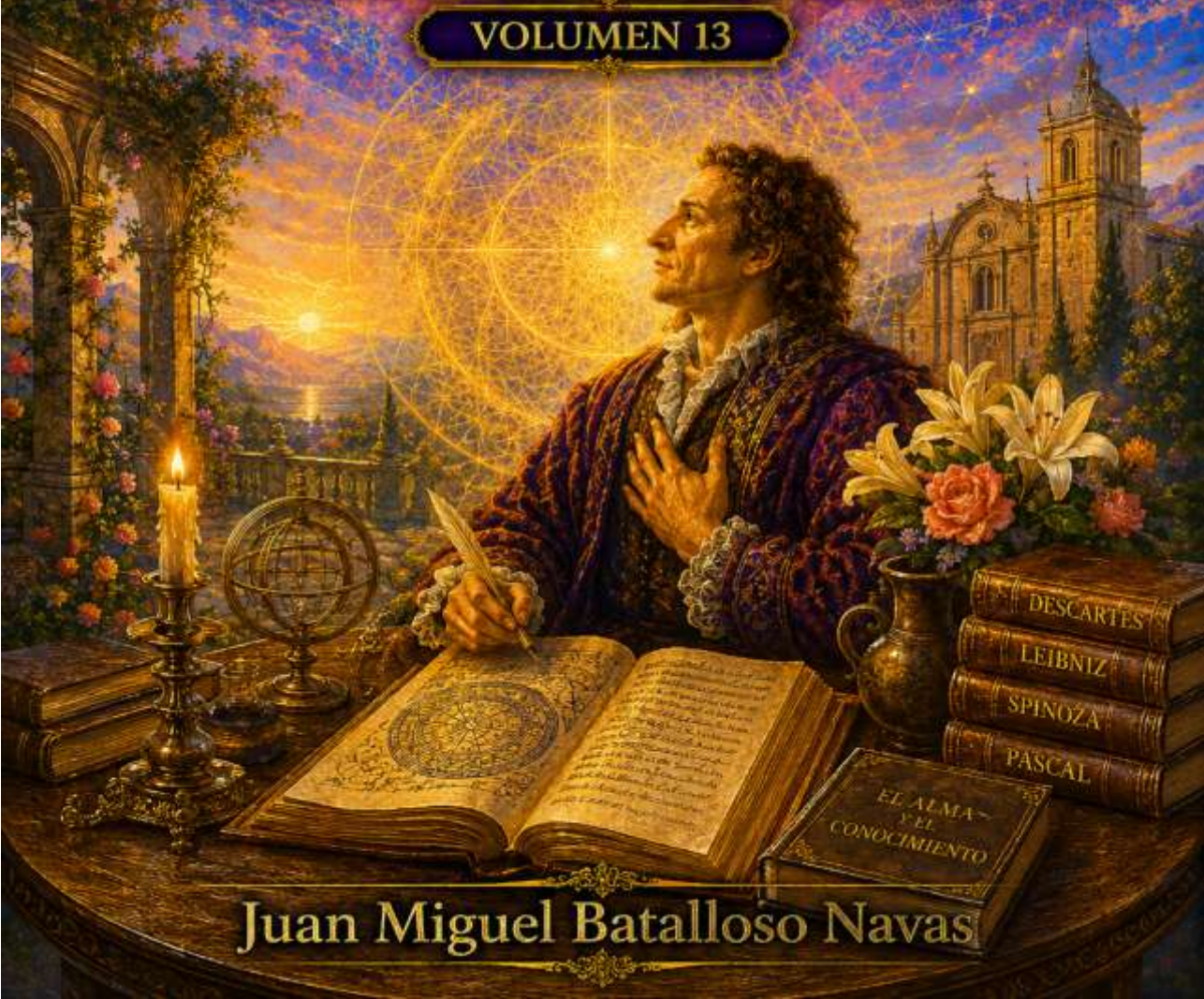


# Fundamentos filosoficos de la **CONCIENCIA** en el siglo XVII

La plenitud de la sustancia  
y la mística del amor puro

EDUCACION TRÁNSDISCIPLINAR

VOLUMEN 13



Juan Miguel Batalloso Navas



# **Fundamentos filosóficos de la CONCIENCIA**

**La plenitud de la sustancia  
Y la mística del amor puro**

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR  
Volumen 13

Juan Miguel Batalloso Navas

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

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

**ISBN:** 978-84-09-91383-1

# Índice

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÍNDICE .....</b>                                                                             | <b>5</b>  |
| <b>PRESENTACIÓN .....</b>                                                                       | <b>17</b> |
| <b>1.- BARUCH SPINOZA (1632-1677) .....</b>                                                     | <b>25</b> |
| 1.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                                 | 27        |
| 1.1.1.- <i>Del exilio converso al Dios inmanente</i> .....                                      | 28        |
| 1.1.2.- <i>La formación rabínica</i> .....                                                      | 28        |
| 1.1.3.- <i>El comercio, la muerte del padre y el desasimiento</i> .....                         | 30        |
| 1.1.4.- <i>El ingreso en la modernidad y la semilla republicana</i> .....                       | 30        |
| 1.1.5.- <i>La excomunión como acta de nacimiento del filósofo</i> .....                         | 31        |
| 1.1.6.- <i>La religión racional del Tratado teológico-político</i> .....                        | 33        |
| 1.1.7.- <i>Óptica, método científico y visión clara</i> .....                                   | 34        |
| 1.1.8.- <i>El taller de la Ética y el círculo de amigos</i> .....                               | 34        |
| 1.1.9.- <i>Génesis de la política de las pasiones</i> .....                                     | 35        |
| 1.1.10.- <i>La correspondencia y el problema del mal</i> .....                                  | 36        |
| 1.1.11.- <i>La coherencia entre vida y doctrina</i> .....                                       | 37        |
| 1.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                          | 38        |
| 1.2.1.- <i>Deus sive Natura y el monismo inmanente</i> .....                                    | 39        |
| 1.2.2.- <i>El paralelismo psicofísico y la teoría de la mente</i> .....                         | 40        |
| 1.2.3.- <i>El conatus: el esfuerzo de perseverar en el ser</i> .....                            | 40        |
| 1.2.4.- <i>La teoría de los afectos: alegría, tristeza y deseo</i> .....                        | 41        |
| 1.2.5.- <i>La servidumbre y los tres géneros de conocimiento</i> .....                          | 42        |
| 1.2.6.- <i>La libertad, el amor intelectual de Dios y la beatitud</i> .....                     | 43        |
| 1.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                           | 44        |
| 1.3.1.- <i>António Damasio: la neurociencia afectiva</i> .....                                  | 44        |
| 1.3.2.- <i>Gilles Deleuze: la ética de la alegría</i> .....                                     | 44        |
| 1.3.3.- <i>Arne Naess y la ecología profunda</i> .....                                          | 45        |
| 1.3.4.- <i>Edgar Morin, complejidad y transdisciplinariedad</i> .....                           | 45        |
| 1.3.5.- <i>Filosofía como modo de vida, pedagogía crítica y teología de la liberación</i> ..... | 46        |
| 1.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                                 | 46        |
| <b>2.- NICOLAS MALEBRANCHE (1638-1715) .....</b>                                                | <b>51</b> |
| 2.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                                 | 53        |
| 2.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                          | 55        |
| 2.2.1.- <i>La visión en Dios: conocer es participar</i> .....                                   | 55        |

|                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2.2.- <i>La Razón universal y el Verbo iluminador</i> .....                           | 56        |
| 2.2.3.- <i>El conocimiento del alma por conciencia</i> .....                            | 57        |
| 2.2.4.- <i>El ocasionalismo: Dios, única causa verdadera</i> .....                      | 58        |
| 2.2.5.- <i>Voluntades generales, orden y teodicea</i> .....                             | 59        |
| 2.2.6.- <i>La atención como oración natural y la unión del alma con Dios</i><br>.....   | 60        |
| 2.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                   | 61        |
| 2.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....                                          | 63        |
| <b>3.- GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ (1646-1716) .....</b>                                  | <b>67</b> |
| 3.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....                                                          | 68        |
| 3.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                  | 70        |
| 3.2.1.- <i>El descubrimiento de los grados de conciencia</i> .....                      | 70        |
| 3.2.2.- <i>Las pequeñas percepciones: el inconsciente</i> .....                         | 71        |
| 3.2.3.- <i>La armonía preestablecida</i> .....                                          | 72        |
| 3.2.4.- <i>El principio de continuidad y los grados del ser</i> .....                   | 72        |
| 3.2.5.- <i>Innatismo y crítica de la “tabula rasa”</i> .....                            | 73        |
| 3.2.6.- <i>La característica universal y el cálculo</i> .....                           | 73        |
| 3.2.7.- <i>Optimismo metafísico y teodicea</i> .....                                    | 74        |
| 3.2.8.- <i>Razón suficiente e identidad de los indiscernibles</i> .....                 | 74        |
| 3.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                   | 75        |
| 3.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....                                          | 77        |
| <b>4.- JOHN LOCKE (1632-1704).....</b>                                                  | <b>81</b> |
| 4.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....                                                          | 84        |
| 4.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                  | 89        |
| 4.2.1.- <i>Crítica del innatismo y génesis empírica del conocimiento</i> .....          | 89        |
| 4.2.2.- <i>Sensación y reflexión: la doble fuente de la experiencia</i> .....           | 90        |
| 4.2.3.- <i>Ideas simples, complejas y actividad del entendimiento</i> .....             | 91        |
| 4.2.4.- <i>Cualidades primarias y secundarias</i> .....                                 | 91        |
| 4.2.5.- <i>Nominalismo, lenguaje y crítica de las esencias</i> .....                    | 92        |
| 4.2.6.- <i>Sustancia, límites del conocimiento y grados de certeza</i> .....            | 92        |
| 4.2.7.- <i>Conciencia, memoria e identidad personal</i> .....                           | 93        |
| 4.2.8.- <i>Tolerancia religiosa, derechos naturales y gobierno civil</i> .....          | 93        |
| 4.2.9.- <i>La educación como culminación práctica de su filosofía</i> .....             | 94        |
| 4.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                   | 94        |
| 4.3.1.- <i>Locke y el debate contemporáneo sobre naturaleza y<br/>aprendizaje</i> ..... | 95        |
| 4.3.2.- <i>Conciencia, identidad personal y neurociencias</i> .....                     | 96        |
| 4.3.3.- <i>Metacognición y aprendizaje reflexivo</i> .....                              | 96        |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.4.- Constructivismo, enactivismo y aprendizaje activo .....                              | 97         |
| 4.3.5.- Educación integral y ciencias del desarrollo humano .....                            | 98         |
| 4.3.6.- Ciudadanía democrática y educación para la libertad .....                            | 98         |
| 4.3.7.- Tolerancia, pluralismo y convivencia intercultural.....                              | 99         |
| 4.3.8.- Pensamiento crítico y sociedad de la información .....                               | 99         |
| 4.3.9.- Locke y la educación transdisciplinar de la conciencia.....                          | 100        |
| 4.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....                                               | 100        |
| 4.4.1.- La educabilidad humana como fundamento de toda pedagogía .....                       | 101        |
| 4.4.2.- La formación del carácter por encima de la mera instrucción.....                     | 102        |
| 4.4.3.- El hábito como núcleo de la educación moral .....                                    | 102        |
| 4.4.4.- Educación física y cuidado integral de la persona .....                              | 103        |
| 4.4.5.- La disciplina sin violencia .....                                                    | 103        |
| 4.4.6.- Honor, estima y reconocimiento social.....                                           | 103        |
| 4.4.7.- Curiosidad, deseo y placer de aprender.....                                          | 104        |
| 4.4.8.- Aprender haciendo: experiencia y actividad .....                                     | 104        |
| 4.4.9.- La conducción del entendimiento y la autonomía intelectual. ....                     | 105        |
| 4.4.10.- Educación para la libertad y la ciudadanía .....                                    | 105        |
| 4.4.11.- Vigencia contemporánea de la pedagogía de Locke.....                                | 106        |
| <b>5.- ISAAC NEWTON (1642-1727).....</b>                                                     | <b>107</b> |
| 5.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS.....                                                               | 109        |
| 5.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                       | 112        |
| 5.2.1.- La síntesis matemática del cosmos .....                                              | 112        |
| 5.2.2.- El método: «Hypotheses non fingo» y las Reglas del filosofar .....                   | 113        |
| 5.2.3.- Espacio y tiempo absolutos.....                                                      | 114        |
| 5.2.4.- La teología natural y el argumento del designio .....                                | 115        |
| 5.2.5.- El Newton oculto: alquimia, prisca sapientia y la unidad rota de su proyecto .....   | 116        |
| 5.2.6.- La bifurcación de la naturaleza y el exilio de la cualidad .....                     | 117        |
| 5.2.7.- Universo-reloj, determinismo y conciencia .....                                      | 118        |
| 5.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                        | 119        |
| 5.3.1.- La crisis de los absolutos: relatividad y cuántica.....                              | 119        |
| 5.3.2.- La nueva alianza: tiempo, irreversibilidad y complejidad .....                       | 123        |
| 5.3.3.- El reencantamiento del mundo y la crítica al paradigma mecanicista .....             | 124        |
| 5.3.4.- Complejidad y transdisciplinariedad.....                                             | 124        |
| 5.3.5.- El problema difícil de la conciencia y los revivals de la interioridad cósmica ..... | 125        |
| 5.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.....                                               | 125        |

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.1.- Del paradigma fragmentador a la educación que religa .....                    | 126        |
| 5.4.2.- Reintegrar al sujeto que conoce: contra la educación sin conciencia .....     | 126        |
| 5.4.3.- La cualidad junto a la cantidad: rehabilitar lo sensible y lo vivido .....    | 127        |
| 5.4.4.- El asombro como principio: el niño ante el océano de la verdad .....          | 127        |
| 5.4.5.- La unidad de la razón y la contemplación .....                                | 127        |
| 5.4.6.- Ante la cosmovisión heredada: conscientización .....                          | 128        |
| 5.4.7.- Reencantar el aprendizaje .....                                               | 128        |
| 5.4.8.- El cosmos como creación, no como mercancía .....                              | 128        |
| <b>6.- HUGO GROCIO Y SAMUEL VON PUFENDORF .....</b>                                   | <b>131</b> |
| 6.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                       | 134        |
| 6.1.1.- Hugo Grocio (1583-1645): el jurista en el destierro .....                     | 134        |
| 6.1.2.- Samuel von Pufendorf (1632-1694): el sistematizador del derecho natural ..... | 139        |
| 6.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                | 143        |
| 6.2.1.- La conciencia como fuente del orden .....                                     | 143        |
| 6.2.2.- La sociabilidad como principio del orden moral .....                          | 144        |
| 6.2.3.- La constitución del mundo de la conciencia .....                              | 145        |
| 6.2.4.- La dignidad de la persona y el deber del reconocimiento .....                 | 146        |
| 6.2.5.- Los fundamentos de la convivencia internacional .....                         | 147        |
| 6.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                 | 148        |
| 6.3.1.- De los derechos naturales a los derechos humanos .....                        | 148        |
| 6.3.2.- La tradición grociana y la sociedad internacional .....                       | 148        |
| 6.3.3.- De la convivencia internacional a la paz cosmopolita y planetaria .....       | 149        |
| 6.3.4.- Ontología de los entes morales y realidad social instituida .....             | 149        |
| 6.3.5.- La ética del reconocimiento y del cuidado .....                               | 149        |
| 6.3.6.- La crítica decolonial: el reverso del universalismo .....                     | 150        |
| 6.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                       | 150        |
| <b>7.- DAMARIS CUDWORTH MASHAM (1659-1708) .....</b>                                  | <b>155</b> |
| 7.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                       | 157        |
| 7.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                | 161        |
| 7.2.1.- Epistemología de la conciencia .....                                          | 161        |
| 7.2.2.- El debate sobre el amor de Dios .....                                         | 162        |
| 7.2.3.- Religión racional, tolerancia y libertad de conciencia .....                  | 163        |
| 7.2.4.- La educación de las mujeres .....                                             | 163        |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2.5.- <i>La madre como primera educadora de la conciencia</i> .....                | 164        |
| 7.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                | 165        |
| 7.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                      | 167        |
| <b>8.- MARY ASTELL (1666-1731) .....</b>                                             | <b>171</b> |
| 8.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                      | 173        |
| 8.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                               | 181        |
| 8.2.1.- <i>Metafísica de la interioridad: conciencia, juicio y libertad</i> .....    | 182        |
| 8.2.2.- <i>Crítica del matrimonio: tiranía doméstica y poder arbitrario</i><br>..... | 183        |
| 8.2.3.- <i>La propuesta de la academia femenina</i> .....                            | 184        |
| 8.2.4.- <i>Fe y razón: una teología intelectualista de la conciencia</i> .....       | 184        |
| 8.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                | 185        |
| 8.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                      | 186        |
| <b>9.- SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1648-1695) .....</b>                               | <b>189</b> |
| 9.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                      | 191        |
| 9.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                               | 196        |
| 9.2.1.- <i>El Primero Sueño: fenomenología poética del acto de conocer</i> .....     | 196        |
| 9.2.2.- <i>La Respuesta a Sor Filotea</i> .....                                      | 198        |
| 9.2.3.- <i>La unidad y la autonomía de la razón</i> .....                            | 199        |
| 9.2.4.- <i>Conocimiento, deseo y subjetividad</i> .....                              | 200        |
| 9.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                | 200        |
| 9.3.1.- <i>Epistemologías feministas y del conocimiento situado</i> .....            | 200        |
| 9.3.2.- <i>Pensamiento decolonial y epistemologías del Sur</i> .....                 | 201        |
| 9.3.3.- <i>Ciencias de la conciencia y cognición encarnada</i> .....                 | 201        |
| 9.3.4.- <i>Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía ecosistémica</i><br>.....  | 202        |
| 9.3.5.- <i>Pedagogía crítica y teología de la liberación</i> .....                   | 202        |
| 9.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                      | 202        |
| <b>10.- JUAN EUSEBIO NIEREMBERG (1595-1658) .....</b>                                | <b>205</b> |
| 10.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                     | 207        |
| 10.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                              | 212        |
| 10.2.1.- <i>El desengaño como operación de la conciencia</i> .....                   | 212        |
| 10.2.2.- <i>La distinción temporal/eterno como eje de la interioridad</i> ...        | 213        |
| 10.2.3.- <i>El examen de conciencia como tecnología del yo</i> .....                 | 213        |
| 10.2.4.- <i>Ciencia, naturaleza y contemplación</i> .....                            | 214        |
| 10.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                               | 215        |

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 10.3.1.- Filosofía como modo de vida y transformación de la conciencia .....            | 216        |
| 10.3.2.- Tecnologías del yo, subjetivación y autoconstrucción consciente .....          | 216        |
| 10.3.3.- Atención, metacognición y neurociencia contemplativa .....                     | 217        |
| 10.3.4.- Conciencia narrativa, identidad y sentido .....                                | 218        |
| 10.3.5.- Resonancia, asombro y conciencia ecológica .....                               | 219        |
| 10.3.6.- Complejidad, emergencia y niveles de conciencia .....                          | 219        |
| 10.3.7.- Conciencia, integración y teorías contemporáneas de la mente .....             | 220        |
| 10.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                        | 220        |
| <b>11.- BALTASAR GRACIÁN (1601-1658) .....</b>                                          | <b>225</b> |
| 11.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                        | 227        |
| 11.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                 | 232        |
| 11.2.1.- La conciencia como prudencia práctica .....                                    | 233        |
| 11.2.2.- El desengaño como despertar de la conciencia crítica .....                     | 234        |
| 11.2.3.- La atención, la advertencia y el reparo .....                                  | 234        |
| 11.2.4.- La conciencia como autoconstrucción .....                                      | 235        |
| 11.2.5.- Una inteligencia relacional y compleja .....                                   | 236        |
| 11.2.6.- El Criticón: la peregrinación de la conciencia .....                           | 236        |
| 11.2.7.- De la prudencia a la virtud .....                                              | 237        |
| 11.2.8.- Conclusión .....                                                               | 238        |
| 11.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                  | 238        |
| 11.3.1.- Phrónesis y la sabiduría práctica .....                                        | 239        |
| 11.3.2.- Foucault: el cuidado de sí y las tecnologías del yo .....                      | 239        |
| 11.3.3.- La metacognición y la conciencia reflexiva .....                               | 240        |
| 11.3.4.- El pensamiento complejo y transdisciplinar .....                               | 241        |
| 11.3.5.- Freire y la pedagogía crítica .....                                            | 241        |
| 11.3.6.- Inteligencia emocional, inteligencia social y psicología de las virtudes ..... | 242        |
| 11.3.7.- Neurociencia, funciones ejecutivas y autorregulación .....                     | 243        |
| 11.3.8.- Byung-Chul Han y la crisis contemporánea de la atención .....                  | 243        |
| 11.3.9.- Sloterdijk, las antropotécnicas y la vida como ejercicio .....                 | 244        |
| 11.3.10.- Boff, Dussel y la dimensión ética del cuidado y del desmascaramiento .....    | 244        |
| 11.3.11.- Conclusión .....                                                              | 245        |
| <b>12.- ANTONIO VIEIRA (1608-1697) .....</b>                                            | <b>247</b> |
| 12.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                        | 249        |

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 12.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                 | 251        |
| 12.2.1.- <i>La palabra como acto de conciencia</i> .....                                | 251        |
| 12.2.2.- <i>Una epistemología integral</i> .....                                        | 252        |
| 12.2.3.- <i>La defensa de los indígenas</i> .....                                       | 253        |
| 12.2.4.- <i>La cuestión africana</i> .....                                              | 254        |
| 12.2.5.- <i>Profetismo y conciencia utópica</i> .....                                   | 255        |
| 12.2.6.- <i>Tolerancia y crítica del poder</i> .....                                    | 256        |
| 12.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                  | 257        |
| 12.3.1.- <i>Teología de la liberación</i> .....                                         | 257        |
| 12.3.2.- <i>Paulo Freire</i> .....                                                      | 258        |
| 12.3.3.- <i>Filosofía decolonial</i> .....                                              | 259        |
| 12.3.4.- <i>Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía ecosistémica</i><br>.....    | 260        |
| 12.3.5.- <i>El principio esperanza y la educación del futuro</i> .....                  | 261        |
| 12.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                        | 262        |
| <b>13.- . CARLOS DE SIGÜENZA Y GÓNGORA Y JUAN DE ESPINOSA<br/>MEDRANO .....</b>         | <b>265</b> |
| 13.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                        | 267        |
| 13.1.1.- <i>Carlos de Sigüenza y Góngora (1645-1700)</i> .....                          | 267        |
| 13.1.2.- <i>Juan de Espinosa Medrano, “El Lunarejo” (1629-1688)</i> .....               | 268        |
| 13.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                 | 269        |
| 13.2.1.- <i>Sigüenza y la liberación de la mente frente al miedo</i> .....              | 270        |
| 13.2.2.- <i>Conciencia crítica y derecho a pensar</i> .....                             | 271        |
| 13.2.3.- <i>La recuperación de la memoria como fundamento de la<br/>identidad</i> ..... | 272        |
| 13.2.4.- <i>La conciencia ecológica y territorial</i> .....                             | 272        |
| 13.2.5.- <i>El conocimiento como síntesis de saberes</i> .....                          | 273        |
| 13.2.6.- <i>El Lunarejo y la afirmación de la igualdad intelectual</i> .....            | 273        |
| 13.2.7.- <i>El plurilingüismo y la conciencia intercultural</i> .....                   | 274        |
| 13.2.8.- <i>Filosofía del alma y universalidad de la razón</i> .....                    | 274        |
| 13.2.9.- <i>La palabra como formación de la conciencia</i> .....                        | 274        |
| 13.2.10.- <i>Dos caminos complementarios hacia una conciencia<br/>americana</i> .....   | 275        |
| 13.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                  | 275        |
| 13.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                        | 277        |
| 5. PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                            | 277        |
| <b>14.- ANGELUS SILESIUS (1624-1677) .....</b>                                          | <b>279</b> |
| 14.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                        | 280        |

|                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 14.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                                   | 284        |
| 14.2.1.- <i>La paradoja como epistemología de la conciencia</i> .....                     | 285        |
| 14.2.2.- <i>Conciencia más allá de la razón instrumental</i> .....                        | 286        |
| 14.2.3.- <i>El nacimiento de Dios en el alma</i> .....                                    | 288        |
| 14.2.4.- <i>La Nada y el desasimiento</i> .....                                           | 289        |
| 14.2.5.- <i>La coincidencia de los opuestos y la no-dualidad</i> .....                    | 291        |
| 14.2.6.- <i>La conciencia como transformación del ser</i> .....                           | 293        |
| 14.2.7.- <i>La poesía como forma de conocimiento</i> .....                                | 295        |
| 14.2.8.- <i>El instante eterno: tiempo, presencia y conciencia</i> .....                  | 296        |
| 14.2.9.- <i>Crítica de la identidad egoica</i> .....                                      | 298        |
| 14.2.10.- <i>La conciencia como lugar de manifestación de lo absoluto</i> .               | 300        |
| 14.2.11.- <i>Conocimiento conceptual y experiencial</i> .....                             | 302        |
| 14.2.12.- <i>Síntesis: una conciencia transformadora</i> .....                            | 304        |
| 14.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                    | 305        |
| 14.3.1.- <i>Fenomenología de la conciencia y experiencia en primera persona</i> .....     | 306        |
| 14.3.2.- <i>Conciencia no ordinaria y estados alterados</i> .....                         | 307        |
| 14.3.3.- <i>Conciencia, autotranscendencia y psicología positiva</i> .....                | 307        |
| 14.3.4.- <i>Filosofía intercultural</i> .....                                             | 308        |
| 14.3.5.- <i>Crisis ecológica, desaceleración y recuperación de la contemplación</i> ..... | 309        |
| 14.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                          | 310        |
| 14.4.1.- <i>Educación interior: el cielo está en ti</i> .....                             | 310        |
| 14.4.2.- <i>Una pedagogía de la paradoja</i> .....                                        | 311        |
| 14.4.3.- <i>Contra el productivismo pedagógico</i> .....                                  | 311        |
| 14.4.4.- <i>El silencio y la contemplación</i> .....                                      | 312        |
| 14.4.5.- <i>La poesía y el lenguaje simbólico</i> .....                                   | 312        |
| 14.4.6.- <i>El desasimiento del educador y la educación como acompañamiento</i> .....     | 313        |
| 14.4.7.- <i>Educación para la transformación y no solo para la información</i> .....      | 313        |
| 14.4.8.- <i>La educación del asombro y de la admiración</i> .....                         | 314        |
| 14.4.9.- <i>Educación para la presencia</i> .....                                         | 314        |
| <b>15.- MIGUEL DE MOLINOS (1628-1696).....</b>                                            | <b>317</b> |
| 15.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                          | 319        |
| 15.1.1.- <i>Valencia: laboratorio de una espiritualidad interior</i> .....                | 320        |
| 15.1.2.- <i>Roma: maduración y expansión de una propuesta espiritual</i> .....            | 320        |
| 15.1.3.- <i>El nacimiento de la Guía espiritual</i> .....                                 | 322        |

|                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 15.1.4.- Entre la renovación espiritual y la sospecha doctrinal .....     | 322        |
| 15.1.5.- El proceso inquisitorial y los años de prisión .....             | 323        |
| 15.1.6.- Redescubrimiento contemporáneo.....                              | 323        |
| 15.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....                                    | 324        |
| 15.2.1.- La distinción entre meditación y contemplación .....             | 324        |
| 15.2.2.- La oración de quietud y la fenomenología de la pasividad ...     | 325        |
| 15.2.3.- El silencio interior y los tres silencios .....                  | 326        |
| 15.2.4.- La nada, la aniquilación y la transformación del yo .....        | 327        |
| 15.2.5.- La interioridad como morada y centro .....                       | 328        |
| 15.2.6.- La crítica de la dispersión .....                                | 328        |
| 15.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....                                     | 329        |
| 15.3.1.- Neurociencia contemplativa y meditación .....                    | 329        |
| 15.3.2.- Fenomenología, neurofenomenología y ciencias de la mente         | 330        |
| 15.3.3.- Plasticidad del yo y las nuevas teorías de la subjetividad ..... | 331        |
| 15.3.4.- Byung-Chul Han y la crítica de la sociedad del rendimiento       | 332        |
| 15.3.5.- Psicología contemplativa, mindfulness y bienestar integral.      | 333        |
| 15.3.6.- Diálogo interreligioso y mística comparada .....                 | 333        |
| 15.3.7.- Pensamiento complejo y transdisciplinariedad.....                | 334        |
| 15.3.8.- Educación de la atención y pedagogías de la interioridad....     | 335        |
| 15.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                          | 335        |
| 15.4.1.- Pedagogía del silencio y de la atención.....                     | 336        |
| 15.4.2.- Pedagogía de la receptividad: aprender a recibir .....           | 337        |
| 15.4.3.- Pedagogía de la interioridad y del centramiento .....            | 337        |
| 15.4.4.- Pedagogía del desasimiento y del descentramiento del ego ..      | 338        |
| 15.4.5.- Pedagogía de la simplicidad y del desaprendizaje .....           | 339        |
| 15.4.6.- Pedagogía del tiempo interior y de la lentitud .....             | 339        |
| 15.4.7.- La tensión crítica: contemplación y compromiso liberador..       | 340        |
| 15.4.8.- Hacia una pedagogía contemplativa transdisciplinar .....         | 340        |
| <b>16.- MADAME GUYON Y FRANÇOIS FÉNELON .....</b>                         | <b>343</b> |
| 16.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                          | 345        |
| 16.1.1.- Jeanne-Marie Guyon (1648-1717).....                              | 345        |
| 16.1.2.- François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) .....       | 346        |
| 16.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES .....                                   | 347        |
| 16.2.1.- El amor puro: la conciencia más allá del interés propio .....    | 348        |
| 16.2.2.- Del ego posesivo al yo transparente .....                        | 349        |
| 16.1.3.- La pedagogía del abandono .....                                  | 349        |
| 16.1.4.- La oración pasiva y los estados receptivos de conciencia .....   | 350        |
| 16.1.5.- El aniquilamiento del yo y la autotrascendencia.....             | 350        |
| 16.1.6.- El fondo del alma: profundidad y núcleo de la conciencia .....   | 351        |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 16.1.7.- <i>La interioridad sin imágenes</i> .....                                              | 351        |
| 16.1.8.- <i>La santa indiferencia: libertad respecto a los estados interiores</i><br>.....      | 352        |
| 16.1.9.- <i>Una democratización de la experiencia interior</i> .....                            | 352        |
| 3.10. <i>La querella del quietismo</i> .....                                                    | 352        |
| 16.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS .....                                                          | 353        |
| 16.3.1.- <i>Michel de Certeau: la experiencia interior como forma de<br/>conocimiento</i> ..... | 354        |
| 16.3.2.- <i>Julia Kristeva y los lenguajes del silencio</i> .....                               | 354        |
| 16.3.3.- <i>Simone Weil: descreación y vaciamiento del yo</i> .....                             | 355        |
| 16.3.4.- <i>La atención como transformación de la conciencia</i> .....                          | 355        |
| 16.3.5.- <i>Jean-Luc Marion y la fenomenología de la donación</i> .....                         | 355        |
| 16.3.6.- <i>El sujeto como adonné</i> .....                                                     | 356        |
| 16.3.7.- <i>Emmanuel Levinas y la descentralización ética del sujeto</i> ....                   | 356        |
| 16.3.8.- <i>Autotrascendencia y psicología humanista</i> .....                                  | 357        |
| 16.3.9.- <i>Byung-Chul Han y la rehabilitación de la contemplación</i> .....                    | 357        |
| 16.3.10.- <i>Neurociencia contemplativa y descentramiento del yo</i> .....                      | 357        |
| 16.3.11.- <i>Antonio Damasio y la conciencia encarnada</i> .....                                | 358        |
| 16.3.12.- <i>Complejidad, conciencia y transformación humana</i> .....                          | 358        |
| <b>17.- GEORGE FOX (1624-1691)</b> .....                                                        | <b>359</b> |
| 17.1.- APUNTES BIOGRÁFICOS .....                                                                | 361        |
| 17.1.1.- <i>Infancia y primeros años: (1624–1643)</i> .....                                     | 362        |
| 17.1.2.- <i>Oficio, independencia y crisis existencial</i> .....                                | 362        |
| 17.1.3.- <i>La revelación fundacional</i> .....                                                 | 363        |
| 17.1.4.- <i>El movimiento cuáquero y la persecución</i> .....                                   | 364        |
| 17.1.5.- <i>Margaret Fell y la consolidación del movimiento</i> .....                           | 365        |
| 17.1.6.- <i>Expansión internacional y madurez espiritual</i> .....                              | 365        |
| 17.1.7.- <i>Últimos años y legado (1688–1691)</i> .....                                         | 366        |
| 17.2.- APORTACIONES FUNDAMENTALES.....                                                          | 366        |
| 17.2.1.- <i>La conciencia como lugar de transformación</i> .....                                | 367        |
| 17.2.2.- <i>El autoconocimiento como camino hacia la verdad</i> .....                           | 368        |
| 17.2.3.- <i>La crítica de la conciencia heterónoma</i> .....                                    | 368        |
| 17.2.4.- <i>La dimensión comunitaria de la conciencia</i> .....                                 | 369        |
| 17.2.5.- <i>La unidad entre contemplación y acción</i> .....                                    | 369        |
| 17.2.6.- <i>La conciencia como realidad abierta e inacabada</i> .....                           | 370        |
| 17.3.- CORRELATOS CONTEMPORÁNEOS.....                                                           | 371        |
| 17.3.1.- <i>Psicología y fenomenología de la experiencia religiosa</i> .....                    | 371        |
| 17.3.2.- <i>Neurociencia contemplativa y ciencias de la atención</i> .....                      | 372        |
| 17.3.3.- <i>Conciencia, intersubjetividad y cognición social</i> .....                          | 372        |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 17.3.4.- Pensamiento complejo, transdisciplinariedad y emergencia                   | 373        |
| 17.3.5.- Psicología humanista y desarrollo de la conciencia .....                   | 374        |
| 17.3.6.- Teología de la liberación, ética decolonial y reconocimiento del otro..... | 374        |
| 17.3.7.- Ecología integral y conciencia planetaria .....                            | 375        |
| 17.3.8.- Crítica de la cultura digital y de la sociedad del rendimiento             | 375        |
| 17.4.- PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS .....                                    | 376        |
| 17.4.1.- Principio de la Luz en el educando .....                                   | 376        |
| 17.4.2.- Principio del silencio pedagógico.....                                     | 377        |
| 17.4.3.- Principio de aprender a observarse a sí mismo .....                        | 377        |
| 17.4.4.- Principio de igualdad radical.....                                         | 378        |
| 17.4.5.- Principio del discernimiento comunitario .....                             | 378        |
| 17.4.6.- Principio de la integridad personal .....                                  | 379        |
| 17.4.7.- Principio de educación para la paz, la mediación y la convivencia .....    | 379        |
| 17.4.8.- Principio de sencillez y sostenibilidad educativa.....                     | 380        |
| 17.4.9.- Principio de apertura permanente al aprendizaje .....                      | 380        |
| 17.4.10.- Principio del servicio y del compromiso con el bien común.                | 381        |
| <b>18.- UNA LUZ QUE PASA DE MANO EN MANO: CIERRE QUE ABRE .....</b>                 | <b>383</b> |
| 18.1.- EL SIGLO QUE APRENDIÓ A MIRARSE POR DENTRO.....                              | 383        |
| 18.2.- DOS HALLAZGOS Y UNA MISMA LUZ.....                                           | 384        |
| 18.3.- LA HERIDA QUE AÚN NO HEMOS CERRADO .....                                     | 385        |
| 18.4.- LAS VOCES QUE ENSANCHARON EL MAPA .....                                      | 386        |
| 18.5.- LO QUE ENTREGAMOS AL SIGLO QUE LLEGA .....                                   | 386        |
| 18.6.- UNA HERENCIA PARA TIEMPOS DE CRISIS.....                                     | 387        |
| 18.7.- ENCENDER DE NUEVO LA LÁMPARA .....                                           | 388        |
| <b>REFERENCIAS .....</b>                                                            | <b>391</b> |



## Presentación

Querido lector, querida lectora: antes de que pases la página y comiences el viaje, permíteme sentarme un momento contigo, como quien recibe a un amigo en el umbral de su casa. Tienes en tus manos el volumen decimotercero de esta serie que he denominado de Educación Transdisciplinar, y me gustaría contarte, sin prisa, qué clase de libro es este, por qué creo que merecía escribirse y de qué modo me gustaría que lo leyeras. No es un manual, ni uno de esos tratados que se abren con urgencia para arrancarle un dato y cerrarlos enseguida. Es, más bien, una conversación larga y serena sobre lo más íntimo y a la vez lo más universal que existe: la conciencia humana. Esa luz callada con la que cada uno de nosotros se sabe vivo, se pregunta, sufre, ama, recuerda y comprende. Toda esta colección no es otra cosa que el intento paciente de seguir, siglo a siglo, cómo los seres humanos han ido pensando y cultivando esa luz, y de preguntarnos, una y otra vez, qué significa todo ello para la educación y para el tiempo difícil que nos ha tocado vivir.

Hemos recorrido ya un largo camino juntos, acompañando el lento despertar de la conciencia a lo largo de la historia. En el volumen anterior asistíamos a la aurora de la interioridad moderna, ese momento en que el ser humano empezó a volverse sobre sí mismo para preguntarse por sus propios fundamentos. Ahora, en estas páginas, esa interioridad recién nacida alcanza su plenitud. Llegamos al siglo XVII, un siglo extraordinario, hecho a partes iguales de geometría y de oración, de telescopios y de éxtasis, de razón rigurosa y de amor sin medida. Un siglo que, como verás, no está tan lejos de nosotros como parece, porque en él se decidió buena parte de lo que hoy somos.

Y aquí quisiera detenerme, porque conviene decir con claridad por qué este siglo y este libro importan tanto. Hubo un tiempo, no muy anterior a estas páginas, en que Europa se atrevió a pensar de nuevo, casi desde el principio, las grandes preguntas: qué es el mundo, qué es el conocer, quiénes somos, qué nos une a los demás. De aquel atrevimiento nació la filosofía moderna, y de sus manos brotaron a su vez casi todas las ideas con las que todavía nos orientamos. La confianza en la razón y en la libertad de pensar, la convicción de que el ser humano puede educarse y mejorar, la defensa de la conciencia individual y de los derechos, la fe en el poder del conocimiento para transformar el mundo: todo ese caudal que la Ilustración del siglo XVIII llevaría lejos, y que aún hoy sostiene nuestras democracias, nuestras escuelas

y nuestra idea misma de dignidad, se sembró aquí, en el siglo que este volumen recorre. Comprender esta raíz no es un lujo de eruditos. Es entender de dónde venimos y por qué pensamos como pensamos; es asomarse al taller donde se forjaron las herramientas mentales que seguimos usando sin advertirlo.

Pero conviene decir sobre todo qué fue lo que este siglo hizo con la conciencia, porque ahí está el corazón del libro. Si tuviera que resumirlo en una sola frase, diría que fue el siglo en que el ser humano aprendió a mirarse por dentro y a hacer de esa mirada un problema digno de estudio. Antes, la interioridad había sido sobre todo un lugar de oración o de confesión. A partir de ahora será también un territorio que se explora, un continente recién descubierto que se cartografía con el mismo rigor con que Galileo había explorado el cielo y Harvey la circulación de la sangre. Ese giro hacia dentro tiene muchos rostros a lo largo de estas páginas, pero todos comparten un mismo asombro: el de descubrir que la vida interior es tan vasta, tan real y tan digna de pensamiento como el universo de los astros.

El título reúne dos palabras que, a primera vista, parecen vivir en mundos distintos: *la plenitud de la sustancia* y *la mística del amor puro*. La primera nos lleva hacia los grandes filósofos, los hombres de sistema y de razón; la segunda, hacia las almas del silencio y del recogimiento. Y, sin embargo —esta es quizá la intuición secreta que sostiene toda la obra—, cuanto más se los frecuenta, más se descubre que filósofos y místicos estaban diciendo, por dos caminos muy distintos, una misma verdad luminosa. Los filósofos de la sustancia nos enseñaron que no estamos solos ni separados, que el universo no es un montón de cosas sueltas, sino un tejido único en el que todo se sostiene y se corresponde: Spinoza lo llamó Naturaleza; Leibniz lo vio como una armonía donde cada ser refleja a su modo el todo; Malebranche lo nombró como una luz común en la que todos vemos lo mismo. Los místicos del amor puro llegaron a esa misma orilla por la vía del corazón: descubrieron que el pequeño yo, ese rey diminuto que quiere ponerlo todo a su servicio, es justamente lo que nos separa y nos encierra, y enseñaron el arte de aflojar esa garra, de amar el bien por sí mismo y no por lo que reporta, de abrirse en lugar de poseer. Mírese bien: el filósofo que comprende que es parte de la Naturaleza y el místico que deja de poner su yo en el centro están haciendo el mismo gesto. Los dos descentran al pequeño yo; los dos lo religan a una realidad que lo desborda. La sustancia y el amor puro son, al final, dos nombres de una misma luz.

De esa intuición común nacen los grandes temas que atraviesan el libro y que quisiera que llevaras contigo mientras lo lees. El primero es este

descentramiento del yo del que acabo de hablarte, que es seguramente la más honda lección de todo el volumen: madurar en conciencia no es engordar el yo, sino aligerarlo; no es acumular, sino soltar; no es afirmarse contra los demás, sino reconocerse parte de un todo que nos precede y nos sostiene. El segundo es el descubrimiento de la profundidad: con Leibniz aprendemos que en nosotros hay percepciones diminutas que no advertimos, un fondo oscuro y vivo que mucho después llamaríamos inconsciente, y comprendemos que la conciencia no es una superficie lisa, sino que tiene grados, penumbras y raíces que se hunden más allá de lo que sabemos de nosotros mismos. El tercero es la génesis de la conciencia: con Locke entendemos que no llegamos al mundo hechos del todo, sino como una página por escribir, y que lo que seremos depende en buena medida de lo que la experiencia y los demás escriban con nosotros; de ahí que la conciencia no sea un dato, sino una tarea, algo que se cultiva, se educa y se despierta. Y hay un cuarto tema, el más delicado: la unidad entre conocer y amar, la certeza compartida por filósofos y místicos de que no comprendemos de verdad algo hasta que ese algo nos comprende a nosotros y nos pone en camino, de que el conocimiento que no transforma la vida es apenas información.

Para que no te pierdas entre tantos nombres, déjame anticiparte el recorrido, como quien te enseña las estancias de una casa antes de que entres en ella. Cada una tiene su luz propia, pero todas se comunican por dentro. Encontrarás primero a los grandes filósofos de la sustancia: Spinoza, que se atrevió a decir que somos una pequeña parte de la Naturaleza única y que la libertad no es huir de las causas, sino comprenderlas, eligiendo siempre la alegría como signo de que la vida crece; Malebranche, para quien ver la verdad es participar de una luz común a todos; y Leibniz, con su fondo de percepciones que anuncia el inconsciente. Vendrán después la experiencia y la medida, de la mano de Locke, que se preguntó de dónde nacen nuestras ideas y nos legó aquella intuición decisiva para cualquier educador —que nadie está perdido de antemano—, y de Newton, cumbre de la inteligencia capaz de explicar el cosmos entero, pero también el hombre cuya ciencia, leída de cierto modo, abrió una herida que aún no hemos cerrado.

Llegará luego el derecho y la dignidad, con Grocio y Pufendorf, juristas que pensaron muchas veces desde el destierro y pusieron los cimientos de la idea moderna de los derechos: la convicción de que existe una conciencia moral común a todos los seres humanos, anterior a cualquier ley y a cualquier frontera, de la que nacen la justicia y la paz. Después tomarán la palabra las mujeres que se atrevieron a pensar —Damaris Masham y Mary Astell—, que

reclamaron para las mujeres el derecho a estudiar y a razonar en una época empeñada en negárselo, y cuyas voces, tanto tiempo arrinconadas en los márgenes, suenan hoy con una verdad y una urgencia que ya no podíamos seguir callando. Se abrirá entonces el gran barroco hispano e iberoamericano, presidido por Sor Juana Inés de la Cruz, que desde un convento de la Nueva España, al margen de toda universidad, escribió el poema filosófico más ambicioso de nuestra lengua y la primera gran defensa moderna del derecho al saber; y junto a ella Nieremberg y su espiritualidad del corazón, Gracián y su lucidísimo arte de vivir con discreción y temple, Vieira y su palabra encendida en defensa de los oprimidos, y las voces criollas de Sigüenza y Góngora y de Espinosa Medrano, El Lunarejo, en las que América empieza a tener conciencia de sí misma y a reclamar su lugar en el concierto del pensamiento.

Y al final, en la estancia más callada y más honda de la casa, la mística del amor puro: Angelus Silesius y su rosa que florece sin porqué; Miguel de Molinos y su camino hacia la quietud; Madame Guyon y su delicada pedagogía del abandono; Fénelon y su doctrina de amar el bien por sí mismo, sin esperar nada a cambio; y George Fox, con su luz interior encendida en cada conciencia y su certeza de que la verdad no se agota nunca, de que siempre cabe empezar de nuevo. Un capítulo último, que he llamado «Cierre que abre», recoge todo el recorrido y, en lugar de ponerle punto final, tiende un puente hacia el siglo XVIII que vendrá y hacia nuestro propio presente. Porque, como verás, ningún final lo es del todo, y de la semilla sembrada en estas páginas nacerá después la gran cosecha de la Ilustración.

Sería injusto, sin embargo, cerrarte solo con luces. El siglo XVII nos dejó también una herida, y conviene nombrarla porque seguimos viviendo dentro de ella. La ciencia de Newton, esa cumbre asombrosa capaz de explicar con un puñado de leyes la caída de una manzana y el giro de los planetas, tuvo un precio que entonces no se midió: partió el mundo en dos. De un lado quedó la materia, lo que se puede pesar, medir y contar; del otro, todo lo demás, el color que vemos, el sabor que gustamos, la alegría que sentimos, el sentido que buscamos, la conciencia misma, relegada a un añadido casi fantasmal de una realidad concebida como pura maquinaria. De aquella fractura entre el universo que se calcula y la vida que se siente descienden muchos de los males que hoy padecemos: una ciencia sin sabiduría, un progreso sin dirección, una técnica poderosísima al servicio de fines que ya nadie discute. Buena parte de estas páginas es, en el fondo, un intento paciente de mostrar que la conciencia no es un sobrante de la materia, sino una de las formas más altas en que la

propia Naturaleza se vuelve sobre sí misma y se hace luz. Y ahí reside, creo, la razón más honda para leer este libro: no solo para saber cómo pensó aquel siglo, sino para aprender a coser lo que aquel siglo descosió.

Porque conviene que te preguntes, como me lo pregunto yo, qué tiene que ver todo esto con nosotros, que vivimos en pleno siglo XXI, en medio de una crisis que no es solo económica o política, sino de civilización entera: un tiempo de planeta herido, de vínculos rotos, de prisa sin descanso, de abundancia de información y escasez de sabiduría. ¿Qué pueden decirnos unos pensadores de hace cuatrocientos años? Pueden decirnos mucho, y muy urgente. Nos dicen, con Spinoza, que no estamos por encima de la Naturaleza, sino dentro de ella, hechos de su misma trama, y que mientras sigamos tratándola como un almacén de recursos seguiremos serrando la rama en la que estamos sentados; la conciencia ecológica, que hoy nos parece una novedad, late ya entera en aquel monismo sereno: somos Tierra que piensa, Naturaleza que ha aprendido a mirarse. Nos dicen, con los místicos del amor puro, algo que nuestra cultura del yo necesita oír como el agua: que la fuente de la infelicidad y de buena parte de la violencia es ese pequeño yo que todo lo quiere para sí, que se mide, se compara y se exhibe sin descanso; frente al narcisismo de nuestra época, frente a la vida convertida en escaparate, ellos enseñaron el arte difícil y liberador de descentrarse, de amar sin calcular, de soltar. Y nos recordaron que la verdadera interioridad no es huida del mundo: en ellos, la luz que se enciende dentro se verifica fuera, en la defensa de los humildes, en la igualdad de las mujeres, en el rechazo de la esclavitud y de la guerra. Contemplación y acción, en una sola vida.

Nos dicen todavía más. Nos dicen, con Spinoza otra vez, que la alegría no es un premio que llegará al final, sino el signo mismo de que la vida crece, y que comprender vale más que juzgar. Nos dicen, con Locke, que ningún ser humano está perdido de antemano, que todos somos educables, que la confianza es el principio de toda enseñanza. Nos dicen, con Fox y con los cuáqueros, que la conciencia es un camino siempre abierto, que nunca está terminada, que la verdad sigue revelándose y que por eso siempre cabe empezar de nuevo. En un tiempo que se siente al borde del abismo, esa es una palabra de esperanza que este libro quisiera dejarte en las manos: nada está cerrado del todo, ni siquiera nosotros.

¿Y para quién he escrito todo esto? Lo he escrito, igual que los volúmenes anteriores, pensando en primer lugar en los educadores, en el sentido más ancho y hermoso de la palabra: maestras y maestros, profesores, orientadores, madres y padres, y cualquier persona que acompañe el crecimiento de otra.

Porque estoy convencido de que no se puede educar la conciencia de nadie sin haber cultivado antes la propia, y de que estas viejas voces tienen todavía mucho que enseñarnos sobre ese oficio delicado de ayudar a otros a despertar. Pero lo he escrito también para los estudiantes de filosofía, de psicología y de pedagogía que buscan raíces; y, más allá de toda etiqueta, para cualquier persona sensible que, en medio del ruido y la prisa de estos tiempos, sienta la necesidad de detenerse a pensar despacio quién es y qué clase de mundo estamos construyendo. No hace falta ser especialista. Basta con tener el corazón despierto y un poco de paciencia.

Y aquí quisiera pedirte algo, casi como un ruego. Este no es un libro para devorar, sino para saborear. Léelo despacio, muy despacio, como quien pasea sin prisa por un jardín y se detiene ante cada flor, o como quien cata un buen vino y deja que el sabor se demore en el paladar antes del siguiente sorbo. No tengas prisa por terminarlo: lee un capítulo, ciérralo, deja que repose dentro de ti, vuelve a él si te ha removido algo. En un mundo que nos empuja a consumirlo todo a toda velocidad, leer lentamente es ya, en sí mismo, un pequeño acto de libertad y de resistencia. Porque lo que de verdad importa de estas páginas no son los datos que puedas retener, sino aquello en lo que puedan convertirte. Estos hombres y estas mujeres no escribieron para informarnos, sino para transformarnos; cada uno descubrió, a su manera, que conocer y cambiar son inseparables. Si al cerrar el volumen sientes que miras el mundo, a los demás y a ti mismo con un poco más de hondura y de ternura, el libro habrá cumplido su única ambición.

A lo largo de todo el recorrido vuelve una y otra vez, casi sin buscarla, una misma imagen: la de la luz. La luz interior de Fox, la luz común de Malebranche, la claridad de las ideas en Spinoza, el destello del alma que en Sor Juana quiere abarcar el universo, la llama serena del amor puro. No es casualidad, porque pensar la conciencia es, desde siempre, pensar una luz: algo que ilumina, que despierta, que permite ver. Y educar, al final, no es otra cosa que cuidar de esa luz: mantenerla encendida cuando flaquea, protegerla del viento, acercarla a quienes andan a oscuras y entregarla a tiempo. Una lámpara no se gasta por encender otras lámparas; al contrario, su luz se multiplica. Eso ha sido siempre la educación verdadera, la que late en el fondo de toda esta serie: una luz que pasa de mano en mano, de generación en generación, sin perder nunca su llama.

No me queda más que desearte un buen viaje. Toma este libro como lo que es: una lámpara que otros encendieron hace mucho tiempo y que llega

ahora, intacta, a tus manos. Lo único que te pido es que, cuando termines, no la dejes apagarse. Llévala adelante. Pasa la luz.

Juan Miguel Batalloso Navas  
Cala (Huelva), 5 de septiembre de 2026



## 1.- Baruch Spinoza (1632-1677)

*«...Aquella realidad eterna e infinita a la que llamamos Dios o Naturaleza (Deus seu Natura) obra con la misma necesidad con que existe...»*

*Ética*, IV, Prefacio (SPINOZA, 2000).

*«...La alegría es el paso del hombre de una menor a una mayor perfección; la tristeza, el paso de una mayor a una menor...»*

*Ética*, III, Definición de los afectos II y III (SPINOZA, 2000).

*«...El hombre libre en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría no es una meditación sobre la muerte, sino sobre la vida...»*

*Ética*, IV, Proposición 67 (SPINOZA, 2000).

*«...La beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma; y no gozamos de ella porque reprimamos nuestras pasiones, sino que, al contrario, podemos reprimir nuestras pasiones porque gozamos de ella...»*

*Ética*, V, Proposición 42 (SPINOZA, 2000).

*«...Puse buen cuidado en no reír, ni lamentar, ni detestar las acciones humanas, sino en comprenderlas...»*

*Tratado político*, I, §4 (SPINOZA, 1986b).

Abrimos el Volumen 13 de esta serie —dedicado a lo que hemos llamado la *plenitud de la sustancia y la mística del amor puro*— con la figura que, a nuestro juicio, condensa con mayor radicalidad el giro hacia la interioridad anunciado en el volumen anterior y, al mismo tiempo, lo proyecta hacia una ética y una política de la liberación. Si el siglo XVII fue el siglo en que la conciencia europea aprendió a mirarse a sí misma como problema —desde el cogito cartesiano hasta la apuesta de Pascal—, Baruch Spinoza representa el momento en que esa interioridad deja de ser una fortaleza solipsista para convertirse en un *modo* de la Naturaleza única, expresión finita de una potencia infinita. La conciencia, en Spinoza, no es ya una sustancia separada que contempla un mundo ajeno, sino la idea que el cuerpo humano tiene de sí

mismo dentro del orden inmanente del ser (SPINOZA, 2000). Por eso, comenzar este volumen con él no es una decisión meramente cronológica: es una decisión arquitectónica y filosófica.

La justificación de su presencia inaugural en una *Educación Transdisciplinar de la Conciencia* descansa en tres razones convergentes. La primera es de orden ontológico: la fórmula *Deus sive Natura* disuelve los dualismos que durante siglos habían fracturado la comprensión occidental del ser humano —espíritu y materia, creador y criatura, alma y cuerpo— y propone, en su lugar, una unidad sustancial que se expresa en infinitos atributos (SPINOZA, 2000). Esta intuición monista anticipa, con dos siglos y medio de antelación, el principio ecosistémico y complejo que vertebra el paradigma educativo emergente: el ser humano no está *frente* a la naturaleza, sino *en* ella y *como* ella (MORAES, 1997; 2008; 2021; MORIN, 1999). La segunda razón es de orden afectivo y terapéutico: Spinoza construye la primera *teoría sistemática de los afectos* de la modernidad, una verdadera física y mecánica de las pasiones que culmina en una ética de la alegría como criterio de crecimiento de la potencia de obrar (DELEUZE, 1984). La tercera razón es de orden político y emancipatorio: el filósofo de Ámsterdam fundó la defensa moderna de la *libertas philosophandi*, de la libertad de pensamiento y expresión como condición de la paz y de la piedad, en su *Tratado teológico-político* que sigue siendo una de las cartas magnas de la conciencia democrática (SPINOZA, 1986a; NEGRI, 1993).

Conviene advertir, ya desde el umbral, por qué situamos a Spinoza —y no a Descartes— como la verdadera *aurora* de una filosofía de la conciencia educable. Descartes había abierto la interioridad, pero la había encerrado en un dualismo que dejaba el cuerpo del lado de la máquina y el alma del lado de la libertad incondicionada. Spinoza, discípulo crítico de aquel cartesianismo, advirtió que esa fractura volvía ininteligible tanto la vida emocional como el aprendizaje encarnado. Su tesis del *parallelismo* —«*el orden y la conexión de las ideas es el mismo que el orden y la conexión de las cosas*» (SPINOZA, 2000, II, prop. 7)— restituye la unidad psicofísica que la educación necesita reconocer si pretende formar a personas completas y no a intelectos descarnados. No es casual que la neurociencia afectiva contemporánea, de la mano de António Damasio, haya reivindicado a Spinoza precisamente como el pensador que mejor anticipó la inseparabilidad de emoción, cuerpo y razón (DAMASIO, 2003). Educar la conciencia, desde esta herencia, no consiste en disciplinar un alma contra un cuerpo rebelde, sino en aumentar la potencia de comprender y de obrar de un ser que es, indisolublemente, cuerpo pensante.

Hay, además, una resonancia profunda entre el proyecto de Spinoza y las tradiciones que vertebran esta serie: la pedagogía crítica de Paulo Freire, la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff, la ética decolonial de Enrique Dussel y la complejidad de Edgar Morin. Spinoza fue un *liberador*: liberador de la servidumbre de las pasiones tristes, liberador del miedo que las teocracias necesitan para gobernar, liberador del entendimiento esclavizado por la superstición. Su *Ética* no es un tratado académico, sino un *itinerario de salvación* —en sentido estrictamente filosófico— que va de la esclavitud a la libertad, de la pasividad a la actividad, del odio al amor intelectual (HADOT, 2006). En esa medida, su obra constituye una de las pedagogías de la liberación más rigurosas que ha producido Occidente, aunque rara vez se la lea como tal. Recuperarla en clave educativa es el propósito de este capítulo.

Valorativamente, sostenemos que pocas filosofías ofrecen a la Educación de la Conciencia un don tan preciso como el de Spinoza: la convicción de que comprender es ya transformar. La alegría no es para él un premio que se obtiene tras el esfuerzo moral, sino el signo mismo de que la vida se expande; la libertad no es ausencia de causas, sino conocimiento adecuado de ellas; y la beatitud, lejos de aplazarse a otra vida, es la virtud misma vivida en presente (SPINOZA, 2000, V, prop. 42). Una educación que asumiera estas tesis dejaría de fundarse en el castigo, el miedo y la deuda, para fundarse en la potencia, la alegría y el conocimiento. A mostrar cómo y por qué esto es posible dedicamos las páginas que siguen.

### **1.1.- Apuntes biográficos**

Pocas vidas filosóficas han estado tan íntimamente unidas a su obra como la de Spinoza. No porque su biografía sea novelesca —fue, al contrario, de una sobriedad casi monástica—, sino porque cada una de las grandes circunstancias que la atravesaron dejó una huella reconocible en la arquitectura de su sistema. Leer la vida de Spinoza como génesis de su pensamiento no significa reducir las ideas a sus causas externas —error que el propio Spinoza habría considerado un conocimiento del primer género, confuso e inadecuado—, sino comprender cómo un modo singular de la Naturaleza, situado en un cruce histórico excepcional, elaboró desde su experiencia una de las filosofías más universales de Occidente. Gilles Deleuze abrió su célebre estudio con un capítulo titulado precisamente «*Vida de Spinoza*», persuadido de que aquella existencia frugal y libre era ya, en sí misma, una lección de su ética (DLEUZE, 1984). Seguimos aquí esa intuición:

mostrar que la *Ética* fue, antes que un libro, una manera de vivir, y que las condiciones de esa vida iluminan la génesis de sus aportaciones fundamentales.

### **1.1.1.- Del exilio converso al Dios inmanente**

Baruch —Bento en portugués, Benedictus en latín— de Spinoza nació en Ámsterdam el 24 de noviembre de 1632, en el seno de la comunidad de judíos sefardíes portugueses conocidos como la «*Nação*». Eran descendientes de aquellos *cristianos nuevos* o *marranos* que, tras las conversiones forzosas de finales del siglo XV en la Península Ibérica, habían vivido durante generaciones una doble existencia: cristianos en la plaza pública, judíos en la intimidad cada vez más erosionada del hogar, hasta que el exilio hacia la tolerante Ámsterdam les permitió retornar abiertamente a la fe de sus mayores (NADLER, 2004). Esta condición no es un dato pintoresco: constituye, según una de las interpretaciones más penetrantes del espinosismo, la matriz misma de su pensamiento. Yirmiyahu Yovel ha llamado a Spinoza «*el marrano de la razón*», el primer pensador laico de la modernidad, hijo de una experiencia que enseñaba a distinguir la convicción interior de la conformidad externa, a sospechar de toda religión coactiva y a buscar la salvación en este mundo y no en otro (YOVEL, 1995).

Gabriel Albiac ha radicalizado esta tesis en su estudio de las fuentes marranas: el marrano habita una *sinagoga vacía*, una tradición de la que el exilio y la conversión han vaciado la sustancia trascendente, dejando sólo la añoranza de una presencia. De ese vaciamiento de la trascendencia, sostiene Albiac, nace la posibilidad misma de un Dios que ya no está *más allá* del mundo, sino que se identifica con él: el *Deus sive Natura*. La experiencia marrana de una fe perseguida, escindida entre lo público y lo íntimo, prepara así el terreno para tres tesis capitales: la crítica de la superstición como instrumento de dominación, la primacía de la libertad interior de pensamiento sobre toda obediencia exterior y, en el plano metafísico, un Dios inmanente liberado de la autoridad de cualquier comunidad confesional (ALBIAC, 1987). La biografía espiritual del converso anticipa la ontología del filósofo.

### **1.1.2.- La formación rabínica**

Spinoza recibió la educación tradicional de la comunidad en la escuela Talmud Torá de Ámsterdam, donde estudió la Biblia hebrea, el Talmud y, sobre todo, a los grandes pensadores judíos medievales. Esta formación, lejos de quedar atrás tras la ruptura, sedimentó en el núcleo de su sistema (NADLER,



1 Baruch Spinoza (1632-1677) en su taller de óptica. Reconstrucción artística inspirada en la iconografía histórica tradicional del filósofo neerlandés. La escena evoca su labor como pulidor de lentes y simboliza la búsqueda de claridad racional, la unidad de la naturaleza (*Deus sive Natura*) y la libertad de pensamiento defendida en sus obras.

2004). De Maimónides y su *Guía de perplejos* heredó la exigencia de conciliar razón y revelación —aunque acabaría invirtiendo radicalmente su solución—, así como el ideal del amor intelectual de Dios como cima de la vida humana. De Hasdai Crescas, cuyo *Or Adonai* criticaba la física aristotélica, tomó la afirmación de la posibilidad del infinito actual y una concepción rigurosamente necesaria del orden del ser: ecos de Crescas resuenan en la doctrina de la sustancia infinita y en el necesitarismo de la *Ética*, y el propio Spinoza lo cita en su correspondencia sobre el infinito (SPINOZA, 1988b). De Abraham ibn Ezra recibió la primera sospecha sobre la autoría mosaica del Pentateuco, simiente de la crítica bíblica histórica que desarrollaría en el *Tratado teológico-político*.

A estas fuentes hay que añadir la del médico y filósofo sefardí León Hebreo (Yehudah Abravanel), cuyos *Diálogos de amor* —que Spinoza poseía en su biblioteca en versión castellana— ofrecían una metafísica del amor cósmico que prefigura el *amor Dei intellectualis* con que culmina la Quinta Parte de la *Ética* (YOVEL, 1995). El dominio del hebreo, adquirido en aquella escuela, no sólo hizo posible la crítica filológica de la Escritura, sino que llevó a Spinoza a redactar incluso un *Compendio de gramática hebrea*. Así, la cima mística de su sistema —ese amor intelectual en que la mente participa del amor con que Dios se ama a sí mismo (SPINOZA, 2000, V, prop. 36)— hunde sus raíces en la tradición judía que su excomunión parecía haber clausurado. La ruptura con la comunidad no fue ruptura con sus fuentes: fue su transmutación filosófica.

### **1.1.3.- El comercio, la muerte del padre y el desasimiento**

La infancia de Baruch estuvo marcada por la pérdida: su madre, Hanna Débora, murió cuando él tenía apenas seis años, y a lo largo de su juventud fue enterrando a hermanos y a su madrastra. En 1654 murió su padre, Miguel de Espinoza, próspero comerciante, y Baruch quedó al frente, junto a su hermano, de la casa de comercio familiar, dedicada a la importación de frutos secos y otras mercancías (NADLER, 2004; GULLAN-WHUR, 1998). La experiencia del negocio le enseñó de cerca el mundo de la fortuna inestable, las deudas y los pleitos —el comercio holandés de mediados del siglo XVII era un teatro de riesgos y quiebras—, y acaso de ahí proceda la lucidez con que la *Ética* analiza la servidumbre del hombre a los bienes externos, perecederos e inciertos, en el inacabado *Tratado de la reforma del entendimiento*, que se abre justamente con la decisión de buscar un bien verdadero, eterno, frente a las riquezas, los honores y los placeres que esclavizan el ánimo (SPINOZA, 1988a).

Esa lucidez se tradujo en acto. Cuando su media hermana Rebeca le disputó la herencia paterna, Spinoza llevó el caso a los tribunales, lo ganó y, una vez reconocido su derecho, renunció a casi todo, quedándose tan sólo con una cama (DOMÍNGUEZ, 2020; NADLER, 2004). El gesto es coherente hasta la perfección con la doctrina que elaboraría después: el *conatus*, el esfuerzo de cada cosa por perseverar en su ser (SPINOZA, 2000, III, prop. 6), no se confunde con la avidez de posesión, sino que culmina en la libertad de quien no depende de la fortuna. La independencia económica que buscó toda su vida —rechazando legados, pensiones y honores— no fue ascetismo sombrío, sino la condición práctica de la libertad de pensar. A esta época pertenece también el episodio, transmitido por sus primeros biógrafos, del atentado que sufrió a la salida de la sinagoga o de un teatro: un fanático intentó apuñalarlo, y Spinoza, que escapó con sólo la capa rasgada, la conservó como recordatorio del odio humano (DOMÍNGUEZ, 2020). Quien después escribiría que el odio sólo se vence con amor (SPINOZA, 2000, IV, prop. 46) había experimentado en su propia carne la potencia destructiva de las pasiones tristes.

### **1.1.4.- El ingreso en la modernidad y la semilla republicana**

El acontecimiento intelectual decisivo de su juventud fue el encuentro con Frans van den Enden, antiguo jesuita convertido en librepensador, médico, comerciante de arte, dramaturgo y maestro de latín, en cuya escuela de Ámsterdam Spinoza ingresó probablemente a comienzos de la década de 1650 (NADLER, 2004; GULLAN-WHUR, 1998). Van den Enden le abrió las

puertas de un mundo que la educación rabínica le había vedado: el latín — llave de toda la cultura filosófica y científica europea—, los clásicos grecolatinos, el teatro, y sobre todo la nueva filosofía de Descartes, junto con Bacon y Hobbes. Sin ese latín no habría habido ni la exposición *more geometrico* de los *Principios* cartesianos (SPINOZA, 1988a) ni la *Ethica ordine geometrico demonstrata*. El cartesianismo le proporcionó el método de las ideas claras y distintas y el ideal de la certeza geométrica; pero Spinoza lo asumió críticamente, hasta volverlo contra su autor: donde Descartes dejaba dos sustancias —alma y cuerpo— y un Dios trascendente, Spinoza pondría una sola sustancia y un Dios immanente.

Van den Enden no fue sólo un maestro de letras: era un republicano radical, defensor de formas democráticas e igualitarias de gobierno, que acabaría ejecutado en París en 1674 por conspirar contra Luis XIV (NADLER, 2004). En su escuela, y en los círculos de disidentes y librepensadores que la rodeaban, germinó la semilla del pensamiento político de Spinoza: la convicción de que el fin del Estado es la libertad y de que la democracia es el régimen más natural (SPINOZA, 1986a). Antonio Negri ha subrayado hasta qué punto la potencia democrática de la *multitud* que late en los tratados políticos spinozianos se nutre de aquel ambiente republicano holandés (NEGRI, 1993). La tradición sostiene, además, que Spinoza se enamoró de Clara María, la hija de Van den Enden, episodio acaso legendario pero revelador del medio vital —laico, culto, libre— en que se forjó el filósofo (DOMÍNGUEZ, 2020).

### **1.1.5.- La excomunión como acta de nacimiento del filósofo**

El 27 de julio de 1656, cuando contaba veintitrés años, los dirigentes de la comunidad sefardí de Ámsterdam pronunciaron contra Baruch de Spinoza un *herem* —excomunión— de una severidad extrema, en el que se le maldecía de día y de noche, al acostarse y al levantarse, y se prohibía a todo judío comunicarse con él, leer sus escritos o acercarse a menos de cuatro codos (DOMÍNGUEZ, 2020; NADLER, 2004). El documento se conserva y sigue sobrecogiendo por su dureza. Las razones precisas no se especifican más allá de las «horribles herejías» y «monstruosas acciones» del joven; pero todo indica que ya sostenía las tesis que recorrerían su obra: que Dios no es sino la Naturaleza, que el alma no es inmortal en el sentido tradicional, que la Ley no fue revelada literalmente por Dios (YOVEL, 1995). Es probable que Spinoza redactara entonces, en español, una *Apología* para justificar sus posiciones, hoy perdida, que pudo ser el embrión del *Tratado teológico-político* (NADLER, 2004).

La importancia de este acontecimiento para la génesis de su filosofía difícilmente puede exagerarse. La excomunión fue, paradójicamente, su acta de nacimiento como filósofo libre. A diferencia de tantos expulsados, Spinoza no buscó refugio en otra confesión: no se convirtió al cristianismo ni se integró en ninguna iglesia. Latinizó su nombre en Benedictus y asumió una soledad que no fue aislamiento misantrópico —conservó y cultivó intensas amistades—, sino la condición de una libertad de pensamiento sin pertenencia. Esa posición *fuera de toda comunidad confesional* es el correlato existencial exacto de su Dios inmanente, que no pertenece a ningún pueblo elegido ni habla por ninguna autoridad: el *Deus sive Natura* es el Dios de quien ha dejado de tener sinagoga e iglesia. La crítica de la elección de un pueblo, de los milagros y de la superstición, que vertebra el *Tratado teológico-político* (SPINOZA, 1986a), nace de la herida y de la libertad que aquel anatema inauguró. Diego Tatián ha leído en esta soledad fundadora no una desgracia, sino la cautela del salvaje que se sustrae a la captura de toda ortodoxia (TATIÁN, 2001).

### 1.1.6.- La religión racional del Tratado teológico-político

Tras el *herem*, Spinoza no quedó en el vacío social: se aproximó a los círculos de cristianos disidentes —colegiantes<sup>1</sup>, menonitas<sup>2</sup>, cuáqueros<sup>3</sup>— que florecían en la tolerante república holandesa. Eran grupos antidogmáticos, sin clero ni jerarquía, que reducían la religión a la práctica de la justicia y la caridad y defendían la libertad de conciencia (NADLER, 2004; GULLAN-WHUR, 1998). En su trato se forjaron sus amistades más fieles —Jarig Jelles, Pieter Balling, Simon de Vries, Lodewijk Meyer, el librero Jan Rieuwerts—, que más tarde editarían y salvarían su obra. De aquel contacto procede una de las tesis centrales del *Tratado teológico-político*: que el verdadero contenido

---

<sup>1</sup> Para una nota al pie académica:

Los colegiantes fueron un movimiento cristiano disidente surgido en las Provincias Unidas de los Países Bajos durante el siglo XVII, caracterizado por la ausencia de clero, la libre interpretación de las Escrituras, el rechazo del dogmatismo y la defensa de la tolerancia religiosa. Sus reuniones o *colleges* permitían la participación igualitaria de todos los asistentes en el debate teológico y filosófico. Spinoza mantuvo estrechos contactos con este ambiente, especialmente durante su estancia en Rijnsburg, principal centro colegiante, donde encontró un círculo de amigos y colaboradores —como Jarig Jelles, Pieter Balling, Simon de Vries y Jan Rieuwerts— favorable a la libertad de pensamiento. Aunque nunca perteneció formalmente al movimiento ni compartió plenamente sus creencias cristianas, los colegiantes ejercieron una importante influencia sobre el contexto intelectual en el que desarrolló y difundió su filosofía, especialmente en lo relativo a la defensa de la libertad de filosofar y la tolerancia religiosa.

<sup>2</sup> Los menonitas fueron un movimiento cristiano anabaptista surgido en el siglo XVI en torno a las enseñanzas de Menno Simons, caracterizado por la defensa del bautismo de adultos, el pacifismo, la sencillez de vida, la autonomía de las comunidades religiosas y la separación entre Iglesia y Estado. Perseguidos en numerosos territorios europeos, encontraron en las Provincias Unidas un espacio de relativa tolerancia. Durante el siglo XVII desempeñaron un papel destacado en la vida económica e intelectual holandesa y mantuvieron estrechas relaciones con otros grupos disidentes, incluidos los colegiantes. Spinoza estuvo vinculado a diversos círculos menonitas a través de amistades, protectores y editores, encontrando entre ellos un ambiente receptivo a la libre discusión religiosa y filosófica. Aunque no compartió sus creencias teológicas, la convivencia con estos grupos contribuyó a reforzar su valoración de la tolerancia, la libertad de conciencia y la crítica a las instituciones religiosas dogmáticas.

<sup>3</sup> Los cuáqueros, o Sociedad Religiosa de los Amigos, fueron un movimiento cristiano fundado en Inglaterra a mediados del siglo XVII por George Fox. Defendían la experiencia directa e interior de Dios —la llamada «luz interior»—, rechazaban gran parte de las estructuras eclesiásticas, los sacramentos externos y la autoridad religiosa jerárquica, y promovían la igualdad espiritual, la sencillez de vida, el pacifismo y la tolerancia. Algunos cuáqueros visitaron las Provincias Unidas y mantuvieron contactos con círculos religiosos heterodoxos próximos a Spinoza. Aunque no existen pruebas de una influencia doctrinal significativa sobre su filosofía, Spinoza conoció este movimiento y compartió con él ciertas afinidades relativas a la crítica del dogmatismo religioso y a la defensa de la libertad de conciencia, si bien su racionalismo filosófico difería profundamente del carácter místico y experiencial de la espiritualidad cuáquera.

de la fe no es un conjunto de dogmas teóricos, sino la obediencia práctica que se resume en amar al prójimo, de modo que la diversidad de creencias especulativas es compatible con una misma piedad (SPINOZA, 1986a). La distinción entre filosofía —que busca la verdad— y teología —que busca la obediencia—, así como la defensa de la libertad de filosofar, maduraron en aquel medio de disidencia religiosa razonable. La religión racional y ética de Spinoza es, en parte, la traducción filosófica de la espiritualidad sin dogmas de los colegiantes.

### **1.1.7.- Óptica, método científico y visión clara**

Para sostener su independencia, Spinoza adoptó un oficio manual que se haría inseparable de su leyenda: el pulido y tallado de lentes para anteojos, microscopios y telescopios (NADLER, 2004). El detalle no es meramente anecdótico. En primer lugar, lo situó en el corazón mismo de la revolución científica: la óptica era entonces una disciplina de frontera, y Spinoza mantuvo correspondencia técnica sobre dióptrica con Christiaan Huygens —su vecino en Voorburg— y con Henry Oldenburg, secretario de la Royal Society, a través de quien dialogó indirectamente con Robert Boyle y con la nueva ciencia experimental (SPINOZA, 1988b). El filósofo de la inmanencia no contemplaba la naturaleza desde fuera: la manipulaba con sus manos, fabricaba los instrumentos que ampliaban la mirada humana hacia lo infinitamente grande y lo infinitamente pequeño.

En segundo lugar, el oficio ofrece una metáfora exacta de su epistemología. Pulir lentes es fabricar instrumentos para *ver con claridad y distinción*; y la *Ética* hace del paso de las ideas confusas a las ideas claras y distintas, y de éstas a la intuición que capta lo singular *sub specie aeternitatis*, el camino mismo de la liberación (SPINOZA, 2000, II, prop. 40, esolío 2; V, prop. 3). El tercer género de conocimiento, la *scientia intuitiva*, es una suerte de visión intelectual inmediata, una mirada que aprehende de un golpe la esencia de las cosas en Dios. No es desmesurado pensar que el artesano que corregía la visión del ojo elaboraba a la vez una filosofía de la corrección de la visión del entendimiento. El polvo de vidrio que respiró en ese trabajo, y que probablemente agravó la dolencia pulmonar que lo mató, fue el precio físico de una vida consagrada a hacer ver.

### **1.1.8.- El taller de la Ética y el círculo de amigos**

Hacia 1661 Spinoza se trasladó a Rijnsburg, pequeña localidad cercana a Leiden y centro de los colegiantes, y luego, en 1663, a Voorburg, junto a La Haya. Estos años fueron los de mayor fecundidad creadora. En Rijnsburg

redactó el *Tratado de la reforma del entendimiento* y un primer esbozo de su sistema, el *Breve tratado*, y comenzó a componer la *Ética* (NADLER, 2004; GULLAN-WHUR, 1998). Allí publicó, en 1663, la única obra que vería la luz con su nombre en vida: la exposición geométrica de los *Principios de filosofía* de Descartes (SPINOZA, 1988a). En torno a él se había formado en Ámsterdam un círculo de amigos y discípulos que leían y discutían por carta los borradores de la *Ética*: a ellos pertenece Simon de Vries, que quiso nombrarlo heredero de su fortuna y a quien Spinoza disuadió, pidiendo sólo una modesta pensión vitalicia que además redujo (SPINOZA, 1988b; DOMÍNGUEZ, 2020). La *Ética* no nació, pues, en el aislamiento de un genio, sino en el seno de una comunidad de estudio: fue elaborada en diálogo, sometida a objeciones, pulida —de nuevo el verbo— en el intercambio epistolar.

En Voorburg compuso y publicó, anónimamente y con pie de imprenta falso, el *Tratado teológico-político* (1670). El libro provocó un escándalo inmediato y fue condenado y prohibido por las autoridades civiles y religiosas en 1674, descrito como una obra forjada en el infierno por un judío apóstata en connivencia con el diablo (NADLER, 2004). La virulencia de la reacción confirmaba la tesis del propio tratado: que el miedo y la superstición son los resortes con que se domina a los hombres, y que la libertad de pensamiento es perseguida precisamente porque es liberadora (SPINOZA, 1986a). La experiencia de la censura templó su prudencia y explica, como veremos, que renunciara después a publicar su obra maestra.

### **1.1.9.- Génesis de la política de las pasiones**

El acontecimiento histórico que marcó más hondamente sus últimos años fue la catástrofe de 1672, el *rampjaar* o «año del desastre». Las Provincias Unidas fueron invadidas por los ejércitos de Luis XIV; el pánico se apoderó de la población; y la furia popular, azuzada por el partido orangista y por el clero calvinista contra el régimen republicano, culminó el 20 de agosto en el linchamiento atroz de Johan de Witt, gran pensionario y figura señera de la república, y de su hermano Cornelis, despedazados por una muchedumbre enfurecida en La Haya (NADLER, 2004; GULLAN-WHUR, 1998). Para Spinoza, que admiraba la política tolerante de los De Witt y se beneficiaba del clima de libertad que habían propiciado, fue un golpe devastador. Leibniz, que lo visitó años después, recogió el testimonio de que el filósofo, fuera de sí, quiso salir de noche a fijar junto al lugar del crimen un cartel con la inscripción *ultimi barbarorum* —«los más bárbaros de los bárbaros»—, y que su casero lo

encerró bajo llave para salvarle la vida de una multitud que con gusto lo habría descuartizado también a él (DOMÍNGUEZ, 1995; NADLER, 2004).

Aquel hombre habitualmente sereno, que predicaba no reír ni lamentar ni detestar sino comprender (SPINOZA, 1986b, I, §4), confesó así que la barbarie podía estremecerlo. Pero el acontecimiento no quebró su filosofía: la profundizó. La masacre de los De Witt es el trasfondo experiencial del análisis spinoziano de las pasiones de la multitud —el miedo y la esperanza, la credulidad y la indignación— sobre las que se asientan la superstición y la tiranía (SPINOZA, 1986a; 1986b). El inacabado *Tratado político*, escrito en sus últimos años, parte precisamente de la necesidad de comprender los afectos colectivos para diseñar instituciones que no dependan de la virtud improbable de los gobernantes, sino que canalicen las pasiones humanas hacia la paz y la libertad (NEGRI, 1993; TATIÁN, 2001). La doctrina de los afectos de la *Ética* encuentra aquí su prolongación política: las mismas pasiones tristes que esclavizan al individuo, multiplicadas en la muchedumbre dominada por el miedo, producen el linchamiento y la tiranía. Comprenderlas es la condición de toda emancipación, individual y colectiva.

### **1.1.10.- La correspondencia y el problema del mal**

La fama —y la infamia— del autor del *Tratado teológico-político* le valieron en 1673 una oferta singular: la cátedra de filosofía de la Universidad de Heidelberg, en nombre del elector palatino Carlos Luis, con la promesa de «amplísima libertad para filosofar», siempre que no perturbara la religión establecida. Spinoza declinó cortésmente, observando que ignoraba dentro de qué límites debería contener esa libertad para no parecer que perturbaba la religión, y prefiriendo conservar la independencia de su vida retirada (SPINOZA, 1988b; NADLER, 2004). La negativa es perfectamente coherente con su pensamiento: la *libertas philosophandi* que había fundado teóricamente (SPINOZA, 1986a) no admitía cláusulas; aceptarla condicionada habría sido renunciar a ella. Su libertad de pensar no estaba en venta, ni siquiera a cambio de una cátedra prestigiosa.

Estos años son también los de una correspondencia filosófica de primer orden, verdadero laboratorio de su sistema. Con el joven comerciante Willem van Blyenbergh sostuvo en 1664-1665 un intenso intercambio sobre el problema del mal, en el que Spinoza defendió que el mal no es nada positivo, sino mera privación, y que desde el punto de vista de Dios —de la Naturaleza total— no hay bien ni mal absolutos, tesis que la *Ética* sistematizaría (SPINOZA, 1988b; 2000, IV, Pref.). Con Ehrenfried von Tschirnhaus discutió

cuestiones de método y de física; con Henry Oldenburg, los límites entre fe y razón. En 1676 lo visitó el joven Leibniz, ávido de conocer al pensador del que todos murmuraban. Estas cartas muestran a un Spinoza que no elaboró su filosofía en un monólogo, sino en una conversación europea, sometiendo sus tesis más arriesgadas a la objeción ajena.

#### **1.1.11.- La coherencia entre vida y doctrina**

Spinoza concluyó la *Ética* hacia 1675, pero, advertido del clima hostil — agravado por el asesinato de los De Witt y la prohibición del *Tratado teológico-político*—, renunció a publicarla en vida, temiendo la persecución y el escándalo (NADLER, 2004). Murió en La Haya el 21 de febrero de 1677, a los cuarenta y cuatro años, a causa de una tisis pulmonar agravada, casi con seguridad, por décadas de inhalar el polvo de vidrio de su oficio. Su muerte fue tan serena como había sido su vida: sin aspavientos, sin terror, en compañía discreta. El hombre que había escrito que el sabio en nada piensa menos que en la muerte, y que su sabiduría es una meditación de la vida y no de la muerte (SPINOZA, 2000, IV, prop. 67), murió en perfecta consonancia con su doctrina. Pocos casos hay en la historia de la filosofía de una coherencia tan completa entre el pensamiento y la existencia (DELEUZE, 1984).

Sus amigos —Jarig Jelles, Lodewijk Meyer, el librero Rieuwerts— salvaron sus manuscritos y los publicaron ese mismo año, sin nombre de autor, en los *Opera posthuma*: la *Ética*, el *Tratado político* y el *Tratado de la reforma del entendimiento*, junto con su correspondencia (SPINOZA, 2000; 1986b; 1988a; 1988b). La obra fue prohibida al año siguiente, y durante más de un siglo el nombre de Spinoza fue sinónimo de ateísmo abominable, un «perro muerto» que nadie osaba reivindicar. Sólo a finales del siglo XVIII, con la *querella del panteísmo* entre Jacobi y Mendelssohn y la admiración confesa de Lessing, Goethe, Herder y Novalis —que lo llamó «el hombre ebrio de Dios»—, comenzó su rehabilitación y su ascenso hasta el lugar central que hoy ocupa (YOVEL, 1995). La vida oscura del pulidor de lentes excomulgado se reveló, con el tiempo, como una de las existencias más luminosas y libres que ha producido el pensamiento occidental: la prueba viviente de su tesis de que comprender es ya liberarse, y de que la beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma (SPINOZA, 2000, V, prop. 42).

## 1.2.- Aportaciones fundamentales

La obra de Spinoza es un sistema, y un sistema deductivo: la *Ética* se despliega *more geometrico*, mediante definiciones<sup>4</sup>, axiomas<sup>5</sup>, proposiciones<sup>6</sup>, demostraciones<sup>7</sup>, corolarios<sup>8</sup> y escolios<sup>9</sup>, a imitación de los *Elementos* de

---

<sup>4</sup> En filosofía, lógica y ciencias formales, una definición es la formulación precisa del significado de un término o concepto, destinada a delimitar su contenido y distinguirlo de otros conceptos. Procedente del latín *definitio* («delimitación» o «determinación»), la definición constituye un instrumento fundamental para la claridad conceptual y el rigor argumentativo. En la tradición geométrica, las definiciones establecen los conceptos básicos sobre los que se construye un sistema deductivo. Por ello, Spinoza inicia cada parte de la *Ética* con una serie de definiciones que fijan el sentido exacto de nociones esenciales como sustancia, atributo, modo, causa de sí o libertad, sirviendo de base para los axiomas, proposiciones y demostraciones posteriores.

<sup>5</sup> Un axioma es una proposición o principio fundamental que se acepta como verdadero sin necesidad de demostración dentro de un sistema de pensamiento, y que sirve como punto de partida para la deducción de otras proposiciones. Procedente del griego *axiōma* («lo que se considera digno o válido»), el concepto desempeña un papel central en las matemáticas, la lógica y la filosofía. En la *Ética demostrada según el orden geométrico*, Spinoza adopta el método axiomático de la geometría euclidiana, estructurando su obra mediante definiciones, axiomas y proposiciones rigurosamente encadenadas.

<sup>6</sup> En lógica y filosofía, una proposición es un enunciado que afirma o niega algo y que, por ello, puede ser considerado verdadero o falso. Procedente del latín *propositio* («exposición» o «enunciación»), constituye la unidad básica del razonamiento demostrativo. En los sistemas axiomáticos, las proposiciones son afirmaciones que se deducen a partir de definiciones, axiomas y postulados mediante un proceso lógico riguroso. En la *Ética demostrada según el orden geométrico*, Spinoza presenta sus tesis fundamentales en forma de proposiciones, cada una acompañada de una demostración y, en muchos casos, de corolarios y escolios que desarrollan sus implicaciones filosóficas.

<sup>7</sup> Una demostración es el razonamiento lógico mediante el cual se establece la verdad de una proposición a partir de principios previamente admitidos, tales como definiciones, axiomas, postulados o proposiciones ya demostradas. Procedente del latín *demonstratio* («mostrar» o «probar»), la demostración constituye el núcleo del método deductivo y busca garantizar la validez racional de una conclusión. En la tradición geométrica inaugurada por Euclides, cada proposición debe ir acompañada de una demostración que evidencie su necesidad lógica. Siguiendo este modelo, Spinoza estructura la *Ética* mediante demostraciones rigurosas que derivan cada proposición de los fundamentos previamente establecidos, con el propósito de conferir a la filosofía el mismo grado de certeza que atribuye a las matemáticas.

<sup>8</sup> Un corolario es una proposición que se deduce de manera inmediata y necesaria de una proposición previamente demostrada, sin requerir una demostración extensa o independiente. El término proviene del latín *corollarium*, que originalmente designaba una gratificación o complemento añadido. En lógica y matemáticas, un corolario constituye una consecuencia directa de un teorema o proposición ya establecida. En la *Ética demostrada según el orden geométrico*, Spinoza utiliza corolarios para extraer conclusiones derivadas de sus proposiciones, mostrando cómo determinadas implicaciones se siguen naturalmente de los principios ya demostrados y ampliando así el alcance de su argumentación filosófica.

<sup>9</sup> Un escolio es un comentario explicativo o reflexión añadida a una proposición ya demostrada con el fin de aclarar su significado, desarrollar sus implicaciones o abordar aspectos que no forman parte estricta de la demostración. El término procede del griego *schólion* («comentario» o «nota explicativa»). A diferencia de las demostraciones y los corolarios, el

Euclides (SPINOZA, 2000). Esta forma no es un capricho: responde a la convicción de que las pasiones humanas pueden tratarse «*como si se tratara de líneas, planos y cuerpos*», es decir, con objetividad geométrica y sin moralina (SPINOZA, 2000, III, Prefacio). Presentaremos sus aportaciones fundamentales en seis núcleos, ordenados según el propio movimiento ascendente del sistema: de la sustancia única a la beatitud.

### 1.2.1.- Deus sive Natura y el monismo inmanente

El punto de partida y la clave de bóveda del spinozismo es la doctrina de la sustancia única. Spinoza define la sustancia como «*aquello que es en sí y se concibe por sí*» (SPINOZA, 2000, I, def. 3), y demuestra que sólo puede haber una sustancia absolutamente infinita, que es a la vez causa de sí (*causa sui*) y causa inmanente de todo lo que existe. A esta sustancia la llama indistintamente Dios o Naturaleza: la célebre fórmula *Deus sive Natura* —«*Dios, o sea, la Naturaleza*»— condensa el corazón de su metafísica (SPINOZA, 2000, IV, Pref.). No se trata de un Dios trascendente que crea el mundo desde fuera y lo gobierna por decretos arbitrarios, sino de una potencia infinita que se expresa necesariamente en la totalidad de lo real. Dios no está *fuera* del mundo: el mundo es la expresión necesaria de Dios.

Esta sustancia única posee infinitos atributos, de los cuales el entendimiento humano sólo conoce dos: el *Pensamiento* y la *Extensión* (SPINOZA, 2000, II, prop. 1 y 2). Las cosas singulares —cuerpos e ideas, individuos y mentes— no son sustancias, sino *modos*: maneras finitas en que la sustancia única se expresa y se afecta a sí misma. Spinoza distingue entre la *natura naturans* —la Naturaleza activa, productora, esto es, Dios en cuanto causa libre— y la *natura naturata* —la Naturaleza producida, el conjunto de los modos (SPINOZA, 2000, I, prop. 29, escolio). El ser humano es uno de esos modos: un grado finito de la potencia infinita, una onda en el océano del ser. Esta tesis tiene una consecuencia capital para toda antropología y, por tanto, para toda pedagogía: no somos un «imperio dentro de otro imperio» (SPINOZA, 2000, III, Pref.), no somos excepciones libres en medio de una

---

escolio no pretende probar una tesis, sino ofrecer una interpretación más amplia, ejemplos, observaciones críticas o consideraciones filosóficas complementarias. En la *Ética demostrada según el orden geométrico*, los escolios constituyen algunos de los pasajes más ricos y accesibles de la obra de Spinoza, pues en ellos el autor abandona momentáneamente el rigor formal del método geométrico para exponer, comentar y profundizar el sentido de sus argumentos.

naturaleza determinada, sino partes de la Naturaleza sometidas a sus leyes y, a la vez, capaces de comprenderlas.

### **1.2.2.- El paralelismo psicofísico y la teoría de la mente**

De la unidad de la sustancia se sigue una de las aportaciones más fecundas de Spinoza para una filosofía de la conciencia: el llamado *paralelismo*. Puesto que Pensamiento y Extensión son dos atributos de una misma sustancia, expresan un solo y mismo orden bajo dos formas distintas. De ahí la proposición célebre: «*El orden y la conexión de las ideas es el mismo que el orden y la conexión de las cosas*» (SPINOZA, 2000, II, prop. 7). Mente y cuerpo no son dos entidades que interactúan —como pretendía Descartes con su problemática glándula pineal—, sino *una y la misma cosa* expresada de dos modos: «*la Mente y el Cuerpo son una sola y misma cosa, que se concibe ya bajo el atributo del Pensamiento, ya bajo el de la Extensión*» (SPINOZA, 2000, III, prop. 2, escolio).

