuantos la ocasión de creerse más que los otros» y, sobre todo, la riqueza de mezclar a niños de diversa índole y condición «a fin de que se estimulen, se inciten y se refinan unos a otros» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Segregar a los más vulnerables en escuelas deliberadamente empobrecidas es exactamente lo contrario de lo que Comenio entendió por educar: no es encender lámparas, sino administrar la penumbra; no es reparar el mundo, sino consagrar su fractura. Vaciar de recursos la escuela pública para después denunciar su ineficacia, y empujar así a quien puede hacia lo privado, no es una política educativa: es la renuncia organizada al derecho universal a la educación y a la igualdad de dignidad que lo sostiene. Donde Comenio quiso un «taller de humanidad» abierto a todos, la mercantilización instala un mercado de oportunidades desiguales; donde quiso comunidad, instala competencia; donde quiso luz para todos, raciona la luz.

Ante la crisis actual —civilizatoria, ecológica, ética y de sentido— necesitamos, más que nunca, otro tipo de educación: más fraterna, más humana, más solidaria, de mayor calidad y enfocada al desarrollo humano integral. Una educación que no forme «máquinas utilitarias» ni consumidores dóciles, sino personas y ciudadanos capaces de comprender, de cuidar y de obrar para el bien común (NUSSBAUM, 2010); que reúna el ser, el conocer, el hacer y el convivir en lugar de adiestrar fragmentos rentables (DELORS, 1996); que recupere el cuidado de sí, de los demás y de la casa común como

categoría central (BOFF, 1999); que enseñe la condición humana, la comprensión y la identidad terrenal como saberes necesarios para la paz y contra la barbarie (MORIN, 1999); que conciba el aprender como un proceso vivo, relacional y ecosistémico, y no como transmisión mecánica de contenidos (MORAES, 2021); y que se atreva a ser, como quería Freire, práctica de humanización, de diálogo y de esperanza, jamás de domesticación (FREIRE, 1993; 1997). Esa educación tiene en este volumen un nombre y un fundamento: la Educación de la Conciencia, que asume la fórmula de Comenio *omnes, omnia, omnino* —a todos, todo y totalmente— como exigencia simultánea de inclusión, integralidad y profundidad.

Tomar la Educación de la Conciencia como base no es un repliegue intimista ni una huida espiritualista de lo político: es, precisamente, lo contrario. Significa formar conciencias lúcidas y compasivas, capaces de reconocer la dignidad igual de todo ser humano y de comprometerse con su defensa; significa cultivar la interioridad para sostener desde ella una acción transformadora, recordando que quien viene al mundo viene «no sólo para ser espectador, sino también actor» (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). La Educación de la Conciencia es, así, inseparable de la justicia educativa: no hay verdadero cultivo interior que se desentienda de que millones de lámparas permanecen apagadas por la pobreza, la exclusión o el abandono institucional. La *emendatio rerum humanarum* que Comenio soñó —la reparación de un mundo herido por la ignorancia y la violencia— pasa hoy, también, por defender la escuela pública como bien común, por revertir su deterioro y por reclamar para todos, sin excepción, una educación de calidad orientada al pleno desarrollo de la persona y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (ONU, 1948; UNESCO, 2015).

Cierra así este capítulo la convicción que lo ha guiado desde su comienzo. La voz de Comenio, nacida entre la guerra, el exilio y la pérdida, no es la de un erudito del pasado, sino la de un pedagogo de la esperanza cuya intuición fundacional sigue interpelándonos: cada conciencia es una lámpara hecha para la luz, y encenderla —en todos, en todo y del todo— es la obra mediante la cual el género humano puede todavía repararse y reconciliarse. Frente a quienes reducen la educación a mercado y abandonan a los más débiles en la penumbra, la educación de la conciencia reivindica, con Comenio y contra toda resignación, que enseñar a todos, todo y totalmente no es una utopía caduca, sino el más concreto de los derechos y la más urgente de las tareas: una vía de paz, de justicia y de dignidad compartida. Porque, como él escribió, toda la vida es una escuela, y ninguna conciencia debe quedar fuera de su luz.

15.- Educación de la Conciencia: decálogo

Al término de este largo recorrido por el siglo XVII —desde la guerra contra el autoengaño de Francis Bacon hasta el «taller de humanidad» de Juan Amós Comenio—, conviene detenerse y preguntar qué herencia recogemos. No hemos transitado por estas doce figuras movidos por la curiosidad anticuaria, sino por una convicción: que la escisión que esta centuria inauguró —entre razón y emoción, sujeto y objeto, mente y cuerpo, ser humano y naturaleza— está en la raíz misma de la crisis civilizatoria, ecológica y espiritual que hoy habitamos, y que el mismo siglo que abrió la herida nos legó también los recursos para sanarla. El despertar del sujeto moderno fue a la vez una conquista y una pérdida; aprender a heredarlo con lucidez es la tarea que este volumen ha querido preparar.

Comenio cerró nuestro itinerario con una imagen que puede ahora reunirlo todo: la de que cada conciencia es una lámpara que no necesita ser llenada, sino encendida, para resplandecer. Educar no es, en efecto, depositar contenidos en un receptáculo vacío, sino avivar una luz que ya late en lo hondo de cada ser humano. Toda la sabiduría del siglo de la interioridad cabe en ese gesto: no instruir desde fuera, sino despertar desde dentro. Las páginas que siguen destilan ese gesto en diez principios, que no son normas rígidas ni recetas, sino orientaciones para encender —en nosotros y en quienes educamos— una conciencia despierta.

Cada uno de estos diez principios recoge, sintetiza y reactualiza lo mejor de lo aportado por los pensadores y pensadoras que hemos frecuentado, corrigiendo a la vez sus sombras: el sueño de dominio que acompañó a la nueva ciencia, el solipsismo del yo amurallado, la antropología del miedo, el silenciamiento de tantas voces. Por eso el decálogo no mira solo hacia atrás: cada principio se ofrece acompañado de su vigencia y de su valor para esta encrucijada del siglo XXI, en la que la pregunta que el XVII abrió de par en par —la pregunta por el fundamento, el sentido y el lugar del ser humano en un mundo que ha perdido sus antiguas certezas— se ha vuelto, más que nunca, nuestra propia e ineludible pregunta.

15.1.- Educar la lucidez crítica:

El primer gesto de toda formación de la conciencia no es llenar la mente, sino limpiarla. Bacon enseñó que antes de conocer hay que reconocer los

propios ídolos —los prejuicios de la especie, la caverna de la propia biografía, las trampas del lenguaje, los dogmas heredados del teatro de las autoridades— ; Galileo opuso a la creencia por autoridad la cultura de la prueba, el hábito de preguntar «cómo lo sabes»; Descartes hizo de la duda metódica el cimiento del juicio propio; Gassendi enseñó a leer los signos y a distinguir el indicio fiable del engañoso; y Cristina de Suecia advirtió, con una severidad que aún estremece, que «la ignorancia no es inocencia». Dudar bien no es el escepticismo cínico que todo lo relativiza, sino la probidad de no concluir más de lo que los hechos autorizan: una virtud a la vez intelectual y moral.

Educar esta lucidez es enseñar a distinguir la opinión del argumento y el argumento de la evidencia; a suspender el juicio, a tolerar la incertidumbre, a buscar activamente lo que podría refutar la propia hipótesis. Es formar conciencias capaces de detectar cuándo somos hablados por las palabras en lugar de hablar a través de ellas.

Vigencia y valor actual. En la era de la posverdad, la propaganda algorítmica y la inteligencia artificial generativa, donde el bulo viaja más rápido que su desmentido y la verosimilitud sustituye a la verdad, la alfabetización crítica, mediática y semántica se ha vuelto una urgencia cívica de primer orden. Una democracia de crédulos es presa fácil de cualquier manipulación; formar ciudadanos que purguen sus ídolos y otorguen su asentimiento con discernimiento es, hoy, condición de la libertad.

15.2.- Religar cuerpo, emoción y razón

La gran escisión del siglo —la separación entre la cosa pensante y la cosa extensa— tuvo, ya entonces, sus correctores. Isabel de Bohemia plantó a Descartes la objeción decisiva: ¿cómo puede un alma inmaterial mover un cuerpo, si la tristeza enferma la carne y la fiebre nubla el pensamiento? Pascal recordó que «el corazón tiene sus razones que la razón no conoce»; Hobbes intuyó que las pasiones son movimientos vitales del cuerpo, no enemigos del entendimiento; Gassendi devolvió al alma su raigambre corpórea y sensible; Cavendish repartió la inteligencia por todo el organismo; y Conway enseñó que espíritu y cuerpo no difieren en esencia, sino en grado. Lo que la neurociencia llama hoy «el error de Descartes» ellos lo barruntaron tres siglos antes: no hay razón sin emoción, ni pensamiento que no piense con todo el cuerpo.

Una Educación de la Conciencia coherente con esta herencia no trata el cuerpo como mero soporte del intelecto ni la afectividad como interferencia del aprender. Integra movimiento, sensación, emoción y cognición; reconoce el sentipensar como unidad indisociable y la educación emocional no como adorno, sino como núcleo de la formación.

Vigencia y valor actual. Frente a una escuela todavía desencarnada —que inmoviliza, evalúa cabezas y olvida cuerpos— y ante una crisis de salud mental que golpea con dureza a la infancia y la juventud, religar cuerpo, emoción y razón es reparar la fractura antropológica que está en la base de tanto malestar. Educar personas que sienten, se conmueven y razonan a la vez es formar conciencias plenas y no fragmentos rentables.

15.3.- Cultivar la interioridad y la contemplación

El siglo XVII abrió el «espacio interior» del yo y descubrió en él a la vez un fundamento y una morada. Junto al cogito cartesiano, que vuelve el pensamiento sobre sí mismo, corre la honda tradición contemplativa que concibe la conciencia como castillo habitado y profundidad recogida. Pascal diagnosticó con lucidez insuperable la raíz de nuestra desdicha —«la incapacidad del hombre de permanecer en reposo en una habitación»— y opuso al *divertissement*, la huida hacia la distracción, una pedagogía del silencio y del recogimiento. Kepler entendió el conocer como un reconocer desde dentro; Gassendi recobró la serenidad y la medida del deseo; Cristina cultivó los ejercicios del cuidado de sí; y Comenio señaló que el fin último del saber no es el dominio externo, sino «la luz interior y el reposo del corazón».

Educar la interioridad es enseñar a estar presente: a sostener la atención, a habitar el silencio sin huir de él, a volver la mirada hacia dentro. Las prácticas contemplativas, que las tradiciones de sabiduría cultivaron durante milenios y que hoy reencuentran las neurociencias, ofrecen vías concretas para esa formación.

Vigencia y valor actual. En la sociedad de la hiperestimulación y la economía de la atención, donde la dispersión digital fragmenta el tiempo y agota al sujeto de rendimiento, aprender a permanecer en reposo se ha vuelto una competencia formativa decisiva. La contemplación no es evasión ni anacronismo, sino una de las respuestas más necesarias a la ansiedad, la prisa y el vacío de sentido de nuestro tiempo.

15.4.- Asombro y mirada estética

Kepler comenzó y culminó en el asombro: la *admiratio* ante el orden del cosmos fue para él a la vez el motor de la investigación y su fruto contemplativo, y sostuvo que la belleza y la armonía no son adornos subjetivos, sino órganos de conocimiento. Galileo nos enseñó a educar la mirada —a observar antes de juzgar, a dejar que el fenómeno hable— pero su matematización del mundo expulsó lo cualitativo —el color, el sabor, la emoción, el sentido— al limbo de lo subjetivo, y nos dejó la tarea de repararlo. Pascal reivindicó, junto al *esprit de géométrie*, el *esprit de finesse*, la inteligencia que capta matices, contextos y totalidades. De los tres aprendemos que conocer es también percibir proporciones, ritmos y consonancias, y que el conocimiento que no desemboca en una admiración renovada es conocimiento muerto.

Una Educación de la Conciencia debe desarrollar, por ello, el cultivo conjunto de las artes y las ciencias, la sensibilidad estética y la capacidad de maravillarse. La belleza enseña a captar la estructura de lo real por vía sensible y orienta la acción hacia el bien.

Vigencia y valor actual. Frente a una escuela utilitaria que sacrifica las humanidades y las artes en el altar de lo medible, evaluable y rentable —y que con la prisa y el exceso de respuestas anticipadas mata el asombro—, recuperar la admiración y la mirada estética es defender la integralidad del conocer y reencantar un mundo desencantado, sin renunciar por ello al rigor.

15.5.- El coraje de pensar por sí mismo

El siglo del sujeto reivindicó, sobre todo, el derecho de la conciencia a pensarse a sí misma sin tutelas. Descartes afirmó que cada cual posee la luz natural para distinguir lo verdadero; Galileo, en su carta a Cristina de Lorena, defendió el derecho de la razón a investigar libre de imposiciones dogmáticas; Cristina de Suecia hizo de la soberanía de la propia conciencia el centro de su existencia transgresora; Isabel de Bohemia tuvo el coraje de cuestionar a la máxima autoridad filosófica de su tiempo; y Sor Juana Inés de la Cruz reivindicó, contra toda imposición, el derecho al saber que se le negaba por ser mujer. Educar la conciencia es, en sentido freireano, conscientizar: no formar súbditos que obedecen, sino sujetos que se gobiernan.

Pero esta autonomía madura no es soledad autárquica ni yo amurallado: es la capacidad de pensamiento propio en el seno del diálogo y del vínculo. No enseña qué pensar, sino a pensar; no clausura las preguntas con respuestas de autoridad, sino que acompaña la búsqueda.

Vigencia y valor actual. En un tiempo de polarización, conformismo y pensamiento de rebaño, donde las redes premian la adhesión acrítica y los algoritmos encierran a cada cual en su burbuja, formar el coraje de pensar por sí mismo —la pregunta de Cristina sigue interpelando: ¿enseñamos a poseer la propia conciencia o a alquilarla a la opinión dominante?— es la mejor vacuna contra el adoctrinamiento y el fanatismo.