La mente humana, en consecuencia, se define como «*la idea del cuerpo*»: aquello que la mente percibe en primer lugar es su propio cuerpo y las afecciones de ese cuerpo (SPINOZA, 2000, II, prop. 13). La conciencia no es una mirada incorpórea posada sobre un mundo, sino la idea de un cuerpo que existe en acto, entreverado de otros cuerpos que lo afectan continuamente. Spinoza añade una tesis audaz que la tradición ha llamado *panpsiquismo* o, mejor, *animación gradual*: todas las cosas están «*animadas, aunque en diversos grados*» (SPINOZA, 2000, II, prop. 13, escolio), porque de todo cuerpo hay una idea en Dios. Lo que distingue a la mente humana no es poseer pensamiento, sino la complejidad del cuerpo cuya idea es: cuanto más apto es un cuerpo para afectar y ser afectado de muchas maneras, tanto más apta es su mente para percibir muchas cosas a la vez (SPINOZA, 2000, II, prop. 14). Aquí late, dos siglos y medio antes, una intuición central de la ciencia cognitiva corporeizada: la mente es la mente *de* un cuerpo situado y relacional (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

### **1.2.3.- El conatus: el esfuerzo de perseverar en el ser**

El tercer pilar del sistema es el *conatus*. «*Cada cosa se esfuerza, cuanto está en ella, por perseverar en su ser*» (SPINOZA, 2000, III, prop. 6), y «*ese esfuerzo no implica tiempo alguno finito, sino indefinido*» (SPINOZA, 2000, III, prop. 8). Este esfuerzo de autoconservación no es un accidente añadido a las cosas, sino su esencia actual misma: «*el esfuerzo con que cada cosa intenta perseverar en su ser no es nada distinto de la esencia actual de la cosa misma*» (SPINOZA, 2000, III, prop. 7). Cuando el *conatus* se considera sólo

en relación con la mente, se llama *voluntad*; cuando se refiere a la vez a la mente y al cuerpo, se llama *apetito*; y el apetito acompañado de conciencia de sí es lo que llamamos *deseo* (*cupiditas*) (SPINOZA, 2000, III, prop. 9, escolio).

La inversión axiológica que esto produce es radical y de hondas consecuencias pedagógicas. No deseamos algo porque lo juzguemos bueno; al contrario, lo juzgamos bueno porque lo deseamos: «*no nos esforzamos por nada, ni lo queremos, apeteceemos ni deseamos porque juzguemos que es bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque nos esforzamos por ello*» (SPINOZA, 2000, III, prop. 9, escolio). El deseo es el motor primero, y la conciencia llega después a interpretarlo. Una educación que comprenda esto dejará de moralizar en abstracto sobre el deber y aprenderá a trabajar *con* el deseo de quien aprende, orientándolo, ampliándolo, volviéndolo activo, en lugar de combatirlo como un enemigo. El *conatus* es, en términos educativos, la afirmación de que todo ser vivo —y todo aprendiz— tiende espontáneamente a crecer, y de que la tarea no es imponer desde fuera una forma, sino acompañar el despliegue de una potencia.

#### **1.2.4.- La teoría de los afectos: alegría, tristeza y deseo**

Sobre el *conatus* edifica Spinoza su monumental teoría de los afectos, contenida sobre todo en la Tercera Parte de la *Ética*. Define el afecto (*affectus*) como «*las afecciones del cuerpo por las cuales aumenta o disminuye la potencia de obrar del cuerpo mismo, y a la vez las ideas de esas afecciones*» (SPINOZA, 2000, III, def. 3). Todos los innumerables afectos humanos se derivan de tres primarios: el *deseo* (*cupiditas*), la *alegría* (*laetitia*) y la *tristeza* (*tristitia*). La alegría es «*el paso del hombre de una menor a una mayor perfección*»; la tristeza, «*el paso de una mayor a una menor perfección*» (SPINOZA, 2000, III, def. de los afectos II y III). Perfección significa aquí, sencillamente, realidad y potencia: la alegría es el signo afectivo de que nuestra potencia de obrar aumenta; la tristeza, de que disminuye.

Spinoza distingue además entre afectos *activos* y *pasivos*. Padecemos (somos pasivos) cuando somos causa parcial e inadecuada de lo que nos ocurre, es decir, cuando nuestros estados se explican por causas externas que no comprendemos; obramos (somos activos) cuando somos causa adecuada, esto es, cuando nuestros afectos se siguen de nuestra propia naturaleza comprendida (SPINOZA, 2000, III, def. 1 y 2). Las pasiones tristes —el odio, el miedo, la envidia, los celos, el remordimiento, la humildad servil— disminuyen nuestra potencia y nos encadenan a aquello que las causa. Las alegrías, en cambio, aumentan nuestra potencia de existir y de obrar. De ahí

la consigna ética que Gilles Deleuze ha sabido formular con precisión: se trata de seleccionar las alegrías, de aumentar los encuentros que componen nuestra relación con otros cuerpos y de evitar o transformar aquellos que la descomponen (DELEUZE, 1984). La ética spinoziana es, antes que un código de deberes, una *ética de la composición*: ¿qué cuerpos, qué ideas, qué encuentros aumentan mi potencia, y cuáles la disminuyen?

### **1.2.5.- La servidumbre y los tres géneros de conocimiento**

La Cuarta Parte de la *Ética* lleva por título «*De la servidumbre humana o de las fuerzas de los afectos*». La servidumbre (*servitus*) es la impotencia del ser humano para moderar y reprimir sus afectos: «*el hombre sometido a los afectos no está bajo su propia jurisdicción, sino bajo la de la fortuna*» (SPINOZA, 2000, IV, Pref.). Estamos esclavizados en la medida en que somos pasivos, en que padecemos afectos cuya causa no comprendemos. La liberación no podrá consistir, por tanto, en una represión voluntarista de las pasiones —pues «*un afecto no puede ser reprimido ni suprimido sino por otro afecto contrario y más fuerte*» (SPINOZA, 2000, IV, prop. 7)—, sino en su transformación mediante el conocimiento.

Aquí entra en juego la epistemología spinoziana, que distingue tres géneros de conocimiento (SPINOZA, 2000, II, prop. 40, escolio 2). El *primer género* es el conocimiento por *imaginación*: el de la experiencia vaga, los signos, el oír decir; produce ideas inadecuadas, confusas, mutiladas, y es la fuente de todos los errores y de la mayoría de las pasiones. El *segundo género* es la *razón (ratio)*: el conocimiento por nociones comunes y por ideas adecuadas de las propiedades de las cosas; es ya un conocimiento verdadero, universal, necesario. El *tercer género* es la *ciencia intuitiva (scientia intuitiva)*: el conocimiento que «*procede de la idea adecuada de la esencia formal de ciertos atributos de Dios hasta el conocimiento adecuado de la esencia de las cosas*» (SPINOZA, 2000, II, prop. 40, escolio 2). Es el conocimiento que capta las cosas singulares *sub specie aeternitatis*, bajo la perspectiva de la eternidad, como expresiones de la potencia divina. La liberación es exactamente el ascenso desde el primer género hacia el segundo y el tercero: comprender adecuadamente nuestras pasiones es ya empezar a transformarlas en acciones, pues «*un afecto que es una pasión deja de ser una pasión tan pronto como nos formamos de él una idea clara y distinta*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 3).

### 1.2.6.- La libertad, el amor intelectual de Dios y la beatitud

La Quinta y última Parte de la *Ética* —«*De la potencia del entendimiento o de la libertad humana*»— corona el itinerario. La libertad de Spinoza no es libre albedrío, noción que Spinoza considera una ilusión nacida de que somos conscientes de nuestros deseos pero ignorantes de sus causas (SPINOZA, 2000, I, Apéndice). Libre es lo que existe y obra por la sola necesidad de su naturaleza; y el ser humano se hace libre en la medida en que conoce adecuadamente, en que pasa de la pasividad a la actividad, en que comprende la necesidad de todas las cosas. Comprender que las cosas son necesarias —que no podrían haber sido de otro modo— disminuye el poder que los afectos pasivos ejercen sobre nosotros, porque mengua la tristeza, el odio y la esperanza vana ligados a la representación de lo contingente (SPINOZA, 2000, V, prop. 6).

El punto culminante es el *amor intellectualis Dei*, el amor intelectual de Dios: la alegría que acompaña a la idea de Dios como causa, cuando conocemos las cosas por el tercer género de conocimiento (SPINOZA, 2000, V, prop. 32 y 33). En este amor, la mente humana participa del amor infinito con que Dios se ama a sí mismo: «*el amor intelectual de la mente hacia Dios es el amor mismo de Dios con que Dios se ama a sí mismo*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 36). Y a este amor pertenece la *beatitud* (*beatitudo*), la salvación o bienaventuranza filosófica, que no es un premio externo ni una recompensa de ultratumba, sino la virtud misma gozada en presente: «*la beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 42). El libro se cierra con una de las frases más bellas de la filosofía: el camino que conduce a la libertad es arduo, pero puede hallarse, pues «*todo lo excelso es tan difícil como raro*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 42, escolio).

Junto a este itinerario interior, la dimensión político-pedagógica de la obra de Spinoza merece subrayarse. En el *Tratado teológico-político* y en el inacabado *Tratado político*, Spinoza argumenta que el verdadero fin del Estado no es la dominación ni la sujeción, sino la libertad: «*el fin del Estado es realmente la libertad*» (SPINOZA, 1986a). El miedo y la superstición son los instrumentos de la servidumbre colectiva; la democracia, el régimen «*más natural y el que más se acerca a la libertad que la naturaleza concede a cada uno*», porque en ella nadie transfiere su derecho natural hasta el punto de dejar de ser consultado (SPINOZA, 1986a). Antonio Negri ha leído en esta articulación entre potencia singular y potencia colectiva —entre *conatus* individual y *multitud*— una de las fuentes más vivas del pensamiento emancipador contemporáneo (NEGRI, 1993). La liberación de las pasiones

tristes en el individuo y la liberación del miedo en el cuerpo político son, para Spinoza, dos caras de un mismo proceso.

### **1.3.- Correlatos contemporáneos**

La vitalidad de las aportaciones de Spinoza en el pensamiento contemporáneo es asombrosa: pocas filosofías del siglo XVII dialogan con tanta naturalidad con la neurociencia, la ecología profunda, la complejidad, la pedagogía crítica y la filosofía política del presente. Recogemos aquí los correlatos más significativos para una educación de la conciencia.

#### **1.3.1.- António Damasio: la neurociencia afectiva**

El neurólogo portugués António Damasio dedicó a Spinoza un libro entero, *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos* (DAMASIO, 2003). Su tesis es que Spinoza anticipó, con notable precisión conceptual, hallazgos centrales de la neurobiología actual: la inseparabilidad de emoción y razón, el papel del cuerpo en la construcción de la mente y la función reguladora de los afectos. Damasio distingue entre *emociones* —reacciones corporales automáticas— y *sentimientos* —la percepción mental de esos estados corporales—, distinción que resuena con la definición de Spinoza del afecto como *afección del cuerpo y su idea* (SPINOZA, 2000, III, def. 3). Más aún: Damasio reconoce en el *conatus* el equivalente filosófico de lo que la biología llama *homeostasis*, el esfuerzo del organismo por mantener y expandir las condiciones de su propia vida. La alegría y la tristeza spinozianas se corresponderían con estados de mayor o menor eficacia homeostática. Para una pedagogía de la conciencia, este puente es decisivo: confirma con datos empíricos que no hay aprendizaje sin afecto, y que el bienestar emocional no es un adorno del proceso educativo, sino su sustrato biológico.

#### **1.3.2.- Gilles Deleuze: la ética de la alegría**

Nadie ha hecho más por la renovación contemporánea de Spinoza que Gilles Deleuze, cuyo *Spinoza: filosofía práctica* (DELEUZE, 1984) propone una lectura «práctica» y «vital» de la *Ética* frente a su recepción puramente especulativa. Deleuze subraya tres aportaciones decisivas: la *Ética* como ética inmanente y no como moral trascendente (no juzga la vida desde valores superiores, sino que la evalúa desde dentro, según aumente o disminuya la potencia); la concepción del cuerpo en términos de *longitud* (relaciones de movimiento y reposo) y *latitud* (capacidad de afectar y ser afectado), que da lugar a una verdadera *etología* de los modos de existencia; y la primacía de la

alegría como signo de la composición de relaciones. La pregunta de Deleuze «¿qué puede un cuerpo?» —que es una pregunta literalmente spinoziana (SPINOZA, 2000, III, prop. 2, escolio)— abre un programa entero para una educación que se interroga por las capacidades de los cuerpos aprendientes en vez de medirlos contra un modelo normativo (DELEUZE, 2008).

### **1.3.3.- Arne Naess y la ecología profunda**

El filósofo noruego Arne Naess, fundador de la *ecología profunda* (*deep ecology*), reconoció explícitamente en Spinoza una de las fuentes mayores de su pensamiento (NAESS, 2018). La identificación de Dios con la Naturaleza, la disolución de la jerarquía antropocéntrica que sitúa al ser humano por encima del resto de lo real y la concepción de cada ser como expresión de una única potencia inmanente ofrecen el fundamento metafísico de una ética ecológica no instrumental. Si el ser humano es un modo de la Naturaleza entre otros, y no su dueño ni su excepción, entonces el cuidado de la Tierra deja de ser una obligación añadida desde fuera para convertirse en una exigencia de la propia comprensión de lo que somos. Esta resonancia entre Spinoza y la conciencia ecológica conecta directamente con la perspectiva ecosistémica que vertebraba esta serie y con la *ética del cuidado* de Leonardo Boff (BOFF, 2002).

### **1.3.4.- Edgar Morin, complejidad y transdisciplinariedad**

La fórmula *Deus sive Natura* y el rechazo spinoziano del «*imperio dentro del imperio*» anticipan en lo esencial el principio de la complejidad de Edgar Morin: la *reliance*, el religar lo que el pensamiento simplificador había separado (MORIN, 1994). El monismo de los atributos —una misma realidad expresada bajo el Pensamiento y la Extensión— prefigura la superación de la fractura entre las dos culturas, la científica y la humanística, que Morin sitúa en el centro de la reforma del pensamiento y de la educación (MORIN, 1999). Para la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (2009), Spinoza ofrece además un modelo precioso: el de un saber que atraviesa, entre y más allá de las disciplinas, en busca de la unidad del conocimiento, sin reducir un nivel de realidad a otro. La obra de María Cândida Moraes (1997, 2008; 2021) ha trasladado estas intuiciones al terreno de la pedagogía ecosistémica, en la que el sujeto que aprende es comprendido como nodo de una red de relaciones, exactamente como el modo spinoziano es expresión de la sustancia única.

### 1.3.5.- Filosofía como modo de vida, pedagogía crítica y teología de la liberación

Pierre Hadot (2006) ha mostrado que la *Ética* pertenece a la gran tradición de la filosofía entendida como *ejercicio espiritual y modo de vida*: no un sistema que se contempla, sino un itinerario que se practica para transformar la propia existencia. Esta lectura aproxima a Spinoza a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1975, 1997), para quien educar es un acto de concienciación que pasa de la conciencia ingenua —análoga al primer género de conocimiento— a la conciencia crítica —análoga al segundo y tercer género—, en un proceso que es a la vez cognitivo, afectivo y político. La crítica de Spinoza de la superstición y del miedo como instrumentos de dominación dialoga, asimismo, con la denuncia que la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez (1972/2022) y Leonardo Boff hace de las religiones puestas al servicio de la opresión, y con la ética decolonial de Enrique Dussel (2011), que sitúa la *vida* y su producción y reproducción como criterio último de toda ética. Que Spinoza fuera excomulgado por una comunidad y combatido por todas las iglesias no impide reconocer en su crítica del temor religioso y en su exaltación de un amor intelectual liberador una afinidad profunda con quienes, desde la fe o desde la razón, han hecho de la liberación humana el corazón de su pensamiento.

### 1.4.- Principios educativos y pedagógicos

¿Qué hace Spinoza por la Educación de la Conciencia? Si comprender es ya transformar, y si la liberación es el tránsito de la pasividad a la actividad mediante el conocimiento adecuado, entonces la *Ética* es, en rigor, un tratado pedagógico, aunque no use ese nombre. De su sistema extraemos los siguientes principios para una práctica educativa transdisciplinar, ecosistémica y liberadora.

1. **Educar es aumentar la potencia de obrar, no disciplinar un alma contra un cuerpo.** Si mente y cuerpo son una y la misma cosa bajo dos atributos (SPINOZA, 2000, III, prop. 2, escolio), no hay aprendizaje sin cuerpo. La Educación de la Conciencia es indisociablemente educación corporal, emocional e intelectual. El criterio último de una intervención educativa no es el cumplimiento de una norma externa, sino el aumento de la potencia de comprender y de obrar de quien aprende. Educar es ayudar a cada cuerpo a saber «qué puede» (DELEUZE, 1984).

2. **La alegría es principio pedagógico, no recompensa.** Puesto que la alegría es el paso a una mayor perfección y el signo de que la potencia crece (SPINOZA, 2000, III, def. afectos II), una pedagogía spinoziana selecciona y multiplica las alegrías y desactiva las pasiones tristes —el miedo, la humillación, la vergüenza, la culpa— que toda pedagogía del castigo cultiva. No se trata de un hedonismo blando: la alegría spinoziana es la alegría activa del comprender, la del descubrimiento y la del encuentro que compone. Damasio confirma neurobiológicamente que el bienestar emocional es condición y no mero ornamento del aprendizaje (DAMASIO, 2003).
  
3. **Trabajar con el deseo, porque el deseo es la esencia del que aprende.** Si el deseo (*cupiditas*) es la esencia misma del hombre (SPINOZA, 2000, III, def. afectos I) y juzgamos bueno lo que deseamos, y no a la inversa (SPINOZA, 2000, III, prop. 9, escolio), entonces la tarea educativa no consiste en imponer fines ajenos contra el deseo, sino en partir de él, ampliarlo, orientarlo y volverlo activo. El *conatus* de cada aprendiz —su esfuerzo por perseverar y crecer— es el aliado primero de todo educador, no su adversario.
  
4. **Comprender en lugar de juzgar: del primer al tercer género de conocimiento.** La consigna del *Tratado político* —no reír, ni lamentar, ni detestar, sino comprender (SPINOZA, 1986b, I, §4)— es una máxima pedagógica de primer orden. La Educación de la Conciencia es el ascenso desde la imaginación confusa (oír decir, prejuicio, opinión) hacia la razón (nociones comunes, ideas adecuadas) y, en su cima, hacia la ciencia intuitiva que capta lo singular en su necesidad (SPINOZA, 2000, II, prop. 40, escolio 2). Esto coincide con el tránsito freiriano de la conciencia ingenua a la conciencia crítica (FREIRE, 1975): aprender es liberarse de las ideas inadecuadas que nos esclavizan.
  
5. **Transformar las pasiones por el conocimiento, no por la represión.** Un afecto sólo puede vencerse por otro afecto más fuerte (SPINOZA, 2000, IV, prop. 7); por eso la represión voluntarista fracasa. Pero «*un afecto que es una pasión deja de ser una pasión tan pronto como nos formamos de él una idea clara y distinta*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 3). De aquí se sigue una pedagogía emocional rigurosa: no negar ni reprimir las emociones del aprendiz, sino ayudarle a comprenderlas, a nombrarlas y a conocer sus causas, de modo que el comprender mismo las vuelva activas. Educar las emociones es educarlas con la inteligencia, no contra ella.

6. **Educar para la libertad como conocimiento de la necesidad.**  
La libertad spinoziana no es ausencia de causas, sino conocimiento adecuado de ellas (SPINOZA, 2000, V, prop. 6). Una educación liberadora no promete una autonomía abstracta y desencarnada, sino que enseña a comprender las determinaciones —biológicas, sociales, históricas, afectivas— que nos constituyen, porque sólo desde esa comprensión es posible obrar con mayor potencia. Esto enlaza con la concienciación crítica de Freire (1975) y con la ética de la liberación de Dussel: conocer las causas de la servidumbre es el primer paso de toda emancipación (DUSSEL, 1992; 2011).
7. **La libertad de pensar como derecho y como condición de la convivencia.** El *Tratado teológico-político* funda la defensa moderna de la *libertas philosophandi* (SPINOZA, 1986a). Una escuela y una universidad spinozianas son espacios de libre examen, donde el miedo no gobierna el saber y donde la diversidad de opiniones se considera —como en la democracia spinoziana— fuente de paz y no de discordia. Educar para la libertad de pensamiento es educar contra la superstición, el dogmatismo y el adoctrinamiento, sea religioso o ideológico.
8. **Educar en la conciencia ecosistémica:** somos modos de la Naturaleza. Si el ser humano no es un imperio dentro de la Naturaleza, sino una de sus expresiones (SPINOZA, 2000, III, Pref.; IV, Pref.), entonces la Educación de la Conciencia es inseparable de una educación ecológica y planetaria. La pertenencia del sujeto a la red de la vida —tematizada por Naess (2018), Boff (2002), Morin (1999) y Moraes (2021)— deja de ser una asignatura más para convertirse en la comprensión radical de lo que somos. Educar es ayudar a sentir y a pensar esa pertenencia.
9. **La beatitud es presente: una educación sin aplazamiento.**  
«*La beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma*» (SPINOZA, 2000, V, prop. 42). Frente a toda pedagogía del aplazamiento —que pospone el sentido, la alegría y la plenitud a un futuro siempre por llegar (el examen, el título, el empleo)—, Spinoza enseña que el bien se vive en el acto mismo de comprender y de crecer. Aprender no es sufrir hoy para gozar mañana: el aprendizaje verdadero es ya, en presente, expansión de la vida. Esta es, quizá, su lección más subversiva para la escuela contemporánea.

En suma, la filosofía de Spinoza ofrece a la Educación de la Conciencia una arquitectura completa: una ontología que nos religa a la Naturaleza, una psicología que une cuerpo y mente, una teoría de los afectos que hace de la alegría el norte del crecimiento, una epistemología que entiende el aprender como liberación de las ideas inadecuadas y una política que defiende la libertad de pensamiento como condición de la convivencia. La *aurora de la interioridad* anunciada en el volumen precedente alcanza aquí su *plenitud barroca*: la interioridad spinoziana no es fuga del mundo, sino el modo más alto de habitarlo, comprenderlo y amarlo. Educar, después de Spinoza, no podrá significar ya domesticar, sino liberar; no infundir miedo, sino aumentar la alegría; no separar, sino religar. Encender, una vez más, la lámpara.



## 2.- Nicolas Malebranche (1638-1715)

*«...La Razón que consultamos cuando entramos en nosotros mismos es una Razón universal, inmutable y necesaria; no es nuestra propia razón, sino la Sabiduría misma de Dios, el Verbo eterno que ilumina a todos los espíritus. Por eso digo que vemos todas las cosas en Dios...»*

Malebranche (1638-1715)

***Acerca de la investigación de la verdad*** (2009).

*«...No quieras derramarte fuera; entra en ti mismo: en el hombre interior habita la verdad. Y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete también a ti mismo...»*

Agustín de Hipona (354-430)

***De la verdadera religión***, XXXIX, 72. (2011)

*«...Educar la conciencia es reaprender a habitar la interioridad, a religar el conocimiento con el sentido y al sujeto con la totalidad de la que forma parte...»*

***Síntesis de la perspectiva ecosistémica y transdisciplinar***

(cf. Moraes, 1997; 2021; Morin, 1994; 1999; Nicolescu, 2009).

Si el siglo XVII abre, como hemos sostenido en el primer capítulo de este volumen, la edad de la *plenitud de la sustancia y la mística del amor puro*, ningún pensador encarna con mayor radicalidad y belleza esa tensión entre razón y misterio, entre método y contemplación, que el oratoriano francés Nicolas Malebranche. Heredero declarado de Descartes y, al mismo tiempo, lector apasionado de san Agustín, Malebranche construyó el más ambicioso intento de síntesis entre la nueva filosofía mecanicista y la tradición espiritual del platonismo cristiano (NADLER, 1992; GOUHIER, 1948). Su sistema no es un mero eclecticismo: es una metafísica de la conciencia teocéntrica en la que conocer, querer y sentir se comprenden, en última instancia, como modos de la relación de la criatura finita con la Razón infinita que la ilumina y la sostiene.

La inclusión de Malebranche en una obra dedicada a la Educación de la Conciencia exige justificación, pues a primera vista su nombre evoca doctrinas que la historia de la filosofía ha tratado a menudo con condescendencia: el *ocasionalismo*, según el cual ningún ser creado posee verdadera eficacia causal; la *visión en Dios*, según la cual no percibimos los objetos por ideas propias sino contemplando las ideas que están en Dios; y la negación de que el alma se conozca a sí misma por una idea clara. Sin embargo, precisamente esas tesis, leídas con cuidado y despojadas de su literalidad teológica más estricta, contienen una de las intuiciones más fecundas y perturbadoras para una filosofía de la conciencia: que el sujeto no es transparente para sí mismo, que no es la fuente de su propia luz y que el conocimiento es, antes que posesión solitaria, participación en un orden que lo desborda (SCHMALTZ, 1996; PYLE, 2003).

Esta intuición resulta extraordinariamente actual. Frente a la imagen moderna del yo autónomo, autotransparente y autofundante —imagen que la pedagogía contemporánea ha heredado a menudo sin examen—, Malebranche propone un descentramiento de la conciencia: el *cogito* nos da la existencia del alma, pero no su naturaleza; sabemos que somos, pero no sabemos *qué* somos con la claridad con que conocemos la extensión geométrica (MALEBRANCHE, 2009). La conciencia se da, así, como sentimiento interior oscuro, no como evidencia luminosa de sí. Tal opacidad, lejos de ser un defecto, abre el espacio de una pedagogía de la humildad epistémica, de la atención y de la escucha, que dialoga sorprendentemente bien con las corrientes que vertebran esta serie: el pensamiento complejo de Edgar Morin, la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, la pedagogía ecosistémica de María Cândida Moraes y la tradición liberadora de Paulo Freire y Enrique Dussel.

La valoración que aquí proponemos es, por tanto, doble. De un lado, reconocemos en Malebranche al gran fenomenólogo barroco de la interioridad: nadie antes de él había analizado con tanta finura la diferencia entre conocer por idea y sentir por conciencia, ni había situado la *atención* en el centro mismo de la vida intelectual y espiritual, definiéndola como «*oración natural*» (DREYFUS, 1958; ROBINET, 1965). De otro lado, no ocultamos las tensiones de su sistema: el ocasionalismo, llevado al extremo, amenaza con disolver la agencia finita y, con ella, la responsabilidad histórica del sujeto; y su teocentrismo contemplativo, si se absolutiza, puede deslizarse hacia un quietismo incompatible con la exigencia de praxis transformadora que la teología de la liberación y la pedagogía crítica reclaman. Leer hoy a Malebranche para educar la conciencia significa, pues, acoger su

descentramiento del ego y su ética de la atención, pero mediándolos críticamente con la afirmación liberadora de la corresponsabilidad humana en la historia.

## **2.1.- Apuntes biográficos**

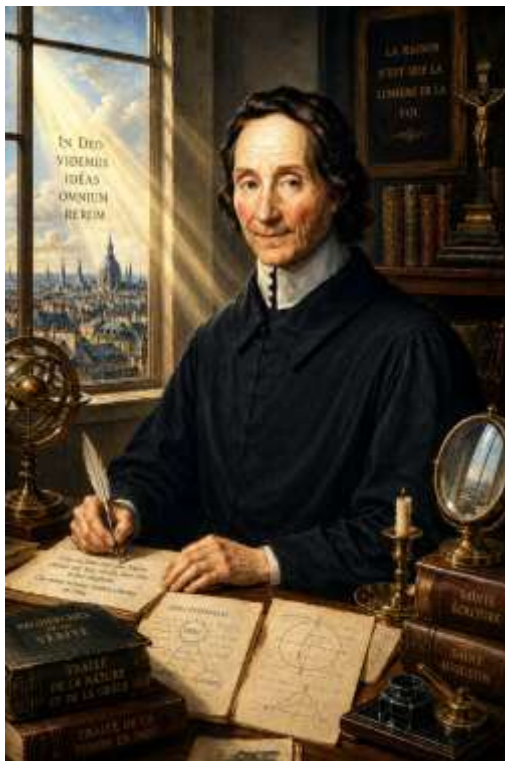
Nicolas Malebranche nació en París el 6 de agosto de 1638, el mismo año en que veía la luz, en una Europa atravesada por la Guerra de los Treinta Años, una generación que reformularía por completo el saber. Hijo menor de una familia numerosa y acomodada —su padre era secretario del rey y su tío había sido virrey de Canadá—, vino al mundo con una grave malformación de la columna vertebral que marcaría toda su vida con una salud frágil y una constitución delicada. Esta debilidad física, que lo apartó de los juegos y de la vida pública, favoreció desde la infancia una existencia recogida, contemplativa y volcada al estudio (RODIS-LEWIS, 1963; ROBINET, 2000).

Tras cursar filosofía en el Collège de la Marche y teología en la Sorbona —estudios escolásticos que lo dejaron profundamente insatisfecho—, ingresó en 1660 en la Congregación del Oratorio, fundada por el cardenal Pierre de Bérulle, foco entonces de un agustinismo intenso y de una espiritualidad centrada en la interioridad y en la grandeza de Dios. Fue ordenado sacerdote en 1664. Ese mismo año tuvo lugar el episodio decisivo de su biografía intelectual, narrado por su primer biógrafo, el oratoriano Yves André: paseando por la rue Saint-Jacques, Malebranche encontró en la librería un ejemplar del *Tratado del hombre* de Descartes, recién publicado de forma póstuma. La lectura de aquella obra, en la que Descartes describía el cuerpo humano como una máquina, le produjo —según el relato— tales palpitaciones de entusiasmo que hubo de interrumpir varias veces la lectura. Aquel encuentro decidió su vocación filosófica: durante los diez años siguientes se consagró al estudio de la matemática, la física y, sobre todo, de la metafísica cartesiana (GOUHIER, 1948; ALQUIÉ, 1974).

El fruto de esa década de meditación fue su obra capital, *De la búsqueda de la verdad* (*De la recherche de la vérité*), cuyo primer volumen apareció en 1674 y el segundo en 1675 (MALEBRANCHE, 2009). En ella expone su teoría del conocimiento, su análisis de los sentidos, de la imaginación, del entendimiento y de las pasiones como fuentes de error, y formula por primera vez las tesis de la visión en Dios. La obra conoció un éxito notable y seis ediciones revisadas y ampliadas en vida del autor —la última, muy aumentada con las célebres *Aclaraciones* (*Éclaircissements*), en 1712—, y fue pronto traducida al

holandés, al latín y al inglés (MALEBRANCHE, 2009). A ella siguieron el *Tratado de la naturaleza y de la gracia* (1680), donde desarrolla su teodicea de las voluntades generales; las *Meditaciones cristianas y metafísicas* (1683); el *Tratado de moral* (1684); las *Conversaciones sobre la metafísica y la religión* (1688/2006)), exposición madura y dialogada de todo su sistema; y, en su vejez, la *Conversación de un filósofo cristiano con un filósofo chino* (1708).

La vida de Malebranche, en apariencia retirada y monástica, estuvo en realidad atravesada por intensas controversias intelectuales. La más célebre y prolongada fue la que sostuvo con el gran teólogo jansenista Antoine Arnauld, iniciada en 1683 con la publicación por este de *Sobre las verdaderas y las falsas ideas*: una polémica de más de dos décadas sobre la naturaleza de las ideas y sobre la doctrina de la gracia que produjo decenas de escritos por ambas partes y que constituye uno de los grandes debates filosóficos del siglo (NADLER, 1992; JOLLEY, 1990). Polemizó también con el cartesiano Régis, mantuvo correspondencia y controversia con Leibniz, y hubo de responder a las acusaciones de Spinozismo que le dirigió Dortous de Mairan, quien le presionaba para que mostrara en qué se distinguía su Dios, causa única de todo, del Dios-Naturaleza de Spinoza. Bossuet y Fénelon vieron con recelo su teología de la gracia. Estas tensiones tuvieron consecuencias: el *Tratado de la naturaleza y de la gracia* fue incluido en el Índice de libros prohibidos en 1690, y el 15 de enero de 1714 la Comisión del Índice condenó las *Conversaciones sobre la metafísica y la religión* y el *Tratado de moral* (MALEBRANCHE, 2009).



2 Nicolas Malebranche (1638–1715) en su estudio. Interpretación artística basada en retratos históricos que representa su concepción de la conciencia y del conocimiento como participación de la mente humana en las ideas eternas contempladas en Dios.

Pese a las controversias, su prestigio fue inmenso: en 1699 fue elegido miembro honorario de la Academia de Ciencias, donde presentó investigaciones sobre el cálculo infinitesimal —del que fue uno de los primeros difusores en Francia— y una teoría de los colores basada en la frecuencia de las vibraciones de la materia sutil, anticipación notable que solo el siglo XIX habría de confirmar. Malebranche fue, así, a la vez un riguroso hombre de ciencia y un contemplativo, encarnación viva de esa reconciliación entre saber científico y profundidad espiritual que esta serie reivindica. Murió en París el 13 de octubre de 1715, el mismo año que Luis XIV, cerrando con su muerte una época. Hombre de carácter dulce, tenaz y de extraordinaria claridad expositiva, dejó una obra que influiría en Berkeley, en Hume y en toda la reflexión posterior sobre la causalidad y la mente (PYLE, 2003; SCHMALTZ, 2024).

## **2.2.- Aportaciones fundamentales**

La filosofía de Malebranche se organiza en torno a una convicción central de raíz agustiniana: que Dios no es solo el creador de las cosas, sino la luz de los espíritus y el único principio verdaderamente eficaz del universo. De esta convicción brotan, articuladas con rigor sistemático, sus grandes doctrinas. Las expondremos en lo que tienen de aportación a una filosofía de la conciencia y de su educación, siguiendo el hilo que va de la teoría del conocimiento (la visión en Dios y la Razón universal) al análisis de la autoconciencia (el conocimiento del alma por sentimiento interior), de ahí a la metafísica de la causalidad (el ocasionalismo y las voluntades generales) y, finalmente, a la práctica espiritual e intelectual de la atención.

### **2.2.1.- La visión en Dios: conocer es participar**

La tesis más famosa y más audaz de Malebranche es que «*vemos todas las cosas en Dios*» (*nous voyons toutes choses en Dieu*). El problema del que parte es genuinamente cartesiano: ¿cómo puede el alma, sustancia pensante, conocer los cuerpos, sustancias extensas radicalmente distintas de ella? Las ideas por las que conocemos los objetos no pueden provenir de los propios cuerpos —pues lo material no puede actuar sobre lo espiritual—, ni el alma puede producirlas por sí misma —pues no tiene poder para crear realidades que la sobrepasan en perfección—, ni son innatas en el sentido de un depósito clausurado. Tras descartar todas las hipótesis, Malebranche concluye que las ideas que percibimos están en Dios y que es en Él, que contiene los arquetipos inteligibles de todo lo creado, donde el alma las contempla (MALEBRANCHE, 2009; CONNELL, 1967).

Esta doctrina implica una distinción decisiva, que será el núcleo de la polémica con Arnauld: la *idea* no es una modificación de nuestra alma, no es nuestra percepción, sino el objeto inmediato e inteligible que la percepción aprehende, y ese objeto reside en la Razón divina. Conocer un círculo no es tener en mi mente una pequeña imagen del círculo, sino contemplar la esencia inteligible del círculo tal como está eternamente en Dios. De ahí la noción capital de *extensión inteligible* (*étendue intelligible*): el arquetipo divino de todo el mundo material, que el espíritu humano contempla y del que las cosas sensibles son aplicaciones particulares (NADLER, 1992; JOLLEY, 1990). Frente a Arnauld, que reducía las ideas a actos del pensamiento (representacionismo psicológico), Malebranche sostiene un realismo de las ideas de inspiración platónica y agustiniana: las ideas tienen una realidad ontológica propia, divina, independiente de los espíritus que las piensan.

Para una filosofía de la conciencia, el alcance de esta tesis es enorme. Conocer deja de ser una operación encerrada en la inmanencia del sujeto y pasa a ser un acto de participación en una realidad que lo trasciende. La conciencia cognoscente no es un recipiente que fabrica representaciones, sino una capacidad de unión con un orden inteligible compartido. El sujeto no engendra la verdad: la recibe, la contempla, participa de ella. Hay aquí, en lenguaje barroco y teológico, una intuición profundamente antisubjetivista y antirrelativista que la filosofía contemporánea redescubrirá por otras vías: que el contenido del pensamiento no está «en la cabeza», que la objetividad no es construcción privada sino acceso a lo que es común (PYLE, 2003).

### **2.2.2.- La Razón universal y el Verbo iluminador**

Correlato directo de la visión en Dios es la doctrina de la *Razón universal*. La razón que cada uno de nosotros consulta cuando juzga que dos y dos son cuatro, o que se debe preferir lo justo a lo injusto, no es una facultad privada y variable de individuo a individuo, sino una y la misma para todos los espíritus: es la Razón soberana, inmutable y necesaria, que Malebranche identifica con el Verbo, la Sabiduría de Dios, la luz que —en palabras del Evangelio de Juan, tan caras al Oratorio— «*ilumina a todo hombre que viene a este mundo*» (MALEBRANCHE, 2006; GOUHIER, 1948). Cuando dos personas, en dos extremos del mundo, convienen en una misma verdad geométrica o moral, es porque ambas contemplan la misma Razón, que les es común porque es divina.

Esta tesis ofrece un fundamento metafísico para la universalidad y la comunidad de la razón. La verdad no es objeto de propiedad ni de imposición:

es un bien común al que todos los espíritus tienen acceso por igual, porque todos están unidos a la misma luz. Malebranche extrae de aquí una consecuencia de enorme dignidad: «*no somos para nosotros mismos nuestra propia luz*»; el maestro humano no puede infundir la verdad en otro, porque la verdad solo puede ser vista por cada uno en la Razón común a la que su entendimiento está unido. El papel del que enseña —y el de la palabra, los signos y las demostraciones— es únicamente disponer la atención del otro para que pueda contemplar por sí mismo lo que solo la luz interior puede mostrarle (DREYFUS, 1958). Esta concepción, como veremos, tiene consecuencias pedagógicas de primer orden y prolonga la doctrina agustiniana del *maestro interior* (*magister interior*).

### **2.2.3.- El conocimiento del alma por conciencia**

Aquí radica, a nuestro juicio, la aportación más original y más subversiva de Malebranche para una filosofía de la conciencia, y aquella en la que más netamente se aparta de Descartes. En el libro III de la *Búsqueda de la verdad* distingue cuatro maneras de conocer (MALEBRANCHE, 2009; SCHMALTZ, 1996): conocemos a Dios *por sí mismo*, de manera inmediata; conocemos los cuerpos *por sus ideas*, esto es, por la extensión inteligible que está en Dios; conocemos a las otras almas y a los espíritus puros *por conjetura*; y —este es el punto decisivo— conocemos nuestra propia alma *por conciencia o sentimiento interior* (*par conscience, ou par sentiment intérieur*), pero *no por una idea clara*.

La consecuencia es paradójica y profunda: conocemos mejor los cuerpos que nuestra propia alma. De la extensión tenemos una idea clara y distinta que nos permite demostrar con certeza geométrica sus propiedades; del alma, en cambio, solo tenemos un sentimiento interior, una conciencia inmediata de que existimos y de que pensamos, queremos y sentimos, pero sin una idea que nos descubra su naturaleza. Sabemos *que* somos y *que* pensamos, pero no sabemos *qué* somos ni qué es propiamente pensar, querer o sentir. La autoconciencia, así, no es transparencia luminosa, sino oscuridad sentida; certeza de existencia, sí, pero opacidad de esencia (MALEBRANCHE, 2009; ROBINET, 1965).

Difícilmente puede exagerarse la importancia de esta tesis para la historia de la conciencia. Contra el *cogito* cartesiano, que hacía del alma el objeto más claramente conocido, Malebranche introduce una grieta en la presunta autotransparencia del sujeto moderno. El yo se da a sí mismo, pero no se posee; se siente, pero no se comprende con claridad. Esta «*opacidad del sí*

*mismo*» —que la fenomenología y la hermenéutica del siglo XX desarrollarán por extenso— funda una actitud de humildad, de inquietud interrogativa y de vigilancia sobre uno mismo que tiene hondas resonancias éticas y pedagógicas. El conócete a ti mismo deja de ser una conquista lograda y se convierte en una tarea infinita, una indagación que nunca clausura su objeto.

#### **2.2.4.- El ocasionalismo: Dios, única causa verdadera**

El ocasionalismo es la doctrina por la que Malebranche es más conocido y a menudo peor comprendido. Sostiene que ningún ser creado posee verdadera eficacia causal: ni los cuerpos actúan sobre los cuerpos, ni el alma sobre el cuerpo, ni el cuerpo sobre el alma. La única causa verdadera y eficaz de todo cuanto ocurre es Dios. Las criaturas no son sino *causas ocasionales* (*causes occasionnelles*): ocasiones con motivo de las cuales Dios, en virtud de las leyes generales que ha establecido, produce los efectos. Cuando empuja una bola y esta se mueve, no es mi empuje el que la mueve: mi acción es solo la ocasión en la que Dios, fiel a las leyes del movimiento que Él mismo quiso, produce el desplazamiento (MALEBRANCHE, 2005; SCHMALTZ, 2026).

El argumento de Malebranche no es arbitrario, sino que descansa en un análisis riguroso de la noción de causa. Una causa verdadera, sostiene, es aquella entre la cual y su efecto el espíritu percibe una conexión necesaria. Ahora bien, examinando los cuerpos y las almas finitas, no percibimos en ellos ninguna conexión necesaria con efecto alguno: no hay contradicción en pensar que la bola empujada no se mueva. La única voluntad cuya conexión con su efecto es necesaria —pues es contradictorio que Dios quiera algo y ello no ocurra— es la voluntad del Ser omnipotente. Solo de Dios, por tanto, podemos afirmar que es causa verdadera. Este análisis anticipa de manera asombrosa la crítica de Hume a la causalidad: la imposibilidad de percibir conexión necesaria entre acontecimientos distintos. Malebranche llega, por la vía de la teología, a la misma premisa de la que Hume extraerá su escepticismo (NADLER, 1992; PYLE, 2003).

Para una filosofía de la conciencia, el ocasionalismo plantea con máxima agudeza el problema de la causalidad mental: ¿cómo puede lo mental actuar sobre lo físico y viceversa? La respuesta de Malebranche —que la unión del alma y el cuerpo no es una interacción real, sino una correspondencia instituida por Dios mediante leyes generales— constituye una de las soluciones clásicas al problema mente-cuerpo legado por Descartes, junto al paralelismo de Spinoza y la armonía preestablecida de Leibniz. Pero su interés mayor, para nosotros, es de otro orden: el ocasionalismo radicaliza la

dependencia de la conciencia respecto de un orden que no domina. La criatura no es la fuente de su propia actividad; participa de una eficacia que la trasciende. Aquí reside a la vez la grandeza y el riesgo de la doctrina: grandeza, porque desinfla el delirio de autosuficiencia del sujeto moderno; riesgo, porque, si se absolutiza, amenaza con vaciar de sentido la agencia y la responsabilidad finitas (SCHMALTZ, 1996).

### **2.2.5.- Voluntades generales, orden y teodicea**

¿Por qué Dios actúa mediante leyes generales y no interviniendo en cada caso particular? La respuesta de Malebranche, desarrollada en el *Tratado de la naturaleza y de la gracia*, articula su teodicea<sup>10</sup> y constituye una de sus aportaciones más influyentes. Dios obra por *voluntades generales* (*volontés générales*) y no por voluntades particulares porque ello conviene a su sabiduría: un Dios que interviniera caso por caso, multiplicando milagros, actuaría de manera compleja e indigna de su perfección, mientras que un Dios que crea un orden regido por leyes simples y constantes manifiesta la *simplicidad de los caminos* (*simplicité des voies*), que honra su sabiduría (MALEBRANCHE, 2006; NADLER, 2000).

De aquí se sigue una teodicea de notable sutileza: el mundo no es perfecto en cada uno de sus detalles —hay monstruos, catástrofes, sufrimientos de inocentes— no porque Dios no pueda evitarlos, sino porque la generalidad y simplicidad de las leyes, que constituyen la verdadera perfección de su obrar, prevalecen sobre la perfección de cada efecto singular. Dios quiere la mejor

---

<sup>10</sup> La teodicea es la disciplina filosófica y teológica que busca justificar la bondad, la justicia y la omnipotencia de Dios frente a la existencia del mal y del sufrimiento en el mundo. El término fue introducido por el filósofo alemán Gottfried Wilhelm Leibniz en su obra *Ensayos de Teodicea* (1710) y deriva de las palabras griegas *theós* (Dios) y *dikē* (justicia), significando literalmente «justicia de Dios». Su cuestión fundamental consiste en explicar cómo puede coexistir un Dios omnipotente, omnisciente y perfectamente bueno con la presencia del mal físico, moral y natural. A lo largo de la historia, diversos pensadores han ofrecido respuestas a este problema: san Agustín sostuvo que el mal no posee entidad propia, sino que constituye una privación del bien (*privatio boni*), atribuible en el caso del mal moral al uso incorrecto de la libertad humana; santo Tomás de Aquino afirmó que Dios permite ciertos males porque de ellos puede derivarse un bien mayor dentro del orden universal; Leibniz defendió que el mundo creado por Dios es «el mejor de los mundos posibles», en el que los males particulares quedan integrados en una armonía general óptima. La teodicea ha sido objeto de numerosas críticas, especialmente por parte de autores como David Hume, Voltaire o Fiódor Dostoievski, quienes cuestionaron que la magnitud del sufrimiento humano, y en particular el sufrimiento de los inocentes, pueda conciliarse satisfactoriamente con la idea de un Dios perfectamente bueno y todopoderoso. En sentido amplio, la teodicea designa cualquier intento racional de responder al problema filosófico y religioso del mal y de defender la justicia divina ante su existencia.

combinación posible de obra y de medios, no la mejor obra al precio de cualquier medio. Esta concepción —que separa la bondad del resultado particular de la sabiduría del orden general— influyó decisivamente en el debate sobre el «*mejor de los mundos posibles*» y fue uno de los interlocutores principales de la *Teodicea* de Leibniz (ALQUIÉ, 1974). Para la Educación de la Conciencia, la doctrina del orden tiene un valor que excede lo teológico: enseña a leer la realidad no como suma de hechos aislados, sino como totalidad regida por relaciones y regularidades, y a inscribir la propia acción en la inteligencia de ese orden.

### **2.2.6.- La atención como oración natural y la unión del alma con Dios**

Toda la teoría del conocimiento de Malebranche desemboca en una práctica: la de la *atención*. Si las verdades se ven en la Razón divina, el medio por el que el espíritu obtiene que esa Razón lo ilumine es la atención. De ahí su fórmula célebre: «la atención es una oración natural» (*l'attention est une prière naturelle*) por la cual obtenemos que la luz interior nos descubra lo que buscamos (MALEBRANCHE, 2009; DREYFUS, 1958). Atender es volverse hacia la Razón, recogerse, suspender la dispersión de los sentidos y de la imaginación para disponerse a recibir la verdad. El método, que en Descartes era regla del entendimiento, se convierte en Malebranche en disciplina espiritual de la atención: una ascética intelectual que es, indisociablemente, ética y mística.

Esta primacía de la atención se enmarca en una antropología de la doble unión. El alma humana está unida a dos realidades: a Dios, por el entendimiento y la voluntad, fuente de su luz, de su verdad y de su bien; y al cuerpo, por los sentidos y las pasiones, fuente —sobre todo tras el pecado original, según la lectura agustiniana de Malebranche— de error, de oscuridad y de concupiscencia. La vida del espíritu consiste en orientar la atención y el deseo desde el cuerpo hacia Dios, desde la dispersión sensible hacia la unidad inteligible. No se trata de despreciar el cuerpo —Malebranche es un riguroso estudioso de la fisiología—, sino de no dejarse esclavizar por él, de no confundir el sentir con el conocer ni el placer con el bien (MALEBRANCHE, 2006; GOUHIER, 1948). Y puesto que el querer, como el conocer, depende en última instancia de Dios, la libertad humana consiste menos en producir el bien que en *consentir* o no suspender el consentimiento al movimiento hacia el bien que Dios imprime sin cesar en la voluntad: una doctrina sutil y discutida de la libertad como consentimiento atento (SCHMALTZ, 1996).

## 2.3.- Correlatos contemporáneos

Lejos de constituir una curiosidad arqueológica, las grandes intuiciones de Malebranche resuenan con sorprendente vigor en debates contemporáneos de la filosofía de la mente, de las ciencias cognitivas, de la fenomenología y de las pedagogías de la complejidad. Conviene, eso sí, traducir con cuidado: lo que en Malebranche era afirmación teológica explícita reaparece hoy, a menudo, en clave secular o naturalista, de modo que el correlato es estructural —una misma forma de problema— y no de identidad doctrinal.

En primer lugar, la tesis de la *opacidad del sí mismo* anticipa toda una corriente que recorre la filosofía moderna y contemporánea de la conciencia. Que el sujeto no se conozca a sí mismo por una idea clara, sino por un sentimiento interior oscuro, prefigura la crítica fenomenológica a la transparencia del *cogito* y los análisis de la conciencia prerreflexiva. La distinción entre conocer por idea y sentir por conciencia se prolonga en la diferencia de Husserl entre intencionalidad de acto y vivencia, y en el reconocimiento, de Merleau-Ponty a las neurociencias de la conciencia, de que el yo es para sí mismo más enigma que evidencia. La psicología y la neurociencia contemporáneas, al mostrar la masiva proporción de procesos no conscientes que sostienen la vida mental, confirman a su manera la intuición de Malebranche de que la conciencia no es dueña ni transparente en su propia casa.

En segundo lugar, la *visión en Dios* y la Razón universal ofrecen un antecedente notable de lo que la filosofía de la mente contemporánea ha llamado *externalismo del contenido*: la tesis de que el contenido de nuestros pensamientos no está íntegramente «dentro» del individuo, sino que depende constitutivamente de relaciones con un orden que lo excede. Sin suscribir su teología, las corrientes de la *cognición situada, encarnada y extendida* (las llamadas perspectivas 4E)<sup>11</sup> comparten con Malebranche el rechazo de la

---

<sup>11</sup> Las perspectivas 4E constituyen un conjunto de enfoques contemporáneos de la psicología cognitiva y las ciencias cognitivas que cuestionan la concepción tradicional de la mente como un sistema de procesamiento interno de representaciones. El término 4E alude a cuatro dimensiones fundamentales de la cognición: encarnada (*embodied*), porque depende de la estructura y las capacidades del cuerpo; situada (*embedded*), porque se desarrolla en estrecha relación con el entorno; enactiva (*enacted*), porque surge a través de la acción y la interacción del organismo con el mundo; y extendida (*extended*), porque puede incorporar elementos externos, como herramientas y tecnologías, que participan funcionalmente en los procesos cognitivos. En conjunto, estas perspectivas sostienen que la mente y la conciencia no pueden comprenderse adecuadamente como fenómenos exclusivamente cerebrales, sino como procesos dinámicos que emergen de la interacción continua entre cerebro, cuerpo y entorno.

mente como recinto clausurado y la afirmación de que conocer es una relación participativa con un mundo de significados compartidos. La conciencia, también para el enactivismo, emerge en la relación y no en el aislamiento.

En tercer lugar, el *ocasionalismo* conserva un interés filosófico genuino. Su análisis de la causalidad —la imposibilidad de percibir conexión necesaria entre acontecimientos distintos— anticipa literalmente a Hume y sigue alimentando los debates sobre la causalidad mental, el epifenomenalismo<sup>12</sup> y la dificultad de articular cómo lo mental incide en lo físico, el llamado «problema difícil» de la conciencia. Que la solución de Malebranche fuese teológica no resta agudeza al problema que supo formular con una claridad que el pensamiento posterior no ha agotado (NADLER, 2000).

En cuarto lugar, y de manera especialmente fecunda para esta obra, la doctrina de Malebranche de la *atención como oración natural* inaugura una tradición de la ética y la espiritualidad de la atención que llega hasta nosotros. Simone Weil, lectora de la tradición mística y filosófica francesa, hizo de la atención el centro de su pensamiento educativo y espiritual, sosteniendo que la verdadera finalidad de los estudios escolares es formar la capacidad de atender, y que la atención plena es ya una forma de oración y de amor (WEIL, 2015). Iris Murdoch, por su parte, retomó el concepto de atención —que tomó explícitamente de Weil— como núcleo de su ética del *desprendimiento del yo* (*unselfing*): atender justamente a la realidad del otro es el acto moral por excelencia (MURDOCH, 1970). Hay así una línea continua que va de la atención-oración de Malebranche a la ética de la atención contemporánea, de hondísimas consecuencias pedagógicas.

En quinto lugar, los grandes referentes de esta serie permiten una relectura productiva, hecha de afinidades y de necesarias discrepancias. El *pensamiento complejo* de Edgar Morin comparte con Malebranche el rechazo

---

<sup>12</sup> El epifenomenalismo es una teoría filosófica de la mente según la cual los estados y experiencias conscientes son productos o efectos de los procesos físicos del cerebro, pero carecen de eficacia causal propia sobre dichos procesos o sobre la conducta. Según esta posición, los pensamientos, sentimientos, sensaciones y demás fenómenos conscientes acompañan a la actividad cerebral como un subproducto de ella, pero no intervienen activamente en la producción de acciones o acontecimientos físicos. Una analogía clásica compara la conciencia con el silbido de una locomotora: el funcionamiento de la máquina produce el sonido, pero este no influye en el movimiento del tren. Defendido en distintas formas por autores como Thomas Henry Huxley, el epifenomenalismo intenta preservar la realidad de la experiencia consciente sin atribuirle poder causal. Sin embargo, ha sido ampliamente criticado porque parece difícil explicar cómo podemos hablar de nuestras experiencias, reflexionar sobre ellas o atribuirles relevancia adaptativa si carecen por completo de influencia sobre el comportamiento y los procesos físicos del organismo.

de un sujeto aislado y autosuficiente y la concepción de la conciencia como realidad relacional y reflexiva, religada a la totalidad; pero Morin piensa esa religación en clave de auto-eco-organización inmanente, no de dependencia teocéntrica (MORIN, 1994). La *transdisciplinariedad* de Basarab Nicolescu, con su afirmación de niveles de Realidad y de un sujeto cognoscente que participa de una Realidad que lo desborda, encuentra en la visión en Dios un eco estructural: también para Nicolescu el conocimiento es apertura a lo que excede la disciplina y el individuo, aunque lo formule en términos de complejidad y no de Verbo divino (NICOLESCU, 2009). La *pedagogía ecosistémica* de María Cândida Moraes, que reclama una educación de la interioridad, religadora del conocimiento con el sentido y del sujeto con el cosmos, halla en la antropología de la doble unión y en la primacía de la atención un antecedente espiritual evidente, integrable en una visión ecológica y relacional de la conciencia (MORAES, 2021).

Por último, la confrontación con la *teología de la liberación* y la *pedagogía crítica* es la más exigente y la más necesaria. Leonardo Boff, con su mística relacional y su «cuidado esencial», prolonga la intuición contemplativa de que el mundo es transparencia de lo divino y de que la atención amorosa es el modo justo de habitarlo (BOFF, 2002). Pero Freire y Dussel introducen una corrección imprescindible: el teocentrismo contemplativo de Malebranche, si no se media, corre el riesgo del quietismo, de una conciencia que contempla el orden sin transformarlo. La *concientización* freireana exige que el descentramiento del ego no desemboque en pasividad, sino en praxis liberadora; la *ética de la liberación* de Dussel reclama que la apertura a lo que excede al yo se concrete como responsabilidad ante el rostro del Otro, en especial del oprimido (FREIRE, 1975; DUSSEL, 1998). Leída a esta luz, la gran intuición de Malebranche — que no somos nuestra propia luz— puede y debe articularse no con la resignación, sino con la humildad activa de quien, sabiéndose parte de un orden que lo trasciende, asume por ello mismo su corresponsabilidad histórica.

## **2.4.- Principios educativos y pedagógicos**

De la metafísica de la conciencia teocéntrica de Malebranche, mediada críticamente por los referentes de esta serie, cabe extraer un conjunto de principios para una Educación de la Conciencia que asuma a la vez la profundidad espiritual y la exigencia transformadora. No se trata de restaurar

su sistema, sino de discernir en él intuiciones pedagógicas fecundas y de actualizarlas.

1. **Pedagogía de la atención.** Si la atención es «oración natural» por la que el espíritu se dispone a recibir la verdad, entonces la formación de la capacidad de atender es la tarea pedagógica primera y fundante. En una cultura de la dispersión y de la captura permanente de la atención, recuperar la atención como disciplina espiritual e intelectual —recogimiento, lentitud, escucha, presencia— resulta una urgencia educativa de primer orden. Educar no es, ante todo, transmitir contenidos, sino formar la calidad de la mirada: enseñar a atender plena y justamente a lo real, a los textos, a los problemas y a las personas. Esta pedagogía de la atención, que enlaza Malebranche con Weil, Murdoch y Moraes, hace de la atención el cimiento tanto del conocimiento riguroso como de la vida ética.
2. **El maestro interior y el descentramiento del ego docente.** Puesto que «*no somos para nosotros mismos nuestra propia luz*», ningún maestro infunde la verdad en el alumno: solo puede disponer su atención para que la contemple por sí mismo en la Razón común. Este principio, que prolonga el *maestro interior* agustiniano, exige un descentramiento del ego docente: el educador no es la fuente de la luz, sino su servidor y testigo, el que abre caminos hacia una verdad que ni él ni el alumno poseen en propiedad. Esta concepción converge admirablemente con el rechazo freireano de la «educación bancaria» —según la cual el saber se deposita en un receptor pasivo— y con la afirmación de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo, sino que todos se educan en comunión, mediatizados por el mundo (FREIRE, 1975). La humildad del que enseña es, así, condición de toda enseñanza verdadera.
3. **Universalidad y comunidad de la razón.** La doctrina de la Razón universal funda una pedagogía dialógica y comunitaria. Si la verdad es luz común a todos los espíritus, la educación no puede ser ni imposición autoritaria de un saber privado ni encierro relativista en opiniones incommunicables, sino búsqueda compartida, en comunidad, de lo que es común. Frente al dogmatismo y frente al relativismo, la confianza en una razón participable sostiene el diálogo, la argumentación y el respeto a la dignidad intelectual de cada uno, pues todos tienen, en principio, acceso a la misma luz. Esta intuición fundamenta la práctica del aula como comunidad de indagación y conecta con la

apuesta transdisciplinar por un saber que religa y une lo que la fragmentación disciplinar separa.

4. **La opacidad del sí mismo y la humildad epistémica.** Si el alma no se conoce a sí misma por una idea clara, sino por un sentimiento interior oscuro, la Educación de la Conciencia debe renunciar a la ilusión de la autotransparencia y del autodominio total. El autoconocimiento no es un dato que se adquiere, sino una tarea infinita que requiere indagación paciente, mediaciones indirectas —la narración, el arte, la contemplación, el diálogo— y una actitud permanente de humildad y de vigilancia sobre uno mismo. Educar la interioridad significa, pues, acompañar al sujeto en una exploración de sí que nunca se clausura, cultivando la capacidad de habitar la propia opacidad sin angustia y de interrogarse sin cesar, antídoto contra el narcisismo de la transparencia y contra las certezas prematuras sobre la propia identidad.
5. **La formación del deseo y el orden del amor.** La antropología de la doble unión y el *Tratado de moral* sitúan en el centro de la vida moral la *ordenación del amor*: orientar el deseo desde la dispersión sensible hacia los bienes verdaderos, conforme al orden. Para una Educación de la Conciencia, esto significa que formar no es solo informar el entendimiento, sino educar los afectos y el deseo: ayudar a discernir entre el placer y el bien, a no esclavizarse a lo inmediato, a jerarquizar lo que se ama. Esta pedagogía del deseo —que enlaza con nuestro proyecto de *Abecedario transdisciplinar de las virtudes* que estamos desarrollado en esta misma colección— comprende la formación ética como aprendizaje de un amor ordenado, atento y lúcido, y no como mera adquisición de normas externas.
6. **Conciencia teocéntrica y apertura a la trascendencia, mediadas por la praxis.** Finalmente, la conciencia teocéntrica de Malebranche invita a una educación que no clausure al sujeto en la inmanencia, sino que lo abra a la trascendencia, al misterio y a la dimensión espiritual de lo real, integrando interioridad y ecología del espíritu. Pero esta apertura debe articularse, como hemos insistido, con la exigencia liberadora: la contemplación no se opone a la transformación, sino que la funda y la orienta. Una conciencia que sabe que no es su propia luz no se desentiende del mundo, sino que, descendrada de su propio ego, queda más libre para entregarse a la justicia, al cuidado de los vulnerables y a la corresponsabilidad histórica. La síntesis a la que apunta esta lectura es la antigua y siempre nueva uni-

dad de contemplación y acción, de interioridad y compromiso, de atención y entrega: el corazón mismo de una Educación de la Conciencia a la altura de nuestro tiempo.

7. **Ciencia y contemplación reconciliadas.** La figura de Malebranche —matemático y físico riguroso a la vez que contemplativo y místico— ofrece, por último, un modelo pedagógico de reconciliación entre el saber científico y la profundidad espiritual. Contra la falsa alternativa entre una ciencia sin alma y una espiritualidad sin rigor, su obra muestra que la exigencia metódica más estricta y la apertura contemplativa al misterio pueden y deben habitar en un mismo espíritu. Esta reconciliación, programa central de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo, constituye una de las grandes lecciones que el oratorio del siglo XVII tiene aún que dar a la educación del siglo XXI.

Encender la lámpara de la interioridad —tarea que da título a la síntesis del volumen precedente— halla en Malebranche una de sus formulaciones más radicales: la lámpara no la encendemos nosotros, porque la luz no es nuestra; pero a nosotros nos toca, mediante la atención, volvernos hacia ella y dejarnos iluminar. Educar la conciencia es, en el sentido de Malebranche mediado por la praxis liberadora, enseñar a atender, a descentrarse del propio yo y a reconocerse parte de un orden de verdad y de bien que nos precede, nos sostiene y nos convoca a transformar el mundo.

### 3.- Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)

*«...Toda substancia simple tiene relaciones que expresan todas las demás, y es, por consiguiente, un espejo viviente y perpetuo del universo...»*

***Monadología***, §56 (1981)

*«...Hay en todo momento en nosotros una infinidad de percepciones, pero sin apercepción y sin reflexión [...]. Estas pequeñas percepciones son, pues, de mayor eficacia de lo que se piensa...»*

***Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano***, Prefacio (1992)

*«...Me he servido también de la comparación de un bloque de mármol que tiene vetas, antes que la de un bloque de mármol enteramente uniforme o de tablillas vacías, esto es, de lo que entre los filósofos se llama tabula rasa...»*

***Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano***, Prefacio (1992)

*«...Cuando surjan controversias, no habrá ya más necesidad de disputa entre dos filósofos que entre dos calculadores. Bastará, en efecto, que tomen la pluma en la mano, se sienten ante el ábaco y se digan uno a otro: Calculemos...»*

***Escritos filosóficos*** (2003)

Si el siglo XVII se abre, en la arquitectura de esta serie, como *la plenitud de la sustancia y la mística del amor puro*, ningún pensador encarna con tanta densidad la *plenitud barroca de la conciencia* como Gottfried Wilhelm Leibniz. En él converge la herencia de Descartes, Gassendi y Hobbes; el legado de la nueva ciencia de Galileo y Kepler; la pasión combinatoria de Llull y la *Característica* renacentista; y, anticipándose a su tiempo, intuiciones que solo la psicología, la lógica matemática, la cibernética y la ciencia contemporánea de la conciencia sabrían recoger doscientos y trescientos años más tarde. Leibniz no es un eslabón más: es el nudo donde se anudan casi todos los hilos

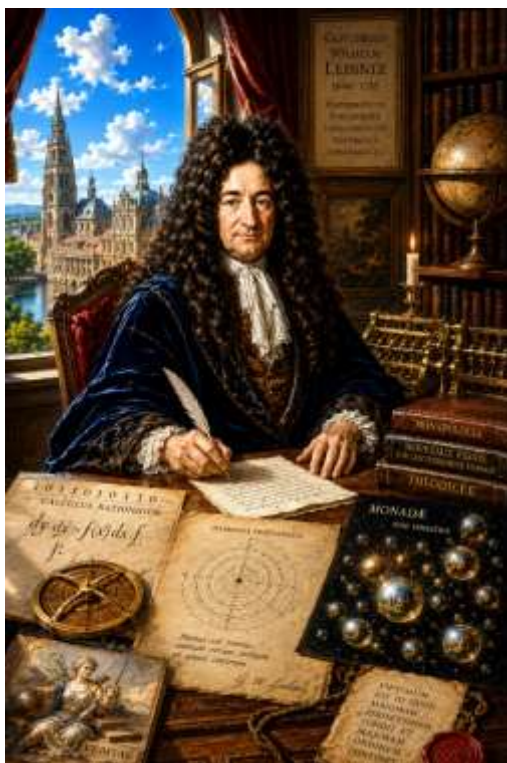
de la modernidad y desde el cual, paradójicamente, vuelven a desplegarse muchos de los problemas que todavía hoy nos ocupan.

La justificación de dedicarle un capítulo central en una obra sobre la *Educación de la Conciencia* descansa en una tesis que iremos desplegando: Leibniz fue el primer pensador moderno que pensó la conciencia *en grados*, no como una luz que se enciende o se apaga, sino como un continuo de niveles de claridad y distinción que va desde la percepción más oscura e insensible hasta la apercepción reflexiva y el espíritu que se sabe a sí mismo. Al hacerlo, descubrió —siglos antes de que el término existiera— el inconsciente psicológico bajo el nombre de *pequeñas percepciones* (*petites perceptions*), y distinguió con nitidez entre *percibir* y *apercibir*, esto es, entre tener una representación y darse cuenta de que se la tiene. Toda pedagogía de la interioridad, toda educación que aspire a despertar la conciencia de sí, encuentra aquí su acta de nacimiento filosófica (RUSSELL, 2013; OLASO, 2003).

### **3.1.- Apuntes biográficos**

Gottfried Wilhelm Leibniz nació en Leipzig el 1 de julio de 1646, en el seno de una familia luterana culta, en plena Guerra de los Treinta Años. Su padre, Friedrich Leibniz, era notario y profesor de filosofía moral en la Universidad de Leipzig; murió cuando el niño tenía seis años, dejándole en herencia algo decisivo: una biblioteca abundante. En ella, el joven Leibniz se formó de manera precoz y autodidacta, aprendiendo latín casi por su cuenta antes de los doce años y adentrándose en los autores clásicos, en la escolástica y en la lógica con una voracidad que ya nunca abandonaría (ANTOGNAZZA, 2009).

Ingresó en la Universidad de Leipzig a los catorce años y se doctoró en Derecho en la Universidad de Altdorf en 1666, después de que Leipzig le denegara el grado, según la tradición, por su excesiva juventud. Ese mismo año publicaba la *Dissertatio de arte combinatoria*, donde late ya el sueño de toda su vida: una *característica universal*, un alfabeto del pensamiento humano que permitiera reducir el razonamiento a cálculo (COUTURAT, 1961). Rechazó la carrera académica y entró al servicio diplomático y administrativo, primero del elector de Maguncia y, desde 1676 hasta su muerte, de la Casa de Brunswick-Lüneburg (Hannover), como bibliotecario, consejero e historiador de la dinastía.



3 \*\*Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) en su estudio de Hannover.\*\* Reconstrucción artística inspirada en los retratos históricos del filósofo alemán. Los manuscritos, instrumentos científicos y símbolos alegóricos evocan sus aportaciones al cálculo infinitesimal, la lógica, la teoría de las mónadas y la armonía preestablecida, en el contexto intelectual de la Europa de finales del siglo XVII.

lingüista, ingeniero de minas y teólogo ecuménico empeñado en reconciliar a católicos y protestantes. Mantuvo una correspondencia colosal —más de mil interlocutores en toda Europa—, de modo que su propia vida intelectual fue, literalmente, una red de relaciones que reflejaba el cosmos del saber de su tiempo: una imagen viviente de su propia metafísica de la mónada-espejo. Fue, además, el fundador y primer presidente de la Academia de Ciencias de Berlín (1700).

No es un dato menor, en el marco de esta serie atenta a la presencia de las mujeres en la historia del pensamiento, que algunos de sus interlocutores filosóficos más exigentes fueran mujeres de la realeza ilustrada: Sofía de Hannover y, sobre todo, su hija Sofía Carlota, reina de Prusia, ante cuyas

Los años parisinos (1672–1676) fueron determinantes. En contacto con Huygens y con los círculos científicos de la época, Leibniz desarrolló el cálculo infinitesimal con la notación que aún empleamos —los signos  $dx$  y la integral  $\int$ —, construyó una máquina calculadora capaz de multiplicar y dividir, y maduró la noción de un sistema binario de numeración que, andando el tiempo, sería el sustrato aritmético de la computación digital. La célebre y agria disputa de prioridad con Newton sobre la invención del cálculo ensombreció sus últimos años, pero la historia ha terminado reconociendo la independencia y fecundidad de su descubrimiento (RUSSELL, 2013).

Leibniz fue acaso el último gran *polímata*: jurista, diplomático, matemático, lógico, físico (con su crítica a Descartes sobre la conservación de la fuerza, la *vis viva*), geólogo, historiador,

preguntas Leibniz fue desgranando lo más fino de su metafísica, hasta el punto de que buena parte de su pensamiento nos ha llegado como una verdadera *filosofía para princesas* (LEIBNIZ, 1989). Murió en Hannover el 14 de noviembre de 1716, en relativo abandono y desfavor cortesano; a su entierro, se dice, apenas asistió su secretario. La posteridad le reservaría un lugar muy distinto.

### **3.2.- Aportaciones fundamentales**

El núcleo del sistema maduro de Leibniz se condensa en la *Monadología* (1714/1981), un texto de noventa breves párrafos escrito para Sofía Carlota y para el príncipe Eugenio de Saboya. Su punto de partida es una exigencia de la razón: si existen los compuestos, deben existir los simples, pues «el compuesto no es más que un montón o *agregatum* de simples» (LEIBNIZ, 1981, §2). Esas sustancias simples, sin partes y, por tanto, sin extensión ni figura, son las *mónadas*: «los verdaderos átomos de la naturaleza», los elementos últimos de las cosas (LEIBNIZ, 1981, §3).

La mónada no es material, sino metafísica; no se la define por la extensión, como la sustancia cartesiana, sino por la *fuerza* y la *percepción*. Cada mónada está «sin ventanas» (*sans fenêtres*): nada entra ni sale de ella desde fuera, pues una sustancia simple no puede ser alterada por otra (LEIBNIZ, 1981, §7). Y, sin embargo —aquí reside la genialidad del sistema—, cada mónada *expresa* o *representa* el universo entero desde su propio punto de vista, como una misma ciudad ofrece perspectivas distintas según el lugar desde el que se la mira. De ahí la fórmula que la mónada es «*un espejo viviente y perpetuo del universo*» (LEIBNIZ, 1981, §56). El todo se refleja en cada parte; cada perspectiva es irremplazable; no hay dos mónadas idénticas. La realidad es, así, un sistema de infinitos puntos de vista concertados (DELEUZE, 1989).

#### **3.2.1.- El descubrimiento de los grados de conciencia**

La actividad propia de la mónada es *percibir*, esto es, representar lo múltiple en lo uno. Pero Leibniz introduce aquí una distinción de enorme alcance para toda filosofía de la conciencia: la diferencia entre *percepción* y *apercepción*. La percepción es «*el estado pasajero que envuelve y representa una multitud en la unidad*»; la apercepción, en cambio, es «*la conciencia o el conocimiento reflexivo de ese estado interior*» (LEIBNIZ, 1989; LEIBNIZ, 1981, §14). Percibir es tener una representación; apercebir es *darse cuenta* de

que se tiene. No todo percibir es consciente: hay representaciones que la mónada tiene sin advertirlas.

Con esta distinción, Leibniz rompe de raíz con el dogma cartesiano según el cual la mente es transparente a sí misma y todo pensamiento es necesariamente consciente. Para Descartes, no hay nada en el alma que el alma no conozca; para Leibniz, en cambio, la conciencia clara y reflexiva es solo la cresta visible de un océano de percepciones oscuras. La conciencia admite *grados*: desde las mónadas desnudas (que solo perciben confusamente), pasando por las *almas* dotadas de memoria y sensación, hasta los *espíritus* o mentes racionales, capaces de apercepción, de reflexión sobre sí y de conocimiento de las verdades necesarias y de Dios (LEIBNIZ, 1981, §§19, 29, 82). Esta gradación de la conciencia es, sin exageración, una de las aportaciones más fecundas de toda la historia de la filosofía de la mente.

### **3.2.2.- Las pequeñas percepciones: el inconsciente**

La consecuencia más revolucionaria de lo anterior son las *pequeñas percepciones* (*petites perceptions*): percepciones tan tenues, numerosas o uniformes que no alcanzan el umbral de la apercepción y permanecen inadvertidas, aunque actúan sin cesar sobre nosotros (LEIBNIZ, 1992, Prefacio). El ejemplo clásico es el rumor del mar: oímos el conjunto del oleaje, pero no oímos —conscientemente— el ruido de cada ola por separado; sin embargo, debemos percibir de algún modo cada uno de esos ruidos mínimos, pues su suma es lo que sí oímos. La conciencia plena emerge así de la integración de una infinidad de percepciones insensibles.

Leibniz extrae de aquí conclusiones de hondo calado: estas pequeñas percepciones «*son de mayor eficacia de lo que se piensa*»; constituyen aquel «*no sé qué*» de nuestros gustos, inclinaciones y decisiones; explican por qué nunca estamos del todo en equilibrio indiferente; y aseguran la continuidad e identidad del individuo a través del sueño, el desmayo o el aturdimiento, estados en los que la apercepción cesa, pero la percepción no (LEIBNIZ, 1992). En estas páginas, escritas hacia 1704, hay una teoría del *inconsciente* dos siglos anteriores al psicoanálisis. La historiografía ha subrayado con razón que la idea del psiquismo no consciente tiene en Leibniz uno de sus manantiales decisivos, sin perjuicio de las distancias evidentes entre su inconsciente cognitivo-perceptivo y el inconsciente dinámico y pulsional de Freud (ELLENBERGER, 1976).

### 3.2.3.- La armonía preestablecida

Si las mónadas no tienen ventanas y no pueden actuar unas sobre otras, ¿cómo explicar la evidente concordancia entre el alma y el cuerpo, entre lo mental y lo físico? La herencia cartesiana había dejado este problema en herida abierta: el interaccionismo de Descartes resultaba ininteligible, y el ocasionalismo de Malebranche exigía una intervención divina perpetua. Leibniz propone una tercera vía: la *armonía preestablecida* (LEIBNIZ, 1982; 1981, §§78–81). Dios ha ajustado desde el origen todas las sustancias de modo que cada una despliegue su propia serie interna de estados en perfecta correspondencia con todas las demás, sin influjo causal real entre ellas.

La imagen de Leibniz es la de dos relojes que marchan acordes: no porque uno mueva al otro (interacción), ni porque un relojero los reajuste a cada instante (ocasionalismo), sino porque fueron contruidos desde el principio con tal perfección que concuerdan por sí mismos. Alma y cuerpo «*obran como si el uno influyera en el otro*», pero cada uno sigue sus propias leyes —el alma según las leyes de las causas finales, por apeticiones y fines; el cuerpo según las leyes de las causas eficientes, por movimientos—, y ambos reinos están en armonía (LEIBNIZ, 1981, §§79–81). Sin pretender resolver el «problema difícil» de la conciencia en sus términos actuales, Leibniz inaugura el modelo de un *parallelismo psicofísico* que reaparecerá una y otra vez en la historia de la psicología y la filosofía de la mente.

### 3.2.4.- El principio de continuidad y los grados del ser

Atraviesa todo el sistema una ley que Leibniz consideraba arquitectónica: el *principio de continuidad*, condensado en la máxima *natura non facit saltus*, «la naturaleza no da saltos» (LEIBNIZ, 1992). Entre dos estados nunca hay un abismo absoluto, sino una gradación insensible de estados intermedios. De este principio se sigue la escala continua de la conciencia que ya hemos visto —de lo inanimado a lo viviente, de la sensación a la razón— y la convicción de que el reposo es un movimiento infinitamente pequeño, el descanso un trabajo mínimo, la oscuridad una luz tenuísima. La realidad es un continuo de grados, no un mosaico de compartimentos estancos.

La fecundidad de este principio es enorme. Anticipa, en el plano biológico, la idea de gradación de las formas vivientes que el siglo XVIII desplegará en la *scala naturae*; en el plano matemático, sostiene el cálculo de los infinitesimales; y en el plano de una ciencia de la conciencia, ofrece el marco para pensar la conciencia como un *espectro* —desde las formas

mínimas hasta la autoconciencia reflexiva—, en sintonía con buena parte de la investigación contemporánea sobre los niveles y umbrales de lo consciente.

### **3.2.5.- Innatismo y crítica de la “tabula rasa”**

Los *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* (redactados hacia 1704, publicados póstumamente en 1765) son una réplica capítulo por capítulo al *Ensayo* de Locke, articulada como diálogo entre Filaletes (el lockeano) y Teófilo (Leibniz). El centro de la polémica es el origen del conocimiento. Frente al empirismo que concibe la mente como una *tabula rasa*, una tablilla vacía o un papel en blanco donde la experiencia lo escribe todo, Leibniz reivindica un innatismo matizado y propone una de las metáforas más bellas de la historia de la epistemología: el alma no es un mármol uniforme, sino un *mármol vetado* (LEIBNIZ, 1992, Prefacio).

Las vetas del mármol predisponen la figura que el escultor podrá sacar de él: «*si hubiera vetas en la piedra que señalasen la figura de Hércules con preferencia a otras figuras, esta piedra estaría más determinada a ella, y Hércules sería como innato en ella*». Así, las ideas y verdades nos son innatas «*como inclinaciones, disposiciones, hábitos o virtualidades naturales*», no como acciones ya hechas. A la máxima empirista «nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos», Teófilo añade la célebre salvedad: *nisi ipse intellectus*, «excepto el entendimiento mismo» (LEIBNIZ, 1992). El conocimiento no es ni pura recepción pasiva ni pura producción interna: es la actualización, en el encuentro con la experiencia, de virtualidades que el sujeto ya porta. Tendremos ocasión de ver hasta qué punto esta tesis funda una pedagogía.

### **3.2.6.- La característica universal y el cálculo**

Desde su juventud, Leibniz persiguió un proyecto que hoy reconocemos como uno de los gérmenes de la lógica matemática y de la informática: la *característica universalis*, un lenguaje simbólico universal capaz de representar conceptos mediante signos, y el *calculus ratiocinator*, un cálculo que permitiera operar con esos signos para resolver disputas mediante reglas, en lugar de mediante retórica (COUTURAT, 1961). De ahí el lema: ante una controversia, en vez de discutir, «*calculemos*» (LEIBNIZ, 2003).

Este sueño implicaba concebir el pensamiento como una combinatoria: las ideas complejas se componen de ideas simples, igual que las palabras de letras o los números de unidades, y conocer sería, en el límite, analizar y combinar correctamente. Leibniz desarrolló además la aritmética binaria, en

la que toda cantidad se expresa con solo dos signos, 0 y 1 —descubrimiento que él mismo cargó de resonancias metafísicas y teológicas (la creación a partir de la nada)—, y que constituye el fundamento del cómputo digital. No es casual que Norbert Wiener proclamara a Leibniz «el santo patrón de la cibernética» (WIENER, 1985), ni que la historia de la computación lo cuente entre sus ancestros. La mente como sistema de operaciones regladas sobre símbolos: he aquí una intuición de Leibniz de incalculable porvenir.

### **3.2.7.- Optimismo metafísico y teodicea**

En los *Ensayos de Teodicea* (1710/2012) —obra cuyo título mismo, acuñado por Leibniz, fundó una disciplina— el filósofo afronta el problema del mal: si Dios es omnisciente, omnipotente y bueno, ¿cómo se explica el mal en el mundo? Su respuesta articula tres conceptos. Primero, el de los infinitos *mundos posibles* que Dios contempla en su entendimiento. Segundo, el *principio de razón suficiente*: nada ocurre sin una razón que explique por qué es así y no de otro modo. Tercero, la bondad y sabiduría divinas, que entre todos los mundos posibles eligen necesariamente el mejor, aquel que combina la máxima riqueza de fenómenos con la máxima simplicidad de leyes.

De ahí la tesis célebre: este es «*el mejor de los mundos posibles*». No el mundo perfecto —tal cosa sería el propio Dios—, sino el óptimo compatible con la existencia de criaturas finitas. Leibniz distingue tres clases de mal: el *metafísico* (la finitud, la limitación inherente a toda criatura), el *físico* (el dolor) y el *moral* (el pecado), y sostiene que cierto mal es la condición de un bien mayor en el conjunto del todo. La crítica volteriana de *Cándido* (1759), tras el terremoto de Lisboa de 1755, denunció con ferocidad lo que percibió como una coartada del sufrimiento. Más allá de la sátira, la teodicea de Leibniz conserva su interés como esfuerzo monumental por afirmar la inteligibilidad última y la bondad estructural de lo real frente al absurdo y la desesperación —y como tal merece, según anticipamos, una relectura crítica desde una ética de la liberación atenta al grito de las víctimas (GUTIÉRREZ, 1972/2022).

### **3.2.8.- Razón suficiente e identidad de los indiscernibles**

Dos grandes principios lógico-metafísicos completan el sistema. El *principio de razón suficiente* afirma que «ningún hecho puede ser verdadero o existente, ningún enunciado verdadero, sin que haya una razón suficiente para que sea así y no de otro modo» (LEIBNIZ, 1981, §32). Junto con el principio de contradicción, gobierna todo el pensar de Leibniz y obliga a buscar siempre el *porqué*; Heidegger le dedicó un curso entero, viendo en él una de las claves del destino del pensamiento occidental (HEIDEGGER, 1991).

El *principio de identidad de los indiscernibles* sostiene que no pueden existir dos seres exactamente iguales en todas sus determinaciones: si fueran indiscernibles, serían el mismo. No hay dos hojas idénticas, ni dos gotas de agua, ni dos mónadas. Cada ser es único, irrepetible, individuado por la totalidad de sus notas internas. Este principio de la singularidad radical de cada existente —correlato del carácter perspectivista de cada mónada— tendrá, como veremos, consecuencias pedagógicas de primer orden: si no hay dos seres iguales, tampoco hay dos educandos iguales.

### 3.3.- Correlatos contemporáneos

La fecundidad de Leibniz se mide por la asombrosa variedad de desarrollos contemporáneos que reconocen en él un precursor. Recorramos los principales, organizados por familias temáticas.

1. **Del inconsciente perceptivo a la cognición implícita.** Las *pequeñas percepciones* constituyen un antecedente reconocido de toda psicología de lo no consciente. La historiografía del inconsciente sitúa a Leibniz entre sus fuentes mayores (ELLENBERGER, 1976), y la psicología cognitiva contemporánea ha confirmado experimentalmente lo que él intuyó: existe percepción subliminal, hay procesamiento por debajo del umbral de la conciencia, y buena parte de nuestras inclinaciones, juicios y decisiones está modulada por estímulos que no apercebimos (priming, memoria implícita, sesgos automáticos). La distinción de Leibniz entre percepción y apercepción reaparece, traducida a otros vocabularios, en la diferencia entre procesamiento subpersonal y conciencia de acceso, o entre los sistemas automáticos y deliberativos de la cognición.
2. **Apercepción: de Kant a la fenomenología y las teorías de orden superior.** El concepto de apercepción tuvo una posteridad ilustre. Kant lo retomó como *apercepción trascendental*, la unidad del «yo pienso» que debe poder acompañar a todas mis representaciones (KANT, 2013); Husserl hizo de la apercepción una pieza de su análisis de la constitución de la experiencia (HUSSERL, 2006). Y la filosofía de la mente actual reformula la intuición leibniziana de que un estado mental se vuelve consciente cuando es, a su vez, representado, en las llamadas *teorías de orden superior* de la conciencia, según las cuales un estado es consciente cuando hay sobre él un pensamiento o una percepción de orden superior. La estructura «percibir que se percibe» es, en germen, de Leibniz.

3. **Monadología, panpsiquismo y teoría de la información integrada.** La metafísica de las mónadas —en la que toda sustancia posee algún grado de percepción— ha vuelto al primer plano con el resurgimiento contemporáneo del *panpsiquismo* como vía de abordaje del problema difícil de la conciencia. Filósofos como David Chalmers, Galen Strawson o Philip Goff exploran la hipótesis de que la experiencia, en formas mínimas, sea una propiedad fundamental y ubicua de lo real (CHALMERS, 1999; GOFF, 2019), tesis cuya genealogía remonta de modo explícito a Leibniz. En clave científica, la *Teoría de la Información Integrada* de Giulio Tononi cuantifica la conciencia mediante una medida ( $\Phi$ ) de integración informativa y la atribuye en grados a todo sistema que integre información (TONONI, 2012): la idea de una conciencia graduada y omnipresente tiene un inconfundible aire de familia leibniziano.
4. **El principio hologramático y el pensamiento complejo.** Hemos señalado en la introducción el correlato quizá más importante para esta obra. La mónada que refleja el universo entero desde su punto de vista es la figura metafísica del *principio hologramático* de Edgar Morin: no solo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito en la parte (MORIN, 1994). La misma intuición sostiene el *orden implicado* de David Bohm —cada región del espacio enrolla la información del conjunto— y la teoría de los *niveles de realidad* de Basarab Nicolescu, donde la realidad no es un bloque homogéneo sino una arquitectura de niveles copresentes, irreducibles entre sí y, sin embargo, articulados (NICOLESCU, 2009). La pedagogía ecosistémica de María Cândida Moraes, que piensa al educando como un nudo de relaciones en un tejido vivo, hereda y prolonga esta visión (MORAES, 2021).
5. **La característica universal, la lógica y la computación.** El programa de la *característica universal* y del *cálculo razonador* fue redescubierto a finales del siglo XIX por la lógica matemática: Frege, Peano, Russell y Whitehead realizaron, con medios que Leibniz no pudo tener, el viejo sueño de un lenguaje formal del pensamiento (COUTURAT, 1961; RUSSELL, 2013). La aritmética binaria de Leibniz es el alfabeto de la era digital; su máquina calculadora, un ancestro del ordenador; y su idea de mecanizar la inferencia, una de las raíces de la inteligencia artificial. Que Wiener lo coronara como patrón de la cibernética (WIENER, 1985) no es una galantería retórica, sino el reconocimiento de una filiación real.

6. **El pliegue barroco.** Por último, en clave estética y ontológica, Gilles Deleuze ofreció en *El pliegue: Leibniz y el Barroco* una de las lecturas más influyentes del siglo XX (DELEUZE, 1989). El Barroco se define para Deleuze por el *pliegue que va al infinito*: la materia que se curva y se repliega, el alma que se llena de pliegues interiores, el universo de las mónadas como infinitas perspectivas plegadas unas en otras. Esta lectura —que da su título y su tono a este volumen— recupera a Leibniz no como un racionalista frío, sino como el pensador de la curvatura, del punto de vista y de la pluralidad infinita: un Leibniz plenamente barroco y plenamente contemporáneo.

### 3.4.- Principios educativos y pedagógicos

Leibniz, lejos de ser un metafísico ajeno a lo pedagógico, nos ofrece, casi en cada tesis, un principio educativo de notable actualidad. Formulamos a continuación los más relevantes.

1. **Pedagogía de la interioridad y metacognición.** Si la conciencia plena consiste en la apercepción —en darse cuenta de lo que se percibe—, entonces la tarea educativa por excelencia es ayudar al educando a pasar de la percepción a la apercepción, de tener experiencias a *darse cuenta* de que las tiene, de saber a saber que se sabe. Esto es, exactamente, lo que la psicopedagogía contemporánea llama *metacognición*: la conciencia y regulación de los propios procesos de conocimiento. Una *pedagogía de la interioridad* —línea vertebral de esta serie— encuentra en la distinción leibniziana percepción/apercepción su fundamento filosófico: educar la conciencia es cultivar la capacidad reflexiva de volverse sobre la propia experiencia para iluminarla.
2. **Cada educando es una mónada-espejo: singularidad y perspectiva.** Del principio de identidad de los indiscernibles se sigue que no hay dos seres iguales: cada mónada es un punto de vista único e irremplazable sobre el universo. Trasladado al aula, esto significa que cada educando es una perspectiva irreductible, una manera singular de reflejar el mundo. Ninguna pedagogía que uniformice, que trate a todos como ejemplares intercambiables de una misma plantilla, hace justicia a esta verdad metafísica. La consecuencia es una pedagogía de la *singularidad* y de la *personalización*: respetar y cultivar el punto de vista propio de cada cual, entendiendo además que el valor de un grupo educativo reside justamente en la pluralidad concertada de sus perspectivas —una pequeña república de mónadas en armonía.

3. **El mármol veteado: educar es actualizar virtualidades, no llenar un recipiente vacío.** La crítica de Leibniz de la *tabula rasa* es, quizá, su lección pedagógica más poderosa. Si el alma no es una tablilla vacía sino un mármol veteado, entonces educar no consiste en *depositar* contenidos en una mente pasiva, sino en *actualizar* las virtualidades, disposiciones e inclinaciones que el educando ya porta. La afinidad con la crítica de Paulo Freire a la «educación bancaria» —que concibe al alumno como una cuenta donde el maestro deposita información— es manifiesta (FREIRE, 1975): ambos rechazan al educando-recipientes y afirman al educando-sujeto. La metáfora del escultor que libera la figura latente en las vetas de la piedra enlaza, además, con la vieja mayéutica socrática: el saber se hace aflorar, no se inyecta. La buena enseñanza colabora con las vetas del mármol; la mala las ignora o las violenta.
4. **Natura non facit saltus: gradualidad, ritmos y respeto al desarrollo.** El principio de continuidad funda una pedagogía de la *gradualidad*. Si la naturaleza no da saltos, tampoco lo da el aprendizaje: comprender es recorrer una escala continua de estados intermedios, y forzar saltos abruptos quiebra el proceso. De aquí se sigue el respeto a los ritmos singulares de cada educando, la importancia de la secuenciación cuidadosa, la atención a las zonas de transición y la paciencia pedagógica que sabe esperar la maduración. La conciencia se despierta despacio, por grados insensibles; la prisa es enemiga de la interioridad.
5. **La pedagogía de lo subliminal: pequeñas percepciones, ambiente y currículo oculto.** Las pequeñas percepciones tienen una traducción pedagógica de extraordinaria relevancia: gran parte de lo que se aprende se aprende *por debajo del umbral de la conciencia*. El clima del aula, el tono de las relaciones, la disposición de los espacios, los gestos no verbales, las expectativas implícitas del docente, las miríadas de microestímulos cotidianos van configurando inclinaciones, gustos y hábitos sin que ni educando ni educador los apereciban plenamente. Es lo que la teoría educativa llama *currículo oculto*. Leibniz nos advierte de que esas «pequeñas percepciones» educativas «son de mayor eficacia de lo que se piensa» (LEIBNIZ, 1992): cuidar el ambiente, los detalles y el clima relacional no es accesorio, sino una de las tareas más decisivas de toda educación de la conciencia.
6. **Armonía y pedagogía ecosistémica: pensar las relaciones.** La armonía preestablecida, leída pedagógicamente y despojada de su an-

damiaje teológico, invita a pensar la educación como un sistema de relaciones concertadas más que como una suma de individuos aislados. Cada mónada-educando despliega su propia serie interior, pero todas se conciertan en un todo armónico: el grupo, la comunidad educativa, el entorno. Esta visión enlaza directamente con el paradigma ecosistémico de Moraes y con el pensamiento complejo de Morin (MORAES, 2021; MORIN, 1994): educar es cultivar relaciones, tejer armonías, atender al conjunto y no solo a las partes, comprender que el aprendizaje de cada uno está enlazado, como en un sistema de relojes concordes, con el de todos los demás.