15.6.- Aprender en diálogo y comunidad

El sujeto moderno nació, en su versión dominante, encerrado en la torre de su propio cogito; pero el mismo siglo ofreció el contrapunto del conocer compartido. Galileo escribió su obra mayor en forma de diálogo, donde la verdad se abre paso en la tensión de los argumentos y aun el error cumple su función; Bacon imaginó en la Casa de Salomón una comunidad de indagación cooperativa y autocorrectiva; Isabel de Bohemia pensó en correspondencia, mostrando que el saber avanza en el intercambio; Cristina sostuvo academias y redes de hospitalidad intelectual; y Conway concibió una comunión universal de sustancias que se sienten y se transforman las unas con las otras. Incluso de Hobbes, que dedujo el orden del miedo de cada uno frente al otro, aprendemos a invertir el pacto: no contra el otro, sino con el otro.

Una Educación de la Conciencia cultiva, en consecuencia, el aprendizaje cooperativo y relacional: la conciencia que conoce mejor no es la solitaria, sino la que se expone a la corrección y al enriquecimiento de los demás. Cooperación en lugar de competición, diálogo en lugar de monólogo, comunidad en lugar de atomización.

Vigencia y valor actual. Frente al individualismo competitivo, la atomización social y una epidemia de soledad que la cultura del rendimiento agrava, recuperar el aprender como construcción compartida —la ciudadanía no se hereda, se aprende construyendo juntos lo común— es restaurar el tejido relacional sin el cual ni la conciencia ni la convivencia maduran.

15.7.- Habitar la incertidumbre con humildad

La grandeza científica de Kepler residió en su disposición a sacrificar el círculo —la figura que amaba— ante ocho minutos de arco que no encajaban: dejó que la realidad corrigiera el deseo. Gassendi profesó un escepticismo mitigado que enseña a convivir con lo probable y a reconocer los límites del propio saber; Cavendish defendió una epistemología probabilista, consciente de que somos partes finitas en un todo infinito y de que ningún instrumento nos da una visión absoluta; y Pascal cifró la condición humana en la desproporción entre los dos infinitos, enseñando que saberse junco —frágil y, a la vez, pensante— es el principio de toda sabiduría. Conocer es también conocer los propios límites.

Educar la conciencia es, por ello, enseñar que el error no es un fracaso vergonzoso, sino una etapa fecunda del camino hacia la verdad; que vale más la perseverancia humilde ante los hechos que el acierto fácil; y que la incertidumbre y la complejidad son rasgos irreductibles de lo real que hay que aprender a habitar, no a negar.

Vigencia y valor actual. Contra el dogmatismo, los fundamentalismos y la arrogancia de las certezas ideológicas que envenenan el debate público, la humildad epistémica vacuna a la conciencia frente al fanatismo. Y en un aula que aún castiga el error en lugar de acogerlo, hacer de la equivocación una parte legítima del aprender forma personas capaces de revisar sus convicciones a la luz de lo real.

15.8.- Reverencia por lo vivo y pertenencia cósmica

La herencia más ambigua del siglo es el sueño de convertir al ser humano en «dueño y poseedor de la naturaleza», reducida a mecanismo inerte y depósito de recursos. Pero junto a esa vía corrió otra, soterrada y luminosa. Kepler nunca se supo espectador externo del cosmos, sino parte de él, y midió los cielos como quien se reconoce en casa; Cavendish devolvió vida, percepción y conocimiento a toda la materia, enseñando a reencantar el mundo sin renunciar a la razón; y Conway pensó una naturaleza viva en todos sus grados, donde todo lo creado es vida, percepción y espíritu, y reclamó reverencia por cuanto existe. Releer a Bacon desde aquí transforma su lema: el fin de conocer no es dominar lo viviente, sino habitar responsablemente el mundo.

Una Educación de la Conciencia forma sujetos que no se piensan frente al mundo como ante un objeto disponible, sino dentro de él, en relación ecosistémica con los demás seres: convierte el cogito solitario en un cogitamus religado, corporizado y ecológicamente responsable.

Vigencia y valor actual. En plena emergencia climática y crisis de biodiversidad —consecuencias últimas de la escisión que separó al ser humano de la trama de la vida—, cultivar la conciencia planetaria, el asombro ante lo viviente y el sentimiento de pertenencia cósmica no es poética evasiva, sino fundamento de una ética del cuidado y de una ciudadanía que custodia la casa común.

15.9.- Educar para la paz y la esperanza

Hobbes nos legó, casi sin quererlo, el diagnóstico más crudo: la lógica de gobernar por el miedo, el lobo para el hombre, la guerra de todos contra todos. Tomamos en serio su realismo sobre la fragilidad y la vulnerabilidad humanas, pero nos negamos a aceptarlo como destino. Frente al lobo, la posibilidad del hermano. Pascal coronó su jerarquía de los órdenes en la caridad; Isabel de Bohemia, que filosofó desde la enfermedad y el exilio, ofreció al final de su vida refugio y libertad de conciencia a los perseguidos; Conway convirtió un padecimiento atroz en una metafísica de la esperanza según la cual ninguna criatura está condenada para siempre; y Comenio soñó una educación sin «gritos, prisiones y garrotazos», gozosa y no violenta, orientada a la *emendatio rerum humanarum*, la reparación de un mundo herido por la ignorancia y la guerra.

Educación de la conciencia es, entonces, ayudar a cada ser humano a hacer el viaje del miedo que aísla a la confianza que vincula; del cálculo de la propia supervivencia al reconocimiento de que solo nos salvamos juntos. Es transitar, deliberadamente, del miedo a la esperanza, y construir el vínculo educativo sobre la confianza y no sobre la amenaza.

Vigencia y valor actual. Ante el resurgir de los autoritarismos, la violencia y las guerras, y frente a una pedagogía del miedo que aún sostiene tantas instituciones —el examen como instrumento de terror, la calificación punitiva, la obediencia por temor—, una educación del cuidado, la compasión y la esperanza es, hoy, una de las vías más necesarias hacia la paz.

15.10.- Justicia epistémica e inclusión universal

Que algunas de las mentes más originales del siglo —Isabel de Bohemia, Margaret Cavendish, Anne Conway, Sor Juana Inés de la Cruz— fueran silenciadas durante siglos por su condición de mujeres obliga a interrogar los cánones que la educación transmite. Recuperar sus voces no es cortesía, sino reparación de una injusticia epistémica y exigencia de un currículo que muestre que el saber no lo construyeron solo quienes la historia oficial recuerda. Cristina de Suecia desafió los guiones de género impuestos; y Comenio coronó todo el itinerario con su fórmula imperecedera —*omnes, omnia, omnino*: a todos, todo y totalmente—, afirmando con singular energía la igual dignidad educable de cuantos vienen al mundo, y convirtiéndose en uno de los manantiales remotos del derecho universal a la educación.

Una Educación de la Conciencia hace suya esa triple exigencia de inclusión, integralidad y profundidad: educar a todos, sin excluir a nadie; formar la persona entera; y enseñar a fondo, de modo que el saber se vuelva sabiduría asimilada y no barniz olvidadizo.

Vigencia y valor actual. Frente a la mercantilización y privatización crecientes —la escuela convertida en empresa, el saber en producto, el estudiante en cliente y la persona en «capital humano»— y frente a la dualización que parte en dos el sueño de Comenio, reafirmar que la educación y el conocimiento son un bien común de la humanidad, y no una mercancía, es defender la igual dignidad de todo ser humano a encender su propia lámpara.

15.11.- Cierre que abre: la aurora continúa

Estos diez principios no son diez tareas separadas, sino diez rayos de una misma aurora. Se sostienen unos a otros y se religan en un solo movimiento: el de una conciencia que aprende a ser, a la vez, lúcida y cuidadosa, encarnada y contemplativa, autónoma y relacional, asombrada y humilde, libre y responsable. Si algo ha mostrado este recorrido por el siglo XVII es que la fragmentación no es nuestro destino: lo que el paradigma de la separación escindió —cantidad y cualidad, razón y emoción, sujeto y mundo, ciencia y sabiduría— puede volver a pensarse junto. Esa religación, que atraviesa y trasciende las disciplinas, es el corazón mismo de una educación transdisciplinar de la conciencia.

El siglo de la aurora de la interioridad nos entrega, pues, una herencia doble: la herida y el bálsamo, la escisión y los recursos para superarla. No se trata de regresar a un estadio premoderno imposible, sino de transitar críticamente la modernidad para religar lo que su paradigma separó. Comprender el siglo XVII es comprender el suelo del que brotamos; encender la lámpara es decidir, con lucidez y libertad, qué heredar, qué transformar y qué dejar atrás.

La aurora, sin embargo, no se detiene aquí. Si este volumen ha seguido el despertar del sujeto en su primera claridad matinal, queda por recorrer la plenitud de la conciencia que el Barroco llevará a su madurez: la mónada que percibe el universo entero, la sustancia que se piensa como Dios o naturaleza, la mente que descubre en sí las pequeñas percepciones insensibles que exceden la conciencia lúcida. A esa plenitud barroca de la conciencia se asomará el volumen siguiente. Por ahora basta con haber aprendido el gesto fundamental que toda esta centuria nos enseña: que educar no es llenar una vasija, sino encender una lámpara, y que de esa luz —en cada conciencia y entre todas— depende, todavía hoy, la posibilidad de reparar el mundo.

Referencias

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Traducción de Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Trad. Antonio Gimeno Cuspina. Valencia: Pre-Textos, 1998.

AGUIRRE LORA, María Esther (ed.). *Juan Amos Comenio. El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

ÅKERMAN, Susanna. *Queen Christina of Sweden and Her Circle: The Transformation of a Seventeenth-Century Philosophical Libertine*. Leiden; New York: E. J. Brill, 1991a.

ÅKERMAN, Susanna. Kristina Wasa, Queen of Sweden. In: WAITHE, Mary Ellen (ed.). *A History of Women Philosophers. Vol. III: Modern Women Philosophers, 1600–1900*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991b. p. 21–40.

ANDERSON, Perry. *El Estado absolutista*. Traducción de Santos Juliá. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.

ARCKENHOLTZ, Johan. *Mémoires concernant Christine, reine de Suède, pour servir d'éclaircissement à l'histoire de son règne et principalement de sa vie privée*. Reprint edition. London: Forgotten Books, 2017.

ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Traducción de Ramón Gil Novales. Introducción de Manuel Cruz. Barcelona: Paidós, 1993.

ATHERTON, Margaret (ed.). *Women Philosophers of the Early Modern Period*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1994.

BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Traducción de José Babini. Madrid: Siglo XXI, 2007.

BACON, Francis. *Novum organum*. Traducción del latín de Cristóbal Litrán; prólogo de Teixeira Bastos. Madrid: Sarpe, 1984.

BACON, Francis. *Nueva Atlántida*. Introducción y estudio sobre la leyenda de la Atlántida. Madrid: Akal, 2006.

BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. 1. ed. London: Routledge, 2012.

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BATTIGELLI, Anna. *Margaret Cavendish and the Exiles of the Mind*. Lexington: University Press of Kentucky, 1998.

BELTRÁN MARÍ, Antonio. *Talento y poder: historia de las relaciones entre Galileo y la Iglesia católica*. Pamplona: Laetoli, 2006.

BENJAMIN, Walter. *El origen del drama barroco alemán*. Traducción de José Muñoz Millanes. Madrid: Taurus, 1990.

BENNETT, Jane. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke University Press, 2010.

BLOCH, Olivier René. *La philosophie de Gassendi: nominalisme, matérialisme et métaphysique*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1971.

BOBBIO, Norberto. *Thomas Hobbes*. Trad. Manuel Escrivá de Romaní. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

BOFF, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Traducción de Juan Carlos Rodríguez Herranz. Madrid: Trotta, 1996.

BOFF, Leonardo. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trad. Juan Valverde. Madrid: Trotta, 2002.

BOYLE, Deborah. *The Well-Ordered Universe: The Philosophy of Margaret Cavendish*. New York: Oxford University Press, 2018.

BRANSCUM, Olivia. Vitalism and panpsychism in the philosophy of Anne Conway. *British Journal for the History of Philosophy*, v. 32, n. 5, p. 1030–1051, 2024.

BROAD, Jacqueline. *Women Philosophers of the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BRUNDELL, Barry. *Pierre Gassendi: From Aristotelianism to a New Natural Philosophy*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1987.

BUCKLEY, Veronica. *Christina, Queen of Sweden: The Restless Life of a European Eccentric*. London: Fourth Estate, 2004.

BURTT, Edwin Arthur. *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna: ensayo histórico y crítico*. Traducción de Roberto Rojo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1960.

BUTLER, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Traducción de María Antonia Muñoz García. Barcelona: Paidós, 2007.

CAPRA, Fritjof. *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Traducción de Graciela de Luis. Barcelona: RBA Editores, 1992.

CASPAR, Max. *Johannes Kepler*. Traducción de María Dulcinea Otero Piñeiro. Prólogo de Miguel Ángel Granada Martínez. Valencia: Universitat de València, 2018.

CAVENDISH, Margaret. *Poems and Fancies*. In: CUNNING, David (ed.). *Margaret Cavendish: Essential Writings*. New York: Oxford University Press, 2019. p. 151–170.

CAVENDISH, Margaret. *Philosophical and Physical Opinions*. In: CUNNING, David (ed.). *Margaret Cavendish: Essential Writings*. New York: Oxford University Press, 2019.

CAVENDISH, Margaret. *Philosophical Letters*. In: CUNNING, David (ed.). *Margaret Cavendish: Essential Writings*. New York: Oxford University Press, 2019.

CAVENDISH, Margaret. *Observations upon Experimental Philosophy*. Edited by Eileen O'Neill. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Originally published in London, 1668.

CAVENDISH, Margaret. *El mundo resplandeciente*. Edición y traducción de MariaAntònia Martí Escayol. Madrid: Siruela, 2017.

CAVENDISH, Margaret. *The Description of a New World, Called the Blazing World*. Edited by Sara Mendelson. Peterborough, ON: Broadview Press, 2016.

CAVENDISH, Margaret. *Grounds of Natural Philosophy*. In: CUNNING, David (ed.). *Margaret Cavendish: Essential Writings*. New York: Oxford University Press, 2019.

CAVENDISH, Margaret. *Grounds of Natural Philosophy*. Edited by Anne M. Thell. Peterborough, ON: Broadview Press, 2020.

CHALMERS, David J. *La mente consciente: en busca de una teoría fundamental*. Traducción de José Ángel Álvarez. Barcelona: Gedisa, 1999.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Traducción de Claudia Ferrari. Barcelona: Gedisa, 1992.

CHRISTINE DE SUÈDE. *Maximes*. Préface de Chantal Thomas. Paris: Payot & Rivages, 1996.