7. **Optimismo crítico y pedagogía de la esperanza.** Por último, el optimismo metafísico de Leibniz, releído con discernimiento, ofrece el fundamento de una *pedagogía de la esperanza*. No el optimismo ingenuo de Pangloss, que se resigna ante el mal proclamando que todo está bien<sup>13</sup>, sino la confianza profunda en que el mundo es inteligible, en que la realidad tiene razón suficiente, en que las cosas pueden mejorar porque están hechas de orden y armonía. Frente al fatalismo que paraliza, Freire reivindicó la esperanza como exigencia ontológica del educar (FREIRE, 1994): no se educa sin la convicción de que el educando y el mundo pueden ser más. Conviene, eso sí, mantener la vigilancia crítica de la teología de la liberación: una esperanza educativa auténtica no reconcilia prematuramente con el mal ni anestesia la indignación ante la injusticia (GUTIÉRREZ, 2022; BOFF, 1996), sino

---

<sup>13</sup> La expresión «optimismo ingenuo de Pangloss» alude a la actitud representada por el personaje Pangloss en la novela filosófica *Cándido o el optimismo* de Voltaire, quien sostiene obstinadamente que vivimos en «el mejor de los mundos posibles» y que, por tanto, todo cuanto sucede, incluso las mayores desgracias, posee una justificación racional dentro del orden universal. El término se utiliza habitualmente para designar una forma de optimismo acrítico y simplista que, ante el mal, el sufrimiento o la injusticia, se limita a afirmar que «todo está bien» o que «todo ocurre por alguna razón», renunciando así a comprender, cuestionar o transformar la realidad. Aunque Voltaire dirige esta sátira contra ciertas interpretaciones del optimismo metafísico de Leibniz, el personaje de Pangloss constituye una caricatura exagerada de dicha doctrina, pues Leibniz nunca negó la realidad del mal ni defendió una aceptación pasiva del sufrimiento, sino que intentó explicar cómo la existencia del mal podría ser compatible con un orden racional y providente del mundo. Por ello, calificar una postura de «panglossiana» implica generalmente criticar su tendencia a justificar los males existentes mediante fórmulas abstractas que minimizan la gravedad de la experiencia humana concreta. Puede añadirse que esta postura difiere notablemente de la expresada por Juliana de Norwich en su célebre afirmación «todo irá bien», pues mientras el optimismo panglossiano pretende justificar racionalmente los males existentes como elementos necesarios del mejor mundo posible, Juliana no explica ni justifica el mal, sino que expresa una confianza mística y escatológica en que, pese al sufrimiento y a la incomprensión presentes, el amor divino conducirá finalmente toda la realidad hacia el bien. Así, Pangloss ofrece una explicación del mal; Juliana, una esperanza que trasciende su explicación.

que asume la imperfección del mundo como tarea y no como coartada. El «mejor mundo posible» no es el que ya tenemos, sino el que estamos llamados a ayudar a alumbrar.

En suma, Leibniz nos lega una filosofía de la conciencia *graduada, reflexiva, relacional y esperanzada*, y con ella un puñado de principios pedagógicos que la educación de la interioridad puede hacer suyos: ayudar a apereibir, respetar la singularidad de cada perspectiva, actualizar las virtualidades del mármol veteado, acompañar la gradualidad del despertar, cuidar lo subliminal, tejer armonías y educar en la esperanza.

## 4.- John Locke (1632-1704)

*«...Supongamos, pues, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a llenarse? [...] A esto respondo con una sola palabra: de la experiencia...»*

***Ensayo sobre el entendimiento humano***, II, i, 2 (1690/2024).

*«...En la medida en que esta conciencia pueda extenderse hacia atrás hasta cualquier acción o pensamiento pasado, hasta ahí*

***Ensayo sobre el entendimiento humano***, II, xxvii, 9 (1690/2024).

*«...La tolerancia hacia quienes difieren de los demás en materia de religión es tan conforme al Evangelio de Jesucristo y a la genuina razón de la humanidad, que parece monstruoso que*

***Carta sobre la tolerancia*** (1689/2017).

*«...De todos los hombres con que nos encontramos, nueve partes de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o no, por su educación...»*

***Pensamientos sobre la educación***, §1 (1693/2012).

*«...Una mente sana en un cuerpo sano: he ahí una descripción breve, pero completa, de un estado dichoso en este mundo...»*

***Pensamientos sobre la educación***, §1 (1693/2012).

Si hubo un pensamiento que, en el tránsito del siglo XVII al XVIII, modificó de manera decisiva la comprensión filosófica del ser humano, del conocimiento y de la vida política, ese pensamiento fue el de John Locke. Con él culmina una transformación intelectual iniciada por el Renacimiento y la Revolución Científica: el desplazamiento progresivo desde las explicaciones fundadas en la autoridad, la tradición y las esencias metafísicas hacia una comprensión del sujeto centrada en la experiencia, la observación y la reflexión crítica. La importancia de Locke en una historia de la conciencia no radica únicamente en haber sido el principal representante del empirismo moderno, sino en haber contribuido decisivamente a formular una concepción

de la conciencia que sigue constituyendo uno de los fundamentos de la filosofía, la psicología, la pedagogía y las ciencias cognitivas contemporáneas.

La inclusión de Locke en este volumen dedicado a la plenitud barroca de la sustancia y la mística del amor puro responde a una razón profunda. Aunque el filósofo inglés pertenece plenamente al universo intelectual del Barroco tardío, su pensamiento anticipa muchos de los desarrollos que configurarán la Ilustración. En él convergen la nueva ciencia experimental, la crítica del dogmatismo, la reivindicación de la libertad de conciencia, la defensa de la tolerancia religiosa, la fundamentación moderna de los derechos individuales y una renovada confianza en el poder transformador de la educación. Su obra constituye, por tanto, uno de los momentos decisivos en la transición entre el mundo tradicional y la modernidad.

Desde una perspectiva estrictamente filosófica, Locke inaugura lo que Nicola Abbagnano considera la primera gran investigación crítica moderna sobre el conocimiento humano. Mientras buena parte de la filosofía anterior se había preguntado qué es la realidad o cuáles son los principios últimos del ser, Locke plantea una cuestión previa: ¿qué puede conocer realmente el entendimiento humano y cuáles son sus límites? (ABBAGNANO; VISALBERGHIE, 1992). Esta pregunta, aparentemente modesta, modifica radicalmente el horizonte de la filosofía. Antes de construir sistemas metafísicos, es preciso examinar críticamente las capacidades del sujeto que conoce. El *Ensayo sobre el entendimiento humano* se convierte así en una investigación acerca del origen, la naturaleza, el alcance y los límites del conocimiento, inaugurando una actitud crítica que encontrará posteriormente continuidad en Berkeley, Hume y Kant.

El núcleo de esta investigación es la célebre crítica del innatismo. Frente a la tradición racionalista, que sostenía la existencia de ideas y principios impresos originariamente en la mente, Locke afirma que toda idea procede de la experiencia. La mente humana no contiene conocimientos innatos; es inicialmente semejante a una hoja en blanco sobre la cual la experiencia va inscribiendo progresivamente sus contenidos. Sin embargo, esta tesis ha sido frecuentemente simplificada. Ni Locke ni sus mejores intérpretes conciben la mente como una realidad pasiva. La experiencia proporciona los materiales del conocimiento, pero el entendimiento posee operaciones activas mediante las cuales compara, relaciona, abstrae, compone y organiza dichos materiales. El empirismo lockeano es, por tanto, una teoría sobre el origen experiencial

de las ideas, no una reducción mecanicista del sujeto a mero receptor de impresiones.

La relevancia contemporánea de esta cuestión resulta evidente. Las ciencias cognitivas, la neurobiología del desarrollo, la psicología evolutiva y las teorías actuales del aprendizaje continúan interrogándose acerca de la relación entre predisposición biológica y experiencia adquirida. El antiguo debate entre innatismo y empirismo ha reaparecido bajo nuevas formas en las investigaciones sobre plasticidad cerebral, epigenética, aprendizaje situado y desarrollo cognitivo. Aunque muchas de las formulaciones originales han sido superadas, la pregunta planteada por Locke continúa estructurando buena parte de las discusiones actuales acerca de la formación del sujeto humano.

Un segundo motivo que justifica la centralidad de Locke en una historia de la conciencia se encuentra en su teoría de la identidad personal. Con él, el concepto de conciencia adquiere por primera vez un significado próximo al que posee en la actualidad. La identidad ya no se funda primordialmente en la permanencia de una sustancia espiritual o material, sino en la continuidad de la conciencia que acompaña los actos de pensamiento y permite al sujeto reconocerse como el mismo a través del tiempo. Esta concepción inaugura una nueva manera de comprender la subjetividad. El yo deja de ser una entidad metafísica fija para convertirse en una realidad dinámica construida mediante la memoria, la reflexión y la experiencia. Buena parte de las teorías contemporáneas sobre la identidad narrativa, la autobiografía, la memoria personal y la construcción del sí mismo encuentran aquí uno de sus antecedentes más importantes.

La importancia de Locke no se limita, sin embargo, al ámbito epistemológico y psicológico. Su influencia se extiende también a la filosofía política y a la teoría de la educación. En el terreno político formuló una de las defensas más influyentes de los derechos naturales, del consentimiento como fundamento de la autoridad legítima, de la limitación del poder y de la tolerancia religiosa. La libertad de conciencia deja de ser un privilegio concedido por los gobernantes para convertirse en un derecho inherente a la persona. La separación entre la esfera política y la esfera religiosa constituye una de las aportaciones más decisivas de la modernidad y uno de los pilares fundamentales de las democracias contemporáneas.

Desde una perspectiva pedagógica, Locke ocupa igualmente una posición privilegiada. Como destacan Abbagnano y Visalberghi, pocos pensadores de su época otorgaron a la educación una importancia tan decisiva. Si el ser

humano no nace equipado con conocimientos innatos y si la experiencia desempeña un papel fundamental en su formación, entonces la educación se convierte en el principal instrumento de desarrollo humano. De aquí deriva la extraordinaria confianza de Locke en la educabilidad de las personas. Su pedagogía no pretende únicamente transmitir conocimientos, sino formar hábitos, fortalecer el carácter, desarrollar la autonomía del juicio y capacitar al individuo para gobernarse a sí mismo. El ideal educativo que emerge de sus escritos es el de una personalidad equilibrada, racional, responsable y libre.

Vista desde la perspectiva de la complejidad y de la transdisciplinariedad, la obra de Locke presenta tanto aportaciones fundamentales como limitaciones significativas. Por una parte, su defensa de la experiencia, de la observación y de la reflexión crítica constituye una herramienta imprescindible contra todas las formas de dogmatismo. Por otra, ciertos aspectos de su pensamiento reflejan las restricciones históricas de su época: las limitaciones de su concepto de tolerancia, las ambigüedades de su teoría de la propiedad y algunas de sus presuposiciones sociales y coloniales exigen una revisión crítica desde las sensibilidades contemporáneas.

Precisamente por ello, la actualidad de Locke no consiste en aceptar sin más sus doctrinas, sino en dialogar críticamente con ellas. Su obra continúa ofreciendo recursos conceptuales imprescindibles para pensar la conciencia, la educación, la libertad, la ciudadanía, la identidad personal y la convivencia plural. En este sentido, estudiar a Locke significa adentrarse en uno de los momentos fundacionales de la modernidad y comprender mejor algunas de las preguntas que siguen definiendo nuestro presente: cómo conocemos, quiénes somos, cómo nos formamos, por qué somos libres y de qué manera podemos convivir en una sociedad plural sin renunciar a nuestras convicciones.

#### **4.1.- Apuntes biográficos**

John Locke nació el 29 de agosto de 1632 en Wrington, Somerset, cerca de Bristol, en el seno de una familia puritana de pequeños propietarios rurales. Su padre, abogado y capitán de caballería al servicio del Parlamento durante la Guerra Civil inglesa, ejerció una influencia decisiva sobre su formación moral e intelectual. Los testimonios conservados indican que, tras una educación inicialmente severa, fue estableciendo con su hijo una relación cada vez más cercana basada en el respeto mutuo, la confianza y el diálogo. Abbag-



4 John Locke (1632–1704) en su estudio. Reconstrucción artística inspirada en los retratos históricos del filósofo inglés. Los libros, manuscritos y símbolos alegóricos evocan su teoría del conocimiento, la tabula rasa, la tolerancia religiosa, los derechos naturales y su influencia decisiva en el liberalismo político y la pedagogía moderna de finales del siglo XVII.

nano y Visalberghi consideran significativo este aspecto biográfico porque anticipa algunos de los principios pedagógicos que Locke defenderá posteriormente: la sustitución progresiva de la coerción por la persuasión y la formación del carácter mediante la confianza y el ejemplo más que por el castigo (ABBAGNANO; VISALBERGUI, 1992).

Gracias a las conexiones políticas de su familia, Locke pudo ingresar en la prestigiosa Westminster School de Londres, donde recibió una sólida formación clásica basada en el estudio intensivo del latín, el griego, la retórica y la literatura antigua. Sin embargo, la experiencia escolar dejó en él una impresión ambivalente. Admiró el rigor intelectual de aquella educación, pero desarrolló una creciente desconfianza hacia los métodos excesivamente memorísticos y disciplinarios que dominaban la

enseñanza de la época. Esta vivencia personal explica en parte las críticas que formulará más tarde contra los sistemas educativos centrados en la repetición mecánica y la autoridad incuestionable.

En 1652 ingresó en Christ Church, Oxford, una de las instituciones académicas más prestigiosas de Inglaterra. Allí obtuvo el grado de *Bachelor of Arts* en 1656 y el de *Master of Arts* en 1658. Aunque la universidad continuaba dominada por la tradición escolástica aristotélica, Locke comenzó a sentirse atraído por las nuevas corrientes científicas y filosóficas que estaban transformando el panorama intelectual europeo. Durante estos años estudió con atención las obras de René Descartes, Pierre Gassendi y Thomas Hobbes. La influencia cartesiana fue particularmente importante porque le permitió descu-

brir una filosofía que pretendía reconstruir el saber desde fundamentos racionales. Sin embargo, lejos de convertirse en un discípulo del racionalismo, Locke desarrolló progresivamente una posición crítica frente a la doctrina de las ideas innatas y frente a las pretensiones excesivas de la razón especulativa.

Una influencia especialmente relevante fue la de John Owen, teólogo y canciller de Oxford durante el periodo republicano. Owen defendía una política de relativa tolerancia religiosa en una época marcada por profundas divisiones confesionales. Abbagnano y Visalberghi destacan que el contacto con este ambiente intelectual contribuyó decisivamente a la formación de las futuras convicciones lockeanas sobre la libertad de conciencia y la convivencia entre creencias diferentes.

A partir de la década de 1660, Locke orientó una parte creciente de sus intereses hacia las ciencias naturales y la medicina. Estudió anatomía, fisiología y química, y colaboró estrechamente con algunos de los científicos más importantes de su tiempo. Aunque nunca obtuvo formalmente el título de médico, llegó a adquirir una competencia notable en la práctica clínica y en la investigación experimental. Esta formación científica desempeñó un papel fundamental en la configuración de su filosofía. El empirismo de Locke no surgió únicamente de una reflexión teórica sobre el conocimiento, sino también de la familiaridad cotidiana con los métodos de observación, experimentación y análisis característicos de la nueva ciencia moderna.

Particularmente importante fue su relación con Robert Boyle, una de las figuras centrales de la Revolución Científica inglesa. Boyle ejerció una influencia decisiva sobre la concepción lockeana del conocimiento, especialmente en la formulación de la teoría de las cualidades primarias y secundarias. A través de él, Locke se familiarizó con el programa experimental de la *Royal Society*, institución que defendía una ciencia basada en la observación rigurosa de los hechos y en la desconfianza hacia las especulaciones metafísicas infundadas. Esta actitud metodológica se convertirá posteriormente en uno de los rasgos distintivos de toda su filosofía.

El acontecimiento biográfico que transformó decisivamente su trayectoria fue el encuentro con Anthony Ashley Cooper, futuro primer conde de Shaftesbury. En 1666 Locke conoció al influyente político, quien quedó impresionado por sus capacidades intelectuales y lo incorporó rápidamente a su círculo más cercano. Un año después se trasladó a Londres para residir en Exeter House, la residencia de Shaftesbury, donde desempeñó funciones de secretario, consejero político y colaborador personal.

La relación con Shaftesbury abrió a Locke las puertas de la vida política inglesa y le permitió participar directamente en algunos de los acontecimientos más importantes de la época. Durante estos años adquirió una experiencia práctica del funcionamiento de las instituciones, de los conflictos entre la Corona y el Parlamento, y de los debates sobre libertad religiosa, comercio, propiedad y gobierno civil. Esta experiencia concreta explica que su filosofía política naciera menos de la especulación abstracta que de la observación directa de los problemas reales de la sociedad inglesa.

Abbagnano y Visalberghi subrayan que todo el pensamiento lockeano se caracteriza por un esfuerzo constante de adherirse a la experiencia concreta. Esta observación resulta particularmente evidente en su biografía intelectual. A diferencia de muchos filósofos sistemáticos de la modernidad, Locke no construyó su obra desde el aislamiento académico, sino desde la interacción permanente entre reflexión teórica, investigación científica, práctica médica y compromiso político (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992)

Entre 1675 y 1679 residió en Francia, adonde se trasladó tanto por motivos de salud como por las dificultades políticas que afectaban a Shaftesbury. Durante esta estancia tuvo ocasión de entrar en contacto con diversos ambientes intelectuales franceses, profundizar en sus estudios filosóficos y avanzar considerablemente en la elaboración del proyecto que terminaría convirtiéndose en el *Ensayo sobre el entendimiento humano*. El encuentro con el pensamiento continental reforzó su interés por los problemas epistemológicos y confirmó su convicción de que la filosofía debía comenzar por una investigación crítica de las capacidades del entendimiento.

Tras regresar a Inglaterra, la situación política se volvió cada vez más inestable. Shaftesbury cayó en desgracia y terminó exiliándose en los Países Bajos, donde murió en 1683. Poco después, Locke también abandonó Inglaterra y se instaló en Holanda. Este periodo de exilio, lejos de constituir una interrupción improductiva, resultó extraordinariamente fecundo. Holanda representaba entonces uno de los espacios intelectualmente más abiertos y tolerantes de Europa. Allí Locke pudo entrar en contacto con círculos liberales, comunidades religiosas diversas y corrientes filosóficas caracterizadas por una notable amplitud de pensamiento.

Durante estos años holandeses maduraron muchas de las ideas que posteriormente aparecerían en sus principales obras. La experiencia directa de una sociedad relativamente plural reforzó sus convicciones sobre la tolerancia religiosa, la limitación del poder político y la necesidad de proteger

la libertad individual frente a toda forma de absolutismo. Abbagnano interpreta este periodo como decisivo para la cristalización definitiva de la filosofía política lockeana.

La llamada Revolución Gloriosa de 1688 transformó radicalmente la situación inglesa. La deposición de Jacobo II y la llegada al trono de Guillermo de Orange permitieron el regreso de numerosos exiliados políticos, entre ellos Locke. Su retorno a Inglaterra coincidió con el periodo más fecundo de su producción intelectual. En pocos años aparecieron las obras que cimentarían su influencia en la historia del pensamiento occidental: la *Carta sobre la tolerancia* (1689), los *Dos tratados sobre el gobierno civil* (1690) y el *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690). A ellas se añadirían posteriormente *Pensamientos sobre la educación* (1693) y *La conducta del entendimiento*, publicada póstumamente.

Los últimos años de su vida transcurrieron principalmente en Oates, residencia campestre de Sir Francis y Lady Damaris Masham. Este ambiente tranquilo favoreció la continuación de sus investigaciones filosóficas y religiosas. La amistad intelectual con Damaris Masham, una de las mujeres más cultas de su tiempo e hija del filósofo platónico Ralph Cudworth, proporcionó a Locke un contexto especialmente estimulante para sus reflexiones finales.

John Locke falleció el 28 de octubre de 1704. Su muerte puso fin a una de las trayectorias intelectuales más influyentes de la modernidad. Filósofo, médico, pedagogo y pensador político, su obra contribuyó decisivamente a configurar la cultura liberal occidental. Sin embargo, reducirlo a cualquiera de estas facetas sería insuficiente. Su verdadera importancia histórica reside en haber articulado una visión unitaria del ser humano en la que conocimiento, conciencia, educación, libertad y ciudadanía aparecen íntimamente vinculados. La experiencia forma la mente; la reflexión genera conciencia; la educación modela el carácter; la libertad hace posible la responsabilidad; y la ciudadanía permite la convivencia de sujetos autónomos en una comunidad política fundada en el consentimiento. Esta profunda unidad explica que Locke siga ocupando un lugar central en cualquier reflexión contemporánea sobre la conciencia, la educación y la formación integral de la persona.

## **4.2.- Aportaciones fundamentales**

La importancia histórica de John Locke no puede reducirse a la formulación de una teoría empirista del conocimiento. Su pensamiento constituye una de las arquitecturas intelectuales fundamentales de la modernidad, pues articula una concepción coherente del sujeto, del conocimiento, de la conciencia, de la educación y de la organización política. En cada uno de estos ámbitos su influencia ha sido profunda y duradera. Comprender sus aportaciones exige, por tanto, examinarlas en su unidad interna, mostrando cómo la crítica del innatismo, la teoría de las ideas, la concepción de la identidad personal, la filosofía política y la pedagogía forman parte de un mismo proyecto intelectual: explicar cómo se constituye una persona libre, racional y responsable a partir de la experiencia.

### **4.2.1.- Crítica del innatismo y génesis empírica del conocimiento**

La primera gran aportación de Locke consiste en la crítica sistemática de la doctrina de las ideas innatas. Frente a la tradición racionalista, que sostenía la existencia de principios impresos originariamente en la mente humana, Locke argumenta que no existe ninguna evidencia empírica que permita afirmar tal cosa.

Su razonamiento parte de una observación aparentemente sencilla. Si ciertas ideas o principios fueran realmente innatos, deberían encontrarse universalmente presentes en todos los seres humanos. Sin embargo, la experiencia muestra que niños, personas con escasa formación intelectual e incluso pueblos enteros desconocen muchos de los supuestos principios universales invocados por los racionalistas. La universalidad aparente de ciertas creencias no demuestra su innatismo; puede explicarse perfectamente mediante experiencias comunes y procesos educativos semejantes.

Esta crítica posee un alcance mucho mayor que una simple controversia filosófica. Como observa Abbagnano, Locke inaugura una nueva actitud intelectual: antes de aceptar una idea como verdadera es necesario investigar su origen efectivo. Ninguna autoridad, tradición o evidencia aparente puede sustituir el examen crítico de las condiciones reales del conocimiento.

La célebre metáfora de la *tabula rasa* expresa esta convicción. La mente humana no contiene ideas previamente inscritas; es comparable a una hoja en blanco que va siendo progresivamente enriquecida por la experiencia. Sin

embargo, interpretar esta imagen como una defensa de la pasividad psicológica constituiría una grave simplificación. La mente recibe los materiales de la experiencia, pero posee una actividad propia mediante la cual organiza, relaciona y transforma dichos materiales.

Desde la perspectiva de una Educación de la Conciencia, esta tesis posee una enorme importancia. Si no existen conocimientos innatos plenamente desarrollados, la educación deja de ser mera actualización de contenidos preexistentes y se convierte en un proceso real de construcción humana. La formación adquiere así una relevancia decisiva para el desarrollo intelectual, moral y ciudadano de las personas.

#### **4.2.2.- Sensación y reflexión: la doble fuente de la experiencia**

Una vez rechazada la hipótesis innatista, Locke se plantea la cuestión fundamental: ¿de dónde proceden nuestras ideas? Su respuesta es inequívoca: toda idea tiene su origen en la experiencia. Pero la experiencia posee dos fuentes distintas.

La primera es la sensación. A través de los sentidos recibimos las impresiones producidas por los objetos externos: colores, sonidos, sabores, olores, formas, movimientos, temperaturas y demás cualidades perceptibles. La segunda es la reflexión. La mente puede observar sus propias operaciones internas y obtener de ellas nuevas ideas. Percibir, recordar, comparar, razonar, creer, desear, dudar o decidir son actividades que también se convierten en objetos de experiencia.

Abbagnano concede especial importancia a esta segunda fuente. Gracias a ella, Locke introduce una forma temprana de autoconciencia reflexiva que anticipa desarrollos posteriores de la psicología y de la filosofía de la mente. La reflexión convierte al sujeto en observador de sí mismo y abre el camino hacia una comprensión científica de los procesos mentales.

Desde una perspectiva pedagógica, esta distinción resulta fundamental. Educar no significa únicamente proporcionar experiencias externas, sino también desarrollar la capacidad de reflexión sobre dichas experiencias. Aprender implica observar el mundo y observar simultáneamente la manera en que pensamos sobre él.

### **4.2.3.- Ideas simples, complejas y actividad del entendimiento**

Las ideas simples constituyen los elementos básicos del conocimiento. Son recibidas pasivamente por la mente y no pueden descomponerse en componentes más elementales.

Sin embargo, el entendimiento no permanece pasivo. Una vez adquiridas las ideas simples, comienza una intensa actividad constructiva mediante la cual produce ideas complejas.

Abbagnano subraya que esta dimensión activa suele ser olvidada por las interpretaciones simplificadoras del empirismo. El entendimiento realiza tres operaciones fundamentales: combinar ideas; comparar ideas y abstraer características comunes (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Así, gracias a estas operaciones surgen los conceptos generales, las relaciones, las clasificaciones y los sistemas de pensamiento.

La mente lockeana aparece como un auténtico taller de elaboración cognitiva. Aunque el material procede de la experiencia, el conocimiento humano no es una simple copia del mundo exterior. Existe una actividad organizadora que anticipa ciertos aspectos de las epistemologías constructivistas contemporáneas.

Esta observación posee consecuencias pedagógicas decisivas. Aprender no consiste únicamente en recibir información, sino en transformarla mediante operaciones activas de análisis, comparación, síntesis y abstracción.

### **4.2.4.- Cualidades primarias y secundarias**

En diálogo con la nueva ciencia experimental, especialmente con Boyle y Galileo, Locke distingue entre cualidades primarias y cualidades secundarias.

Las cualidades primarias pertenecen realmente a los cuerpos y existen independientemente del observador: extensión, figura, movimiento, número y solidez. Las cualidades secundarias, por el contrario, no existen en los objetos tal como las percibimos. Colores, sonidos, sabores y olores son efectos producidos en nuestros sentidos por las propiedades físicas de los cuerpos.

Esta distinción constituye uno de los intentos más influyentes de la filosofía moderna por explicar la relación entre realidad objetiva y experiencia subjetiva.

Su importancia para una teoría de la conciencia es evidente. Locke reconoce que la experiencia humana no reproduce simplemente el mundo exterior, sino que participa activamente en su constitución fenomenológica. La conciencia no recibe la realidad de manera transparente; la interpreta a través de las estructuras de la percepción.

#### **4.2.5.- Nominalismo, lenguaje y crítica de las esencias**

Uno de los aspectos más originales del pensamiento de Locke, frecuentemente subestimado, es su teoría del lenguaje.

Según Locke, las palabras generales no corresponden necesariamente a esencias reales presentes en las cosas. Los términos universales son construcciones elaboradas por el entendimiento para ordenar la experiencia.

Abbagnano interpreta esta posición como una prolongación moderna del nominalismo medieval. Los universales no poseen existencia independiente; son instrumentos conceptuales que facilitan la comunicación y el conocimiento.

Esta teoría tiene profundas implicaciones epistemológicas y pedagógicas. Obliga a examinar críticamente el lenguaje, a evitar la reificación de conceptos abstractos y a desconfiar de las disputas puramente verbales. Gran parte de los errores intelectuales proceden, según Locke, del uso impreciso de las palabras. Por ello, educar el entendimiento exige también educar el lenguaje.

#### **4.2.6.- Sustancia, límites del conocimiento y grados de certeza**

Otra de las contribuciones más significativas de Locke consiste en su análisis crítico de la idea de sustancia.

Cuando observamos un objeto percibimos un conjunto de cualidades, pero no percibimos directamente aquello que supuestamente las sostiene. La sustancia aparece, así como una hipótesis necesaria para el pensamiento, pero no como un contenido dado inmediatamente en la experiencia.

Esta posición refleja una actitud intelectual característica de Locke: reconocer los límites del conocimiento humano. El entendimiento puede alcanzar diversos grados de certeza. El conocimiento intuitivo constituye el nivel más alto y evidente. El conocimiento demostrativo se obtiene mediante razonamientos encadenados.

La mayor parte de nuestras creencias pertenece, sin embargo, al ámbito del conocimiento probable.

Abbagnano considera que esta teoría representa una auténtica ética intelectual de la moderación. Frente al dogmatismo, Locke enseña a ajustar el asentimiento a la fuerza de las pruebas disponibles. Esta actitud crítica constituye uno de los aspectos más actuales de su pensamiento y una herramienta imprescindible para la formación de una ciudadanía reflexiva.

#### **4.2.7.- Conciencia, memoria e identidad personal**

La teoría de Locke de la identidad personal marca un punto de inflexión en la historia de la filosofía de la conciencia. Para Locke la identidad de una persona no depende fundamentalmente de la permanencia de una sustancia material o espiritual, sino de la continuidad de la conciencia. Una persona es el mismo sujeto en la medida en que puede reconocerse como autora de sus pensamientos y acciones pasadas.

La memoria desempeña aquí una función central. Gracias a ella la conciencia se prolonga a través del tiempo y mantiene la unidad de la experiencia personal. Esta concepción inaugura gran parte de los debates modernos sobre el yo, la subjetividad y la construcción narrativa de la identidad.

Desde una perspectiva educativa, la identidad aparece como una realidad dinámica susceptible de desarrollo. Educar la conciencia implica ampliar la capacidad reflexiva, fortalecer la memoria autobiográfica y favorecer la integración coherente de la experiencia vital.

#### **4.2.8.- Tolerancia religiosa, derechos naturales y gobierno civil**

Las aportaciones políticas de Locke poseen una relevancia comparable a sus contribuciones epistemológicas.

Su teoría de los derechos naturales sostiene que todos los seres humanos poseen por naturaleza derechos fundamentales a la vida, la libertad y la propiedad. Para Locke el gobierno no crea estos derechos; existe para protegerlos y la autoridad política legítima surge del consentimiento de los gobernados y permanece limitada por la finalidad para la cual fue instituida. Con estas bases, cuando el poder viola sistemáticamente los derechos fundamentales, el pueblo conserva el derecho de resistencia.

La Carta sobre la tolerancia desarrolla estas ideas en el ámbito religioso. El Estado debe ocuparse de los bienes civiles, mientras que las creencias pertenecen al ámbito de la conciencia individual. La fe auténtica no puede imponerse mediante la fuerza. Aunque Locke mantuvo algunas limitaciones históricas en la aplicación concreta de este principio, su defensa de la libertad de conciencia constituye uno de los fundamentos de la cultura democrática moderna.

Desde la perspectiva de la Educación de la Conciencia ciudadana, esta aportación resulta esencial. La formación política no consiste en inculcar obediencia ciega, sino en desarrollar ciudadanos capaces de ejercer responsablemente su libertad, respetar la diversidad de convicciones y participar críticamente en la vida pública.

#### **4.2.9.- La educación como culminación práctica de su filosofía**

Todas las aportaciones anteriores convergen finalmente en una convicción central: el ser humano es una realidad moldeable y educable.

La crítica del innatismo, la teoría de la experiencia, la concepción dinámica de la identidad y la defensa de la libertad encuentran su expresión práctica en la educación. En este sentido la pedagogía no constituye un aspecto secundario de la obra de Locke. Es la consecuencia natural de toda su filosofía.

Si la experiencia configura el entendimiento, si la conciencia se desarrolla progresivamente y si la libertad requiere juicio racional, entonces la educación se convierte en la tarea fundamental mediante la cual una sociedad forma personas capaces de gobernarse a sí mismas.

Por ello, la obra de Locke puede interpretarse como uno de los primeros grandes intentos modernos de fundamentar filosóficamente una educación integral de la conciencia, entendida simultáneamente como formación intelectual, moral, cívica y personal.

#### **4.3.- Correlatos contemporáneos**

Pocos filósofos del siglo XVII mantienen una presencia tan constante en los debates contemporáneos como John Locke. Aunque muchas de sus formulaciones concretas han sido revisadas, corregidas o superadas, las preguntas fundamentales que planteó continúan ocupando un lugar central

en la investigación actual sobre la mente, la conciencia, el aprendizaje, la identidad personal, la educación y la ciudadanía democrática. Más que un autor perteneciente exclusivamente a la historia de la filosofía, Locke puede considerarse un interlocutor permanente de numerosas disciplinas contemporáneas.

La actualidad de su pensamiento resulta especialmente visible cuando se examinan sus aportaciones desde una perspectiva transdisciplinar. La neurociencia, la psicología cognitiva, la filosofía de la mente, las ciencias de la educación, la teoría política y los estudios sobre la identidad personal continúan enfrentándose a problemas cuya formulación moderna comenzó precisamente con él.

#### **4.3.1.- Locke y el debate contemporáneo sobre naturaleza y aprendizaje**

La crítica de Locke del innatismo sigue ocupando un lugar central en las discusiones actuales acerca del origen del conocimiento y del comportamiento humano.

La formulación clásica de la *tabula rasa* fue durante siglos una de las referencias fundamentales de la psicología y de la pedagogía modernas. Sin embargo, los avances recientes en genética, neurobiología del desarrollo y psicología evolutiva han mostrado que el ser humano no nace como una estructura completamente vacía. Existen predisposiciones biológicas, arquitecturas neuronales especializadas y tendencias evolutivas que influyen desde el nacimiento en la percepción, el lenguaje, las emociones y el aprendizaje.

A primera vista, estos descubrimientos parecerían invalidar la posición lockeana. Sin embargo, la cuestión resulta más compleja. Las investigaciones actuales han puesto igualmente de manifiesto la extraordinaria plasticidad del cerebro humano y la enorme influencia que ejercen el ambiente, la cultura y la educación sobre el desarrollo individual.

El debate contemporáneo ya no enfrenta simplemente innatismo y empirismo, sino que intenta comprender la interacción dinámica entre predisposición biológica y experiencia vivida. Desde esta perspectiva, Locke sigue siendo relevante porque fue uno de los primeros pensadores en subrayar sistemáticamente la importancia constitutiva de la experiencia en la formación de la persona.

Las actuales investigaciones sobre neuroplasticidad, aprendizaje experiencial y desarrollo cognitivo pueden interpretarse como una reformulación más sofisticada de problemas que Locke ayudó decisivamente a plantear.

#### **4.3.2.- Conciencia, identidad personal y neurociencias**

La teoría de Locke de la identidad personal ha adquirido una importancia inesperada en el contexto de las ciencias cognitivas contemporáneas.

Al fundamentar la identidad en la continuidad de la conciencia y de la memoria más que en la permanencia de una sustancia metafísica, Locke anticipó cuestiones que hoy ocupan un lugar central en la neurociencia, la psicología cognitiva y la filosofía de la mente.

Las investigaciones sobre memoria autobiográfica muestran que el sentido de identidad depende en gran medida de la capacidad de integrar experiencias pasadas dentro de una narrativa coherente. Del mismo modo, numerosos estudios sobre lesiones cerebrales, amnesia, trastornos disociativos y enfermedades neurodegenerativas han puesto de manifiesto la estrecha relación existente entre memoria, conciencia e identidad personal.

Autores contemporáneos como Daniel Dennett han desarrollado modelos narrativos del yo que presentan sorprendentes afinidades con ciertos aspectos de la teoría de Locke. Asimismo, Antonio Damasio ha mostrado cómo la construcción progresiva del sentido de sí mismo depende de complejos procesos neurobiológicos mediante los cuales el organismo integra experiencia, emoción, memoria y autorreferencia.

Aunque Locke desconocía naturalmente los mecanismos neuronales implicados, fue uno de los primeros filósofos en comprender que la identidad personal no podía explicarse exclusivamente mediante la apelación a sustancias permanentes, sino que exigía analizar la continuidad de la experiencia consciente.

#### **4.3.3.- Metacognición y aprendizaje reflexivo**

La distinción de Locke entre sensación y reflexión encuentra hoy un notable paralelo en las investigaciones sobre metacognición.

Las pedagogías contemporáneas consideran que uno de los objetivos fundamentales de la educación consiste en enseñar a los estudiantes a

reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos. Aprender implica no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar conciencia acerca de cómo se aprende, cómo se razona y cómo se toman decisiones intelectuales.

Cuando Locke describe la reflexión como observación de las operaciones internas de la mente, está anticipando una dimensión que actualmente resulta esencial en los procesos educativos avanzados. El aprendizaje autorregulado, la evaluación crítica de las propias estrategias cognitivas y el desarrollo de competencias metacognitivas constituyen desarrollos contemporáneos de intuiciones ya presentes en su filosofía.

Desde esta perspectiva, la Educación de la Conciencia no consiste únicamente en ampliar contenidos mentales, sino en cultivar la capacidad de examinar críticamente el propio pensamiento.

#### **4.3.4.- Constructivismo, enactivismo y aprendizaje activo**

Una lectura superficial del empirismo de Locke podría sugerir una concepción pasiva del sujeto. Sin embargo, la teoría de las ideas complejas muestra que el entendimiento participa activamente en la organización de la experiencia.

Esta dimensión constructiva permite establecer interesantes vínculos con diversas corrientes contemporáneas.

El constructivismo pedagógico sostiene que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye mediante la actividad del sujeto. Las teorías enactivas de la cognición afirman igualmente que la mente emerge de la interacción dinámica entre organismo y entorno.

Aunque Locke no desarrolló estas perspectivas en sentido moderno, su insistencia en las operaciones activas del entendimiento —comparar, combinar y abstraer— permite establecer puentes conceptuales significativos con ellas.

Las actuales metodologías centradas en el aprendizaje por descubrimiento, la resolución de problemas, la investigación guiada y la participación activa del estudiante encuentran en esta dimensión de la filosofía de Locke un antecedente relevante.

#### **4.3.5.- Educación integral y ciencias del desarrollo humano**

La pedagogía contemporánea ha recuperado con fuerza una idea que Locke defendió con claridad excepcional: la imposibilidad de separar radicalmente educación intelectual, educación física y formación moral. La investigación actual sobre desarrollo humano confirma la profunda interdependencia entre procesos cognitivos, emocionales, sociales y corporales.

Las neurociencias han mostrado que la regulación emocional influye directamente en el aprendizaje. La psicología del desarrollo ha puesto de relieve la importancia de los hábitos tempranos. La medicina preventiva y la educación para la salud destacan el papel decisivo del cuidado corporal en el bienestar general.

El ideal de Locke de una mente sana en un cuerpo sano aparece así sorprendentemente próximo a las perspectivas contemporáneas que entienden la educación como desarrollo integral de la persona. En consecuencia, la formación humana no puede reducirse a la transmisión de información. Requiere atender simultáneamente al cuerpo, a las emociones, al carácter, al juicio y a la convivencia social.

#### **4.3.6.- Ciudadanía democrática y educación para la libertad**

Las democracias contemporáneas continúan apoyándose en principios cuya formulación moderna debe mucho a Locke.

La libertad de conciencia, la limitación del poder político, el consentimiento de los gobernados, la protección de los derechos fundamentales y la tolerancia religiosa forman parte del núcleo normativo de las sociedades democráticas actuales.

La educación para la ciudadanía democrática comparte muchas de estas preocupaciones. Su objetivo no consiste simplemente en transmitir conocimientos cívicos, sino en formar sujetos capaces de participar responsablemente en la vida pública, ejercer sus derechos y respetar los derechos ajenos.

La influencia de Locke resulta particularmente visible en la defensa de la autonomía personal como condición indispensable para la libertad política. Una ciudadanía verdaderamente democrática requiere individuos capaces de pensar por sí mismos, evaluar críticamente la información disponible y resistir

las diversas formas de manipulación ideológica. Esta dimensión conecta directamente con las preocupaciones contemporáneas por la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la formación ética de la ciudadanía.

#### **4.3.7.- Tolerancia, pluralismo y convivencia intercultural**

La *Carta sobre la tolerancia* de Locke mantiene una actualidad extraordinaria en sociedades crecientemente plurales y multiculturales.

Las democracias contemporáneas deben gestionar la convivencia entre identidades religiosas, culturales y filosóficas diversas. Los conflictos derivados de esta pluralidad constituyen uno de los grandes desafíos políticos y educativos del presente. En este sentido, la propuesta de Locke de distinguir entre la esfera civil y la esfera religiosa sigue proporcionando una referencia fundamental para la organización de sociedades abiertas.

No obstante, la propia evolución histórica ha permitido ampliar significativamente el horizonte de la tolerancia. Allí donde Locke establecía ciertos límites, las concepciones contemporáneas de los derechos humanos han tendido a extender progresivamente el reconocimiento universal de la dignidad y de la libertad de conciencia.

La herencia de Locke resulta especialmente fecunda cuando se interpreta dinámicamente: no como un conjunto cerrado de soluciones, sino como un impulso permanente hacia formas más inclusivas de convivencia.

#### **4.3.8.- Pensamiento crítico y sociedad de la información**

Quizá ninguna dimensión de la obra de Locke haya adquirido tanta relevancia como su reflexión sobre los límites del conocimiento y la responsabilidad intelectual.

Vivimos en una época caracterizada por la sobreabundancia informativa, la proliferación de noticias falsas, la polarización ideológica y la creciente dificultad para distinguir entre conocimiento, opinión y propaganda.

En este contexto, la insistencia de Locke en ajustar las creencias a la evidencia disponible adquiere una importancia extraordinaria.

La disposición a examinar críticamente las pruebas, suspender el juicio cuando faltan razones suficientes y revisar las propias convicciones constituye una de las competencias intelectuales más necesarias para el siglo XXI. Las

actuales pedagogías del pensamiento crítico, la alfabetización informacional y la educación para la ciudadanía digital pueden considerarse herederas de esta ética intelectual de la moderación y del examen racional.

#### **4.3.9.- Locke y la educación transdisciplinar de la conciencia**

Desde la perspectiva específica de esta obra, la contribución más valiosa de Locke consiste quizás en haber mostrado que conciencia, conocimiento, educación y libertad forman parte de un mismo proceso de desarrollo humano.

La conciencia no aparece como una realidad aislada ni exclusivamente interior. Surge de la interacción entre experiencia, reflexión, memoria, aprendizaje y vida social. Esta visión dialoga de manera fecunda con las aproximaciones contemporáneas al pensamiento complejo y a la transdisciplinariedad. La formación humana exige integrar dimensiones cognitivas, emocionales, éticas, corporales, sociales y políticas que no pueden comprenderse adecuadamente cuando se estudian de forma fragmentada.

Vista desde este horizonte, la obra de Locke conserva una sorprendente vitalidad. Más allá de las limitaciones históricas de algunas de sus tesis, continúa ofreciendo herramientas conceptuales de gran valor para pensar la formación integral de la persona, el cultivo de la conciencia crítica y la construcción de sociedades más libres, reflexivas y democráticas.

Su legado fundamental puede resumirse en una intuición que sigue siendo plenamente actual: la experiencia educa, la reflexión transforma, la conciencia unifica y la libertad hace posible el desarrollo humano.

#### **4.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La dimensión pedagógica de John Locke constituye la culminación práctica de todo su sistema filosófico. Sus reflexiones sobre la educación, desarrolladas principalmente en *Some Thoughts Concerning Education* (1693) y complementadas por *Of the Conduct of the Understanding* (1706), representan uno de los primeros intentos modernos de fundamentar una teoría integral de la formación humana. Lejos de constituir un apéndice secundario de su obra, la pedagogía ocupa una posición central dentro de su pensamiento, pues constituye el espacio donde convergen sus concepciones sobre el conocimiento, la conciencia, la libertad, la moralidad y la ciudadanía.

Abbagnano y Visalberghi destacan que la pedagogía de Locke sólo puede comprenderse adecuadamente si se la interpreta a la luz de su empirismo. Si la experiencia constituye la fuente del conocimiento, si la conciencia se desarrolla progresivamente y si la identidad personal se construye mediante la continuidad de la experiencia reflexiva, entonces la educación adquiere una importancia decisiva. Formar a una persona significa intervenir en el proceso mismo mediante el cual se constituye su entendimiento, su carácter y su capacidad para vivir libremente (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992).

La originalidad de Locke radica en haber concebido la educación no como mera transmisión de saberes, sino como formación integral de la persona. El objetivo fundamental no consiste en producir eruditos, sino seres humanos racionales, autónomos, virtuosos y capaces de participar responsablemente en la vida social.

#### **4.4.1.- La educabilidad humana como fundamento de toda pedagogía**

La pedagogía de Locke parte de una convicción fundamental: la extraordinaria capacidad formativa del ser humano.

La célebre afirmación según la cual nueve de cada diez personas llegan a ser lo que son gracias a la educación expresa una confianza radical en el poder transformador de la educación y la formación. Esta tesis no debe interpretarse como una negación de las diferencias individuales, sino como una afirmación del papel decisivo que desempeñan el ambiente, los hábitos y las experiencias en la configuración de la personalidad.

Abbagnano observa que esta idea constituye una de las consecuencias más importantes de la crítica de Locke del innatismo. Si no existen conocimientos, virtudes o defectos plenamente determinados desde el nacimiento, entonces la educación se convierte en el principal instrumento de desarrollo humano. La formación deja de ser una tarea accesoría para convertirse en una responsabilidad central de la sociedad.

Desde una perspectiva contemporánea, esta confianza en la educabilidad anticipa muchas de las investigaciones actuales sobre plasticidad cerebral, aprendizaje permanente y desarrollo humano.

#### **4.4.2.- La formación del carácter por encima de la mera instrucción**

Uno de los aspectos más originales de la pedagogía de Locke es la prioridad concedida a la formación moral sobre la acumulación de conocimientos. Para Locke, la finalidad principal de la educación no consiste en transmitir información, sino en formar el carácter.

El dominio de sí mismo, la prudencia, la honestidad, la responsabilidad, la perseverancia y la capacidad de actuar racionalmente poseen una importancia superior a la mera erudición.

El auténtico éxito educativo no se mide por la cantidad de conocimientos almacenados, sino por la calidad humana de la persona formada. Esta prioridad del carácter sobre la información resulta particularmente relevante en una época caracterizada por la abundancia de datos y la escasez de criterios para utilizarlos responsablemente.

#### **4.4.3.- El hábito como núcleo de la educación moral**

La noción de hábito ocupa una posición central en toda la pedagogía de Locke.

Las acciones repetidas terminan configurando disposiciones relativamente estables que influyen profundamente en la conducta futura. Por ello, la educación debe actuar desde los primeros años de vida, cuando los hábitos comienzan a consolidarse.

La formación moral no puede confiar únicamente en explicaciones teóricas o exhortaciones abstractas. Debe apoyarse en prácticas concretas que permitan interiorizar progresivamente determinadas formas de comportamiento. Y es que, como es sabido, la virtud se aprende ejercitándola; la responsabilidad se adquiere actuando responsablemente y la autodisciplina se desarrolla mediante el ejercicio continuado del autocontrol.

Abbagnano subraya que esta concepción posee una notable modernidad. Las investigaciones contemporáneas sobre desarrollo moral, aprendizaje social y funciones ejecutivas han confirmado la enorme importancia que poseen los hábitos en la configuración de la conducta humana.

#### **4.4.4.- Educación física y cuidado integral de la persona**

El célebre principio de una mente sana en un cuerpo sano resume uno de los rasgos más innovadores de la pedagogía de Locke.

Frente a tradiciones educativas que tendían a despreciar el cuerpo en beneficio exclusivo de la formación intelectual, Locke insiste en la necesidad de atender simultáneamente a ambas dimensiones. La salud física, el ejercicio moderado, la resistencia a las incomodidades, la sobriedad alimentaria, el contacto con el aire libre y la fortaleza corporal constituyen componentes esenciales de una buena educación. No se trata simplemente de mejorar la condición física, sino de favorecer el desarrollo integral de la persona. El cuerpo aparece así, como condición de posibilidad para el ejercicio equilibrado de las facultades mentales y morales.

Las actuales perspectivas holísticas, ecosistémicas y encarnadas del aprendizaje encuentran aquí uno de sus antecedentes más significativos.

#### **4.4.5.- La disciplina sin violencia**

Uno de los aspectos más avanzados de la pedagogía de Locke es su crítica del castigo corporal como método educativo habitual. Aunque no elimina completamente toda forma de corrección, Locke considera que la violencia física resulta generalmente contraproducente.

El castigo puede producir obediencia inmediata, pero raramente fomenta el desarrollo de la autonomía moral. La educación debe orientarse hacia la comprensión, la persuasión y la interiorización de los principios de conducta.

Abbagnano y Visalberghi señalan que esta posición representó una innovación considerable para su época, caracterizada por sistemas educativos frecuente y generalmente autoritarios y represivos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992)

La autoridad del educador no debe fundamentarse en el miedo, sino en el respeto. Esta intuición anticipa importantes desarrollos posteriores de la pedagogía moderna y de las teorías contemporáneas sobre disciplina positiva.

#### **4.4.6.- Honor, estima y reconocimiento social**

Locke concede una importancia extraordinaria a los mecanismos de reconocimiento social en la formación moral.

Los niños desean naturalmente la aprobación de quienes consideran significativos para ellos. La educación puede aprovechar esta tendencia orientándola hacia la construcción de hábitos virtuosos. La estima, el reconocimiento y la aprobación funcionan como incentivos más eficaces y más nobles que los premios materiales o los castigos físicos.

No se trata de fomentar una dependencia patológica de la opinión ajena, sino de utilizar inteligentemente las dinámicas sociales para favorecer la interiorización de comportamientos responsables.

La pedagogía contemporánea ha redescubierto la importancia de estos procesos mediante investigaciones sobre motivación, autoestima, reconocimiento y desarrollo socioemocional.

#### **4.4.7.- Curiosidad, deseo y placer de aprender**

Frente a las pedagogías basadas en la obligación y el tedio, Locke atribuye una importancia fundamental a la curiosidad.

El deseo natural de conocer constituye uno de los motores más poderosos del aprendizaje. La tarea del educador consiste en proteger esta disposición originaria y evitar que sea sofocada por métodos inadecuados.

Abbagnano considera que este principio representa uno de los aspectos más innovadores de la pedagogía de Locke. El aprendizaje debe presentarse como una actividad atractiva, significativa y estimulante. Siempre que sea posible, el estudio debe incorporar elementos lúdicos capaces de despertar el interés del alumno. La curiosidad constituye una energía formativa que debe cultivarse cuidadosamente.

Esta concepción anticipa muchas de las actuales teorías sobre motivación intrínseca y aprendizaje significativo.

#### **4.4.8.- Aprender haciendo: experiencia y actividad**

La pedagogía de Locke traduce al terreno educativo los principios fundamentales de su empirismo. Las personas aprenden fundamentalmente a través de la experiencia. Por ello, la enseñanza debe favorecer el contacto directo con la realidad, la observación, la práctica y la experimentación.

El conocimiento adquirido mediante la propia actividad posee una solidez que difícilmente puede alcanzarse mediante la mera repetición verbal.

Abbagnano y Visalberghi subrayan que esta orientación práctica explica el interés de Locke por los oficios manuales y las actividades útiles.

La educación no debe limitarse a cultivar habilidades abstractas; debe preparar para la vida real. En este punto pueden reconocerse antecedentes significativos de numerosas pedagogías activas desarrolladas posteriormente.

#### **4.4.9.- La conducción del entendimiento y la autonomía intelectual**

La culminación de la pedagogía de Locke aparece en *Of the Conduct of the Understanding* (la conducta del entendimiento).

Mientras los *Pensamientos sobre la educación* se centran principalmente en la formación del carácter, esta obra aborda directamente la educación del juicio.

El objetivo supremo de la enseñanza consiste para Locke en formar individuos capaces de pensar por sí mismos. La mente debe aprender a examinar pruebas, identificar prejuicios, evaluar argumentos y distinguir entre conocimiento y opinión. Locke advierte constantemente contra la aceptación acrítica de las autoridades, las tradiciones o las creencias heredadas.

Así pues, la verdadera educación no consiste en llenar una mente de contenidos, sino en enseñarle a utilizarlos racionalmente.

Abbagnano interpreta esta obra como una auténtica pedagogía de la libertad intelectual. Su actualidad resulta evidente en una época marcada por la sobreabundancia informativa y por la necesidad creciente de pensamiento crítico.

#### **4.4.10.- Educación para la libertad y la ciudadanía**

La pedagogía de Locke posee una dimensión política inseparable de sus demás objetivos. Formar una persona significa para él prepararla para vivir como ciudadano libre. La educación debe, por tanto, capacitar para ejercer responsablemente los derechos, respetar la libertad ajena y participar activamente en la vida pública.

La tolerancia, el respeto a la diversidad de convicciones, el rechazo de la arbitrariedad y la vigilancia frente al abuso del poder forman parte de esta formación ciudadana.

En este sentido, la libertad de conciencia constituye simultáneamente una meta educativa y una condición indispensable para toda educación auténtica. No puede existir una educación para la libertad allí donde se impide pensar libremente.

#### **4.4.11.- Vigencia contemporánea de la pedagogía de Locke**

Más de tres siglos después de su formulación, numerosos aspectos de la pedagogía de Locke continúan mostrando una notable actualidad.

La importancia de los hábitos, la formación del carácter, la educación integral, la curiosidad, el aprendizaje activo, la metacognición, la autonomía intelectual y la ciudadanía democrática constituyen temas centrales de la investigación educativa contemporánea.

Naturalmente, algunas de sus propuestas reflejan las limitaciones históricas de su contexto social y cultural. Sin embargo, el núcleo de su proyecto conserva una extraordinaria fuerza inspiradora.

Su legado pedagógico puede resumirse en una convicción fundamental: educar significa ayudar a una persona a convertirse progresivamente en autora consciente de su propia vida.

La Educación de la Conciencia, entendida como desarrollo integrado de la razón, del carácter, de la libertad y de la responsabilidad, constituye la síntesis más profunda de la herencia pedagógica de Locke y uno de los pilares sobre los que continúa edificándose la reflexión educativa moderna.

## 5.- Isaac Newton (1642-1727)

*«...Este elegantísimo sistema del Sol, los planetas y los cometas no pudo surgir sin el designio y dominio de un ser inteligente y poderoso [...] Dios es eterno e infinito, omnipotente y omnisciente; dura desde la eternidad hasta la eternidad y está presente desde el infinito hasta el infinito...»*

***Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*** (1687/2011)

*«...Los rayos de luz excitan vibraciones en el fondo del ojo, y estas vibraciones son propagadas por las fibras sólidas de los nervios hasta el cerebro...»*

***Opticks*** (1704/1977)

*«...No sé cómo puedo parecer al mundo; pero a mí mismo me parece haber sido solamente como un niño que juega en la orilla del mar y se divierte encontrando de vez en cuando un guijarro más liso o una concha más hermosa que las ordinarias, mientras el gran océano de la verdad permanecía completamente desconocido ante mí...»*

Isaac Newton (WESTFALL, 1980)

Pocos nombres concentran tanta carga simbólica en la historia de la conciencia occidental como el de Isaac Newton. Si el Volumen 12 de esta serie se cerró bajo la imagen de *la aurora de la interioridad* —el lento despuntar, en el siglo XVII, de una conciencia que se vuelve sobre sí misma para indagar sus propios fundamentos—, el presente volumen, encuentra en Newton uno de sus vértices más altos y, a la vez, más ambivalentes. Pues con Newton la razón humana alcanza una de sus máximas cimas demostrativas: el cosmos entero, desde la caída de una manzana hasta la órbita de los cometas, queda subsumido bajo un puñado de ecuaciones diferenciales. Y, sin embargo, ese mismo triunfo abre una herida en el corazón de Occidente que aún no hemos terminado de suturar: la herida que separa el mundo cuantificable de la materia del mundo cualitativo de la conciencia.

La tesis que vertebró este capítulo puede enunciarse desde el principio. Newton no es solamente el geómetra del universo mecánico; es también, y de manera inseparable, un teólogo, un alquimista y un buscador heterodoxo de

la *prisca sapientia*, esa sabiduría primordial que él creyó perdida y sepultada bajo el corpus de los antiguos. Quien reduce a Newton a la imagen ilustrada del *legislador de la naturaleza* —imagen acuñada por Voltaire y por la propaganda newtoniana del siglo XVIII— ha perdido al Newton real (DOBBS, 1991). El historiador que se asome al millón de palabras manuscritas que el genio dedicó a la cronología bíblica, a la profecía, a la crítica del dogma trinitario y a la transmutación de los metales, descubre no a un científico moderno que se distrae con supersticiones, sino a una mente unitaria para la que la matemática del cielo, la química del alma del mundo y el gobierno providencial de Dios formaban un solo y vasto designio (WESTFALL, 1980).

Esta ambivalencia constituye precisamente el motivo por el que Newton resulta capital para una filosofía de la conciencia y su educación. Por un lado, su obra inaugura lo que Max Weber llamó el *desencantamiento del mundo* (*Entzauberung der Welt*): un cosmos vaciado de finalidades, de cualidades sensibles y de presencia espiritual, reducido a materia, movimiento y ley matemática. Alfred North Whitehead diagnosticó esta operación como la *bifurcación de la naturaleza*: la escisión entre una naturaleza física, real y mensurable, y una naturaleza aparente —los colores, los sonidos, los aromas— relegada al fuero subjetivo de la mente (WHITEHEAD, 1925/1949). Si esto es así, la conciencia queda expulsada del universo objetivo y confinada a un exilio cartesiano: un fantasma cualitativo en una máquina cuantitativa. Tal es el legado que la modernidad heredó del paradigma newtoniano y que, prolongado en la pedagogía, engendró un modelo educativo fragmentado, mensurable y desencantado, que Maria Cândida Moraes ha caracterizado con justeza como *paradigma educacional cartesiano-newtoniano* (MORAES, 1997).

Por otro lado, el propio Newton se resistió con todas sus fuerzas a las consecuencias materialistas de su física. Para él, el espacio absoluto no era un mero receptáculo geométrico: era el *sensorium Dei*, el órgano sensorio de la divinidad, el medio omnipresente en el que Dios percibe y sostiene todas las cosas (KOYRÉ, 1977; JAMMER, 1993). El universo newtoniano no es una máquina abandonada a su inercia, sino un sistema que requiere la conservación y el reajuste continuo de un Dios vivo y consciente. Hay, pues, en Newton, una *cosmología de la conciencia divina* que la posteridad ilustrada amputó deliberadamente, conservando la mecánica y descartando la teología que le daba sentido. Recuperar esa unidad perdida —no para retroceder a la cosmología del siglo XVII, sino para pensar de nuevo el lugar de la interioridad en un universo que la ciencia tendió a deshabitar— es una de las tareas que la educación transdisciplinar asume como propia.

Valorar a Newton desde la perspectiva de la conciencia exige, por tanto, una doble mirada. La primera reconoce sin reservas la grandeza de su síntesis: la unificación de la física terrestre y celeste, la invención del cálculo, la creación de un método que articula análisis y composición, inducción y deducción, con un rigor que fundó la ciencia moderna. La segunda, sin caer en el antinewtonianismo romántico que personificó William Blake con su denuncia del *sueño de Newton* —la *single vision*, la visión única y reductora—, atiende a las pérdidas que ese triunfo trajo consigo: la cosificación de la naturaleza, la marginación de la cualidad, el olvido del sujeto que conoce. Este capítulo sostiene que sólo una lectura que abraza ambas mitades —el genio y su sombra, la potencia y su límite— está a la altura de lo que Newton significa para una educación de la conciencia (MORIN, 2006).

No se trata de un ejercicio meramente histórico. El paradigma que Newton ayudó a consolidar sigue gobernando, de modo larvado, buena parte de nuestras instituciones educativas: la fragmentación disciplinar, la obsesión por lo medible, la desconexión entre el conocimiento y el conocedor, la reducción del aprendizaje a la transmisión de contenidos inertes. Frente a ello, pensar a Newton transdisciplinarmente significa preguntarse qué clase de conciencia produce una determinada imagen del universo, y qué clase de educación se necesita para que el ser humano no quede, él mismo, reducido a engranaje de la máquina que su razón concibió. Como veremos, el propio Newton —el del asombro infantil ante el océano de la verdad, el de la lámpara encendida en la noche de la materia— ofrece recursos inesperados para esa tarea.

## **5.1.- Apuntes biográficos**

Isaac Newton nació en la madrugada del día de Navidad de 1642 según el calendario juliano vigente en Inglaterra —el 4 de enero de 1643 según el calendario gregoriano—, en la pequeña hacienda de Woolsthorpe Manor, en el condado de Lincolnshire. Fue un nacimiento marcado por el signo de la pérdida y de la fragilidad: su padre, un próspero pero analfabeto terrateniente del mismo nombre había muerto tres meses antes; el niño llegó al mundo prematuro y tan pequeño, según el testimonio que él mismo recogería de su madre, que habría cabido en un cuarto de galón (WESTFALL, 1980). Esta orfandad inicial se redobló cuando, con apenas tres años, su madre Hannah Ayscough volvió a casarse con el reverendo Barnabas Smith y abandonó al niño al cuidado de su abuela materna. Diversos biógrafos han subrayado las cicatrices psicológicas de aquel desamparo temprano —la soledad obsesiva, la

susplicacia, la incapacidad para la intimidad— que acompañarían a Newton toda su vida (GLEICK, 2005).

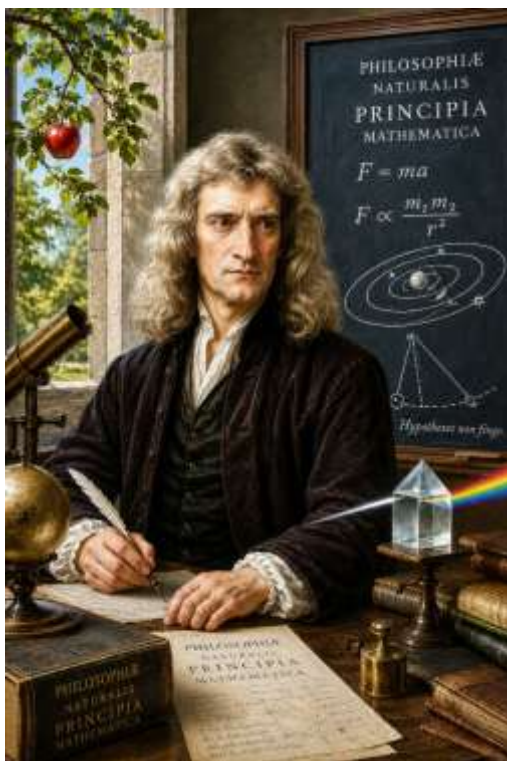
Tras una infancia rural y una breve y fallida tentativa de convertirlo en granjero, su tío reconoció el talento del muchacho y lo orientó hacia la universidad. En 1661 ingresó como *sizar* —estudiante pobre que costeaba sus estudios sirviendo a otros— en el Trinity College de Cambridge. Allí, al margen del moribundo currículo aristotélico oficial, Newton se formó por su cuenta en los modernos: leyó a Descartes, a Gassendi, a Boyle, a Galileo, a Kepler, a More. Sus cuadernos de juventud, los célebres *Quaestiones quaedam philosophicae*, encabezados por el lema *Amicus Plato amicus Aristoteles magis amica veritas* —«amigo de Platón, amigo de Aristóteles, pero más amiga la verdad»—, revelan ya a un pensador que somete toda autoridad al tribunal de la experiencia y el cálculo (WESTFALL, 1980).

Los años de 1665 y 1666, en que la peste cerró la universidad y obligó a Newton a refugiarse en Woolsthorpe, constituyen el legendario *annus mirabilis*. En ese retiro forzoso, un joven de poco más de veinte años sentó las bases de tres revoluciones simultáneas: el cálculo infinitesimal (su «método de las fluxiones»), la teoría de la composición de la luz blanca y la intuición seminal de la gravitación universal, ilustrada por la anécdota —probablemente embellecida pero no del todo apócrifa— de la manzana. El propio Newton confesaría más tarde que en aquellos años se hallaba «en la flor de mi edad para la invención» y que pensaba en la matemática y la filosofía más que en ningún otro tiempo posterior (WESTFALL, 1980). Pocas veces en la historia del pensamiento la fecundidad creadora se ha concentrado de tal modo en un solo individuo y en tan pocos meses.

En 1669, con sólo veintiséis años, heredó de su maestro Isaac Barrow la cátedra lucasiana de matemáticas<sup>14</sup>. Su primer gran reconocimiento público llegó con la construcción de un telescopio reflector y con la presentación, en

---

<sup>14</sup> Isaac Barrow (1630–1677) fue un matemático, teólogo y filósofo natural inglés, primer titular de la Cátedra Lucasiana de Matemáticas de la Universidad de Cambridge, fundada en 1663 gracias al legado de Henry Lucas. Reconocido precursor del cálculo y maestro de Isaac Newton, renunció a la cátedra en 1669 para favorecer el nombramiento de este último. Aunque la cátedra estuvo dedicada formalmente a las matemáticas y la filosofía natural, su extraordinaria influencia en la formación de figuras como Newton, Charles Babbage, Paul Dirac o Stephen Hawking ha llevado a algunos historiadores a considerarla también, en sentido metafórico, una especie de «cátedra lucasiana de la conciencia», pues desde ella se desarrollaron concepciones fundamentales sobre la racionalidad, el conocimiento, la percepción y la relación entre mente y universo que han contribuido decisivamente a la historia moderna de la conciencia.



5 Isaac Newton (1642–1727). Reconstrucción artística inspirada en los retratos históricos del científico inglés, acompañada de elementos emblemáticos de sus investigaciones sobre la luz, la gravitación y el orden matemático del universo. Imagen alegórica de carácter didáctico.

1672, de su teoría de los colores ante la Royal Society. Pero esa misma presentación inauguró también el otro rasgo distintivo de su biografía intelectual: la propensión a la polémica feroz y al resentimiento. El enfrentamiento con Robert Hooke a propósito de la naturaleza de la luz lo llevó a recluirse y a retrasar durante años la publicación de sus hallazgos. Sólo la insistencia y la generosidad del astrónomo Edmond Halley —que costeó de su bolsillo la edición— logró arrancar de Newton la obra que cambiaría la historia de la ciencia: los *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, aparecidos en 1687 (COHEN, 1983).

Junto a esta cara pública, los estudios del siglo XX han desenterrado al Newton secreto. Durante décadas dedicó más energía a la alquimia y a la teología que a la física. En el laboratorio que él mismo construyó junto a

sus habitaciones del Trinity, persiguió durante treinta años el secreto de la transmutación y el «mercurio filosófico», convencido de que en la tradición hermética se ocultaba un saber sobre las fuerzas activas de la materia (DOBBS, 1975). En paralelo, su escrutinio de las Escrituras lo condujo a una convicción peligrosísima para un *fellow* de Cambridge obligado a ordenarse en la Iglesia anglicana: el arrianismo, es decir, la negación de la consustancialidad de Cristo con el Padre y, por tanto, del dogma de la Trinidad. Newton consideró la doctrina trinitaria una corrupción idolátrica introducida en el siglo IV. Hubo de ocultar esta herejía durante toda su vida, practicando lo que Stephen Snobelen ha llamado, con precisión, un *nicodemismo* estratégico: la disimulación prudente del disidente que conserva en secreto su fe verdadera (SNOBELEN, 1999).

La última etapa de su vida lo apartó de la creación científica y lo elevó a las cumbres del poder y el prestigio institucional. En 1696 fue nombrado guardián y, después, director de la Real Casa de la Moneda, cargo que ejerció con implacable diligencia, persiguiendo a falsificadores hasta el patíbulo. En 1703 accedió a la presidencia de la Royal Society, que gobernó con mano de hierro hasta su muerte. En 1704 publicó la *Óptica*, summa de sus investigaciones sobre la luz. En 1705 fue nombrado caballero por la reina Ana, primer científico distinguido con tal honor. Sus últimos años estuvieron ensombrecidos por la amarga disputa con Leibniz sobre la prioridad en la invención del cálculo, controversia que Newton condujo con una falta de escrúpulos impropia de su talla. Murió en Londres el 20 de marzo de 1727 (juliano) y fue enterrado con honores de príncipe en la abadía de Westminster. Voltaire, testigo de aquel funeral, observó que Inglaterra honraba a un matemático como otras naciones honran a sus reyes (WESTFALL, 1980).

## **5.2.- Aportaciones fundamentales**

A los efectos de una filosofía de la conciencia, lo que aquí interesa no es tanto el detalle técnico de la física de Newton cuanto la *visión del mundo* que esa física presupone y propaga, y las consecuencias que esa visión tiene para el lugar de la mente, de la cualidad y del sujeto en el orden del ser. Examinaremos, en este sentido, siete contribuciones fundamentales, ordenadas de modo que conduzcan progresivamente del logro científico a su trasfondo metafísico y a su relevancia para la conciencia.

### **5.2.1.- La síntesis matemática del cosmos**

La hazaña central de los *Principia* consiste en demostrar que las mismas leyes rigen el cielo y la tierra. Desde Aristóteles, la cosmología occidental había dividido el universo en dos regiones ontológicamente distintas: el mundo sublunar, corruptible y sometido al movimiento rectilíneo, y el mundo supralunar, incorruptible y de movimientos circulares perfectos. Newton abolió de un golpe esa frontera milenaria. La fuerza que hace caer una manzana es idéntica, en naturaleza y en ley, a la que mantiene a la Luna en su órbita y a los planetas en torno al Sol. La gravitación universal —según la cual dos cuerpos cualesquiera se atraen con una fuerza directamente proporcional al producto de sus masas e inversamente proporcional al cuadrado de su distancia— unifica en una sola arquitectura matemática la totalidad del cosmos físico (NEWTON, 2011).

Sobre las tres leyes del movimiento —inercia, proporcionalidad entre fuerza y aceleración, acción y reacción— y sobre la ley de gravitación, Newton edificó un sistema deductivo capaz de explicar y predecir con una exactitud asombrosa los fenómenos más diversos: las órbitas elípticas que Kepler había descrito empíricamente, las mareas, la precesión de los equinoccios, el achatamiento de la Tierra en los polos, el retorno de los cometas. La unificación newtoniana no fue una mera síntesis erudita: fue la prueba de que la naturaleza, en su nivel más fundamental, está escrita en lenguaje matemático, retomando y radicalizando la intuición galileana del *libro del universo* (KOYRÉ, 1977). Por primera vez, la razón humana podía leer ese libro de cabo a rabo. El universo se reveló como un orden inteligible, transparente al cálculo, gobernado por leyes universales, necesarias y eternas.

La importancia de este logro para la conciencia es doble y contradictoria. Por una parte, exalta la potencia de la mente: el cosmos entero cabe en la cabeza del geómetra, y la inteligencia humana se descubre capaz de aprehender la legalidad del todo. Aquí la conciencia se afirma como *medida del universo*, en una apoteosis del sujeto cognoscente. Por otra parte, el universo así matematizado deviene en un sistema cerrado de causas eficientes, del que han desaparecido las causas finales, los propósitos, las cualidades y, en definitiva, todo aquello que constituye la trama de la experiencia vivida. La conciencia que comprende el universo no halla en él ningún lugar para sí misma. Esta paradoja —la mente que se exalta comprendiendo un mundo del que se excluye— es la matriz de la escisión moderna entre sujeto y objeto que la educación transdisciplinar se propone reparar.

### **5.2.2.- El método: «*Hypotheses non fingo*» y las Reglas del filósofar**

Newton no sólo construyó un sistema del mundo: forjó un método para construirlo. Frente al racionalismo cartesiano, que pretendía deducir la física de primeros principios evidentes a la razón, Newton reivindicó un proceder que partía de los fenómenos y ascendía por inducción hasta las leyes, para descender luego deductivamente a nuevos fenómenos. Esta articulación de *análisis* (resolución de lo complejo en sus principios) y *síntesis* (composición que reconstruye los fenómenos a partir de los principios hallados) constituye, según la *Óptica*, el método mismo de la filosofía natural (NEWTON, 1977).

La célebre divisa *hypotheses non fingo* —«no finjo hipótesis»—, añadida al Escolio General de la segunda edición de los *Principia*, condensa la cautela epistemológica newtoniana. Newton había establecido la *ley* de la gravitación,

pero confesaba no haber descubierto la *causa* de la gravedad: no sabía por qué los cuerpos se atraen. Y, en lugar de inventar una explicación mecánica del tipo de los torbellinos cartesianos, prefirió abstenerse: describir matemáticamente *cómo* operan las fuerzas, sin pronunciarse sobre su naturaleza última. Esta renuncia metódica a la hipótesis no demostrada inauguró un estilo de racionalidad —la ciencia que prefiere la ley operativa a la especulación causal— que sería decisivo para toda la modernidad (COHEN, 1983).

Las cuatro *Reglas del filosofar* (*Regulae Philosophandi*) que encabezan el tercer libro de los *Principia* codifican esta epistemología: no admitir más causas que las verdaderas y suficientes; atribuir a efectos del mismo género las mismas causas; considerar universales las cualidades que se hallan en todos los cuerpos sometidos a experimentación; y tener por verdaderas las proposiciones inducidas de los fenómenos mientras no aparezcan otros fenómenos que las corrijan. En estas reglas late ya, embrionariamente, una teoría del conocimiento de raíz empirista que Locke sistematizaría —no por azar, amigo y admirador de Newton— y que la Ilustración convertiría en programa. Mas conviene advertir un matiz capital para nuestra indagación: el método newtoniano, al privilegiar lo que es común a todos los cuerpos y mensurable en ellos, expulsa metódicamente del campo de la ciencia aquello que es singular, cualitativo e interior. La conciencia, irreductiblemente cualitativa y antes que nada personal, queda por construcción fuera del alcance del método. No es que Newton la niegue: es que su método no tiene órganos para percibirla (BURTT, 1960).

### **5.2.3.- Espacio y tiempo absolutos**

En el famoso *Escolio* que abre los *Principia*, Newton distinguió el espacio y el tiempo *absolutos*, verdaderos y matemáticos, de los espacios y tiempos *relativos*, aparentes y vulgares. El tiempo absoluto «*fluye uniformemente sin relación con nada externo*»; el espacio absoluto «*permanece siempre igual e inmóvil*». Esta doctrina, que sería el blanco de la crítica de Leibniz y, mucho después, de Mach y de Einstein, no era para Newton una mera conveniencia geométrica. Tenía un fundamento profundamente teológico (JAMMER, 1993).

Para Newton, el espacio absoluto, infinito, eterno e indivisible, no es una sustancia ni un accidente, sino algo así como un efecto emanante de la existencia misma de Dios: allí donde Dios es —y Dios es en todo lugar—, hay espacio. En los célebres *Queries* de la *Óptica* y en su correspondencia, Newton

sugiere que el espacio infinito es el *sensorium Dei*, el «órgano sensorio» de la divinidad: el medio omnipresente en el que Dios, inmediatamente presente a todas las cosas, las percibe y las gobierna del mismo modo que nuestra mente percibe las imágenes que se forman en nuestro sensorio cerebral (KOYRÉ, 1977; FUNKENSTEIN, 2018). Esta audaz analogía —Dios es al universo lo que la mente es al cerebro— sitúa una *conciencia cósmica* en el fundamento mismo de la física. El espacio no es un vacío muerto: es el campo de la omnipresencia y la percepción divinas.

La doctrina del *sensorium Dei* posee una resonancia extraordinaria para una filosofía de la conciencia. En ella, la conciencia no es un epifenómeno tardío de la materia, sino el suelo ontológico del universo entero: el espacio absoluto es, por así decirlo, la extensión de una percepción infinita. Leibniz, en su célebre correspondencia con Samuel Clarke —portavoz de Newton—, atacó duramente esta concepción, objetando que rebajaba a Dios al rango de un artesano chapucero que necesita un órgano para percibir y que ha de remendar periódicamente el mecanismo del mundo (KOYRÉ, 1977). La polémica Leibniz-Clarke condensa, así, dos teologías y dos cosmologías de la conciencia que el siglo XVIII no resolvió y que la modernidad, en su deriva materialista, simplemente olvidó, conservando el espacio físico y descartando el sensorio divino. Recobrar la pregunta que late en esa controversia —¿es la conciencia anterior o posterior a la materia?— es una de las cuestiones que la transdisciplinariedad, con su noción de *niveles de realidad*, vuelve a plantear con renovado vigor (NICOLESCU, 2009).

#### **5.2.4.- La teología natural y el argumento del diseño**

Lejos de la imagen de un Newton científico secularizado, los *Principia* culminan en una profesión de teología natural. El Escolio General, añadido en 1713, declara explícitamente que la admirable disposición del Sol, los planetas y los cometas no puede explicarse por causas puramente mecánicas, sino que exige el diseño de un Ser inteligente y poderosísimo. La ciencia, para Newton, no destrona a Dios: lo manifiesta. El estudio de la naturaleza es una vía regia hacia su Autor, y el orden matemático del cosmos es la huella de una inteligencia ordenadora (NEWTON, 2011).

Conviene subrayar el carácter *voluntarista* de la teología newtoniana, en contraste con el *intelectualismo* de Leibniz. Para Leibniz, Dios crea el mejor de los mundos posibles siguiendo razones eternas que su entendimiento contempla; el mundo es necesario una vez elegido el plan óptimo. Para Newton, en cambio, prima la voluntad y el dominio (*dominatio*) de Dios: el

mundo es contingente, podría haber sido de otro modo, y depende a cada instante del libre poder conservador de la divinidad. Este Dios newtoniano no es el motor inmóvil de los filósofos ni la sustancia única de Spinoza, sino un Señor vivo, providente y activo, que «*gobierna todas las cosas no como alma del mundo, sino como Señor de todo*» (FUNKENSTEIN, 2018). La distinción tiene consecuencias profundas: el universo newtoniano no es autosuficiente; necesita la intervención divina para corregir, por ejemplo, las irregularidades acumuladas en las órbitas planetarias. Aquí reside lo que la crítica posterior, con Laplace a la cabeza, denunciaría como la «hipótesis de Dios» que la mecánica celeste podría —y debería— hacer innecesaria.

El argumento del diseño (*argument from design*) que Newton legó a la teología natural inglesa del siglo XVIII tuvo un destino paradójico. Concebido para enraizar la ciencia en la fe, acabó, con el avance de la propia ciencia, replegándose ante cada nuevo dominio explicado mecánicamente, hasta convertirse en el «Dios de los huecos» que la modernidad arrinconó. La célebre respuesta de Laplace a Napoleón —«Sire, no he necesitado esa hipótesis»— marca el momento en que la mecánica newtoniana se emancipa de su fundamento teológico y se basta a sí misma. El universo deviene entonces en lo que Newton nunca quiso que fuese: una máquina sin maquinista, un reloj sin relojero, un sistema cerrado de materia y movimiento del que la conciencia —divina o humana— ha sido completamente expulsada (PRIGOGINE; STENGERS, 2004).

#### **5.2.5.- El Newton oculto: alquimia, *prisca sapientia* y la unidad rota de su proyecto**

Durante más de dos siglos, la historiografía ortodoxa silenció o minimizó las investigaciones alquímicas y teológicas de Newton como aberraciones de un genio por lo demás impecablemente racional. El economista y bibliófilo John Maynard Keynes, que adquirió en la subasta de 1936 una parte sustancial de los manuscritos inéditos de Newton, ofreció en cambio un veredicto célebre y revolucionario: Newton no fue el primero de los científicos de la edad de la razón, sino «el último de los magos», la última gran mente que contempló el universo visible e intelectual con los mismos ojos con que lo miraron quienes empezaron a construir nuestro patrimonio intelectual hace menos de diez mil años (KEYNES, 1947, apud DOBBS, 1991).

La obra monumental de Betty Jo Teeter Dobbs demostró que la alquimia de Newton no era un pasatiempo marginal, sino parte integral de su búsqueda de las fuerzas activas que animan la materia (DOBBS, 1975; 1991). Newton

sospechaba que el mecanicismo estricto —el universo de pura materia inerte y choque de corpúsculos— era insuficiente para explicar la cohesión, la vida, la fermentación, la gravitación misma. En la tradición hermética buscó indicios de principios *activos*, no mecánicos, de «espíritus» o agentes vegetativos que penetran la materia. Su célebre rechazo a reducir la gravedad a un mero impulso mecánico, y su sospecha de que actuaba a través de un «espíritu sutil» o de la voluntad divina, hunde sus raíces en esta convicción anti-reduccionista. El Newton alquimista no es, pues, una contradicción del Newton físico: es su complemento secreto, el buscador de una naturaleza animada que el método matemático no podía captar (DOBBS, 1991).

La relevancia de este Newton heterodoxo para nuestra indagación es considerable. Revela que el propio padre del mecanicismo no creyó nunca en un universo enteramente mecánico y desencantado. Su cosmos estaba habitado por fuerzas activas, gobernado por una providencia consciente y orientado hacia un designio. La amputación de esta dimensión —operada por la Ilustración newtoniana, que conservó la mecánica y desechó la metafísica que la sostenía— produjo una imagen del mundo más pobre y más muerta que la que Newton mismo profesó. Aquí hay una lección de primer orden para la educación: la manera en que una cultura selecciona, de la obra de sus grandes creadores, lo que conserva y lo que olvida, configura el horizonte mental de generaciones enteras. La modernidad eligió al Newton geómetra y enterró al Newton mago; con ello, eligió un universo sin conciencia (BERMAN, 1987).

#### **5.2.6.- La bifurcación de la naturaleza y el exilio de la cualidad**

Ningún aspecto de la herencia newtoniana ha pesado tanto sobre la filosofía de la conciencia como la distinción, heredada de Galileo, Descartes y Locke pero consagrada por la física de Newton, entre *cualidades primarias* y *cualidades secundarias*. Las primarias —extensión, figura, movimiento, número, solidez— se consideran reales y objetivas, inherentes a los cuerpos mismos, y por ello mensurables y matematizables. Las secundarias —color, sonido, sabor, olor, calor— se consideran meras sensaciones producidas en el sujeto por la acción de las primarias sobre los órganos sensoriales: no existen en la naturaleza, sino sólo en la mente que las percibe (BURTT, 1960).

La *Óptica* de Newton ofrece la ilustración perfecta de esta operación. Newton demostró que la luz blanca es una mezcla de rayos diversamente refrangibles, y que cada rayo está asociado a un color. Pero, con extraordinaria lucidez, advirtió que los rayos mismos «no son coloreados»: en ellos no hay

sino una cierta disposición a excitar en nosotros la sensación de tal o cual color. El color, pues, no está en la luz: está en la conciencia. La rosa no es roja en la oscuridad. Lo que la física estudia es una vibración o un poder de refracción mensurable; el rojo vivido, la cualidad sensible, queda relegado al fuero interno del perceptor (NEWTON, 1977). Goethe, un siglo después, se rebelaría contra esta amputación con su *Teoría de los colores*, reivindicando la dimensión vivida, cualitativa y fenoménica del color frente a la reducción newtoniana al espectro mensurable.

Whitehead bautizó esta escisión como la *bifurcación de la naturaleza*: la fractura entre la naturaleza «causal» —átomos, fuerzas, vibraciones, lo único real para la física— y la naturaleza «aparente» —los colores, los aromas, las músicas, relegados al sueño subjetivo de la mente—. La crítica de Whitehead es demoledora: este dualismo condena al ser humano a vivir en un mundo escindido, donde lo que percibimos no es real y lo real no se percibe; donde la poesía del crepúsculo es ilusión y la verdad es un conjunto de ecuaciones incoloras (WHITEHEAD, 1949). El resultado es un universo que Edwin Burt describió como un orden infinito de materia en movimiento, matemáticamente determinado, en el que el ser humano —portador de los fines, los valores y las cualidades— ha quedado convertido en un espectador irrelevante y desterrado, un extraño accidente en un cosmos que le es radicalmente ajeno (BURTT, 1960). La conciencia, sede de toda cualidad, no encuentra ya en la naturaleza objetiva ningún parentesco: es la mancha residual de subjetividad en una realidad por lo demás enteramente cuantitativa.

### **5.2.7.- Universo-reloj, determinismo y conciencia**

La síntesis de las contribuciones anteriores cristaliza en la imagen que más profundamente ha modelado la imaginación moderna: el *universo-reloj*. Si todo en la naturaleza obedece a leyes matemáticas deterministas, entonces el cosmos es, en principio, una máquina perfectamente predecible. Pierre-Simon de Laplace llevó esta intuición a su formulación límite con la ficción de una inteligencia —el «demonio de Laplace»— que, conociendo la posición y la velocidad de todas las partículas del universo en un instante, podría calcular con certeza absoluta todo su pasado y todo su porvenir. El futuro estaría enteramente escrito en el presente. No hay azar, no hay novedad, no hay tiempo en sentido fuerte: sólo el despliegue mecánico de un estado inicial (PRIGOGINE; STENGERS, 2004).

Este determinismo, prolongación rigurosa de la mecánica newtoniana, plantea a la conciencia un problema doble y angustioso. En primer lugar, el problema de la *libertad*: si el universo físico es un sistema cerrado de causas eficientes y la mente forma parte de él, ¿qué espacio queda para la decisión libre, para la responsabilidad, para la acción intencional? El compatibilismo, el dualismo, el epifenomenalismo son otras tantas respuestas a este dilema que el éxito de la física newtoniana hizo ineludible. En segundo lugar, el problema de la *existencia misma* de la conciencia: si la realidad última es materia en movimiento sin cualidad, ¿cómo y por qué surge la experiencia vivida, el rojo del rojo, el dolor del dolor, eso que David Chalmers llamaría el «problema difícil» de la conciencia? (CHALMERS, 1999). El universo newtoniano no sólo no explica la conciencia: hace de ella un enigma escandaloso, una anomalía que no debería existir en un mundo concebido como pura mecánica.

Aquí se cierra el círculo de la ambivalencia que abrió este capítulo. La mayor conquista de la conciencia humana —comprender matemáticamente el universo— produjo una imagen del universo en la que la conciencia no tiene lugar. El triunfo del sujeto cognoscente se paga con su propio destierro del mundo que conoce. Este es, en rigor, el legado filosófico capital de Newton para una teoría de la conciencia: no una doctrina sobre la mente, sino la construcción de un cosmos del que la mente ha sido excluida, planteando con ello, *a contrario*, el problema que dominaría la filosofía moderna y que la educación transdisciplinar se propone afrontar de raíz: cómo volver a pensar la unidad rota del ser humano y su universo.

## **5.3.- Correlatos contemporáneos**

La grandeza de un clásico se mide por su fecundidad póstuma, por la cantidad de diálogos que su obra sigue suscitando siglos después. El universo de Newton, que pareció definitivo y eterno durante doscientos años, fue puesto en crisis por la física del siglo XX y reinterpretado por las corrientes de pensamiento que hoy nutren la educación transdisciplinar. Examinemos los principales correlatos contemporáneos de la cosmovisión newtoniana, en la medida en que afectan a la filosofía de la conciencia.

### **5.3.1.- La crisis de los absolutos: relatividad y cuántica**

La crítica contemporánea al mecanicismo de Newton no consiste simplemente en corregir algunos detalles de su física, sino en cuestionar varios de los supuestos ontológicos y epistemológicos más profundos sobre los que

se edificó la cosmovisión moderna. Durante más de dos siglos, el universo newtoniano fue concebido como una inmensa máquina gobernada por leyes matemáticas exactas, donde cada acontecimiento estaba rigurosamente determinado por causas anteriores. En este marco, la conciencia no desempeñaba ningún papel relevante en la constitución de la realidad: era un mero espectador de un mundo completamente formado e independiente de ella. Sin embargo, los avances de la física del siglo XX y XXI han puesto en tela de juicio cada uno de estos presupuestos.

La primera gran objeción afecta al concepto mismo de espacio y tiempo absolutos. Newton consideraba que el espacio existía como una especie de recipiente universal e inmutable dentro del cual ocurrían todos los acontecimientos. Del mismo modo, el tiempo fluía uniformemente para todo el universo, independientemente de los procesos físicos que tuvieran lugar en él. Esta concepción parecía tan evidente que fue aceptada durante generaciones como una descripción literal de la realidad. Sin embargo, la relatividad mostró que ni el espacio ni el tiempo poseen existencia absoluta. Dos observadores que se desplazan a velocidades diferentes pueden medir intervalos temporales distintos para un mismo fenómeno. Un reloj situado en un satélite de posicionamiento global (GPS) no transcurre al mismo ritmo que uno situado en la superficie terrestre debido tanto a su velocidad como a la diferente intensidad del campo gravitatorio. Si los ingenieros no corrigieran continuamente estos efectos relativistas, los sistemas de navegación acumularían errores de varios kilómetros cada día. Este ejemplo cotidiano demuestra que el espacio y el tiempo de Newton no son rasgos fundamentales de la realidad, sino aproximaciones válidas únicamente para velocidades y campos gravitatorios moderados.

La relatividad cuestiona además la idea de un observador privilegiado capaz de describir la realidad desde una perspectiva absoluta. En la física newtoniana se suponía implícitamente que existía una descripción objetiva única del universo. En cambio, la relatividad enseña que diferentes observadores pueden ofrecer descripciones distintas y, sin embargo, igualmente válidas de los mismos acontecimientos. La simultaneidad, que Newton consideraba un hecho absoluto, resulta depender del sistema de referencia. Dos sucesos que para un observador ocurren al mismo tiempo pueden no ser simultáneos para otro. Esto supone una profunda transformación filosófica: la realidad ya no aparece organizada alrededor de un marco universal e independiente del observador.

Pero la crítica más radical al mecanicismo procede de la mecánica cuántica. Newton suponía que las propiedades de los cuerpos —posición, velocidad, masa o trayectoria— existen de manera perfectamente definida antes de ser observadas. La medición simplemente revela lo que ya está allí. La física cuántica desafía directamente esta intuición. En el célebre experimento de la doble rendija, por ejemplo, electrones individuales producen un patrón de interferencia característico de las ondas cuando nadie determina por qué rendija pasan. Sin embargo, cuando se introduce un dispositivo de observación para identificar su trayectoria, el patrón desaparece y los electrones se comportan como partículas localizadas. Lo sorprendente no es únicamente el resultado experimental, sino el hecho de que el tipo de observación realizada modifica el fenómeno observado. La frontera entre observador y sistema observado deja así de ser completamente nítida.

Esta situación conduce a una crítica profunda de la concepción clásica de la objetividad. En el universo de Newton, la realidad posee propiedades perfectamente definidas con independencia de cualquier acto de conocimiento. En muchas interpretaciones de la mecánica cuántica, por el contrario, determinadas propiedades no adquieren valores concretos hasta el momento de la medición. Aunque los físicos discrepan acerca del significado último de este fenómeno, el consenso experimental es claro: el observador no puede considerarse completamente exterior al proceso observado.

Otro aspecto especialmente problemático para el mecanicismo es el principio de indeterminación formulado por Werner Heisenberg. Newton suponía que, si se conocieran con precisión absoluta todas las posiciones y velocidades de las partículas del universo, sería posible predecir cualquier acontecimiento futuro. La mecánica cuántica demuestra que tal conocimiento completo es imposible incluso en principio. No se trata de una limitación tecnológica o metodológica, sino de una característica fundamental de la naturaleza. Cuanto mayor precisión se obtiene en la posición de una partícula, menor es la precisión alcanzable respecto a su momento lineal, y viceversa. La idea de una predicción absoluta del futuro queda así descartada en el nivel más elemental de la realidad física.

Esta crítica alcanza directamente al famoso "demonio de Laplace", la inteligencia hipotética que podría calcular el estado futuro de todo el universo a partir de un conocimiento perfecto del presente. La física contemporánea ha mostrado que semejante conocimiento perfecto no puede existir. El

determinismo absoluto deja de ser una consecuencia inevitable de las leyes físicas y pasa a considerarse una construcción filosófica asociada al paradigma clásico.