CLARKE, Desmond M. *Descartes: A Biography*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CLAVELIN, Maurice. *La philosophie naturelle de Galilée: essai sur les origines et la formation de la mécanique classique*. Paris: Armand Colin, 1968.

COMENIO, Juan Amos. *Didáctica magna*. Madrid: Akal, 1986.

COMENIO, Juan Amos. *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

COMENIO, Juan Amos. *Orbis Sensualium Pictus. El mundo en imágenes*. Barcelona: El Zorro Rojo, 2017.

COMENIUS, Johannes Amos. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Editio princeps. Ediderunt Jaromír Červenka et Vlasta T. Miškovská-Kozáková. Pragae: Academia Scientiarum Bohemoslovaca, 1966. 2 v

COMENIUS Johannes Amos. *Comenius's Pampaedia, or, Universal Education*. Tradução de A. M. O. Dobbie. Dover: Buckland Publications, 1986.

COMENIO, Juan Amos. *Via Lucis*. Traducción de Federico de Carlos Otto. [S. l.]: Independently Published, 2023

CONWAY, Anne. *The Principles of the Most Ancient and Modern Philosophy*. Edited by Allison P. Coudert and Taylor Corse. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CONWAY, Anne. *La filosofía de Lady Anne Conway: un proto-Leibniz. Principia Philosophiae Antiquissimae et Recentissimae*. Introducción, traducción, notas y comentarios de Bernardino Orio de Miguel. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, 2004.

COUDERT, Allison P. A. Cambridge Platonist's Kabbalist Nightmare. *Journal of the History of Ideas*, Philadelphia, v. 36, n. 4, p. 633–652, 1975.

COUDERT, Allison P. *The impact of the Kabbalah in the seventeenth century: the life and thought of Francis Mercury van Helmont (1614–1698)*. Leiden; Boston: Brill, 1999.

CUNNING, David. *Cavendish*. New York: Routledge, 2016.

DAMASIO, Antonio R. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Traducción de Joandomènec Ros. Barcelona: Crítica, 1994.

DAMASIO, Antonio R. *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Traducción de Joandomènec Ros. Barcelona: Crítica, 2003.

DETLEFSEN, Karen. Margaret Cavendish on the Relation Between God and World. *Philosophy Compass*, Hoboken, v. 4, n. 3, p. 421–438, 2009.

DELEUZE, Gilles. *El pliegue: Leibniz y el Barroco*. Traducción de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Barcelona: Paidós, 1989.

DELORS, J. (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.

- DESCARTES, René. *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Trad. Vidal Peña. Madrid: Alfaguara, 1977.
- DESCARTES, René. *Los principios de la filosofía*. Trad. Guillermo Quintás. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- DESCARTES, René. *Las pasiones del alma*. Trad. José Antonio Martínez Martínez; Pilar Andrade Boué. Madrid: Tecnos, 1997.
- DESCARTES, René. *Reglas para la dirección del espíritu*. Trad. Juan Manuel Navarro Cordón. Madrid: Alianza Editorial, 2003a.
- DESCARTES, René. *Discurso del método*. Trad. Risieri Frondizi. Madrid: Alianza Editorial, 2003b.
- DESCOLA, Philippe. *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- DETLEFSEN, Karen. Margaret Cavendish on the relation between God and world. *Philosophy Compass*, Hoboken, v. 4, n. 3, p. 421–438, 2009.
- DRAKE, Stillman. *Galileo at Work: His Scientific Biography*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DURAN, Jane. *Eight women philosophers: theory, politics, and feminism*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 2006.
- DUSSEL, Enrique. *1492: el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía, 1992.
- DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. 7. ed. Madrid: Trotta, 2011.
- ECO, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Lumen, 2000.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Traducción de Ramón García Cotarelo. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ELISABETH OF BOHEMIA; DESCARTES, René. *The Correspondence between Princess Elisabeth of Bohemia and René Descartes*. Edited and translated by Lisa Shapiro. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

ESPOSITO, Roberto. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Traducción de Carlo Rodolfo Molinari Marotto. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

FARRINGTON, Benjamin. *Francis Bacon: filósofo de la revolución industrial*. Traducción de Rafael Ruiz de la Cuesta. Madrid: Ayuso, 1971.

FIELD, Judith Veronica. *Kepler's Geometrical Cosmology*. London: Athlone Press; Chicago: University of Chicago Press, 1988.

FISHER, Saul. *Pierre Gassendi's Philosophy and Science: Atomism for Empiricists*. Leiden; Boston: Brill, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Traducción de Elsa Cecilia Frost. México: Siglo XXI Editores, 1968.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Traducción de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población: curso del Collège de France (1977-1978)*. Edición establecida por Michel Senellart, bajo la dirección de François Ewald y Alessandro Fontana. Traducción de Horacio Pons. Madrid: Akal, 2008.

FRANCISCO. *Laudato si': sobre el cuidado de la casa común*. Carta encíclica. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Traducción de Stella Mastrangelo. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRICKER, Miranda. *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. Traducción de Ricardo García Pérez. Barcelona: Herder, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogía de la Tierra*. Traducción de M. A. Pescador. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

GALILEI, Galileo. *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Traducción de Carlos Solís y Javier Sádaba. Madrid: Editora Nacional, 1976. (Original: Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze, 1638).

GALILEI, Galileo. *El ensayador*. Traducción, prólogo y notas de José Manuel Revuelta. Madrid: Sarpe, 1984. (Original: Il Saggiatore, 1623).

GALILEI, Galileo. *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo, ptolemaico y copernicano*. Edición, traducción, introducción y notas de Antonio Beltrán Marí. Madrid: Alianza, 1994. (Original: Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, 1632).

GALILEI, Galileo. *Carta a Cristina de Lorena y otros textos sobre ciencia y religión*. Edición de Moisés González. Madrid: Alianza, 2008.

GALILEI, Galileo. *La gaceta sideral*. Introducción, traducción y notas de Carlos Solís. Madrid: Alianza Editorial, 2021. (Original: Sidereus Nuncius, 1610).

GASSENDI, Pierre. *Exercitationes paradoxicae adversus Aristoteleos*. Édition critique, introduction et notes par Bernard Rochot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1959.

GASSENDI, Pierre. *Animadversiones in decimum librum Diogenis Laertii*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1964.

GASSENDI, Pierre. *Opera omnia*. 6 vols. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1964.

GASSENDI, Pierre. *Syntagma philosophicum*. En: *Opera omnia*. Vols. I-II. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1964.

GASSENDI, Pierre. *Dissertations against the Aristotelians*. Translated by Lisa T. Sarasohn. Assen: Van Gorcum, 1972.

GASSENDI, Pierre. *Disquisitio metaphysica: Recherches métaphysiques ou doutes et instances contre la métaphysique de René Descartes et ses réponses*. Texte établi, traduit et annoté par Bernard Rochot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1986.

GAUCHET, Marcel. *El desencantamiento del mundo: una historia política de la religión*. Traducción de Esteban Molina. Madrid: Trotta; Granada: Universidad de Granada, 2005.

GAUKROGER, Stephen. *Descartes: An Intellectual Biography*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

GAUKROGER, Stephen. *Francis Bacon and the Transformation of Early-Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GEYMONAT, Ludovico. *Galileo Galilei*. Traducción de Joan Ramón Capella. Barcelona: Península, 1986.

GOFF, Philip. *Consciousness and Fundamental Reality*. New York: Oxford University Press, 2017.

GOLDMANN, Lucien. *El hombre y lo absoluto: el Dios oculto*. Barcelona: Península, 1968.

GONZÁLEZ DE CELLORIGO, Martín. *Memorial de la política necesaria y útil restauración a la República de España y estados de ella y del desempeño universal de estos reinos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 1991.

GOUHIER, Henri. *Blaise Pascal: conversion et apologétique*. Paris: J. Vrin, 1986.

GUARDINI, Romano. *Pascal o el drama de la conciencia cristiana*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1955.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología de la liberación: perspectivas*. 19. ed. Salamanca: Sígueme, 2022.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. San José, Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Traducción de Antonio Domènech. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

HADOT, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Traducción de Javier Palacio. Madrid: Siruela, 2006.

HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Traducción de Arantazu Saratzaga Arregi. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

HAN, Byung-Chul. *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Traducción de Paula Kuffer Dinerstein. Barcelona: Herder Editorial, 2015.

HAN, Byung-Chul. *Topología de la violencia*. Trad. Paula Kuffer. Barcelona: Herder, 2016.

HAN, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto: percepción y comunicación en la sociedad actual*. Trad. Alberto Ciria. Barcelona: Herder, 2017.

HAN, Byung-Chul. *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Traducción de Joaquín Chamorro Mielke. Barcelona: Taurus, 2022.

HAN, Byung-Chul. *Vida contemplativa: elogio de la inactividad*. Traducción de Miguel Alberti. Madrid: Taurus, 2023.

HAZARD, Paul. *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Traducción de Julián Marías. Madrid: Alianza, 1988.

HOBBS, Thomas. *Libertad y necesidad y otros escritos*. Edición de Bartomeu Forteza. Barcelona: Nexos, 1991.

HOBBS, Thomas. *Behemoth*. Traducción de Miguel Ángel Rodilla. Madrid: Tecnos, 1992.

HOBBS, Thomas. *Tratado sobre el ciudadano (De cive)*. Introducción, traducción y notas de Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Trotta, 1999.

HOBBS, Thomas. *Tratado sobre el cuerpo (De corpore)*. Introducción, traducción y notas de Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Trotta, 2000.

HOBBS, Thomas. *Elementos de derecho natural y político*. Traducción de Dalmacio Negro Pavón. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

HOBBS, Thomas. *Tratado sobre el ciudadano (De cive)*. Edición revisada de Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2008.

HOBBS, Thomas. *Leviatán o la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Traducción de Carlos Mellizo. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

HOBBS, Eric J. *La crisis del siglo XVII*. In: ASTON, Trevor (comp.). *Crisis en Europa, 1560-1660*. Madrid: Alianza, 1983.

HOLTON, Gerald. Johannes Kepler's Universe: Its Physics and Metaphysics. *American Journal of Physics*, College Park, v. 24, n. 5, p. 340–351, mayo 1956.

HOLTON, Gerald. *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Traducción e introducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 1994.

HUSSERL, Edmund. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Traducción y nota editorial de Jacobo Muñoz y Salvador Mas. Barcelona: Crítica, 1991.

HUTTON, Sarah. *Anne Conway: a woman philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HUTTON, Sarah. Lady Anne Conway. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2021 ed. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2021. Disponible en:

<<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/conway/>>. Acceso: 9 jun. 2026.

JAMES, Susan. The philosophical innovations of Margaret Cavendish. *British Journal for the History of Philosophy*, Abingdon, v. 7, n. 2, p. 219–244, 1999.

JONES, Howard. *Pierre Gassendi, 1592-1655: An Intellectual Biography*. Nieuwkoop: B. de Graaf, 1981.

JOY, Lynn Sumida. *Gassendi the Atomist: Advocate of History in an Age of Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JUANA INÉS DE LA CRUZ. *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. In: JUANA INÉS DE LA CRUZ. *Obras completas*. Edición de Alfonso Méndez Plancarte. 4. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

KAHNEMAN, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Trad. Joaquín Chamorro Mielke. Barcelona: Debate, 2012.

KANT, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Edición, traducción y estudio preliminar de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza, 2013.

KEPLER, Johannes. *El secreto del universo (Mysterium Cosmographicum)*. Traducción de Eloy Rada García. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

KEPLER, Johannes. *La armonía del mundo (Harmonices Mundi)*. Traducción de Eloy Rada García. Madrid: Tecnos, 1994.

KEPLER, Johannes. *The Harmony of the World (Harmonices Mundi)*. Translated by E. J. Aiton, A. M. Duncan and J. V. Field. Philadelphia: American Philosophical Society, 1997.

KEPLER, Johannes. *Conversación con el mensajero sideral (Dissertatio cum Nuncio Sidereo)*. Traducción y estudio de Carlos Solís. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

KEPLER, Johannes. *Astronomia Nova*. Translated by William H. Donahue. Santa Fe, NM: Green Lion Press, 2015.

KOESTLER, Arthur. *Los sonámbulos: historia de la cambiante visión del universo del hombre*. Barcelona: Kairós, 2021.

KOLAKOWSKI, Leszek. *Dios no nos debe nada: un breve comentario sobre la religión de Pascal y el espíritu del jansenismo*. Traducción de Susana Mactley Marín. Barcelona: Herder, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica y crisis: un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Traducción de Rafael de la Vega y Jorge Pérez de Tudela. Madrid: Trotta, 2007.

KOYRÉ, Alexandre. *The Astronomical Revolution: Copernicus, Kepler, Borelli*. London: Methuen, 1973.

KOYRÉ, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. Traducción de Carlos Solís Santos. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.

KUHN, Thomas S. *La revolución copernicana: la astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*. Traducción de Domènec Bergadà. Barcelona: Ariel, 1996.

KUHN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos; prólogo de Ian Hacking. 4. ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2017.

LASCANO, Marcy P. Anne Conway: bodies in the spiritual world. *Philosophy Compass*, Hoboken, v. 8, n. 4, p. 327–336, 2013.

LEDOUX, Joseph. *El cerebro emocional*. Trad. Marisa Abdala. Rev. cient. Ignacio Morgado Bernal. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1999.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Trad. Daniel E. Guilloit. Salamanca: Sígueme, 2012.

LINDBERG, David C. *Theories of Vision from Al-Kindi to Kepler*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

LLOYD, Genevieve. *The man of reason: "male" and "female" in Western philosophy*. 2. ed. London: Routledge, 1993.

LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Traducción de Edmundo O'Gorman. Madrid: Akal, 2005.

LOLORDO, Antonia. *Pierre Gassendi and the Birth of Early Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LORENTE MEDINA, Antonio. *La prosa de Sigüenza y Góngora y la formación de la conciencia criolla mexicana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

MACPHERSON, Crawford Brough. *La teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke*. Trad. Juan-Ramón Capella. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

MARAVALL, José Antonio. *La cultura del Barroco: análisis de una estructura histórica*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Ariel, 1975.

MARTINICH, Aloysius P. *Hobbes: A Biography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MASSON, Georgina. *Cristina de Suecia*. Traducción de José María Valverde. Barcelona: Luis de Caralt, 1968.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Paidós Chile, 2020.