A ello se añade el fenómeno del entrelazamiento cuántico, que David Bohm y otros autores consideraron particularmente revelador (BOHM, 2008). Dos partículas que han interactuado pueden conservar correlaciones instantáneas incluso cuando se encuentran separadas por enormes distancias. Los experimentos inspirados en las desigualdades de Bell han confirmado repetidamente estas correlaciones. El resultado desafía la intuición mecanicista según la cual la realidad está compuesta por objetos independientes que interactúan únicamente mediante contactos o influencias locales. El universo aparece ahora como una red de relaciones mucho más profunda e integrada de lo que la física clásica permitía imaginar (BELL, 2004; BOHM, 2008; CAPRA, 2017; STAPP, 2011).

La teoría del caos introdujo además una crítica desde dentro del propio determinismo clásico. Sistemas completamente deterministas pueden mostrar comportamientos impredecibles debido a su extrema sensibilidad a las condiciones iniciales. El conocido "efecto mariposa" ilustra cómo variaciones minúsculas pueden amplificarse hasta producir consecuencias enormes<sup>15</sup>. En meteorología, por ejemplo, diferencias insignificantes en las mediciones iniciales pueden conducir a predicciones radicalmente distintas después de unos pocos días. Aunque las ecuaciones sean deterministas, la capacidad real de predicción resulta severamente limitada. El sueño newtoniano de una previsión ilimitada del futuro se revela así inalcanzable incluso en numerosos sistemas macroscópicos.

Desde la perspectiva de la conciencia, estas transformaciones tienen implicaciones aún más profundas. El paradigma newtoniano favorecía una visión reduccionista según la cual la mente podía entenderse, en última instancia, como un conjunto de movimientos materiales gobernados por leyes mecánicas. La conciencia aparecía como un fenómeno secundario, carente de

---

<sup>15</sup> El llamado «efecto mariposa», formulado por Edward Norton Lorenz en el marco de la teoría del caos, describe la extrema sensibilidad de ciertos sistemas complejos a sus condiciones iniciales. Según este principio, pequeñas variaciones aparentemente insignificantes pueden amplificarse progresivamente hasta generar consecuencias muy distintas a largo plazo. Aunque tales sistemas estén regidos por leyes deterministas, su evolución puede resultar prácticamente impredecible debido a la imposibilidad de conocer con precisión absoluta todas las condiciones iniciales. Esta idea cuestionó la concepción mecanicista clásica heredada de Newton y Laplace, según la cual el conocimiento exacto de las causas permitiría predecir íntegramente el futuro de un sistema.

eficacia causal propia. Sin embargo, la física contemporánea ha debilitado considerablemente los fundamentos filosóficos de esta reducción. Al cuestionar la separación absoluta entre observador y observado, al mostrar límites intrínsecos al conocimiento objetivo y al revelar niveles de realidad donde la participación del acto observacional parece ineludible, ha vuelto a abrir preguntas que el mecanicismo consideraba definitivamente resueltas.

Autores como Fritjof Capra, David Bohm o Henry Stapp han explorado precisamente estas implicaciones, sugiriendo que la realidad podría ser más participativa, relacional e interdependiente de lo que admitía la imagen mecanicista clásica. Aunque muchas de sus propuestas siguen siendo objeto de debate, reflejan una convicción ampliamente compartida: la cosmovisión de Newton, extraordinariamente poderosa para explicar numerosos fenómenos físicos, ya no puede considerarse una descripción exhaustiva de la realidad.

En consecuencia, la crítica contemporánea no niega la grandeza de Newton ni la eficacia de su física dentro de su dominio de aplicación. Lo que cuestiona es la pretensión de convertir aquella mecánica en una metafísica universal. La relatividad destruyó los absolutos de espacio y tiempo; la mecánica cuántica cuestionó la independencia entre observador y realidad observada; el principio de indeterminación limitó el ideal de conocimiento total; el entrelazamiento desafió la imagen atomista del mundo; y la teoría del caos mostró la fragilidad práctica de la predictibilidad absoluta. En conjunto, estas transformaciones han desplazado a la conciencia desde la periferia del universo newtoniano hacia una posición nuevamente problemática y filosóficamente significativa, reabriendo uno de los grandes interrogantes que la modernidad mecanicista había considerado cerrado: cuál es, en realidad, el lugar del sujeto consciente en la estructura misma del cosmos.

### **5.3.2.- La nueva alianza: tiempo, irreversibilidad y complejidad**

Ilya Prigogine y Isabelle Stengers articularon una de las críticas más profundas y constructivas a la herencia newtoniana. Su tesis es que la ciencia clásica, newtoniana, construyó un mundo de leyes reversibles y deterministas en el que el tiempo no cuenta: las ecuaciones de la mecánica funcionan igual hacia el pasado que hacia el futuro, y el devenir es una ilusión. Frente a este universo atemporal, la termodinámica del no-equilibrio, las estructuras disipativas y la teoría del caos revelan un universo donde el tiempo es real e irreversible, donde la novedad emerge, donde el azar y la necesidad se

entrelazan para producir orden a partir del desorden (PRIGOGINE; STENGERS, 2004). Esta «nueva alianza» entre el ser humano y la naturaleza repara la fractura que Newton había abierto: la naturaleza deja de ser un autómatas muerto para mostrarse creadora, histórica, abierta. Para una filosofía de la conciencia, esto es decisivo: en un universo que produce novedad e irreversibilidad, la emergencia de la vida y de la mente deja de ser una anomalía escandalosa para convertirse en una posibilidad inscrita en la creatividad misma de lo real.

### **5.3.3.- El reencantamiento del mundo y la crítica al paradigma mecanicista**

Morris Berman situó en la revolución científica del siglo XVII el origen del «desencantamiento» moderno, y propuso un «reencantamiento del mundo» que recupere la participación, el sentido y la pertenencia que el paradigma cartesiano-newtoniano destruyó (BERMAN, 1987). En la misma línea, Fritjof Capra denunció la crisis cultural derivada de la extrapolación del modelo mecanicista a todos los dominios —la economía, la medicina, la psicología, la educación— y reivindicó un paradigma holístico, sistémico y ecológico (CAPRA, 1992). Estas corrientes comparten un diagnóstico común: la imagen newtoniana del universo-máquina, fecunda en el dominio de la física, se reveló catastrófica al ser aplicada como metáfora omniabarcante de la realidad y del ser humano. La conciencia, la vida y el sentido no se dejan reducir a engranajes. El reencantamiento no propone, por supuesto, un regreso a la superstición premoderna, sino una integración de los logros de la ciencia en una visión más rica, capaz de albergar tanto la cantidad como la cualidad, tanto el mecanismo como la finalidad, tanto el objeto como el sujeto.

### **5.3.4.- Complejidad y transdisciplinariedad**

Es aquí donde el pensamiento de Edgar Morin y la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu —ejes de esta serie— ofrecen la respuesta más madura al legado newtoniano. Morin caracteriza el paradigma de la simplicidad, cuyo arquetipo es la ciencia clásica, por tres operaciones: la disyunción (que separa lo que está unido: el sujeto del objeto, la naturaleza de la cultura, la cualidad de la cantidad), la reducción (que reduce el todo a sus partes y lo complejo a lo simple) y la abstracción cuantificadora (que retiene sólo lo mensurable). Frente a él, el pensamiento complejo propone *religar* (*reliance*) lo que el método clásico separó, sin renunciar al rigor (MORIN, 1994; 2006). La conciencia deja de ser un residuo inexplicable para devenir un fenómeno emergente comprensible sólo en la trama de relaciones que lo produce.

Nicolescu, por su parte, introduce una idea que toca el corazón del problema newtoniano: la existencia de distintos *niveles de realidad*, separados por discontinuidades —como la que media entre el nivel macrofísico newtoniano y el nivel cuántico— y articulados por la lógica del *tercero incluido*. El error del paradigma clásico fue suponer un único nivel de realidad, homogéneo y enteramente mensurable, y proyectar sobre él la totalidad de lo existente, incluida la conciencia. La transdisciplinariedad restituye la pluralidad de niveles y, con ella, la posibilidad de pensar la conciencia y la materia no como dos sustancias incompatibles, sino como dimensiones de una realidad de niveles múltiples (NICOLESCU, 2009). Así, lo que en Newton fue desgarradura —el espacio absoluto como sensorio de una conciencia divina, escindido luego de la materia mecánica— puede repensarse como articulación: niveles de realidad copresentes, religados, abiertos.

### **5.3.5.- El problema difícil de la conciencia y los revivals de la interioridad cósmica**

Finalmente, la filosofía de la mente contemporánea ha hecho del «problema difícil» de la conciencia —por qué y cómo los procesos físicos van acompañados de experiencia subjetiva— el escollo central que la cosmovisión heredada de Newton no logra sortear (CHALMERS, 1999). Ante este escollo, asistimos a un sorprendente renacimiento de posiciones que, de un modo secularizado, recuperan algo de la intuición del *sensorium Dei*: el pansiquismo y el cosmopsiquismo, que postulan que la conciencia, o un protomental, es una propiedad fundamental y ubicua de lo real, y no un producto tardío y milagroso de la complejidad neuronal. Sin suscribir necesariamente estas tesis, conviene advertir su significado histórico: la pregunta que Newton mantuvo viva al situar una conciencia infinita en el fundamento del cosmos, y que la modernidad materialista creyó superada, regresa hoy al primer plano del debate filosófico y científico. La conciencia vuelve a buscar su lugar en el universo, y lo hace, en cierto modo, desandando el camino que la física newtoniana abrió.

### **5.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La reflexión sobre Newton no sería transdisciplinar si se detuviera en la historia de las ideas. Su sentido último es pedagógico: ¿qué enseñanzas se desprenden, para una Educación de la Conciencia, de la grandeza y de la sombra del coloso de Woolsthorpe? La paradoja es instructiva y aleccionadora: el paradigma que Newton ayudó a fundar configuró —y aún

configura— el modelo educativo dominante en Occidente; y, sin embargo, el Newton real, el del asombro y la búsqueda integral del saber, ofrece recursos para superarlo. Formulamos a continuación, en diálogo con la obra de Moraes, Morin, Nicolescu, Freire y Boff, ocho principios educativos.

#### **5.4.1.- Del paradigma fragmentador a la educación que religa**

El primer principio nace del diagnóstico de Moraes: gran parte de la escuela contemporánea sigue funcionando bajo un *paradigma educacional cartesiano-newtoniano*, caracterizado por la fragmentación disciplinar, la linealidad, la transmisión de contenidos descontextualizados y la concepción del alumno como receptor pasivo (MORAES, 1997). Tal como la física newtoniana descompuso el cosmos en partículas y fuerzas aislables, la pedagogía mecanicista descompone el saber en asignaturas estancas, el aprendizaje en unidades medibles y al sujeto en funciones cognitivas separadas. El principio correctivo es la *religación (reliance)* moriniana: una educación que reconecte los saberes entre sí, el conocimiento con la vida, la parte con el todo, el dato con su contexto y su sentido (MORIN, 1994; MORAES, 2008). Enseñar transdisciplinarmente a Newton significa, precisamente, no enseñar sólo sus ecuaciones, sino las preguntas metafísicas, teológicas y existenciales que las animaban: restituir al saber su espesor humano.

#### **5.4.2.- Reintegrar al sujeto que conoce: contra la educación sin conciencia**

La gran amputación newtoniana fue la expulsión del sujeto del mundo objetivo. Prolongada en la educación, esta amputación produce un aprendizaje sin conciencia: un saber que se acumula sin transformar al que aprende, una información que no deviene en formación. El segundo principio reclama reintroducir explícitamente al sujeto cognoscente en el acto de conocer. No hay conocimiento sin un conocedor situado, encarnado, afectado; todo aprendizaje es, a la vez, autoconocimiento. Una Educación de la Conciencia no separa, como hizo el método newtoniano, lo que se conoce de quien lo conoce: cultiva la reflexividad, la metacognición y, más radicalmente, la implicación existencial del aprendiz en aquello que estudia. El alumno no es el «observador irrelevante» del cosmos, sino un participante cuya transformación interior es la finalidad misma de la educación.

### **5.4.3.- La cualidad junto a la cantidad: rehabilitar lo sensible y lo vivido**

La bifurcación de la naturaleza relegó al limbo de lo subjetivo el color, el sonido, el aroma, el afecto: todo lo cualitativo y vivido. Una educación que sólo evalúa lo mensurable —reduciendo el aprendizaje a calificaciones, *rankings* y competencias cuantificables— reproduce, en el aula, la amputación newtoniana de la cualidad. El tercer principio reivindica el valor educativo de lo cualitativo: la experiencia estética, la emoción, el sentido, la belleza, la dimensión sensible del conocer. Como Goethe frente a Newton, la educación transdisciplinar no opone la cualidad a la cantidad, pero se niega a sacrificar la primera en aras de la segunda. Aprender el espectro de la luz no debe excluir maravillarse ante el arco iris; conocer la fórmula de la gravitación no debe apagar el estupor ante la caída de las cosas. La cualidad vivida es el medio en que la conciencia se forma (MORAES, 2008).

### **5.4.4.- El asombro como principio: el niño ante el océano de la verdad**

Entre todas las imágenes que Newton legó, ninguna es pedagógicamente más fecunda que su autorretrato como un niño que juega en la orilla del mar, recogiendo guijarros más pulidos mientras el inmenso océano de la verdad permanece inexplorado. En esta confesión, el mayor genio científico de su época se reconoce, ante todo, *asombrado*. El cuarto principio eleva el asombro (*thaumázein*) a fundamento del aprendizaje. La educación mecanicista, obsesionada con la respuesta correcta y la eficiencia, mata el asombro; la Educación de la Conciencia lo cultiva como la disposición originaria de toda búsqueda auténtica de la verdad. Mantener vivo en el aula el océano inexplorado —la conciencia de lo que no sabemos, la apertura a lo inmenso— es preservar la fuente misma del deseo de conocer.

### **5.4.5.- La unidad de la razón y la contemplación**

La cultura occidental escindió a Newton en dos: conservó al matemático y desechó al teólogo, al alquimista, al buscador de la sabiduría perdida. Pero el Newton histórico fue una unidad: para él, calcular órbitas, descifrar la profecía e indagar las fuerzas ocultas de la materia eran momentos de un único movimiento del espíritu hacia la verdad y hacia Dios. El quinto principio extrae de aquí una lección transdisciplinar capital: la integración de las formas de conocer que la modernidad separó —la razón demostrativa y la contemplación, la ciencia y la sabiduría, el cálculo y el sentido—. Una Educación de la Conciencia no forma especialistas mutilados, sino seres

humanos capaces de habitar a la vez el rigor de la razón y la profundidad de la contemplación. El Newton *entero*, recompuesto contra su mutilación ilustrada, es un emblema de esa aspiración a la unidad del saber.

#### **5.4.6.- Ante la cosmovisión heredada: conscientización**

La pedagogía de Paulo Freire enseña que ningún saber es neutro y que toda visión del mundo conlleva una concepción del ser humano y de su poder. El sexto principio aplica la *conscientización* freireana a la cosmovisión científica misma: enseñar a leer críticamente el paradigma mecanicista, a reconocer sus presupuestos, sus alcances y sus límites, a distinguir entre la física newtoniana —legítima y poderosa en su dominio— y el *mecanicismo* como ideología que extrapola ese modelo a la totalidad de lo real, incluido el ser humano (FREIRE, 1997). Una educación liberadora no transmite la imagen del mundo como un dogma incuestionable, sino que forma sujetos capaces de interrogarla. Frente a la «educación bancaria» que deposita contenidos en receptores pasivos —espejo pedagógico del universo-máquina—, Freire opone una educación dialógica y problematizadora que devuelve al educando su condición de sujeto consciente y creador de mundo (FREIRE, 1975; 1976).

#### **5.4.7.- Reencantar el aprendizaje**

Si la modernidad desencantó el cosmos, la escuela ha tendido a desencantar el aprendizaje, convirtiéndolo en una tarea instrumental, gris y carente de misterio. El séptimo principio reclama un *reencantamiento* del acto educativo (BERMAN, 1987; ASSMANN, 1998): recuperar la dimensión de sentido, de pertenencia y de participación que el conocer mecanizado perdió. Reencantar no es engañar ni mistificar: es restituir al aprendizaje su carácter de aventura del espíritu, su capacidad de conmover, de transformar, de abrir al educando a la belleza y a la profundidad de lo real. La paradoja newtoniana —un universo a la vez deslumbrante en su orden y vaciado de alma— enseña, por contraste, que el conocimiento sin encantamiento se vuelve estéril, y que una Educación de la Conciencia debe mantener encendida, en cada generación, la lámpara del asombro y del sentido.

#### **5.4.8.- El cosmos como creación, no como mercancía**

El octavo y último principio recoge la advertencia de la teología de la liberación y de la ecología integral. El paradigma newtoniano, al reducir la naturaleza a materia inerte y mensurable, la convirtió en objeto disponible para la dominación y la explotación técnica ilimitada. Leonardo Boff ha

mostrado cómo esta cosificación de la naturaleza —su degradación de creación a recurso— está en la raíz de la crisis ecológica contemporánea, en la que el «grito de la tierra» se entrelaza con el «grito de los pobres» (BOFF, 1996). Una Educación de la Conciencia, fiel a la mejor herencia del propio Newton —para quien el cosmos era obra y manifestación de un designio—, enseña a contemplar la naturaleza no como mecanismo explotable, sino como creación que merece reverencia y cuidado. Restituir al universo su carácter de don, frente a su reducción moderna a mercancía, es quizá la consecuencia pedagógica más urgente de toda la reflexión que este capítulo ha desplegado.

Concluimos, pues, donde empezamos. Newton es el vértice luminoso y la sombra densa de la conciencia moderna: la razón que comprende el universo y que, al comprenderlo, se descubre exiliada de él. Educar la conciencia a la altura de Newton significa heredar su rigor sin heredar su mutilación; honrar la potencia de la razón matemática sin sacrificarle la cualidad, el sentido y la interioridad; recoger del coloso, por encima de sus ecuaciones, aquel gesto último de humildad asombrada ante el océano inexplorado de la verdad. En ese gesto —el del sabio que se sabe niño ante lo inmenso— se cifra, acaso, toda la pedagogía de la conciencia que esta serie persigue, y se enciende de nuevo la lámpara de la interioridad cuya aurora alumbramos en el volumen precedente.



## 6.- Hugo Grocio y Samuel von Pufendorf

*«...Pero entre las cosas que son propias del hombre está el apetito de sociedad, esto es, de comunidad; y no de una comunidad cualquiera, sino tranquila y ordenada según la condición de su entendimiento, con aquellos que pertenecen a su especie...»*

Hugo Grocio (1583-1645)

***Del derecho de la guerra y de la paz***

Prolegómenos, §6 (1625/1998)

*«...Será, pues, ley fundamental del derecho natural que cada hombre cultive y conserve, en cuanto de él dependa, una sociabilidad pacífica con los demás, conforme a la índole y al fin del género humano considerado en su conjunto...»*

Samuel von Pufendorf (1632-1694)

***De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural***, lib. I, cap. III (1673/2002)

*«...Los derechos del hombre, por más fundamentales que sean, son derechos históricos, esto es, nacidos en ciertas circunstancias, caracterizadas por luchas en defensa de nuevas libertades contra viejos poderes, y nacidos de modo gradual...»*

Norberto Bobbio (1909-2004)

***El tiempo de los derechos*** (1991)

El siglo XVII europeo se abre sobre las ruinas morales de la Cristiandad dividida. Las guerras de religión, que culminan en la devastación de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), no fueron solo una catástrofe demográfica y política: fueron, ante todo, el derrumbe de un presupuesto civilizatorio. Durante siglos, el orden de la convivencia se había sostenido sobre una fe compartida, una autoridad eclesial común y una imagen única del cosmos. Cuando esa fe se fractura en confesiones irreconciliables que se combaten con el hierro y el fuego, surge una pregunta que constituye, quizá, el verdadero alumbramiento de la modernidad jurídica y moral: ¿sobre qué fundamento puede sostenerse la convivencia entre los seres humanos —y entre los

pueblos— cuando ya no comparten ni el dogma, ni la Iglesia, ni la obediencia a un mismo soberano espiritual?

A esta pregunta responden, de manera complementaria y profundamente articulada, Hugo Grocio y Samuel von Pufendorf. Su respuesta no consiste en restaurar una autoridad perdida, sino en desplazar el fundamento del orden desde la *revelación* hacia la *naturaleza humana*, y dentro de ésta, hacia la *razón* y la *sociabilidad*. El derecho natural deja de ser, en sus manos, un apéndice de la teología moral para convertirse en una ciencia autónoma, deducible de la sola consideración de lo que el ser humano es. Esta operación, que Welzel describió como el tránsito del derecho natural escolástico al derecho natural racionalista (WELZEL, 1979), no es un mero refinamiento técnico de juristas: es un acontecimiento en la historia de la conciencia. Por primera vez de modo sistemático, la conciencia moral se concibe como una facultad universal, accesible a todo hombre por el solo uso de la razón, vinculante por encima de las confesiones y de las fronteras, e independiente de la pertenencia a una comunidad de salvación.

Justificar la presencia de ambos pensadores en este volumen, dedicado a la *plenitud de la sustancia y la mística del amor puro*, exige reconocer que la interioridad que la serie viene rastreando desde sus primeros tomos no es solo la interioridad mística, contemplativa o cognoscente. Es también, y de manera decisiva en el siglo XVII, una *interioridad jurídico-moral*: la conciencia que se sabe portadora de derechos y deberes, que reconoce en el otro a un semejante dotado de dignidad, y que descubre en sí misma un «tribunal interior» capaz de juzgar la justicia o injusticia de las acciones con independencia de la ley positiva. Grocio y Pufendorf son los grandes arquitectos de esa conciencia jurídica universal. Con ellos nace el sujeto moderno de derechos, esa figura que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 reconocería tres siglos después como fundamento de «la libertad, la justicia y la paz en el mundo» (BOBBIO, 1991).

La valoración de su legado no puede, sin embargo, ser ingenuamente celebratoria. El universalismo del derecho natural racionalista nació entrelazado con la expansión comercial y colonial europea: el *Mare Liberum* de Grocio (1609), que proclama la libertad de los mares como patrimonio común de la humanidad, fue también un alegato jurídico al servicio de la Compañía Holandesa de las Indias Orientales y de su pugna con el monopolio ibérico (TUCK, 1999). La razón que se postula como universal es, de hecho, una razón situada, europea, masculina y propietaria. Una lectura rigurosa —y fiel al horizonte crítico, decolonial y liberador que orienta esta serie— debe

sostener a la vez dos verdades: que estos pensadores fundaron el lenguaje moderno de la dignidad y de los derechos, y que ese mismo lenguaje sirvió para legitimar dominaciones. Dussel nos enseña a leer la modernidad desde su «cara oculta»: la víctima, el excluido, el pueblo conquistado (DUSSEL, 2011). Solo asumiendo esta tensión podremos recoger lo que en Grocio y Pufendorf hay de emancipador —la afirmación de una humanidad común y de su dignidad inviolable— sin reproducir lo que en ellos hubo de instrumento ideológico.

Este capítulo se propone, pues, una doble tarea: reconstruir las aportaciones de ambos autores a la filosofía de la conciencia jurídica y moral —la racionalización del derecho natural, la sociabilidad como fundamento del orden, la dignidad de la persona, la ontología de los «entes morales», el nacimiento del derecho internacional— y, a la vez, traducir ese legado en principios educativos para una pedagogía de la convivencia, de la paz, de los derechos humanos y de la ciudadanía planetaria. Pues si algo enseña el siglo de la Guerra de los Treinta Años a nuestro siglo de guerras globalizadas, es que la convivencia entre los humanos no es un dato de la naturaleza, sino una obra de la conciencia educada: algo que hay que *aprender a vivir juntos* (DELORS, 1996).

## 6.1.- Apuntes biográficos

### 6.1.1.- Hugo Grocio (1583-1645): el jurista en el destierro

Hugo Grocio (1583-1645) nació en Delft, en las Provincias Unidas de los Países Bajos, en el seno de una familia perteneciente al patriciado urbano, culta y estrechamente vinculada al humanismo renacentista. Su padre, Jan de Groot, fue burgomaestre de Delft<sup>16</sup>, curador de la Universidad de Leiden<sup>17</sup> y hombre de amplios intereses intelectuales, circunstancias que favorecieron una educación excepcional para el joven Hugo. Desde la infancia manifestó una precocidad extraordinaria que asombró a sus contemporáneos. Ingresó en la Universidad de Leiden a los once años, donde recibió la influencia decisiva de los grandes humanistas neerlandeses, especialmente de Joseph Justus Scaliger, quien llegó a considerarlo un auténtico prodigio intelectual. A los quince años acompañó una misión diplomática a Francia encabezada por Johan van Oldenbarnevelt y, durante aquella estancia, obtuvo el doctorado en Derecho por la Universidad de Orléans. La leyenda cuenta que el rey Enrique IV de Francia, impresionado por la brillantez del adolescente, lo describió como «el milagro de Holanda».

---

<sup>16</sup> Burgomaestre (del neerlandés *burgemeester* y del alemán *Bürgermeister*) era el magistrado principal o alcalde de una ciudad en las Provincias Unidas de los Países Bajos y en otros territorios del norte de Europa durante la Edad Moderna. Lejos de desempeñar únicamente funciones administrativas, ejercía amplias competencias de gobierno local, justicia, hacienda, orden público y representación política. En la República holandesa del siglo XVII, donde las ciudades gozaban de una notable autonomía, los burgomaestres pertenecían habitualmente al patriciado urbano y constituían una de las principales élites dirigentes del Estado. El cargo confería gran prestigio e influencia, pues permitía participar indirectamente en la vida política provincial y nacional. El padre de Hugo Grocio, Jan de Groot, fue burgomaestre de Delft, circunstancia que situó a su familia entre los círculos más cultos e influyentes de la joven República neerlandesa.

<sup>17</sup> Curador (*curator*) era un miembro del órgano de gobierno de una universidad encargado de velar por su administración, prestigio y orientación académica. En las universidades de las Provincias Unidas, los curadores eran generalmente magistrados, juristas o miembros destacados del patriciado urbano designados por las autoridades civiles para supervisar la institución, nombrar profesores, gestionar recursos y garantizar su buen funcionamiento. El cargo reflejaba la estrecha vinculación existente entre la vida universitaria y las élites políticas de la República holandesa. El padre de Hugo Grocio, Jan de Groot, ejerció como curador de la Universidad de Leiden, una de las más prestigiosas de Europa en aquel tiempo. El hecho de que Jan de Groot fuera simultáneamente burgomaestre de Delft y curador de la Universidad de Leiden situó a la familia en la confluencia de dos de los principales centros de poder de la República: el gobierno urbano y la cultura humanista universitaria. Este entorno explica en gran medida el acceso temprano de Grocio a una formación excepcional y a las redes intelectuales que marcarían toda su trayectoria.

La formación de Grocio se desarrolló en un ambiente marcado por el humanismo erasmista, el redescubrimiento de las fuentes clásicas y la consolidación de la joven República de las Provincias Unidas. Dominaba el latín y el griego con extraordinaria soltura, escribía poesía, editaba textos antiguos y cultivaba simultáneamente la historia, la filología, la teología, el derecho y la filosofía moral. Esta sólida educación clásica dejó una huella permanente en toda su obra. A diferencia de muchos juristas posteriores, Grocio no elaboró sus teorías a partir de construcciones puramente abstractas, sino mediante un constante diálogo con Aristóteles, los estoicos, Cicerón, Séneca, Tácito, los juristas romanos y los Padres de la Iglesia. De esta síntesis surgiría una de las formulaciones más influyentes del derecho natural moderno.

Su ascenso profesional fue igualmente precoz. Antes de los veinte años ejercía como abogado ante los tribunales de La Haya y desempeñaba importantes funciones públicas al servicio de la República. En 1604 recibió el encargo de defender jurídicamente la captura por la Compañía Holandesa de las Indias Orientales de la nave portuguesa *Santa Catarina*. De este contexto nació el manuscrito *De iure praedae commentarius* (*Comentario sobre el derecho de presa*), una extensa reflexión sobre la guerra, el comercio y la legitimidad de la apropiación de bienes en tiempos de conflicto. Uno de sus capítulos sería publicado de manera independiente en 1609 bajo el título *Mare liberum* (*El mar libre*), obra que alcanzó enorme notoriedad al defender que los océanos no podían ser apropiados por ninguna potencia y debían permanecer abiertos a la navegación y al comercio de todos los pueblos. Con este texto Grocio sentó las bases del moderno derecho internacional marítimo y desafió directamente las pretensiones monopolísticas de España y Portugal sobre las rutas oceánicas.

Sin embargo, los acontecimientos que más profundamente marcaron su pensamiento no fueron los éxitos académicos ni los cargos públicos, sino las violentas luchas religiosas y políticas que desgarraron la República holandesa durante las primeras décadas del siglo XVII. El conflicto enfrentó a los armijnianos o remonstrantes, partidarios de una interpretación más tolerante del calvinismo y de una mayor autonomía del poder civil respecto de las autoridades eclesiásticas, con los gomaristas, defensores de una ortodoxia calvinista rigurosa. Grocio tomó partido por los remonstrantes y se convirtió en uno de los principales defensores de la supremacía del poder civil en materia reli-



6 Hugo Grocio (1583-1645). Humanista, jurista y diplomático neerlandés; precursor del derecho internacional moderno. Reconstrucción histórica idealizada basada en retratos de época, con elementos alegóricos inspirados en *Mare Liberum* (1609) y *De iure belli ac pacis* (1625). Diseño digital contemporáneo.

giosa. En obras como *Ordinum Hollandiae ac Westfrisiae pietas* (1613) argumentó que la autoridad política debía preservar la paz pública y evitar que las disputas doctrinales destruyeran la convivencia social.

La crisis alcanzó su punto culminante cuando el estatúder<sup>18</sup> Mauricio de Nassau decidió intervenir militarmente en el conflicto. Tras la celebración del Sínodo de Dordrecht (1618-1619), que condenó las tesis arminianas, Grocio fue arrestado junto con Johan van Oldenbarnevelt y otros dirigentes remonstrantes. El proceso judicial tuvo un fuerte componente político. Oldenbarnevelt fue condenado a muerte y ejecutado en mayo de 1619, mientras que Grocio fue sentenciado a cadena perpetua y recluido en el castillo de Loevestein. Aquella experiencia constituyó un acontecimiento decisivo para la evolu-

ción de su pensamiento. El jurista que había dedicado sus esfuerzos a funda-

<sup>18</sup> Estatúder (*stadhouder*, literalmente «lugarteniente» o «teniente del lugar») era el principal magistrado ejecutivo de una provincia en las Provincias Unidas de los Países Bajos. Originalmente representaba al soberano durante el dominio de los Habsburgo, pero tras la independencia de la República el cargo evolucionó hasta convertirse en una magistratura de enorme poder político y militar. Los estatúderes solían pertenecer a la Casa de Orange-Nassau y ejercían funciones de comandante supremo de las fuerzas armadas, dirección de la política exterior e influencia decisiva en los asuntos internos de la República. Aunque formalmente las Provincias Unidas constituían una república gobernada por los Estados Provinciales y los magistrados urbanos, la autoridad y el prestigio militar de los estatúderes les permitían desempeñar un papel semejante al de un jefe de Estado de facto. Mauricio de Nassau, estatúder de varias provincias, fue quien impulsó la represión contra los remonstrantes, la ejecución de Johan van Oldenbarnevelt y el encarcelamiento de Hugo Grocio.

mentar jurídicamente la convivencia política se convirtió de pronto en víctima de la intolerancia religiosa y de la arbitrariedad del poder.

Durante los casi dos años de cautiverio continuó estudiando y escribiendo. Gracias a la ayuda de su esposa, Maria van Reigersberch, protagonizó en 1621 una de las fugas más célebres de la historia moderna. Oculto en un gran arcón utilizado para transportar libros entre la prisión y el exterior, logró escapar de Loevestein y alcanzar Amberes, desde donde se trasladó finalmente a París. La figura de Maria adquirió desde entonces un lugar destacado en la memoria biográfica de Grocio, pues su inteligencia, valentía y fidelidad hicieron posible la evasión y, en gran medida, la continuación de su obra intelectual.

El exilio parisino constituyó una etapa de extraordinaria fecundidad. Privado de su patria y profundamente impresionado por las guerras religiosas que devastaban Europa, Grocio comenzó a elaborar una teoría jurídica capaz de ofrecer fundamentos universales para la convivencia entre pueblos, Estados y confesiones religiosas. El contexto histórico era dramático: la Guerra de los Treinta Años había sumido al continente en una espiral de violencia, destrucción y fanatismo. Frente a esta situación, Grocio buscó principios de justicia válidos para todos los seres humanos independientemente de sus creencias particulares.

El resultado fue *De iure belli ac pacis* (*Del derecho de la guerra y de la paz*), publicado en París en 1625. Esta obra representó un punto de inflexión en la historia del pensamiento jurídico y político occidental. En ella intentó demostrar que existen principios de derecho natural fundados en la propia naturaleza racional y social del ser humano, principios que conservan su validez incluso aunque se supusiera —en una afirmación que se haría célebre— que Dios no existiera o no interviniera en los asuntos humanos. Aunque Grocio nunca abandonó su fe cristiana, esta formulación otorgó al derecho natural una autonomía racional que contribuyó decisivamente al desarrollo posterior de la filosofía jurídica moderna, la Ilustración y la teoría de los derechos humanos.

Durante su exilio también escribió *De veritate religionis christianae* (1627), obra apologética concebida inicialmente para los marineros y comerciantes holandeses que viajaban por el mundo. Más allá de la defensa del cristianismo, el libro refleja su permanente preocupación por la concordia religiosa y por la posibilidad de un diálogo racional entre culturas y credos diferentes. Esta aspiración conciliadora acompañó toda su trayectoria

intelectual y constituye uno de los rasgos más característicos de su personalidad.

En 1634 inició una nueva etapa al ser nombrado embajador de Suecia en Francia por el poderoso canciller Axel Oxenstierna. Durante más de una década desempeñó una intensa actividad diplomática en el complejo escenario de la Guerra de los Treinta Años. Esta experiencia reforzó aún más su interés por las relaciones internacionales, la negociación entre Estados y la búsqueda de mecanismos jurídicos capaces de limitar la violencia bélica. En cierto sentido, Grocio no fue únicamente un teórico del derecho internacional: también fue un diplomático que intentó aplicar en la práctica los ideales de moderación y racionalidad que defendía en sus escritos.

Tras ser relevado de sus funciones diplomáticas en 1645 emprendió el regreso desde Suecia. Durante el viaje sufrió un grave naufragio en el mar Báltico. Aunque logró sobrevivir, las penurias físicas derivadas del accidente deterioraron irreversiblemente su salud. Falleció poco después, el 28 de agosto de 1645, en Rostock, en territorio alemán. Tenía sesenta y dos años. Murió lejos de la patria que había servido y que nunca llegó a rehabilitar plenamente.

La trayectoria vital de Grocio constituye uno de los ejemplos más claros de la estrecha relación entre experiencia biográfica y elaboración teórica. La guerra, las divisiones religiosas, la persecución política, la prisión, el exilio y la actividad diplomática no fueron simples circunstancias externas a su pensamiento, sino el laboratorio existencial en el que se forjó su concepción del derecho natural, de la justicia y de la comunidad internacional. Por ello, su obra puede leerse como el intento de responder intelectualmente a una pregunta nacida de la experiencia histórica más dolorosa de su tiempo: cómo hacer posible la convivencia entre individuos, pueblos y religiones en un mundo desgarrado por el conflicto. No es casual que la posteridad lo recuerde como uno de los padres fundadores del derecho internacional moderno y como uno de los primeros pensadores que buscaron fundamentar jurídicamente una paz universal basada en la razón, la justicia y la dignidad común de todos los seres humanos.

### **6.1.2.- Samuel von Pufendorf (1632-1694): el sistematizador del derecho natural**

Samuel Pufendorf (1632-1694) nació el 8 de enero de 1632 en Dorfchemnitz, una pequeña localidad de Sajonia, en el seno de una familia profundamente vinculada al luteranismo. Su padre, Elias Pufendorf, era pastor protestante y pertenecía a una generación que había vivido intensamente las tensiones religiosas desencadenadas por la Reforma. El nacimiento de Samuel coincidió con uno de los momentos más dramáticos de la historia europea: la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), conflicto que devastó gran parte del Sacro Imperio Romano Germánico y provocó una crisis demográfica, económica y moral sin precedentes. Las noticias de saqueos, desplazamientos de población, hambrunas y enfrentamientos confesionales formaron parte del horizonte cotidiano de su infancia. Esta experiencia temprana de una Europa desgarrada por la violencia religiosa influyó profundamente en su posterior búsqueda de fundamentos racionales para la convivencia política y social.

Desde muy joven recibió una educación orientada hacia la teología, pues su familia esperaba que siguiera la vocación pastoral paterna. Ingresó en la prestigiosa Escuela Principesca de Grimma, uno de los principales centros educativos luteranos de Sajonia, donde adquirió una sólida formación clásica basada en el estudio del latín, el griego, la retórica y la filosofía. En 1650 comenzó sus estudios en la Universidad de Leipzig. Allí predominaba todavía una enseñanza escolástica muy ligada a la ortodoxia luterana, circunstancia que pronto le produjo insatisfacción intelectual. Aunque inicialmente cursó teología, fue alejándose progresivamente de las disputas dogmáticas para interesarse por la jurisprudencia, la historia, la filosofía moral y las ciencias matemáticas.

El giro decisivo de su formación se produjo al trasladarse a la Universidad de Jena. Allí entró en contacto con el matemático, astrónomo y filósofo Erhard Weigel (1625-1699), una de las figuras intelectuales más originales de la Alemania del siglo XVII. Weigel defendía la posibilidad de aplicar a la filosofía moral el mismo rigor demostrativo que caracterizaba a las matemáticas. Inspirado por el éxito de la nueva ciencia moderna, enseñaba que las relaciones humanas podían estudiarse mediante principios racionales universales y deducciones sistemáticas. Pufendorf adoptó este ideal metodológico y lo conservaría durante toda su vida. Gracias a Weigel conoció además las obras de tres

autores que marcarían decisivamente su pensamiento: Hugo Grocio, Thomas Hobbes y René Descartes. De Grocio heredó la idea de un derecho natural racional y universal; de Hobbes aprendió la importancia de la seguridad y del orden político para superar los conflictos humanos; de Descartes recibió el ejemplo de una filosofía construida a partir de principios claros y distintos.

La influencia combinada de estos autores condujo a Pufendorf hacia una empresa intelectual novedosa: construir una ciencia secular de la moral y del derecho capaz de fundamentar la convivencia humana más allá de las divisiones confesionales. Esta aspiración respondía directamente a la experiencia histórica de la Europa posterior a la Guerra de los Treinta Años. El joven jurista había llegado a la convicción de que las controversias teológicas, lejos de garantizar la paz, habían contribuido con frecuencia a alimentar los conflictos. Era necesario, por tanto, encontrar principios comunes accesibles a la razón de todos los seres humanos.



7 Samuel von Pufendorf (1632-1694). Jurista, historiador y filósofo alemán; uno de los principales sistematizadores del derecho natural moderno y del derecho de gentes. Reconstrucción histórica idealizada basada en retratos de época, con elementos alegóricos inspirados en *De iure naturae et gentium* (1672) y *De officio hominis et civis* (1673). Diseño digital contemporáneo.

Un acontecimiento aparentemente fortuito reforzó esta orientación y se convirtió en uno de los episodios más célebres de su biografía intelectual. En 1658 fue contratado como preceptor de los hijos del embajador sueco Petrus Julius Coyet en Copenhague. Poco después estalló una nueva guerra entre Dinamarca y Suecia. Las autoridades danesas arrestaron a los miembros de la legación sueca, y Pufendorf permaneció varios meses en situación de cautiverio. Privado de bibliotecas y de sus habituales instrumentos de estudio, aprovechó el aislamiento para reflexionar sistemáticamente sobre los

fundamentos del derecho natural. Según la tradición biográfica, durante aquellos meses concibió y organizó mentalmente la estructura completa de una nueva ciencia jurídica basada en principios racionales. El resultado fue *Elementa jurisprudentiae universalis* (1660), obra que constituye el primer intento plenamente sistemático de presentar el derecho natural mediante un método deductivo inspirado en las matemáticas (HOCHSTRASSER, 2000).

La publicación de esta obra atrajo inmediatamente la atención de los círculos académicos y políticos alemanes. El elector palatino Carlos Luis, interesado en fortalecer el prestigio intelectual de la Universidad de Heidelberg, creó para él en 1661 la primera cátedra específicamente dedicada al derecho natural y de gentes de la historia universitaria europea. Este acontecimiento tuvo una importancia institucional extraordinaria. Hasta entonces, el derecho natural se enseñaba subordinado a la teología o integrado dentro de la jurisprudencia tradicional. Con Pufendorf adquiría autonomía académica y se convertía en una disciplina independiente, destinada a estudiar racionalmente los principios fundamentales de la convivencia humana. La creación de esta cátedra simboliza uno de los momentos fundacionales de la filosofía jurídica moderna.

Durante los años de Heidelberg desarrolló una intensa actividad intelectual y política. Observador atento de la compleja estructura constitucional del Sacro Imperio Romano Germánico, percibió las debilidades de un sistema caracterizado por la fragmentación territorial y las tensiones entre el emperador, los príncipes y las ciudades libres. Estas reflexiones cristalizaron en *De statu imperii germanici* (1667), publicado bajo el seudónimo de Severinus de Monzambano Veronensis. La obra provocó una enorme controversia. Pufendorf describía al Imperio como un cuerpo político «irregular» y «semejante a un monstruo», incapaz de encajar en las categorías tradicionales de monarquía, aristocracia o federación. Su análisis representaba una de las primeras aplicaciones de la ciencia política moderna al estudio de las instituciones europeas y revelaba ya su preocupación constante por los problemas de la soberanía y del orden político.

En 1670 aceptó una invitación para incorporarse a la recién fundada Universidad de Lund, en Suecia. Allí alcanzó la plena madurez intelectual. En este período publicó su obra más importante, *De iure naturae et gentium libri octo* (1672), una extensa síntesis en la que desarrolló una teoría completa del derecho natural, la sociedad, el Estado y las relaciones internacionales. A diferencia de Grocio, que aún mantenía una fuerte conexión entre derecho

natural y tradición teológica, Pufendorf insistió en fundamentar las obligaciones humanas sobre la naturaleza social del hombre (*socialitas*), entendida como la inclinación racional a vivir en comunidad pacífica con otros seres humanos. Esta idea se convertiría en uno de los pilares del pensamiento ilustrado posterior.

Consciente de la dificultad de una obra tan extensa, publicó al año siguiente *De officio hominis et civis* (1673), un compendio destinado a la enseñanza universitaria. El libro conoció una difusión extraordinaria y fue traducido a numerosas lenguas europeas. Durante más de un siglo se convirtió en uno de los manuales fundamentales para la formación moral, jurídica y política de estudiantes, funcionarios y educadores. A través de esta obra, las ideas de Pufendorf influyeron decisivamente en pensadores como Christian Thomasius, Christian Wolff, John Locke, Jean-Jacques Burlamaqui, Emer de Vattel e incluso, indirectamente, en Kant.

En las décadas siguientes abandonó progresivamente la docencia para dedicarse al servicio de diversos Estados protestantes. Fue nombrado historiador real de Suecia y posteriormente historiador y consejero del elector de Brandeburgo. Estas responsabilidades le permitieron observar desde dentro el funcionamiento de las monarquías modernas y las complejas relaciones entre política, religión y administración pública. En reconocimiento a sus servicios recibió títulos nobiliarios, incorporándose a la pequeña nobleza intelectual de la Europa protestante.

Uno de los temas que más ocuparon su atención en los últimos años fue la relación entre Iglesia y Estado. Las devastadoras guerras de religión seguían proyectando su sombra sobre la vida europea, y Pufendorf estaba convencido de que la paz civil exigía delimitar cuidadosamente las competencias de ambas esferas. Esta preocupación culminó en *De habitu religionis christianae ad vitam civilem* (1687), obra en la que formuló la llamada teoría colegial (*Kollegialsystem*). Según esta doctrina, el Estado debía conservar la autoridad suprema sobre los asuntos civiles, mientras que las iglesias debían ocuparse de las cuestiones estrictamente espirituales. Aunque no defendía la separación moderna entre Iglesia y Estado, sí proponía una distinción funcional destinada a proteger la libertad de conciencia y evitar la instrumentalización política de la religión. Estas ideas anticiparon algunos de los principios que posteriormente serían desarrollados por la Ilustración y el liberalismo moderno.

Samuel Pufendorf falleció en Berlín el 26 de octubre de 1694. Su muerte puso fin a una de las trayectorias intelectuales más influyentes de la Europa moderna. La importancia de su legado no radica únicamente en sus aportaciones al derecho natural y al derecho de gentes, sino también en haber contribuido decisivamente a la secularización de la filosofía moral y política. Su experiencia de una Europa devastada por las guerras confesionales, su formación científica inspirada en el ideal matemático de certeza y su constante preocupación por la paz civil lo llevaron a construir una arquitectura conceptual destinada a fundamentar racionalmente la convivencia humana. Gracias a ello, se convirtió en uno de los principales mediadores entre el iusnaturalismo de Grocio y la Ilustración del siglo XVIII, influyendo profundamente en el desarrollo del pensamiento jurídico, político, educativo e internacional de la modernidad occidental (SCHNEEWIND, 2009).

## **6.2.- Aportaciones fundamentales**

Aunque separados por dos generaciones y por temperamentos intelectuales distintos —Grocio, humanista y erudito; Pufendorf, sistemático y geómetra—, ambos pensadores forman una unidad doctrinal: Pufendorf se concibe a sí mismo como continuador y arquitecto de la intuición de Grocio. Conviene, pues, exponer sus aportaciones de modo articulado, mostrando cómo la conciencia jurídica y moral moderna se va constituyendo a través de cinco grandes ejes.

### **6.2.1.- La conciencia como fuente del orden**

La aportación más decisiva de Grocio es la afirmación de que el derecho natural posee un fundamento racional propio, intrínseco a la naturaleza humana, con independencia de su origen divino. En el célebre pasaje de los Prolegómenos —el *etiamsi daremus*— sostiene que cuanto ha dicho sobre el derecho natural tendría validez «aunque concediésemos, lo que no puede hacerse sin grandísimo crimen, que Dios no existe o que no se ocupa de las cosas humanas» (GROCIO, 1998, Prolegómenos, §11). La hipótesis es retórica —Grocio era un creyente sincero—, pero su alcance es revolucionario: el derecho natural se vuelve *autónomo* respecto de la voluntad divina; vincula porque expresa la racionalidad intrínseca de la naturaleza, no porque Dios lo mande arbitrariamente. Frente al voluntarismo nominalista que hacía depender el bien del puro decreto divino, Grocio reabre la vía del *intelectualismo*: las cosas son justas o injustas en sí mismas, y la razón las discierne (VILLEY, 2013).

Esta operación tiene una consecuencia inmensa para la filosofía de la conciencia: el discernimiento moral se interioriza y se universaliza. El derecho natural no está escrito en tablas externas, sino en la razón misma de todo ser humano; es un dictado de la *recta ratio* que la conciencia lee en su propio fondo. Por eso obliga a todos los hombres, de cualquier pueblo o religión, y puede servir de base a una convivencia que no presupone ya la unidad confesional. La conciencia moral universal, accesible por la sola razón, se convierte así en el suelo común sobre el que puede levantarse la paz entre quienes ya no comparten la fe. Pufendorf radicalizará esta autonomía, separando con nitidez el foro del derecho natural —que regula la vida social externa en este mundo— del foro de la teología —que atañe a la salvación— y del foro de la ley civil (PUFENDORF, 2002; HAAKONSEN, 1996).

### **6.2.2.- La sociabilidad como principio del orden moral**

Si el derecho natural es racional, ¿de qué principio se deduce? Aquí Grocio ofrece su segunda gran intuición, dirigida contra el escéptico Carnéades, quien había sostenido que la justicia es necesidad, pues todo ser busca solo su provecho. Grocio replica que es propio del ser humano un *appetitus societatis*: un apetito de sociedad, un deseo de vida en común tranquila y ordenada con sus semejantes, conforme a la índole de su entendimiento (GROCIO, 1998, Prolegómenos, §6). De esta inclinación sociable, y no del mero cálculo egoísta, brotan los primeros principios del derecho: abstenerse de lo ajeno, cumplir lo pactado (*pacta sunt servanda*), reparar el daño causado y aceptar el castigo merecido. La sociabilidad es, pues, la raíz de toda justicia.

Pufendorf convierte esta intuición en el axioma único de todo su sistema. La *socialitas* —la sociabilidad— es el principio supremo del que se deduce, *more geometrico*, la totalidad del derecho natural: «cada hombre debe cultivar y conservar, en cuanto de él dependa, una sociabilidad pacífica con los demás» (PUFENDORF, 2002, lib. I, cap. III). Pero Pufendorf fundamenta la sociabilidad de manera más realista y casi antropológica que Grocio: el ser humano es, por naturaleza, un ser indigente y menesteroso (*imbecillitas*), incapaz de subsistir por sí solo, expuesto y necesitado del auxilio de los demás. Precisamente por ser tan frágil y, a la vez, tan capaz de dañar a sus semejantes, necesita de la sociabilidad como condición de su propia conservación. La sociabilidad no es, pues, mero sentimentalismo gregario: es la respuesta racional de una conciencia que reconoce su menesterosidad constitutiva y la interdependencia que de ella deriva (SCHNEEWIND, 2009). En este punto, Pufendorf media entre el optimismo de Grocio y el pesimismo de Hobbes. En

este sentido puede afirmarse que el pensamiento de Hugo Grocio es esencialmente optimista, mientras que el de Thomas Hobbes resulta marcadamente pesimista, debido a las diferentes concepciones que ambos autores sostienen acerca de la naturaleza humana y de las posibilidades de la convivencia social. Grocio considera que los seres humanos poseen una inclinación natural hacia la sociabilidad (*appetitus societatis*), es decir, una tendencia innata a vivir en comunidad y a establecer relaciones de cooperación regidas por la razón. Aunque reconoce la existencia de conflictos, ambiciones e injusticias, confía en la capacidad racional del ser humano para descubrir principios universales de justicia y para construir un orden jurídico capaz de regular tanto las relaciones entre los individuos como las relaciones entre los Estados. De esta convicción surge su defensa del derecho natural y del derecho de gentes, concebidos como fundamentos de una convivencia internacional basada en la justicia, la paz y el respeto mutuo. Por el contrario, Hobbes parte de una visión mucho más sombría de la condición humana. Según él, los individuos están impulsados fundamentalmente por el deseo de conservación, la búsqueda del poder, la competencia y el temor constante a los demás. En ausencia de una autoridad común que imponga el orden, los hombres se encuentran en una situación de desconfianza generalizada que desemboca en la célebre «guerra de todos contra todos» (*bellum omnium contra omnes*). Por ello, Hobbes considera que la paz no puede fundarse espontáneamente en la razón moral o en la sociabilidad natural, sino únicamente en la existencia de un poder soberano fuerte capaz de garantizar la seguridad mediante la coerción. Mientras Grocio confía en la racionalidad y en la capacidad de cooperación de los seres humanos para edificar un orden jurídico universal, Hobbes subraya la fragilidad de la convivencia y la necesidad de una autoridad poderosa que contenga las tendencias conflictivas inherentes a la naturaleza humana. Ambos persiguen el ideal de la paz, pero Grocio la fundamenta principalmente en el derecho y en la sociabilidad natural, mientras que Hobbes la hace depender de la fuerza y de la autoridad del Estado. Por ello, la historiografía suele presentar a Grocio como representante de un optimismo antropológico moderado y a Hobbes como uno de los máximos exponentes del pesimismo antropológico de la modernidad.

### **6.2.3.- La constitución del mundo de la conciencia**

La contribución más original y filosóficamente profunda de Pufendorf — y la de mayor relevancia para una filosofía de la conciencia— es su doctrina de los *entia moralia*, los entes morales. Pufendorf distingue dos órdenes de realidad: el de los *entia physica*, las cosas y movimientos físicos, regidos por

relaciones de causa y efecto; y el de los *entia moralia*, los entes morales —los estados, las personas en cuanto sujetos de derecho, los oficios, los títulos, las obligaciones, los derechos—, que no existen en la naturaleza física, sino que son *impuestos (impositio)* por seres inteligentes sobre las cosas y las personas para dirigir y ordenar la libertad.

Los entes morales no se descubren en la naturaleza como las piedras o las plantas: se *instituyen*. Cuando un ser humano es reconocido como padre, como ciudadano, como propietario o como soberano, se le superpone un «modo moral» que no añade nada a su realidad física, pero que transforma radicalmente el campo de sus relaciones, deberes y dignidades. El mundo moral es, así, un mundo *constituido por la conciencia*: un orden de significados, valores y obligaciones que los seres libres erigen sobre el sustrato físico para hacer posible la vida ordenada. Esta intuición es de un alcance extraordinario. Por un lado, anticipa lo que la filosofía contemporánea llamará *ontología social*: la idea de que instituciones como el dinero, el matrimonio, la propiedad o el Estado son «hechos institucionales» creados por la imposición colectiva de estatus (SEARLE, 1997). Por otro, ilumina la naturaleza misma de la conciencia moral: el ser humano es el único ente que habita simultáneamente dos mundos, el físico y el moral, y que, mediante su libertad, instituye el segundo sobre el primero. La conciencia no es solo espejo de lo dado: es potencia instituyente de un orden de sentido.

#### **6.2.4.- La dignidad de la persona y el deber del reconocimiento**

De la sociabilidad y de la igualdad natural de los hombres deduce Pufendorf uno de los principios más fecundos del pensamiento moderno: la *dignidad* de la naturaleza humana y el deber correlativo de reconocer al otro como igual. Hay, afirma, una cierta dignidad en el solo nombre de «hombre»; y de ella se sigue que cada cual debe estimar y tratar a los demás como naturalmente iguales a sí mismo, pues comparten una misma naturaleza (PUFENDORF, 2002, lib. I, cap. VII). El deber primero hacia los demás es el de no dañarlos; el segundo, el de reconocer en ellos esa igualdad esencial. Aquí se forja, en lenguaje jurídico-moral, una de las matrices de la idea moderna de dignidad humana: no una dignidad otorgada por el rango, la riqueza o el mérito, sino inherente a la condición humana como tal.

A esta concepción de la dignidad contribuye también, de manera decisiva, la doctrina de Grocio del *ius* como cualidad moral de la persona. Grocio define el derecho subjetivo como una *qualitas moralis personae*, una cualidad moral inherente al sujeto, en virtud de la cual puede legítimamente tener o hacer algo

(GROCIO, 1998, lib. I, cap. I; TUCK, 1999). Con ello, el derecho deja de ser solo lo objetivamente justo —*id quod iustum est*— para convertirse también en una *facultad o poder* que pertenece a la persona: el germen conceptual de los derechos subjetivos y, en última instancia, de los derechos humanos. La persona se concibe ahora como portadora de derechos que le son propios por su sola condición de sujeto racional y libre. La conciencia jurídica moderna nace aquí: la conciencia de ser titular de una dignidad y de unos derechos inviolables que ningún poder puede legítimamente desconocer.

### **6.2.5.- Los fundamentos de la convivencia internacional**

La aportación por la que Grocio es universalmente recordado es la fundación del derecho internacional moderno. En *De iure belli ac pacis* somete a la razón aquello que parecía sustraído a toda norma: la guerra. Su tesis es que también entre los Estados, y aun en medio del conflicto armado, rige un derecho —el *ius gentium*— que obliga en conciencia: la guerra solo es justa por causa justa, debe declararse por autoridad legítima y conducirse con moderación (*temperamenta belli*), respetando límites en el trato a los no combatientes, los prisioneros y los vencidos (GROTIUS, 1998). Frente a la máxima de que en la guerra callan las leyes, Grocio sostiene que ni siquiera la guerra suspende el derecho. Se perfila así la idea de una *sociedad internacional*: una comunidad de pueblos que, aun sin un poder soberano que los gobierne, están ligados por normas comunes de justicia y por la palabra dada.

En *Mare liberum* (1609) Grocio formula además el principio de que el alta mar es *res communis*, patrimonio común de la humanidad, no susceptible de apropiación por ninguna potencia: una de las primeras formulaciones de la idea de bienes comunes globales (TUCK, 1999). Pufendorf, por su parte, extiende el sistema al situar el derecho de gentes como aplicación del derecho natural a las relaciones entre los pueblos, concebidos como personas morales compuestas dotadas de una voluntad única. La doctrina del pacto social —que en Pufendorf adopta la forma de dos pactos y un decreto: el pacto de unión, el decreto sobre la forma de gobierno y el pacto de sujeción— ofrece, además, el modelo de cómo una multitud de individuos se constituye en cuerpo político, en *persona moralis composita*. De este modo, Grocio y Pufendorf ofrecen a la modernidad el lenguaje con el que pensar tanto el orden interno del Estado como el orden externo de la comunidad de naciones: un lenguaje de pactos, derechos, deberes y dignidad que desembocará en Locke, en Rousseau, en Kant y, finalmente, en el sistema contemporáneo de los derechos humanos y del derecho internacional (HAAKONSEN, 1996; SCHNEEWIND, 2009).

En síntesis, lo que estos dos autores aportan a la filosofía de la conciencia puede formularse así: han constituido la *conciencia jurídica y moral universal* como instancia interior, racional y vinculante, capaz de discernir lo justo más allá de toda autoridad externa; han fundado la dignidad de la persona como cualidad inherente a todo ser humano; han revelado que el mundo moral es un orden instituido por la libertad consciente sobre el sustrato físico; y han trazado el horizonte de una convivencia entre los pueblos regida por el derecho y no por la sola fuerza. Es, en lenguaje barroco y jurídico, una verdadera plenitud de la conciencia: la conciencia que se descubre legisladora, responsable y solidaria del destino común de la humanidad.

### **6.3.- Correlatos contemporáneos**

La herencia de Grocio y Pufendorf no es una reliquia de historia de las ideas: late en algunas de las construcciones morales, jurídicas y políticas más decisivas de nuestro tiempo. Conviene rastrear, siquiera brevemente, sus correlatos contemporáneos, tanto los que prolongan su legado como los que lo someten a crítica.

#### **6.3.1.- De los derechos naturales a los derechos humanos**

La línea más visible va del derecho natural racionalista a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). El derecho subjetivo de Grocio —el *ius* como cualidad moral de la persona— y la dignidad de Pufendorf son los antepasados conceptuales del actual lenguaje de los derechos. Bobbio advierte, no obstante, contra una lectura ahistórica: los derechos humanos no son verdades eternas deducidas de una naturaleza inmutable, sino conquistas históricas, fruto de luchas concretas contra el poder (BOBBIO, 1991). Su corrección es valiosa: nos permite recoger la afirmación de la dignidad universal sin sacralizar el universalismo abstracto. Los derechos son, a la vez, herencia de la razón moderna y resultado de las luchas de los oprimidos por su reconocimiento.

#### **6.3.2.- La tradición grociana y la sociedad internacional**

En la teoría de las relaciones internacionales, la llamada *Escuela inglesa* reivindica explícitamente una «tradición grociana»: la idea de que los Estados no viven en pura anarquía, sino que forman una *sociedad internacional* regida por normas, instituciones y una cultura común. Bull, en *La sociedad anárquica*, sitúa a Grocio como referente de una visión intermedia entre el realismo hobbesiano —que solo ve fuerza— y el idealismo kantiano —que solo ve comunidad universal—: la convivencia entre los pueblos es posible bajo la

forma de una sociedad de Estados ligados por el derecho. El derecho internacional humanitario, las instituciones multilaterales y la justicia penal internacional son herederos directos de la intuición grociana de que ni la guerra suspende el derecho (BULL, 2005).

### **6.3.3.- De la convivencia internacional a la paz cosmopolita y planetaria**

La línea que va de Grocio y Pufendorf a Kant culmina en el proyecto de *La paz perpetua* (KANT, 2019) y en la idea de un derecho cosmopolita que reconoce a cada ser humano como ciudadano del mundo. Esta intuición resuena hoy en el pensamiento de Edgar Morin, para quien la humanidad, amenazada por riesgos comunes y unificada por su destino, necesita instituir una *Tierra-Patria* y una conciencia planetaria capaz de articular la unidad y la diversidad de lo humano (MORIN; KERN, 2005). La sociabilidad de Pufendorf, fundada en la menesterosidad y la interdependencia, encuentra aquí su versión planetaria: en la era de las interdependencias globales, la sociabilidad ya no se juega entre vecinos o entre Estados, sino en la comunidad de destino de toda la especie sobre un planeta finito y compartido.

### **6.3.4.- Ontología de los entes morales y realidad social instituida**

La doctrina de Pufendorf de los *entia moralia* tiene un eco sorprendente en la filosofía contemporánea de la *realidad social*. Searle (1997) sostiene que instituciones como el dinero, la propiedad, el matrimonio o el Estado son «hechos institucionales» que existen únicamente porque una colectividad les atribuye una función de estatus mediante la fórmula «X cuenta como Y en el contexto C». Esto es, casi literalmente, la *impositio* de Pufendorf: la libertad consciente superpone sobre la realidad física un orden de entes morales que la transforma. La filosofía de la conciencia recibe de aquí una lección de la mayor importancia educativa: el mundo humano —sus derechos, sus instituciones, sus normas— no es un dato natural intocable, sino una obra histórica de la conciencia colectiva, y por ello mismo susceptible de ser transformada por esa misma conciencia. Lo instituido puede ser reinstituido.

### **6.3.5.- La ética del reconocimiento y del cuidado**

El deber de Pufendorf de reconocer al otro como naturalmente igual prefigura la contemporánea *ética del reconocimiento*. Honneth muestra cómo la lucha por el reconocimiento —en el amor, el derecho y la estima social— constituye la gramática moral de los conflictos sociales y la condición

de una identidad lograda. La dignidad no es solo un atributo que se posee, sino una relación que se reconoce intersubjetivamente (HONNET, 1997). A esta línea se suma, desde la perspectiva del cuidado, Boff, para quien el *cuidado* es la estructura fundamental del ser humano y el fundamento de una nueva ética planetaria: cuidar del otro y de la Tierra como prolongación de aquella sociabilidad fundada en la interdependencia y la fragilidad compartidas (BOFF, 2002).

### **6.3.6.- La crítica decolonial: el reverso del universalismo**

Toda recepción rigurosa debe incluir la crítica. Desde la filosofía de la liberación, Dussel muestra que el universalismo del derecho natural moderno fue también el lenguaje con que Europa legitimó la conquista, la esclavitud y el despojo: la misma razón que proclamaba la dignidad universal excluía de hecho al indígena, al africano, a la mujer, al pobre. La libertad de los mares de Grocio amparó la expansión mercantil holandesa; la igualdad natural de Pufendorf convivió con la colonización. La crítica decolonial no invalida la conquista de la dignidad y los derechos, sino que la *completa*: exige una *transmodernidad* que universalice de verdad, partiendo no de la razón abstracta del propietario europeo, sino de la dignidad concreta de la víctima y del excluido. Esta tensión —entre el universalismo emancipador y su uso dominador— es justamente la que una educación crítica de la conciencia debe iluminar y transformar (FREIRE, 1975; DUSSEL, 1992; 2011; GUTIÉRREZ, 2022).

### **6.4.- Principios educativos y pedagógicos**

¿Qué pedagogía se desprende del legado de Grocio y Pufendorf, leído desde el horizonte transdisciplinar, complejo y liberador de esta serie? Si su aportación esencial fue constituir la conciencia jurídica y moral universal, su correlato educativo no puede ser otro que una pedagogía de la convivencia consciente: una educación que forme sujetos capaces de reconocer la dignidad propia y ajena, de habitar responsablemente el mundo instituido y de cooperar en la construcción de la paz. Pueden formularse, al menos, siete principios.

**Aprender a vivir juntos: la convivencia y la paz como tareas educativas.** Si la convivencia no es un dato natural sino una obra de la conciencia educada, entonces *aprender a vivir juntos* es uno de los pilares irrenunciables de toda educación (DELORS, 1996). La pedagogía de la paz que se desprende de Grocio enseña que ni siquiera el conflicto está fuera de la norma: educar para la convivencia no es suprimir el conflicto, sino aprender a

gestionarlo con justicia, con palabra y con respeto a límites compartidos. La escuela se convierte así en un laboratorio de convivencia donde se aprende, en la práctica, que la diferencia no exige la guerra, sino el pacto.

**Educación en la dignidad y en los derechos humanos.** De la dignidad de Pufendorf y del derecho subjetivo de Grocio se deriva el principio de una educación en derechos humanos centrada en el reconocimiento de la dignidad inviolable de toda persona. No se trata solo de enseñar el catálogo de los derechos, sino de cultivar la experiencia viva del reconocimiento: que cada estudiante se sepa portador de una dignidad que nadie puede pisotear, y que reconozca esa misma dignidad en el otro, especialmente en el más débil. Educar la conciencia es, en este sentido, educar la mirada que reconoce al semejante como igual (HONNETH, 1997).

**Formar la conciencia moral autónoma: el tribunal interior.** La racionalización del derecho natural sitúa en la conciencia el discernimiento de lo justo. La consecuencia pedagógica es clara: educar no es adoctrinar en normas externas, sino formar una conciencia moral autónoma, capaz de juzgar por sí misma la justicia de las acciones. Aquí la herencia de Grocio y Pufendorf converge plenamente con la *conscientización* freireana: educar es despertar el sujeto crítico que lee la realidad y se reconoce capaz de transformarla, no el objeto pasivo que la sufre (FREIRE, 1975). El «tribunal interior» de la conciencia jurídica moderna se traduce, en clave liberadora, en conciencia crítica que no se somete a la injusticia consagrada como ley.

**Educación para el pacto y la palabra dada.** El principio *pacta sunt servanda* —cumplir lo pactado— es, en el fondo, un principio pedagógico de primer orden. Una comunidad educativa se constituye sobre pactos: normas acordadas, compromisos asumidos, confianza recíproca. Enseñar a dar la palabra y a sostenerla, a construir acuerdos y a respetarlos, es formar la base misma de la vida social y democrática. La escuela como comunidad de pactos —donde las reglas no se imponen, sino que se acuerdan y se honran— educa la responsabilidad, la fidelidad y la confianza, virtudes sin las cuales ninguna convivencia es posible.

**Educación la ciudadanía planetaria y cosmopolita.** La intuición de una sociedad de los pueblos, prolongada en la paz cosmopolita kantiana y en la Tierra-Patria de Morin, exige hoy una pedagogía de la ciudadanía planetaria. Educar la conciencia es ampliar el círculo del reconocimiento: del yo a la familia, de la comunidad a la nación, y de ésta a la humanidad entera y a la comunidad de vida del planeta. La transdisciplinariedad ofrece el marco:

comprender que los grandes problemas —la paz, el clima, la justicia global— son a la vez jurídicos, éticos, ecológicos y espirituales, y que ninguna disciplina aislada los abarca (NICOLESCU, 2009; MORIN, 1999; MORAES, 2021). La conciencia planetaria es la forma contemporánea de la sociabilidad de Pufendorf.

**Pedagogía del reconocimiento, del cuidado y de la interdependencia.** La fundamentación de Pufendorf de la sociabilidad en la menesterosidad humana —el hombre como ser indigente que necesita del otro— ofrece una pedagogía del cuidado y de la interdependencia. Frente al individualismo competitivo, educar la conciencia es reconocer la fragilidad compartida y la mutua necesidad como fuente de vínculo y no de debilidad. El *saber cuidar* (BOFF, 2002) y la pedagogía dialógica del reconocimiento (FREIRE, 1975) hacen de la escuela un espacio donde se aprende que somos seres-en-relación, responsables los unos de los otros y del mundo común. La ecología de los saberes integra esta perspectiva en una visión ecosistémica de la educación (MORAES, 2008; 2021).

**Educar críticamente el universalismo: una conciencia decolonial.** Por último, fiel a la doble verdad enunciada al comienzo, la Educación de la Conciencia debe asumir críticamente la ambivalencia del legado moderno. No basta con proclamar la dignidad y los derechos universales: hay que enseñar a discernir cuándo el universalismo emancipa y cuándo encubre dominación. Una pedagogía decolonial y liberadora educa una conciencia capaz de universalizar desde abajo, desde la dignidad concreta de los excluidos, evitando tanto el relativismo que abandona la dignidad universal como el universalismo abstracto que borra las diferencias (DUSSEL, 1992; 2011; FREIRE, 1975). Es esta conciencia —jurídica y compasiva, universal y situada, crítica y solidaria— la que recoge, depura y lleva a plenitud la herencia de Grocio y Pufendorf.

Concluyendo: la lámpara de la interioridad que el siglo XVII enciende no alumbra solo el cogito, la mística o la nueva ciencia; alumbra también el rostro del otro como semejante en dignidad, y la comunidad de los pueblos como tarea de la conciencia. Grocio y Pufendorf nos ofrecen la convicción de que la convivencia justa no cae del cielo ni brota espontáneamente de la naturaleza, sino que se instituye, se pacta y se educa. En un mundo nuevamente atravesado por la guerra y la exclusión, educar esa conciencia jurídica, moral y planetaria no es un lujo académico: es la condición misma de un futuro humano. Pues, como toda la serie viene sosteniendo, la transformación del

mundo comienza por la transformación de la conciencia, y ésta es, antes que nada, obra de la educación.



## 7.- Damaris Cudworth Masham (1659-1708)

*«...La instrucción de los niños depende, en sus primeros y más decisivos años, principalmente de sus madres; de modo que mantener a las mujeres en la ignorancia es corromper la fuente misma de toda educación...»*

***Occasional Thoughts in Reference to a  
Vertuous or Christian Life*** (1705/2004)

*«...Amar a Dios no es apartar la mente de las criaturas hacia una abstracción vacía, sino conocer y amar la Sabiduría y la Bondad tal como se manifiestan en sus obras: el amor verdadero es un acto de la razón, no un arrebató de la imaginación...»*

***A Discourse Concerning the Love of God*** (1696/2004)

Si la historia de la Educación de la Conciencia se hubiera escrito atendiendo solo a las voces que el canon ha consagrado, Damaris Cudworth Masham apenas figuraría como una nota a pie de página en la biografía de John Locke: la dueña de la casa de campo de Oates (Otes, Essex) donde el filósofo del *Essay* pasó sus últimos catorce años. Recuperarla como pensadora por derecho propio —y, más aún, como una de las primeras teóricas modernas de la educación femenina entendida como condición de la vida racional y moral— es uno de los gestos de justicia historiográfica que esta serie viene practicando volumen tras volumen. No se trata de un gesto meramente reparador. Masham articula, en el umbral del siglo XVIII, una tesis cuya radicalidad no ha perdido vigencia: que la *conciencia* —en su doble acepción de entendimiento que conoce y de conciencia moral que discierne— no es un don espontáneo, sino una construcción educativa; y que negar a la mitad de la humanidad el cultivo de la razón es corromper la raíz misma de toda formación humana (MASHAM, 1705/2004; FRANKEL, 1989).

La pertinencia de Masham en el itinerario de *Educación Transdisciplinar* dedicado a la *plenitud de la sustancia y la mística del amor puro* es triple. En primer lugar, ella encarna —como pocas figuras de su tiempo— una síntesis viva entre dos tradiciones que la historiografía suele

presentar como antagónicas: el platonismo de Cambridge de su padre, Ralph Cudworth, con su afirmación de un orden inteligible y de una razón participante de lo divino, y el empirismo de su amigo Locke, con su insistencia en la experiencia y en la génesis de las ideas (HUTTON, 1993; BROAD, 2002). Masham no elige entre ambos: los piensa juntos, y en esa costura anticipa un modo de entender la conciencia que ni la reduce a tabla rasa ni la disuelve en abstracción mística.

En segundo lugar, Masham es una pensadora de la religión racional. Sus dos obras publicadas —*A Discourse Concerning the Love of God* (1696) y *Occasional Thoughts in Reference to a Vertuous or Christian Life* (1705)— se levantan contra dos enemigos simétricos: el fideísmo entusiasta que disuelve la fe en sentimiento, y el ateísmo práctico de quienes separan la moral de toda fundamentación. Frente a ambos, defiende una fe que pasa por el entendimiento, una piedad que se prueba en la conducta y un amor de Dios que no desprecia a las criaturas, sino que las reconoce como huellas de la Sabiduría (MASHAM, 1696/2004; BROAD, 2003). Para una serie que dialoga sistemáticamente con la teología de la liberación, esta crítica de la espiritualidad evasiva y esta reivindicación de una fe encarnada y razonable resultan especialmente fecundas.

En tercer lugar —y es aquí donde su aportación se vuelve decisiva para una pedagogía de la conciencia—, Masham formula uno de los primeros argumentos modernos a favor de la educación de las mujeres que no se apoya en la conveniencia social ni en el adorno, sino en la estructura misma de la formación humana: dado que son las madres quienes instruyen a los hijos en los años en que la conciencia se está formando, mantenerlas en la ignorancia equivale a envenenar la fuente de la que bebe la sociedad entera (MASHAM, 1705/2004; READY, 2002; BROAD, 2019). El argumento, lejos de instrumentalizar a la mujer, invierte la jerarquía: hace de la educación femenina la *condición de posibilidad* de cualquier educación posterior.

Valorar a Masham exige, pues, leerla en tres claves entrelazadas: epistemológica (¿cómo conoce y se forma la conciencia?), teológico-moral (¿cómo se articulan razón, fe y virtud?) y pedagógica (¿quién y cómo educa la conciencia?). Las tres convergen en una intuición que esta serie reconoce como propia: que pensar, creer y educar son dimensiones de un mismo acto de humanización. El presente capítulo se propone restituir el espesor de esa intuición y mostrar por qué una filósofa silenciada durante casi tres siglos (O'NEILL, 1997) tiene todavía mucho que decir a quien hoy quiera pensar la educación como cultivo integral de la conciencia.

## 7.1.- Apuntes biográficos

Damaris Cudworth Masham nació el 18 de enero de 1659 (1658 según el calendario juliano entonces vigente en Inglaterra) en la ciudad de Cambridge, en el seno de una de las familias más destacadas del panorama intelectual inglés de la segunda mitad del siglo XVII. Su nacimiento coincidió con un período decisivo de transformación cultural y religiosa en Inglaterra, marcado por las tensiones entre racionalismo, empirismo, teología protestante y las nuevas ciencias naturales. En este contexto privilegiado, Damaris creció rodeada de libros, debates filosóficos y figuras eruditas que influyeron decisivamente en la formación de su pensamiento (HUTTON, 2020).

Su padre, Ralph Cudworth, fue una de las figuras centrales del denominado Platonismo de Cambridge, corriente filosófica que intentó armonizar la razón, la religión y la moral frente al materialismo mecanicista emergente y frente a las interpretaciones teológicas más dogmáticas. Como Master del Christ's College y autor de la monumental *The True Intellectual System of the Universe*, Cudworth defendió la existencia de principios morales objetivos y de una racionalidad inherente al universo, oponiéndose tanto al ateísmo como al determinismo materialista (CUDWORTH, 1678/1995; STROK, 2022).

La biblioteca familiar constituyó la primera gran escuela de Damaris. Sin embargo, su experiencia personal reflejó desde muy temprano una de las contradicciones más profundas de la cultura intelectual moderna: aunque pertenecía a un entorno excepcionalmente culto, se le negó la formación clásica reservada a los varones. No recibió enseñanza formal de latín ni de griego, lenguas indispensables para acceder a la filosofía, la ciencia y la teología de la época. Como era habitual para una mujer de su condición social, aprendió francés, considerado un conocimiento apropiado para las damas aristocráticas. Más adelante, consciente de las limitaciones que esta exclusión imponía a su desarrollo intelectual, emprendió por sí misma el aprendizaje del latín, siguiendo métodos similares a los que posteriormente recomendaría John Locke en su obra pedagógica *Some Thoughts Concerning Education* (FRANKEL, 1991; HUTTON, 2020).

Esta experiencia biográfica tuvo consecuencias filosóficas decisivas. La exclusión educativa sufrida por Masham se convertiría posteriormente en uno de los fundamentos de su crítica a la supuesta inferioridad intelectual feme-

nina. A diferencia de muchos autores de su tiempo, sostuvo que las diferencias observables entre hombres y mujeres no eran consecuencia de la naturaleza, sino del acceso desigual a la educación y a los recursos intelectuales.

Hacia 1682 conoció a John Locke, encuentro que marcaría profundamente su vida y su trayectoria intelectual. Entre ambos surgió una relación de gran afinidad filosófica y afectiva. Las primeras cartas intercambiadas muestran un diálogo intelectual de notable profundidad, en el que Damaris utilizó el seudónimo pastoral «Philoclea», práctica común en determinados círculos literarios de la época (HUTTON, 2012). Desde entonces, Locke encontró en ella una interlocutora excepcional, capaz de discutir con rigor cuestiones de epistemología, moral, religión y educación.



8 Reconstrucción artística digital basada en retratos atribuidos a Damaris Cudworth Masham (1659–1708), en la iconografía intelectual femenina de la Inglaterra de los siglos XVII–XVIII y en referencias biográficas de su obra y entorno.

En 1685 contrajo matrimonio con Sir Francis Masham, aristócrata viudo y propietario de la finca de Oates, en Essex. A partir de entonces pasó a ser conocida como Lady Masham. Aunque el matrimonio respondió en gran medida a las convenciones sociales de la época, no significó el abandono de su actividad intelectual. Por el contrario, la residencia de Oates se convirtió progresivamente en uno de los centros de intercambio filosófico más importantes de la Inglaterra de finales del siglo XVII.

La relevancia intelectual de Oates aumentó de forma decisiva cuando Locke se instaló allí en 1691. Durante los trece años que permaneció en la finca hasta su muerte en 1704, la casa funcionó como un auténtico nodo de la

denominada «República de las Letras», la extensa red europea de correspondencia y debate entre filósofos, científicos, teólogos y eruditos. En aquel espacio convergieron las discusiones sobre tolerancia religiosa, filosofía moral, teoría del conocimiento y educación que caracterizaron la temprana Ilustración inglesa (SIMONUTTI, 1987; GOLDIE, 2002).

En este contexto, Damaris desarrolló una actividad filosófica propia que durante mucho tiempo quedó eclipsada por la fama de sus interlocutores masculinos. Su primera obra importante fue *A Discourse Concerning the Love of God*, publicada anónimamente en 1696. El texto surgió en el contexto de la conocida controversia entre Locke y el teólogo místico John Norris sobre la naturaleza del amor divino. Frente a las posiciones más contemplativas y quietistas de Norris, Masham defendió una concepción activa y práctica de la vida religiosa. Sostenía que el amor a Dios debía manifestarse principalmente mediante el cumplimiento de las obligaciones morales y el servicio al prójimo, y no mediante una absorción exclusivamente contemplativa en la divinidad (MASHAM, 1696/2004).

Esta posición revela una característica fundamental de su pensamiento: la estrecha relación entre conciencia, racionalidad y responsabilidad moral. Para Masham, la verdadera espiritualidad no consistía en apartarse del mundo, sino en actuar racionalmente dentro de él. La conciencia moral debía expresarse en la vida cotidiana mediante acciones concretas orientadas al bien común.

Su segunda gran obra, *Occasional Thoughts in Reference to a Vertuous or Christian Life*, apareció en 1705 y constituye probablemente su contribución más original a la filosofía moral y educativa. En ella elaboró una reflexión sistemática sobre la formación del carácter, la educación de la conciencia y la responsabilidad social de las familias. La obra contiene una crítica particularmente innovadora de la educación femenina de su tiempo. Masham argumentó que la sociedad desperdiciaba una enorme cantidad de talento al negar a las mujeres una formación intelectual adecuada y limitar su horizonte vital a funciones estrictamente domésticas (MASHAM, 1705/2004).

Sus planteamientos anticipan algunas de las reivindicaciones que más tarde desarrollarían pensadoras ilustradas como Mary Wollstonecraft. Aunque Masham no defendió una igualdad política plena en sentido moderno, sí sostuvo que mujeres y hombres compartían la misma capacidad racional y que, por tanto, debían disponer de oportunidades educativas mucho más equitativas.

Otro aspecto fundamental de su actividad filosófica fue su extensa correspondencia. Especial relevancia tuvieron sus intercambios con Gottfried Wilhelm Leibniz, uno de los pensadores más importantes de la Europa moderna. En estas cartas discutió temas de metafísica, identidad personal, sustancia, libertad y armonía universal. La profundidad de estas discusiones ha llevado a numerosos estudiosos contemporáneos a considerar la correspondencia de Masham como parte integrante de su producción filosófica y no simplemente como un complemento biográfico (HUTTON, 2012).

Su influencia también se extendió a la preservación de la memoria intelectual de Locke. Tras la muerte del filósofo en 1704, redactó un relato biográfico detallado sobre sus últimos años, que serviría de base al célebre *Éloge* publicado por Jean Le Clerc en 1705. Este testimonio constituye una fuente fundamental para el conocimiento histórico de la vida y personalidad de Locke.

Damaris Cudworth Masham falleció el 20 de abril de 1708 en Oates. Fue enterrada en la nave principal de la Bath Abbey, un honor excepcional para una mujer de la época. El epitafio destacó su «penetración singular», «solidez de juicio» y «exactitud intelectual», añadiendo que poseía cualidades que la habrían hecho notable incluso si hubiese sido hombre. Paradójicamente, este elogio revela la misma estructura cultural que ella había criticado: el reconocimiento femenino seguía expresándose mediante la comparación con estándares masculinos.

Tras su muerte comenzó un prolongado proceso de invisibilización historiográfica. Sus obras fueron atribuidas en ocasiones a Locke; algunas ediciones posteriores incluso aparecieron bajo el nombre de éste. Durante casi tres siglos fue recordada principalmente como «la hija de Cudworth» o «la amiga de Locke», mientras su contribución filosófica permanecía en gran medida ignorada. Este fenómeno forma parte de lo que la historiadora de la filosofía Eileen O'Neill denominó la «desaparición de la tinta» de las filósofas modernas, es decir, el proceso sistemático mediante el cual las contribuciones intelectuales de numerosas mujeres fueron borradas de la memoria académica (O'NEILL, 1998).

Solo a partir de finales del siglo XX, gracias a los trabajos de investigadoras como Sarah Hutton, Lois Frankel, Jacqueline Broad, Mary Ellen Waithe, Luisa Simonutti y James Buickerood, su obra comenzó a ser recuperada y reinterpretada. Hoy es reconocida como una pensadora original

situada en la confluencia entre el platonismo de Cambridge, el empirismo de Locke y los primeros discursos ilustrados sobre educación y condición femenina.

Desde la perspectiva contemporánea, Masham ocupa un lugar particularmente relevante en la historia de la conciencia. Su insistencia en la formación moral, la autonomía racional, el cultivo de la reflexión crítica y la educación como condición para el desarrollo de las capacidades humanas la convierten en una de las precursoras de una concepción moderna de la conciencia como realidad dinámica, educable y socialmente configurada. Su vida y obra constituyen un ejemplo temprano de cómo la experiencia de la exclusión puede transformarse en una reflexión filosófica capaz de cuestionar las estructuras culturales que la producen.

## **7.2.- Aportaciones fundamentales**

Las aportaciones de Masham a una filosofía de la conciencia y a su educación pueden ordenarse en cinco núcleos: una epistemología situada entre el platonismo y el empirismo; una crítica del misticismo en nombre de una racionalidad afectiva; una defensa de la religión racional, la tolerancia y la libertad de conciencia; un argumento sistemático sobre la educación femenina como condición de la vida moral; y una teoría de la maternidad intelectual como matriz de la formación de la conciencia.

### **7.2.1.- Epistemología de la conciencia**

El primer rasgo distintivo de Masham es su negativa a habitar una sola escuela. Formada en el platonismo de Cambridge —que sostiene la existencia de verdades eternas e inmutables, accesibles a una razón que participa del entendimiento divino (CUDWORTH, 1678/1995)— y profundamente influida por el empirismo de Locke —para quien todas las ideas proceden de la experiencia, sensación y reflexión (LOCKE, 1690/2024)—, Masham construye una posición intermedia que la crítica reciente ha calificado de «entre platonismo e Ilustración» (HUTTON, 1993/2020). Conserva del platonismo la convicción de un orden moral objetivo y de una razón capaz de conocerlo; toma de Locke la atención a la génesis experiencial del conocimiento y el rechazo de las ideas innatas entendidas como contenidos ya formados.

De esta síntesis resulta una concepción de la conciencia que esta serie reconoce como particularmente fecunda: la conciencia no es un espejo pasivo que la naturaleza llena de impresiones, pero tampoco una facultad que ya

contiene en sí todas sus verdades. Es una capacidad que se actualiza —que se forma, se cultiva, se educa— en el intercambio con la experiencia y con las verdades morales (BROAD, 2002; FRANKEL, 1989). La razón es universal — todos los seres humanos la poseen—, pero *disponible* no es lo mismo que *desarrollada*: he aquí el quicio que liga su epistemología a su pedagogía. Si la razón es un don común pero solo un cultivo adecuado la lleva a su acto, entonces la educación deja de ser un lujo y se convierte en la operación por la cual la conciencia humana llega a ser plenamente lo que es.

### 7.2.2.- El debate sobre el amor de Dios

En *A Discourse Concerning the Love of God* (1696/2004), Masham interviene en una de las controversias filosófico-religiosas más vivas de su tiempo. John Norris, discípulo inglés de Malebranche, había sostenido —en su correspondencia con Mary Astell, las *Letters Concerning the Love of God* (1695)— que el amor debe dirigirse exclusivamente a Dios, único objeto capaz de causar placer en nosotros, de suerte que amar a las criaturas sería una desviación idolátrica (BROAD, 2003). Masham impugna esta doctrina con argumentos de notable agudeza. Si solo Dios es causa de nuestras percepciones —según el ocasionalismo de Malebranche—, entonces el amor exclusivo a Dios se vuelve psicológicamente imposible y prácticamente desmoralizador: una espiritualidad que desprecia las criaturas y los afectos ordinarios no eleva al ser humano, sino que lo desarraiga de la vida concreta en que la virtud debe ejercerse (MASHAM, 1696; BROAD, 2006).

La alternativa de Masham es decisiva para una filosofía de la conciencia. El amor verdadero a Dios no consiste en abolir el amor a las criaturas, sino en **amarlas ordenadamente**, reconociendo en ellas las huellas de la Sabiduría y la Bondad divinas. Conocer el mundo es, así, una vía hacia Dios, no un obstáculo; y la afectividad, lejos de ser enemiga de la razón, es educable y debe ser educada. Frente al misticismo que pide vaciar la mente de lo creado, Masham propone una *racionalidad afectiva*: una conciencia que ama con conocimiento y conoce con amor (FRANKEL, 1989; HUTTON, 1993). Esta crítica del «entusiasmo» —la pretensión de un acceso inmediato a lo divino que prescinde de la razón— la sitúa, junto a Locke, en la línea de una piedad ilustrada que desconfía de toda espiritualidad que dispense del trabajo del entendimiento (MASHAM, 1696/2004; LOCKE, 1690).

Conviene subrayar la sutileza de su posición frente a Mary Astell. Aunque ambas defendieron la dignidad intelectual de las mujeres, Masham discrepó de la espiritualidad contemplativa y del proyecto de retiro femenino que Astell

propugnaba, por considerar que apartaba a las mujeres del mundo en lugar de capacitarlas para actuar virtuosamente en él (BROAD, 2003; READY, 2002). El desacuerdo no es anecdótico: dibuja dos modelos de Educación de la Conciencia femenina —el del recogimiento devoto y el de la racionalidad activa en el mundo— de los que Masham elige resueltamente el segundo.

### **7.2.3.- Religión racional, tolerancia y libertad de conciencia**

La crítica del entusiasmo desemboca en una teología moral de cuño racional y tolerante. Para Masham, la verdadera religión no se mide por la ortodoxia de las creencias impuestas ni por la intensidad de los arrebatos devotos, sino por la conducta virtuosa que se sigue de un entendimiento ilustrado de la voluntad divina. De ahí su defensa de la *libertad de conciencia*: puesto que el asentimiento no puede forzarse y la fe sincera ha de pasar por la convicción racional, la coerción en materia religiosa es a la vez ineficaz e inmoral (BROAD, 2019). En esto Masham comparte el horizonte de la *Letter Concerning Toleration* de Locke, pero lo lleva a un terreno propio al vincular la libertad de conciencia con la educación: solo una conciencia formada en el ejercicio del juicio puede asentir libremente, de modo que la libertad religiosa presupone una pedagogía de la autonomía.

Este nudo entre fe, razón y libertad reviste especial interés para una serie en diálogo con la teología de la liberación. Masham anticipa, en clave dieciochesca, una crítica de la religión alienante —la que adormece la conciencia en lugar de despertarla— y una reivindicación de la fe como práctica encarnada en la conducta y comprometida con la vida del mundo. Su rechazo de una piedad que «aparta la mente de las criaturas» encuentra un eco lejano pero nítido en la insistencia liberadora en que la auténtica espiritualidad no huye del mundo, sino que se realiza en el amor concreto y en la justicia.

### **7.2.4.- La educación de las mujeres**

La aportación más original y duradera de Masham se despliega en *Occasional Thoughts* (1705/2004), donde la cuestión de la educación femenina deja de ser un asunto de decoro para convertirse en el fundamento de toda formación moral. El argumento parte de una premisa que su época admitía, pero cuyas consecuencias no extraía: si la razón es una facultad común a hombres y mujeres —y nada en la naturaleza la distribuye desigualmente—, entonces negar a las mujeres su cultivo no responde a la naturaleza, sino a la costumbre y al prejuicio (MASHAM, 1705/2004; FRANKEL, 1989; ATHERTON, 2002).

Masham denuncia con lucidez el círculo vicioso de la opresión educativa: a las mujeres se las mantiene en la ignorancia y luego se invoca esa misma ignorancia como prueba de su incapacidad. La frivolidad que se reprocha a las mujeres no es un dato de su naturaleza, sino el *efecto* de una educación que las reduce al adorno y las priva del cultivo de la razón (MASHAM, 1705/2004; BROAD, 2002). Denuncia también el doble rasero moral: la misma sociedad que exige a las mujeres una virtud severa les niega los medios intelectuales para comprenderla y fundamentarla, y aplica a hombres y mujeres criterios distintos en materia de honor y conducta (FRANKEL, 1989). La virtud, sostiene Masham, no puede descansar en la mera obediencia ciega ni en el hábito impuesto: una virtud sin entendimiento es frágil, supersticiosa y servil. Solo la conciencia que comprende las razones de su deber posee una virtud verdaderamente suya.

Aquí reside el corazón de su contribución a una *pedagogía de la conciencia*: la educación no es transmisión de contenidos ni adiestramiento en conductas, sino **formación del juicio moral**. Educar es capacitar a la persona para discernir por sí misma, para fundamentar sus deberes en razones y para sostener su virtud sobre la convicción y no sobre el miedo o la imitación (MASHAM, 1705/2004; READY, 2002). Que esta tesis se formule a propósito de las mujeres no la circunscribe: la convierte en universal, porque al reclamar para las excluidas la plena condición racional, Masham eleva la educación de la razón a derecho y a deber de todo ser humano.

#### **7.2.5.- La madre como primera educadora de la conciencia**

El argumento culmina en una intuición pedagógica de largo alcance. Masham observa que la formación de la conciencia comienza en los primeros años de vida —cuando el carácter, los hábitos y las primeras nociones morales se imprimen con fuerza decisiva— y que esa formación temprana corresponde, de hecho, a las madres (MASHAM, 1705/2004). De donde se sigue una conclusión que su época no había osado sacar: la educación de las madres no es un asunto privado de las mujeres, sino una **cuestión de interés público**, porque de la calidad intelectual y moral de las madres depende la formación de la conciencia de las generaciones venideras (FRANKEL, 1989; BROAD, 2019).