MERCER, Christia. *Leibniz's metaphysics: its origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MERCER, Christia. Knowledge and suffering in early modern philosophy: G. W. Leibniz and Anne Conway. In: EBBERSMEYER, Sabrina (ed.). *Emotional minds: the passions and the limits of pure inquiry in early modern philosophy*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2012. p. 179–206.

MERCER, Christia. Anne Conway's metaphysics of sympathy. In: O'NEILL, Eileen; LASCANO, Marcy P. (ed.). *Feminist history of philosophy: the recovery and evaluation of women's philosophical thought*. Cham: Springer, 2019. p. 49–73.

MERCHANT, Carolyn. *La muerte de la naturaleza: mujeres, ecología y revolución científica*. Traducción de Maria Antònia Martí Escayol y Raul Ciannella. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Península, 1975.

- MESNARD, Jean. *Pascal*. Paris: Hatier, 1967.
- MESNARD, Jean. *Les Pensées de Pascal*. Paris: SEDES, 1976.
- METHUEN, Charlotte. *Kepler's Tübingen: Stimulus to a Theological Mathematics*. Aldershot: Ashgate, 1998.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORAES, María Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana / WHH, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. *Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2021.
- MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
- MORIN, Edgar. *Ciencia con consciencia*. Traducción de Ana Sánchez. Barcelona: Anthropos Editorial, 2000.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Trad. Paula Mahler. Barcelona: Tusquets, 2001.
- MORIN, Edgar. *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Traducción de Ana Sánchez. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.
- MORIN, Edgar. *El Método I: la naturaleza de la naturaleza*. Traducción de Ana Sánchez; Dora Sánchez García. Madrid: Cátedra, 2006.
- MORIN, Edgar. *La vía: para el futuro de la humanidad*. Traducción de Núria Petit Fontserè. Barcelona: Paidós, 2011.
- NAGEL, Thomas. What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, Durham, v. 83, n. 4, p. 435–450, oct. 1974.

NÁJERA PÉREZ, Elena. *Del ego cogito al vrai homme: la doble mirada de Descartes sobre el ser humano*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València (edUPV), 2003.

NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Traducción de Norma Núñez y Gérard Dentin. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.

NICOLSON, Marjorie Hope; HUTTON, Sarah (ed.). *The Conway Letters: The Correspondence of Anne, Viscountess Conway, Henry More, and Their Friends, 1642–1684*. Rev. ed. Oxford: Clarendon Press, 1992.

NODDINGS, Nel. *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Traducción de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Traducción de Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de María Victoria Rodil. Madrid: Katz Editores, 2010.

NUSSBAUM, Martha C. *Emociones políticas: ¿por qué el amor importa para la justicia?* Trad. Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós, 2014.

O'NEILL, Eileen. *Disappearing Ink: Early Modern Women Philosophers and Their Fate in History*. In: KOURANY, Janet A. (ed.). *Philosophy in a Feminist Voice: Critiques and Reconstructions*. Princeton: Princeton University Press, 1997. p. 17-62.

O'NEILL, Eileen. Introduction. In: CAVENDISH, Margaret. *Observations upon Experimental Philosophy*. Edited by Eileen O'Neill. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OSLER, Margaret J. *Divine Will and the Mechanical Philosophy: Gassendi and Descartes on Contingency and Necessity in the Created World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

PAL, Carol. *Republic of Women: Rethinking the Republic of Letters in the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

PARKER, Geoffrey. *El siglo maldito: clima, guerras y catástrofes en el siglo XVII*. Traducción de Victoria E. Gordo del Rey y Jesús Cuéllar Menezo. Barcelona: Planeta, 2013.

PASCAL, Blaise. *Obras: pensamientos sobre la religión, provinciales, escritos científicos, opúsculos y cartas*. Prólogo de José Luis L. Aranguren; traducción de Carlos R. de Dampierre. Madrid: Alfaguara, 1981.

PASCAL, Blaise. *Pensamientos*. Ed. y trad. Mario Parajón. Madrid: Cátedra, 1998.

PASCAL, Blaise. *Pensamientos*. Edición y traducción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. Madrid: Cátedra, 2012.

PAULI, Wolfgang. La influencia de las ideas arquetípicas en las teorías científicas de Kepler. In: JUNG, Carl Gustav; PAULI, Wolfgang. *Interpretación de la naturaleza y la psique*. Traducción de Carlos Fortea. Barcelona: Paidós, 1994. p. 109-194.

PELTONEN, Markku (ed.). *The Cambridge Companion to Bacon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PÉREZ-RAMOS, Antonio. *Francis Bacon's Idea of Science and the Maker's Knowledge Tradition*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

PETTIT, Philip. *Made with Words: Hobbes on Language, Mind, and Politics*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

PIAGET, Jean. L'actualité de Jean Amos Comenius. In: COMENIUS, Jan Amos. *Jean Amos Comenius (1592-1670): pages choisies*. Paris: UNESCO, 1957. p. 11-33. Disponible en: https://www.culturaclasica.com/lingualatina/El_Correo_UNESCO_nov_1_957_Comenius.pdf> Acceso: 9 jun. 2026.

POPKIN, Richard H. *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*. Traducción de Juan José Utrilla. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1983.

POPPER, Karl R. *La lógica de la investigación científica*. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2008.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Traducción de María Cristina Martín Sanz. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RABECQ, Marie Madeleine. Juan Amos Comenius, apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *El Correo de la UNESCO*, París, año X, n. 11, p. 4-9, nov. 1957.

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Traducción de Agustín Neira Calvo. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1996.

RODÉN, Marie-Louise. *Church Politics in Seventeenth-Century Rome: Cardinal Decio Azzolino, Queen Christina of Sweden, and the Squadrone Volante*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2000.

RODIS-LEWIS, Geneviève. *Descartes: biografía*. Traducción de Isabel Sancho. Barcelona: Península, 1996.

ROSSI, Paolo. *Francis Bacon: de la magia a la ciencia*. Traducción de Susana Gómez López. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

ROSSI, Paolo. *El nacimiento de la ciencia moderna en Europa*. Traducción de María Pons. Barcelona: Crítica, 1998.

RYLE, Gilbert. *El concepto de lo mental*. Traducción de Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós, 2005.

SARASOHN, Lisa T. *Gassendi's Ethics: Freedom in a Mechanistic Universe*. Ithaca; London: Cornell University Press, 1996.

SARASOHN, Lisa T. *The Natural Philosophy of Margaret Cavendish: Reason and Fancy during the Scientific Revolution*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010.

SHAPIN, Steven; SCHAFFER, Simon. *El Leviathan y la bomba de vacío: Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Traducción de Alfonso Buch. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

SHAPIRO, Lisa. Princess Elizabeth and Descartes: The Union of Soul and Body and the Practice of Philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, v. 7, n. 3, p. 503-520, 1999.

SHAPIRO, Lisa. Elisabeth, Princess of Bohemia. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2013 Edition. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2013. Disponible en: <<https://www.eleconomista.es/economia/noticias/13958402/06/26/goldman-sachs-no-da-credito-con-la-economia-de-espana-crece-el-triple-que-europa-y-con-aumentos-de-calidad-no-solo-de-cantidad.html>> Acceso: 8 jun. 2026.

SHORTO, Russell. *Los huesos de Descartes: una aventura histórica que ilustra el eterno debate entre fe y razón*. Trad. Claudia Conde. Barcelona: Duomo, 2009.

SKINNER, Quentin. *Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SKRBINA, David. *Panpsychism in the West*. Rev. ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

SPINOZA, Baruch de. *Tratado teológico-político*. Traducción, introducción, notas e índices de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

STEPHENSON, Bruce. *Kepler's Physical Astronomy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

STEPHENSON, Bruce. *The Music of the Heavens: Kepler's Harmonic Astronomy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994b.

STOLPE, Sven. *Christina of Sweden*. Traducción de Sir Alec Randall y Ruth Mary Bethell. New York: The Macmillan Company, 1966.

STRAUSS, Leo. *La filosofía política de Hobbes: su fundamento y su génesis*. Trad. Silvana Carozzi; colab. Martín Arias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

STRAWSON, Galen. Realistic monism: why physicalism entails panpsychism. *Journal of Consciousness Studies*, Exeter, v. 13, n. 10–11, p. 3–31, 2006.

TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Traducción de Ana Lizón. Barcelona: Paidós, 1996.

TAYLOR, Charles. *La era secular*. Traducción de Ricardo García Pérez. Barcelona: Gedisa, 2014.

TERESA DE JESÚS. *Castillo interior o Las moradas*. Edición de Tomás Álvarez. Burgos: Monte Carmelo, 2003.

THOMPSON, Evan. *Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

TOULMIN, Stephen. *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Traducción de Bernardo Moreno Carrillo. Barcelona: Península, 2001.

TREVOR-ROPER, Hugh R. *La crisis del siglo XVII: religión, reforma y cambio social*. Traducción de Lilia Mosconi. Madrid: Katz Editores, 2009.

TUCK, Richard. *Hobbes: una breve introducción*. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Madrid: Alianza, 2022.

UNAMUNO, Miguel de. *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Akal, 2017.

UNESCO. *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015.

VALCÁRCEL, Amelia. *Sexo y filosofía: sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos, 1991.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Traducción de Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa, 1992.

VOELKEL, James R. *Johannes Kepler and the New Astronomy*. New York: Oxford University Press, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. *El moderno sistema mundial I: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Traducción de Antonio Resines. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.

WALTERS, Lisa. *Margaret Cavendish: Gender, Science and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

WEBER, Max. *El político y el científico*. Traducción de Francisco Rubio Llorente. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 2013.

WHITAKER, Katie. *Mad Madge: The Extraordinary Life of Margaret Cavendish, Duchess of Newcastle, the First Woman to Live by Her Pen*. New York: Basic Books, 2002.

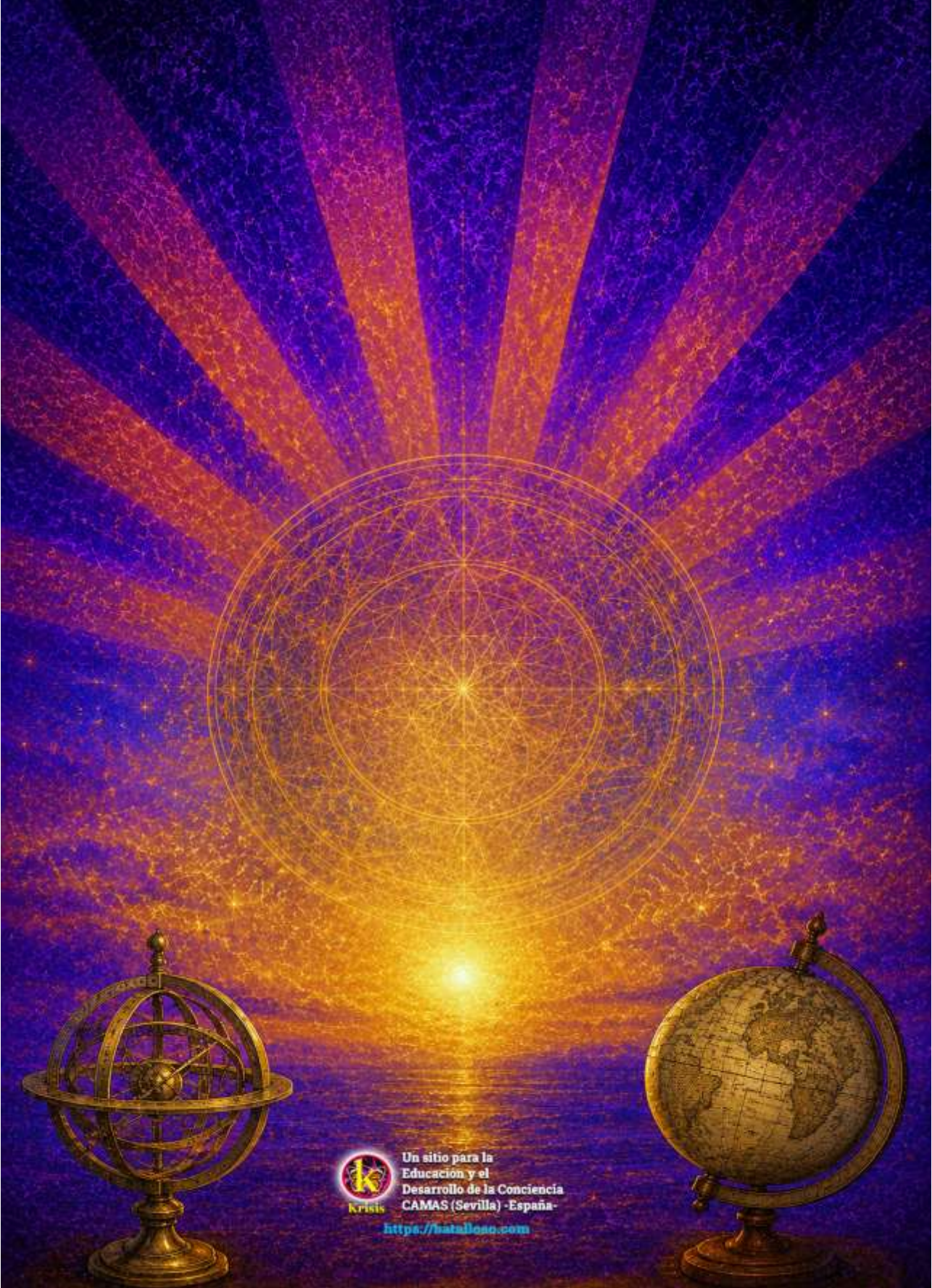
WHITE, Carol Wayne. *The legacy of Anne Conway (1631–1679): reverberations from a mystical naturalism*. Albany: State University of New York Press, 2008.

WHITEHEAD, Alfred North. *La ciencia y el mundo moderno*. Traducción de Marina Ruiz Lago y José Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada, 1949.

WHITEHEAD, Alfred North. *Proceso y realidad: un ensayo de cosmología*. Traducción e introducción de Miguel Candel Sanmartín. Girona: Atalanta, 2021.

WILKINS, Emma. 'Exploding' immaterial substances: Margaret Cavendish's vitalist-materialist critique of spirits. *British Journal for the History of Philosophy*, Abingdon, v. 24, n. 5, p. 858–877, 2016.

WILSON, Catherine. *Epicureanism at the Origins of Modernity*. Oxford: Clarendon Press, 2008.



Un sitio para la
Educación y el
Desarrollo de la Conciencia
CAMAS (Sevilla) - España -

<https://nataloso.com>