La «maternidad intelectual» de Masham invierte así la lógica patriarcal que confinaba a la mujer a una domesticidad sin pensamiento. Lejos de aceptar que la maternidad excluye el cultivo de la razón, Masham muestra que lo *exige*: precisamente porque la madre es la primera educadora de la

conciencia, debe ser ella misma una conciencia formada. El hogar deja de ser el reverso de la vida intelectual para convertirse en su primer escenario, y la educación temprana se revela como el cimiento sobre el que toda educación posterior se levanta —o se derrumba. En esta intuición late ya, dos siglos y medio antes de su formulación contemporánea, la idea de que las primeras relaciones de cuidado son matrices de la conciencia, y que no hay neutralidad posible en la calidad afectiva e intelectual de quienes educan en los comienzos de la vida.

### 7.3.- Correlatos contemporáneos

La obra de Masham, lejos de ser una curiosidad de anticuario, resuena en varios de los debates más vivos del pensamiento contemporáneo sobre la conciencia y su educación. Conviene señalar al menos seis correlatos.

1. **La recuperación historiográfica de las filósofas y la genealogía silenciada.** El caso Masham se ha convertido en emblema del problema que Eileen O'Neill diagnosticó como la «desaparición de la tinta»: el borrado sistemático de las filósofas modernas del canon (O'NEILL, 1998). La pregunta de Buickerood —«¿qué pasa con Damaris, Lady Masham?»— sobre la historiografía de una sola mujer filósofa (BUICKEROOD, 2005) ilumina un mecanismo más amplio de exclusión. Recuperarla no es solo hacerle justicia: es comprender que la historia de la educación de la conciencia ha estado mutilada, y que su reconstrucción exige una *genealogía de las voces silenciadas*. Este gesto entronca con la crítica decolonial de Dussel a la «falacia desarrollista» y eurocéntrica de la historia de las ideas, y con su llamada a escuchar la exterioridad excluida del relato hegemónico (DUSSEL, 2011).
2. **La crítica feminista a la masculinización de la razón.** Cuando Masham denuncia que la supuesta inferioridad racional de las mujeres es un efecto de la educación y no una verdad de la naturaleza, anticipa el núcleo de la crítica feminista contemporánea a la *masculinización histórica de la razón*. Genevieve Lloyd mostró cómo el ideal del «hombre de razón» se construyó por contraposición a lo femenino, asociado a la emoción y al cuerpo (LLOYD, 1993). Masham, tres siglos antes, ya había desactivado ese dispositivo al afirmar la universalidad de la razón y al exhibir el carácter construido —educativo, no natural— de las diferencias atribuidas a los sexos (FRANKEL, 1989; ATHERTON, 2002).

3. **La ética del cuidado y el yo relacional.** La defensa Masham de una racionalidad afectiva —que no opone razón y afecto, sino que los integra— y su atención a las relaciones tempranas de crianza como matriz de la conciencia moral encuentran un correlato notable en la *ética del cuidado*. La obra de Carol Gilligan sobre la «voz diferente» y el desarrollo moral en clave relacional (GILLIGAN, 2025) permite releer a Masham como una precursora de la idea de que la conciencia moral no se forma en el aislamiento del juicio abstracto, sino en el tejido de los vínculos y los cuidados. Su «maternidad intelectual» prefigura una pedagogía que reconoce el valor cognitivo y moral del cuidado, sin renunciar por ello a la exigencia de razón (MASHAM, 1705/2004; MORAES, 1997).
4. **La identidad personal y el legado de Locke.** Masham fue, junto con Catharine Trotter Cockburn, una de las pensadoras que recibieron y desarrollaron la teoría de Locke de la identidad personal<sup>19</sup>, vinculándola a la responsabilidad moral y a la educación del sujeto. Esta filiación la inscribe en una genealogía de la *conciencia como instancia de continuidad y de responsabilidad* —el «sí mismo» que se reconoce a lo largo del tiempo y responde de sus actos— que sigue siendo central en la filosofía de la mente y en toda pedagogía que aspire a formar sujetos responsables y no meros ejecutores de conductas.
5. **La fe racional y la teología de la liberación.** La reivindicación de Masham de una fe que pasa por el entendimiento y se prueba en la conducta, así como su crítica de la espiritualidad que «aparta de las criaturas», encuentran resonancias en la teología de la liberación, que también denuncia la religión alienante y reclama una fe encarnada en la praxis y comprometida con la transformación del mundo (GUTIÉRREZ, 2022; BOFF, 1981). Aunque separadas por casi tres siglos y por contextos abismalmente distintos, ambas tradiciones convergen en una intuición común: que la auténtica vida del espíritu no huye de la historia, sino que se realiza en el amor concreto, en la justicia y en el cultivo de la conciencia.

---

<sup>19</sup> Para John Locke, la identidad personal no depende del cuerpo ni del alma, sino de la continuidad de la conciencia. Una persona es el mismo ser en distintos momentos de su vida en la medida en que puede reconocerse a sí misma mediante la memoria de sus pensamientos y acciones pasadas. Así, la identidad personal se fundamenta en la autoconciencia y no en una sustancia material o espiritual permanente. Esta teoría otorgó a la memoria un papel central en la constitución del yo y vinculó estrechamente la identidad personal con la responsabilidad moral, ejerciendo una influencia decisiva en los posteriores debates filosóficos y científicos sobre la conciencia y la subjetividad.

6. **La conciencia como construcción compleja y transdisciplinar.** Por último, la negativa de Masham a encerrarse en una sola escuela —su síntesis de platonismo y empirismo, de razón y afecto, de fe y entendimiento— anticipa el modo de pensar que el paradigma de la complejidad y la transdisciplinariedad han hecho explícito. Frente a la disyunción que separa razón y emoción, conocimiento y valor, ciencia y sentido, Morin reivindica una *religación* de los saberes y una «cabeza bien hecha» capaz de contextualizar y de unir (MORIN, 2001); Nicolescu propone una lógica del tercero incluido que supere los antagonismos estériles (NICOLESCU, 2009); y Moraes articula un paradigma educativo ecosistémico en el que la formación de la conciencia integra las dimensiones cognitiva, afectiva, ética y espiritual del ser humano (MORAES, 1997; 2008; 2021). Masham, sin la conceptualización de estos autores, practicó ya esa **religación**: pensó la conciencia como una totalidad que no se deja partir en compartimentos, y su pedagogía como cultivo integral de esa totalidad.

#### **7.4.- Principios educativos y pedagógicos**

De la filosofía de Masham puede extraerse un conjunto coherente de principios educativos y pedagógicos que conservan plena vigencia para una Educación de la Conciencia entendida en clave transdisciplinar y liberadora. Los formulamos en ocho principios.

1. **Principio de la racionalidad universal.** La razón es un don común a todo ser humano, sin distinción de sexo, condición u origen. Toda exclusión educativa que se justifique invocando una supuesta incapacidad natural de los excluidos es, en realidad, un efecto de la privación educativa que ella misma produce. La Educación de la Conciencia debe partir, pues, del reconocimiento incondicional de la **educabilidad universal**: nadie está fuera del derecho y del deber de cultivar su razón.
2. **Principio de la educación como formación del juicio, no como instrucción.** Educar no es llenar la mente de contenidos ni adiestrar en conductas, sino **formar el juicio** para que la persona discierna por sí misma. Una virtud que descansa en el hábito impuesto o en la obediencia ciega es frágil y servil; solo la conciencia que comprende las razones de su deber posee una virtud verdaderamente propia. La meta de la educación es la autonomía del juicio moral.

3. **Principio de la unidad de razón, afecto y fe.** La conciencia no se forma fragmentando sus dimensiones. Contra el racionalismo desencarnado y contra el sentimentalismo sin razón, la educación debe cultivar una *racionalidad afectiva*: un entendimiento que ama y un afecto que conoce. Y contra el fideísmo y el racionalismo árido por igual, debe integrar la dimensión de sentido y trascendencia sin renunciar al trabajo del entendimiento. Educar la conciencia es religar lo que el prejuicio separa.
4. **Principio de la educación temprana y de la madre-educadora.** Los primeros años son decisivos en la formación del carácter y de la conciencia moral, y quienes educan en esos comienzos —de modo eminente, las madres— ejercen una función de la más alta importancia pública. De ahí dos consecuencias pedagógicas: que la educación de quienes cuidan y educan en la primera infancia es prioritaria, y que ninguna sociedad puede desentenderse de la calidad intelectual y afectiva de la **crianza** como cimiento de toda educación ulterior .
5. **Principio de la autonomía y la libertad de conciencia.** Puesto que el asentimiento no puede forzarse y la convicción sincera ha de nacer del juicio propio, la coerción es contraria a la naturaleza misma de la conciencia. La educación debe formar sujetos capaces de asentir libremente y de sostener sus convicciones con razones, no súbditos del miedo o de la autoridad ciega. La **libertad de conciencia** no es solo un derecho político: es el fruto de una pedagogía de la autonomía (FREIRE, 1997).
6. **Principio de la coherencia entre virtud y conocimiento.** No hay virtud sólida sin entendimiento, ni conocimiento pleno sin virtud. La educación de la conciencia debe buscar la **coherencia** entre lo que se sabe y lo que se hace, entre el discernimiento moral y la conducta. Una instrucción que no se traduce en vida virtuosa, y una virtud que no se sostiene en la comprensión, traicionan por igual el sentido de educar.
7. **Principio de la educación contra el doble rasero y la opresión.** Toda pedagogía de la conciencia debe ser lúcida frente a los mecanismos que reproducen la desigualdad: el círculo que priva de educación a unos y luego invoca su ignorancia como prueba de inferioridad, y el doble rasero que exige sin capacitar. Educar la conciencia es también **desnaturalizar lo construido**, mostrar que las jerarquías

presentadas como naturales son históricas y, por tanto, transformables.

8. **Principio de la integración complejo-transdisciplinar de la conciencia.** Finalmente, la Educación de la Conciencia exige superar la fragmentación de los saberes y de las dimensiones humanas. La práctica de Masham de pensar juntas tradiciones opuestas anticipa el imperativo transdisciplinar de **religar** lo que la cultura escolar separa: razón y emoción, conocimiento y valor, ciencia y sentido, individuo y vínculo. Una Educación de la Conciencia digna de ese nombre es, por necesidad, una educación compleja, ecosistémica e integradora (MORIN, 1999; NICOLESCU, 2009; MORAES, 1997; 2008; 2021).

Estos ocho principios no son ajenos al espíritu de esta colección de *Educación Transdisciplinar*: son, más bien, su confirmación desde una voz del siglo XVII que la historia había silenciado. Masham nos recuerda que la Educación de la Conciencia es, a la vez, una tarea epistemológica —formar el entendimiento—, una tarea moral —formar el juicio y la virtud— y una tarea de justicia —no negar a nadie el cultivo de su humanidad. En esa convergencia, su «aurora de la interioridad» se prolonga en la plenitud de una conciencia que conoce, ama y discierne, y que solo en la educación llega a ser plenamente lo que está llamada a ser.



## 8.- Mary Astell (1666-1731)

*«...Si todos los hombres nacen libres, ¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas? ...»*

***Reflexiones sobre el matrimonio*** (1996 [1706])

*«...Sois tan capaces de elevaros hacia las cosas más altas como cualquiera de aquellos que con tanta arrogancia os desprecian; y vuestras almas son tan capaces de luz y de gloria como las suyas...»*

***Una propuesta seria a las damas*** (2002 [1694])

*«...Hasta hoy he cortejado a la Verdad con una especie de pasión romántica, pese a todas las dificultades y desánimos...»*

***Cartas sobre el amor de Dios***

Carta V (ASTELL; NORRIS, 2005 [1695])

*«...El conocimiento de uno mismo es el más necesario de todos; comencemos, pues, por casa, y retirémonos hacia nuestra propia mente...»*

***Una propuesta seria a las damas*** (ASTELL, 2002 [1697])

Hay figuras que la historia de la filosofía ha mantenido durante siglos en el umbral, ni del todo dentro ni del todo fuera del canon, precisamente porque su pensamiento desafía las clasificaciones cómodas con que se administra la memoria intelectual de Occidente. Mary Astell es una de ellas. Reconocida hoy como «la primera feminista inglesa» —título que la crítica le atribuye desde la biografía fundacional de Ruth Perry (PERRY, 1986)—, fue también una rigurosa filósofa cartesiana, una teóloga anglicana de convicciones conservadoras, una polemista política tory y, sobre todo para los fines de esta obra, una pensadora de la interioridad y una arquitecta de la Educación de la Conciencia femenina. Esa constelación de rasgos, en apariencia contradictoria, ha desconcertado durante mucho tiempo a los comentaristas (SPRINGBORG, 2005), y es exactamente esa incomodidad la que la convierte en una interlocutora privilegiada para una *Educación Transdisciplinar* que se

niega a separar lo que la modernidad disoció: la razón y la fe, el cuidado de sí y el compromiso público, la crítica de la dominación y el cultivo del alma.

La inclusión de Astell en este volumen no es un gesto de cortesía historiográfica ni una concesión a la justa reparación de las mujeres olvidadas. Responde a una tesis sustantiva: que la gran pregunta de la modernidad temprana —¿qué es y cómo se conoce la mente?— no fue formulada solo por Bacon, Descartes o Pascal, sino también, y con una radicalidad propia, por una mujer que extrajo de la metafísica cartesiana del *cogito* una consecuencia que el propio Descartes no había explorado: si la mente carece de sexo, entonces la subordinación intelectual de las mujeres no tiene fundamento en la naturaleza, sino en la educación y en el poder (ATHERTON, 1994; BROAD, 2002). Astell convierte, así, una doctrina ontológica sobre la conciencia en una pedagogía de la emancipación. Esta operación —que hace de la teoría de la mente una palanca de transformación de la vida— es precisamente la que esta colección reconoce como Educación de la Conciencia.

Conviene advertir desde el comienzo la paradoja que la atraviesa, porque ignorarla sería traicionar su complejidad. Astell defiende la igualdad racional de las mujeres y, al mismo tiempo, no es una igualitaria política en el sentido liberal moderno; critica el matrimonio como tiranía doméstica y, sin embargo, sostiene la obediencia de la esposa una vez contraído; es una mujer que reclama para las de su sexo la dignidad del pensamiento y a la vez una *high-church Tory* que desconfía del contractualismo de Locke (SPRINGBORG, 2005; BROAD, 2015). Lejos de neutralizar su interés, esta tensión lo agudiza: nos obliga a pensar, con Edgar Morin, bajo el principio de la complejidad, que no exige resolver las contradicciones en una síntesis tranquilizadora, sino sostenerlas como dialógica fecunda (MORIN, 1994). Astell es, en este sentido, un caso de laboratorio para el *pensamiento complejo*: una conciencia que articula lo que el espíritu de partido querría separar.

Para la perspectiva transdisciplinar que anima estas páginas (NICOLESCU, 2009), Astell ofrece además algo poco común en el siglo XVII: una filosofía que nunca se separa de su destinatario concreto. No escribe para la república abstracta de los doctos, sino para «las damas», para mujeres reales atrapadas en la trampa de una educación que las prepara para agradar y no para pensar. Su escritura es, en términos freirianos anticipados, una pedagogía dialógica que parte de la situación existencial de las oprimidas para devolverles la palabra y el juicio (FREIRE, 1975). Que lo haga desde la fe cristiana, y no contra ella, la emparenta con la larga tradición que esta obra ha venido recorriendo —de Teresa de Jesús a Comenio— y la conecta,

anacrónicamente pero no sin razón, con la teología de la liberación que hace del «ver, juzgar y actuar» un método de concienciación (GUTIÉRREZ, 2022; BOFF, 1981).

Valorar a Astell, por tanto, es valorar una forma temprana y singular de lo que hoy llamaríamos *empoderamiento epistémico*: la convicción de que liberar a un ser humano comienza por restituirle la confianza en su propia capacidad de conocer y de juzgar. En un siglo que descubría la interioridad como nuevo continente, Astell tuvo la audacia de reclamar ese continente también para las mujeres, y de diseñar las instituciones —una «academia femenina», un método del entendimiento— capaces de colonizarlo pacíficamente. Es esta doble aportación, metafísica y pedagógica, la que el presente capítulo se propone reconstruir.

### **8.1.- Apuntes biográficos**

La trayectoria vital de Mary Astell constituye uno de los ejemplos más notables de cómo las limitaciones sociales impuestas a las mujeres en la Inglaterra de finales del siglo XVII pudieron transformarse en el origen de una reflexión filosófica innovadora. Su vida estuvo marcada por una serie de circunstancias personales, religiosas, intelectuales y políticas que no solo condicionaron su existencia, sino que determinaron los principales temas de su obra: la educación femenina, la autonomía racional, la religión, el matrimonio y la libertad.

Nacida en Newcastle upon Tyne el 12 de noviembre de 1666, en una familia perteneciente a la próspera burguesía comercial del carbón, Mary Astell creció en un entorno socialmente respetable pero intelectualmente poco favorable para una mujer. Su ciudad natal era uno de los principales centros económicos del norte de Inglaterra gracias al comercio carbonífero controlado por la poderosa Hostmen's Company, organización a la que estaba vinculada la familia Astell. Sin embargo, la prosperidad familiar resultó frágil. La muerte prematura de su padre, Peter Astell, alrededor de 1678, alteró radicalmente el horizonte vital de la joven Mary. Conforme a las normas sucesorias de la época, la mayor parte del patrimonio quedó destinada al heredero masculino, mientras que las mujeres de la familia dependían de dotes o matrimonios ventajosos para asegurar su futuro. La insuficiencia de recursos económicos para proporcionarle una dote adecuada redujo drásticamente sus posibilidades de matrimonio y la situó en una posición social ambigua: pertenecía culturalmente a la pequeña élite urbana, pero carecía de los medios

económicos necesarios para reproducir aquella condición mediante las vías tradicionales reservadas a las mujeres.

Esta experiencia temprana de vulnerabilidad económica tuvo una profunda influencia en su pensamiento posterior. Astell comprendió desde muy joven que la dependencia material constituía una de las principales fuentes de subordinación femenina. La crítica que desarrollaría años más tarde contra el matrimonio como institución potencialmente opresiva encuentra una de sus raíces en esta experiencia biográfica. Para ella, muchas mujeres no elegían libremente casarse, sino que se veían obligadas a hacerlo por necesidad económica.

La segunda circunstancia decisiva de su formación fue la educación recibida de su tío Ralph Astell, sacerdote anglicano y antiguo estudiante de Cambridge. En una época en que las mujeres estaban excluidas de las universidades, este acceso informal al aprendizaje constituyó una oportunidad excepcional. Ralph Astell introdujo a su sobrina en la lógica, la filosofía, la teología y las lenguas clásicas, proporcionándole una formación intelectual muy superior a la habitual entre las mujeres de su tiempo. Particular importancia tuvo su contacto indirecto con la tradición de los llamados platónicos de Cambridge, especialmente Henry More y Ralph Cudworth. De ellos heredó la convicción de que la razón humana participa de un orden racional universal y que el conocimiento constituye un camino de perfeccionamiento moral y espiritual.

La influencia de esta tradición fue determinante. Mientras muchos pensadores contemporáneos concebían a las mujeres como seres intelectualmente inferiores, los platónicos de Cambridge sostenían que el alma racional carece de sexo. Astell desarrolló esta idea hasta sus últimas consecuencias. Si hombres y mujeres poseen la misma alma racional, argumentaba, entonces negar a las mujeres una educación adecuada constituye no solo una injusticia social, sino también una contradicción filosófica y religiosa.

La década de 1680 estuvo marcada además por intensas tensiones políticas y religiosas en Inglaterra. Astell creció durante los años posteriores a la Restauración monárquica y alcanzó la edad adulta en el contexto de la llamada Revolución Gloriosa. La deposición de Jacobo II y el ascenso de Guillermo III y María II generaron profundos debates sobre la autoridad política, la obediencia y la legitimidad del poder. Estas controversias influyeron decisivamente en su pensamiento. Aunque posteriormente sería

conocida como defensora de posiciones *tory* y *high church*, su adhesión a la autoridad política y eclesiástica no fue una simple postura conservadora.



9 Mary Astell (1666–1731). Filósofa y pionera del feminismo moderno inglés. Reconstrucción histórica basada en los retratos atribuidos a Mary Astell y en la iconografía de sus principales obras, *A Serious Proposal to the Ladies* (1694–1697) y *Some Reflections upon Marriage* (1700). Los libros, manuscritos y alegorías de la razón y la educación femenina simbolizan su defensa de la formación intelectual y la autonomía moral de las mujeres.

la crítica de las injusticias del matrimonio no nacían de una filosofía individualista o revolucionaria, sino de una profunda convicción religiosa acerca del orden racional y moral establecido por Dios.

En el plano político, Astell se identificó con la tradición *tory*, que defendía la monarquía hereditaria, la estabilidad institucional y el respeto a las autoridades legítimamente constituidas. La Inglaterra en la que vivió estuvo marcada por intensos conflictos religiosos y políticos, desde las secuelas de la Guerra Civil inglesa hasta la llamada Revolución Gloriosa, que depuso al rey Ja-

La adhesión de Mary Astell a las posiciones *tory* y *high church* constituye uno de los aspectos más complejos y, al mismo tiempo, más reveladores de su pensamiento. Vista desde una perspectiva contemporánea, puede parecer sorprendente que una autora considerada precursora del feminismo moderno defendiera posturas políticas y religiosas asociadas al conservadurismo de su época. Sin embargo, esta aparente contradicción desaparece cuando se comprende el contexto intelectual en el que desarrolló su obra. Para Astell, la defensa de la educación de las mujeres, la reivindicación de su dignidad racional y

cobo II y llevó al trono a Guillermo III y María II. Estos acontecimientos suscitaron un intenso debate acerca de la legitimidad del poder político, el derecho de resistencia y la obediencia al gobierno. Los tories sostenían que la autoridad civil constituía un elemento esencial para la preservación del orden social y que la resistencia a los gobernantes legítimos podía conducir al caos, la división y la guerra civil. Astell compartió esta preocupación porque observaba en la historia reciente de Inglaterra los efectos devastadores de los conflictos políticos y religiosos. Desde su perspectiva, la estabilidad política no era únicamente una cuestión práctica, sino una exigencia moral vinculada al mantenimiento de la paz y de la cohesión social.

Su apoyo al toryismo estaba estrechamente relacionado con una concepción filosófica del universo como realidad ordenada jerárquicamente por Dios. Influida por el platonismo de Cambridge y por el racionalismo cartesiano, Astell consideraba que la creación entera respondía a un orden inteligible que la razón humana debía reconocer y respetar. Por ello desconfiaba de las doctrinas que hacían depender la autoridad exclusivamente de la voluntad cambiante de los individuos o de los intereses particulares de grupos sociales concretos. A su juicio, la libertad auténtica no consistía en actuar sin restricciones, sino en someterse voluntariamente a la verdad y a la razón. La obediencia a una autoridad legítima podía ser, por tanto, una expresión de racionalidad moral y no una forma de servidumbre.

En el ámbito religioso, Astell se identificó igualmente con la corriente denominada *high church*, una orientación dentro de la Iglesia anglicana que otorgaba gran importancia a la autoridad episcopal, a la sucesión apostólica, a los sacramentos y a la continuidad histórica de la Iglesia. Los partidarios de la *high church* concebían la Iglesia no como una mera asociación voluntaria de creyentes, sino como una institución fundada por Dios y depositaria de una tradición espiritual que debía conservarse y transmitirse fielmente. Esta visión contrastaba con la de numerosos grupos protestantes disidentes — presbiterianos, congregacionalistas, bautistas y otros— que rechazaban la autoridad de los obispos y defendían formas más autónomas de organización religiosa.

Astell observaba con preocupación la proliferación de sectas y controversias doctrinales que caracterizaban la vida religiosa inglesa de su tiempo. Consideraba que la fragmentación eclesial favorecía el subjetivismo y debilitaba la autoridad moral de la religión. Desde su punto de vista, cuando cada individuo se convertía en juez último de la verdad religiosa, aumentaban

inevitablemente las divisiones, los enfrentamientos y la confusión doctrinal. La Iglesia de Inglaterra representaba para ella una vía intermedia entre el autoritarismo romano y la dispersión protestante, una institución capaz de preservar tanto la racionalidad de la fe como la unidad espiritual de la nación.

Estas convicciones explican los panfletos políticos y religiosos que publicó en 1704, entre ellos *Moderation Truly Stated, A Fair Way with the Dissenters and their Patrons* y *An Impartial Enquiry into the Causes of Rebellion and Civil War in this Kingdom*. En estas obras defendió la autoridad de la Iglesia establecida y criticó las tendencias que, a su juicio, amenazaban la estabilidad religiosa y política del reino. No se trataba simplemente de una toma de partido coyuntural, sino de la expresión de una filosofía de la sociedad basada en la convicción de que la verdad, la autoridad y el orden constituyen bienes indispensables para la vida humana.

Sin embargo, la originalidad de Astell radica en que esta defensa del orden político y eclesiástico coexistía con una crítica extraordinariamente lúcida de la subordinación femenina. Para ella, la existencia de jerarquías legítimas no justificaba cualquier forma de dominación. Una autoridad era legítima únicamente cuando estaba fundada en la razón y orientada al bien común. Por ello rechazaba la idea, ampliamente difundida en su época, de que las mujeres fueran naturalmente inferiores a los hombres. Si hombres y mujeres poseían la misma alma racional creada por Dios, resultaba irracional negar a las mujeres el acceso a la educación y condenarlas a la ignorancia. Del mismo modo, consideraba injustificable que el matrimonio se transformara en una relación de sometimiento arbitrario.

Esta tensión entre obediencia y libertad aparece con especial claridad en su famosa observación incluida en la tercera edición de *Some Reflections upon Marriage* (1706): «*Si todos los hombres nacen libres, ¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas?*». La fuerza de esta pregunta no radica únicamente en su denuncia de la condición femenina, sino también en la crítica implícita a ciertos teóricos políticos que proclamaban la libertad natural de los hombres mientras aceptaban sin cuestionamiento la subordinación de las mujeres dentro de la familia. Astell utilizó así los propios principios racionales de la filosofía política moderna para poner de manifiesto sus incoherencias.

Por ello, sus adhesiones *tory* y *high church* no deben interpretarse como simples expresiones de conservadurismo social. Más bien reflejan una visión profundamente religiosa y filosófica según la cual la razón humana participa de un orden universal establecido por Dios. Desde esa perspectiva, la

educación femenina, la dignidad intelectual de las mujeres y la crítica de las formas arbitrarias de dominación masculina no constituían una amenaza para el orden social, sino una exigencia derivada de ese mismo orden racional. Precisamente porque creía firmemente en la autoridad de la razón, en la verdad objetiva y en la igualdad espiritual de todas las almas ante Dios, Mary Astell pudo convertirse simultáneamente en una defensora de la Iglesia anglicana tradicional y en una de las críticas más penetrantes de la exclusión intelectual y social de las mujeres en la Inglaterra moderna. La preocupación filosófica de Astell era profunda y se basaba en la necesidad de preservar la unidad moral y religiosa frente a lo que ella percibía como los peligros de la fragmentación doctrinal y del individualismo extremo.

La muerte de su madre y de una tía que había contribuido a su manutención dejó a Astell prácticamente sola. Hacia 1688 tomó una decisión extraordinaria para una mujer de su tiempo: trasladarse a Londres sin esposo ni protector masculino permanente. Este paso representó un acto de considerable independencia personal. La capital inglesa era entonces el principal centro cultural y editorial del reino, pero también un espacio difícil y competitivo para una mujer sin recursos. Durante los primeros años vivió en una situación económica precaria, dependiendo en parte de ayudas ocasionales y de redes de patronazgo.

Un acontecimiento crucial ocurrió cuando logró llamar la atención del arzobispo William Sancroft. Gracias a su apoyo económico y a las conexiones que le proporcionó, Astell pudo establecer contactos con círculos intelectuales y con el editor Richard Wilkin. Esta intervención fue decisiva: sin ella probablemente su carrera literaria nunca habría llegado a desarrollarse.

Igualmente importante fue su integración en una red de mujeres cultas que residían en Londres y Chelsea. A finales del siglo XVII comenzaron a surgir formas alternativas de sociabilidad intelectual femenina que suplían parcialmente la exclusión de las mujeres de universidades, academias y sociedades científicas. Astell participó activamente en este ambiente, estableciendo vínculos con figuras como Lady Mary Chudleigh, Judith Drake, Elizabeth Elstob y Lady Mary Wortley Montagu. Este círculo constituyó una auténtica comunidad intelectual femenina y reforzó su convicción de que las mujeres podían desarrollar una cultura propia basada en el estudio, la amistad y la reflexión.

Otro episodio fundamental fue su correspondencia con John Norris entre 1693 y 1694. La publicación de aquellas cartas bajo el título *Letters*

*Concerning the Love of God* (ASTELL; NORRIS, 2005) reveló públicamente la profundidad de su pensamiento filosófico. Más allá de la discusión teológica, esta experiencia confirmó que una mujer podía intervenir en los grandes debates metafísicos de la época con el mismo rigor que cualquier filósofo varón. El reconocimiento intelectual obtenido a través de esta obra fortaleció su confianza y preparó el terreno para sus publicaciones posteriores.

Su obra más influyente, *A Serious Proposal to the Ladies* (1694/2002), surgió directamente de la convergencia de todas estas experiencias: la exclusión educativa sufrida personalmente, la formación intelectual recibida de manera excepcional, la observación de la dependencia económica femenina y la existencia de círculos de mujeres deseosas de aprender. El proyecto de una academia femenina no era simplemente una propuesta educativa; representaba una auténtica reforma social y cultural. Astell imaginaba un espacio donde las mujeres pudieran desarrollar plenamente sus capacidades racionales lejos de las presiones del mercado matrimonial.

La publicación de *Some Reflections upon Marriage* (1700) estuvo igualmente vinculada a acontecimientos concretos de su tiempo. Los escándalos matrimoniales protagonizados por la duquesa Hortense Mancini ofrecieron a Astell un ejemplo visible de las injusticias legales sufridas por muchas mujeres<sup>20</sup>. La obra se convirtió en una de las críticas más penetrantes

---

<sup>20</sup> Hortense Mancini (1646-1699), duquesa de Mazarin, constituye una de las figuras femeninas más originales, independientes y transgresoras de la Europa del siglo XVII. Sobrina del poderoso cardenal Jules Mazarin, fue criada en el ambiente refinado de la corte de Louis XIV y destacó desde muy joven por su extraordinaria belleza, inteligencia y carácter indómito. Aunque pertenecía a una sociedad que reservaba a las mujeres aristocráticas un papel fundamentalmente subordinado a los intereses familiares y matrimoniales, Hortense se negó a aceptar pasivamente ese destino. Su matrimonio con Armand-Charles de La Porte, duque de Mazarin, uno de los hombres más ricos de Francia, pronto se convirtió en una experiencia opresiva debido a los celos obsesivos, el autoritarismo y las excentricidades de su esposo. En una época en la que la obediencia conyugal era considerada una obligación ineludible, Hortense tomó la extraordinaria decisión de abandonar a su marido y huir de Francia, un acto de rebeldía que provocó un enorme escándalo en toda Europa. A partir de entonces llevó una existencia itinerante y autónoma, desafiando las convenciones sociales que restringían la libertad femenina. Tras diversos viajes por Italia y Saboya, se estableció en Inglaterra, donde llegó a convertirse en amante de Charles II, aunque supo conservar una notable independencia personal e intelectual. Su residencia londinense se transformó en un importante centro de encuentro para escritores, filósofos, científicos y miembros de la aristocracia, reflejando una personalidad cultivada y abierta a los debates culturales de su tiempo. Su fama se vio reforzada por la publicación de unas memorias autobiográficas en las que defendió públicamente su conducta y denunció los abusos sufridos en el matrimonio, gesto excepcional para una mujer del siglo XVII. Su vida estuvo rodeada de rumores, escándalos y críticas precisamente porque encarnó una forma de libertad femenina que muchos de sus contemporáneos consideraban inadmisibles. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, Hortense Mancini puede interpretarse como una precursora de las reivindicaciones modernas de autonomía personal, libertad de conciencia y emancipación de las mujeres frente a las estructuras patriarcales. Más

del matrimonio en la Inglaterra moderna. Aunque no rechazaba la institución en sí misma, denunciaba el desequilibrio de poder que la caracterizaba y cuestionaba la aparente contradicción entre una sociedad que condenaba la tiranía política mientras toleraba la tiranía doméstica.

Durante los primeros años del siglo XVIII, la intensa polarización religiosa y política inglesa impulsó otra faceta de su actividad intelectual. Sus escritos *tories y high church* fueron una respuesta a los conflictos derivados de la consolidación del nuevo orden político posterior a 1688. Estos textos muestran una pensadora profundamente preocupada por la cohesión moral de la sociedad y por la preservación de la Iglesia de Inglaterra como institución fundamental para la estabilidad nacional.

La publicación de *The Christian Religion* en 1705 representa la culminación de su pensamiento filosófico y teológico. En esta obra confluyen todas las influencias de su vida: el racionalismo cartesiano, el platonismo de Cambridge, la espiritualidad anglicana y su preocupación por la formación moral de las personas. Allí desarrolló una defensa de la capacidad racional humana que incluía explícitamente a las mujeres y formuló una crítica sistemática de diversos aspectos del pensamiento de John Locke, especialmente de aquellos que, a su juicio, podían conducir al escepticismo religioso o a una concepción insuficiente del conocimiento.

El retiro de la vida pública en 1709 no supuso un abandono de sus ideales, sino su realización práctica. La fundación de una escuela de caridad para niñas en Chelsea representó la materialización concreta de los principios defendidos durante décadas. Allí pudo poner en práctica su convicción de que la educación constituía el medio más eficaz para dignificar la vida de las mujeres y ampliar sus posibilidades de desarrollo personal.

Sus últimos años estuvieron marcados por la enfermedad y la devoción religiosa. El cáncer de mama que padeció fue afrontado con la misma disciplina espiritual que había defendido toda su vida. La decisión de someterse a una mastectomía sin anestesia —una intervención extremadamente dolorosa para los estándares de la época— refleja tanto la

---

allá de su celebridad como cortesana o favorita real, su verdadera singularidad radica en haber defendido con extraordinaria determinación el derecho a dirigir su propia vida en una época que apenas reconocía tal posibilidad a las mujeres.

dureza de la medicina del siglo XVIII como la extraordinaria fortaleza personal de Astell. Falleció el 9 de mayo de 1731 en Chelsea.

Considerada hoy una de las precursoras más importantes del feminismo filosófico moderno, Mary Astell transformó las limitaciones de su propia existencia en una reflexión sistemática sobre la libertad, la educación y la dignidad de las mujeres. Las circunstancias que inicialmente parecían condenarla a la invisibilidad —la falta de dote, la exclusión universitaria, la dependencia económica y las restricciones sociales impuestas a su sexo— se convirtieron precisamente en el punto de partida de una obra que desafió algunos de los supuestos más arraigados de la cultura inglesa de su tiempo y que continúa siendo una referencia fundamental para la historia de la filosofía, de la educación y del pensamiento feminista.

## 8.2.- Aportaciones fundamentales

La aportación filosófica medular de Astell consiste en una apropiación creativa y políticamente transformadora del cartesianismo. Descartes había establecido, en el *Discurso del método* y en las *Meditaciones*, que el «yo pienso» es una sustancia pensante distinta del cuerpo extenso, y que el *bon sens* o la razón es «lo mejor repartido del mundo». Astell extrae de este dualismo y de esta universalidad de la razón una consecuencia que perforaba el orden patriarcal: si lo que define al ser humano es la mente, y la mente —en cuanto sustancia inmaterial— no es corpórea ni, por tanto, sexuada, entonces no existe fundamento ontológico para atribuir a las mujeres una capacidad racional inferior. La desigualdad intelectual entre los sexos no procede de la naturaleza, sino de la **costumbre** y de la privación educativa. «La diferencia —escribirá— no está en las almas, sino en su cultivo.»

Esta tesis, que Genevieve Lloyd (1993) reconstruiría siglos después como el problema de la «razón masculina» en la filosofía occidental, sitúa a Astell entre quienes, como Poulain de la Barre en Francia, derivaron del cartesianismo un argumento igualitario. Pero Astell no se limita a afirmar la igualdad de las almas: la convierte en un imperativo pedagógico y espiritual. Si las mujeres poseen «almas inteligentes», privarlas de su cultivo es una injusticia contra Dios mismo, que las ha dotado de esa capacidad para conocerle y amarle. El argumento metafísico se hace así teológico y, finalmente, educativo: he aquí el nudo que hace de Astell una pensadora de la Educación de la Conciencia.

### 8.2.1.- Metafísica de la interioridad: conciencia, juicio y libertad

Astell no fue una cartesiana ortodoxa. En *A Serious Proposal, Parte II* y, sobre todo, en *The Christian Religion* (1705), desarrolla una metafísica propia que, siguiendo a Malebranche y a Norris más que a Descartes, sostiene que «no podemos conocer la naturaleza de nuestras almas de manera distinta» (ASTELL, 2002, p. 173; BROAD, 2015). En lugar de afirmar una idea clara y distinta del alma, Astell apela a una **conciencia inmediata** o conocimiento interno de cierta potencia de la mente: su capacidad de juicio. La interioridad no se da, pues, como objeto transparente de intuición, sino como experiencia vivida de una facultad activa. Esta cautela epistemológica —no sabemos *qué* es el alma, pero experimentamos *que* juzga— anticipa de manera notable problemas que la fenomenología y las ciencias de la conciencia retomarán mucho después.

Sobre esta base, Astell elabora una teoría del error y de la libertad de raíz cartesiana, pero con acento propio. Como Descartes, atribuye el error a la voluntad «obstinada y rebelde» que afirma o niega precipitadamente, sin esperar a que el entendimiento haya examinado con cuidado. La rectitud del juicio exige, por tanto, una **disciplina de la atención**: suspender el asentimiento, examinar las ideas, no dejarse arrastrar por las pasiones ni por las apariencias. De aquí su definición de la verdadera libertad, que no consiste «en el poder de hacer lo que queremos, sino en el recto uso de nuestra razón, en mantener libre nuestro juicio y sin mancha nuestra integridad» (ASTELL, 2013 [1705], §249; BROAD, 2017). La libertad es, para Astell, un logro interior antes que una condición política: una soberanía del entendimiento sobre el tumulto de las impresiones.

Esta noción de la libertad como autodomínio del juicio constituye una de sus aportaciones más originales a la filosofía de la conciencia del siglo XVII. La autonomía —literalmente, darse a sí misma la ley del propio juicio— precede a cualquier emancipación externa y la funda. Por eso el diagnóstico de Astell sobre la condición de las mujeres no es, en primer término, que estén materialmente oprimidas, sino que sus «yoes» están corrompidos: gobernadas por el capricho de las emociones, atentas a las apariencias en lugar de ejercer las capacidades racionales que todo ser humano posee (SOWAAL, 2021). La liberación comienza, así, por una reforma de la interioridad.

### 8.2.2.- Crítica del matrimonio: tiranía doméstica y poder arbitrario

En *Some Reflections upon Marriage* (1700; 3.<sup>a</sup> ed. con Prefacio, 1706) Astell despliega su crítica más incisiva del orden patriarcal. Su pregunta —«si todos los hombres nacen libres, ¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas?»— está deliberadamente construida como un desafío dialéctico dirigido contra los teóricos del contrato, y muy especialmente contra Locke. El razonamiento es de una lógica implacable: si la doctrina whig<sup>21</sup> condena la sumisión a la «voluntad inconstante, incierta, desconocida y arbitraria de otro» como definición misma de la esclavitud y de la tiranía en el ámbito político, ¿por qué tolera —e incluso sacraliza— esa misma sujeción de la esposa al marido en el ámbito doméstico? La incoherencia de quienes proclaman la libertad pública mientras mantienen el despotismo privado queda al descubierto.

La interpretación de este gesto ha dividido a la crítica. Para Springborg (2005), la pregunta de Astell es retórica e irónica, una estratagema *tory* para ridiculizar el contractualismo liberal mostrando sus consecuencias inaceptables. Para Broad (2015), en cambio, Astell sostiene en serio que el matrimonio, tal como se practica, es una forma de esclavitud mental injusta para la mujer. Sea cual fuere la lectura, su crítica del **poder arbitrario** es genuina y constante: lo que Astell denuncia es la sujeción de la razón y la conciencia de un ser humano a la voluntad caprichosa de otro, esté donde esté ese poder. Y su remedio es coherente con toda su filosofía: no abolir el matrimonio —que considera de institución divina—, sino **educar a las mujeres** para que elijan con juicio y conserven, dentro de la sujeción legal, la libertad interior de su entendimiento (BROAD, 2015; PERRY, 1986). El matrimonio infeliz es, para ella, ante todo «el producto de una mala educación y una unión desigual» (ASTELL, 1996 [1700]).

---

<sup>21</sup> La doctrina whig, dominante en Inglaterra tras la Revolución Gloriosa de 1688, defendía la supremacía del Parlamento sobre la monarquía, la limitación del poder real, los derechos naturales de los individuos y la legitimidad del gobierno basada en el consentimiento de los gobernados, principios asociados especialmente al pensamiento de John Locke. Mary Astell, vinculada al conservadurismo tory y a la High Church anglicana, criticó estas ideas por considerarlas una amenaza para la autoridad legítima y el orden social. Sin embargo, señaló una contradicción fundamental de los whigs: mientras defendían la libertad frente al poder arbitrario de los reyes, aceptaban la subordinación de las mujeres dentro del matrimonio. Esta crítica la convirtió a Astell en una de las precursoras más originales del pensamiento feminista moderno.

### 8.2.3.- La propuesta de la academia femenina

El corazón institucional de su obra es la propuesta de una academia o «retiro religioso» para mujeres: un *monastery*, en su léxico provocador —en una Inglaterra que había clausurado todos los conventos—, entendido no como reclusión sino como espacio protegido para el estudio, la devoción y el cultivo de la mente. El término escandalizó: los críticos tacharon el proyecto de «demasiado católico» para los ingleses, y nunca llegó a realizarse en su forma original. Pero su significado pedagógico es profundo. Astell concibe un lugar donde las mujeres puedan sustraerse temporalmente «al ruido y la prisa del mundo», a las influencias de la sociedad patriarcal y al mercado matrimonial, para dedicarse al «mayor y verdadero interés» de sus almas: el conocimiento (ASTELL, 2002; PERRY, 1986).

Esta propuesta —una comunidad de mujeres, sostenida económicamente, consagrada a la vida del espíritu— ha sido leída como una anticipación notable de lo que Virginia Woolf reclamaría en *Una habitación propia*: la convicción de que el pensamiento femenino necesita condiciones materiales e institucionales propias para florecer (PERRY, 1986). Astell comprende, con lucidez moderna, que la interioridad no se cultiva en el vacío: requiere tiempo, recogimiento, compañía intelectual y sustracción a las urgencias del mundo. La academia es, en este sentido, la traducción institucional de su metafísica de la conciencia: un dispositivo para que el alma pueda «retirarse hacia sí misma» y ejercer su capacidad de juicio.

### 8.2.4.- Fe y razón: una teología intelectualista de la conciencia

Sería un grave malentendido leer a Astell como una racionalista secular anticipada. Toda su filosofía se inscribe en una teología cristiana en la que la razón es el instrumento del que Dios ha dotado al alma para conocerle y amarle. En *The Christian Religion* (1705) defiende una teología **intelectualista** —frente al voluntarismo— según la cual Dios actúa siempre conforme a la naturaleza y la razón de las cosas, y no por mero decreto arbitrario de su voluntad. Este Dios racional, cuya perfección incluye sabiduría, bondad y justicia, es el garante último de que el ejercicio del entendimiento humano conduce a la verdad y de que la Educación de la Conciencia es, a la vez, un deber espiritual.

De ahí que el cultivo de la mente no sea para Astell un fin mundano sino una forma de devoción: conocer es, en última instancia, una vía hacia Dios, y privar a las mujeres del conocimiento equivale a obstaculizar su salvación.

Esta integración de razón y fe, de cuidado de sí y orientación trascendente, la emparenta con la gran tradición mística y contemplativa que nuestra colección ha venido explorando —de los beguinajes a Teresa de Jesús— y la distancia de un Ilustrado puramente secular. La interioridad de Astell es, simultáneamente, epistémica y orante: el «retiro hacia la propia mente» es también un retiro hacia Dios.

### 8.3.- Correlatos contemporáneos

La obra de Astell, lejos de constituir una curiosidad de archivo, resuena con vigor en numerosos debates contemporáneos. El más evidente es el de la **crítica feminista de la razón**. Cuando Genevieve Lloyd (1993) muestra cómo la filosofía occidental ha codificado la racionalidad en términos implícitamente masculinos, o cuando Celia Amorós (1985) elabora su crítica de la «razón patriarcal», están retomando, con instrumentos nuevos, la intuición fundacional de Astell: que la presunta inferioridad racional de las mujeres no es un hecho de naturaleza, sino un producto histórico de la dominación y de una educación desigual. La filósofa española Amelia Valcárcel ha situado precisamente a estas pioneras —las cartesianas feministas— en la genealogía de la igualdad, mostrando cómo el universalismo de la razón moderna contenía, contra sus propios límites, un potencial emancipador que mujeres como Astell supieron activar (VALCÁRCEL, 1991; 1993; 1997).

Un segundo correlato lo ofrece la **ética del cuidado** y la psicología moral contemporánea. Cuando Carol Gilligan (2025) reivindica una «voz diferente» en el razonamiento moral, o cuando Nel Noddings funda la educación en la relación de cuidado, prolongan —desde supuestos distintos— la preocupación de Astell por una formación de la conciencia que no separe el juicio del afecto ni la verdad del bien vivir. Astell había comprendido que educar la mente es indisoluble de educar el deseo y la voluntad: su disciplina de la atención es ya una pedagogía integral de la persona, no un mero adiestramiento intelectual. Esta convergencia entre cognición, emoción y carácter es hoy un lugar común de la neuroeducación y de las ciencias afectivas, que confirman lo que la tradición contemplativa siempre supo: que no hay conocimiento verdadero sin transformación del que conoce.

Desde la perspectiva de la **complejidad** y la **transdisciplinariedad**, Astell resulta un caso ejemplar. Su pensamiento articula niveles de realidad que la modernidad disociadora separó —el ontológico, el ético, el político, el espiritual, el pedagógico— en una trama donde cada uno reenvía a los demás

(NICOLESCU, 2009). Su rechazo a elegir entre razón y fe, entre crítica del poder y obediencia al orden, entre autonomía interior y comunidad, encarna el principio dialógico de Morin (1994): la capacidad de sostener juntos términos antagónicos sin reducir uno al otro. En un tiempo de hiperespecialización, la figura de una pensadora que es a la vez metafísica, teóloga, crítica social y maestra de escuela nos recuerda que el conocimiento de la conciencia exige, por su propia naturaleza, una mirada transdisciplinar.

Existe, además, un correlato **liberador** que conviene explicitar con prudencia. Aunque Astell fuera políticamente conservadora, su método —partir de la situación concreta de las oprimidas, mostrarles que su condición no es natural sino producida, y devolverles la confianza en su capacidad de juzgar— guarda un parentesco estructural con la concienciación freiriana (FREIRE, 1975) y con el «ver, juzgar, actuar» de la teología de la liberación (GUTIÉRREZ, 2022; BOFF, 1981). Astell practica una forma temprana de lo que Enrique Dussel llamaría la atención ética al «otro» negado por el sistema (DUSSEL, 1992; 2011): las mujeres, excluidas de la razón pública, son para ella el rostro cuya dignidad reclama reparación. Que esa reparación se piense desde la fe cristiana, y no contra ella, no atenúa su fuerza crítica: la potencia, anclándola en una afirmación incondicional de la dignidad de toda alma.

Por último, en el terreno de la **historia de la filosofía**, el caso Astell ilustra de manera paradigmática el proceso, hoy en pleno curso, de ampliación del canon. Proyectos como *Project Vox* (Universidad de Duke) o las ediciones críticas de Springborg, Broad y Taylor han restituido a las mujeres filósofas del siglo XVII —Astell, Conway, Cavendish, Elisabeth de Bohemia— el lugar que la historiografía tradicional les había negado (BROAD, 2002; KOLBRENER; MICHELSON, 2007). Recuperar a Astell no es, pues, un acto de justicia retrospectiva solamente: es enmendar una imagen empobrecida de la modernidad temprana y comprender que la aurora de la interioridad fue obra de muchas voces, también femeninas.

#### **8.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La filosofía de Astell culmina, naturalmente, en una pedagogía. Más aún: es, en su núcleo, una pedagogía, porque para ella conocer, liberarse y salvarse son momentos de un mismo proceso de formación de la conciencia. De su obra cabe destilar un conjunto de principios educativos de notable vigencia, que se ofrecen aquí no como reconstrucción erudita sino como propuestas vivas para una *Educación Transdisciplinar de la conciencia*.

### **Primero: el principio de la igualdad radical de las inteligencias.**

Toda pedagogía emancipadora parte de presuponer la capacidad —no de constatar la incapacidad— del educando. Astell funda su proyecto en la afirmación de que las mujeres poseen «almas tan capaces de luz y de gloria» como las de los hombres (ASTELL, 2002). Educar es activar una potencia presente, no infundir una facultad ausente. Este principio, que reaparecerá en la «igualdad de las inteligencias» de Jacotot y Rancière, exige del educador una confianza ontológica previa en quien aprende: nadie se libera si antes no se le reconoce como capaz (RANCIÈRE, 2003).

**Segundo: el principio del autoconocimiento como punto de partida.** «El conocimiento de uno mismo es el más necesario de todos; comencemos por casa», escribe Astell (ASTELL, 2002). La Educación de la Conciencia no empieza por la acumulación de contenidos externos, sino por el «retiro hacia la propia mente», por el examen de las propias ideas, prejuicios y pasiones. Esta interioridad reflexiva —que enlaza con la *cura sui* clásica y con la introspección de toda la tradición contemplativa— constituye el cimiento de cualquier aprendizaje significativo.

**Tercero: el principio de la disciplina de la atención y del juicio.** El método del entendimiento de Astell consiste en reglas para pensar con orden: desembarazarse de los prejuicios, suspender el asentimiento precipitado, examinar con cuidado antes de afirmar o negar (ASTELL, 2002; BROAD, 2017). Educar es, ante todo, formar el juicio: enseñar a atender, a distinguir, a no dejarse arrastrar por las apariencias. En la era de la dispersión digital y de la sobreabundancia informativa, esta pedagogía de la atención —emparentada con lo que hoy se denomina pensamiento crítico— recobra una actualidad urgente.

**Cuarto: el principio de la libertad como autodomínio interior.** Para Astell, la verdadera libertad no es ausencia de constricción externa sino recto uso de la razón y soberanía del juicio (ASTELL, 2013). La meta educativa no es producir individuos que hagan lo que quieran, sino personas dueñas de sí, capaces de no someter su entendimiento a la «voluntad arbitraria de otro». Una pedagogía de la autonomía, en sentido literal, que resuena con la *Pedagogia da autonomia* de Freire (1997): formar conciencias que se den a sí mismas la ley de su propio juicio.

**Quinto: el principio del espacio protegido para el cultivo del espíritu.** La academia de Astell enseña que la formación de la conciencia requiere condiciones —tiempo, recogimiento, comunidad, sustracción a las

urgencias del mercado y del poder—. Toda institución educativa que merezca el nombre debe ser, en algún grado, ese «retiro» donde el alma pueda florecer al abrigo del ruido. El principio interpela hoy a una escuela tensionada por la aceleración y la lógica del rendimiento: sin un espacio y un tiempo protegidos, no hay interioridad posible.

**Sexto: el principio de la desnaturalización crítica de la opresión.** Astell enseña a las mujeres a ver que su condición no es un destino natural sino un producto de la costumbre y de una educación injusta. Este gesto —mostrar que lo dado podría ser de otro modo— es el núcleo de toda concienciación (FREIRE, 1975). La educación emancipadora no consuela en la sujeción: revela su carácter contingente y abre, con ello, el horizonte de la transformación.

**Séptimo: el principio de la integración de razón, afecto y trascendencia.** Frente a toda escisión entre instrucción intelectual y formación moral o espiritual, Astell sostiene una educación integral en la que conocer, querer bien y orientarse hacia lo absoluto forman una unidad. Educar la mente es indisociable de educar la voluntad y el deseo. Esta pedagogía integral —que no separa el saber del ser— constituye, quizá, el legado más perdurable de Astell para una Educación de la Conciencia que aspire a formar personas completas y no funciones especializadas.

En síntesis, Mary Astell nos lega una visión en la que la Educación de la Conciencia es a la vez acto epistémico, gesto de liberación y camino espiritual. Pensadora del umbral, irreductible a las categorías cómodas, encarnó en su vida y en su obra la convicción de que cultivar la mente de un ser humano —y muy especialmente de aquellos a quienes el orden establecido se la niega— es la más alta de las tareas. Su «aurora de la interioridad» fue también, y, sobre todo, una aurora de la dignidad: la afirmación, tres siglos antes de que se hiciera evidente, de que ninguna alma capaz de luz puede ser legítimamente condenada a la oscuridad.

## 9.- Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695)

*«...Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar (que fuera en mí desmedida soberbia), sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos...»*

***Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*** (2010)

*¿...sólo intento / poner bellezas en mi entendimiento / y no mi entendimiento en las bellezas? ...»*

***Poesía lírica. Soneto 146*** (1993)

*«...Ésta, pues, si no fragua de Vulcano,  
templada hoguera del calor humano,  
al cerebro enviaba  
húmedos, mas tan claros los vapores  
de los atemperados cuatro humores,  
que con ellos no sólo no empañaba  
los simulacros que la estimativa  
dio a la imaginativa...»*

***Poesía lírica. Primero sueño*** (1993)

Si los capítulos precedentes de este volumen han ido cartografiando la *plenitud barroca de la conciencia* a través de la geometría de la razón, la física de los cuerpos y la metafísica de la sustancia, el presente capítulo introduce una voz que altera el mapa entero: la de una mujer que, desde un convento de la Nueva España y al margen de toda universidad, escribió el poema filosófico más ambicioso de la lengua castellana y la primera gran defensa moderna del derecho al saber. Incorporar a Sor Juana Inés de la Cruz a una historia de la filosofía de la conciencia no es un gesto de cortesía compensatoria ni un añadido de cuota: es una exigencia de rigor. Pues si por *conciencia* entendemos —como venimos sosteniendo en esta serie— no sólo la facultad de representar el mundo, sino la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo conociéndolo, deseándolo y reconociéndose limitado, entonces el *Primero Sueño* es uno de los documentos fundacionales de esa autoconciencia en la modernidad temprana, y la *Respuesta a Sor Filotea* es uno de los primeros tratados sobre las condiciones sociales, corporales y de género en que ese saber se hace posible o se reprime.

La pertinencia de Sor Juana para una *Educación Transdisciplinar de la Conciencia* descansa en tres rasgos que el capítulo se propone documentar. El primero es que su obra constituye una *fenomenología poética del acto de conocer*: el *Sueño* narra, en primera persona, el itinerario del alma que, liberada por el sueño corporal, intenta abarcar de una sola intuición la totalidad de lo creado, fracasa, recompone su método paso a paso y despierta —no derrotada, sino *despierta*, es decir, lúcida sobre sus propios límites—. Ese arco es, ni más ni menos, la estructura de la conciencia que conoce: deseo desmesurado, fracaso de la totalidad, disciplina gradual, reinicio. El segundo rasgo es su *defensa de la unidad del saber* contra la fragmentación: para Sor Juana no se puede entender teología sin lógica, ni lógica sin retórica, ni nada sin música, aritmética, física e historia, porque las disciplinas son «cadena» y no compartimentos. Esa intuición la convierte en una precursora del pensamiento complejo (MORIN, 1994) y de la transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2009), categorías centrales de esta serie. El tercer rasgo es su *epistemología situada y encarnada*: el saber, para ella, brota también del fogón y de la celda, del cuerpo y de la experiencia cotidiana, lo que la sitúa en diálogo asombroso con las epistemologías feministas contemporáneas (HARDING, 1991; COLLINS, 2000) y con las epistemologías del Sur (SANTOS, 2009).

Hay, además, una razón histórica que no debe silenciarse. Sor Juana escribe desde la periferia colonial de un imperio, como mujer, criolla e hija natural, y sin embargo produce un saber que se pretende universal. Su *locus de enunciación* —para usar el vocabulario decolonial de Mignolo (2016) y Dussel (1992)— desmiente la cómoda fábula de que el pensamiento moderno nació únicamente en los gabinetes europeos. La conciencia barroca que estudiamos no es sólo la del «yo pienso» cartesiano replegado sobre su certeza, sino también la de un sujeto excéntrico que afirma su entendimiento *contra* el poder que se lo niega. Por eso el caso de Sor Juana ilumina, mejor que ningún otro de este volumen, el nudo que da título a la serie: la conciencia no es un dato neutro, sino una conquista que tiene enemigos, censuras y condiciones materiales. Educarla supone, por tanto, no sólo cultivar facultades, sino remover los obstáculos que la silencian.

Octavio Paz, en su monumental estudio, resumió la paradoja en una fórmula célebre: Sor Juana «*hubo de hacerse monja para poder pensar*» (PAZ, 1982). El convento fue a un tiempo refugio y trampa: le dio la celda, la biblioteca de cuatro mil volúmenes y los instrumentos científicos, pero le impuso al final el silencio y la renuncia. Entre esos dos polos —la libertad arrancada y el silencio impuesto— se despliega una de las trayectorias

intelectuales más conmovedoras de la historia de la conciencia. Este capítulo la recorre con la convicción de que su pensamiento no es una curiosidad literaria, sino una aportación filosófica y pedagógica de primer orden.

### **9.1.- Apuntes biográficos**

Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana nació en San Miguel Nepantla, pequeña alquería situada en el valle de México, en 1648. Durante mucho tiempo la historiografía repitió la fecha de 1651 basándose en testimonios tardíos y en noticias transmitidas por los primeros biógrafos; sin embargo, el hallazgo y estudio de su partida de bautismo permitieron fijar con seguridad el año de 1648, dato hoy generalmente aceptado por la crítica especializada (PAZ, 1982; SORIANO VALLÉS, 2012). Fue hija natural del capitán español Pedro Manuel de Asbaje y Vargas Machuca y de Isabel Ramírez de Santillana, criolla nacida en Nueva España. La condición de hija extramatrimonial no fue una circunstancia menor en la rígida sociedad estamental del siglo XVII. Aunque no la excluyó de determinados círculos sociales, sí la situó desde el inicio en una posición marginal respecto de los modelos de prestigio fundados en el linaje. Diversos estudiosos han señalado que esta experiencia temprana pudo contribuir a fortalecer en ella la convicción de que la verdadera nobleza radicaba en el entendimiento y no en el nacimiento, tema recurrente en su obra moral y filosófica (GLANTZ, 1995; PAZ, 1982).

La infancia de Sor Juana transcurrió principalmente en la hacienda materna de Panoaya, un espacio rural relativamente próspero en el que tuvo acceso a libros pertenecientes a su abuelo materno, Pedro Ramírez. La existencia de aquella biblioteca resultó decisiva. En una época en que la educación formal femenina era muy limitada, la niña encontró en esos volúmenes una puerta de acceso al conocimiento universal. La imagen de la pequeña Juana escondida entre los libros familiares se convirtió después en uno de los símbolos más poderosos de su biografía intelectual. Buena parte de lo que conocemos acerca de aquellos años procede de la propia *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, texto en el que reconstruyó retrospectivamente su formación como un proceso impulsado por una curiosidad casi irresistible. Allí relata que aprendió a leer a los tres años siguiendo clandestinamente a su hermana a una escuela elemental; que se imponía privaciones alimentarias porque había oído decir que ciertos alimentos disminuían el ingenio; que se cortaba el cabello cuando consideraba que no había avanzado suficientemente en sus estudios; y que llegó a solicitar a su madre permiso para vestir ropa

masculina y poder asistir a la Universidad de México, vetada a las mujeres (CRUZ, 1976). Más allá de la exactitud literal de estas anécdotas, constituyen una elaborada construcción autobiográfica destinada a mostrar la fuerza de una vocación intelectual que se percibía a sí misma como llamada irresistible.

La temprana conciencia de las limitaciones impuestas a las mujeres influyó profundamente en su pensamiento posterior. Desde muy joven comprendió que el acceso femenino al saber dependía de estrategias extraordinarias y de espacios excepcionales. Esta experiencia se convertiría en uno de los ejes fundamentales de su defensa de la educación de las mujeres y de la legitimidad de su participación en la cultura letrada. En este sentido, la biografía de Sor Juana no puede separarse de la estructura patriarcal de la sociedad novohispana, pues gran parte de su obra constituye una respuesta intelectual a las restricciones derivadas de ella.

Hacia 1664 fue llevada a la Ciudad de México e ingresó en la corte virreinal como dama de compañía de Leonor Carreto, marquesa de Mancera. Este traslado supuso una transformación decisiva. La corte era uno de los principales centros culturales de la Nueva España y le permitió entrar en contacto con los círculos intelectuales más destacados del virreinato. Allí adquirió fama por la amplitud de sus conocimientos y por su extraordinaria capacidad para improvisar versos y resolver cuestiones eruditas. La tradición refiere que el virrey organizó un examen público ante un amplio grupo de teólogos, juristas, filósofos y humanistas para poner a prueba el talento de la joven, que salió airosa de la experiencia. Aunque algunos detalles del episodio han sido discutidos por los historiadores, el hecho refleja la notoriedad intelectual que ya había alcanzado siendo apenas una adolescente (PAZ, 1982).

La vida cortesana le ofrecía prestigio y oportunidades de aprendizaje, pero también la confrontó con las expectativas sociales reservadas a las mujeres. El matrimonio, destino habitual para una joven de su condición, no parecía compatible con sus aspiraciones intelectuales. Sor Juana comprendió que la vida religiosa podía proporcionarle un ámbito relativamente protegido para el estudio. Tras una breve y difícil experiencia con las carmelitas descalzas en 1667, cuya extrema austeridad afectó a su salud, ingresó definitivamente en 1669 en el convento de San Jerónimo. Esta decisión constituyó uno de los acontecimientos más determinantes de toda su trayectoria. Lejos de representar una renuncia a la vida intelectual, el

convento se convirtió en el espacio desde el que desarrolló la mayor parte de su obra.



10 Sor Juana Inés de la Cruz (1651–1695). Reconstrucción histórico-artística basada en los retratos novohispanos más reconocidos de la autora, especialmente el atribuido a Miguel Cabrera. La escena recrea su entorno intelectual en el convento de San Jerónimo e incorpora elementos alegóricos de su obra literaria, filosófica y científica. Ilustración digital contemporánea elaborada a partir de fuentes históricas documentadas.

Durante más de veinticinco años la celda jerónima funcionó como un auténtico centro de investigación y creación. Sor Juana reunió una biblioteca extraordinaria para los estándares de la época, compuesta por varios miles de volúmenes según algunas estimaciones. Poseía además instrumentos científicos, mapas, globos terráqueos, partituras e instrumentos musicales. Este entorno material favoreció el desarrollo de una cultura enciclopédica poco común incluso entre los intelectuales varones de su tiempo. Su interés abarcó la teología, la filosofía, la retórica, la astronomía, las matemáticas, la música, la historia natural y la literatura clásica. El contacto con figuras como Carlos de Sigüenza y Góngora, uno de los grandes sabios no-

vohispanos, reforzó su inclinación hacia una visión amplia e interdisciplinaria del conocimiento (TRABULSE, 1995).

El ambiente intelectual de la Nueva España también dejó una profunda huella en su obra. El mundo barroco en el que vivió estaba marcado por la convivencia de tradiciones culturales europeas, indígenas y criollas, por las tensiones entre la ortodoxia religiosa y las nuevas corrientes científicas, y por la compleja estructura política del imperio español. Estas circunstancias se reflejan en la riqueza simbólica y conceptual de sus escritos. Obras como *Primero sueño* muestran la influencia de la filosofía aristotélica, del neoplató-

nismo, de la escolástica tardía y de las nuevas inquietudes científicas del siglo XVII. El poema puede interpretarse como una extraordinaria exploración de la conciencia cognoscente, del deseo humano de saber y de los límites del entendimiento. En él, el alma emprende una ascensión intelectual destinada a comprender el universo entero para terminar descubriendo la imposibilidad de alcanzar plenamente tal objetivo.

La llegada de María Luisa Manrique de Lara, condesa de Paredes y marquesa de la Laguna, al virreinato en 1680 inauguró la etapa más brillante de su carrera literaria. La virreina se convirtió en su principal protectora y en una de sus amistades más estrechas. Gracias a este apoyo, Sor Juana pudo publicar y difundir ampliamente sus escritos. Durante estos años produjo una parte sustancial de su obra: poesía amorosa, filosófica y satírica; autos sacramentales como *El Divino Narciso*; comedias como *Los empeños de una casa*; villancicos para importantes celebraciones religiosas; y textos ocasionales destinados a exaltar acontecimientos políticos o ceremoniales. También redactó el *Neptuno alegórico* (1680), elaborado con motivo de la entrada del nuevo virrey, obra que evidencia su dominio de la cultura clásica y de la simbología política barroca.

La publicación de sus poemas en España constituyó otro hito fundamental. En 1689 apareció en Madrid *Inundación castálida*, volumen preparado gracias a la iniciativa de la condesa de Paredes. El éxito de esta publicación consolidó la fama internacional de Sor Juana y la convirtió en una de las escritoras más reconocidas del mundo hispánico. La circulación transatlántica de sus obras favoreció el reconocimiento de una intelectual americana capaz de dialogar de igual a igual con los principales autores de la tradición europea.

La salida de los condes de Paredes hacia España en 1688 alteró significativamente su situación. Privada de su principal protección política, Sor Juana quedó más expuesta a las tensiones que atravesaban la Iglesia novohispana. En este contexto surgió el conflicto que marcaría los últimos años de su vida. En 1690 el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz, publicó sin autorización una crítica redactada por ella contra un sermón del prestigioso jesuita Antonio Vieira. El texto apareció bajo el título de *Carta atenagórica* y fue acompañado por una carta firmada con el seudónimo femenino de «Sor Filotea de la Cruz», en la que el obispo la exhortaba a abandonar los estudios profanos para dedicarse exclusivamente a los asuntos religiosos (RODRÍGUEZ GARRIDO, 2004).

La respuesta de Sor Juana, fechada el 1 de marzo de 1691, constituye uno de los documentos intelectuales más importantes de la historia cultural hispanoamericana. La *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* es simultáneamente autobiografía, defensa de la libertad intelectual y reivindicación del derecho de las mujeres al conocimiento. En ella argumenta que el estudio no sólo es compatible con la fe, sino que puede constituir una forma legítima de servicio a Dios. Asimismo, desarrolla una sólida defensa de la educación femenina apoyándose en ejemplos bíblicos, patrísticos e históricos. El texto se ha convertido en una referencia fundamental para la historia del pensamiento de las mujeres y para la reflexión sobre la relación entre conocimiento, autoridad y género.

Los años posteriores siguen siendo objeto de intenso debate historiográfico. Entre 1692 y 1694 desaparecieron prácticamente las manifestaciones públicas de su actividad intelectual. Vendió o cedió su biblioteca, sus instrumentos científicos y sus bienes personales, destinando el producto a obras de caridad. Firmó diversos documentos penitenciales y reforzó su dedicación a la vida religiosa. Algunos estudiosos interpretan estos hechos como resultado de una campaña de presiones eclesiásticas; otros consideran que reflejan una evolución espiritual sincera; otros, finalmente, sostienen que ambas dimensiones coexistieron. La famosa firma «Yo, la peor del mundo» se ha convertido en símbolo de este periodo final, aunque su significado exacto continúa siendo objeto de discusión (PAZ, 1982; SORIANO VALLÉS, 2012).

La muerte llegó el 17 de abril de 1695 durante una epidemia que afectó gravemente al convento de San Jerónimo. Sor Juana contrajo la enfermedad mientras atendía a las religiosas enfermas y falleció a los cuarenta y seis años. Con su desaparición concluyó una de las trayectorias intelectuales más extraordinarias del barroco hispánico. Sin embargo, su influencia continuó creciendo. La publicación de *Fama y obras pósthumas* en Madrid, en 1700, consolidó su reputación en el mundo hispánico. Durante los siglos posteriores fue leída principalmente como poeta, pero el siglo XX recuperó plenamente la amplitud de su pensamiento filosófico, científico y teológico. La edición crítica de Alfonso Méndez Plancarte y Alberto G. Salceda, junto con el estudio monumental de Octavio Paz, contribuyeron decisivamente a restituir su lugar entre las grandes figuras de la historia intelectual occidental (CRUZ, 1951-1957; PAZ, 1982).

Lejos de ser únicamente una gran escritora barroca, Sor Juana puede entenderse como una pensadora de la conciencia, del conocimiento y de la libertad intelectual. Su biografía estuvo determinada por la tensión constante entre el deseo de saber y las estructuras sociales que limitaban el acceso femenino a la cultura. Precisamente de esa tensión surgió una obra que convirtió la experiencia personal de una mujer novohispana en una reflexión universal sobre el entendimiento humano, la búsqueda de la verdad y la dignidad intelectual de todas las personas.

## **9.2.- Aportaciones fundamentales**

Las aportaciones de Sor Juana a una filosofía de la conciencia y de su educación pueden ordenarse en cinco núcleos: la fenomenología del conocer en el *Primero Sueño*; la fundamentación del derecho al saber en la *Respuesta*; la defensa de la unidad y autonomía de la razón; la epistemología situada y encarnada; y la articulación entre conocimiento, deseo y subjetividad femenina. Los examinamos por separado, advirtiendo que en su obra forman un solo tejido.

### **9.2.1.- El Primero Sueño: fenomenología poética del acto de conocer**

El *Primero Sueño* —llamado por ella simplemente «el Sueño», casi mil versos en silvas<sup>22</sup>— es la única obra que Sor Juana declaró haber escrito por puro gusto propio, sin encargo (CRUZ, 1976). Sabat de Rivers (1977), en el estudio crítico de referencia, mostró que el poema, lejos de ser un ejercicio gongorino más, organiza una verdadera *epopeya del entendimiento*: la narración del viaje cognoscitivo del alma durante el sueño del cuerpo. Su importancia para una filosofía de la conciencia es extraordinaria, porque pone en escena, con extraordinaria autoconciencia, las operaciones, los anhelos y los fracasos del sujeto que conoce.

El poema comienza con la llegada de la noche y el adormecimiento del cuerpo. Apagados los sentidos, el alma se *libera* de su servidumbre corporal y,

---

<sup>22</sup> La “silva” es una composición poética de tradición renacentista y barroca integrada por una combinación libre de versos heptasílabos (7 sílabas) y endecasílabos (11 sílabas), con rima consonante distribuida sin un esquema fijo. Su nombre procede del latín *silva* («selva» o «bosque»), metáfora de una estructura flexible y variada que permite al poeta desarrollar con amplitud descripciones, meditaciones y reflexiones. Por su libertad expresiva fue una de las formas predilectas de autores como Luis de Góngora y Francisco de Quevedo.

como un águila o como la sombra piramidal de la tierra que aspira a las estrellas, se eleva para contemplar de una sola mirada la totalidad de lo creado. Este primer movimiento es de raíz neoplatónica y hermética: el alma pretende la *intuición global*, la comprensión simultánea e instantánea de todo el universo, al modo de las inteligencias separadas. Aquí resuenan las lecturas de Atanasio Kircher —el jesuita cuya «combinatoria» y cuyas pirámides del saber Sor Juana conocía bien— y toda una tradición de ascenso intelectual *ad astra* (PAZ, 1982; SABAT DE RIVERS, 1977).

El núcleo filosófico del poema es, sin embargo, el *fracaso* de esa intuición total. Deslumbrada por la inmensidad del objeto, la potencia intelectual no logra abarcarlo de un golpe: retrocede, vencida, como la vista que no puede mirar el sol de frente. Es un momento decisivo: Sor Juana inscribe en el corazón de su poema la *desproporción entre el deseo de saber y la capacidad de conocer*, esa herida constitutiva de la conciencia humana que ningún optimismo racionalista logra suturar. Lejos de abandonar la empresa, el alma adopta entonces un *segundo método*: el del conocimiento gradual, discursivo, que asciende paso a paso por la escala de los seres —de lo mineral a lo vegetal, de lo animal al hombre—, ordenando las categorías una a una. Es el método aristotélico-escolástico de la abstracción sucesiva, contrapuesto a la intuición neoplatónica fracasada. También este camino queda interrumpido: la complejidad de lo real desborda al entendimiento, que reconoce no poder agotar ni siquiera la más humilde de las criaturas (SABAT DE RIVERS, 1977).

El desenlace es de una sobriedad memorable. Mientras el alma debate sus métodos, el sol vuelve a salir; el cuerpo despierta; las potencias retornan a su orden. El poema concluye con el verso «el Mundo iluminado, y yo despierta» (CRUZ, 1951, t. I). Tres rasgos hacen de este final un acontecimiento en la historia de la conciencia. *Primero*, su radical primera persona: el «yo» que cierra el poema —y que, en femenino, dice «despierta»— es el único protagonista, algo insólito en la poesía áurea, donde el yo solía diluirse en convenciones. Sor Juana firma con su conciencia el acto de conocer. *Segundo*, la *lucidez del fracaso*: el alma no triunfa, pero tampoco se hunde en el desengaño barroco; despierta sabiendo que el saber es tarea infinita y siempre por recomenzar. *Tercero*, la coincidencia entre amanecer cósmico y amanecer epistémico: la luz que ilumina el mundo es la misma que devuelve a la conciencia su vigilia. El *Sueño* es así, a la vez, un poema sobre el universo y un poema sobre el sujeto que lo piensa: una de las primeras grandes *autoconciencias* poéticas de la modernidad (PAZ, 1982).

### 9.2.2.- La Respuesta a Sor Filotea

Si el *Sueño* dramatiza el acto de conocer, la *Respuesta* fundamenta el *derecho* a conocer. Escrita en prosa de admirable arquitectura retórica, combina la autobiografía intelectual, la apología jurídica y el tratado epistemológico. Su tesis central es que la inclinación al estudio no es en ella elección sino *naturaleza*: «*inclinación tan vehemente y poderosa*» que ni los castigos ni las prohibiciones lograron extinguir (CRUZ, 1957, t. IV). Al presentar la curiosidad como un dato constitutivo del sujeto —un don de Dios, argumenta ella, que sería ingratitud reprimir—, Sor Juana desplaza el problema del terreno de la obediencia al de la antropología: negarle el saber no es disciplinar una conducta, sino mutilar un ser. Esta es, posiblemente, su intuición pedagógica más fecunda, y la examinaremos en el apartado de principios educativos.

La *Respuesta* despliega, además, una *genealogía de mujeres sabias* —desde las sibilas e Hipatia hasta santa Paula, santa Catalina y las doctas de su tiempo— para demostrar que el acceso femenino al conocimiento no es anomalía sino tradición silenciada. Lee críticamente el célebre pasaje paulino «*callen las mujeres en las iglesias*» distinguiendo entre *predicar* en público y *estudiar*, escribir y enseñar en privado, y reclama para la mujer este último derecho con argumentación teológica y filológica de notable audacia (ARENAL; POWELL, 2009; PERELMUTER, 2004). Perelmuter (2004) ha mostrado cómo la retórica de la humildad y la captación de benevolencia funcionan en el texto como estrategia: bajo la sumisión formal a «Sor Filotea» late una defensa intransigente de la dignidad intelectual.

El pasaje más citado —y más decisivo para nuestra tesis— es el de la *cocina como laboratorio*. Privada por un superior del estudio de los libros durante un tiempo, Sor Juana cuenta que siguió filosofando en las cosas: observó la geometría de un huevo al freírse, la física del azúcar y la harina, el comportamiento de los líquidos, y concluyó con ironía luminosa que «*si Aristóteles hubiera guisado, mucho más hubiera escrito*» (CRUZ, 1957, t. IV). En esa frase, Sor Juana funda una *epistemología de lo cotidiano y del cuerpo*: el saber no reside sólo en los textos y las aulas vedadas, sino en la experiencia situada, doméstica y manual de quien observa el mundo desde donde se le permite estar. Tres siglos antes de las epistemologías feministas del conocimiento situado, la monja jerónima reivindicó el valor cognoscitivo del lugar que la exclusión le había asignado (HARDING, 1991; COLLINS, 2000).

### 9.2.3.- La unidad y la autonomía de la razón

Una de las convicciones más firmes de Sor Juana es la *interconexión de todos los saberes*. En la *Respuesta* explica que, queriendo estudiar teología —«reina de las ciencias»—, comprendió que no podía hacerlo sin la lógica que ordena los argumentos, la retórica que los expone, la física que explica las cosas naturales, la aritmética y la geometría que miden, la música que descifra las proporciones, la historia, el derecho y las lenguas. Lejos de disciplinas estancas, el saber es para ella una *cadena* o un edificio donde cada piedra sostiene a las demás (CRUZ, 1957, t. IV). Esta visión integradora —enciclopédica en el mejor sentido— anticipa de modo asombroso la crítica contemporánea a la fragmentación disciplinar y la propuesta de un conocimiento que religue lo que la especialización separa (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009; MORAES, 1997; 2008).

A esta unidad del saber corresponde una afirmación de la *autonomía del entendimiento*. La *Carta Atenagórica* —donde se atreve a refutar a un teólogo de la talla de Vieira— es la prueba de que Sor Juana reivindicaba el derecho de la razón individual a examinar incluso las autoridades más consagradas (RODRÍGUEZ GARRIDO, 2004). Su epistemología es sincrética: integra la escolástica aristotélico-tomista, el neoplatonismo, el hermetismo kircheriano<sup>23</sup> y noticias de la nueva ciencia (óptica, anatomía, astronomía), sin someterse servilmente a ninguna escuela. En el soneto que sirve de epígrafe a este capítulo, condensa el ideal: no poner su entendimiento al servicio de las bellezas exteriores —la fama, el adorno, la mundanidad—, sino «*poner bellezas en mi entendimiento*», esto es, hacer del interior intelectual el lugar propio de la riqueza y de la libertad (CRUZ, 1951, t. I). Es una ética de la interioridad cognoscitiva que dialoga directamente con el hilo conductor de este volumen.

---

<sup>23</sup> El hermetismo kircheriano puede definirse como una cosmovisión barroca que busca integrar ciencia, religión, filosofía y simbolismo dentro de una concepción unitaria del cosmos, entendido como reflejo de la sabiduría divina y susceptible de ser interpretado mediante analogías, correspondencias y signos ocultos. Se basa en la convicción de que el universo constituye una red de correspondencias simbólicas entre Dios, la naturaleza y el ser humano. Por ello, Athanasius Kircher (1602-1680) estudió los jeroglíficos egipcios, la música, la astronomía, la magnetología, las lenguas antiguas y los fenómenos naturales como manifestaciones de una armonía universal oculta. En el contexto de Sor Juana Inés de la Cruz, numerosos estudiosos han señalado la presencia de elementos del **hermetismo kircheriano** en el *Primero sueño*, especialmente en su visión cosmológica, en la idea del ascenso intelectual hacia el conocimiento universal, en el simbolismo de la luz y en la concepción del universo como un orden jerárquico e interconectado. La biblioteca novohispana conocía varias obras de Kircher, y es muy probable que Sor Juana tuviera acceso directo o indirecto a ellas.

#### **9.2.4.- Conocimiento, deseo y subjetividad**

En Sor Juana, conocer no es una operación fría sino un *deseo*. El *Sueño* está atravesado por el ansia —el alma «codicia» abarcar el todo— y la *Respuesta* habla de una inclinación «vehemente». Esta erótica del saber, que la tradición remonta al *eros* platónico, adquiere en ella un timbre propio: el de un sujeto femenino que afirma su deseo de conocimiento en una cultura que se lo prohíbe. La construcción de esa subjetividad intelectual explícitamente femenina —que no pide permiso para desear el saber— es una de sus aportaciones más originales a la historia de la conciencia moderna (GLANTZ, 1995; PERELMUTER, 2004). El célebre soneto «*¿En perseguirme, Mundo, qué intereses?*» y las redondillas «*Hombres necios que acusáis / a la mujer sin razón*» llevan esa afirmación al terreno de la crítica social y de la denuncia de la doble moral, mostrando que su filosofía de la conciencia es inseparable de una conciencia crítica del mundo (CRUZ, 1951, t. I).

Conviene, por último, situar todo esto en clave barroca. La conciencia de Sor Juana vive la tensión característica del barroco entre plenitud y crisis: la aspiración a la totalidad del saber y el reconocimiento de su imposibilidad; la noche del desengaño y el amanecer de la lucidez; la afirmación del yo y su sometimiento final al silencio. Su grandeza consiste en habitar esa tensión sin resolverla en falso: ni el optimismo ingenuo de quien cree poseer la totalidad, ni el nihilismo de quien renuncia a buscarla. La conciencia, en ella, despierta sabiéndose limitada y, sin embargo, persiste. Esa persistencia lúcida es su legado filosófico y la raíz de su legado pedagógico.

#### **9.3.- Correlatos contemporáneos**

La fecundidad del pensamiento de Sor Juana se mide por la cantidad de conversaciones contemporáneas que es capaz de ilustrar. Reseñamos las más relevantes para una Educación transdisciplinar de la Conciencia.

##### **9.3.1.- Epistemologías feministas y del conocimiento situado**

La episteme de la cocina-laboratorio anticipa el núcleo de las *epistemologías del punto de vista* (standpoint theory). Harding (1991) sostiene que el conocimiento siempre se produce desde una posición social y que las posiciones subalternas pueden ofrecer una objetividad *más fuerte*, porque ven lo que el centro no necesita ver. Collins (2000) muestra cómo el saber de las mujeres marginadas, generado en los espacios cotidianos,

constituye una tradición epistémica propia. Sor Juana, filosofando entre pucheros, es un precedente histórico de este giro: convierte el lugar de la exclusión en atalaya de conocimiento. Fricker (2007), por su parte, ofrece la categoría de *injusticia epistémica* —el daño que se inflige a alguien en su capacidad de conocer y de ser creído— que describe con exactitud lo que el aparato eclesiástico hizo con Sor Juana: la silenció no por error de sus argumentos, sino por su condición.

### **9.3.2.- Pensamiento decolonial y epistemologías del Sur**

Mignolo (2016) y Dussel (1992) han desmontado el relato según el cual la modernidad y su conciencia nacieron exclusivamente en Europa. Desde su *locus* novohispano, Sor Juana produce un saber universal que es a la vez profundamente situado: criolla que cita a los antiguos y a los modernos europeos, pero que incorpora referentes indígenas y americanos en sus villancicos y loas (el *tocotín* en náhuatl<sup>24</sup>, la presencia de figuras americanas). Boaventura de Sousa Santos (2009) llamaría a esto una *ecología de saberes*: la coexistencia y el diálogo de conocimientos diversos contra la «razón indolente» que jerarquiza y excluye. Leer a Sor Juana desde el Sur es reconocer que la periferia colonial fue también un laboratorio de conciencia.

### **9.3.3.- Ciencias de la conciencia y cognición encarnada**

El *Primero Sueño* dialoga sorprendentemente con la filosofía de la mente contemporánea. Su tematización del fracaso de la intuición total ante la complejidad de lo real prefigura los debates sobre los *límites del conocimiento* y sobre la brecha entre el deseo de comprensión y la capacidad cognitiva. Su uso del estado onírico como banco de pruebas de las operaciones mentales conecta con el interés actual por los estados alterados de conciencia como vías de acceso a su estructura. Y su insistencia en que el conocer arranca del cuerpo y de la experiencia situada anticipa el programa de la *mente encarnada* (embodied mind) de Varela, Thompson y Rosch (1992), para quienes la cognición no es representación de un mundo dado a un sujeto descarnado, sino enacción de un mundo desde un cuerpo en un entorno. La monja que

---

<sup>24</sup> El “tocotín” es un género poético-musical y coreográfico de raíz náhuatl, derivado de antiguas danzas y cantos indígenas de Mesoamérica. Incorporado al teatro, los villancicos y las fiestas religiosas de la Nueva España, se caracterizaba por su ritmo marcado, su carácter festivo y, en ocasiones, por el empleo del náhuatl o de expresiones que evocaban esta lengua. En la literatura barroca novohispana, autores como Sor Juana Inés de la Cruz lo utilizaron para integrar elementos de la tradición indígena dentro de la cultura cristiana y criolla, convirtiéndolo en una singular expresión del mestizaje cultural.

aprendía física friendo huevos sería, en este vocabulario, una pionera de la cognición situada.

#### **9.3.4.- Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía ecosistémica**

La defensa de Sor Juana de la unidad del saber es un antecedente histórico directo de los marcos teóricos rectores de esta serie. El pensamiento complejo de Morin (1994; 1999) reivindica «religar» los conocimientos que la hiperespecialización ha fragmentado, exactamente la operación que Sor Juana describe al mostrar que no hay teología sin lógica ni física sin música. La transdisciplinariedad de Nicolescu (2009), con su lógica del «tercero incluido» y sus distintos niveles de realidad, encuentra en el ascenso por la escala de los seres del *Sueño* una prefiguración poética. Y la pedagogía ecosistémica de Moraes (2021) —que entiende el aprendizaje como proceso integrador, contextual y vivo— halla en la epistemología encarnada de Sor Juana una raíz histórica luminosa.

#### **9.3.5.- Pedagogía crítica y teología de la liberación**

Por último, Sor Juana resuena con la pedagogía crítica de Freire (1975; 1976; 1997). Su reivindicación del derecho al saber como derecho humano fundamental, su práctica clandestina del estudio bajo prohibición y su afirmación de que el ser humano —y la mujer en particular— está llamado a «ser más» mediante el conocimiento, anticipan la concepción freireana de la educación como práctica de libertad y de la lectura como lectura simultánea «de la palabra y del mundo». Su lectura crítica de las Escrituras en la *Carta Atenagórica*, hecha desde la dignidad de los silenciados, se hermana con el gesto de la teología de la liberación de leer la fe desde el reverso de la historia (DUSSEL, 1992). Sor Juana no es, por supuesto, una pedagoga del oprimido en sentido estricto; pero su biografía intelectual es un alegato vivo a favor de que el conocimiento es una forma de liberación y su negación, una forma de opresión.

#### **9.4.- Principios educativos y pedagógicos**

De la vida y la obra de Sor Juana se desprenden principios para una Educación de la Conciencia que conviene formular de manera explícita. No se trata de aplicar mecánicamente ideas del siglo XVII a la escuela del XXI, sino de extraer de su testimonio orientaciones que la pedagogía contemporánea puede hacer suyas.

1. **La curiosidad como inclinación natural irrenunciable.** Si el deseo de saber es, como Sor Juana sostiene, constitutivo del ser humano y no un capricho que deba domarse, la primera tarea educativa no es *implantar* motivación sino *no destruir* la que ya existe y crear las condiciones para que se despliegue. Una pedagogía de la conciencia parte del reconocimiento de la curiosidad como don y derecho, y considera su represión una forma de daño antropológico.
2. **El aprendizaje autorregulado y el valor del autodidactismo.** Sor Juana se formó esencialmente sola, fijándose metas, evaluándose con severidad y administrando su propio progreso. Su ejemplo eleva la *metacognición* y la autorregulación al centro del aprendizaje: enseñar a aprender, a planificar, a vigilar el propio entendimiento y a perseverar. La autonomía del aprendiz no es un lujo, sino el horizonte de toda educación que aspire a formar conciencias libres.
3. **La interconexión del saber frente a la fragmentación.** Contra el currículo troceado en asignaturas incomunicadas, la visión de Sor Juana de las disciplinas como «cadena» reclama una organización del aprendizaje que muestre las relaciones, los puentes y las pertenencias mutuas de los conocimientos. La transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2009) y el pensamiento complejo (MORIN, 1994) traducen este principio en propuestas concretas de integración curricular y de problemas que requieren múltiples saberes para abordarse.
4. **El saber situado y encarnado.** La cocina-laboratorio enseña que el conocimiento no habita sólo en los libros y las aulas, sino en el cuerpo, la experiencia y el contexto del que aprende. Una pedagogía de la conciencia valora los saberes de la vida cotidiana, parte de la experiencia situada del alumnado y reconoce que el cuerpo y el lugar no son obstáculos para conocer, sino sus condiciones (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991; MORAES, 2008; 2021).
5. **El derecho universal al conocimiento y la equidad de género.** La biografía de Sor Juana es un memorial contra la exclusión educativa. Una Educación de la Conciencia digna de ese nombre asume el conocimiento como derecho humano y combate activamente las barreras —de género, clase, origen— que lo restringen. La equidad no es un añadido a la calidad educativa: es su condición de posibilidad.
6. **La lectura crítica y la autonomía del entendimiento.** La *Carta Atenagórica* modela el coraje de examinar las autoridades con argumentos. Formar conciencias supone enseñar a leer críticamente, a no

confundir prestigio con verdad y a fundar las propias convicciones en la razón y la evidencia. La autonomía intelectual es a la vez una destreza y una virtud cívica.

7. **La conciencia de los límites y la docta ignorancia.** El desenlace del *Sueño* —despertar sabiendo que el saber es inagotable— ofrece una pedagogía de la humildad epistémica. Educar la conciencia es también educar la lucidez sobre los propios límites: no para desalentar la búsqueda, sino para sostenerla sin soberbia ni desesperación. «*Estudiar para ignorar menos*» es una divisa pedagógica de extraordinaria hondura.
8. **La palabra como resistencia y la pedagogía de la voz.** Sor Juana escribió bajo censura, encontrando los modos de decir lo prohibido. Su ejemplo invita a una educación que cultive la voz propia, especialmente la de los habitualmente silenciados, y que entienda la palabra —oral y escrita— como instrumento de dignidad y de transformación.
9. **La integración de razón, afecto y belleza.** «*Poner bellezas en el entendimiento*» sintetiza un ideal formativo que rehúsa separar el rigor del conocimiento del gozo estético y de la vida afectiva. La Educación de la Conciencia que esta serie propugna aspira precisamente a esa integración: una interioridad donde piensan juntos el intelecto, el sentimiento y la belleza.

En conjunto, estos principios dibujan el retrato de una pedagogía de la *interioridad lúcida y combativa*: interior, porque cultiva el entendimiento como morada propia; lúcida, porque acepta sus límites; combativa, porque sabe que el saber tiene enemigos y que educarlo es también desbrozar el camino que otros han querido cerrar. Sor Juana, que tuvo que hacerse monja para poder pensar y que al final fue obligada al silencio, nos lega menos una doctrina cerrada que un testimonio encendido: el de una conciencia que, despierta a la luz más cierta del amanecer, se sabe inacabada y, justamente por ello, no deja de buscar.

## 10.- Juan Eusebio Nieremberg (1595-1658)

*«...Para formar más vivo concepto de la bajeza de las cosas [temporales]; y, sin embargo, el mundo es también “amplísimo espectáculo de toda esencia”, donde resplandece la hermosura de quien lo hizo...»*

***De la diferencia entre lo temporal y eterno*** (1640) y  
***De la hermosura de Dios y su amabilidad*** (1641)

*«...Todo el daño del hombre nace de no considerar quién es, qué tiene, de dónde viene y adónde va. Vive engañado con las apariencias de las cosas presentes, y por no entrar dentro de sí ni examinar el estado de su alma, tiene por bienes los que son males y por duradero lo que en un instante se acaba...»*

***De la diferencia entre lo temporal y eterno*** (1640)

*«...Vive el hombre tan ocupado en las cosas ajenas y tan distraído en lo exterior, que raras veces está consigo mismo. Huye de su propio conocimiento y, por no reconocerse, ignora el mayor negocio que tiene, que es el de su salvación...»*

***De la diferencia entre lo temporal y eterno*** (1640)

Hay figuras del pensamiento que la historia ha empujado a los márgenes precisamente por aquello que las hacía valiosas. Juan Eusebio Nieremberg es una de ellas. Autor de unas setenta y cinco obras, naturalista y profesor de ciencias en el Colegio Imperial de Madrid, traductor y biógrafo, místico y asceta, su libro *De la diferencia entre lo temporal y eterno* (1640) llegó a ser uno de los textos espirituales más leídos del Occidente católico —con más de cincuenta ediciones en castellano y traducciones al latín, italiano, francés, inglés, alemán, árabe, portugués, flamenco e incluso guaraní (HENDRICKSON, 2015; ZAMORA CALVO, 2009)—. Y, sin embargo, el siglo XVIII lo arrinconó, la modernidad ilustrada lo tuvo por reliquia de una mentalidad superada y la pedagogía contemporánea apenas lo nombra. Recuperarlo para una *filosofía de la conciencia y su educación*, como nos proponemos en este volumen dedicado a la *plenitud barroca de la conciencia*,

no es un gesto de erudición anticuaria, sino un acto de justicia epistemológica y, sobre todo, una necesidad pedagógica.

La razón es la siguiente. La modernidad que cristalizó en el siglo XVII —la de Bacon, Descartes, Galileo y Hobbes, estudiada en los capítulos precedentes— construyó una conciencia *vuelta hacia fuera*: medidora, calculadora, dueña y señora de la naturaleza. Esa conciencia conquistó el mundo de los objetos, pero fue dejando en penumbra el mundo de la interioridad, la pregunta por el sentido y la educación del deseo. Nieremberg representa, en el corazón mismo del Barroco español, la otra mitad de aquella escena: una conciencia *vuelta hacia dentro*, que no renuncia a mirar las estrellas con el telescopio de Galileo —lo cita y lo admira (NIEREMBERG, 1635)— pero que entiende que el verdadero objeto de la sabiduría es el hombre interior. No es un reaccionario que niega la ciencia nueva; es un naturalista que la integra en una *contemplación* más amplia. En él, ciencia y mística, asombro ante la naturaleza y desengaño ante la vanidad del mundo, no se excluyen: se ordenan jerárquicamente hacia la formación de una conciencia capaz de discernir entre lo que pasa y lo que permanece.

Este capítulo sostiene una tesis doble. Primera: que Nieremberg aporta a la filosofía de la conciencia una *fenomenología del desengaño* —entendido no como pesimismo ni como huida del mundo, sino como una operación cognitivo-afectiva de clarificación, un quitarse el engaño de los ojos para ver las cosas en su verdadera proporción—. Segunda: que su programa ascético-contemplativo constituye, en lenguaje de Pierre Hadot (2006) y de Michel Foucault (1990, 2002), un conjunto de *ejercicios espirituales y tecnologías del yo*: prácticas regladas de atención, memoria y examen mediante las cuales el sujeto se trabaja a sí mismo. Leído así, *De la diferencia entre lo temporal y eterno* deja de ser un devocionario barroco para revelarse como un tratado de *educación de la conciencia interior*, sorprendentemente actual en una época de dispersión atencional y aceleración como la nuestra (HAN, 2012; ROSA, 2019).

Desde la perspectiva transdisciplinar que articula esta serie —el pensamiento complejo de Morin, la transdisciplinariedad de Nicolescu, la pedagogía ecosistémica de Moraes y la pedagogía crítica de Freire—, Nieremberg interesa por una razón precisa: anticipa, en clave barroca y teológica, la intuición de que conocer el mundo y conocerse a sí mismo son dos caras inseparables de un mismo acto. Su «*filosofía oculta*» y su «*filosofía curiosa*» no separan el sujeto que conoce del cosmos conocido: los entienden resonando, en una armonía neoplatónica donde la música de las esferas tiene

su correlato en la música del alma (NIEREMBERG, 1630). Esa intuición de la *resonancia* entre interioridad y mundo —tan ajena al dualismo cartesiano— es la que hoy recupera la sociología de Hartmut Rosa (2019) y la ecología profunda. Valorar a Nieremberg es, por tanto, recuperar un eslabón perdido entre la espiritualidad clásica y una pedagogía de la conciencia que vuelve a tomar en serio la interioridad sin renunciar al rigor.

### **10.1.- Apuntes biográficos**

Juan Eusebio Nieremberg y Ottín nació en Madrid el 9 de septiembre de 1595 y murió en la misma ciudad el 2 de abril de 1658 (RAH, en línea; ZAMORA CALVO, 2009). Su biografía está marcada por un singular cruce de tradiciones culturales, religiosas e intelectuales que ayuda a comprender la amplitud y complejidad de su obra. Era hijo de alemanes: su padre, Gottfried Nieremberg, natural del Tirol, y su madre, Regina Ottín, originaria de Baviera, habían llegado a España integrados en el séquito de María de Austria, hija de Carlos V, hermana de Felipe II y viuda del emperador Maximiliano II. Cuando la archiduquesa regresó a la Península tras enviudar, numerosos miembros de su corte la acompañaron y se establecieron definitivamente en Madrid. Entre ellos se encontraban los padres de Nieremberg, que llevaban cerca de dos décadas asentados en la capital cuando nació su hijo. Aunque su linaje era plenamente germánico, Juan Eusebio creció inmerso en el ambiente político, religioso y cultural de la monarquía hispánica de los Austrias, en una ciudad que se había convertido en el principal centro político de Europa y en uno de los grandes focos intelectuales del Barroco católico. Esta doble herencia, centroeuropea e hispánica, contribuyó a moldear una personalidad en la que convergieron la disciplina espiritual característica de la tradición germánica y la brillantez expresiva de la prosa castellana del Siglo de Oro, hasta el punto de ser considerado por numerosos críticos uno de los estilistas más refinados de la literatura española del siglo XVII (ZAMORA CALVO, 2009).

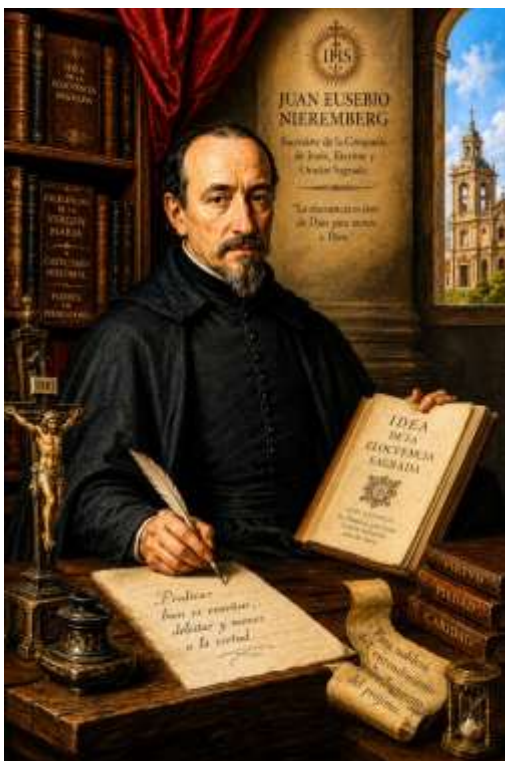
La infancia y juventud de Nieremberg transcurrieron en un contexto histórico particularmente significativo. España vivía entonces los últimos años de su hegemonía política europea, mientras la Iglesia católica desarrollaba el vasto programa de renovación espiritual impulsado por el Concilio de Trento. La educación jesuítica desempeñaba un papel central en ese proyecto, y el joven Nieremberg recibió su primera formación en el prestigioso Colegio Imperial de Madrid, institución que constituía uno de los centros académicos más importantes de la Compañía de Jesús en Europa. Allí entró en contacto con el humanismo cristiano cultivado por los jesuitas,

basado en el dominio de las lenguas clásicas, la retórica, la filosofía y las ciencias, y orientado a formar hombres capaces de intervenir intelectualmente en los grandes debates de su tiempo.

Continuó sus estudios en Salamanca, donde cursó Derecho civil y canónico, disciplina particularmente útil para quienes aspiraban a desempeñar funciones de gobierno o administración dentro de la Iglesia y de la Monarquía. Posteriormente estudió artes y teología en Alcalá de Henares, otro de los grandes focos universitarios de la época, y completó su formación lingüística aprendiendo griego y hebreo en Huete. Este amplio recorrido académico le permitió adquirir una cultura excepcionalmente vasta que integraba saberes jurídicos, filosóficos, teológicos, filológicos y científicos. Tal amplitud de intereses constituiría uno de los rasgos distintivos de toda su producción intelectual posterior.

En 1614 tomó una decisión que marcaría definitivamente el rumbo de su vida: ingresar en la Compañía de Jesús. La elección no fue sencilla. Su padre se opuso abiertamente al ingreso y llegó incluso a obligarle a abandonar temporalmente el noviciado de Villagarcía de Campos. El episodio revela tanto las tensiones familiares derivadas de la vocación religiosa como la firmeza de carácter del joven Nieremberg. Finalmente perseveró en su propósito, regresó a Madrid y prosiguió la formación requerida por la Orden. Fue ordenado sacerdote en 1623 y realizó su profesión solemne en 1633, integrándose plenamente en una institución que se hallaba entonces en plena expansión internacional y que desempeñaba un papel decisivo en la educación, la evangelización y la producción intelectual del mundo católico (HENDRICKSON, 2015).

Su carrera docente se desarrolló principalmente en el Colegio Imperial de Madrid. Durante dieciséis años enseñó humanidades e historia natural y durante tres años impartió Sagrada Escritura. Estas tareas docentes no fueron una simple ocupación profesional, sino un verdadero laboratorio intelectual desde el cual elaboró gran parte de su obra. El contacto continuo con estudiantes, profesores y eruditos le permitió mantenerse al corriente de los avances científicos, filosóficos y teológicos de su tiempo. Entre sus amistades más relevantes figura Juan Caramuel Lobkowitz, uno de los pensadores más originales y polifacéticos del Barroco europeo. Ambos compartieron intereses comunes en los campos de la ciencia, la filosofía, la teología y la especulación matemática, dentro de un horizonte intelectual caracterizado por la búsqueda de síntesis entre fe y razón.



11 Juan Eusebio Nieremberg (1595–1658). Recreación artística basada en retratos históricos del autor, con elementos alegóricos de su obra ascética, teológica y científica. Ilustración generada mediante inteligencia artificial.

La producción escrita de Nieremberg resulta extraordinariamente extensa y diversa. Como muchos intelectuales jesuitas del siglo XVII, concibió el conocimiento como una realidad unitaria en la que la naturaleza, la historia, la moral y la teología formaban parte de un mismo orden divino. Por ello, lejos de percibir contradicción entre la investigación científica y la vida espiritual, entendía ambas como caminos complementarios para descubrir la sabiduría del Creador.

En el ámbito de las ciencias naturales, publicó en 1630 la *Cuñosa filosofía y tesoro de maravillas de la naturaleza*, obra que refleja el gusto barroco por la observación de fenómenos extraordinarios y por la recopilación enciclopédica del saber. A ella se añadió la *Oculto filosofía*, dedicada en parte a explorar las

correspondencias entre música, naturaleza y constitución humana. Sin embargo, su contribución científica más importante fue la *Historia naturae, maxime peregrinae* (1635), una extensa historia natural en la que reunió información procedente de Europa, Asia, África y especialmente de América. La obra se nutrió de numerosas fuentes documentales, entre ellas los materiales elaborados por el médico y naturalista Francisco Hernández durante su expedición a Nueva España. Gracias a ello, Nieremberg contribuyó a difundir en Europa conocimientos sobre la flora, la fauna y las propiedades medicinales de numerosas especies americanas, convirtiéndose en una figura relevante dentro de la historia temprana de la ciencia moderna (NIEREMBERG, 1635).

Su interés por las ciencias se extendió también a la astronomía. En su *Filosofía renovada de los cielos* abordó los debates cosmológicos abiertos por la revolución científica del siglo XVII. Aunque permaneció dentro de los

límites doctrinales aceptables para la Iglesia de su tiempo, mostró una notable apertura hacia las nuevas observaciones astronómicas. Aceptó el sistema geoheliocéntrico de Tycho Brahe como alternativa al aristotelismo tradicional y discutió los descubrimientos realizados mediante el telescopio por Galileo Galilei, incluyendo las irregularidades de la superficie lunar, las manchas solares, los satélites de Júpiter y las fases de Venus. Su actitud refleja el esfuerzo de numerosos jesuitas por integrar los nuevos conocimientos científicos dentro de una visión cristiana del universo.

No obstante, fue en la literatura espiritual donde alcanzó su mayor influencia y celebridad. A partir de la década de 1640 se aprecia en su obra una creciente orientación hacia la ascética y la contemplación religiosa. El ambiente espiritual de la época estaba profundamente marcado por las corrientes reformadoras nacidas tras el Concilio de Trento y por la herencia de figuras como san Ignacio de Loyola, santa Teresa de Jesús y san Juan de la Cruz. Nieremberg se situó plenamente dentro de esta tradición, aunque desarrolló una voz propia caracterizada por la combinación de rigor doctrinal, sensibilidad estética y extraordinaria capacidad retórica.

Su obra más difundida fue *De la diferencia entre lo temporal y eterno* (1640), una extensa meditación sobre la fugacidad de la existencia humana y la primacía de los bienes eternos sobre las realidades mundanas. Escrita con una poderosa imaginería barroca, la obra explora la fragilidad de la gloria, la riqueza y el poder, contraponiéndolas a la permanencia de la vida espiritual. Alcanzó una difusión excepcional, fue traducida a numerosas lenguas y se convirtió en uno de los libros de espiritualidad más leídos de los siglos XVII y XVIII. Un año después publicó *De la hermosura de Dios y su amabilidad* (1641), considerada por algunos especialistas una de las últimas grandes expresiones de la tradición mística clásica española. En ella el autor desplaza el énfasis desde el temor al juicio divino hacia la atracción amorosa ejercida por la belleza infinita de Dios, desarrollando una espiritualidad centrada en el deseo, la contemplación y la transformación interior.

Paralelamente cultivó la biografía religiosa y la hagiografía, géneros de enorme importancia pedagógica en la cultura barroca. Escribió las vidas de san Ignacio de Loyola y de san Francisco de Borja, dos figuras emblemáticas de la Compañía de Jesús, y recopiló las *Vidas ejemplares de claros varones de la Compañía de Jesús* (1647). Estas obras no pretendían únicamente preservar la memoria histórica, sino ofrecer modelos de conducta destinados a inspirar procesos de conversión y perfeccionamiento espiritual.

También produjo escritos morales, políticos y pedagógicos, además de colecciones de aforismos, cartas y tratados latinos. Entre ellos destacan los *Dictámenes* y el *Epistolario* (1649), donde se manifiestan tanto su capacidad literaria como su preocupación constante por la formación ética de sus lectores. Incluso en sus textos más breves puede apreciarse la convicción de que el conocimiento debe conducir a una reforma de la voluntad y del carácter.

Los estudios recientes han permitido comprender mejor la unidad profunda de una obra que durante mucho tiempo fue considerada excesivamente heterogénea. El trabajo de D. Scott Hendrickson (2015) ha mostrado que detrás de la aparente diversidad temática existe un programa intelectual coherente fundamentado en la espiritualidad ignaciana. Según esta interpretación, la ciencia natural, la moral, la teología, la política y la literatura forman parte de un mismo proyecto orientado a facilitar la conversión interior del ser humano. En el contexto de las celebraciones del primer centenario de la Compañía de Jesús, Nieremberg se convirtió en uno de los principales promotores de una renovación ascética que pretendía reforzar la identidad espiritual de la Orden. Sus escritos buscaban conducir al lector desde la observación del mundo visible hasta la contemplación de las realidades invisibles, haciendo de toda experiencia intelectual una ocasión de crecimiento espiritual.

Esta orientación resulta especialmente relevante para comprender su concepción de la conciencia. Aunque Nieremberg no empleó el término en el sentido psicológico contemporáneo, desarrolló una profunda reflexión sobre la interioridad humana, el examen de sí mismo, el discernimiento moral y la transformación de la voluntad. Inspirado por los *Ejercicios espirituales* de san Ignacio, consideró que el conocimiento auténtico no consistía únicamente en adquirir información, sino en alcanzar una comprensión de sí mismo capaz de orientar la existencia hacia el bien. La conciencia aparece así, como un espacio de encuentro entre conocimiento, libertad y experiencia de Dios, perspectiva que explica el extraordinario impacto de sus obras en la espiritualidad católica de la Edad Moderna.

La influencia de Nieremberg se prolongó mucho más allá de su muerte. Sus libros continuaron reeditándose durante siglos y circularon ampliamente por Europa y América. Un episodio especialmente significativo fue la traducción al guaraní de *De la diferencia entre lo temporal y eterno* realizada por el jesuita José Serrano e impresa en las reducciones del Paraguay en 1705. Este volumen, considerado el primer libro impreso en las misiones jesuíticas guaraníes, constituye un testimonio elocuente de la importancia que la

Compañía de Jesús atribuyó a la obra de Nieremberg como instrumento de evangelización y formación espiritual (GIL, 2010). La amplitud de su recepción confirma que su pensamiento logró trascender los límites de la España barroca para convertirse en una referencia internacional dentro de la tradición intelectual y espiritual jesuítica.

## **10.2.- Aportaciones fundamentales**

### **10.2.1.- El desengaño como operación de la conciencia**

La categoría nuclear de Nieremberg —y su aportación más original a una filosofía de la conciencia— es el *desengaño*. El subtítulo de su obra mayor lo proclama: *crisol de desengaños*. Conviene entender bien el término, porque el oído contemporáneo tiende a leerlo como sinónimo de decepción amarga o de pesimismo. No es eso. *Desengaño*, en el español del Siglo de Oro, significa literalmente *salir del engaño*: deshacer una ilusión óptica del alma, quitar el velo que hace ver grande lo pequeño y permanente lo efímero. El desengaño barroco es, antes que un estado de ánimo, un *acto cognitivo*: una corrección de la perspectiva. Cuando Calderón hace exclamar a Segismundo que toda la vida es sueño, no expresa nihilismo, sino una operación de la conciencia que aprende a ver las cosas en su verdadera proporción.

Nieremberg sistematiza esa operación. Su método consiste en confrontar incesantemente lo temporal con lo eterno para que, en el contraste, la conciencia recobre la justa medida de las cosas. La estructura del libro es una larga *meditación comparativa*: a cada bien o mal del tiempo se le opone su correlato en la eternidad, hasta que el lector interioriza un nuevo sistema de referencia. Lo que está en juego no es información, sino *reordenación afectiva del juicio*: que el corazón deje de estimar desmesuradamente lo que pasa. En lenguaje actual diríamos que Nieremberg propone una *reestructuración cognitiva* de las valoraciones, muy próxima en su mecánica a lo que la psicología contemporánea llama distanciamiento o descentramiento. El desengaño no apaga la vida emocional: la *educa*, enseñándole a calibrar la intensidad del apego a la realidad de su objeto.

Esta es la primera gran aportación: pensar la conciencia no como mero espejo pasivo del mundo, sino como una facultad que puede estar *engañada* —no por error intelectual, sino por desproporción afectiva— y que, mediante ejercicio, puede *desengañarse*. Hay aquí una teoría implícita del autoengaño y de su superación que dialoga, salvando las distancias, con la crítica moderna de las ilusiones: con la sospecha que enseñará a desconfiar de la conciencia

inmediata, y muy especialmente con la *concientización* freiriana, ese proceso por el cual el sujeto aprende a leer críticamente la realidad y a desvelar las estructuras que lo mantenían en una percepción mistificada (FREIRE, 1975). Guardando todas las diferencias de marco —teológico en uno, sociopolítico en el otro—, ambos comparten una misma confianza pedagógica: la conciencia puede ser despertada del engaño.

### **10.2.2.- La distinción temporal/eterno como eje de la interioridad**

La segunda aportación es la elevación de la distinción *temporal/eterno* a estructura organizadora de la vida interior. Para Nieremberg, no se trata de una mera dicotomía metafísica entre dos planos del ser, sino de un *eje axiológico* que la conciencia ha de incorporar para orientarse. Lo eterno funciona como horizonte de sentido que relativiza —que pone en su sitio, no que aniquila— lo temporal. El que vive con «memoria de la eternidad» no desprecia el presente: lo *habita de otro modo*, libre de la tiranía de lo inmediato y del miedo a perderlo. La eternidad, lejos de ser evasión del aquí y ahora, es lo que permite estar plenamente en él sin angustia posesiva.

Esta intuición tiene una notable resonancia contemporánea. Viktor Frankl mostrará, desde la logoterapia, que la salud psíquica depende de la orientación de la persona hacia un sentido que la trasciende; que el ser humano necesita un horizonte que dé peso y dirección a sus actos (FRANKL, 2015). La «memoria de la eternidad» de Nieremberg cumple, en su marco, una función análoga: provee un *eje vertical* de valores que impide que la existencia se disuelva en la mera sucesión horizontal de instantes. En una cultura como la actual, que Byung-Chul Han describe como saturada de positividad y de presente perpetuo —sin demora, sin contemplación, sin negatividad fecunda— (HAN, 2012), la propuesta de Nieremberg de cultivar un punto de vista que excede el tiempo no es anacronismo, sino contrapunto crítico necesario.

### **10.2.3.- El examen de conciencia como tecnología del yo**

La tercera aportación es práctica y procedimental, y aquí Nieremberg es deudor directo de la tradición ignaciana. Su pedagogía de la interioridad descansa sobre el *examen de conciencia*: la práctica reglada, cotidiana, de volver la mirada sobre sí mismo para revisar pensamientos, afectos y obras. No es introspección culpabilizadora ni rumiación; es un *método* de autoconocimiento estructurado en pasos —recogimiento, acción de gracias, revisión, contrición, propósito—. Michel Foucault (1990, 2002), al estudiar las

«tecnologías del yo» y la «hermenéutica del sujeto», mostró que estas prácticas de examen, herederas de la *epimeleia heautou* (cuidado de sí) grecolatina y reelaboradas por el cristianismo, son operaciones mediante las cuales el individuo se constituye como sujeto moral trabajándose a sí mismo. Nieremberg pertenece de lleno a esa genealogía: su obra entera puede leerse como un repertorio de tales tecnologías.

La originalidad de Nieremberg está en la *intensidad imaginativa* con que pone esas técnicas al servicio de la formación de la conciencia. Su escritura recurre a la «composición de lugar» de los *Ejercicios* ignacianos: hacer presente con todos los sentidos interiores la realidad sobre la que se medita, ya sean las postrimerías —muerte, juicio, eternidad— ya la hermosura del cosmos. Por eso, como ha mostrado la crítica, sus dos grandes tratados se complementan: en *De la diferencia entre lo temporal y eterno* (1640) emplea una retórica del desengaño que enseña a mirar el mundo en su pequeñez; en *De la hermosura de Dios y su amabilidad* (1641) despliega una retórica del asombro que enseña a mirarlo como espectáculo admirable. Las dos imágenes —menosprecio y maravilla— sirven al mismo fin: educar la atención del lector y reorientar su deseo hacia lo permanente. La conciencia se forma, en Nieremberg, *trabajando la imaginación*: no contra los sentidos, sino a través de ellos.

#### **10.2.4.- Ciencia, naturaleza y contemplación**

La cuarta aportación —menos atendida y, a nuestro juicio, decisiva para una pedagogía transdisciplinar— es la articulación que Nieremberg establece entre el conocimiento de la naturaleza y la vida interior. Como profesor de historia natural, conocía y divulgaba las novedades científicas de su siglo; pero, a diferencia del programa baconiano de dominio, no concibió el saber de la naturaleza como instrumento de poder, sino como *vía de contemplación*. En su *Curiosa filosofía* (1630) y en su *Oculto filosofía* la naturaleza es un tejido de maravillas y correspondencias, una partitura cuya armonía remite a su Autor; la música, en el hombre y en el cosmos, tiene poder terapéutico sobre el cuerpo y medicinal sobre el alma, en una lectura de raíz neoplatónica. Su acercamiento a la naturaleza tiende, como ha señalado la historiografía, a sustituir las concepciones aristotélicas por una mirada neoplatónica, atenta a la unidad viva y resonante del todo (HENDRICKSON, 2015; NIEREMBERG, 1635).

Este punto es capital. Frente al dualismo cartesiano que separa la *res cogitans* de la *res extensa* —el sujeto pensante del mundo-máquina—, Nieremberg mantiene una visión *participativa* del conocer: el alma que

contempla la naturaleza no se enfrenta a un objeto inerte, sino que *resuena* con un cosmos animado de sentido. Esta intuición, que el racionalismo arrinconó, es precisamente la que hoy reivindican la teoría de la complejidad de Edgar Morin (1994, 1999) —que critica la disyunción y reclama religar al sujeto con su mundo— y la sociología de la resonancia de Hartmut Rosa (2019), para quien la patología de la modernidad tardía es la mudez de un mundo convertido en pura disponibilidad, y la salud consiste en restablecer ejes de resonancia con la naturaleza, los otros y uno mismo. Nieremberg, sin saberlo, ofrece un antecedente espiritual de esa crítica: una conciencia que conoce el mundo asombrándose de él, no únicamente sometiéndolo.

La traducción de su obra al guaraní y su circulación en las reducciones del Paraguay añaden una dimensión que no podemos pasar por alto desde la sensibilidad decolonial de esta serie. El mismo concepto de *desengaño* —descubrir, quitar el velo— admite ser leído en contrapunto con lo que Enrique Dussel (1992) llamó el *encubrimiento del otro*: el gesto por el cual la modernidad europea ocultó la alteridad de los pueblos conquistados bajo el mito de su propia universalidad. La circulación colonial del texto de Nieremberg es ambivalente —instrumento de evangelización y, a la vez, vehículo de una lengua indígena impresa por vez primera—, y exige ser pensada críticamente. Pero la categoría misma de desengaño guarda un potencial liberador: toda pedagogía de la conciencia que enseñe a *quitar velos* puede volverse, en otras manos, instrumento de desvelamiento crítico de los propios encubrimientos.

### **10.3.- Correlatos contemporáneos**

La distancia histórica, conceptual y epistemológica que separa la obra de Juan Eusebio Nieremberg de las actuales investigaciones sobre la conciencia exige proceder con cautela a la hora de establecer comparaciones. No se trata de atribuir retrospectivamente al autor categorías, problemas o teorías que pertenecen a contextos intelectuales muy distintos, sino de identificar aquellas intuiciones antropológicas, pedagógicas y espirituales que pueden dialogar fecundamente con algunas preocupaciones contemporáneas. La relevancia actual de Nieremberg no radica tanto en la vigencia literal de sus formulaciones cuanto en su capacidad para plantear cuestiones permanentes acerca de la interioridad, la formación del sujeto, el conocimiento de sí mismo, la atención, el sentido de la existencia y la relación entre ser humano y mundo. Desde esta perspectiva, resulta posible establecer una serie de correlatos que permiten situar su pensamiento en conversación con diversos enfoques

filosóficos, educativos, psicológicos y científicos contemporáneos, mostrando tanto las continuidades como las diferencias que separan ambos horizontes históricos.

### **10.3.1.- Filosofía como modo de vida y transformación de la conciencia**

El correlato más inmediato de la propuesta de Nieremberg se encuentra en la recuperación contemporánea de la filosofía como práctica transformadora de la existencia. Pierre Hadot (2006) mostró que, en la Antigüedad, la filosofía no constituía primordialmente un sistema doctrinal, sino una forma de vida orientada a producir una modificación profunda de la percepción, de la sensibilidad y de la conciencia del sujeto. Los llamados «ejercicios espirituales» —meditación, examen de sí, contemplación del cosmos, atención al presente, preparación para la muerte— perseguían precisamente una transformación del modo habitual de experimentar la realidad.

Desde esta perspectiva, la obra de Nieremberg puede interpretarse como una continuación cristiana de aquella tradición. Sus meditaciones sobre la fugacidad del tiempo, la contemplación de la naturaleza y la memoria constante de la eternidad no buscan simplemente transmitir conocimientos teológicos, sino modificar la estructura misma de la experiencia subjetiva. Lo que está en juego es una reconfiguración de la conciencia capaz de alterar la relación entre el individuo y el mundo.

Esta interpretación encuentra eco en corrientes recientes de filosofía práctica que consideran la conciencia no como una entidad estática, sino como una capacidad susceptible de cultivo y desarrollo. Autoras como Martha Nussbaum han insistido en que determinadas prácticas reflexivas amplían las posibilidades de percepción moral y cognitiva del sujeto (NUSSBAUM, 2012). Desde esta perspectiva, la pedagogía espiritual de Nieremberg puede entenderse como una tecnología destinada a expandir el horizonte de la conciencia humana mediante la formación sistemática de la atención, la memoria y la imaginación moral.

### **10.3.2.- Tecnologías del yo, subjetivación y autoconstrucción consciente**

La obra tardía de Michel Foucault proporciona una segunda clave interpretativa de gran relevancia. En sus estudios sobre el cuidado de sí y las

tecnologías del yo (FOUCAULT, 1990, 2002), el filósofo francés definió estas prácticas como procedimientos mediante los cuales los individuos actúan sobre sí mismos para transformarse y alcanzar determinados estados de perfección, pureza, sabiduría o felicidad.

El examen de conciencia que propone Nieremberg constituye un ejemplo paradigmático de este tipo de tecnologías. Sin embargo, su interés para las teorías contemporáneas de la conciencia va más allá de la dimensión histórica. Actualmente numerosos investigadores consideran que la conciencia humana no es simplemente un dato biológico, sino un proceso de construcción narrativa y reflexiva del yo (DAMASIO, 2010; METZINGER, 2018). La identidad personal emergería de mecanismos continuos de autoobservación, interpretación y regulación de la experiencia.

Desde esta perspectiva, las prácticas de Nieremberg pueden entenderse como procedimientos de metaciencia orientados a producir un sujeto capaz de observar críticamente sus pensamientos, emociones y deseos. El examen cotidiano no solo persigue identificar faltas morales, sino generar una conciencia reflexiva que pueda tomar distancia respecto de los automatismos psicológicos. En términos contemporáneos, se trata de una forma temprana de entrenamiento de la autorregulación cognitiva y emocional.

### **10.3.3.- Atención, metacognición y neurociencia contemplativa**

Uno de los puntos de contacto más fértiles entre Nieremberg y las investigaciones actuales sobre la conciencia se encuentra en el estudio científico de la atención.

La práctica del recogimiento interior, central en la espiritualidad ignaciana y presente en toda la obra de Nieremberg, puede interpretarse hoy como un ejercicio sistemático de entrenamiento atencional. Numerosos estudios en neurociencia contemplativa han mostrado que las prácticas de observación consciente modifican significativamente los procesos de atención sostenida, regulación emocional y autoconocimiento (GOLEMAN; DAVIDSON, 2018).

La conexión con Simone Weil resulta particularmente significativa. Para Weil, la atención constituye la forma más pura de generosidad y la condición fundamental de todo aprendizaje auténtico (WEIL, 2015). Nieremberg comparte una intuición semejante: la conciencia no se desarrolla mediante la

acumulación de información, sino mediante la capacidad de permanecer receptivamente presente ante la realidad.

Las investigaciones contemporáneas sobre metacognición llegan a conclusiones análogas. Autores como John Flavell (1979) y posteriormente Stanislas Dehaene (2025) han mostrado que una característica esencial de la conciencia humana consiste en la capacidad de conocer los propios procesos mentales. Esta «conciencia de la conciencia» constituye precisamente el núcleo operativo del examen espiritual de Nieremberg.

La diferencia principal reside en el horizonte interpretativo. Mientras la neurociencia describe los mecanismos cognitivos implicados, Nieremberg los inserta en una teleología espiritual orientada a la transformación moral y religiosa del sujeto.

#### **10.3.4.- Conciencia narrativa, identidad y sentido**

Otro ámbito particularmente relevante es el estudio contemporáneo de la identidad personal y la construcción narrativa del yo.

La logoterapia de Frankl (2015) sostiene que la principal motivación humana consiste en la búsqueda de sentido. El sufrimiento psicológico aparece cuando la persona pierde la capacidad de integrar su experiencia dentro de una narrativa significativa. Esta tesis converge notablemente con la antropología espiritual de Nieremberg.

Las meditaciones contenidas en *De la diferencia entre lo temporal y eterno* funcionan precisamente como ejercicios de reinterpretación existencial. El sujeto es invitado a reconsiderar sus prioridades, reordenar sus afectos y reconstruir el significado de su propia vida a la luz de una perspectiva más amplia.

Autores contemporáneos como Paul Ricoeur (1996) y Charles Taylor (1996) han mostrado que la identidad humana posee una estructura narrativa: comprendemos quiénes somos mediante historias que organizan temporalmente nuestra experiencia. Nieremberg participa de esta misma lógica al proponer una reinterpretación radical de la existencia humana desde la perspectiva de la eternidad.

Puede afirmarse, por tanto, que sus ejercicios espirituales constituyen auténticas prácticas de reconstrucción narrativa de la conciencia.

### **10.3.5.- Resonancia, asombro y conciencia ecológica**

Las reflexiones contemporáneas sobre la crisis ecológica han devuelto una actualidad inesperada a la visión de la naturaleza desarrollada por Nieremberg.

Hartmut Rosa (2019) ha propuesto el concepto de «resonancia» para describir una forma de relación con el mundo basada en la apertura, la escucha y la transformación mutua. Frente a una modernidad caracterizada por la instrumentalización de todas las cosas, Rosa reivindica experiencias en las que el sujeto se siente afectado por una realidad que no controla completamente.

La contemplación de la naturaleza practicada por Nieremberg puede interpretarse precisamente como una forma de resonancia. El cosmos no aparece como objeto de explotación, sino como interlocutor simbólico que remite continuamente a una realidad más profunda.

Las investigaciones actuales sobre la conciencia ecológica y la psicología ambiental muestran que las experiencias de asombro ante la naturaleza favorecen sentimientos de conexión, cooperación y trascendencia del ego individual (KELTNER, 2023). Resulta llamativo comprobar cómo la pedagogía contemplativa de Nieremberg perseguía objetivos muy similares, aunque formulados dentro del horizonte teológico del Barroco cristiano.

### **10.3.6.- Complejidad, emergencia y niveles de conciencia**

Las teorías contemporáneas de la complejidad ofrecen otro marco particularmente fecundo para reinterpretar la obra de Nieremberg.

Edgar Morin (1994, 1999) ha insistido en que la realidad no puede comprenderse mediante modelos reduccionistas. El conocimiento exige reconocer las interdependencias entre los distintos niveles de organización de la vida. De manera semejante, Nieremberg rechaza implícitamente cualquier separación radical entre naturaleza, ser humano y trascendencia.

La transdisciplinariedad de Nicolescu (2009) amplía esta intuición al proponer la existencia de múltiples niveles de realidad y de percepción. Aunque las categorías metafísicas son distintas, existe una afinidad metodológica con la visión de Nieremberg de un universo articulado jerárquicamente en diversos planos de significado.

En relación con la conciencia, estas perspectivas dialogan con teorías emergentistas contemporáneas según las cuales la experiencia consciente surge de niveles crecientes de complejidad organizativa (NAGEL, 2014; CHALMERS, 1999). Sin compartir sus fundamentos científicos, Nieremberg defendía igualmente una visión estratificada del cosmos en la que cada nivel remitía a una dimensión superior de inteligibilidad.

### **10.3.7.- Conciencia, integración y teorías contemporáneas de la mente**

Un último correlato merece especial atención. Las teorías actuales de la conciencia tienden a identificar la experiencia consciente con procesos de integración de información.

La Teoría del Espacio Global de Trabajo propuesta por Bernard Baars (1988) y desarrollada posteriormente por Stanislas Dehaene (2025) sostiene que la conciencia emerge cuando determinadas informaciones se vuelven globalmente accesibles para el conjunto del sistema cognitivo. Por su parte, la Teoría de la Información Integrada formulada por Giulio Tononi (2008; 2015) afirma que la conciencia depende del grado de integración causal presente en un sistema.

Aunque Nieremberg desconocía naturalmente estos desarrollos, existe una analogía funcional interesante. Sus ejercicios contemplativos pretenden precisamente integrar dimensiones que la experiencia ordinaria mantiene dispersas: razón, afectividad, memoria, voluntad, imaginación y acción moral. El ideal de unidad interior que atraviesa toda su obra puede interpretarse como una anticipación espiritual de lo que hoy algunas teorías consideran una característica esencial de la conciencia: la integración de múltiples procesos en una experiencia coherente y unificada.

Desde esta perspectiva, la conciencia madura no sería simplemente una mayor cantidad de información, sino una forma superior de organización interior. Esta intuición atraviesa tanto la espiritualidad de Nieremberg como numerosas investigaciones contemporáneas sobre la mente y la cognición.

## **10.4.- Principios educativos y pedagógicos**

De cuanto antecede se desprende un conjunto de principios que pueden orientar una Educación de la Conciencia interior. No se trata de restaurar la ascética barroca con su iconografía del infierno y su menosprecio del mundo

—que pertenecen a su época y de los que conviene desprenderse críticamente—, sino de destilar el núcleo pedagógico aún fecundo. Los formulamos como diez principios.

1. **Principio del desengaño como discernimiento.** Educar la conciencia es enseñar a *quitar velos*: a distinguir entre el valor real de las cosas y el valor que el deseo o la cultura les atribuyen. El desengaño de Nieremberg, despojado de su tono fúnebre, se traduce en una pedagogía del *discernimiento crítico*: ayudar al estudiante a no quedar prisionero de las apariencias, las modas y las falsas urgencias. Este principio enlaza con la concientización freiriana (FREIRE, 1975): aprender a leer la realidad en profundidad.
2. **Principio del eje vertical de sentido.** Toda formación necesita un horizonte que dé peso y dirección a lo aprendido. Sin un eje axiológico —llámese sentido, valores o trascendencia— la educación se disuelve en acumulación de instantes y competencias sin alma. Cultivar en el estudiante la pregunta por aquello que permanece (FRANKL, 2015) protege contra el vértigo del presente perpetuo (HAN, 2012).
3. **Principio de la interioridad cultivada.** La conciencia no se forma solo mirando hacia fuera. Hay que reservar tiempos y espacios para el recogimiento, el silencio y la mirada sobre sí. Una escuela que solo estimula y nunca recoge produce dispersión. El examen sereno —no culpabilizador— de los propios pensamientos y afectos es una competencia formativa de primer orden (FOUCAULT, 2002).
4. **Principio del ejercicio frente a la mera información.** El saber transforma cuando se convierte en *ejercicio* (HADOT, 2006). No basta con informar sobre los valores o la interioridad: hay que *practicarlos* mediante rutinas, ritmos y repeticiones que los inscriban en el carácter. La pedagogía de la conciencia es, en este sentido, una pedagogía de los hábitos y los ejercicios espirituales laicos.
5. **Principio de la atención como raíz del aprender.** Antes que método, el aprender necesita atención: capacidad de demorarse, de estar presente, de acoger lo real sin la prisa del rendimiento (WEIL, 2015). Educar la atención —hoy fragmentada por la sobreestimulación— es condición de cualquier otro aprendizaje y de toda vida interior.
6. **Principio de la imaginación formativa.** Nieremberg enseña con imágenes que componen lugares y mueven el afecto. La Educación de la Conciencia no apela solo al concepto: necesita relato, símbolo e

imagen capaces de implicar la sensibilidad. La «composición de lugar» tiene su versión laica en toda pedagogía que usa la narración y la experiencia estética para formar el juicio y el deseo.

7. **Principio del asombro ante la naturaleza.** Conocer el mundo debe ir unido a maravillarse de él. Frente a una enseñanza de las ciencias reducida a dominio y cálculo, recuperar la dimensión contemplativa —el asombro como motor del conocer (NIEREMBERG, 1641)— nutre a la vez el rigor científico y la conciencia ecológica. La naturaleza no es solo recurso: es también espectáculo que convoca al cuidado (MORAES, 2021).
8. **Principio de la religación.** Conocer el mundo y conocerse a sí mismo son inseparables. Una educación que separa la ciencia de la conciencia, el dato del sentido, mutila al ser humano. Religar saber y persona, razón y emoción, parte y todo, es el corazón de una pedagogía compleja y transdisciplinar (MORIN, 1999; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2008; 2021).
9. **Principio de la demora y el contrapunto a la aceleración.** La lenta meditación comparativa de Nieremberg es un antídoto contra la cultura de la prisa. Introducir en la escuela ritmos pausados, tiempos de profundización y experiencias de resonancia (ROSA, 2019) es una opción pedagógica deliberada frente a la aceleración que vacía el aprender de profundidad.
10. **Principio del desvelamiento como liberación.** El gesto de *desengañar* —quitar el engaño— puede y debe ponerse al servicio de una conciencia crítica y liberadora. Enseñar a descubrir los propios encubrimientos (DUSSEL, 1992) y los mecanismos que mistifican la realidad convierte la antigua ascética del desengaño en una pedagogía emancipadora, fiel al espíritu de toda nuestra colección.

En conjunto, estos principios dibujan el perfil de una *Educación de la Conciencia interior* que no opone ciencia y espíritu, ni rigor y profundidad, ni presente y eternidad, sino que los religa. Nieremberg, hombre del Barroco, no podía formularlos en estos términos; pero su obra los contiene en germen. Recuperarlo es, en definitiva, recordar que el fin último de toda educación no es solo capacitar para transformar el mundo, sino formar personas capaces de habitarlo con lucidez, asombro y sentido —de distinguir, en suma, lo que pasa de lo que permanece, y de no confundir nunca lo uno con lo otro—. En esa distinción, tan antigua y necesaria, late el corazón de una pedagogía de la interioridad para nuestro tiempo.





## 11.- Baltasar Gracián (1601-1658)

*«...No se nace hecho: vase de cada día perficionando en la persona, en el empleo, hasta llegar al punto del consumado ser, al complemento de prendas, de eminencias...»*

***Oráculo manual y arte de prudencia***, af. 6 (1995)

*«...Concepto es un acto del entendimiento que exprime la correspondencia que se halla entre los objetos...»*

***Agudeza y arte de ingenio***, disc. II (1969)

*«...En una palabra, santo, que es decirlo todo de una vez. Es la virtud cadena de todas las perfecciones, centro de las felicidades... No hay otra felicidad que la virtud, ni otra*

***Oráculo manual y arte de prudencia***, af. 300 (1995)

Si el siglo XVII abre, con Bacon, Galileo y Descartes, la gran fundación moderna de una conciencia que se vuelve hacia el método, la medida y la certeza, Baltasar Gracián representa el reverso complementario e imprescindible de ese mismo movimiento: la conciencia que, en lugar de buscar el dominio teórico de la naturaleza, se interroga por el arte de existir, de discernir y de hacerse persona en un mundo de apariencias. Mientras el *cogito* cartesiano levanta la subjetividad sobre la duda metódica y la evidencia interior, Gracián propone, podríamos decir, un *cogito práctico*: una conciencia que no se prueba pensando en abstracto, sino atendiendo, juzgando, decidiendo y obrando con prudencia en la trama concreta de la vida. Por eso su inclusión en este volumen —dedicado a la *plenitud de la sustancia y la mística del amor puro*— no es un ornato erudito, sino una exigencia sistemática: sin Gracián, la historia de la conciencia del siglo XVII quedaría amputada de su dimensión práctica, moral y formativa.

La justificación de este capítulo descansa en una tesis que recorrerá todas sus páginas: Gracián aporta a la filosofía de la conciencia, y muy especialmente a su educación, la comprensión de que la conciencia humana es, antes que nada, *conciencia práctica*; esto es, atención vigilante, juicio situado, autoconstrucción deliberada y lucidez crítica frente al engaño. Y aporta, además, algo decisivo para una pedagogía de la interioridad: hace de esa

conciencia el objeto explícito de un *arte*. Los títulos mismos de su obra —*arte de prudencia*, *arte de ingenio*— anuncian que la conciencia no es un don acabado que se posee, sino una competencia que se cultiva, se ejercita y se enseña. En este sentido, Gracián es, junto a Comenio (a quien dedicamos el último capítulo del volumen anterior), uno de los grandes pedagogos implícitos del Barroco, aunque su aula no sea la escuela, sino el teatro entero del mundo.

Conviene afrontar de entrada el escándalo aparente que para muchos lectores supone esta inclusión. ¿No es Gracián el autor de un manual de éxito mundano, leído a menudo como un breviario de astucia cercano a Maquiavelo, un repertorio de tretas para sobrevivir en la corte? ¿No predomina en él un pesimismo antropológico —el famoso *desengaño* barroco— que parecería incompatible con cualquier pedagogía esperanzada de la conciencia? La respuesta de este capítulo es doble. Primero, que la prudencia graciana no es astucia amoral, sino *phrónesis*, sabiduría práctica orientada en último término a la virtud: el *Oráculo manual* no termina por azar en el aforismo «En una palabra, santo» (GRACIÁN, 1995). Y segundo, que el desengaño no es cinismo, sino la operación crítica por excelencia de la conciencia: el rasgar el velo de las apariencias para ver lo real, gesto que anticipa, salvando las distancias, lo que Freire llamará *concientización* (FREIRE, 1975). Leído así, Gracián no enseña a triunfar en el mundo, sino a no ser engañado por él; y no a usar a los demás, sino a gobernarse a sí mismo.

El Barroco español en el que escribe es, además, el escenario perfecto para esta filosofía de la lucidez. Es el tiempo de la decadencia de la monarquía hispánica, de la conciencia aguda de la fugacidad y el engaño, del *theatrum mundi* y del *memento mori*. La gran obra de Gracián, *El Criticón* (GRACIÁN, 1980), no es sino la peregrinación alegórica de la conciencia a través de ese mundo: el itinerario por el cual el hombre natural, Andrenio, guiado por la razón crítica encarnada en Critilo, despierta, aprende a ver, recorre las edades de la vida y, al término, conquista la inmortalidad por la virtud y la fama del bien obrar. Hay en ello, como veremos, un auténtico *Bildungsroman* de la conciencia —una novela de formación— tres siglos antes de que el término existiera. Valorar a Gracián es, por tanto, reconocer en él al filósofo que convirtió el cuidado de sí en arte, la atención en disciplina y el desengaño en pedagogía.

### **11.1.- Apuntes biográficos**

Baltasar Gracián y Morales nació el 8 de enero de 1601 en Belmonte, localidad de la Comunidad de Calatayud, en el antiguo reino de Aragón, hoy denominada Belmonte de Gracián en su honor. Fue hijo del licenciado Francisco Gracián Garcés, médico de profesión, y de Ángela Morales. Pertenecía a una familia relativamente acomodada y de notable inclinación intelectual, de la que surgirían también varios religiosos. El ambiente familiar, marcado por la formación humanística y el prestigio de las profesiones liberales, constituyó el primer marco de referencia para el desarrollo de su extraordinaria capacidad intelectual (BATLLORI; PERALTA, 1969; CORREA CALDERÓN, 1970).

Los años de su infancia y adolescencia transcurrieron en el contexto de la España de los Austrias menores, cuando comenzaban a manifestarse los síntomas de la crisis política, económica y moral que caracterizaría al siglo XVII. Aquella experiencia histórica de decadencia colectiva, unida al clima espiritual de la Contrarreforma, dejaría una huella indeleble en su visión del mundo. La conciencia de la fragilidad de las grandezas humanas, la inestabilidad de la fortuna, la necesidad de la prudencia y el carácter engañoso de las apariencias constituyen temas centrales de su obra que hunden sus raíces en este contexto histórico.

Durante su juventud residió algún tiempo en Toledo bajo la tutela de su tío Antonio Gracián, capellán de San Juan de los Reyes. Allí recibió una sólida formación en gramática latina, lógica y humanidades clásicas. Toledo era todavía uno de los grandes centros culturales de la Monarquía Hispánica, y el contacto con su ambiente intelectual debió ampliar considerablemente sus horizontes. A esta etapa pertenece probablemente su primer encuentro sistemático con los autores clásicos grecolatinos —Séneca, Tácito, Plutarco, Marcial— cuya influencia resulta visible en toda su producción posterior. De Séneca heredaría el gusto por la sentencia moral; de Tácito, la penetración psicológica y política; de Marcial, la condensación expresiva; y de Plutarco, la reflexión sobre las virtudes y defectos de los grandes personajes históricos.

El 30 de mayo de 1619 ingresó en el noviciado de la Compañía de Jesús en Tarragona tras superar las exigentes pruebas de limpieza de sangre. La elección de la vida jesuítica fue decisiva para toda su trayectoria intelectual. La Compañía representaba entonces una de las instituciones educativas más avanzadas de Europa, heredera del humanismo renacentista y al mismo tiempo principal instrumento de la reforma católica. Sin embargo, la misma

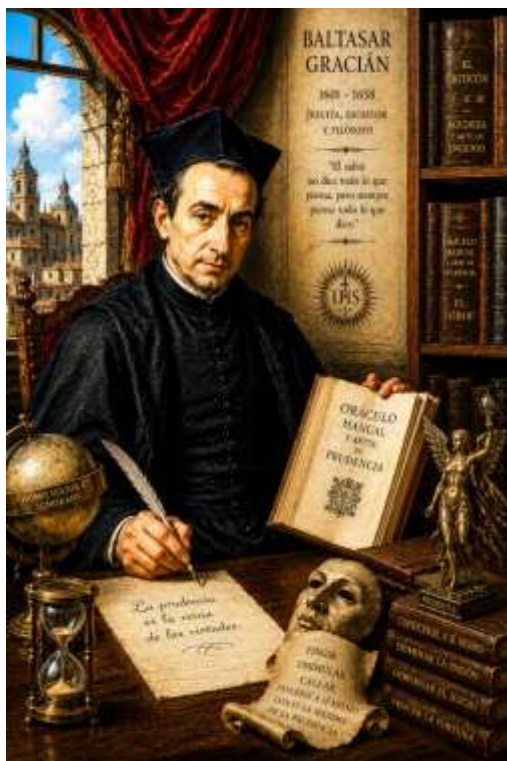
institución que le proporcionó una formación excepcional terminaría convirtiéndose en el escenario de sus conflictos más dolorosos.

La educación jesuítica seguía las normas de la *Ratio Studiorum*, uno de los sistemas pedagógicos más sofisticados de la época. Gracián estudió filosofía en Calatayud y teología en Zaragoza, adquiriendo una sólida formación en escolástica, retórica, exégesis bíblica y teología moral. Fue ordenado sacerdote hacia 1627 y profesó los cuatro votos solemnes de la Compañía en 1635<sup>25</sup>. Aquella disciplina intelectual le proporcionó instrumentos conceptuales que posteriormente transformaría en una forma literaria singular. Muchos estudiosos han señalado que la precisión lógica, la estructura argumentativa y la capacidad analítica de sus escritos derivan directamente de esta formación escolástica (BATLLORI; PERALTA, 1969; EGIDO, 2000).

Durante las décadas de 1620 y 1630 desempeñó diversas funciones docentes en colegios jesuitas de Calatayud, Lérida, Gandía y Huesca. Fue profesor de gramática, humanidades, filosofía, teología moral y Sagrada Escritura. Esta experiencia educativa resultó fundamental para la elaboración de su pensamiento. El contacto continuo con estudiantes y futuros predicadores lo llevó a perfeccionar una escritura extraordinariamente concentrada y eficaz, concebida para estimular la inteligencia más que para facilitar la lectura. La dificultad deliberada de su estilo responde en gran medida a una concepción pedagógica según la cual el conocimiento valioso exige esfuerzo interpretativo.

---

<sup>25</sup> En la Compañía de Jesús, los llamados «cuatro votos» corresponden a la profesión solemne que realizan algunos de sus miembros tras un largo proceso de formación. Además de los tres votos tradicionales de la vida religiosa —pobreza, castidad y obediencia—, los jesuitas profesos emiten un cuarto voto de obediencia especial al papa en lo referente a las misiones. Este último compromiso, característico de la orden fundada por Ignacio de Loyola en 1540, expresa la disponibilidad para ser enviados a cualquier lugar del mundo donde el pontífice considere necesario su servicio apostólico. En tiempos de Baltasar Gracián, la profesión de estos votos suponía la plena incorporación a la Compañía y la aceptación de un ideal de disciplina y obediencia particularmente riguroso, reforzado por la espiritualidad ignaciana y por el contexto de la Contrarreforma. Aunque la formulación jurídica y algunos aspectos prácticos han evolucionado con el tiempo, los cuatro votos conservan sustancialmente el mismo significado en la Compañía actual: pobreza, castidad, obediencia a los superiores religiosos y especial obediencia al papa para las misiones. En el caso de Gracián, este dato resulta especialmente significativo para comprender el conflicto final de su vida. La publicación reiterada de obras sin la autorización requerida por sus superiores fue interpretada no sólo como una infracción disciplinaria, sino como una vulneración del ideal de obediencia que constituía uno de los pilares de la identidad jesuítica. De ahí la dureza de las sanciones que recibió tras la aparición de la tercera parte de *El Criticón* en 1657.



12 Baltasar Gracián (1601–1658). Recreación artística basada en retratos históricos del autor, acompañada de símbolos alegóricos de la prudencia, el desengaño y el conocimiento de sí mismo presentes en su obra. Ilustración generada mediante inteligencia artificial.

Hacia 1636 tuvo lugar uno de los acontecimientos más importantes de su vida intelectual: el encuentro con Vincencio Juan de Lastanosa en Huesca. Lastanosa era noble, erudito, anticuario, coleccionista y mecenas. Su palacio albergaba una de las bibliotecas privadas más importantes de Aragón, además de gabinetes de curiosidades, colecciones numismáticas, instrumentos científicos y obras de arte. En torno a él se reunía un selecto círculo de humanistas, artistas y estudiosos. Para Gracián, aquella amistad significó el acceso a un universo cultural excepcional que amplió enormemente sus horizontes intelectuales. Lastanosa facilitó la publicación de sus obras, corrigió manuscritos, promovió su difusión y se convirtió en interlocutor privilegiado de muchas de sus reflexiones (EGIDO, 2000).

La influencia de este ambiente puede observarse especialmente en la creciente complejidad cultural de sus escritos. Su interés por los emblemas, los jeroglíficos, las alegorías, la erudición clásica y los mecanismos del ingenio se desarrolló precisamente en el círculo lastanosino<sup>26</sup>. La célebre concepción graciana del mundo como laberinto de signos que deben ser interpretados

<sup>26</sup> El denominado «círculo lastanosino» fue el grupo de humanistas, eruditos, escritores, cronistas, artistas y coleccionistas reunidos en torno al mecenas oscense Vincencio Juan de Lastanosa (1607-1681). Su palacio de Huesca, dotado de una importante biblioteca y de un célebre gabinete de curiosidades, se convirtió en uno de los principales centros de sociabilidad intelectual del Barroco aragonés. Baltasar Gracián encontró allí un ambiente de intercambio cultural, protección editorial y estímulo erudito que influyó decisivamente en la gestación y difusión de gran parte de su obra. La fascinación barroca por los emblemas, las alegorías, la historia antigua, la numismática y las colecciones de curiosidades, tan característica del círculo lastanosino, dejó una huella perceptible en la concepción de Gracián del ingenio y en la estructura simbólica de *El Criticón*.

refleja en parte la cultura simbólica característica de estos ambientes barrocos.

La publicación de *El Héroe* en 1637 inauguró un proyecto intelectual de extraordinaria coherencia. Lejos de constituir obras independientes, sus libros forman un verdadero itinerario antropológico y moral. *El Héroe* describe la excelencia individual; *El Político don Fernando el Católico* (1640) examina la prudencia en el gobierno; *Arte de ingenio* (1642) y posteriormente *Agudeza y arte de ingenio* (1648) exploran los mecanismos del entendimiento y la creación intelectual; *El Discreto* (1646) estudia la formación del hombre prudente; y el *Oráculo manual y arte de prudencia* (1647) ofrece una síntesis práctica de sabiduría para desenvolverse en un mundo complejo y conflictivo.

La década de 1640 estuvo además marcada por profundas crisis políticas y militares. La rebelión de Cataluña iniciada en 1640 y la guerra contra Francia afectaron directamente a la vida de Gracián. Como capellán militar acompañó al ejército durante diversas campañas y estuvo presente en el socorro de Lérida. El contacto con la guerra, la violencia, las ambiciones políticas y las miserias humanas reforzó su visión desengañada de la realidad. Muchos de los aforismos del *Oráculo manual* y numerosos pasajes de *El Criticón* adquieren pleno sentido cuando se leen a la luz de estas experiencias. El sobrenombre de «padre de la victoria» que recibió tras la defensa de Lérida testimonia el prestigio que alcanzó entonces dentro de determinados círculos militares y religiosos (CORREA CALDERÓN, 1970).

Su obra culminante fue *El Criticón*, publicada en tres partes (1651, 1653 y 1657). Concebida como una vasta alegoría filosófica de la existencia humana, narra el viaje de Andrenio y Critilo a través del mundo y de las edades de la vida. En ella confluyen la tradición de la novela bizantina, la sátira menipea<sup>27</sup>, la literatura alegórica medieval, el humanismo renacentista y la reflexión moral barroca. Numerosos especialistas consideran que constituye una de las grandes novelas filosóficas de la literatura europea del siglo XVII. A través de sus páginas se desarrolla una visión profundamente crítica de la sociedad

---

<sup>27</sup> La sátira menipea es un género literario de origen grecolatino caracterizado por la combinación de narración, diálogo filosófico, alegoría, crítica moral y fantasía simbólica con el fin de examinar los errores intelectuales y los vicios humanos. Diversos estudiosos han señalado que *El Criticón* de Baltasar Gracián participa de esta tradición al presentar, mediante el viaje alegórico de Critilo y Andrenio, una crítica universal de la condición humana, del engaño social y de las falsas apariencias, convirtiendo la narración en un proceso de conocimiento, desengaño y formación de la conciencia.

contemporánea, caracterizada por el engaño, la ambición, la hipocresía y la corrupción moral (ROMERA-NAVARRO, 1938-1940; EGIDO, 2000).

Precisamente esta creciente autonomía intelectual fue generando tensiones con sus superiores jesuitas. Aunque muchas de sus obras estaban impregnadas de pensamiento cristiano, la Compañía exigía autorización expresa para publicar textos no estrictamente religiosos. Gracián recurrió habitualmente al seudónimo «Lorenzo Gracián», nombre de uno de sus hermanos, para eludir tales restricciones. Esta práctica revela un conflicto cada vez más intenso entre la obediencia institucional y la conciencia de su propia vocación intelectual.

La situación alcanzó su punto crítico tras la publicación de la tercera parte de *El Criticón* en 1657 sin la autorización correspondiente. El provincial de Aragón, Jacinto Piquer, consideró la conducta de Gracián un grave acto de desobediencia. Fue reprendido públicamente, privado temporalmente de pluma, tinta y papel, sometido a ayunos penitenciales y apartado de su cátedra de Sagrada Escritura en Zaragoza. El castigo tenía una evidente dimensión simbólica: se trataba de silenciar precisamente aquello que constituía el núcleo de su identidad intelectual (CORREA CALDERÓN, 1970).

A comienzos de 1658 fue trasladado a Graus. Enfermo y agotado, solicitó al general de la Compañía permiso para abandonar la orden e ingresar en otra congregación religiosa. La petición fue rechazada. Aunque posteriormente se mitigaron algunas sanciones y fue destinado a Tarazona, su salud continuó deteriorándose rápidamente. No pudo asistir a la congregación provincial celebrada en Calatayud durante el verano de 1658 y falleció en Tarazona el 6 de diciembre de ese mismo año, a los cincuenta y siete años.

Su muerte cerró una existencia marcada por una paradoja profunda: quien había elaborado una de las más refinadas filosofías de la prudencia terminó enfrentado a la institución que había formado su inteligencia. Sin embargo, la posteridad confirmó la magnitud de su legado. Durante el siglo XVIII fue leído por ilustrados franceses e italianos; en el XIX despertó la admiración de Arthur Schopenhauer, quien tradujo al alemán el *Oráculo manual* y reconoció en él una afinidad intelectual extraordinaria. Friedrich Nietzsche elogió igualmente la agudeza psicológica de sus observaciones morales. En el siglo XX, los trabajos de Miguel Batllori, Miguel Romera-Navarro, Evaristo Correa Calderón y Aurora Egido restituyeron la complejidad filosófica, política y literaria de su obra, consolidándolo como una de las figuras fundamentales del Barroco europeo.

Más allá de su fama como autor de aforismos, Gracián aparece hoy como un pensador de la conciencia práctica, de la interpretación del mundo y de la formación del juicio. Su obra constituye una reflexión permanente sobre cómo orientarse en una realidad ambigua, cambiante y frecuentemente engañosa. Precisamente por ello continúa dialogando con problemas contemporáneos relativos a la identidad, la racionalidad práctica, la construcción del yo y las formas de conocimiento de la experiencia humana.

## **11.2.- Aportaciones fundamentales**

La figura de Baltasar Gracián ocupa un lugar singular en la historia del pensamiento occidental por haber convertido la experiencia concreta de la existencia humana en objeto de una profunda reflexión filosófica, moral y pedagógica. Aunque tradicionalmente ha sido estudiado como uno de los máximos representantes del conceptismo barroco y como maestro de la literatura aforística, una lectura más atenta de su obra permite descubrir una elaborada concepción de la conciencia humana, de sus posibilidades de desarrollo y de los procesos mediante los cuales el ser humano aprende a conocerse, gobernarse y orientarse en el mundo.

Lejos de elaborar una teoría abstracta o sistemática de la conciencia, Gracián exploró sus manifestaciones vivas en la acción, el juicio, la percepción, la formación del carácter, la interpretación de la realidad y la búsqueda del bien. Sus escritos constituyen, en conjunto, una auténtica pedagogía de la lucidez, destinada a formar personas capaces de discernir en medio de la complejidad, resistir el engaño de las apariencias, cultivar la atención, desarrollar el juicio propio y construir conscientemente su propia excelencia humana. En este sentido, su pensamiento trasciende ampliamente los límites de la literatura barroca para situarse entre las grandes tradiciones de reflexión sobre la formación interior del ser humano.

La originalidad de Gracián radica, además, en haber articulado dimensiones que con frecuencia aparecen separadas en la historia de las ideas: inteligencia y virtud, conocimiento y acción, autoconocimiento y transformación personal, crítica de la realidad y perfeccionamiento moral. Su obra ofrece una visión dinámica de la condición humana, entendida no como una realidad acabada, sino como una tarea permanente de crecimiento y maduración. Por ello, muchas de sus intuiciones dialogan sorprendentemente con cuestiones centrales de la filosofía contemporánea, de la psicología del

desarrollo, de las teorías de la educación, de la hermenéutica y de los estudios sobre la conciencia.

Las aportaciones que se examinan a continuación permiten apreciar la extraordinaria riqueza de esta propuesta intelectual y muestran cómo, desde el horizonte cultural del Barroco hispánico, Gracián elaboró una de las reflexiones más penetrantes sobre la formación de la conciencia, la construcción de la persona y el arte de vivir lúcidamente.

### **11.2.1.- La conciencia como prudencia práctica**

La primera y quizá más importante aportación de Gracián consiste en haber situado la conciencia en el ámbito de la acción y no exclusivamente en el de la contemplación teórica. Frente a las tradiciones metafísicas centradas en la naturaleza del alma, Gracián se interesa por la capacidad del ser humano para orientarse correctamente en un mundo complejo, incierto y cambiante.

Su concepto fundamental es la prudencia, heredera de la *phrónesis* aristotélica y de la *prudentia* clásica, pero reformulada para las circunstancias del siglo XVII. La conciencia humana se manifiesta aquí como facultad práctica que integra entendimiento, experiencia, juicio, memoria, previsión y voluntad.

La apertura misma del *Oráculo manual* constituye una declaración programática: «*Todo está ya en su punto, y el ser persona en el mayor*» (GRACIÁN, 1995, af. 1).

La afirmación revela que la complejidad creciente del mundo exige una conciencia más desarrollada, más atenta y reflexiva. Ya no basta la buena intención; es necesario saber discernir.

Por ello Gracián insiste repetidamente en la necesidad de la reflexión previa: «Pensar anticipadamente es acertar de antemano» (GRACIÁN, 1995). Y añade: «*Más vale dormir sobre ello que resolverlo luego*» (GRACIÁN, 1995).

La conciencia prudente se caracteriza precisamente por esta capacidad de demorarse, observar, ponderar y decidir oportunamente. La prudencia no equivale al miedo ni a la mera cautela; es una forma superior de inteligencia práctica que sabe leer la singularidad de cada situación. Desde una perspectiva contemporánea, Gracián anticipa nociones cercanas a la racionalidad práctica, la inteligencia contextual y la cognición situada.

### **11.2.2.- El desengaño como despertar de la conciencia crítica**

Si la prudencia constituye la forma madura de la conciencia, el desengaño representa su momento fundacional. Ningún concepto es más característico del Barroco ni ocupa un lugar más central en el pensamiento graciano.

La conciencia ordinaria vive sometida al poder de las apariencias. Confunde prestigio con virtud, fortuna con felicidad, apariencia con realidad. El desengaño rompe estas identificaciones ilusorias y permite acceder a una comprensión más profunda del mundo.

En *El Criticón*, Gracián describe reiteradamente la condición engañosa de la existencia humana: «*Todo este mundo es una apariencia y un engaño*» (GRACIÁN, 1980).

En el *Oráculo manual* expresa la misma intuición de manera aforística: «*Las cosas no pasan por lo que son, sino por lo que parecen*» (GRACIÁN, 1995, af. 99). Y advierte: «*Nunca dejarse llevar de la primera impresión*» (GRACIÁN, 1995).

Estas afirmaciones contienen una auténtica teoría crítica de la conciencia. Desengañarse no significa caer en el pesimismo, sino aprender a ver. El sujeto deja de ser víctima de las ilusiones colectivas y adquiere autonomía de juicio. En este sentido, el desengaño constituye una forma temprana de emancipación intelectual.

La relación pedagógica entre Critilo y Andrenio en *El Criticón* ejemplifica precisamente este proceso. Critilo enseña a Andrenio a descubrir lo que se oculta tras las máscaras sociales, los discursos engañosos y las falsas promesas de la fortuna. La conciencia se desarrolla mediante una educación de la mirada crítica.

### **11.2.3.- La atención, la advertencia y el reparo**

Una de las contribuciones más originales de Gracián consiste en haber comprendido el papel fundamental de la atención en la formación de la conciencia.

Mucho antes de que la fenomenología o la psicología cognitiva subrayaran su importancia, Gracián reconoció que la calidad de nuestra conciencia depende directamente de la calidad de nuestra atención. Por ello

recomienda: «*Vivir a la mira*» (GRACIÁN, 1995). Asimismo, elogia al: «*Hombre de observación*» (GRACIÁN, 1995). Y aconseja: «*Tener los ojos en las espaldas*» (GRACIÁN, 1995).

Estas expresiones reflejan una concepción de la conciencia como vigilancia inteligente. El individuo atento no vive mecánicamente ni reacciona impulsivamente a los acontecimientos; observa, interpreta y anticipa.

La atención aparece así, como una virtud intelectual y moral. Frente a la precipitación, Gracián propone la pausa; frente a la dispersión, la concentración; frente al automatismo, la reflexión consciente. Su pensamiento adquiere aquí una sorprendente actualidad en una cultura caracterizada por la sobreestimulación, la aceleración y la fragmentación de la atención.

La advertencia y el reparo constituyen ejercicios de lucidez mediante los cuales la conciencia aprende a gobernarse a sí misma.

#### **11.2.4.- La conciencia como autoconstrucción**

Entre las intuiciones más modernas de Gracián destaca su concepción de la persona como realidad inacabada y en permanente proceso de formación.

El célebre aforismo sexto del *Oráculo manual* resume admirablemente esta idea: «*No se nace hecho: vase de cada día perficionando en la persona, en el empleo, hasta llegar al punto del consumado ser*» (GRACIÁN, 1995, af. 6). La afirmación encierra una antropología radicalmente dinámica. El ser humano no es una esencia concluida, sino una posibilidad abierta.

En *El Discreto* insiste en esta perspectiva cuando afirma: «*Hácese el hombre y deshácese*» (GRACIÁN, 1997). Y añade: «*Cada día se ha de adelantar algo en el saber, en el valer y en el ser*» (GRACIÁN, 1997). La conciencia aparece así, como un proyecto de construcción permanente. El sujeto se forma mediante la experiencia, la reflexión, la disciplina y el ejercicio continuado del juicio. Esta concepción anticipa aspectos fundamentales de la *Bildung* alemana, de las filosofías de la existencia y de las teorías contemporáneas del desarrollo personal. La educación deja de entenderse como simple transmisión de conocimientos para convertirse en proceso de transformación del sujeto.

Ser persona constituye una tarea. La conciencia no es un dato, sino una conquista.

### **11.2.5.- Una inteligencia relacional y compleja**

La *Agudeza y arte de ingenio* contiene una de las contribuciones más originales de Gracián a la teoría del conocimiento.

Su famosa definición del concepto revela una comprensión extraordinariamente moderna de la actividad intelectual: «*Concepto es un acto del entendimiento que exprime la correspondencia que se halla entre los objetos*» (GRACIÁN, 1969, t. I, p. 55).

La conciencia no conoce únicamente mediante el análisis. También conoce estableciendo relaciones. Por ello Gracián afirma: «*La agudeza consiste en la primorosa concordancia entre los extremos cognoscibles*» (GRACIÁN, 1969). Y observa: «*No está el primor en las cosas, sino en la conexión de ellas*» (GRACIÁN, 1969).

Estas formulaciones anticipan una concepción relacional del conocimiento. El ingenio descubre semejanzas, contrastes, analogías y vínculos invisibles para una mirada superficial. La conciencia aparece así como una facultad integradora capaz de producir sentido conectando realidades dispersas. Desde esta perspectiva, Gracián puede considerarse un precursor de las teorías contemporáneas de la creatividad, el pensamiento sistémico y la complejidad.

Su concepto de ingenio se aproxima notablemente a lo que Edgar Morin denominará siglos después pensamiento complejo: una inteligencia capaz de religar aquello que el análisis fragmenta.

### **11.2.6.- El Crítico: la peregrinación de la conciencia**

La obra maestra de Gracián constituye una inmensa alegoría del desarrollo de la conciencia humana.

Andrenio representa la naturaleza espontánea, la sensibilidad inmediata y la conciencia todavía inmadura. Critilo encarna el juicio, la experiencia, la reflexión y el discernimiento.

Toda la novela puede interpretarse como el relato de una Educación de la Conciencia.

Uno de los momentos más significativos ocurre cuando Andrenio contempla por primera vez el mundo y exclama: «*¡Qué es esto que veo!*»

(GRACIÁN, 1980). El asombro inaugura la conciencia reflexiva. Posteriormente Critilo afirma: «*Vivir es saber*» (GRACIÁN, 1980). Y añade: «*Quien no entiende, no vive*» (GRACIÁN, 1980).

Estas expresiones condensan el sentido profundo de la obra. Vivir auténticamente significa comprender. La conciencia crece en la medida en que amplía su capacidad de interpretación de la realidad.

La peregrinación de Andrenio y Critilo a través de las edades de la vida simboliza el recorrido de toda existencia humana. La conciencia madura progresivamente mediante encuentros, errores, aprendizajes, desengaños y descubrimientos. Por ello *El Criticón* puede considerarse una auténtica fenomenología narrativa de la conciencia y una de las más ambiciosas novelas de formación de la literatura europea.

### **11.2.7.- De la prudencia a la virtud**

Toda la filosofía práctica de Gracián quedaría profundamente deformada si se la interpretara como una mera estrategia para triunfar en el mundo. La prudencia, el desengaño, la atención y el ingenio son medios. El fin último es la virtud.

El aforismo final del *Oráculo manual* resume esta orientación: «*En una palabra: santo*» (GRACIÁN, 1995, af. 300). Poco antes declara: «*La virtud es cadena de todas las perfecciones*» (GRACIÁN, 1995). Y concluye: «*No hay otra felicidad que la virtud, ni otra desdicha que el vicio*» (GRACIÁN, 1995).

Estas afirmaciones revelan el horizonte último de su pensamiento. La conciencia plenamente desarrollada no es simplemente más eficaz, más inteligente o más prudente. Es moralmente mejor. La culminación de la conciencia consiste en la integración de inteligencia, voluntad y virtud. Solo entonces el ser humano alcanza aquello que Gracián denomina el «*consumado ser*».

La trayectoria descrita en toda su obra conduce, por tanto, desde la lucidez práctica hasta la excelencia moral. La conciencia se perfecciona cuando aprende a ver con claridad, juzgar con rectitud y actuar conforme al bien.

### **11.2.8.- Conclusión**

La aportación de Baltasar Gracián a la filosofía de la conciencia constituye una de las realizaciones intelectuales más originales del Barroco europeo. Su pensamiento articula una concepción dinámica y formativa de la conciencia como capacidad de discernimiento, atención, autoconstrucción, comprensión relacional y orientación moral.

Lejos de proponer una metafísica abstracta de la subjetividad, Gracián ofrece una pedagogía integral de la lucidez. La conciencia aparece como una realidad en desarrollo que se educa mediante la experiencia, el juicio crítico, la vigilancia interior, el cultivo del ingenio y la práctica de la virtud.

Por ello, más allá de su contexto histórico, sus reflexiones continúan dialogando con problemas centrales de la filosofía contemporánea, de las ciencias cognitivas, de la psicología moral y de la teoría de la educación. Su obra permanece como una de las más profundas exploraciones de las posibilidades de crecimiento, maduración y plenitud de la conciencia humana en la tradición occidental.

### **11.3.- Correlatos contemporáneos**

La extraordinaria actualidad de Baltasar Gracián se manifiesta en la capacidad de su pensamiento para dialogar con algunas de las corrientes filosóficas, pedagógicas y psicológicas más influyentes de los siglos XX y XXI. Lejos de constituir una reliquia del Barroco, sus reflexiones sobre la prudencia, la atención, el autogobierno, el desengaño, el ingenio y la formación de la persona encuentran sorprendentes resonancias en debates contemporáneos sobre la conciencia, la subjetividad, la educación y la complejidad del conocimiento.

La razón de esta vigencia radica en que Gracián abordó problemas permanentes de la condición humana: cómo interpretar un mundo ambiguo, cómo construir una identidad propia, cómo gobernar las emociones, cómo desarrollar el juicio y cómo orientar la existencia hacia una vida lograda. Muchas de estas cuestiones han reaparecido bajo nuevos lenguajes conceptuales en la filosofía hermenéutica, la psicología cognitiva, las ciencias de la educación, la ética de las virtudes y las teorías contemporáneas de la subjetividad.

### **11.3.1.- Phrónesis y la sabiduría práctica**

Uno de los movimientos más significativos de la filosofía moral contemporánea ha sido la recuperación de la prudencia como virtud intelectual fundamental. Durante buena parte de la modernidad, la ética tendió a privilegiar principios universales, normas abstractas o procedimientos racionales de decisión. Sin embargo, numerosos autores han señalado que la vida humana concreta no puede reducirse a la aplicación mecánica de reglas generales.

Hans-Georg Gadamer mostró que toda comprensión auténtica implica un ejercicio de juicio prudencial semejante a la *phrónesis* aristotélica. Comprender significa aplicar creativamente un saber general a una situación irrepetible (GADAMER, 1977). Desde esta perspectiva, la conciencia aparece como una facultad hermenéutica que interpreta, contextualiza y decide.

Alasdair MacIntyre, por su parte, rehabilitó la tradición de las virtudes y devolvió a la prudencia su papel central en la formación moral. Para él, la racionalidad práctica no consiste en seguir reglas abstractas, sino en desarrollar aquellas disposiciones que permiten juzgar correctamente en situaciones concretas (MACINTYRE, 1987).

Martha Nussbaum profundizó en esta misma línea al mostrar que la fragilidad, la contingencia y la singularidad constituyen elementos irreductibles de la vida humana. El juicio moral requiere sensibilidad para las circunstancias particulares y no puede ser sustituido por fórmulas universales (NUSSBAUM, 1995).

En este contexto, Gracián aparece como un precursor extraordinario. Su insistencia en la sazón, la oportunidad, el reparo y la advertencia anticipa la crítica contemporánea al racionalismo abstracto. La conciencia prudente que describe en el *Oráculo manual* constituye una de las formulaciones más refinadas de la sabiduría práctica en la tradición occidental.

### **11.3.2.- Foucault: el cuidado de sí y las tecnologías del yo**

Probablemente ninguna interpretación contemporánea ha iluminado tanto el proyecto de Baltasar Gracián como la última etapa de la obra de Michel Foucault.

En sus investigaciones sobre la Antigüedad clásica, Foucault recuperó la noción griega de *epimeleia heautoû* —el cuidado de sí— para mostrar que la

constitución del sujeto depende de prácticas concretas de autoformación. La identidad no es una sustancia dada, sino el resultado de ejercicios, disciplinas y tecnologías mediante las cuales el individuo trabaja sobre sí mismo (FOUCAULT, 1990; 2002).

Vista desde esta perspectiva, la obra de Gracián adquiere una sorprendente actualidad. El *Oráculo manual* puede interpretarse como un auténtico repertorio de tecnologías del yo. Sus aforismos no son simples consejos morales, sino ejercicios destinados a modelar la conciencia.

Cuando Gracián afirma: «*No se nace hecho: vase de cada día perfeccionando en la persona*» (GRACIÁN, 1995, af. 6), está describiendo precisamente el proceso que Foucault denomina subjetivación: el trabajo mediante el cual el individuo se constituye como sujeto.

La atención, el examen de sí, el dominio de los impulsos, la vigilancia del juicio y la construcción deliberada del carácter forman parte de una auténtica ascética secular orientada a la transformación de la persona. En este sentido, Gracián puede ser considerado uno de los grandes teóricos premodernos de la autoconstrucción consciente.

### **11.3.3.- La metacognición y la conciencia reflexiva**

Uno de los desarrollos más interesantes de la psicología contemporánea ha sido la noción de metacognición, entendida como la capacidad de pensar sobre los propios procesos mentales.

Autores como John Flavell demostraron que los individuos más competentes no solo piensan, sino que supervisan, evalúan y regulan su propio pensamiento. La conciencia madura implica conciencia de la propia conciencia (FLAVELL, 1979; 2000). La insistencia de Gracián en la advertencia, el reparo y el examen continuo del juicio constituye una formulación temprana de esta capacidad metacognitiva. Cuando recomienda no dejarse llevar por la primera impresión y examinar cuidadosamente las circunstancias antes de actuar, está promoviendo un proceso de autorregulación cognitiva que hoy constituye uno de los pilares de la psicología educativa. La prudencia de Gracián puede interpretarse así como una forma histórica de metacognición aplicada a la vida práctica.

#### **11.3.4.- El pensamiento complejo y transdisciplinar**

Las afinidades entre Gracián y el pensamiento complejo y transdisciplinar son particularmente profundas.

Edgar Morin ha mostrado que uno de los principales problemas de la cultura contemporánea es la fragmentación del conocimiento. La especialización creciente produce saberes cada vez más precisos, pero dificulta la comprensión de las relaciones que articulan la realidad (MORIN, 1994; 1999; 2001). Frente a ello, Morin propone una inteligencia capaz de contextualizar, relacionar y religar.

La teoría de Gracián del ingenio anticipa sorprendentemente esta exigencia. Cuando define el concepto como: «*un acto del entendimiento que exprime la correspondencia que se halla entre los objetos*» (GRACIÁN, 1969, t. I, p. 55), está describiendo una operación cognitiva basada precisamente en el descubrimiento de relaciones.

La conciencia no comprende únicamente mediante el análisis; comprende también mediante la conexión.

La transdisciplinariedad desarrollada por Basarab Nicolescu profundiza esta intuición al defender la necesidad de establecer puentes entre diferentes niveles de realidad y diferentes formas de conocimiento (NICOLESCU, 2009). Desde esta perspectiva, el ingenio graciano puede considerarse una forma temprana de inteligencia transdisciplinar, capaz de percibir correspondencias allí donde los enfoques disciplinares solo encuentran fragmentación.

#### **11.3.5.- Freire y la pedagogía crítica**

Uno de los paralelismos más fecundos para comprender la actualidad de Gracián se encuentra en la pedagogía crítica de Paulo Freire.

La noción de Freire de concientización designa el proceso mediante el cual los individuos aprenden a interpretar críticamente la realidad y a reconocer las estructuras de dominación que condicionan sus vidas (FREIRE, 1975; 1997).

La semejanza con el desengaño graciano resulta evidente.

En ambos casos la Educación de la Conciencia implica aprender a ver más allá de las apariencias. El sujeto abandona una comprensión ingenua del

mundo y desarrolla una mirada crítica capaz de identificar engaños, manipulaciones y falsas evidencias.

Existen, sin duda, diferencias significativas. El horizonte de Gracián es individual y aristocrático; el de Freire es comunitario y emancipador. Sin embargo, ambos coinciden en considerar que la conciencia madura exige una transformación de la mirada.

Particularmente interesante resulta la comparación entre Critilo y Andrenio y la relación pedagógica freiriana. Mientras el modelo barroco conserva una cierta asimetría entre maestro y discípulo, Freire propone una educación dialógica entre sujetos que aprenden conjuntamente. Esta corrección contemporánea permite actualizar la intuición graciana sin reproducir sus limitaciones históricas.

### **11.3.6.- Inteligencia emocional, inteligencia social y psicología de las virtudes**

La psicología contemporánea ha confirmado muchas intuiciones presentes en la obra de Gracián.

Daniel Goleman mostró que el éxito vital depende en gran medida de competencias relacionadas con la comprensión de las emociones propias y ajenas, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales (GOLEMAN, 1996).

Buena parte de estas capacidades ya aparecen descritas en el *Oráculo manual*. La vigilancia de los afectos, la lectura de las intenciones ajenas, la moderación de los impulsos y el conocimiento del carácter humano constituyen temas recurrentes de la obra.

Desde otra perspectiva, la psicología positiva de Martin Seligman y Christopher Peterson ha identificado un conjunto de fortalezas humanas universales entre las cuales la prudencia ocupa un lugar destacado. La prudencia aparece definida como la capacidad de considerar las consecuencias de las acciones y regular adecuadamente la conducta (PETERSON; SELIGMAN, 2004).

Esta descripción coincide notablemente con la antropología moral de Gracián. Lo que hoy denominamos inteligencia emocional, inteligencia social o fortalezas del carácter constituye en gran medida una reformulación

científica de capacidades que Gracián había observado con extraordinaria agudeza psicológica.

### **11.3.7.- Neurociencia, funciones ejecutivas y autorregulación**

Los avances recientes en neurociencia cognitiva permiten establecer nuevos puentes con el pensamiento de Gracián.

Las denominadas funciones ejecutivas —planificación, inhibición de impulsos, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y toma de decisiones— son consideradas actualmente componentes esenciales de la conducta consciente y del autocontrol.

Numerosas recomendaciones del *Oráculo manual* pueden interpretarse como ejercicios destinados a fortalecer estas capacidades.

La insistencia en la deliberación previa, la suspensión del juicio precipitado, la consideración de alternativas y el control de las reacciones emocionales coincide con los procesos que hoy asociamos al funcionamiento ejecutivo del cerebro.

Sin poseer naturalmente los conocimientos neurocientíficos contemporáneos, Gracián identificó con notable precisión algunas de las competencias psicológicas que permiten la regulación consciente de la conducta.

### **11.3.8.- Byung-Chul Han y la crisis contemporánea de la atención**

Pocas dimensiones del pensamiento de Gracián resultan hoy tan actuales como su reflexión sobre la atención.

Byung-Chul Han ha diagnosticado una sociedad caracterizada por la hiperactividad, la aceleración, la saturación informativa y la pérdida de la contemplación (HAN, 2012; 2015). Según Han, la economía digital transforma la atención en un recurso explotable y favorece formas crecientes de dispersión cognitiva.

La respuesta de Gracián parece escrita para nuestro tiempo. Su elogio de la sazón, de la demora reflexiva y de la observación cuidadosa constituye un auténtico programa de resistencia cultural frente a la fragmentación de la

conciencia. La educación de la atención aparece así, como una tarea política, ética y pedagógica de primer orden. La conciencia no puede desarrollarse adecuadamente en condiciones de distracción permanente.

Gracián nos recuerda que la lucidez requiere tiempo, silencio, observación y paciencia.

### **11.3.9.- Sloterdijk, las antropotécnicas y la vida como ejercicio**

Peter Sloterdijk ha desarrollado una teoría de las antropotécnicas según la cual el ser humano se constituye mediante ejercicios sistemáticos de autotransformación (SLOTERDIJK, 2012). Su célebre fórmula «*Has de cambiar tu vida*» resume una antropología basada en la práctica y el entrenamiento.

La afinidad con Gracián resulta evidente. El ideal del «*consumado ser*» no se alcanza espontáneamente; exige trabajo sobre sí mismo, disciplina, aprendizaje y perseverancia.

El «*no se nace hecho*» constituye una formulación barroca de la misma intuición antropológica: el ser humano es un proyecto abierto que debe realizarse mediante ejercicios de formación.

La conciencia aparece entonces como resultado de una práctica constante de perfeccionamiento.

### **11.3.10.- Boff, Dussel y la dimensión ética del cuidado y del desenmascaramiento**

La actualidad de Gracián también puede apreciarse desde perspectivas éticas latinoamericanas contemporáneas.

Leonardo Boff ha desarrollado una ética del cuidado que sitúa la atención, la responsabilidad y la sensibilidad hacia el otro en el centro de la existencia humana (BOFF, 2002). La insistencia graciana en la advertencia y en la vigilancia consciente encuentra aquí una resonancia significativa.

Por otra parte, Enrique Dussel ha mostrado cómo los sistemas sociales producen mecanismos ideológicos que ocultan relaciones de dominación y exclusión (DUSSEL, 1998). Su crítica de los ídolos contemporáneos guarda una afinidad estructural con el desengaño barroco.

En ambos casos la conciencia debe aprender a desenmascarar aquello que se presenta falsamente como natural o evidente.

### **11.3.11.- Conclusión**

El diálogo entre Gracián y el pensamiento contemporáneo revela la extraordinaria vitalidad de su obra. La hermenéutica, la ética de las virtudes, las tecnologías del yo, la pedagogía crítica, la psicología cognitiva, la neurociencia, el pensamiento complejo, la crítica de la atención y las antropologías del cuidado encuentran en él un interlocutor sorprendentemente actual.

Lejos de ser únicamente un escritor barroco, Gracián aparece hoy como un pensador de la conciencia práctica, del autogobierno, de la lucidez crítica y de la formación integral de la persona. Cuatro siglos después de su muerte, sus reflexiones siguen ofreciendo recursos conceptuales de primer orden para comprender los desafíos contemporáneos de la educación, la subjetividad y la vida consciente.



## 12.- Antonio Vieira (1608–1697)

«...O livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia e um morto que vive.» [El libro es un mudo que habla, un sordo que responde, un ciego que guía y un muerto que vive.]

*Sermão da Sexagésima* (VIEIRA, 2000)

«...No existe palabra verdadera que no sea praxis; por eso, decir la palabra verdadera es transformar el mundo...»

Paulo Freire (1921-1997)

*Pedagogía del oprimido* (1975)

«...La Modernidad europea no nace de sí misma, sino del encubrimiento del Otro: del indio, del africano, de la víctima silenciada...»

Enrique Dussel (1934–2023)

*1492: el encubrimiento del Otro* (1992)

«...El profeta no consuela: desinquieta. Anuncia la liberación denunciando la injusticia que la impide...»

Gustavo Gutiérrez (1928-2024)

*Teología de la liberación* (1971/2022)

Antonio Vieira es una figura que desborda los marcos con los que solemos ordenar el siglo XVII filosófico. Antonio Vieira no escribió un *Tractatus*, ni una *Ethica more geometrico*, ni una *Monadología*. Escribió sermones —más de doscientos— y centenares de cartas, y desde ese género aparentemente menor edificó una de las arquitecturas más poderosas de la conciencia barroca: una conciencia que no se repliega sobre el *cogito* solitario, sino que se proyecta sobre el mundo histórico, sobre el escándalo de la esclavitud, sobre el futuro como categoría teológica y política. Si Descartes fundó la interioridad en la duda y Pascal en el corazón que tiene razones que la razón ignora, Vieira la funda en la *palabra que interpela*: una conciencia que se sabe verdadera sólo cuando se hace praxis, denuncia y anuncio. Por eso clausura, y no por azar, una serie que ha venido rastreando la aurora de la interioridad europea

para abrirse ahora a la *plenitud de la sustancia y a la mística del amor puro* en su versión iberoamericana y colonial.

La justificación de su presencia en una historia de la filosofía de la conciencia y su educación es triple. **Primero**, porque Vieira encarna como pocos la tesis que recorre toda esta obra: que la conciencia no es una sustancia cerrada sino una *relación* con el otro, con la historia, con la trascendencia. Su pensamiento es constitutivamente ecosistémico antes de que existiera la palabra: teología, retórica y política forman en él una unidad indisociable (PÉCORA, 1994), de modo que separar la verdad del corazón, la verdad de la palabra y la verdad del Estado equivaldría, para él, a romper el tejido mismo de lo real. **Segundo**, porque Vieira es, en el mundo lusófono, el más nítido precursor de lo que tres siglos después se llamará *conciencia crítica y teología de la liberación*: un hombre que sube al púlpito de la Capilla Real para decir a los poderosos que viven y mueren en pecado mortal mientras retengan cautivos a quienes Dios creó libres (cf. COHEN, 1998). **Tercero**, porque Vieira nos exige —y esto es decisivo para una pedagogía honesta— una lección de *vigilancia crítica sobre los propios límites*: su defensa de los indígenas fue heroica y operativa, pero su discurso sobre los africanos esclavizados quedó atrapado en las contradicciones de su tiempo. Estudiarlo sin hagiografía es, en sí mismo, un ejercicio formativo de primer orden.

Conviene, pues, anunciar desde el comienzo el matiz que articula el subtítulo de este capítulo. Hablar de «defensa de los indígenas y de los africanos» exige una precisión que la historiografía rigurosa ha establecido y que esta serie asume sin concesiones. La defensa que Vieira hizo del indígena fue *activa, jurídica, política y misionera*: enfrentó a colonos y bandeirantes, arrancó legislación a la Corona, fue expulsado del Maranhão por los señores de esclavos en 1661 precisamente por oponerse al cautiverio indígena. Su discurso sobre el africano esclavizado, en cambio, fue *ambivalente*: condenó con vehemencia profética la crueldad de los amos —el célebre aviso del «Mar Rojo» del Sermón XIV—, pero no llegó a impugnar la institución esclavista misma, ofreciendo en su lugar una teología consolatoria del sufrimiento redentor (BOSI, 2001). Esta tensión no es un detalle anecdótico que debemos disimular: es, como veremos, el lugar exacto donde una filosofía de la conciencia aprende sus propias fronteras y donde una pedagogía liberadora encuentra su advertencia más fecunda.

Por todo ello, lejos de constituir un apéndice exótico al canon europeo del siglo XVII, Vieira ilumina retrospectivamente todo el volumen. Donde los racionalistas pensaron la conciencia como fundamento epistémico, él la pensó

como *responsabilidad histórica*; donde los modernos europeos «encubrieron al Otro» para fundar el mito de la Modernidad (DUSSEL, 1992), Vieira —con sus límites— intentó, desde dentro del aparato colonial, *descubrirlo*. Su voz es la prueba de que la aurora de la interioridad tuvo también una vertiente atlántica, mestiza y profética, y de que la conciencia barroca alcanzó su plenitud no sólo en la introspección, sino en el clamor.

### 12.1.- Apuntes biográficos

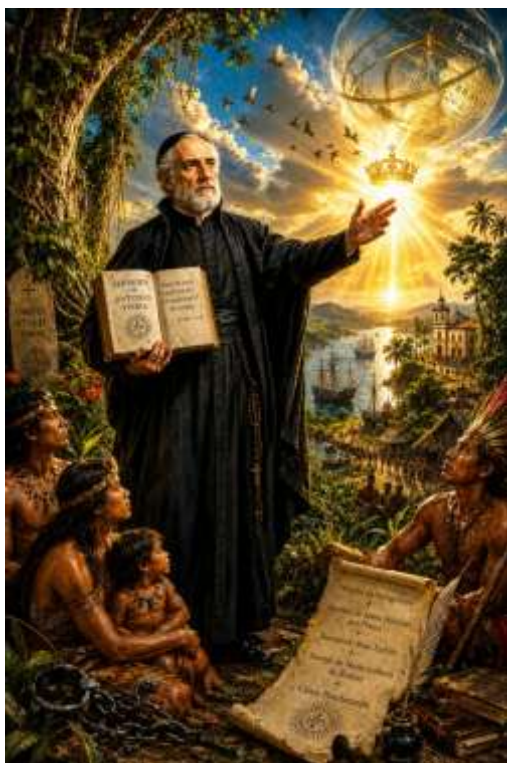
Antonio Vieira nació en Lisboa el 6 de febrero de 1608, hijo de Cristóvão Vieira Ravasco, funcionario de la Corona, y de María de Azevedo. Con apenas siete años se trasladó con su familia a Salvador de Bahía, en el Brasil colonial, donde se formó en el Colegio de los jesuitas. Ingresó en la Compañía de Jesús hacia 1623 y, todavía novicio, enseñó retórica y redactó las cartas anuas de la Provincia<sup>28</sup>. Ordenado sacerdote en 1634, predicó sus primeros sermones en una sociedad de ingenios azucareros y trabajo esclavo, y vivió en carne propia las invasiones holandesas del Nordeste, sobre las que escribió y predicó alentando la resistencia (COHEN, 1998).

Restaurada la independencia portuguesa en 1640 con la subida al trono de Don Juan IV, Vieira viajó a Lisboa en 1641 como parte de la comisión brasileña de apoyo al nuevo monarca. Su elocuencia conquistó la corte: se convirtió en predicador regio, consejero político y representante diplomático de Portugal en misiones a París, La Haya, Ámsterdam y Roma. En esos años defendió, con audacia infrecuente, la libertad y readmisión de los cristianos nuevos y de los judíos —cuyo capital juzgaba vital para la causa portuguesa—, lo que le granjeó la enemistad duradera de la Inquisición (SARAIVA, 1992). En 1655, a petición suya, la Corona concedió a los jesuitas la administración temporal de las aldeas indígenas.

De regreso a Brasil, Vieira se entregó durante ocho años a las misiones de la Amazonía, con base en São Luís do Maranhão. Allí libró su batalla más cé-

---

<sup>28</sup> Las *cartas anuas* (*litterae annuae*) eran informes periódicos redactados por las provincias de la Compañía de Jesús para comunicar a los superiores y a las demás provincias el estado de colegios, misiones y actividades apostólicas, así como acontecimientos relevantes, ejemplos edificantes y noticias de interés para la orden. Constituyeron un importante instrumento de gobierno, comunicación interna y difusión de la actividad jesuítica, además de una valiosa fuente histórica para el conocimiento de la vida religiosa, cultural y política de la Edad Moderna.



13 Antonio Vieira (1608–1697) en el Brasil colonial. Reconstrucción histórica idealizada del jesuita portugués en un entorno misionero brasileño del siglo XVII. La imagen incorpora elementos alegóricos de su obra: la predicación, la defensa de los pueblos indígenas, la crítica de la esclavitud y la visión profética del *Quinto Imperio* como horizonte de renovación espiritual y social. Recreación digital contemporánea basada en referencias históricas.

lebre: la defensa de la libertad de los indígenas frente a las expediciones esclavistas de colonos y *bandeirantes*.<sup>29</sup> En el Sermón de San Antonio, predicado en 1654, fustigó la esclavización de los indios; en el sermón cuaresmal de 1653 conminó a los colonos a «desatar las ataduras de la injusticia» y dejar libres a los cautivos, anunciándoles la condenación si persistían (COHEN, 1998). Su empeño le valió la hostilidad de los poderosos locales: en 1661 fue expulsado del Maranhão por los señores de esclavos y enviado de vuelta a Lisboa, de donde nunca regresaría a la Amazonía.

Con la subida de Don Alfonso VI, los jesuitas —y Vieira en particular— cayeron en descrédito en la corte. Sus escritos proféticos y mesiánicos —*Quinto Império*, *História do Futuro*, *Clavis Prophetarum* («Llave de los Profetas»)— fueron juzgados heréticos. Proceso por la Inquisición, estuvo

recluido en Coimbra entre 1665 y 1667; condenado y luego amnistiado, marchó a Roma, donde permaneció de 1669 a 1675 bajo la protección, entre otros, de la reina Cristina de Suecia —cuyo itinerario de conciencia ha sido tratado

<sup>29</sup> Los bandeirantes fueron expedicionarios procedentes principalmente de São Paulo que, entre los siglos XVI y XVIII, organizaron las denominadas *bandeiras* para explorar el interior de Sudamérica, capturar indígenas, buscar metales preciosos y ampliar la ocupación portuguesa. Aunque desempeñaron un papel decisivo en la expansión territorial que daría forma al Brasil moderno, también protagonizaron violentas campañas de esclavización indígena y ataques contra las reducciones jesuíticas, por lo que la historiografía contemporánea ha revisado críticamente la antigua imagen heroica que les atribuía la tradición nacional brasileña.

en un capítulo previo de esta serie—. El papa Clemente X lo absolvió y lo eximió de la jurisdicción inquisitorial portuguesa.

Septuagenario, Vieira volvió definitivamente a Salvador en 1681. Recluido y casi ciego, dedicó sus últimos años a ordenar y publicar sus sermones —cuya primera serie apareció en Lisboa en 1679 y siguientes— y a redactar la inacabada *Clavis Prophetarum*. Dejó más de doscientos sermones y centenares de cartas, monumento mayor del Barroco en lengua portuguesa. Murió en el Colegio de Bahía el 18 de julio de 1697, a los ochenta y nueve años. Fernando Pessoa lo llamaría, siglos después, «el emperador de la lengua portuguesa».

## **12.2.- Aportaciones fundamentales**

La reflexión de António Vieira sobre la conciencia no adopta la forma de un tratado filosófico sistemático. Su pensamiento emerge de la predicación, de la controversia política, de la acción misionera y de la interpretación providencial de la historia. Sin embargo, precisamente por ello constituye una de las contribuciones más originales de la temprana modernidad ibérica al estudio de la conciencia entendida no como mera interioridad psicológica, sino como capacidad de discernimiento moral, reconocimiento del otro, responsabilidad pública y transformación de la realidad. La conciencia, en Vieira, es simultáneamente conocimiento, juicio, compromiso y esperanza; una facultad que vincula la verdad con la acción y que se despliega en los ámbitos religioso, social y político. Desde esta perspectiva, su obra anticipa cuestiones que hoy ocupan un lugar central en las teorías de la conciencia crítica, la ética del reconocimiento y los procesos de emancipación colectiva.

### **12.2.1.- La palabra como acto de conciencia**

La primera y más radical aportación de Vieira a una filosofía de la conciencia consiste en haber concebido la palabra no como ornamento retórico ni como simple transmisión de información, sino como fuerza transformadora capaz de despertar la conciencia individual y colectiva. En el célebre *Sermão da Sexagésima* (1655), una de las piezas maestras de la oratoria barroca, Vieira denuncia la esterilidad de una predicación preocupada por el lucimiento formal y desvinculada de la conversión efectiva de los oyentes. Interpretando la parábola evangélica del sembrador, sostiene que la fecundidad de la palabra depende de la autenticidad existencial del predicador: «*as palavras ouvem-se, as obras veem-se*» (VIEIRA, 2000).

La conciencia aparece aquí como una realidad dinámica que puede ser despertada, sacudida o adormecida. El sermón no se dirige únicamente al entendimiento; busca afectar simultáneamente la inteligencia, la imaginación, la memoria, la sensibilidad moral y la voluntad. Como ha señalado Hansen, la retórica de Vieira no pretende informar sino mover, es decir, conducir al oyente desde el conocimiento de una verdad hasta la decisión de incorporarla a la propia vida (HANSEN, 1989).

Desde una perspectiva contemporánea, esta concepción anticipa la noción de conciencia crítica desarrollada por Paulo Freire. Cuando Freire afirma que «*no hay palabra verdadera que no sea praxis*» (FREIRE, 1975), formula en términos pedagógicos modernos una intuición que ya estaba presente en Vieira: la verdad solo alcanza plenitud cuando transforma la existencia. La palabra auténtica no describe simplemente el mundo; contribuye a recrearlo.

En este sentido, la estructura misma del sermón de Vieira puede interpretarse como una pedagogía del despertar de la conciencia. El proceso comienza con experiencias concretas y accesibles al oyente, continúa mediante analogías, imágenes y paradojas que provocan una ruptura de la percepción habitual y culmina en una exigencia práctica de conversión o acción. La conciencia no se limita a contemplar la realidad; debe responder a ella.

### **12.2.2.- Una epistemología integral**

Una segunda aportación fundamental de Vieira consiste en la articulación de una epistemología integral que rechaza la fragmentación del conocimiento. En una época en que comenzaban a consolidarse los procesos de diferenciación entre los diversos ámbitos del saber, Vieira mantiene una visión heredera de la gran tradición escolástica y patristica según la cual toda realidad forma parte de un orden inteligible unificado.

Alcir Pécora ha mostrado que los sermones de Vieira constituyen un auténtico «*teatro del sacramento*», donde teología, política, historia, naturaleza y lenguaje se hallan articulados en una misma estructura simbólica (PÉCORA, 1994). La conciencia no opera mediante compartimentos estancos; conoce relacionando niveles diversos de la realidad. El mundo visible remite constantemente a significados invisibles, y los acontecimientos históricos adquieren sentido a la luz de principios trascendentes.

Esta perspectiva presupone una concepción analógica de la conciencia. Conocer significa descubrir correspondencias entre distintos órdenes de la realidad. El universo entero aparece como una red de signos en la que cada elemento remite a otro. La conciencia es, por tanto, una facultad interpretativa capaz de reconocer conexiones y totalidades.

Desde una lectura contemporánea, esta visión presenta sorprendentes afinidades con las críticas formuladas por Edgar Morin contra la hiperespecialización del conocimiento moderno. La propuesta de una «inteligencia de la complejidad» que integre dimensiones diversas de la experiencia encuentra un antecedente significativo en el pensamiento vieiriano (MORIN, 1999). Del mismo modo, la transdisciplinariedad defendida por Basarab Nicolescu recupera la idea de que la comprensión plena de la realidad exige atravesar y superar las fronteras disciplinarias (NICOLESCU, 2009).

La conciencia, en Vieira, no es reductible a una función cognitiva aislada; constituye una capacidad integradora que busca la unidad profunda del saber y de la experiencia.

### **12.2.3.- La defensa de los indígenas**

La defensa de los pueblos indígenas constituye probablemente la manifestación más clara de una conciencia moral transformada en acción histórica. Frente a los intereses económicos de los colonos portugueses del Maranhão y del Pará, Vieira sostuvo de manera sistemática que los indígenas poseían plena dignidad humana, libertad natural y capacidad racional, por lo que su esclavización constituía una injusticia incompatible con la ley divina y natural (COHEN, 1998).

Lo verdaderamente significativo es que esta convicción no permaneció en el plano doctrinal. Vieira intervino directamente ante la Corona portuguesa para promover medidas legislativas destinadas a proteger a los indígenas y limitar los abusos coloniales. Defendió la organización de aldeas administradas por los jesuitas como medio para preservar a las comunidades indígenas de la explotación económica y de las incursiones de los colonos y bandeirantes.

Desde la perspectiva de la filosofía de la conciencia, el elemento decisivo radica en el reconocimiento del otro como sujeto. El indígena deja de aparecer como objeto de apropiación o instrumento económico para convertirse en

persona portadora de dignidad intrínseca. Este reconocimiento supone una ampliación del horizonte moral de la conciencia y una ruptura parcial con los mecanismos de deshumanización propios del sistema colonial.

En este aspecto, Vieira anticipa una cuestión central de las teorías contemporáneas del reconocimiento. Su defensa del indígena constituye una temprana afirmación de la alteridad frente a las dinámicas de exclusión que acompañaron a la expansión europea. Como ha señalado Enrique Dussel, la modernidad colonial se edificó frecuentemente sobre el encubrimiento del otro; Vieira representa uno de los intentos más significativos de resistirse a ese proceso desde el interior mismo de la estructura imperial (DUSSEL, 1992).

Asimismo, esta actuación pone de manifiesto una característica fundamental de la conciencia de Vieira: su vocación práctica. La conciencia verdadera no se agota en el juicio moral; exige traducirse en transformaciones institucionales y jurídicas.

#### **12.2.4.- La cuestión africana**

La reflexión sobre la esclavitud africana revela simultáneamente la profundidad y los límites de la conciencia de Vieira. En los sermones dirigidos a las cofradías de negros esclavizados de Bahía, especialmente en el *Sermão XIV do Rosário*, denuncia con extraordinaria fuerza la brutalidad de los amos y las condiciones inhumanas a las que eran sometidos los cautivos africanos (VIEIRA, 2014).

Su célebre comparación entre Brasil y el Egipto del Faraón constituye una de las críticas más severas formuladas contra la violencia esclavista en el mundo colonial. Vieira advierte que la injusticia sistemática puede atraer sobre la sociedad colonial un castigo semejante al que, según el relato bíblico, cayó sobre Egipto. La conciencia aparece aquí como capacidad de percibir el sufrimiento ajeno y denunciar públicamente las estructuras que lo producen.

Sin embargo, la radicalidad de esta denuncia encuentra un límite decisivo. Vieira no cuestiona de forma explícita la legitimidad de la esclavitud africana como institución. Su respuesta consiste más bien en una reinterpretación religiosa del sufrimiento, presentado como ocasión de redención y salvación. La igualdad que proclama es fundamentalmente espiritual: igualdad de almas ante Dios, no igualdad social efectiva.

Alfredo Bosi ha identificado en esta posición una de las contradicciones fundamentales del pensamiento colonial cristiano. La misma conciencia que reconoce plenamente la libertad del indígena permanece incapaz de extender idéntico reconocimiento al africano esclavizado (BOSI, 1992). Esta tensión revela cómo incluso las conciencias más lúcidas permanecen condicionadas por los marcos culturales e institucionales de su tiempo.

Precisamente por ello, el caso de Vieira resulta especialmente instructivo para una teoría crítica de la conciencia. Muestra que el despertar moral no constituye un proceso lineal ni completo. La conciencia puede alcanzar niveles elevados de sensibilidad ética en determinados ámbitos y continuar siendo parcialmente ciega en otros. La autocritica permanente aparece así, como condición indispensable del desarrollo de la conciencia.

### **12.2.5.- Profetismo y conciencia utópica**

La dimensión profética constituye uno de los rasgos más originales del pensamiento de Vieira. En obras como la *História do Futuro* y la *Clavis Prophetarum*, Vieira desarrolla una interpretación providencial de la historia orientada hacia la realización futura del llamado *Quinto Imperio*, entendido como culminación espiritual de la humanidad bajo el reinado universal de Cristo (VIEIRA, 1982).

Aunque esta visión se encuentra vinculada a elementos mesiánicos y providencialistas propios de la cultura barroca portuguesa, su importancia para la filosofía de la conciencia trasciende ampliamente dichos condicionamientos históricos. Lo decisivo es la introducción del futuro como dimensión constitutiva de la conciencia humana.

La conciencia no se limita a registrar el presente ni a conservar el pasado. Posee la capacidad de proyectarse hacia posibilidades todavía no realizadas. Vive orientada por expectativas, promesas y horizontes de sentido. En Vieira, esta orientación adopta la forma de una esperanza histórica que impulsa la acción transformadora.

En este aspecto puede establecerse un significativo paralelismo con la filosofía de la esperanza desarrollada por Ernst Bloch. El «todavía-no» (*Noch-Nicht*) blochiano expresa la capacidad humana de anticipar posibilidades futuras y actuar en función de ellas (BLOCH, 2007). De manera análoga, la conciencia de Vieira se define por su apertura a lo posible y por su negativa a identificar la realidad existente con la totalidad de lo real.

Además, la conciencia profética introduce una dimensión crítica fundamental: permite juzgar el presente desde la perspectiva de un futuro mejor. La utopía no funciona como evasión de la historia, sino como criterio para transformarla. En este sentido, Vieira contribuye a la configuración de una conciencia histórica orientada hacia la emancipación y la renovación social.

#### **12.2.6.- Tolerancia y crítica del poder**

Una última aportación fundamental de Vieira consiste en la configuración de una conciencia crítica capaz de confrontar públicamente las estructuras de poder. Su defensa de los cristianos nuevos, su oposición a numerosos abusos inquisitoriales y sus reiteradas denuncias de la corrupción política y eclesiástica revelan una comprensión particularmente avanzada de la responsabilidad moral del intelectual y del predicador (HANSEN, 1989).

Vieira comprendió que la conciencia no puede reducirse a una experiencia privada. La verdad exige manifestación pública. Por ello utilizó sistemáticamente el púlpito como espacio de intervención cívica, convirtiendo la predicación en un instrumento de crítica social y política.

Esta actitud se aproxima a lo que la tradición clásica y contemporánea ha denominado *parresía*: el valor de decir la verdad frente al poder aun cuando ello implique riesgos personales. Las persecuciones que sufrió, los conflictos con sectores influyentes de la colonia y su encarcelamiento por la Inquisición muestran hasta qué punto asumió las consecuencias de esta postura.

La conciencia aparece aquí como instancia de juicio independiente respecto de las presiones políticas, económicas o institucionales. Su función no consiste únicamente en discernir el bien, sino también en hacerlo visible y defendible en el espacio público.

Desde esta perspectiva, Vieira anticipa una concepción moderna de la conciencia como responsabilidad cívica. La autenticidad moral no se verifica únicamente en la vida interior, sino en la disposición a asumir públicamente la verdad reconocida. Esta dimensión convierte su figura en un antecedente significativo de las tradiciones contemporáneas de pensamiento crítico, compromiso intelectual y defensa de los derechos humanos.

## **12.3.- Correlatos contemporáneos**

La actualidad de António Vieira no depende únicamente de su relevancia histórica ni del valor literario de sus sermones. Su verdadera vigencia radica en que muchas de sus intuiciones fundamentales reaparecen, transformadas y secularizadas, en algunos de los movimientos intelectuales, pedagógicos y emancipatorios más influyentes de los siglos XX y XXI. Su comprensión de la palabra como acción, su defensa del oprimido, su concepción integral del conocimiento, su sensibilidad hacia la alteridad y su visión utópica de la historia anticipan cuestiones que hoy ocupan un lugar central en la reflexión sobre la conciencia.

No se trata, desde luego, de convertir a Vieira en un pensador contemporáneo. Sus categorías permanecen ancladas en el horizonte teológico y político del Barroco católico. Sin embargo, precisamente por ello resulta tan fecundo: porque permite observar cómo determinadas preocupaciones modernas y contemporáneas —la emancipación, la conciencia crítica, la complejidad, la esperanza histórica o la justicia social— poseen raíces más profundas de lo que suele suponerse. Vieira aparece así, como una figura de transición capaz de tender puentes entre la tradición religiosa ibérica y algunos de los debates más significativos de nuestro tiempo.

### **12.3.1.- Teología de la liberación**

El correlato contemporáneo más evidente de Vieira se encuentra en la teología latinoamericana de la liberación. Aunque separados por tres siglos y contextos históricos radicalmente distintos, Vieira y los teólogos de la liberación comparten una misma convicción fundamental: la fe auténtica no puede permanecer indiferente ante la injusticia.

Cuando Gustavo Gutiérrez define la teología como una «*reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la Palabra*» (GUTIÉRREZ, 1971/2022), desplaza el centro de gravedad de la reflexión teológica desde la especulación abstracta hacia la transformación concreta de la realidad. Algo semejante había realizado Vieira al convertir el púlpito en espacio de denuncia de la explotación indígena, de crítica a los abusos coloniales y de confrontación con los poderes económicos de su tiempo.

La afinidad resulta aún más visible en la dimensión profética. Tanto Vieira como Gutiérrez y Leonardo Boff entienden que la palabra religiosa adquiere legitimidad únicamente cuando se pone del lado de las víctimas de

la historia. En ambos casos, la conciencia aparece vinculada a la capacidad de percibir el sufrimiento invisibilizado por las estructuras dominantes y de interpretarlo como una interpelación ética y espiritual (BOFF, 1972/2009).

Sin embargo, la comparación revela también diferencias decisivas. Vieira denunciaba injusticias concretas sin cuestionar plenamente el orden colonial que las hacía posibles. La teología de la liberación, en cambio, amplía el análisis hacia las estructuras económicas, políticas y culturales generadoras de exclusión. Allí donde Vieira identificaba abusos dentro del sistema, la teología de la liberación examina críticamente el sistema mismo.

Desde esta perspectiva, Vieira puede considerarse un precursor parcial de la conciencia liberadora. Su importancia reside tanto en sus logros como en sus limitaciones. Precisamente porque no logró romper completamente con el horizonte colonial de su época, permite comprender el largo proceso histórico mediante el cual la conciencia ética fue ampliando progresivamente su campo de reconocimiento.

### **12.3.2.- Paulo Freire**

La proximidad entre Vieira y Paulo Freire constituye uno de los paralelismos más sugerentes de la tradición intelectual luso-brasileña. Ambos comparten una misma confianza en el poder transformador de la palabra y una misma preocupación por la formación de sujetos capaces de intervenir críticamente en la realidad.

Para Freire, la educación auténtica consiste en un proceso de *conscientização*: el despertar de una conciencia crítica que permita a los individuos comprender las estructuras que condicionan su existencia y actuar para transformarlas (FREIRE, 1975). La palabra verdadera no describe pasivamente el mundo; lo pronuncia, lo interpreta y contribuye a recrearlo.

Aunque formulada en un contexto radicalmente distinto, la concepción de Vieira de la predicación presenta sorprendentes afinidades con esta idea. El sermón no pretende transmitir información religiosa sino producir una conversión de la mirada. Mediante imágenes, analogías y paradojas, obliga al oyente a reconsiderar aquello que daba por supuesto y a asumir una responsabilidad personal frente a la verdad descubierta.

La estructura pedagógica de los sermones anticipa, en cierto sentido, la metodología freireana. En ambos casos se parte de la experiencia concreta de

los sujetos; se problematiza la realidad aparentemente natural; se genera una toma de conciencia y se orienta finalmente hacia la acción transformadora. La conciencia no es concebida como un estado sino como un proceso.

Existe además una afinidad antropológica profunda. Tanto Vieira como Freire consideran que el ser humano está llamado a superar formas de existencia marcadas por la pasividad, la alienación o la resignación. La conciencia constituye precisamente esa capacidad de trascender lo dado para abrir posibilidades inéditas de acción y de libertad.

No resulta exagerado afirmar que Vieira representa uno de los antecedentes remotos de la tradición pedagógica crítica brasileña. Su palabra sembradora, orientada a producir obras y no meros discursos, anuncia una concepción de la educación como praxis que alcanzará en Freire una formulación sistemática y universal.

### **12.3.3.- Filosofía decolonial**

Las corrientes decoloniales ofrecen un marco particularmente fértil para reinterpretar la figura de Vieira. Autores como Enrique Dussel y Walter Dignolo han mostrado que la modernidad europea se construyó simultáneamente como proyecto de emancipación y como sistema de dominación colonial (DUSSEL, 1992; MIGNOLO, 2016). La conciencia moderna surgió junto con formas de invisibilización y subordinación de los pueblos colonizados.

Vieira ocupa una posición singular dentro de este proceso. Participa plenamente de la cosmovisión imperial portuguesa y comparte muchas de sus premisas fundamentales. Sin embargo, al mismo tiempo desarrolla una sensibilidad crítica que le permite cuestionar algunos de los mecanismos de exclusión sobre los que se asentaba el sistema colonial.

Su defensa de los indígenas constituye uno de los ejemplos más significativos de lo que Dussel denomina el descubrimiento ético del otro. El indígena deja de aparecer únicamente como objeto de evangelización o explotación para convertirse en sujeto portador de dignidad y derechos. La conciencia se amplía al incorporar una alteridad previamente negada.

No obstante, la cuestión africana revela los límites de esta apertura. Vieira permanece atrapado en categorías que le impiden reconocer plenamente al esclavo africano como sujeto libre. Su pensamiento se sitúa, por

tanto, en una frontera compleja: avanza más allá de las concepciones dominantes de su tiempo, pero no consigue desprenderse completamente de ellas.

Precisamente por esta ambivalencia resulta tan relevante para la filosofía decolonial contemporánea. Vieira muestra cómo la conciencia crítica suele desarrollarse desde dentro de las estructuras que intenta transformar. Su figura ilustra el carácter gradual, conflictivo e incompleto de los procesos de descolonización del pensamiento.

Desde la perspectiva de la transmodernidad propuesta por Dussel, podría afirmarse que Vieira representa una conciencia liminar: una conciencia que comienza a percibir las contradicciones del sistema colonial antes de que existan todavía las categorías capaces de superarlo plenamente.

#### **12.3.4.- Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía ecosistémica**

Otro de los aspectos más actuales del pensamiento de Vieira reside en su concepción integral del conocimiento. Frente a la fragmentación disciplinaria característica de la modernidad tardía, Vieira entiende la realidad como una totalidad interconectada en la que los distintos niveles de experiencia se encuentran mutuamente vinculados.

Esta intuición adquiere una resonancia particular en el paradigma de la complejidad desarrollado por Edgar Morin. Según Morin, uno de los principales problemas de la educación contemporánea es la incapacidad para relacionar conocimientos dispersos y comprender los fenómenos en su contexto global (MORIN, 1999). El saber moderno ha ganado precisión analítica, pero frecuentemente ha perdido visión de conjunto.

La epistemología de Vieira apunta justamente en dirección contraria. En sus sermones, la naturaleza, la historia, la política, la teología y la experiencia cotidiana aparecen integradas dentro de una misma arquitectura de sentido. Cada realidad ilumina a las demás y adquiere significado a través de sus conexiones.

Basarab Nicolescu ha formulado esta exigencia en términos de transdisciplinariedad, entendida como una forma de conocimiento que atraviesa y supera las fronteras disciplinarias para explorar distintos niveles de realidad (NICOLESCU, 2009). Aunque formulada en un contexto

epistemológico completamente diferente, la visión analógica de Vieira puede interpretarse como una anticipación remota de esta sensibilidad relacional.

La pedagogía ecosistémica de María Cândida Moraes prolonga esta misma línea de reflexión. Su propuesta considera el aprendizaje como un proceso dinámico, autoorganizado y relacional, en el que sujeto, comunidad y entorno forman un sistema complejo e inseparable (MORAES, 2021). Desde esta perspectiva, la conciencia deja de entenderse como una facultad aislada para concebirse como una emergencia de redes de interacción.

La relevancia contemporánea de Vieira consiste precisamente en recordar que la conciencia no se desarrolla mediante la acumulación fragmentaria de datos, sino a través de la integración significativa de experiencias, saberes y relaciones.

### **12.3.5.- El principio esperanza y la educación del futuro**

La reflexión contemporánea sobre la esperanza constituye quizá el ámbito donde la actualidad de Vieira resulta más sorprendente. Su *História do Futuro* expresa una convicción fundamental: la conciencia humana necesita orientarse hacia posibilidades que todavía no existen. Sin esa apertura al porvenir, la acción histórica pierde dirección y sentido.

Esta intuición encuentra una formulación filosófica sistemática en Ernst Bloch. En *El principio esperanza*, Bloch sostiene que el ser humano está habitado por una tensión permanente hacia lo que aún no ha llegado a ser. La conciencia no se limita a reflejar el mundo existente; anticipa mundos posibles y moviliza energías orientadas a realizarlos (BLOCH, 2007).

La afinidad con Vieira resulta notable. Ambos conciben la esperanza no como espera pasiva, sino como fuerza activa de transformación histórica. La diferencia reside en que Bloch seculariza una estructura de pensamiento que en Vieira permanece vinculada a una visión providencial y escatológica de la historia.

Esta dimensión adquiere especial relevancia en el ámbito educativo. Edgar Morin ha insistido en que una educación adecuada para el siglo XXI debe preparar a las personas para afrontar la incertidumbre, imaginar alternativas y asumir responsabilidades globales (MORIN, 1999). La formación de la conciencia exige, por tanto, desarrollar capacidades de anticipación, creatividad y compromiso con el futuro.

Vista desde esta perspectiva, la conciencia utópica de Vieira puede reinterpretarse como una pedagogía de la esperanza histórica. Despojada de sus componentes mesiánico-imperiales, conserva una enseñanza de extraordinaria actualidad: toda transformación social significativa comienza por la capacidad de imaginar que la realidad existente no agota el horizonte de lo posible.

La conciencia madura no se adapta simplemente al mundo; mantiene abierta la pregunta por aquello que el mundo todavía puede llegar a ser.

## 12.4.- Principios educativos y pedagógicos

De la obra y la figura de Antonio Vieira pueden destilarse, para el proyecto de una Educación de la Conciencia, los siguientes principios. No se presentan como sistema cerrado, sino como orientaciones operativas que la práctica habrá de encarnar y matizar.

1. **La palabra es acto: sembrar palabras para cosechar obras.** Educar la conciencia es educar la palabra como *praxis*. Frente a una enseñanza que «ladrilla» —que acumula información inerte y se exhibe—, la pedagogía de Vieira invita a *sembrar*: a usar la palabra para mover la voluntad, suscitar decisiones y transformar la vida. Una clase, un texto, un discurso valen por las obras que germinan, no por su brillo. El criterio último de toda enseñanza es su fecundidad transformadora.
2. **Pedagogía profética: denunciar la injusticia, anunciar lo posible.** La conciencia se educa en el doble movimiento de *denuncia y anuncio*. Denunciar la injusticia que deshumaniza —ayer la esclavitud, hoy sus múltiples herederas— y anunciar la posibilidad real de un orden más justo. Una educación que sólo describe el mundo sin nombrar su injusticia ni su promesa es una educación domesticadora; la pedagogía profética enseña a *leer críticamente la realidad* y a comprometerse con su cambio.
3. **Reconocer al Otro como sujeto: descolonizar la mirada.** El núcleo ético de la Educación de la Conciencia es el *reconocimiento del otro como sujeto* —dotado de dignidad, libertad y destino— y no como instrumento. La defensa de Vieira del indígena ofrece el modelo positivo; su límite ante el africano, la advertencia. Descolonizar la mirada significa interrogar continuamente a quién estamos *encubriendo* en

nuestras prácticas educativas, qué voces silenciarnos, qué humanidades dejamos fuera del aula y del currículo.

4. **Vigilancia crítica: educar también en los propios límites.** Ninguna conciencia, por despierta que sea, está exenta de las estructuras que la determinan. El caso de Vieira —liberador del indio y, a la vez, reproductor de la ideología esclavista respecto del africano— enseña que la Educación de la Conciencia debe incluir la *autocrítica permanente*: examinar los propios puntos ciegos, reconocer al «opresor alojado» en quien se cree liberado, resistir la hagiografía. Formar conciencias críticas es, antes que nada, formar conciencias capaces de criticarse a sí mismas.
5. **La esperanza como categoría pedagógica:** educar el futuro. Educar la conciencia es abrir el porvenir. Contra el presentismo y el fatalismo, la pedagogía de la esperanza enseña a habitar lo «todavía-no»: a imaginar lo posible, a esperar activamente y a comprometerse con la construcción de aquello que aún no es. El profetismo de Vieira, despojado de su mesianismo nacional, se vuelve pedagogía del horizonte: educar no para adaptarse al mundo dado, sino para anticipar y gestar otro.
6. **Integralidad del saber: religar teología, ética, ciencia y política.** La unidad analógica de Vieira —donde ningún saber se basta a sí mismo— prefigura la apuesta transdisciplinar por *religar* lo que la fragmentación separó. Una Educación de la Conciencia no compartimenta el conocimiento en casillas estancas: enseña a percibir las relaciones, a transitar entre los niveles de realidad, a comprender que la verdad del corazón, la verdad de la razón y la verdad de la justicia se pertenecen mutuamente.
7. **El educador como testigo: coherencia entre palabra y vida.** Vieira pagó con la cárcel la coherencia de su palabra. La Educación de la Conciencia exige del educador no sólo el dominio del decir, sino el *testimonio*: la correspondencia entre lo que se enseña y lo que se vive. Sólo la palabra encarnada en una vida coherente posee autoridad para despertar conciencias. El educador profético no es quien posee la verdad, sino quien se compromete con ella públicamente y asume sus consecuencias.

Antonio Vieira clausura este capítulo como una *lámpara encendida en la tormenta*: una conciencia barroca que alcanzó su plenitud no en el repliegue

introspectivo, sino en el clamor profético y en el riesgo de la palabra pública. Sus luces —el reconocimiento del Otro, la palabra-praxis, la apertura del futuro, la integralidad del saber— y también sus sombras —el límite ante la esclavitud africana— componen juntas la lección. Porque educar la conciencia no es venerar a los que vieron del todo claro, sino aprender, con ellos y a pesar de ellos, a ver un poco más lejos. En la aurora de la interioridad que esta serie ha venido siguiendo, Vieira aporta la prueba de que la luz interior sólo se cumple cuando se hace, hacia fuera, justicia y esperanza.

### 13.- Carlos de Sigüenza y Góngora y Juan de Espinosa Medrano

*«...Son el Cuerpo y el Alma (dixo Tertuliano) dos substancias hermanas, que solo la muerte dirime con violencia: ambas suben oy triunfando de el sepulcro, la vna porque ama, la otra porque sirve...»*

Juan de Espinosa Medrano “El Lunarejo” (1629-1688)  
***El arte de predicar*** (MOORE, 2000)

*«...Advierto que ni su reverencia, ni otro algún matemático, aunque sea al mismo Ptolomeo, puede asentar dogmas en estas ciencias, porque en ellas no sirve de cosa alguna la autoridad, sino las pruebas y la demostración...»*

Carlos de Sigüenza y Góngora (1645-1700)  
***Libra astronómica y filosófica*** (1984)

Llega este volumen decimotercero a un umbral decisivo de nuestra historia de la conciencia y de su educación: el momento en que el pensamiento nacido en el suelo americano deja de ser eco subordinado de las metrópolis europeas y se afirma como **voz propia**, dotada de dignidad epistémica, de memoria histórica y de proyecto cultural. Si el volumen consagrado al siglo XVII europeo (Bacon, Galileo, Kepler, Descartes, Pascal, Comenio) describía la *aurora de la interioridad* —el lento encenderse de la lámpara de la conciencia reflexiva en el corazón de Europa—, este capítulo muestra que esa misma lámpara se encendía simultáneamente, y con luz inconfundiblemente americana, en la Nueva España y en el Virreinato del Perú. La *plenitud barroca de la conciencia* no es solo europea: es, de raíz, un acontecimiento planetario y, por lo mismo, transdisciplinar y transcultural.

Hemos decidido reunir en un solo capítulo a dos figuras que la historiografía suele tratar por separado —Carlos de Sigüenza y Góngora, el cosmógrafo novohispano, y Juan de Espinosa Medrano, *El Lunarejo*, el predicador y crítico andino— porque juntas componen los **dos polos hemisféricos** de un mismo fenómeno: el nacimiento de la conciencia criolla y la defensa del pensamiento americano frente al prejuicio europeo de la inferioridad intelectual y moral de quienes nacían en las Indias (BRADING,

1991; MORAÑA, 1998; ALBERRO, 1999). Uno, desde la astronomía, la matemática y la historia; otro, desde la retórica, la teología y la crítica literaria, libraron una misma batalla: demostrar, con la obra misma, que el ingenio no es patrimonio de ningún meridiano y que el Nuevo Mundo no era tierra de bárbaros, sino productora legítima de ciencia, de arte y de verdad.

Esta afirmación tiene un alcance que rebasa lo erudito y toca el núcleo mismo de una filosofía de la conciencia. Porque la conciencia, en la perspectiva ecosistémica y compleja que orienta esta serie, no es una sustancia abstracta ni una facultad ahistórica, sino un **proceso situado**: emerge en un cuerpo, en una lengua, en un territorio y en una trama de relaciones de poder. La conciencia criolla del Barroco de Indias es, en este sentido, uno de los grandes laboratorios históricos de la autoconciencia: el momento en que un sujeto colonizado se descubre capaz de pensar el mundo, de leer los cielos con sus propias coordenadas y de pronunciar su palabra en su propia lengua. Es, anticipadamente y a su modo, lo que Freire llamará *conscientização* y lo que Dussel nombrará el descubrimiento de la *alteridad* encubierta por la modernidad eurocéntrica (FREIRE, 1975; DUSSEL, 1992).

El valor pedagógico de estas dos vidas es, por ello, inmenso. Sigüenza enseña que educar la conciencia es **liberarla del miedo**: separar la superstición de los hechos observables, sustituir el augurio por la demostración, el temor del cometa por el cálculo de su órbita. El Lunarejo enseña que educar la conciencia es **restituir la dignidad de la palabra**: probar que la agudeza, la lógica y la elocuencia florecen también en quien habla quechua y nace en un pueblo perdido de los Andes. Ambos prefiguran una pedagogía decolonial y liberadora que reconoce, en cada ser humano y en cada cultura, una fuente legítima de conocimiento.

No es casual, además, que esta defensa del pensamiento americano brotara en el mismo suelo donde, tres siglos después, nacería la teología de la liberación de la mano del peruano Gustavo Gutiérrez (GUTIÉRREZ, 1971/2022), ni que su impulso resuene con la pedagogía del oprimido del brasileño Paulo Freire. Hay una línea subterránea —de dignidad herida y reivindicada, de fe encarnada y de razón situada— que enlaza al *Fénix criollo* del Cusco con las comunidades de base del siglo XX. Reconstruir esa línea, hacer explícitas sus aportaciones a la filosofía de la conciencia y a su educación, es el propósito de este capítulo.

## 13.1.- Apuntes biográficos

### 13.1.1.- Carlos de Sigüenza y Góngora (1645-1700)



14 Carlos de Sigüenza y Góngora (1645–1700) Humanista, científico y escritor novohispano. Astrónomo, matemático, cartógrafo e historiador, fue una de las figuras más destacadas del Barroco americano y un pionero en la defensa del conocimiento racional en la Nueva España. Los elementos representados evocan sus aportaciones a la ciencia, la historia y la identidad cultural hispanoamericana.

Reconstrucción artística basada en fuentes históricas y en el contexto intelectual de la Nueva España del siglo XVII.

Nacido en la Ciudad de México en 1645, en el seno de una familia de origen peninsular, Carlos de Sigüenza y Góngora —emparentado espiritualmente, aunque no por sangre, con el gran poeta cordobés— ingresó muy joven en la Compañía de Jesús, de la que fue expulsado en 1668 por indisciplina, hecho que marcó toda su vida con el anhelo, nunca satisfecho, de readmisión. Lejos de hundirlo, la expulsión lo lanzó a una carrera secular de extraordinaria fecundidad. En 1672 obtuvo, por oposición, la cátedra de Matemáticas y Astrología de la Real Universidad de México, que desempeñó durante dos décadas (LEONARD, 1974; TRABULSE, 1974).

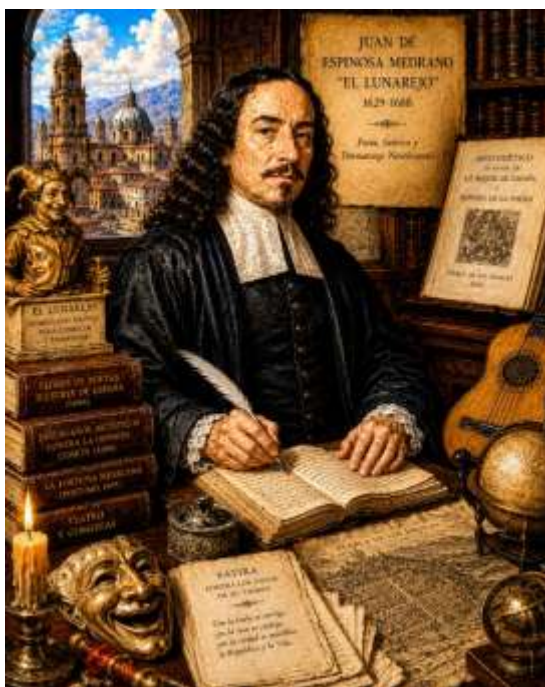
Fue cosmógrafo real de Carlos II, cargo desde el que levantó en 1675 el primer mapa general de la Nueva España que abarcaba todo el virreinato, estudió el drenaje de la cuenca de México y, en 1693, participó en la expedición que reconoció la bahía de Pensacola y la desembocadura del Misisipi. Rechazó la invitación de Luis XIV a integrarse en su corte: prefirió pensar América desde América. Polígrafo total —astrónomo, matemático, cartógrafo, historiador, anticuario, poeta—, reunió una de las más valiosas colecciones de códices y manuscritos indígenas de su tiempo, heredada en parte de los descendientes

del cronista texcocano Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, salvaguardando así la memoria del pasado prehispánico (BRADING, 1991; ROSS, 1993).

Amigo e interlocutor intelectual de Sor Juana Inés de la Cruz, con quien compartió la cumbre del Barroco novohispano, Sigüenza encarnó como nadie la figura del letrado criollo. Entre sus obras destacan el *Manifiesto filosófico contra los cometas* (1681), el *Teatro de virtudes políticas que constituyen a un príncipe* (1680), la célebre *Libra astronómica y filosófica* (1690) y los *Infortunios de Alonso Ramírez* (1690), tenida por muchos como la primera novela hispanoamericana. Murió en la Ciudad de México en 1700, pidiendo que se le practicara la autopsia para el avance de la medicina: gesto final, profundamente coherente, de una conciencia entregada al conocimiento.

### 13.1.2.- Juan de Espinosa Medrano, “El Lunarejo” (1629-1688)

Si Sigüenza representa al criollo urbano y cortésano, El Lunarejo encarna el ascenso del talento desde los márgenes. Juan de Espinosa Medrano nació hacia 1629 (las fuentes oscilan entre 1629 y 1632) en Calcauso, humilde pueblo de la provincia de Aymaraes, en el actual departamento de Apurímac, en plena sierra andina. De origen modesto y muy probablemente indígena o mestizo —circunstancia que sus detractores nunca dejaron de recordarle—, hablante nativo de quechua, debió su apodo a los lunares que le marcaban el rostro (TAMAYO RODRÍGUEZ, 1971; GUIBOVICH PÉREZ, 1988).



15 Juan de Espinosa Medrano, «El Lunarejo» (1629–1688). Reconstrucción artística basada en fuentes históricas y en el contexto cultural del Virreinato del Perú en el siglo XVII.

Formado en el Seminario de San Antonio Abad del Cusco, donde fue después catedrático de Artes y Teología, llegó a ser canónigo magistral de la catedral cusqueña y el predicador más célebre del virreinato. Sus contemporáneos, deslumbrados por su erudición y por la suntuosidad de su oratoria, lo coronaron con epítetos reveladores: “Doctor Sublime”, “Demóstenes indiano”, “Fénix criollo” y “Tertuliano de la América”. En esos títulos late ya, condensada, toda la tensión de la conciencia criolla: el asombro —no exento de prejuicio— ante un “indio” capaz de igualar y superar a los maestros europeos (CHANG-RODRÍGUEZ, 1991; MORANA, 1998).

Su producción es vasta y plurilingüe. En 1662 publicó en Lima su obra mayor, el *Apologético en favor de don Luis de Góngora*, considerado el primer tratado de crítica literaria escrito en América. Compuso autos sacramentales y comedias en castellano y en quechua —*El rapto de Proserpina y sueño de Endimión*, *El hijo pródigo*, *Amar su propia muerte*, *El pobre más rico*—, la Panegírica declamación por la protección de las ciencias y estudios (1664) y un *Cursus philosophicus thomisticus* en latín (*Philosophia thomistica*, 1688). Treinta de sus sermones se reunieron póstumamente en *La novena maravilla* (Valladolid, 1695). Murió en el Cusco el 13 de noviembre de 1688, dejando una obra que es, en sí misma, la prueba viviente de la tesis que defendió toda su vida.

### **13.2.- Aportaciones fundamentales**

El estudio de la historia de la conciencia suele concentrarse en las grandes figuras europeas de la filosofía, la teología o la ciencia. Sin embargo, durante el siglo XVII, en los territorios americanos de la Monarquía Hispánica surgieron pensadores que realizaron aportaciones de extraordinaria relevancia para la comprensión del conocimiento, la identidad, la racionalidad y la formación de la subjetividad. Entre ellos destacan Carlos de Sigüenza y Góngora y Juan de Espinosa Medrano, dos intelectuales barrocos que, desde contextos distintos pero complementarios, contribuyeron decisivamente a la afirmación de una conciencia americana capaz de pensar por sí misma.

Aunque ninguno de los dos elaboró una teoría sistemática de la conciencia en el sentido moderno del término, sus obras abordan cuestiones que hoy consideramos fundamentales para la filosofía de la conciencia: la relación entre razón y creencia, la autonomía del juicio, la construcción de la identidad individual y colectiva, el valor de la memoria, la función formativa del lenguaje, la dignidad universal de la inteligencia humana y el papel de la

educación en la transformación de las personas y de los pueblos. En sus escritos encontramos algunas de las primeras formulaciones americanas de una conciencia crítica que aspira a liberarse tanto de la superstición como de los prejuicios culturales y de las jerarquías intelectuales impuestas por el orden colonial.

La importancia de Sigüenza y Espinosa Medrano trasciende, por ello, el ámbito estrictamente histórico o literario. Ambos representan momentos tempranos de una reflexión sobre la capacidad humana para comprender el mundo, comprenderse a sí misma y construir formas más amplias de libertad intelectual. Desde la ciencia, la filosofía, la teología, la historia, la literatura y la educación contribuyeron a configurar una tradición de pensamiento que anticipa preocupaciones centrales de la filosofía contemporánea de la conciencia y de las actuales teorías sobre la formación de la subjetividad, la identidad cultural y la emancipación del conocimiento. El examen de sus aportaciones permite comprender mejor cómo, en el contexto del Barroco hispanoamericano, comenzaron a desarrollarse algunas de las condiciones intelectuales que harían posible el surgimiento de una conciencia cada vez más reflexiva, autónoma y abierta a la pluralidad de experiencias humanas.

### **13.2.1.- Sigüenza y la liberación de la mente frente al miedo**

Uno de los aportes más originales de Carlos de Sigüenza y Góngora al desarrollo histórico de la conciencia fue su defensa de la razón frente a las creencias basadas en el temor. La ocasión que puso a prueba esta actitud fue la aparición de varios cometas visibles desde la Nueva España entre 1680 y 1681. Para gran parte de la población, aquellos fenómenos celestes eran anuncios de calamidades inminentes: guerras, epidemias, hambrunas o castigos divinos. Tales interpretaciones contaban con una larga tradición intelectual y religiosa que se remontaba a la Antigüedad y seguía gozando de gran prestigio en el siglo XVII (TRABULSE, 1974; LEONARD, 1974).

Sigüenza reaccionó de manera distinta. En su *Manifiesto filosófico contra los cometas* (1681) sostuvo que los cometas eran fenómenos naturales susceptibles de estudio racional. No negaba la dimensión religiosa de la existencia, pero rechazaba la identificación automática entre un fenómeno astronómico y una intervención sobrenatural. Esta postura implicaba algo más profundo que una discusión científica: suponía afirmar que el ser humano puede comprender el mundo mediante la observación y el razonamiento sin quedar prisionero del miedo colectivo.

La posterior publicación de la *Libra astronómica y filosófica* (1690) llevó esta idea a su máxima expresión. Allí defendió que la verdad astronómica debía apoyarse en cálculos, observaciones y demostraciones, no en la mera autoridad de quienes sostenían una opinión. En términos contemporáneos, puede decirse que Sigüenza promovía una forma temprana de autonomía cognitiva: la capacidad de pensar por uno mismo y someter las creencias a examen crítico (ROSS, 1993; TRABULSE, 1974).

Desde la perspectiva de la filosofía de la conciencia, esta aportación resulta fundamental porque vincula la madurez de la conciencia con la superación del miedo irracional. Una conciencia libre no es aquella que carece de creencias, sino aquella que es capaz de examinarlas críticamente.

### **13.2.2.- Conciencia crítica y derecho a pensar**

La polémica de los cometas escondía una cuestión más profunda: ¿quién tiene autoridad para producir conocimiento? En la cultura colonial predominaba la idea de que los grandes centros intelectuales europeos poseían el monopolio del saber, mientras que las colonias americanas debían limitarse a recibir y repetir ese conocimiento.

Sigüenza cuestionó abiertamente esta jerarquía. En sus escritos insistió en que las observaciones realizadas en México podían tener tanto valor científico como las efectuadas en Europa. La experiencia directa del observador americano era, para él, una fuente legítima de conocimiento. No se trataba únicamente de defender una hipótesis astronómica, sino de reivindicar la capacidad intelectual de toda una comunidad cultural (BRADING, 1991; CAÑIZARES-ESGUERRA, 2001).

Esta reivindicación posee una dimensión filosófica de gran alcance. La conciencia no es solamente autoconocimiento individual; también puede adoptar la forma de una conciencia colectiva que reconoce su propia capacidad para interpretar la realidad. Mucho antes de las reflexiones contemporáneas sobre la colonialidad del saber, Sigüenza comprendió que negar la capacidad intelectual de los criollos era una forma de dominación simbólica (MORAÑA, 1998; QUIJANO, 2000).

### **13.2.3.- La recuperación de la memoria como fundamento de la identidad**

Otra contribución decisiva de Sigüenza consiste en su defensa de la memoria histórica. Mientras muchos intelectuales de su tiempo despreciaban el pasado indígena o lo reducían a una simple curiosidad arqueológica, él lo incorporó al relato de la dignidad americana.

En el *Teatro de virtudes políticas que constituyen a un príncipe* (1680), concebido para celebrar la llegada del nuevo virrey, sustituyó los habituales ejemplos grecorromanos por figuras de la historia mexicana. Los antiguos gobernantes aztecas aparecían como modelos de prudencia, justicia y sabiduría política. Esta decisión tenía un enorme significado simbólico: afirmaba que América poseía una tradición propia capaz de dialogar en igualdad con las grandes tradiciones de Europa (BRADING, 1991; ROSS, 1993).

A ello se suma su labor como coleccionista de códices, estudioso de la historia indígena y conservador de documentos. Sigüenza comprendió que una comunidad pierde parte de su conciencia cuando pierde la memoria de su pasado. Desde esta perspectiva, la conciencia colectiva se construye mediante la preservación y reinterpretación de la experiencia histórica (ALBERRO, 1999).

### **13.2.4.- La conciencia ecológica y territorial**

Un aspecto menos estudiado de Sigüenza, pero especialmente actual, es su profundo interés por el territorio. Sus trabajos de cartografía, ingeniería hidráulica, geografía e historia muestran una atención constante a las características concretas de la Nueva España.

No concebía el conocimiento como una actividad abstracta desligada del entorno. El estudio de los ríos, los fenómenos naturales, las ciudades y los paisajes formaba parte de una comprensión integral del mundo. En este sentido, anticipa una visión de la conciencia como relación dinámica entre el ser humano y su medio ambiente.

Puede afirmarse que en Sigüenza aparece una temprana conciencia territorial: una percepción de la identidad ligada al espacio vivido y a la responsabilidad hacia el entorno que sustenta la vida colectiva.

### **13.2.5.- El conocimiento como síntesis de saberes**

Sigüenza representa uno de los últimos grandes ejemplos del sabio universal barroco. Matemático, astrónomo, historiador, ingeniero, geógrafo, poeta y teólogo, cultivó simultáneamente disciplinas que hoy suelen aparecer separadas.

Esta amplitud intelectual revela una determinada concepción de la conciencia. Para él, el conocimiento no consistía en acumular informaciones aisladas, sino en comprender las conexiones entre los distintos ámbitos de la realidad. Su obra expresa una voluntad constante de integrar naturaleza, historia, cultura y religión dentro de una visión unitaria del mundo (TRABULSE, 1974).

Por ello puede considerarse un antecedente de las actuales propuestas de complejidad y transdisciplinariedad, que entienden la conciencia como una capacidad de relacionar perspectivas diversas en lugar de fragmentarlas (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009).

### **13.2.6.- El Lunarejo y la afirmación de la igualdad intelectual**

Si Sigüenza defendió la capacidad científica de América, Juan de Espinosa Medrano defendió su capacidad intelectual y cultural. Su célebre *Apologético en favor de don Luis de Góngora* (1662) constituye mucho más que una defensa literaria del poeta cordobés.

En realidad, el texto demuestra que un autor nacido en los Andes podía participar al más alto nivel en los debates eruditos internacionales de su tiempo. Dominando el latín, el griego, la filosofía escolástica y la retórica clásica, El Lunarejo refutó en la práctica el prejuicio que atribuía a los americanos una supuesta inferioridad intelectual (MORAÑA, 1998; LAVALLÉ, 1993).

Su obra representa una afirmación de la igualdad esencial de la inteligencia humana. La capacidad de comprender, razonar y crear no depende del origen geográfico, la condición social o la pertenencia étnica. Esta idea constituye uno de los fundamentos más profundos de una filosofía universal de la conciencia.

### **13.2.7.- El plurilingüismo y la conciencia intercultural**

La figura de Espinosa Medrano adquiere una importancia singular por su relación con el mundo lingüístico andino. En una época en la que las lenguas indígenas eran frecuentemente consideradas inferiores para la expresión filosófica o teológica, él demostró lo contrario mediante su actividad intelectual y literaria.

Sus obras dramáticas y religiosas en quechua muestran que esta lengua podía expresar conceptos abstractos, argumentos complejos y experiencias espirituales de gran profundidad (CHANG-RODRÍGUEZ, 1999).

Desde una perspectiva contemporánea, ello supone reconocer que la conciencia humana no se desarrolla en una única lengua ni en una única tradición cultural. Cada idioma ofrece formas particulares de percibir, interpretar y organizar la experiencia. El Lunarejo anticipa así una visión intercultural de la conciencia basada en el diálogo entre diferentes universos simbólicos.

### **13.2.8.- Filosofía del alma y universalidad de la razón**

Como profesor universitario y filósofo escolástico, Espinosa Medrano desarrolló una sólida reflexión sobre la naturaleza humana inspirada en Aristóteles y Tomás de Aquino. En su *Philosophia thomistica* (1688) sostiene una concepción del alma racional como principio común a todos los seres humanos (TAMAYO RODRÍGUEZ, 1971; BEUCHOT, 1996).

Esta tesis posee consecuencias filosóficas de enorme alcance. Si todos los seres humanos participan de la misma racionalidad fundamental, entonces no existe justificación intelectual para establecer jerarquías basadas en la procedencia étnica o cultural. La universalidad de la razón se convierte así en fundamento de la igualdad humana.

Desde el punto de vista de la historia de la conciencia, esta posición anticipa concepciones posteriores de los derechos humanos y de la dignidad universal de la persona.

### **13.2.9.- La palabra como formación de la conciencia**

La actividad de Espinosa Medrano como predicador resulta igualmente relevante. Los sermones reunidos en *La novena maravilla* (1695) muestran

una extraordinaria capacidad para movilizar la reflexión moral, la imaginación y la sensibilidad de sus oyentes.

El sermón barroco no era simplemente un discurso religioso. Constituía uno de los principales medios de formación cultural de la sociedad. A través de él se transmitían valores, modelos de conducta y formas de comprender la realidad.

El Lunarejo comprendió que la palabra posee un poder transformador. Mediante la argumentación, la narración y la persuasión, la conciencia puede ampliarse y profundizarse. Esta intuición conecta sorprendentemente con planteamientos educativos modernos que consideran el diálogo y el lenguaje como instrumentos fundamentales de transformación personal y social.

### **13.2.10.- Dos caminos complementarios hacia una conciencia americana**

Aunque desarrollaron trayectorias muy distintas, Sigüenza y Espinosa Medrano convergen en un mismo proyecto intelectual. Ambos lucharon contra formas diferentes de subordinación cultural.

Sigüenza mostró que América podía producir ciencia rigurosa y conocimiento original. Espinosa Medrano demostró que también podía producir pensamiento, literatura y reflexión filosófica de primer nivel. Uno defendió la autonomía del conocimiento; el otro, la igualdad del entendimiento.

Ambos contribuyeron a la formación de una conciencia americana emergente, caracterizada por la confianza en sus propias capacidades intelectuales, la recuperación de la memoria histórica, la valoración de la diversidad cultural y la reivindicación de la dignidad humana universal. Por ello pueden considerarse dos de los grandes precursores de la autoconciencia cultural latinoamericana y de las posteriores corrientes de emancipación intelectual desarrolladas en el continente (BRADING, 1991; MORAÑA, 1998; ALBERRO, 1999).

### **13.3.- Correlatos contemporáneos**

La fecundidad de estas dos figuras se mide por la amplitud de sus resonancias en el pensamiento actual. La más evidente es la del **giro decolonial**. La defensa criolla del pensamiento americano prefigura la crítica

que Enrique Dussel dirige a la modernidad eurocéntrica: 1492 no inaugura solo el “descubrimiento”, sino el *encubrimiento del Otro*, la negación del americano como sujeto pensante (DUSSEL, 1992). La reivindicación de Sigüenza y de El Lunarejo es, en germen, lo que Aníbal Quijano teorizará como crítica de la **colonialidad del poder y del saber**: la denuncia de que la geografía del conocimiento se trazó para subordinar los saberes del Sur (QUIJANO, 2000; MORAÑA; DUSSEL; JÁUREGUI, 2008).

Una segunda resonancia, profundamente significativa, es la **teología de la liberación**. No deja de ser elocuente que la voz del *Fénix criollo* se alzara en el mismo Cusco andino donde, tres siglos después, el peruano Gustavo Gutiérrez formularía la opción preferencial por los pobres y la fe como praxis liberadora (GUTIÉRREZ, 1971/2022). La continuidad es de fondo: una espiritualidad encarnada que dignifica al despreciado y convierte la fe en motor de afirmación humana. La obra de El Lunarejo —predicador del pueblo, indio sublime— es una de las raíces remotas de esa larga tradición andina de dignidad.

En tercer lugar, la vindicación del ingenio americano halla su heredera más directa en la **pedagogía de Paulo Freire**. La *conscientização* freiriana —el proceso por el cual el oprimido toma conciencia de su situación y reconquista su derecho a “decir su palabra”— es la traducción pedagógica moderna de lo que El Lunarejo encarnó: la afirmación de que el saber no tiene dueños y de que todo ser humano es sujeto, nunca objeto, del conocimiento (FREIRE, 1975; 1997).

Una cuarta resonancia atañe a la **complejidad y la transdisciplinariedad**. El saber religado de Sigüenza —astronomía, historia, cartografía, filosofía— es un precedente histórico del pensamiento complejo de Edgar Morin y de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, así como del paradigma educativo ecosistémico que María Cândida Moraes ha desarrollado para América Latina (MORIN, 1994; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2021). La conciencia que estos autores reclaman para la educación del futuro —integradora, situada, religadora— tiene en el cosmógrafo novohispano un antepasado insospechado.

Finalmente, la práctica quechua de El Lunarejo anticipa los actuales programas de **educación intercultural bilingüe** y la defensa de las lenguas originarias como patrimonio de la humanidad. Lo que en el siglo XVII fue gesto solitario y heroico es hoy política educativa y reivindicación de derechos: la conciencia de que cada lengua es un modo irremplazable de

habitar y comprender el mundo, y de que educar en y desde la lengua propia es condición de una conciencia libre.

### **13.4.- Principios educativos y pedagógicos**

#### **5. Principios educativos y pedagógicos**

De la vida y la obra de Sigüenza y de El Lunarejo se desprende un haz de principios que esta serie propone como orientaciones para una Educación de la Conciencia. Los formulamos como sigue.

**Pedagogía de la dignidad epistémica.** Toda persona, toda cultura y todo territorio son fuentes legítimas de conocimiento. Educar es, ante todo, comunicar la certeza de que el alumno —sea cual sea su origen, su lengua o su condición— posee la capacidad plena de pensar, crear y conocer. La existencia misma de El Lunarejo es la refutación viviente de toda pedagogía del déficit.

***Educación de la conciencia crítica frente a la superstición y el dogma.*** Como hizo Sigüenza con el miedo a los cometas, educar es emancipar la mente del temor irracional y de la autoridad no examinada, enseñando a distinguir la superstición de los hechos, la opinión de la demostración. La conciencia crítica es la primera de las libertades.

***Valoración del saber situado y local.*** Frente al universalismo abstracto que descalifica lo propio, el educador parte del lugar, la historia y la experiencia del que aprende. La “lectura de los cielos desde coordenadas novohispanas” enseña que conocer desde el propio territorio no es provincianismo, sino raíz de un conocimiento auténtico y responsable.

**Interculturalidad y educación en la lengua propia.** El cultivo del quechua por El Lunarejo funda una pedagogía intercultural y plurilingüe: ninguna lengua es inferior, todas abren mundos. Educar la conciencia es honrar y desarrollar la lengua materna del que aprende, poniéndola en diálogo —no en jerarquía— con las demás.

***Recuperación de la memoria histórica.*** Como Sigüenza salvó los códices y dignificó el pasado indígena, educar es custodiar el archivo y restituir la memoria de los silenciados. No hay conciencia libre sin memoria recuperada: la pedagogía de la memoria es condición de toda identidad lúcida y de toda ciudadanía democrática.

**Integración transdisciplinar de los saberes.** Contra la fragmentación, el ideal del saber religado encarnado por Sigüenza: formar conciencias capaces de conectar disciplinas, de pensar la complejidad y de comprender la totalidad sin mutilarla. La transdisciplinariedad no es lujo académico, sino exigencia de una conciencia plena.

**La palabra como acción que forma comunidad.** La oratoria de El Lunarejo enseña que enseñar es “pronunciar el mundo”: la palabra del educador no describe, transforma; no informa solamente, convoca y dignifica. El aula, como el púlpito barroco, es lugar de formación de una conciencia colectiva.

**Descolonización del currículo y del canon.** Incorporar a los emperadores aztecas al canon de la virtud, defender al americano frente al prejuicio europeo: ambos gestos invitan a revisar qué saberes, qué autores y qué culturas reconocemos como dignos de transmisión. Educar la conciencia es ampliar el canon hasta abarcar la pluralidad real de la humanidad.

**Educación como práctica de liberación y de esperanza.** Por encima de todo, la conciencia criolla enseña que conocer y educar son actos de liberación: del miedo, del prejuicio, de la subordinación. En la estela que une a El Lunarejo con Gutiérrez, Freire y Moraes, la educación se entiende como camino de humanización y de esperanza activa.

Encender la lámpara de la conciencia, también en este capítulo, significa reconocer que esa luz no tuvo un solo hogar. Mientras Europa vivía la aurora de su interioridad, en los Andes y en la meseta del Anáhuac un predicador de lunares en el rostro y un cosmógrafo expulsado de los jesuitas demostraban, cada uno a su modo, que el pensamiento americano había alcanzado su mayoría de edad. Recuperar su memoria es, para nosotros, un acto de justicia y, sobre todo, una lección perdurable de pedagogía de la dignidad.

## 14.- Angelus Silesius (1624-1677)

*«...No sé lo que soy; no soy lo que sé (...) El hombre debe ir más allá de sí mismo y de toda criatura si quiere encontrar a Dios (...) El ojo con que veo a Dios es el mismo ojo con que Dios me ve (...) Dios no puede contemplarse a sí mismo sin mí; si yo desaparezco, necesariamente Él pierde también de vista su contemplación (...) Cuanto más sales de ti mismo, tanto más entra Dios en ti (...) Detente. ¿Adónde corres? El cielo está dentro de ti (...) Si buscas a Dios en otra parte, jamás lo encontrarás...»*

***El peregrino querúbico* (1657/2005)**

Pocas figuras del siglo XVII condensan con tanta intensidad las tensiones centrales de una historia de la filosofía de la conciencia como Johann Scheffler, el médico silesio que pasó a la posteridad bajo el nombre que él mismo se atribuyó: Angelus Silesius, «el mensajero de Silesia». Si el Volumen 12 de esta serie cartografió la aurora de la interioridad en el racionalismo naciente —Descartes, el cogito, la mathesis universalis— y si este Volumen 13 se propone explorar la plenitud barroca de la conciencia, Silesius ocupa en ese mapa un lugar singular y casi incómodo: el de quien, en pleno siglo de la razón clara y distinta, sostiene que el conocimiento más alto de la conciencia no se alcanza por la vía del concepto, sino por la de la paradoja, el silencio y el «sin porqué». Mientras el cartesianismo funda la certeza en la transparencia del sujeto ante sí mismo, Silesius la funda en la oscuridad luminosa de un alma que se vacía hasta coincidir con la Nada divina. Esta tensión no es anecdótica: anticipa, en clave teológica y poética, problemas que la fenomenología, la filosofía de la mente y las ciencias contemplativas seguirían debatiendo tres siglos más tarde.

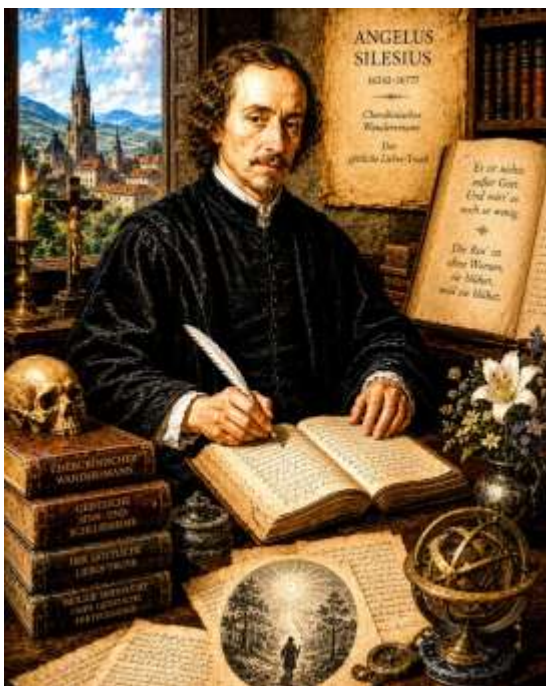
La justificación de dedicar un capítulo monográfico a Silesius descansa en tres convicciones, coherentes con el pensamiento complejo y transdisciplinar que vertebra toda esta obra. La primera es que la conciencia no se deja agotar por su descripción representacional: hay dimensiones de la experiencia —la unidad, la inmediatez, la coincidencia de los opuestos— que el lenguaje proposicional solo puede rodear, y que la paradoja poética acierta a mostrar mejor que la definición. La segunda es que la mística no constituye un residuo prerracional que el progreso del saber debiera disolver, sino una forma de conocimiento de pleno derecho, una epistemología de la interioridad

cuyas intuiciones reaparecen, secularizadas, en la fenomenología de la atención, en la crítica de la razón instrumental y en los estudios sobre estados no ordinarios de conciencia (JAMES, 1902/2017; STACE, 1987). La tercera es que la obra de Silesius posee un valor formativo y pedagógico que excede su contexto confesional: educar la conciencia implica, también, educar la capacidad de habitar la paradoja, de suspender la pregunta utilitaria por el «para qué» y de cultivar un modo de presencia que no se mide por su rendimiento.

Conviene advertir, desde el inicio, contra dos reduccionismos simétricos. El primero anexiona a Silesius a una espiritualidad intemporal y descontextualizada, como si sus dísticos flotaran fuera de la historia; el segundo lo confina a la erudición de la mística barroca, negándole toda interlocución con el presente. Frente a ambos, este capítulo asume una lectura transdisciplinar y crítica: situar a Silesius en la densa trama de la Contrarreforma y la Guerra de los Treinta Años, reconocer las ambivalencias de su itinerario —incluida su faceta polemista—, y a la vez rescatar la fecundidad de sus intuiciones para una filosofía y una pedagogía de la conciencia que hoy buscan superar el dualismo entre interioridad y mundo, entre razón y experiencia, entre saber y sabiduría.

### **14.1.- Apuntes biográficos**

La vida de Angelus Silesius estuvo marcada por una serie de experiencias que ayudan a comprender la intensidad espiritual y la profundidad de una obra que, siglos después, sigue siendo considerada una de las expresiones más radicales de la mística occidental. Nacido como Johann Scheffler en Breslau (en la actualidad Wrocław, Polonia), en diciembre de 1624, llegó al mundo en medio de una Europa desgarrada por la Guerra de los Treinta Años. Durante toda su infancia y juventud fue testigo de un continente devastado por la violencia, las epidemias, las hambrunas y los enfrentamientos entre confesiones cristianas. Aunque en sus escritos apenas encontramos referencias directas a los acontecimientos bélicos, la huella de aquel clima de incertidumbre y sufrimiento es perceptible en su constante insistencia sobre la fugacidad de la existencia, la vanidad de las ambiciones humanas y la necesidad de buscar una realidad más profunda y permanente que el cambiante mundo histórico. Como han señalado diversos estudiosos de la espiritualidad barroca, la sensibilidad de Silesius se formó en un horizonte cultural dominado por la conciencia de la muerte, la precariedad y la búsqueda de una certeza trascendente (HAAS, 1999; WEHR, 1995).



16 Angelus Silesius (1624–1677) Médico, sacerdote y poeta místico alemán, una de las voces más profundas de la espiritualidad cristiana del siglo XVII. Su obra, especialmente *El peregrino querúbico*, explora la unión del alma con lo divino mediante breves sentencias poéticas de gran densidad contemplativa. Los símbolos representados evocan su itinerario interior, la búsqueda de la sabiduría espiritual y la experiencia de la conciencia como apertura al misterio.

A esta experiencia colectiva se sumó una experiencia personal igualmente decisiva: la temprana pérdida de sus padres. Huérfano desde muy joven, Scheffler conoció desde la infancia la fragilidad de los vínculos humanos y la inseguridad que acompaña a toda existencia. Resulta difícil establecer relaciones directas entre biografía y pensamiento, pero no deja de ser significativo que gran parte de su obra gire en torno al desapego, la interioridad y la búsqueda de una patria espiritual que no puede ser arrebatada por las circunstancias externas. La conciencia de la precariedad de la vida parece haber alimentado en él una temprana inclinación hacia las cuestiones últimas y una sensibilidad especialmente

receptiva hacia las corrientes místicas que proponían una unión inmediata con lo absoluto (WEHR, 1995).

Su brillante formación académica constituyó otro elemento fundamental de su trayectoria. Estudió medicina, filosofía y ciencias naturales en algunas de las universidades más prestigiosas de Europa, como Estrasburgo, Leiden y Padua. Estas instituciones se encontraban entre los centros intelectuales más avanzados de su tiempo y eran lugares donde comenzaba a consolidarse la nueva visión científica del mundo. Scheffler adquirió así un conocimiento profundo de la anatomía, la fisiología y los métodos racionales de investigación. Sin embargo, cuanto más avanzaba en el conocimiento del cuerpo y de la naturaleza, más consciente parecía hacerse de los límites de ese saber. La ciencia podía describir los procesos físicos de la vida, pero no

responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la experiencia interior o la naturaleza última de la conciencia. Esta tensión entre conocimiento objetivo y experiencia subjetiva acompañará toda su obra y explica en parte por qué un médico formado en las ciencias más avanzadas de su época terminó orientando su búsqueda hacia la mística (STÖRIG, 2004; HAAS, 1999).

El encuentro con Abraham von Franckenberg supuso un auténtico punto de inflexión. Franckenberg era uno de los principales difusores del pensamiento de Jacob Böhme y pertenecía a una corriente espiritual que buscaba una experiencia directa de Dios más allá de las disputas dogmáticas. Gracias a él, Scheffler descubrió la obra de Böhme, así como la tradición de los grandes místicos renanos, especialmente Maestro Eckhart, Johannes Tauler y Jan van Ruusbroec. Aquellas lecturas transformaron profundamente su horizonte intelectual. Frente a una religión centrada principalmente en la doctrina, encontró una visión en la que la experiencia interior ocupaba el lugar central. Aprendió que el fondo del alma podía ser entendido como lugar de encuentro con lo divino, que el conocimiento más elevado no era conceptual sino experiencial y que la unión con Dios implicaba trascender las categorías ordinarias del pensamiento. Muchos de los aforismos que más tarde aparecerán condensados en *El peregrino querúbico* nacen directamente de esta herencia espiritual y muestran la influencia decisiva de la mística especulativa alemana (HAAS, 1909; MCGINN, 2005).

Sin embargo, estas ideas no fueron bien recibidas en los ambientes luteranos más ortodoxos en los que vivía. Las autoridades religiosas veían con recelo cualquier forma de espiritualidad que pareciera privilegiar la experiencia interior sobre la doctrina establecida. Algunos de sus escritos fueron considerados sospechosos de entusiasmo religioso e incluso de panteísmo. La tensión entre su creciente orientación mística y las exigencias de la ortodoxia confesional fue aumentando hasta desembocar en una profunda crisis personal y religiosa. La conversión al catolicismo en 1653 fue la consecuencia más visible de este proceso. Se trató de una decisión de enorme trascendencia, no solo espiritual, sino también social y política. En una Europa aún marcada por los conflictos entre confesiones, cambiar de religión suponía asumir riesgos personales considerables. Al adoptar el nombre de Johann Angelus Silesius, Scheffler quiso simbolizar una nueva etapa de su vida y una nueva identidad espiritual (WEHR, 1995; HAAS, 1999).

La conversión, sin embargo, introdujo una paradoja que acompañaría el resto de su existencia. Por una parte, encontramos al poeta contemplativo que escribe algunos de los textos más universales de la mística cristiana, insistiendo en la superación del ego, la unión de todas las cosas en Dios y la experiencia del silencio interior. Por otra, aparece el polemista comprometido con la causa de la Contrarreforma, autor de numerosos escritos destinados a combatir las posiciones protestantes. Esta dualidad ha llamado la atención de numerosos investigadores. El mismo hombre que escribió algunos de los versos más abiertos y universales de la tradición mística participó también activamente en las controversias religiosas de su tiempo. Comprender esta tensión resulta esencial para evitar una imagen simplificada de su figura y permite apreciar mejor la complejidad de una personalidad situada entre la experiencia contemplativa y las exigencias institucionales de la Iglesia de su época (MCGINN, 2005).

La publicación de *El peregrino querúbico* en 1657 representó la culminación de un largo proceso interior. En sus más de mil seiscientos epigramas, Silesius logró condensar décadas de lecturas, meditaciones y experiencias espirituales. La brevedad extrema de estos textos no debe engañar: detrás de cada aforismo se encuentra una compleja síntesis de teología negativa, neoplatonismo, mística renana y teosofía boehmiana<sup>30</sup>. Su propósito no era transmitir doctrinas sistemáticas, sino provocar una transformación de la mirada. Muchos de sus versos funcionan como auténticas paradojas destinadas a desestabilizar las categorías habituales del pensamiento y conducir al lector hacia una experiencia directa de la realidad. En este sentido, su obra se aproxima a otras grandes tradiciones contemplativas de la humanidad, desde los *koan* del budismo zen hasta las paradojas de Meister Eckhart o los dichos de los místicos sufíes (SILESIUS, 2005; MCGINN, 2005).

Durante los últimos años de su vida, ya como sacerdote católico, continuó escribiendo y ampliando su obra. La edición definitiva de *El peregrino*

---

<sup>30</sup> La llamada **teosofía boehmiana** designa la corriente espiritual desarrollada por Jacob Böhme (1575-1624), místico alemán cuya influencia fue decisiva en autores como Angelus Silesius. Combina elementos de la mística cristiana, el neoplatonismo y la teología especulativa, sosteniendo que en el fondo del alma humana existe una dimensión capaz de participar directamente de la vida divina. Para Böhme, el verdadero conocimiento no procede únicamente de la razón discursiva, sino de una transformación interior de la conciencia que permite acceder experiencialmente a la realidad última. Sus ideas fueron difundidas en el siglo XVII por Abraham von Franckenberg y ejercieron una profunda influencia sobre la mística alemana posterior

*querúbico*, publicada en 1675, incorporó un sexto libro y fijó la forma por la que sería conocida en la posteridad. Cuando murió en Breslau el 9 de julio de 1677, dejaba tras de sí una obra singular que trascendía ampliamente las controversias religiosas de su tiempo. Mientras sus escritos polémicos fueron perdiendo relevancia, sus aforismos místicos continuaron siendo leídos por generaciones de filósofos, teólogos y poetas. Leibniz encontró en ellos una formulación particularmente intensa de la relación entre lo finito y lo infinito; los románticos alemanes admiraron su lenguaje simbólico; Heidegger vio en algunas de sus intuiciones una anticipación de cuestiones ontológicas fundamentales; y numerosos investigadores contemporáneos de la conciencia han reconocido en sus textos una de las expresiones más profundas de la experiencia no dual en la tradición cristiana occidental (HEIDEGGER, 2013; MCGINN, 2005). La razón de esta permanencia radica probablemente en que Silesius no se limitó a hablar de Dios o de la religión: exploró, con una intensidad excepcional, las posibilidades más profundas de la experiencia humana y las transformaciones de la conciencia que pueden surgir cuando el individuo se vuelve hacia su propia interioridad en busca de lo absoluto.

## **14.2.- Aportaciones fundamentales**

La importancia de Angelus Silesius para una historia de la conciencia trasciende ampliamente el ámbito de la mística cristiana en el que se gestó su obra. Aunque no elaboró una teoría sistemática de la conciencia en sentido filosófico moderno, sus dísticos<sup>31</sup> contienen algunas de las reflexiones más profundas de la tradición occidental sobre la interioridad, el conocimiento de sí y las posibilidades de transformación de la experiencia humana. Su originalidad radica en haber explorado dimensiones de la conciencia que desbordan los límites de la racionalidad discursiva sin renunciar por ello al rigor de la indagación espiritual.

A través de un lenguaje extraordinariamente condensado, Silesius abordó cuestiones que continúan ocupando a la filosofía, la psicología y las ciencias de la conciencia contemporáneas: la naturaleza de la experiencia subjetiva, los límites del conocimiento conceptual, la relación entre identidad y transformación, la experiencia de unidad y la posibilidad de formas ampliadas de conciencia. Su obra constituye así un testimonio privilegiado de

---

<sup>31</sup> Los dísticos son composiciones poéticas breves de dos versos que expresan una idea completa. En *El peregrino querúbico*, Silesius emplea esta forma para condensar intuiciones místicas y filosóficas mediante aforismos paradójicos destinados a provocar una transformación de la conciencia más que a desarrollar una argumentación sistemática

la capacidad humana para explorar las profundidades de la interioridad y ofrece una de las expresiones más maduras y radicales de la conciencia contemplativa en la tradición occidental. Las aportaciones que se exponen a continuación permiten apreciar tanto la riqueza de su pensamiento como la sorprendente actualidad de muchas de sus intuiciones.

#### **14.2.1.- La paradoja como epistemología de la conciencia**

La aportación más característica de Silesius es haber hecho de la paradoja no un mero recurso retórico, sino un auténtico órgano de conocimiento. Sus dísticos operan sistemáticamente mediante inversiones, antítesis, oxímoros y coincidencias de contrarios: el alma es a la vez nada y plenitud, la criatura sostiene a su creador, el tiempo contiene la eternidad, el hombre debe desaparecer para llegar a ser plenamente él mismo. Esta lógica hunde sus raíces en la *docta ignorantia* y la *coincidentia oppositorum* de Nicolás de Cusa, así como en la tradición de la teología negativa que busca ascender a Dios mediante la negación de toda determinación conceptual.

Lo decisivo, para una historia de la conciencia, es que Silesius sugiere que la autoconciencia más profunda no se alcanza refinando indefinidamente las representaciones del yo, sino llevando al límite las categorías del pensamiento hasta que revelan su insuficiencia. Allí donde la razón analítica encuentra contradicción, la conciencia contemplativa descubre una unidad más profunda. La paradoja funciona así, como un instrumento destinado a desarticular los hábitos cognitivos ordinarios y a abrir un espacio para una forma de conocimiento distinta de la mera representación conceptual.

Uno de los ejemplos más significativos es el conocido dístico: «*No sé lo que soy; no soy lo que sé*» (SILESIUS, 2005).

En apenas dos versos queda expresada una crítica radical a la identificación entre conciencia y conocimiento conceptual. El sujeto descubre que existe una distancia irreductible entre aquello que es y aquello que puede pensar o decir acerca de sí mismo. La conciencia no coincide con las imágenes que produce sobre sí; existe en ella una profundidad que desborda toda definición.

Esta intuición anticipa una problemática que reaparecerá siglos más tarde en la fenomenología y en las filosofías de la existencia. Tanto Edmund Husserl como Martin Heidegger insistirán en que la experiencia originaria precede a las construcciones conceptuales que elaboramos sobre ella. De

modo semejante, Silesius invita a reconocer que la conciencia no se deja reducir a sus contenidos ni a las categorías con las que intentamos apresarla.

La paradoja desempeña también una función transformadora. No busca transmitir información, sino provocar una modificación en quien la escucha o la lee. En este sentido, los dísticos de *El peregrino querúbico* se aproximan funcionalmente a los *koan* del budismo zen o a ciertas sentencias de Maestro Eckhart: su finalidad consiste en suspender temporalmente el pensamiento habitual para hacer posible una percepción más directa de la realidad.

Desde una perspectiva contemporánea, puede afirmarse que Silesius anticipa una concepción compleja de la conciencia en la que los opuestos no se excluyen necesariamente, sino que pueden coexistir en un nivel superior de integración. Esta intuición encuentra resonancias en la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, para quien las realidades fundamentales exigen una lógica capaz de mantener simultáneamente la unidad y la diferencia, la identidad y la contradicción.

La paradoja se convierte así en una auténtica epistemología de la conciencia: no un fracaso del pensamiento, sino la forma que adopta el conocimiento cuando se aproxima a aquello que excede toda objetivación. Para Silesius, las verdades más profundas de la existencia no pueden ser poseídas como conceptos; únicamente pueden ser vislumbradas mediante un lenguaje que señale más allá de sí mismo.

#### **14.2.2.- Conciencia más allá de la razón instrumental**

El dístico más famoso de toda la obra de Silesius constituye también una de sus contribuciones más fecundas a la filosofía de la conciencia: «*La rosa es sin porqué; florece porque florece, no se preocupa de sí misma, no pregunta si alguien la ve*» (SILESIUS, 2005).

Estos versos han fascinado durante siglos a filósofos, teólogos y poetas porque condensan una crítica radical a la lógica instrumental que gobierna gran parte de la experiencia humana. La rosa no necesita justificar su existencia mediante una finalidad externa. Su ser coincide plenamente con su florecer. No existe separación entre lo que es y lo que hace.

Silesius traslada esta imagen a la conciencia humana. El alma plenamente realizada no vive orientada exclusivamente por cálculos, recompensas o utilidades. Existe una forma de presencia que se basta a sí

misma y que encuentra su plenitud en el acto mismo de existir. Esta actitud constituye una crítica implícita a toda concepción de la conciencia reducida a instrumento de adaptación, supervivencia o rendimiento.

La influencia de Maestro Eckhart resulta aquí evidente. Como el dominico renano, Silesius entiende el desasimiento como liberación respecto de toda apropiación interesada. La conciencia madura cuando deja de utilizar incluso a Dios como objeto de deseo o posesión y aprende a habitar la realidad desde una gratitud radical.

Esta idea posee una sorprendente actualidad. Buena parte de la cultura contemporánea se encuentra organizada en torno a la lógica de la productividad, la eficacia y el rendimiento. El valor de las acciones suele medirse por los resultados que producen y no por la calidad intrínseca de la experiencia vivida. Frente a ello, el «sin porqué» silesiano propone una modalidad de conciencia caracterizada por la atención, la receptividad y la presencia.

Martin Heidegger reconoció la importancia filosófica de este dístico al convertirlo en uno de los ejes de su reflexión sobre el principio de razón. En su interpretación, la rosa representa una forma de ser que escapa a la exigencia moderna de fundamentar y justificar todas las cosas mediante causas, razones y cálculos. La flor simplemente es; y precisamente por ello revela una dimensión de la realidad inaccesible para el pensamiento puramente técnico (HEIDEGGER, 1991).

La cuestión afecta directamente a la conciencia. Cuando toda experiencia es sometida a la pregunta «¿para qué sirve?», la realidad corre el riesgo de convertirse exclusivamente en objeto de utilización. Silesius recuerda la existencia de otra forma de presencia: una conciencia capaz de contemplar sin poseer, de conocer sin dominar y de habitar el mundo sin reducirlo a recurso.

Esta intuición reaparece en numerosas corrientes contemporáneas, desde las pedagogías de la interioridad hasta las prácticas contemplativas estudiadas por las ciencias cognitivas. La atención plena, la contemplación estética o la experiencia espiritual comparten precisamente este rasgo: suspenden momentáneamente la lógica utilitaria para abrir un espacio de presencia desinteresada.

Por ello, el «sin porqué» constituye mucho más que una bella imagen poética. Expresa una auténtica filosofía de la conciencia según la cual la

plenitud humana no se alcanza mediante la acumulación de fines, sino mediante una presencia capaz de descansar en el acto mismo de ser. En un mundo cada vez más dominado por la aceleración, la productividad y la optimización constante, la rosa de Silesius continúa ofreciendo una de las críticas más profundas a la razón instrumental y una de las defensas más radicales de la gratuidad de la conciencia.

#### **14.2.3.- El nacimiento de Dios en el alma**

Silesius recoge y radicaliza uno de los motivos centrales de la mística renana: el nacimiento de Dios en el fondo del alma (*Gottesgeburt im Seelengrund*). Procedente principalmente de Maestro Eckhart, esta doctrina sostiene que la experiencia espiritual más elevada no consiste simplemente en contemplar a Dios como una realidad externa y trascendente, sino en descubrir que la presencia divina puede nacer y manifestarse en la interioridad más profunda del ser humano. La conciencia aparece así no como un recipiente pasivo, sino como el ámbito vivo donde se produce un acontecimiento ontológico de máxima importancia.

Esta intuición encuentra una formulación especialmente clara en uno de los dísticos más conocidos de Silesius: «*Debo ser el cielo, si en mí ha de nacer Dios.*»

La afirmación no pretende atribuir al ser humano una divinidad autónoma ni borrar la diferencia entre criatura y creador en sentido teológico estricto. Lo que expresa es que la experiencia de Dios no acontece fuera de la conciencia, sino precisamente en su profundidad más íntima. El alma debe convertirse en un espacio de acogida, apertura y receptividad para que pueda producirse ese nacimiento espiritual.

Desde esta perspectiva, la autoconciencia adquiere un significado completamente nuevo. Conocerse a sí mismo ya no significa simplemente identificar rasgos psicológicos o construir una imagen coherente de la propia personalidad. Significa descender hacia una dimensión más profunda donde el sujeto descubre una apertura constitutiva hacia lo absoluto. La interioridad deja de ser una esfera privada y cerrada para convertirse en lugar de encuentro con una realidad que la trasciende y, al mismo tiempo, la fundamenta.

La influencia de la teosofía boehmiana resulta particularmente visible en este punto. Jacob Böhme había desarrollado la idea del *Ungrund* o «sin-fondo», una profundidad originaria que precede a toda determinación y de la

cual emergen tanto el mundo como la conciencia. Silesius retoma esta intuición y la integra en una visión donde el fondo del alma y el misterio divino aparecen vinculados de manera inseparable. La conciencia humana no es una realidad aislada dentro del universo, sino una manifestación singular de una profundidad ontológica común a todas las cosas (WEHR, 1995).

Uno de los aforismos más audaces del *Peregrino querúbico* expresa esta reciprocidad de manera extrema: «*Dios no puede contemplarse a sí mismo sin mí; si yo desaparezco, necesariamente Él pierde también de vista su contemplación.*»

Leído fuera de contexto, el texto podría parecer una exageración antropocéntrica. Sin embargo, dentro de la tradición mística expresa la idea de que la conciencia humana constituye uno de los lugares donde la vida divina se hace consciente de sí misma. No se trata de afirmar la independencia del ser humano respecto de Dios, sino de subrayar la profundidad de la relación entre ambos.

Desde una perspectiva contemporánea, esta concepción anticipa algunas intuiciones presentes en las filosofías de la inmanencia y en ciertas corrientes fenomenológicas interesadas en comprender la conciencia como lugar de manifestación del sentido. Aunque expresada en lenguaje teológico, la idea central conserva toda su fuerza: la verdad más profunda no se encuentra fuera de la experiencia, sino en la transformación de la propia experiencia consciente.

Por ello, la doctrina del nacimiento de Dios en el alma constituye una de las contribuciones más importantes de Silesius a la historia de la conciencia. Frente a las concepciones que entienden la conciencia como mera facultad cognitiva, él la presenta como acontecimiento, apertura y lugar de revelación. La conciencia no es simplemente algo que conoce; es también aquello en lo que puede hacerse presente una dimensión más profunda de la realidad.

#### **14.2.4.- La Nada y el desasimiento**

Coherente con la tradición apofática que atraviesa toda la mística cristiana, Silesius afirma repetidamente que la realidad última no puede ser capturada por ningún concepto positivo. Dios aparece descrito como una «Nada pura» (*ein lauter Nichts*), expresión que no debe interpretarse en sentido nihilista, sino como reconocimiento de la absoluta trascendencia de lo divino respecto de todas las categorías humanas.

Uno de sus dísticos más conocidos declara: «*Dios es una pura Nada; ningún ahora ni aquí lo toca: cuanto más intentas apresarlo, más se te escapa.*»

La paradoja es evidente. Dios es presentado simultáneamente como la realidad más plena y como aquello que no puede ser objetivado de ninguna manera. La Nada de la que habla Silesius no designa ausencia o vacío absoluto, sino una plenitud tan radical que desborda cualquier determinación conceptual. Todo nombre resulta insuficiente para contenerla.

Esta comprensión tiene consecuencias decisivas para la filosofía de la conciencia. Si la realidad última no puede convertirse en objeto, tampoco puede ser conocida mediante los procedimientos habituales del pensamiento representacional. El acceso a ella exige una transformación del sujeto mismo. De ahí la importancia del desasimiento (*Gelassenheit*), noción heredada de Maestro Eckhart que ocupa un lugar central en la espiritualidad silesiana.

El desasimiento implica un progresivo vaciamiento de las apropiaciones del yo. No se trata únicamente de renunciar a bienes materiales, sino también a imágenes, expectativas, deseos de control e incluso a las representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo. La conciencia debe aprender a dejar ser, a soltar, a permanecer disponible.

Silesius expresa esta exigencia con extraordinaria contundencia: «*Cuanto más sales de ti mismo, tanto más entra Dios en ti.*»

La frase resume una de las intuiciones fundamentales de toda la mística occidental: la plenitud no se alcanza mediante la acumulación, sino mediante el vaciamiento. Allí donde la conciencia ordinaria busca poseer, controlar y afirmar su identidad, la conciencia contemplativa aprende a desprenderse de aquello que la limita.

Esta dinámica presenta sorprendentes analogías con desarrollos posteriores de la filosofía y la psicología. La fenomenología husserliana propondrá la *epoché* como suspensión de los juicios y presupuestos habituales para acceder a la experiencia originaria. De manera semejante, diversas prácticas contemplativas contemporáneas estudian cómo la reducción de la actividad discursiva favorece estados de atención más abiertos y receptivos.

Sin embargo, Silesius va más allá de una simple técnica de atención. El desasimiento posee una dimensión ontológica. No se trata únicamente de

observar los contenidos de la conciencia con mayor claridad, sino de permitir que emerja una forma diferente de ser. La conciencia alcanza su plenitud precisamente cuando deja de aferrarse a sí misma.

Esta paradoja aparece condensada en otro de sus aforismos: *«Si quieres ser todo, debes convertirte en nada.»*

Lejos de constituir una negación de la existencia humana, la frase expresa una transformación de la identidad. El yo empírico, limitado y autocentrado, debe ceder paso a una conciencia más amplia y abierta a la totalidad. La Nada se convierte así en condición de posibilidad de la plenitud.

Desde la perspectiva de una historia de la conciencia, esta doctrina representa una aportación de enorme alcance. Silesius sugiere que los estados más elevados de conciencia no se caracterizan por una mayor acumulación de contenidos mentales, sino por una creciente capacidad de desapego respecto de ellos. La conciencia madura no es la que posee más pensamientos, sino la que puede permanecer libre frente a ellos.

En este sentido, la reflexión de Silesius sobre la Nada y el desasimiento constituye una de las formulaciones más profundas de la relación entre vaciamiento, libertad interior y transformación de la conciencia en toda la tradición mística occidental.

#### **14.2.5.- La coincidencia de los opuestos y la no-dualidad**

El pensamiento de Silesius se mueve constantemente en el horizonte de una realidad donde las oposiciones que estructuran la conciencia ordinaria pierden su carácter absoluto. La separación entre dentro y fuera, sujeto y objeto, tiempo y eternidad, criatura y creador constituye, para él, una forma limitada de percepción propia del entendimiento discursivo. La experiencia mística, en cambio, permite acceder a un nivel más profundo donde tales dualidades aparecen integradas en una unidad superior.

Uno de los aforismos más representativos de esta intuición afirma: *«Detente. ¿Adónde corres? El cielo está en ti; si buscas a Dios en otra parte, jamás lo encontrarás.»*

La paradoja consiste en que aquello que el ser humano busca como una realidad exterior se encuentra ya presente en la profundidad de su propia conciencia. El sujeto y el objeto de la búsqueda terminan revelándose como

aspectos de una misma realidad. La distancia que parecía separar al buscador de lo buscado se desvanece.

Esta experiencia remite directamente a la tradición de la *coincidentia oppositorum* formulada por Nicolás de Cusa, según la cual los contrarios coinciden en el infinito. Silesius adopta esta lógica y la traslada al ámbito de la conciencia. Allí donde el pensamiento analítico distingue y separa, la experiencia contemplativa descubre relaciones de unidad. La conciencia ordinaria percibe fragmentos; la conciencia transformada accede a la totalidad.

La expresión más célebre de esta superación de la dualidad aparece en el conocido dístico: «*El ojo con que veo a Dios es el mismo ojo con que Dios me ve.*»

La frase ha sido considerada una de las formulaciones más radicales de la experiencia mística occidental. En ella desaparece la distancia entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. No se afirma una identidad psicológica entre Dios y el ser humano, sino una unidad en el acto mismo del conocimiento. La conciencia deja de experimentar la realidad como algo exterior y separado para participar de una relación de mutua interioridad.

Esta intuición posee una extraordinaria relevancia para la filosofía de la conciencia. Gran parte del pensamiento moderno se construyó sobre la oposición entre sujeto y objeto, entre una conciencia que observa y un mundo observado. Silesius cuestiona radicalmente esta estructura dual. Para él, la conciencia más profunda no consiste en contemplar algo desde fuera, sino en participar de aquello que conoce.

Las resonancias interculturales de esta propuesta son evidentes. Diversos estudios han señalado las analogías existentes entre la experiencia descrita por Silesius y ciertas formulaciones de la tradición advaita vedānta, donde el conocimiento supremo consiste en reconocer la identidad entre el sí mismo profundo (*ātman*) y la realidad absoluta (*brahman*), o con algunas corrientes del budismo mahāyāna, que subrayan la vacuidad de las separaciones rígidas entre sujeto y objeto (STACE, 1987). Sin embargo, la experiencia silesiana conserva siempre un trasfondo específicamente cristiano, centrado en la relación amorosa entre criatura y creador.

Desde una perspectiva contemporánea, esta concepción anticipa algunas de las investigaciones sobre estados no-duales de conciencia desarrolladas por

la psicología transpersonal, las ciencias contemplativas y los estudios comparados de la experiencia religiosa. Estas corrientes han mostrado que determinadas formas de conciencia parecen caracterizarse precisamente por una disminución de la sensación de separación entre el yo y el mundo.

La aportación de Silesius radica en haber expresado esta posibilidad mediante un lenguaje poético de extraordinaria precisión. Su obra muestra que la conciencia puede experimentar formas de unidad que trascienden las categorías binarias habituales sin anular por ello la riqueza de la diferencia. La no-dualidad no implica uniformidad, sino una integración más profunda de aquello que el pensamiento ordinario percibe como separado.

#### **14.2.6.- La conciencia como transformación del ser**

Entre todos los aforismos de Silesius, pocos poseen tanta fuerza antropológica como el célebre: *«¡Hombre, hazte esencial! Pues cuando el mundo pasa, la casualidad desaparece, la esencia permanece.»*

Estas palabras condensan una de las contribuciones más originales del autor a la filosofía de la conciencia: la idea de que la conciencia no es una facultad estática ni una propiedad dada de una vez para siempre, sino una tarea de transformación permanente.

A diferencia de las concepciones que entienden la conciencia como simple capacidad de conocer o reflexionar, Silesius la presenta como un proceso de realización ontológica. El ser humano vive inicialmente disperso entre múltiples identificaciones, deseos, preocupaciones y condicionamientos. Su existencia cotidiana transcurre en el nivel de lo accidental, de aquello que cambia y desaparece. La verdadera madurez consiste en acceder a una dimensión más profunda y estable: la esencia.

La noción de esencia no debe entenderse aquí en un sentido abstracto o meramente metafísico. Para Silesius, hacerse esencial significa llegar a ser plenamente aquello que uno está llamado a ser. Implica un proceso de purificación interior, de autoconocimiento y de transformación espiritual que afecta a la totalidad de la existencia.

Esta perspectiva introduce una dimensión dinámica en la comprensión de la conciencia. El sujeto no se limita a observarse a sí mismo; participa activamente en su propia configuración. La conciencia es, al mismo tiempo,

conocimiento y creación de sí. No describe simplemente una realidad dada, sino que contribuye a producirla.

Numerosos aforismos del *Peregrino querúbico* expresan esta idea de transformación. Particularmente significativo resulta el siguiente: «*Si no llegas a ser aquello que eres, jamás sabrás quién eres.*»

La paradoja subraya que la identidad auténtica no puede descubrirse únicamente mediante la introspección intelectual. Es necesario recorrer un camino de realización. El conocimiento de sí depende inseparablemente de la transformación de sí. La conciencia se comprende verdaderamente solo en la medida en que se desarrolla.

Esta intuición aproxima a Silesius a corrientes filosóficas muy posteriores. La idea de que el ser humano es un proyecto inacabado reaparece en la filosofía existencial, en las pedagogías transformadoras y en las teorías contemporáneas del desarrollo humano. También Paulo Freire insistirá en que la conciencia no es una estructura cerrada, sino una realidad abierta a procesos continuos de humanización.

Desde el punto de vista educativo, esta concepción posee consecuencias especialmente relevantes. Si la conciencia es una tarea, educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar procesos de transformación personal. La finalidad última de la formación no sería la acumulación de información, sino el acceso progresivo a una existencia más consciente, más libre y más auténtica.

La invitación a «hacerse esencial» contiene además una crítica implícita a las formas superficiales de identidad promovidas por la sociedad. Frente a una cultura que tiende a definir al individuo por sus posesiones, funciones o éxitos, Silesius recuerda que existe una dimensión más profunda que permanece cuando todo lo demás desaparece. La conciencia auténtica se orienta hacia aquello que no depende de las circunstancias cambiantes del mundo.

Por ello, este aforismo puede considerarse una síntesis de toda la antropología silesiana. La conciencia no es únicamente una facultad de conocimiento, ni siquiera una experiencia de interioridad. Es un proceso de devenir, una llamada a realizar la propia esencia mediante una transformación continua del modo de ser. En este sentido, Silesius anticipa algunas de las

formulaciones más fecundas de la filosofía contemporánea sobre la subjetividad como proyecto, tarea y camino de realización.

#### **14.2.7.- La poesía como forma de conocimiento**

La elección de la forma poética constituye en sí misma una de las aportaciones más originales de Silesius a la filosofía de la conciencia. A diferencia de otros autores de su época que desarrollaron extensos tratados teológicos o filosóficos, Silesius optó por expresar sus intuiciones fundamentales mediante dísticos breves, paradójicos y altamente condensados. Esta decisión no responde únicamente a una preferencia literaria, sino que encierra una profunda convicción epistemológica: existen dimensiones de la conciencia que no pueden ser adecuadamente comunicadas por medio del discurso conceptual ordinario.

Los más de mil seiscientos dísticos que componen *El peregrino querúbico* no pretenden demostrar una doctrina ni construir un sistema. Su finalidad es provocar una experiencia. Cada aforismo actúa como una interrupción del pensamiento habitual, como una invitación a contemplar la realidad desde una perspectiva diferente. En este sentido, la forma poética se convierte en un método de conocimiento.

La importancia de esta opción puede apreciarse en numerosos textos de la obra. Uno de ellos afirma: «*Amigo, ya basta. Si quieres seguir leyendo, conviértete tú mismo en Escritura y en esencia.*»

Con estas palabras, que cierran la obra, Silesius señala el límite de todo conocimiento transmitido externamente. Ningún libro puede sustituir la experiencia directa. La verdadera comprensión no consiste en acumular información, sino en transformarse interiormente hasta convertirse uno mismo en aquello que busca conocer.

La conciencia aparece así, como una realidad que exige una forma específica de lenguaje. El discurso lógico y analítico resulta indispensable para muchas tareas del conocimiento, pero encuentra dificultades cuando intenta expresar experiencias caracterizadas por la unidad, la interioridad o la trascendencia. La poesía, en cambio, puede sugerir, evocar y abrir espacios de significado que escapan a las categorías estrictamente conceptuales.

Esta intuición posee una larga tradición en la historia del pensamiento. Desde Platón hasta los románticos alemanes, numerosos autores han

reconocido que ciertas verdades solo pueden manifestarse indirectamente mediante símbolos, metáforas o imágenes. Silesius lleva esta convicción hasta sus últimas consecuencias. Su lenguaje no busca definir, sino despertar; no pretende describir exhaustivamente la realidad, sino conducir hacia ella.

La estructura paradójica de muchos dísticos cumple precisamente esta función. Al enfrentarse a afirmaciones que parecen contradictorias, la conciencia del lector se ve obligada a abandonar sus esquemas habituales de interpretación. El texto no ofrece una respuesta cerrada, sino que genera una tensión interior que puede desembocar en una comprensión más profunda. La poesía se convierte, de este modo, en una práctica de transformación de la conciencia.

Desde una perspectiva contemporánea, esta concepción anticipa enfoques que reconocen la importancia de los lenguajes simbólicos y narrativos en la construcción de la experiencia humana. Las ciencias cognitivas han mostrado que la comprensión no depende exclusivamente de procesos lógicos, sino también de metáforas, imágenes y estructuras narrativas que organizan nuestra percepción del mundo. Silesius parece intuir que algunas dimensiones fundamentales de la conciencia solo pueden ser abordadas mediante formas expresivas capaces de implicar a la persona en su totalidad.

Además, la brevedad característica de los dísticos posee una función específica. La concisión obliga a una lectura lenta y reflexiva. Cada aforismo actúa como una semilla de contemplación que debe desarrollarse en la interioridad del lector. El conocimiento no es entregado ya elaborado, sino que requiere una participación activa de la conciencia. Leer a Silesius significa continuar interiormente aquello que el texto apenas inicia.

Por todo ello, la poesía aparece en *El peregrino querúbico* no como un simple vehículo ornamental, sino como una auténtica vía de acceso al conocimiento. Silesius muestra que la conciencia puede ser educada y transformada mediante la palabra poética, anticipando así una concepción de la literatura como experiencia formativa que seguirá ejerciendo una profunda influencia en la filosofía, la estética y las pedagogías de la sensibilidad.

#### **14.2.8.- El instante eterno: tiempo, presencia y conciencia**

Otra de las aportaciones más profundas de Silesius a la filosofía de la conciencia se refiere a la experiencia del tiempo. A lo largo de *El peregrino*

*querúbico* aparece reiteradamente la idea de que la eternidad no debe entenderse como una duración infinita situada más allá del tiempo, sino como una dimensión accesible en el instante presente. La conciencia humana posee la capacidad de experimentar, en determinadas condiciones, una forma de presencia en la que el tiempo y la eternidad dejan de aparecer como realidades opuestas.

Esta intuición encuentra una formulación particularmente clara en el célebre dístico: *«El tiempo es como la eternidad, y la eternidad como el tiempo, si tú mismo no estableces entre ambos diferencia.»*

La afirmación cuestiona una de las distinciones más arraigadas en la experiencia ordinaria. Habitualmente percibimos el tiempo como sucesión, cambio y transitoriedad, mientras que la eternidad aparece como permanencia absoluta. Silesius sugiere, sin embargo, que esta oposición depende en gran medida de la forma habitual de percibir. Cuando la conciencia alcanza un determinado grado de profundidad, descubre una dimensión del presente donde ambas realidades convergen.

La clave de esta experiencia se encuentra en la noción de presencia. La conciencia ordinaria suele oscilar entre el recuerdo del pasado y la anticipación del futuro. Rara vez permanece plenamente instalada en el instante presente. La dispersión temporal genera inquietud, ansiedad y fragmentación. El sujeto se encuentra continuamente proyectado hacia aquello que ya no existe o hacia aquello que todavía no ha llegado.

Frente a esta dispersión, Silesius propone una forma de atención capaz de habitar plenamente el ahora. No se trata de una mera concentración psicológica, sino de una transformación de la relación misma con el tiempo. El presente deja de ser un punto fugaz entre pasado y futuro para convertirse en el lugar donde la eternidad puede manifestarse.

Otro aforismo expresa esta misma idea desde una perspectiva distinta: *«Detente. ¿Adónde corres? El cielo está en ti.»*

La invitación a detenerse posee una profunda significación temporal. La búsqueda incesante, el movimiento constante y la proyección hacia metas futuras pueden impedir el acceso a la realidad que ya se encuentra presente. La conciencia alcanza una nueva profundidad cuando cesa momentáneamente su huida hacia adelante y aprende a permanecer en el instante.

Esta valoración del presente conecta a Silesius con una larga tradición contemplativa. Desde san Agustín hasta los grandes maestros de la mística cristiana, numerosos autores habían señalado que la experiencia de Dios acontece siempre en el presente vivido. Sin embargo, Silesius expresa esta intuición con una radicalidad particular al insistir en la proximidad entre tiempo y eternidad.

Desde la perspectiva de la historia de la conciencia, esta concepción anticipa desarrollos posteriores de la fenomenología. Edmund Husserl mostrará que la conciencia del tiempo constituye una de las estructuras fundamentales de toda experiencia. Martin Heidegger analizará la relación entre temporalidad y existencia humana. Por su parte, diversas corrientes contemporáneas de la psicología contemplativa han estudiado los efectos transformadores asociados a la atención plena al momento presente. Aunque los lenguajes son diferentes, todos estos enfoques comparten la intuición de que la forma en que experimentamos el tiempo condiciona profundamente nuestra manera de estar en el mundo.

La reflexión de Silesius adquiere además una notable actualidad en un contexto cultural caracterizado por la aceleración permanente. La subjetividad moderna vive frecuentemente atrapada en la urgencia, la planificación y la anticipación constante del futuro. Frente a esta dinámica, el místico silesiano propone una conciencia capaz de demorarse, de habitar el presente y de descubrir en él una profundidad que la prisa cotidiana suele ocultar.

En última instancia, la doctrina del instante eterno constituye una invitación a reconsiderar la naturaleza misma de la experiencia consciente. La plenitud no se encuentra necesariamente en un futuro lejano ni en una realidad separada del mundo. Puede manifestarse aquí y ahora, en la profundidad de un presente vivido con suficiente atención. La conciencia alcanza entonces una forma de unidad en la que tiempo y eternidad dejan de enfrentarse y se revelan como dimensiones complementarias de una misma realidad.

#### **14.2.9.- Crítica de la identidad egoica**

Entre las aportaciones más originales de Silesius a la filosofía de la conciencia destaca su crítica de la identidad egoica. Mucho antes de que la fenomenología, la psicología profunda o las teorías contemporáneas del yo cuestionaran la idea de un sujeto plenamente transparente a sí mismo, el

místico silesiano había advertido que la conciencia ordinaria vive atrapada en imágenes, conceptos e identificaciones que terminan ocultando su verdadera profundidad. El problema fundamental del ser humano no consiste en carecer de identidad, sino en confundirse con una identidad demasiado estrecha.

En numerosos aforismos de *El peregrino querúbico*, la conciencia aparece llamada a desprenderse de las representaciones que construye acerca de sí misma. El yo cotidiano, preocupado por afirmarse, defenderse y distinguirse, constituye para Silesius una etapa necesaria pero insuficiente del desarrollo espiritual. La auténtica transformación comienza cuando el individuo descubre que no coincide plenamente con aquello que cree ser.

Esta intuición alcanza una formulación especialmente significativa en el conocido dístico: «*No sé lo que soy; no soy lo que sé.*»

La fuerza filosófica de esta afirmación reside en la distancia que establece entre el ser y el conocimiento de sí. El sujeto advierte que ninguna definición conceptual puede agotar la realidad de su propia existencia. Existe siempre una dimensión de la conciencia que permanece más allá de las representaciones mediante las cuales intenta comprenderse.

De este modo, Silesius introduce una crítica implícita a toda concepción excesivamente intelectualista de la autoconciencia. Conocerse no significa simplemente poseer información sobre uno mismo. Tampoco equivale a construir una descripción exhaustiva de la propia personalidad. La conciencia más profunda comienza precisamente allí donde el sujeto reconoce los límites de sus autoimágenes y se abre a una realidad interior que excede toda formulación conceptual.

La crítica del ego aparece estrechamente vinculada al tema del desasimiento desarrollado en los apartados anteriores. El yo ordinario se caracteriza por una constante tendencia a la apropiación: desea poseer, controlar, definir y asegurar su identidad. La conciencia contemplativa, por el contrario, aprende a desprenderse de esas fijaciones. No busca eliminar la individualidad, sino liberarla de la rigidez que la mantiene encerrada en sí misma.

Esta dinámica puede observarse también en otro de los aforismos silesianos: «*Cuanto más sales de ti mismo, tanto más entra Dios en ti.*»

La frase resume una de las paradojas fundamentales de la experiencia mística. La plenitud no se alcanza mediante una intensificación indefinida de la autoafirmación, sino mediante una apertura que relativiza la centralidad del yo. La conciencia se expande precisamente cuando deja de girar exclusivamente alrededor de sí misma.

Desde la perspectiva de la historia de la conciencia, esta intuición resulta extraordinariamente fecunda. Diversas corrientes contemporáneas han mostrado que la experiencia subjetiva no se reduce a una identidad fija y sustancial. La fenomenología ha insistido en el carácter dinámico e intencional de la conciencia; el psicoanálisis ha puesto de relieve la influencia de dimensiones inconscientes que escapan al control del yo; las ciencias cognitivas han cuestionado la existencia de un centro único y permanente que gobierne la experiencia. Aunque expresadas en lenguajes muy distintos, estas perspectivas convergen parcialmente con la sospecha silesiana de que el yo ordinario no constituye el nivel último de la conciencia.

Por ello, puede afirmarse que Silesius anticipa una comprensión descentralizada de la subjetividad. La conciencia no encuentra su verdad encerrándose en una identidad rígida, sino descubriendo una apertura que la conecta con una realidad más amplia que ella misma. El descentramiento no implica pérdida de identidad, sino acceso a una forma más profunda y universal de ser.

#### **14.2.10.- La conciencia como lugar de manifestación de lo absoluto**

Una de las contribuciones más audaces de Silesius consiste en concebir la conciencia como el lugar privilegiado donde la realidad absoluta se manifiesta y llega a conocerse. Esta tesis prolonga la tradición de Maestro Eckhart y de la mística renana, pero adquiere en *El peregrino querúbico* una formulación particularmente intensa y radical.

Mientras gran parte de la filosofía moderna tenderá a considerar la conciencia como una facultad destinada a representar el mundo, Silesius la entiende como un acontecimiento ontológico. La conciencia no es únicamente aquello mediante lo cual conocemos la realidad; es también el ámbito donde la realidad más profunda puede revelarse. En consecuencia, el conocimiento de sí y el conocimiento de lo absoluto aparecen inseparablemente vinculados.

El dístico más célebre en este sentido es, sin duda: *«El ojo con que veo a Dios es el mismo ojo con que Dios me ve.»*

Esta afirmación constituye una de las expresiones más elevadas de la experiencia mística occidental. El sujeto que conoce y la realidad conocida dejan de aparecer como entidades radicalmente separadas. No se trata de una simple identificación psicológica, sino de una unidad en el acto mismo del conocimiento. La conciencia descubre que la distancia entre quien contempla y aquello que es contemplado puede ser superada en una experiencia de participación recíproca.

La importancia de esta intuición para una filosofía de la conciencia es considerable. Frente al paradigma moderno que concibe el conocimiento como relación entre un sujeto observador y un objeto observado, Silesius propone una experiencia de copertenencia. La conciencia no permanece frente a la realidad como un espectador externo; participa de aquello que conoce y es transformada por ello.

La misma idea aparece desarrollada en otro de sus aforismos más provocadores: *«Dios no puede contemplarse a sí mismo sin mí; si yo desaparezco, necesariamente Él pierde también de vista su contemplación.»*

Lejos de expresar una exaltación antropocéntrica, el texto pretende subrayar la extraordinaria dignidad de la conciencia humana. El ser humano no ocupa simplemente un lugar entre los demás seres; constituye uno de los ámbitos donde la realidad divina puede manifestarse y hacerse consciente de sí misma. La conciencia se convierte así en un espacio de revelación.

Esta perspectiva transforma profundamente el significado de la interioridad. El camino hacia el interior ya no conduce a un aislamiento subjetivo, sino a una apertura hacia lo universal. Descender al fondo de la propia conciencia significa aproximarse simultáneamente al fundamento de toda realidad. De ahí que Silesius pueda afirmar: *«Debo ser el cielo, si en mí ha de nacer Dios.»*

La interioridad no es un refugio privado, sino el lugar donde puede acontecer una experiencia de alcance universal. En el fondo del alma, la conciencia descubre una dimensión que trasciende las limitaciones del yo empírico y la conecta con el origen mismo del ser.

Desde una perspectiva contemporánea, esta concepción mantiene un notable interés filosófico. Aunque expresada en lenguaje teológico, plantea una cuestión que sigue ocupando a diversas corrientes fenomenológicas y hermenéuticas: la relación entre conciencia y manifestación del sentido. También numerosos estudios sobre la experiencia contemplativa han señalado que ciertos estados de conciencia parecen caracterizarse por una percepción ampliada de unidad, significado e interconexión.

La aportación de Silesius consiste en haber formulado esta posibilidad con una radicalidad excepcional. Para él, la conciencia no es simplemente una facultad psicológica ni una estructura cognitiva. Es el lugar donde la realidad puede revelarse a sí misma. En este sentido, la conciencia humana adquiere una dignidad ontológica singular y se convierte en uno de los temas centrales de toda búsqueda espiritual y filosófica.

#### **14.2.11.- Conocimiento conceptual y experiencial**

Toda la obra de Silesius está atravesada por una distinción fundamental, aunque rara vez formulada de manera explícita: la diferencia entre el conocimiento conceptual y el conocimiento experiencial. Esta distinción constituye uno de los pilares de su comprensión de la conciencia y explica tanto la forma literaria de *El peregrino querúbico* como la orientación general de su pensamiento. Para Silesius, no todo conocimiento posee la misma naturaleza. Existe un saber discursivo, analítico y conceptual, indispensable para la vida práctica y para la investigación racional, pero existe también un saber más profundo que surge de la experiencia transformadora de la conciencia.

La importancia de esta diferencia se comprende mejor si se recuerda el contexto intelectual en el que vivió. Formado en medicina, filosofía y ciencias naturales en algunas de las universidades más prestigiosas de Europa, Scheffler conocía perfectamente el valor del conocimiento racional. Sin embargo, llegó a la convicción de que las cuestiones últimas relativas a Dios, al alma y a la conciencia no podían resolverse únicamente mediante conceptos. El pensamiento discursivo podía señalar una dirección, pero no sustituir la experiencia directa.

Esta convicción aparece reflejada en numerosos aforismos. Particularmente revelador resulta el siguiente: «*Amigo, ya basta. Si quieres seguir leyendo, conviértete tú mismo en Escritura y en esencia.*»

La sentencia, que cierra *El peregrino querúbico*, constituye una verdadera declaración epistemológica. El lector es invitado a abandonar la dependencia exclusiva de los textos y a convertirse él mismo en el lugar donde la verdad pueda hacerse experiencia viva. El conocimiento más importante no consiste en leer acerca de la realidad, sino en transformarse hasta participar de ella.

Desde esta perspectiva, la conciencia aparece como algo más que una facultad cognitiva. Es un ámbito de experiencia donde el conocimiento se convierte en modo de ser. Saber y existir dejan de ser actividades separadas. La verdad no se posee como una información acumulada, sino que se encarna progresivamente en la vida del sujeto.

Esta idea se encuentra estrechamente relacionada con la tradición mística occidental. Desde los Padres de la Iglesia hasta Maestro Eckhart, numerosos autores habían insistido en que existe una diferencia esencial entre conocer algo acerca de Dios y conocer a Dios por experiencia. Silesius radicaliza esta distinción y la convierte en uno de los ejes de su antropología espiritual. El conocimiento conceptual permanece necesariamente exterior; el conocimiento experiencial transforma al sujeto desde dentro.

La relevancia contemporánea de esta intuición resulta notable. Una de las cuestiones centrales en los estudios actuales sobre la conciencia consiste precisamente en la diferencia entre la descripción objetiva de una experiencia y la vivencia subjetiva de esa experiencia. Las ciencias cognitivas pueden estudiar los correlatos neuronales de determinados estados mentales, pero la experiencia en primera persona conserva una dimensión irreductible que no puede ser completamente capturada por descripciones externas.

Aunque expresada en un lenguaje muy diferente, la posición de Silesius anticipa esta problemática. Sus dísticos sugieren constantemente que la conciencia posee una profundidad que no puede ser sustituida por explicaciones conceptuales. Por ello, el propósito de su obra no consiste en transmitir información doctrinal, sino en suscitar una transformación interior que permita acceder a una forma distinta de conocimiento.

La propia estructura de *El peregrino querúbico* responde a esta intención. Cada aforismo funciona como una invitación a la contemplación. El lector no recibe una conclusión cerrada, sino un estímulo que debe desarrollar en su propia experiencia. La conciencia es llamada a participar activamente en la producción del sentido.

En consecuencia, una de las aportaciones más significativas de Silesius a la filosofía de la conciencia consiste en haber mostrado que conocer y transformarse son procesos inseparables. La verdad más profunda no se encuentra únicamente en los conceptos que la describen, sino en la experiencia que la hace presente.

#### **14.2.12.- Síntesis: una conciencia transformadora**

Consideradas en conjunto, las aportaciones de Silesius permiten delinear una concepción de la conciencia notablemente distinta de la que se impondrá en gran parte de la modernidad filosófica. Mientras el racionalismo tendió a identificar la conciencia con la representación clara y distinta de objetos, Silesius la entiende principalmente como un proceso de transformación del ser. La conciencia no alcanza su plenitud mediante la acumulación de conocimientos, sino mediante una progresiva liberación respecto de las limitaciones que la mantienen encerrada en sí misma.

Esta orientación aparece ya en la estructura general de *El peregrino querúbico*. Los dísticos no buscan construir una teoría sistemática de la conciencia. Su finalidad es conducir al lector hacia una modificación de la mirada, una ampliación de la experiencia y una transformación de la existencia. La conciencia es concebida como camino antes que como estado, como proceso antes que como sustancia.

Los diversos temas analizados a lo largo de este capítulo convergen en esa misma dirección. La paradoja cuestiona las categorías rígidas del pensamiento ordinario y abre el acceso a formas más complejas de comprensión. El «sin porqué» libera a la conciencia de la lógica instrumental y la orienta hacia la gratuidad del ser. El nacimiento de Dios en el alma muestra la interioridad como lugar de manifestación de lo absoluto. El desasimiento invita a superar la identificación con los contenidos pasajeros de la experiencia. La coincidencia de los opuestos señala la posibilidad de una conciencia no-dual. El llamado a «hacerse esencial» presenta la existencia humana como una tarea permanente de realización. La poesía aparece como una vía privilegiada de acceso a dimensiones de la experiencia que escapan al discurso conceptual. Finalmente, la reflexión sobre el tiempo revela la posibilidad de una presencia capaz de integrar el instante y la eternidad.

Vista desde esta perspectiva, la conciencia silesiana no puede describirse adecuadamente como una simple facultad psicológica. Se trata más bien de una realidad dinámica y transformadora que implica a la totalidad de la

persona. La conciencia no se limita a reflejar el mundo; participa activamente en la constitución del sentido y en la transformación del sujeto que conoce.

Una de las consecuencias más importantes de esta concepción es la relativización del ego como centro absoluto de la experiencia. La conciencia alcanza su mayor profundidad precisamente cuando deja de girar exclusivamente alrededor de sí misma y se abre a una realidad más amplia. El autoco-nocimiento culmina paradójicamente en una forma de descentramiento. El yo descubre que no constituye el fundamento último de su propia existencia.

Desde una perspectiva histórica, esta comprensión sitúa a Silesius en una posición singular dentro de la evolución de las teorías de la conciencia. Su pensamiento se encuentra todavía profundamente arraigado en la tradición mística cristiana, pero anticipa cuestiones que reaparecerán siglos después en la fenomenología, la filosofía de la existencia, las teorías de la complejidad, la psicología transpersonal y los estudios comparados de la experiencia contemplativa. Aunque los marcos conceptuales hayan cambiado, muchas de las preguntas que plantea siguen siendo sorprendentemente actuales.

La vigencia de Silesius radica precisamente en esta capacidad para mostrar que la conciencia no es solamente un problema teórico, sino también una posibilidad existencial. La pregunta por la conciencia remite, en último término, a la pregunta por la transformación del ser humano. Conocerse a sí mismo significa participar en un proceso de profundización interior que conduce más allá de las representaciones habituales del yo y abre la posibilidad de una relación diferente con el mundo, con los demás y con el fundamento último de la realidad.

Por ello, la aportación de Silesius a la historia de la conciencia no consiste únicamente en haber formulado determinadas ideas filosóficas o teológicas, sino en haber propuesto una comprensión integral de la conciencia como experiencia de transformación, apertura y plenitud. Su obra constituye uno de los testimonios más profundos de la tradición occidental acerca de las posibilidades de desarrollo de la interioridad humana y continúa ofreciendo un valioso punto de encuentro entre filosofía, espiritualidad y estudios contemporáneos de la conciencia.

### **14.3.- Correlatos contemporáneos**

La relevancia histórica de una teoría o de una intuición acerca de la conciencia no se mide únicamente por el contexto en el que surgió, sino

también por su capacidad para seguir dialogando con preguntas, problemas y enfoques posteriores. En este sentido, la obra de Angelus Silesius constituye un caso especialmente significativo. Aunque elaborada en el marco de la mística cristiana del siglo XVII, muchas de sus reflexiones han mostrado una notable capacidad de resonancia más allá de su horizonte original, encontrando prolongaciones, reinterpretaciones y puntos de encuentro en corrientes filosóficas, psicológicas y científicas muy alejadas de sus presupuestos teológicos.

El estudio de estos correlatos contemporáneos no pretende establecer dependencias directas allí donde no las hubo ni reducir la singularidad de la experiencia mística a categorías modernas. Su finalidad es mostrar cómo determinadas intuiciones formuladas por Silesius continúan ofreciendo recursos conceptuales y fenomenológicos para comprender cuestiones que siguen ocupando a la investigación actual sobre la conciencia. Examinar estas convergencias permite apreciar tanto la vigencia de su pensamiento como la capacidad de ciertas experiencias fundamentales de la conciencia humana para atravesar épocas, lenguajes y tradiciones intelectuales diferentes.

#### **14.3.1.- Fenomenología de la conciencia y experiencia en primera persona**

Uno de los diálogos más fecundos entre Silesius y las teorías contemporáneas de la conciencia puede establecerse con la tradición fenomenológica. Aunque separado por siglos de distancia histórica y por presupuestos filosóficos muy distintos, Silesius comparte con la fenomenología el interés por describir la experiencia tal como se da a la conciencia antes de ser reducida a explicaciones causales o a construcciones teóricas. Sus dísticos no pretenden explicar por qué ocurre una experiencia espiritual, sino mostrar cómo se vive desde dentro.

En este sentido, *El peregrino querúbico* puede leerse como una colección de descripciones fenomenológicas condensadas de estados de conciencia excepcionales. La insistencia en la presencia inmediata, la suspensión de las categorías habituales y la atención a la experiencia vivida encuentra resonancias en el programa inaugurado por Husserl y desarrollado posteriormente por Merleau-Ponty. Particularmente significativa resulta la idea de que la realidad no aparece como un objeto completamente separado del sujeto, sino como un horizonte de sentido en el que la conciencia participa activamente.

La importancia contemporánea de esta convergencia se manifiesta en el creciente interés de las ciencias cognitivas por los métodos en primera persona. Frente a los enfoques exclusivamente objetivistas, numerosos investigadores reconocen hoy la necesidad de incorporar descripciones rigurosas de la experiencia subjetiva para comprender adecuadamente la conciencia. Desde esta perspectiva, los aforismos de Silesius constituyen valiosos testimonios fenomenológicos de transformaciones profundas de la experiencia consciente (THOMPSON, 2015).

#### **14.3.2.- Conciencia no ordinaria y estados alterados**

Durante las últimas décadas, los estudios sobre la conciencia han prestado una atención creciente a los llamados estados no ordinarios de conciencia. Experiencias contemplativas, estados místicos, absorción profunda, experiencias cumbre y diversos estados modificados han pasado a ser objeto de investigación sistemática en psicología, neurociencia y filosofía de la mente. En este contexto, la obra de Silesius adquiere una relevancia renovada como testimonio excepcional de tales modalidades de experiencia.

Lo que distingue a Silesius de muchos otros autores es la precisión con la que describe transformaciones concretas de la percepción del yo, del tiempo, del espacio y de la relación entre sujeto y mundo. Sus dísticos permiten reconstruir una fenomenología de la conciencia ampliada caracterizada por la disminución de la autorreferencialidad, la intensificación de la presencia, la experiencia de unidad y la percepción de una profundidad ontológica que trasciende la experiencia cotidiana.

Investigadores contemporáneos han señalado que muchos relatos místicos presentan estructuras fenomenológicas sorprendentemente recurrentes a través de distintas culturas y tradiciones religiosas. Aunque las interpretaciones doctrinales varían, ciertos rasgos fundamentales parecen repetirse con notable consistencia. La obra de Silesius constituye uno de los ejemplos más refinados de esta tradición experiencial y proporciona un material de gran interés para los estudios comparados de la conciencia (FORMAN, 1999).

#### **14.3.3.- Conciencia, autotrascendencia y psicología positiva**

Otro ámbito donde las intuiciones de Silesius encuentran prolongaciones contemporáneas es el estudio de la autotrascendencia. Mientras gran parte de

la psicología clásica se concentró en la adaptación del individuo a su entorno, diversas corrientes recientes han comenzado a investigar experiencias caracterizadas por la expansión de la identidad más allá de los límites habituales del yo.

Autores como Viktor Frankl, Abraham Maslow y posteriormente la psicología positiva han destacado la importancia de experiencias de significado, plenitud y trascendencia para el desarrollo humano. Aunque formuladas en un lenguaje secular, muchas de estas investigaciones coinciden con la convicción silesiana de que la conciencia alcanza niveles superiores de realización cuando supera la autorreferencialidad y se orienta hacia realidades más amplias que el interés individual inmediato.

Particularmente relevante resulta el concepto de autotranscendencia desarrollado por Frankl. Según esta perspectiva, el ser humano se realiza precisamente cuando dirige su atención hacia valores, personas o significados que lo exceden. La idea presenta evidentes afinidades con la crítica silesiana del ego y con su insistencia en que la plenitud no surge de la autoafirmación, sino de la apertura (FRANKL, 2015).

En este contexto, la obra de Silesius puede interpretarse como una temprana exploración de los procesos de autotranscendencia, mostrando cómo determinadas transformaciones de la conciencia permiten acceder a experiencias de sentido y unidad que modifican profundamente la existencia.

#### **14.3.4.- Filosofía intercultural**

Uno de los desarrollos más interesantes de las últimas décadas ha sido la consolidación de una filosofía intercultural de la conciencia interesada en comparar tradiciones contemplativas procedentes de diferentes contextos históricos y culturales. En este marco, Silesius ocupa una posición particularmente significativa, ya que sus descripciones de la experiencia mística han sido puestas en diálogo con corrientes tan diversas como el advaita vedānta, el budismo mahāyāna, el sufismo islámico y ciertas formas de taoísmo.

La relevancia de estas comparaciones no reside en diluir las diferencias doctrinales, sino en identificar estructuras fenomenológicas comunes. Experiencias de unidad, superación de la dualidad sujeto-objeto, suspensión de la temporalidad ordinaria o percepción de una realidad fundamental compartida aparecen descritas con notable semejanza en contextos culturales

muy diversos. Ello ha llevado a algunos investigadores a plantear la posibilidad de dimensiones universales de la experiencia consciente (VELASCO, 2003).

Desde esta perspectiva, Silesius se convierte en un interlocutor privilegiado para los estudios comparados de la conciencia. Su obra permite examinar cómo determinadas transformaciones de la experiencia pueden expresarse mediante lenguajes religiosos distintos sin perder por ello ciertos rasgos estructurales comunes. El resultado es una comprensión más amplia y plural de la conciencia humana, capaz de integrar perspectivas procedentes de tradiciones intelectuales diversas.

#### **14.3.5.- Crisis ecológica, desaceleración y recuperación de la contemplación**

Finalmente, las intuiciones de Silesius adquieren una inesperada actualidad en el contexto de las crisis culturales y ecológicas contemporáneas. Diversos autores han señalado que muchos de los problemas actuales — agotamiento psicológico, hiperaceleración, instrumentalización de la naturaleza y pérdida de profundidad experiencial— están relacionados con una forma de conciencia centrada casi exclusivamente en la utilidad, el rendimiento y el control.

En este escenario, la figura de la rosa que «florece porque florece» adquiere una nueva dimensión crítica. La gratuidad contemplativa defendida por Silesius cuestiona una visión del mundo que reduce todos los seres a recursos disponibles para la explotación técnica. La naturaleza deja de aparecer como objeto de apropiación para convertirse en realidad dotada de valor intrínseco.

Esta sensibilidad conecta con corrientes contemporáneas de filosofía ambiental, ecología profunda y ética del cuidado, que subrayan la necesidad de transformar no solo nuestras estructuras económicas, sino también nuestras formas de conciencia. El problema ecológico aparece entonces inseparable de una cuestión más profunda: la forma en que percibimos nuestra relación con el mundo.

En este contexto, la obra de Silesius puede leerse como una invitación a recuperar modalidades de atención más lentas, receptivas y contemplativas. Su propuesta no constituye una alternativa técnica a los problemas contemporáneos, pero sí ofrece una crítica de los supuestos antropológicos y

cognitivos que contribuyen a generarlos. La conciencia contemplativa emerge así, como una posible fuente de resistencia frente a la aceleración, la fragmentación y la lógica de la disponibilidad permanente que caracterizan amplios sectores de la cultura contemporánea (HAN, 2012; 2015).

#### **14.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La traslación de la obra de Angelus Silesius al ámbito educativo requiere una mediación hermenéutica cuidadosa. Sus escritos no contienen una teoría pedagógica explícita ni fueron concebidos con fines educativos en sentido moderno. Sin embargo, la riqueza antropológica de su reflexión sobre la conciencia permite extraer una serie de principios capaces de dialogar con los desafíos contemporáneos de la educación. Lejos de limitarse a una espiritualidad privada, la mística silesiana ofrece una comprensión de la formación humana centrada en el desarrollo de la interioridad, la transformación del sujeto, la apertura a la complejidad y la búsqueda de sentido. En una época marcada por la fragmentación de la experiencia, la aceleración cultural y la creciente instrumentalización del conocimiento, sus intuiciones proporcionan recursos valiosos para una pedagogía de la conciencia orientada a la formación integral de la persona (MORIN, 1999; MORAES, 2021).

##### **14.4.1.- Educar la interioridad: el cielo está en ti**

Uno de los aportes más significativos de Silesius para la educación contemporánea consiste en la recuperación de la interioridad como dimensión esencial del proceso formativo. En una cultura que privilegia la exterioridad, la información y el rendimiento visible, la afirmación «*El cielo está en ti*» adquiere una profunda relevancia pedagógica. Educar no significa únicamente proporcionar conocimientos acerca del mundo, sino también ayudar a descubrir el espacio interior desde el que esos conocimientos adquieren significado.

La educación moderna ha logrado extraordinarios avances en el desarrollo de competencias cognitivas y técnicas, pero con frecuencia ha relegado a un segundo plano la formación de la vida interior. El resultado es una paradoja característica de nuestro tiempo: individuos cada vez más informados, pero no necesariamente más conscientes de sí mismos. La pedagogía inspirada en Silesius invita a equilibrar esta situación mediante prácticas que favorezcan la reflexión personal, la autocomprensión, la capacidad de escucha interior y la construcción de sentido.

La interioridad, además, no aparece aquí como refugio individualista. En la tradición silesiana, cuanto más profundamente desciende el sujeto hacia sí mismo, más descubre su pertenencia a una realidad compartida. La educación de la interioridad se convierte así en fundamento de la empatía, la responsabilidad y la apertura al otro. Lejos de oponerse a la ciudadanía o al compromiso social, las fortalece desde su raíz antropológica más profunda.

#### **14.4.2.- Una pedagogía de la paradoja**

La obra de Silesius constituye una auténtica escuela de pensamiento paradójico. Sus dísticos obligan constantemente a superar simplificaciones, cuestionar dualismos rígidos y sostener tensiones aparentemente irresolubles. Desde una perspectiva pedagógica, esta actitud posee un valor extraordinario en un mundo caracterizado por problemas complejos que raramente admiten soluciones lineales.

La educación tradicional ha privilegiado con frecuencia respuestas únicas y esquemas dicotómicos. Sin embargo, los desafíos contemporáneos exigen capacidades intelectuales diferentes: pensar simultáneamente la unidad y la diversidad, la autonomía y la interdependencia, la certeza y la incertidumbre. La paradoja deja entonces de ser un obstáculo para convertirse en una herramienta formativa.

En este sentido, los aforismos silesianos funcionan como ejercicios de flexibilización cognitiva. Enseñan a convivir con la ambigüedad, a resistir la tentación de respuestas prematuras y a desarrollar una inteligencia capaz de integrar perspectivas aparentemente contradictorias. Esta capacidad constituye uno de los fundamentos del pensamiento complejo defendido por Morin y de la lógica transdisciplinaria propuesta por Nicolescu (MORIN, 1994; 1999; NICOLESCU, 2009).

#### **14.4.3.- Contra el productivismo pedagógico**

La imagen de la rosa que florece «*sin porqué*» representa una de las críticas más radicales a la instrumentalización contemporánea de la educación. Cada vez con mayor frecuencia, el valor de los aprendizajes se mide exclusivamente en términos de utilidad económica, rendimiento profesional o productividad futura. Bajo esta lógica, el conocimiento vale en la medida en que produce resultados cuantificables.

Silesius ofrece una perspectiva alternativa. Existen experiencias educativas cuyo valor reside precisamente en no estar subordinadas a una

finalidad externa inmediata. La contemplación de una obra de arte, la lectura de un poema, la reflexión filosófica, la experiencia del asombro o el simple placer de comprender algo nuevo poseen una dignidad propia que no puede reducirse a criterios de utilidad.

Educar «sin porqué» significa preservar espacios donde el aprendizaje conserve su dimensión gratuita. No implica rechazar la formación profesional ni la adquisición de competencias, sino recordar que la educación también tiene como finalidad la expansión de la conciencia y el cultivo de formas de experiencia que enriquecen la existencia humana independientemente de su rentabilidad. En este punto, Silesius anticipa críticas contemporáneas a la colonización productivista de la vida educativa (HAN, 2012).

#### **14.4.4.- El silencio y la contemplación**

La pedagogía contemporánea se desarrolla frecuentemente en entornos saturados de estímulos, información y actividad constante. Frente a esta tendencia, Silesius recuerda el valor formativo del silencio. El silencio no aparece como ausencia de aprendizaje, sino como condición de posibilidad para determinadas formas de conocimiento.

La contemplación constituye una modalidad específica de atención caracterizada por la receptividad, la profundidad y la capacidad de permanecer ante una realidad sin necesidad inmediata de intervenir sobre ella. Esta disposición favorece procesos de observación, comprensión y autoconocimiento que difícilmente pueden desarrollarse en contextos dominados por la prisa y la fragmentación.

Diversas investigaciones contemporáneas sobre prácticas contemplativas en educación han mostrado efectos positivos en la atención, la regulación emocional, la empatía y la capacidad reflexiva. Aunque el contexto sea muy diferente del horizonte religioso de Silesius, existe una convergencia significativa en la valoración de la pausa consciente como dimensión esencial del desarrollo humano.

#### **14.4.5.- La poesía y el lenguaje simbólico**

La elección de la poesía como medio privilegiado de expresión revela una profunda intuición pedagógica. Silesius comprende que no todas las dimensiones de la conciencia pueden ser alcanzadas mediante el lenguaje puramente conceptual. Existen experiencias, emociones y comprensiones que

requieren formas simbólicas, metafóricas y narrativas para ser expresadas y desarrolladas.

Desde esta perspectiva, la educación integral debe incluir una formación de la sensibilidad simbólica. La poesía, la literatura, las artes y las narrativas culturales no constituyen simples adornos curriculares, sino medios privilegiados para ampliar la percepción, cultivar la imaginación y enriquecer la comprensión de la condición humana.

Esta dimensión adquiere especial relevancia en una época en la que las humanidades deben justificar continuamente su presencia frente a criterios exclusivamente utilitaristas. La obra de Silesius recuerda que la formación de la conciencia exige también educar la capacidad de simbolizar, imaginar y contemplar (NUSSBAUM, 2010).

#### **14.4.6.- El desasimio del educador y la educación como acompañamiento**

La noción silesiana de *Gelassenheit* posee importantes implicaciones para la figura del educador. Tradicionalmente, la enseñanza ha sido concebida en ocasiones como una actividad de modelado o transmisión unilateral. Desde la perspectiva del desasimio, el papel del educador se transforma.

Educar significa crear condiciones para el crecimiento del otro, no imponerle una forma predeterminada de desarrollo. El maestro acompaña, orienta y estimula, pero reconoce que la transformación profunda pertenece al propio educando. Esta actitud exige humildad intelectual, respeto por los procesos individuales y confianza en las posibilidades de desarrollo de cada persona.

La pedagogía liberadora de Paulo Freire ofrece importantes puntos de convergencia con esta visión. En ambos casos, educar implica favorecer procesos de autonomía y emancipación más que reproducir relaciones de dependencia o dominación (FREIRE, 1997).

#### **14.4.7.- Educar para la transformación y no solo para la información**

Una consecuencia directa de la antropología silesiana consiste en comprender la educación como transformación del ser y no únicamente como adquisición de conocimientos. El aprendizaje significativo modifica la forma

en que el sujeto percibe el mundo, se relaciona consigo mismo y orienta su existencia.

Esta perspectiva invita a superar la identificación entre educación y acumulación de información. Los contenidos siguen siendo importantes, pero adquieren su verdadero sentido cuando contribuyen a la formación integral de la persona. La pregunta pedagógica fundamental deja entonces de ser únicamente «¿qué sabe el estudiante?», para convertirse también en «¿en quién se está convirtiendo?».

Tal enfoque conecta con las corrientes contemporáneas que conciben la educación como proceso de humanización y desarrollo integral, más allá de la mera capacitación técnica.

#### **14.4.8.- La educación del asombro y de la admiración**

Una dimensión especialmente relevante en la obra de Silesius es la capacidad de asombro. Sus dísticos buscan interrumpir la percepción rutinaria y abrir la conciencia a una mirada renovada sobre la realidad. Esta actitud posee profundas implicaciones educativas.

El asombro constituye históricamente uno de los orígenes tanto de la filosofía como de la ciencia. Sin embargo, los sistemas educativos contemporáneos corren el riesgo de sustituirlo por una mera acumulación de datos y procedimientos. Educar la conciencia implica preservar y cultivar la capacidad de admirarse ante el mundo, formular preguntas significativas y mantener viva la curiosidad intelectual y existencial.

La admiración favorece una relación más abierta con el conocimiento, estimula la creatividad y fortalece la motivación intrínseca para aprender. En este sentido, la pedagogía silesiana puede interpretarse como una pedagogía del despertar, orientada a mantener viva la capacidad de sorprenderse ante la realidad.

#### **14.4.9.- Educar para la presencia**

Finalmente, la insistencia de Silesius en el valor del instante presente sugiere un principio pedagógico particularmente pertinente para nuestro tiempo. Vivimos en una cultura caracterizada por la dispersión atencional, la multitarea y la aceleración permanente. La conciencia se encuentra frecuentemente fragmentada entre múltiples estímulos y preocupaciones.

Frente a esta situación, educar para la presencia significa desarrollar la capacidad de atención profunda, escucha auténtica y participación consciente en la experiencia inmediata. No se trata únicamente de una técnica de concentración, sino de una forma de habitar el mundo con mayor plenitud y profundidad.

La educación de la presencia favorece aprendizajes más significativos, relaciones humanas más auténticas y una mayor capacidad para encontrar sentido en la experiencia cotidiana. En este aspecto, la herencia de Silesius dialoga directamente con las actuales pedagogías contemplativas y con las investigaciones sobre atención consciente desarrolladas en las últimas décadas.

En conjunto, los principios pedagógicos inspirados en Angelus Silesius configuran una auténtica pedagogía de la conciencia. Su objetivo no consiste únicamente en formar individuos competentes, sino personas capaces de desarrollar interioridad, sentido crítico, presencia, creatividad, apertura y profundidad humana. En un contexto cultural dominado por la aceleración, la fragmentación y la lógica del rendimiento, estas propuestas conservan una notable actualidad y ofrecen valiosos recursos para repensar el significado mismo de educar.



## 15.- Miguel de Molinos (1628-1696)

*«...Has de saber que tu alma es el centro, la morada y el reino de Dios. Que para que el gran Rey descanse en ese trono de tu alma, has de procurar tenerla limpia, quieta, vacía y pacífica...».*

**Guía espiritual**, Libro I (1675/2020)

*«...Tres maneras hay de silencio: el primero es de palabras, el segundo de deseos y el tercero de pensamientos. El primero es perfecto, el segundo más perfecto y el tercero perfectísimo...».*

**Guía espiritual**, Libro I (1675/2020)

*«...El camino interior no es para los muchos, sino para los que han sido llamados a la quietud, al silencio y al descanso de la nada...».*

**Guía espiritual**, Libro III (1675/2020)

*«...La sociedad del rendimiento y de la actividad genera un cansancio que aísla y divide. La vida contemplativa no es pasividad, sino otra forma, más alta, de actividad...».*

Byung-Chul Han

**Vida contemplativa** (2023)

Pocas figuras del siglo XVII condensan con tanta intensidad la tensión entre la interioridad de la conciencia y los dispositivos institucionales de control como Miguel de Molinos. Sacerdote aragonés afincado en Roma, director espiritual de extraordinaria influencia y autor de la *Guía espiritual* (1675), Molinos formuló una doctrina —el llamado *quietismo*— que ofrecía un mapa preciso del territorio interior del alma y, a la vez, desafiaba el régimen barroco de la devoción multiplicada, externa y meritoria. Su condena por la Inquisición romana en 1687, mediante la bula *Coelestis Pastor* de Inocencio XI, y su muerte en prisión en 1696, lo convirtieron en uno de los grandes silenciados de la historia de la espiritualidad occidental (MENÉNDEZ PELAYO, 2007; MORENO, 1992; RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2023).

La inclusión de Molinos en una historia transdisciplinar de la filosofía de la conciencia no es un gesto erudito ni meramente compensatorio. Responde a una convicción que recorre toda esta serie: que la mística contemplativa —y de manera muy señalada la mística del *vacío* y de la *nada*— constituye un laboratorio precoz y de gran finura para el estudio fenomenológico de los estados de conciencia, de la atención, de la pasividad receptiva y de la disolución del yo. Mucho antes de que la psicología, la fenomenología o las neurociencias contemplativas dispusieran de un vocabulario científico, los contemplativos como Molinos cartografiaron con precisión asombrosa lo que hoy llamaríamos *desautomatización* de la conciencia, *atención desnuda* o *reposo del modo narrativo del yo* (DE CERTEAU, 2006; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

El interés filosófico de Molinos reside, ante todo, en su radical fenomenología de la pasividad. Frente a una tradición que concebía la oración como esfuerzo discursivo, imaginativo y voluntario, Molinos describe un modo de conciencia caracterizado por el *dejar de hacer*, por el silencio de los pensamientos y por la suspensión de la actividad representacional. Esta «*oración de quietud*» plantea, en términos rigurosamente filosóficos, una pregunta capital: ¿qué queda de la conciencia cuando cesan los contenidos, las imágenes y los actos voluntarios? La respuesta de Molinos —una presencia desnuda, un *estar* sin objeto, una receptividad pura— anticipa intuiciones que reaparecerán en la fenomenología de la atención, en la psicología transpersonal y en la investigación empírica sobre la meditación (JAMES, 2017; GOLEMAN; DAVIDSON, 2018).

Conviene, sin embargo, una valoración crítica y matizada. El quietismo encierra un riesgo que la tradición liberadora no puede pasar por alto: la deriva hacia una pasividad que abdica de la responsabilidad histórica, que confunde la quietud interior con la indiferencia ante la injusticia y que puede degenerar en quietismo político y social. Una lectura desde la pedagogía crítica (FREIRE, 1975) y desde la teología de la liberación (BOFF, 2001; GUTIÉRREZ, 2022) exige distinguir cuidadosamente entre la *quietud como receptividad fecunda* —preámbulo de una acción más lúcida y desprendida— y la *quietud como anestesia* que desactiva el compromiso. Este capítulo asume esa tensión no como un defecto a ocultar, sino como el nudo problemático del que extraer las aportaciones más fecundas de Molinos para una Educación de la Conciencia que sea, a la vez, contemplativa y transformadora.

Recuperar a Molinos hoy es, además, un acto de justicia epistémica. Su rehabilitación literaria y filosófica, impulsada en lengua española sobre todo

por el poeta José Ángel Valente (2020), restituyó a un autor injustamente reducido a la categoría de hereje y devolvió a la cultura hispánica una de sus voces más originales sobre el silencio, el vacío y la interioridad. En el marco del pensamiento complejo (MORIN, 1994) y de la transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2009), Molinos se nos aparece como un pensador de las fronteras: entre teología y psicología, entre experiencia y dogma, entre la palabra y su agotamiento en el silencio.

### **15.1.- Apuntes biográficos**

Miguel de Molinos Zuxía nació el 29 de junio de 1628 en Muniesa (Teruel), en una familia de posición relativamente acomodada vinculada a la pequeña burguesía rural aragonesa. Aunque la tradición biográfica más difundida situó durante mucho tiempo su nacimiento el 21 de junio, las investigaciones documentales modernas han confirmado la fecha del 29 de junio (RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2022). Desde sus primeros años quedó inserto en un contexto marcado por la espiritualidad de la Contrarreforma, la expansión de las órdenes religiosas reformadas y el fortalecimiento de los mecanismos de control doctrinal impulsados por la monarquía hispánica y la Iglesia postridentina.

A los dieciocho años abandonó su localidad natal para trasladarse a Valencia, uno de los principales centros intelectuales y religiosos de la Corona de Aragón. Allí ingresó en el Colegio de San Pablo de los jesuitas, donde recibió una sólida formación teológica y espiritual. La influencia ignaciana resultó decisiva en su primera etapa intelectual. El énfasis en el examen interior, el discernimiento de los movimientos del alma y la centralidad de la experiencia espiritual dejaron una huella permanente en su pensamiento posterior (RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2023).

Su ordenación sacerdotal en 1652 y la obtención posterior del doctorado en teología consolidaron una trayectoria inicialmente convencional dentro de la Iglesia de su tiempo. Sin embargo, ya durante estos años comenzó a mostrar una inclinación particular hacia la dirección espiritual y la vida interior, más interesada por la transformación del alma que por las disputas escolásticas. Diversos testimonios contemporáneos lo describen como un sacerdote prudente, moderado y dotado de una notable capacidad para el acompañamiento espiritual (TELLECHEA IDÍGORAS, 1987).

### **15.1.1.- Valencia: laboratorio de una espiritualidad interior**

La etapa valenciana fue mucho más que un período de formación académica. Constituyó el verdadero laboratorio donde se gestaron las intuiciones fundamentales que más tarde cristalizarían en la *Guía espiritual*.

Molinos ejerció como beneficiado de la iglesia de San Andrés y mantuvo estrechos contactos con instituciones que representaban algunas de las corrientes espirituales más vivas de la época. Frecuentó el Oratorio de San Felipe Neri, donde encontró un modelo de espiritualidad centrada en la interiorización de la fe y en la unión entre contemplación y caridad. Asimismo, estuvo vinculado a ambientes franciscanos descalzos y participó activamente en la Escuela de Cristo, asociación dedicada a la práctica de la oración mental, la penitencia, la humildad y la transformación interior (RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2023).

La importancia de esta experiencia difícilmente puede exagerarse. En la Escuela de Cristo encontró una síntesis práctica entre ascetismo, examen de conciencia y oración contemplativa que anticipa muchos de los elementos que desarrollará posteriormente. Allí aprendió que la vida espiritual no consistía únicamente en la observancia exterior ni en la acumulación de conocimientos teológicos, sino en una progresiva transformación interior que debía desembocar en la conformidad de la voluntad humana con la voluntad divina.

Durante estos años redactó también su primera obra conocida, *Devoción de la buena muerte con ejercicios de meditación* (1662), publicada bajo pseudónimo. El texto revela ya una preocupación constante por la interiorización de la experiencia religiosa y por la preparación del alma para el encuentro con Dios.

### **15.1.2.- Roma: maduración y expansión de una propuesta espiritual**

En 1663 Molinos viajó a Roma como postulador de la causa de beatificación del venerable Francisco Jerónimo Simó. Lo que inicialmente parecía una misión temporal terminó convirtiéndose en un traslado definitivo. La Ciudad Eterna se transformó en el escenario donde alcanzaría tanto su máxima influencia como su caída.

La Roma barroca constituía entonces el centro espiritual y político del catolicismo mundial. En ella convergían corrientes teológicas, intereses diplomáticos, conflictos entre órdenes religiosos y proyectos de reforma espiritual. Molinos supo integrarse rápidamente en ese complejo ambiente gracias a su reputación como director espiritual y a sus extraordinarias habilidades para el acompañamiento de almas.

Su círculo de influencia creció de forma constante. Entre sus discípulos y protectores figuraron nobles, religiosos, cardenales y personajes próximos a la curia pontificia. Entre ellos destacó especialmente Benedetto Odescalchi, futuro papa Inocencio XI, quien durante años mostró aprecio y confianza hacia el sacerdote aragonés (MENÉNDEZ PELAYO, 1882/2007; TELLECHEA IDÍGORAS, 1987).

La actividad principal de Molinos en Roma fue la dirección espiritual. Miles de personas acudieron a él en busca de orientación. La abundante correspondencia que mantuvo durante aquellos años —se calcula que escribió varios miles de cartas— muestra hasta qué punto su influencia se había extendido por amplios sectores de la sociedad romana (RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2023, p. 30-32).

Esta experiencia pastoral fue decisiva para la elaboración de su pensamiento. A diferencia de muchos teólogos de gabinete, Molinos construyó su doctrina a partir de problemas concretos surgidos en la dirección espiritual. La *Guía espiritual* no nació como un tratado abstracto, sino como la



17 Miguel de Molinos (1628–1696) Sacerdote y místico español, figura central del quietismo y autor de la célebre *Guía espiritual*. Los símbolos presentes en la composición evocan la oración contemplativa, la libertad interior y las vicisitudes que marcaron su vida y su legado espiritual.

sistematización de décadas de observación de los procesos interiores de quienes buscaban una vida más profunda de unión con Dios.

### **15.1.3.- El nacimiento de la *Guía espiritual***

En 1675 apareció en Roma la obra que aseguraría la fama de Molinos: *Guía espiritual que desembaraza al alma y la conduce por el interior camino para alcanzar la perfecta contemplación y el rico tesoro de la interior paz*.

El libro sintetizaba una larga tradición espiritual que incluía influencias agustinianas, ignacianas, carmelitanas, franciscanas y renano-flamencas. Sin embargo, su originalidad radicaba en la radicalidad con la que proponía el camino del desapego interior. Para Molinos, el progreso espiritual requería una progresiva liberación de los apegos, imágenes, discursos mentales y movimientos egocéntricos que impedían la acción transformadora de Dios en el alma.

La enorme difusión de la obra demuestra que respondía a inquietudes espirituales muy extendidas en la Europa del siglo XVII. En pocos años fue traducida a numerosas lenguas y conoció múltiples ediciones. Su éxito revelaba la existencia de una sensibilidad religiosa que buscaba formas más interiores de experiencia espiritual en una época caracterizada por la proliferación de prácticas devocionales externas (MOLINOS, 1675/2020; VALENTE, 1989).

### **15.1.4.- Entre la renovación espiritual y la sospecha doctrinal**

Precisamente aquello que explicaba el éxito de Molinos fue también la causa de su progresivo aislamiento.

Su insistencia en la oración interior, la contemplación silenciosa y el abandono de la propia voluntad comenzó a despertar suspicacias entre sectores eclesiásticos preocupados por la posible minimización de los sacramentos, de la ascética tradicional y de las mediaciones institucionales. Las tensiones teológicas se vieron agravadas por rivalidades entre órdenes religiosas, intereses políticos internacionales y conflictos internos de la curia romana.

Las investigaciones históricas modernas muestran que la controversia en torno a Molinos no puede explicarse exclusivamente en términos doctrinales. Factores eclesiásticos, diplomáticos y personales desempeñaron también un

papel decisivo. Su creciente prestigio y la amplitud de su red de influencia terminaron convirtiéndolo en una figura incómoda para distintos grupos de poder (TELLECHEA IDÍGORAS, 1987; RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, 2022).

#### **15.1.5.- El proceso inquisitorial y los años de prisión**

En 1685 Molinos fue arrestado por orden del Santo Oficio. Comenzó entonces un largo proceso que examinó minuciosamente sus escritos, su correspondencia y su actividad como director espiritual.

La bula *Coelestis Pastor*, promulgada por Inocencio XI en 1687, condenó sesenta y ocho proposiciones atribuidas a Molinos. Tras la abjuración pública, fue condenado a reclusión perpetua.

Pasó los últimos nueve años de su vida en prisión, donde murió el 28 de diciembre de 1696. La desaparición posterior de gran parte de la documentación procesal dificultó durante siglos una valoración equilibrada de su figura. Como señala Javier Melloni en el prólogo de la obra “*Cartas para el ejercicio de la oración mental*” (2023), la destrucción de numerosas actas del proceso contribuyó decisivamente a que durante mucho tiempo predominaran las interpretaciones polémicas sobre su pensamiento antes que el estudio directo de sus escritos.

Paradójicamente, la experiencia del encarcelamiento parece haber confirmado existencialmente algunos de los temas centrales de su obra: el abandono, la renuncia al control, la aceptación radical de la adversidad y la transformación interior mediante el vaciamiento de sí mismo.

#### **15.1.6.- Redescubrimiento contemporáneo**

Durante más de dos siglos el nombre de Molinos permaneció asociado casi exclusivamente a la condena del quietismo. Sin embargo, a partir del siglo XX comenzó un proceso de revisión historiográfica que modificó profundamente esta imagen.

Las investigaciones documentales de José Ignacio Tellechea Idígoras permitieron reconstruir con rigor histórico el contexto del proceso inquisitorial y distinguir entre la doctrina efectivamente enseñada por Molinos y las interpretaciones posteriores de sus adversarios. Paralelamente, autores como José Ángel Valente destacaron la profundidad literaria y espiritual de su pensamiento, presentándolo como uno de los grandes maestros occidentales de la interioridad.

Hoy Miguel de Molinos es considerado una figura clave para comprender la tradición contemplativa cristiana. Su obra se estudia en diálogo con la mística carmelitana, la tradición renana, la espiritualidad oriental y las modernas investigaciones sobre la experiencia contemplativa, la atención y la transformación de la conciencia. La trayectoria vital que lo condujo desde la pequeña localidad aragonesa de Muniesa hasta las cárceles de la Inquisición romana constituye, al mismo tiempo, una de las historias más fascinantes y complejas de la espiritualidad europea moderna.

## **15.2.- Aportaciones fundamentales**

La relevancia de Miguel de Molinos para una filosofía de la conciencia no reside únicamente en su condición de maestro espiritual del siglo XVII, sino en haber elaborado una de las descripciones más precisas y radicales de la experiencia interior en la tradición occidental. Su obra constituye una auténtica fenomenología de la conciencia contemplativa, construida a partir de la observación sistemática de los procesos de atención, recogimiento, silencio, desapego y transformación del yo. En una época dominada por las controversias teológicas y por los sistemas metafísicos de la modernidad naciente, Molinos desplazó el centro de gravedad hacia la experiencia inmediata de la interioridad, explorando dimensiones de la conciencia que solo siglos después volverían a ser objeto de interés para la fenomenología, la psicología de la atención, los estudios sobre la meditación y las ciencias contemplativas.

Lejos de limitarse a una doctrina ascética, su propuesta constituye una reflexión sobre las posibilidades más profundas de la experiencia consciente: la relación entre actividad y receptividad, entre pensamiento y silencio, entre identidad y desapropiación, entre presencia y representación. Desde esta perspectiva, la obra molinosiana puede entenderse como una de las contribuciones más originales de la tradición mística occidental a la comprensión de la naturaleza y el desarrollo de la conciencia.

### **15.2.1.- La distinción entre meditación y contemplación**

La aportación arquitectónica fundamental de Molinos consiste en la distinción rigurosa entre meditación y contemplación, concebidas no como grados cuantitativos de una misma actividad, sino como modalidades cualitativamente diferentes de funcionamiento de la conciencia.

La meditación pertenece al ámbito de la actividad psicológica ordinaria. En ella intervienen la memoria, la imaginación, el razonamiento, la reflexión discursiva y los afectos voluntarios. La conciencia trabaja sobre representaciones, conceptos e imágenes con el propósito de orientar la voluntad hacia Dios. En sus tempranas *Cartas para el ejercicio de la oración mental*, Molinos describe con detalle este proceso, mostrando cómo la memoria evoca contenidos, el entendimiento los examina y la voluntad responde mediante afectos de amor, arrepentimiento o gratitud (MOLINOS, 2023).

La contemplación, por el contrario, inaugura un régimen completamente distinto. Cuando la conciencia alcanza cierto grado de maduración interior, cesa progresivamente la necesidad de producir pensamientos, imágenes o razonamientos. La atención deja de orientarse hacia objetos particulares y descansa en una presencia simple, inmediata y silenciosa. Como afirma Molinos, al llegar al puerto de la contemplación «*deben entonces cercenar los discursos y reposar quieta, con una atención amorosa y sencilla vista de Dios*» (MOLINOS, 2023).

Desde una perspectiva fenomenológica, esta distinción anticipa la diferencia entre una conciencia intencional orientada hacia contenidos y una conciencia caracterizada por la pura presencia atencional. Aunque formulada en lenguaje teológico, la intuición resulta extraordinariamente moderna: la conciencia no se identifica necesariamente con la producción constante de pensamientos, sino que puede adoptar modos de presencia no discursivos y no representacionales.

Esta observación anticipa cuestiones que reaparecerán posteriormente en William James, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty y en numerosas investigaciones contemporáneas sobre la atención plena y los estados contemplativos (JAMES, 2017; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

### **15.2.2.- La oración de quietud y la fenomenología de la pasividad**

El núcleo más original del pensamiento de Molinos es probablemente su análisis de la llamada *oración de quietud*. En ella el sujeto abandona el esfuerzo por producir experiencias espirituales y aprende a permanecer receptivamente abierto a una realidad que no puede ser fabricada por la voluntad.

Esta descripción constituye una auténtica fenomenología de la pasividad. Frente a la tradición filosófica occidental dominante, que identifica la conciencia con operaciones activas como pensar, juzgar, decidir o representar, Molinos sitúa en el centro una modalidad receptiva de la experiencia. La plenitud de la conciencia no se alcanza mediante una intensificación de la actividad mental, sino mediante la capacidad de dejar de intervenir.

Esta inversión posee profundas implicaciones filosóficas. Sugiere que existen formas superiores de presencia que no dependen de la iniciativa del sujeto, sino de su disponibilidad. La conciencia aparece así menos como una instancia productora y más como un espacio de acogida.

En este sentido, Molinos anticipa reflexiones contemporáneas sobre la receptividad desarrolladas por autores como Emmanuel Levinas, Jean-Louis Chrétien o Michel Henry, para quienes la experiencia humana fundamental consiste muchas veces en recibir antes que en producir (HENRY, 2001; CHRÉTIEN, 2024).

La pasividad en Molinos no implica inercia ni inconsciencia. Se trata de una vigilancia silenciosa, una atención sostenida que renuncia al control sin perder lucidez. Esta combinación de alerta y desapropiación constituye una de las aportaciones más refinadas de su psicología espiritual.

### **15.2.3.- El silencio interior y los tres silencios**

Otro de los aportes más originales de Molinos es su análisis del silencio interior como condición de profundización de la conciencia.

Su conocida doctrina de los tres silencios —silencio de palabras, silencio de deseos y silencio de pensamientos— puede interpretarse como una cartografía fenomenológica de los distintos niveles de aquietamiento de la experiencia consciente.

El primer silencio suspende la verbalización exterior. El segundo atenúa la actividad volitiva y el impulso constante hacia la satisfacción de deseos. El tercero alcanza el nivel más profundo al aquietar la corriente habitual de representaciones mentales.

La importancia de esta gradación radica en que identifica con notable precisión tres dimensiones fundamentales del psiquismo humano: lenguaje, voluntad y pensamiento. La transformación de la conciencia exige trabajar progresivamente sobre cada una de ellas.

Molinos no entiende el silencio como mera ausencia de actividad, sino como una modalidad positiva de conocimiento. Se trata de un saber que no surge de la acumulación de información, sino del despejamiento de obstáculos. En esta perspectiva converge con la tradición apofática de Dionisio Areopagita, la doctrina del «*no saber sabiendo*» de san Juan de la Cruz y la teología negativa medieval (DE CERTEAU, 2006).

Desde una perspectiva contemporánea, sus observaciones resultan especialmente relevantes porque anticipan fenómenos estudiados actualmente por la neurociencia contemplativa, particularmente la disminución de la actividad asociativa espontánea y del denominado *mind wandering* o divagación mental.

#### **15.2.4.- La nada, la aniquilación y la transformación del yo**

Pocas categorías han sido tan mal comprendidas en la obra de Molinos como la noción de aniquilación.

Lejos de designar la destrucción del sujeto, la aniquilación expresa un proceso de descentramiento progresivo mediante el cual el individuo deja de organizar toda experiencia alrededor de su propio interés, voluntad o autoafirmación. Lo que desaparece no es la conciencia, sino la apropiación egocéntrica de la experiencia.

La «nada» de Molinos constituye así una categoría antropológica antes que metafísica. Designa el vaciamiento de las estructuras de posesión psicológica que mantienen encerrada a la conciencia en sí misma. Cuanto más se debilita esta autoafirmación permanente, más abierta queda la conciencia a una realidad que la trasciende.

Desde el punto de vista filosófico, esta concepción introduce una crítica radical de la subjetividad autosuficiente que comenzaba a configurarse en la modernidad. Frente al sujeto autocentrado y dueño de sí mismo, Molinos presenta una subjetividad dinámica, receptiva y transformable.

Las resonancias con las tradiciones contemplativas orientales son evidentes. Sin identificarse con ellas, la doctrina de Molinos converge con determinadas formulaciones budistas del no-yo (*anattā*) y con concepciones contemporáneas de la identidad como proceso emergente y no como sustancia fija (PANIKKAR, 2005).

La aniquilación no conduce al vacío nihilista, sino a una forma más amplia de presencia. El yo disminuye para que la conciencia pueda expandirse más allá de sus límites habituales.

#### **15.2.5.- La interioridad como morada y centro**

La concepción de Molinos de la interioridad constituye otra de sus contribuciones fundamentales.

Herederero de san Agustín y de Teresa de Jesús, Molinos concibe la conciencia como un centro interior donde acontece el encuentro decisivo con la realidad última. Sin embargo, simplifica considerablemente las elaboradas arquitecturas simbólicas de la tradición precedente y reduce la experiencia espiritual a su núcleo esencial: el recogimiento silencioso.

La conciencia aparece así, como una morada más que como una facultad. No se define prioritariamente por sus operaciones cognitivas, sino por su capacidad de hospedar una presencia transformadora.

Esta comprensión topológica de la conciencia posee importantes implicaciones filosóficas y pedagógicas. Frente a una cultura orientada hacia la exterioridad, la aceleración y la dispersión, Molinos afirma la necesidad de regresar continuamente a un centro interior que actúa como principio de integración personal.

La interioridad no constituye un repliegue narcisista ni una huida del mundo. Por el contrario, es la condición que permite una relación más libre, más lúcida y menos reactiva con la realidad.

#### **15.2.6.- La crítica de la dispersión**

Una última aportación de notable actualidad es su crítica de la dispersión.

Molinos observa que la acumulación de prácticas religiosas, lecturas, ejercicios y devociones puede convertirse paradójicamente en un obstáculo para la transformación interior cuando sustituye el verdadero trabajo de recogimiento. Su crítica no se dirige contra las prácticas en sí mismas, sino contra su proliferación indiscriminada y contra la ilusión de que la cantidad pueda reemplazar a la profundidad.

Desde una perspectiva contemporánea, esta reflexión adquiere una sorprendente vigencia. El problema descrito por Molinos en el ámbito

religioso reaparece hoy en el ámbito cognitivo y cultural bajo la forma de hiperestimulación, sobrecarga informativa y fragmentación de la atención.

Su propuesta puede interpretarse como una temprana fenomenología de la economía de la atención. La conciencia dispersa entre múltiples estímulos pierde profundidad, continuidad y capacidad de presencia. Solo mediante el recogimiento puede recuperar su unidad fundamental.

En este punto, las intuiciones de Molinos encuentran resonancias notables en las críticas contemporáneas de la sociedad del rendimiento y de la hiperactividad desarrolladas por Byung-Chul Han, quien ha mostrado cómo la proliferación de estímulos y exigencias conduce a formas cada vez más profundas de agotamiento atencional y existencial (HAN, 2012; 2023).

En conjunto, la obra de Miguel de Molinos ofrece una de las exploraciones más profundas de la conciencia realizadas en la tradición occidental. Sus análisis de la atención, el silencio, la receptividad, la transformación del yo y la interioridad continúan dialogando fecundamente con la fenomenología, la psicología contemplativa y las investigaciones actuales sobre la naturaleza de la experiencia consciente.

### **15.3.- Correlatos contemporáneos**

La recuperación historiográfica y filosófica de Miguel de Molinos durante el siglo XX ha permitido descubrir que muchas de sus intuiciones trascienden ampliamente el contexto religioso en el que fueron formuladas. Leídas desde las ciencias de la conciencia, la fenomenología, la psicología contemplativa o las teorías contemporáneas de la complejidad, sus descripciones de la atención, el silencio, la receptividad y la transformación del yo revelan una sorprendente actualidad. Sin anacronismos ni identificaciones simplistas, resulta posible establecer un fecundo diálogo entre la experiencia contemplativa descrita por Molinos y algunos de los desarrollos más significativos del pensamiento contemporáneo sobre la mente, la subjetividad y la condición humana.

#### **15.3.1.- Neurociencia contemplativa y meditación**

Uno de los campos donde las intuiciones de Molinos encuentran resonancias más evidentes es la neurociencia contemplativa, disciplina que estudia los efectos de las prácticas meditativas y contemplativas sobre el cerebro, la cognición y la experiencia subjetiva.

Durante las últimas décadas, investigaciones basadas en neuroimagen funcional han mostrado que los estados meditativos profundos suelen ir acompañados de modificaciones en la denominada *Default Mode Network* (DMN), la red neuronal asociada a la actividad autorreferencial, la construcción narrativa del yo y la divagación mental espontánea. Los estudios realizados con meditadores expertos indican una disminución significativa de la actividad asociada a la rumiación, la autoproyección y el pensamiento repetitivo, acompañada por un aumento de la estabilidad atencional y de la regulación emocional (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017).

Estas observaciones recuerdan de manera notable las descripciones de Molinos del «silencio de los pensamientos» y de la «quietud interior». Cuando Molinos propone suspender gradualmente el flujo discursivo de la mente para acceder a una atención simple y recogida, está describiendo fenómenos que hoy pueden estudiarse mediante metodologías experimentales sin que ello implique reducir la experiencia contemplativa a sus correlatos neurobiológicos.

Particularmente relevante resulta la convergencia entre la distinción de Molinos entre meditación y contemplación y la diferenciación contemporánea entre *focused attention* (atención focalizada) y *open monitoring* (monitoreo abierto). Mientras la primera implica dirigir deliberadamente la atención hacia un objeto determinado, la segunda consiste en mantener una conciencia abierta y receptiva de la experiencia sin focalización exclusiva. La contemplación descrita por Molinos presenta numerosas analogías con esta segunda modalidad.

Asimismo, la noción de «atención desnuda» (*bare attention*) desarrollada en el ámbito del mindfulness contemporáneo puede interpretarse como una reformulación secularizada de procesos de observación interior que la tradición contemplativa cristiana había explorado durante siglos (KABAT-ZINN, 2004). Desde esta perspectiva, Molinos aparece como un precursor de la investigación sistemática de los estados de conciencia caracterizados por una atención estable, silenciosa y no reactiva.

### **15.3.2.- Fenomenología, neurofenomenología y ciencias de la mente**

La fenomenología constituye probablemente el marco filosófico más fértil para comprender la actualidad de Molinos. Su obra puede leerse como

una descripción minuciosa de transformaciones de la experiencia consciente realizadas desde una perspectiva rigurosamente introspectiva.

La insistencia de Molinos en la diferencia entre actividad mental y receptividad remite directamente a las investigaciones de Edmund Husserl sobre las síntesis pasivas, es decir, aquellos procesos mediante los cuales la experiencia se constituye sin intervención explícita de la voluntad. Del mismo modo, la descripción de una conciencia capaz de permanecer abierta sin producir constantemente representaciones encuentra paralelos en la fenomenología de la atención desarrollada posteriormente por autores como Merleau-Ponty, Michel Henry o Jean-Louis Chrétien.

Especialmente significativo resulta el diálogo con la neurofenomenología propuesta por Francisco Varela. Este programa pretende integrar las descripciones en primera persona de la experiencia vivida con los estudios neurocientíficos en tercera persona, evitando tanto el reduccionismo biológico como el subjetivismo puro (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

Desde esta perspectiva, los relatos contemplativos de Molinos adquieren un valor epistemológico singular. No constituyen únicamente documentos espirituales, sino también observaciones refinadas sobre estados de conciencia poco accesibles a la introspección ordinaria. La tradición contemplativa aparece así, como una auténtica «tecnología de observación de la experiencia», capaz de producir descripciones sistemáticas susceptibles de diálogo con las ciencias cognitivas contemporáneas.

### **15.3.3.- Plasticidad del yo y las nuevas teorías de la subjetividad**

Uno de los aspectos más sorprendentes de la actualidad de Molinos reside en su concepción de la identidad personal.

La filosofía moderna heredó ampliamente la imagen cartesiana del sujeto como entidad estable, autoconsciente y autosuficiente. Sin embargo, gran parte del pensamiento contemporáneo ha cuestionado esta visión sustancialista. Desde la fenomenología, la psicología cognitiva, las neurociencias y las teorías narrativas del yo, la subjetividad aparece cada vez más como un proceso dinámico y emergente.

La doctrina de Molinos de la aniquilación puede reinterpretarse en este contexto como una reflexión sobre la plasticidad de la identidad. Lo que

Molinos propone no es la destrucción del sujeto, sino la transformación de las estructuras egocéntricas que organizan la experiencia. El yo deja de ocupar una posición absoluta y se convierte en un proceso abierto de relación, recepción y transformación.

Esta intuición converge con numerosas investigaciones actuales que muestran que la identidad personal es menos una sustancia fija que una construcción dinámica dependiente de procesos biográficos, corporales, culturales y relacionales (DAMASIO, 2018).

Asimismo, las analogías con determinadas tradiciones contemplativas orientales han sido ampliamente señaladas. Sin ignorar las diferencias doctrinales, la crítica de Molinos del apego al yo presenta notables afinidades con las reflexiones budistas sobre el carácter procesual y no sustancial de la identidad (PANIKKAR, 2005).

#### **15.3.4.- Byung-Chul Han y la crítica de la sociedad del rendimiento**

Probablemente ningún filósofo contemporáneo ha contribuido tanto a revalorizar la dimensión contemplativa de la existencia como Byung-Chul Han.

Su diagnóstico de la sociedad actual describe una cultura dominada por la hiperactividad, la aceleración, la sobreexposición informativa y la presión permanente hacia el rendimiento. En este contexto, la experiencia contemplativa deja de aparecer como una reliquia del pasado para convertirse en una necesidad antropológica fundamental.

Han sostiene que la crisis contemporánea no deriva principalmente de la represión, sino del exceso de positividad, productividad y autoexplotación. El sujeto moderno vive sometido a una constante movilización de sí mismo que dificulta profundamente la atención sostenida, el recogimiento y la experiencia de profundidad temporal (HAN, 2012).

Las críticas formuladas por Molinos contra la dispersión de la atención, la multiplicación de prácticas externas y la incapacidad para permanecer en silencio adquieren aquí una nueva relevancia. Lo que en el siglo XVII aparecía como una advertencia espiritual puede interpretarse hoy como una crítica anticipada a los mecanismos de fragmentación cognitiva característicos de la cultura digital.

Particularmente significativa resulta la obra *Vida contemplativa: elogio de la inactividad* (HAN, 2023), donde la contemplación deja de entenderse como mera pasividad para convertirse en una forma superior de presencia. Esta reinterpretación permite corregir algunas caricaturas históricas del quietismo. La quietud de Molinos no equivale a inacción ni a indiferencia, sino a una modalidad de conciencia capaz de actuar desde una mayor libertad interior.

La contemplación no aparece entonces como negación de la acción, sino como condición de posibilidad de una acción más lúcida, menos reactiva y más profundamente humana.

### **15.3.5.- Psicología contemplativa, mindfulness y bienestar integral**

Otro ámbito donde la influencia indirecta de intuiciones semejantes a las de Molinos resulta especialmente visible es la psicología contemplativa.

Las investigaciones actuales sobre mindfulness, compasión, regulación emocional y bienestar psicológico han mostrado que determinadas prácticas de atención consciente favorecen una reducción del estrés, una mayor estabilidad afectiva y una percepción menos reactiva de la experiencia (DAVIDSON; GOLEMAN, 2017).

Aunque estos enfoques suelen desarrollarse en contextos seculares y terapéuticos, comparten con Molinos varios elementos fundamentales: la observación de los pensamientos sin identificación automática, la reducción de la reactividad emocional, el cultivo del silencio interior y la importancia de la presencia consciente.

Sin embargo, existe también una diferencia importante. Mientras muchos programas contemporáneos se orientan prioritariamente al bienestar psicológico, la propuesta de Molinos persigue una transformación integral del sujeto que incluye dimensiones éticas, espirituales y existenciales más amplias. Esta diferencia recuerda la necesidad de evitar reducciones psicologizantes de la experiencia contemplativa.

### **15.3.6.- Diálogo interreligioso y mística comparada**

La recuperación contemporánea de la mística ha favorecido también un renovado diálogo entre tradiciones religiosas.

Las categorías de Molinos de silencio, vacío, desapego y descentramiento permiten establecer puentes con experiencias descritas en contextos culturales muy diversos. Numerosos estudios comparativos han señalado analogías entre la contemplación cristiana, la vacuidad budista (*śūnyatā*), el *anattā* o no-yo, el silencio zen, la experiencia sufi del aniquilamiento (*fanā*) y diversas formas de espiritualidad advaita.

Autores como Thomas Merton, Raimon Panikkar y Henri Le Saux mostraron que las grandes tradiciones contemplativas comparten ciertas estructuras experienciales fundamentales, aunque las interpreten mediante marcos doctrinales diferentes (PANIKKAR, 2005).

Desde esta perspectiva, Molinos puede ser leído como uno de los representantes occidentales más significativos de una antropología contemplativa universal centrada en la transformación de la conciencia mediante el desapego y la interiorización.

### **15.3.7.- Pensamiento complejo y transdisciplinariedad**

Las experiencias descritas por Molinos desafían cualquier intento de explicación reduccionista. Su comprensión exige articular dimensiones psicológicas, filosóficas, culturales, neurobiológicas, espirituales y educativas.

Precisamente por ello, el pensamiento complejo de Edgar Morin ofrece un marco particularmente adecuado para abordar la experiencia contemplativa. Morin insiste en que los fenómenos humanos no pueden comprenderse mediante explicaciones lineales o fragmentarias, sino a través de enfoques capaces de integrar múltiples niveles de realidad (MORIN, 1994).

La transdisciplinariedad desarrollada por Basarab Nicolescu amplía esta perspectiva al proponer metodologías que permitan el diálogo entre saberes tradicionalmente separados, incluyendo las ciencias, las humanidades y las tradiciones de sabiduría (NICOLESCU, 2009).

Vista desde este horizonte, la obra de Molinos constituye un objeto paradigmático de investigación transdisciplinar. Sus descripciones de la conciencia no pertenecen exclusivamente a la teología, la filosofía o la psicología, sino que se sitúan precisamente en la intersección entre todas ellas.

La experiencia contemplativa aparece así, como un fenómeno complejo que involucra simultáneamente procesos neurocognitivos, dinámicas

emocionales, estructuras culturales, prácticas corporales, significados simbólicos y transformaciones existenciales.

### **15.3.8.- Educación de la atención y pedagogías de la interioridad**

Un correlato especialmente relevante para el siglo XXI se encuentra en las pedagogías de la interioridad y de la atención.

Diversos autores han señalado que uno de los principales desafíos educativos contemporáneos consiste en formar sujetos capaces de sostener la atención, gestionar la sobrecarga informativa y desarrollar espacios de reflexión profunda. La crisis de la concentración y la fragmentación cognitiva constituyen hoy problemas centrales en contextos educativos de todos los niveles.

En este escenario, la propuesta de Molinos adquiere una inesperada actualidad. Su insistencia en el recogimiento, el silencio interior, la simplificación de los estímulos y el cultivo de una atención estable puede interpretarse como una auténtica pedagogía de la conciencia.

Sin trasladar mecánicamente categorías espirituales a contextos educativos contemporáneos, Molinos ofrece una intuición fundamental: la calidad de la conciencia depende en gran medida de la calidad de la atención. Allí donde la atención se dispersa continuamente, la experiencia pierde profundidad; allí donde se recoge y estabiliza, emergen nuevas posibilidades de comprensión, libertad y transformación personal.

### **15.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La obra de Miguel de Molinos constituye una de las expresiones más elaboradas de la tradición occidental de la interioridad. Aunque concebida originalmente en el ámbito de la dirección espiritual y de la experiencia contemplativa cristiana, sus intuiciones fundamentales pueden dialogar fecundamente con los desafíos educativos contemporáneos. La creciente preocupación por la dispersión atencional, la hiperestimulación cognitiva, la fragilidad emocional, la crisis de sentido y la necesidad de una formación integral de la persona ha favorecido la recuperación de enfoques pedagógicos centrados en la conciencia, la atención y la interioridad.

Naturalmente, una lectura pedagógica de Molinos exige discernimiento crítico. No se trata de trasladar literalmente categorías ascéticas del siglo XVII a los sistemas educativos actuales, sino de reinterpretar sus intuiciones a la luz de los conocimientos contemporáneos sobre el aprendizaje, la subjetividad, la regulación emocional y el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la pedagogía derivada de Molinos puede entenderse como una pedagogía contemplativa de la conciencia, orientada a la formación de sujetos capaces de atender, escuchar, discernir, integrar y actuar con mayor libertad interior.

#### **15.4.1.- Pedagogía del silencio y de la atención**

La aportación pedagógica más evidente de Molinos es su reivindicación del silencio como condición formativa fundamental.

Las instituciones educativas contemporáneas se desarrollan en contextos caracterizados por una sobreabundancia de estímulos, información e interrupciones constantes. Diversas investigaciones han mostrado que la fragmentación de la atención constituye uno de los principales obstáculos para los procesos profundos de aprendizaje, comprensión y creatividad (HAN, 2015; DAVIDSON; GOLEMAN, 2017).

La doctrina de Molinos de los tres silencios puede reinterpretarse pedagógicamente como una secuencia de educación atencional.

El primer nivel corresponde al silencio exterior: aprender a escuchar, respetar los tiempos de palabra, desarrollar la capacidad de concentración y reducir la dependencia de la estimulación permanente. El segundo implica la educación de los impulsos y deseos inmediatos, favoreciendo la autorregulación y la tolerancia a la frustración. El tercero remite al desarrollo de una atención profunda capaz de sostenerse más allá de la dispersión habitual de los pensamientos.

Desde esta perspectiva, el silencio deja de ser mera ausencia de ruido para convertirse en una competencia educativa fundamental. Se transforma en el espacio donde emergen la reflexión, la comprensión significativa y la capacidad de escucha de uno mismo y de los demás.

En una cultura dominada por la economía de la atención, educar para el silencio constituye también una forma de resistencia pedagógica frente a la colonización permanente de la conciencia por estímulos externos.

#### **15.4.2.- Pedagogía de la receptividad: aprender a recibir**

La educación moderna ha privilegiado tradicionalmente dimensiones activas del aprendizaje: producir, resolver, intervenir, crear, competir y rendir.

Sin negar la importancia de estas capacidades, Molinos introduce una dimensión frecuentemente olvidada: la receptividad.

La experiencia contemplativa le lleva a descubrir que los procesos más profundos de transformación no siempre son resultado de una acción directa de la voluntad. Existen aprendizajes que requieren espera, escucha, maduración y apertura.

Esta intuición encuentra apoyo en numerosas corrientes contemporáneas. La psicología del aprendizaje reconoce que la comprensión significativa exige períodos de incubación y asimilación; la creatividad requiere espacios de suspensión y maduración; la formación ética demanda escucha y reflexión antes que reacción inmediata.

Desde esta perspectiva, educar la receptividad significa enseñar a los estudiantes a convivir con la incertidumbre, a escuchar antes de juzgar, a contemplar antes de intervenir y a aceptar que no todo conocimiento surge de la producción constante de respuestas.

La receptividad se convierte así en una competencia cognitiva y ética esencial para sociedades complejas que exigen capacidad de diálogo, escucha intercultural y apertura a la diferencia.

#### **15.4.3.- Pedagogía de la interioridad y del centramiento**

Uno de los principios más fecundos derivados de Molinos es la consideración de la interioridad como espacio educativo.

La tradición escolar moderna ha privilegiado frecuentemente la transmisión de contenidos externos, relegando a un segundo plano la exploración del mundo interior de los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones actuales sobre inteligencia emocional, bienestar psicológico y aprendizaje socioemocional muestran que la calidad de la experiencia educativa depende en gran medida de la relación que cada persona mantiene consigo misma.

La imagen de Molinos de la conciencia como centro y morada permite fundamentar una pedagogía orientada al autoconocimiento, la reflexión y la integración personal.

Educación la interioridad implica ayudar al estudiante a reconocer emociones, pensamientos, motivaciones y valores; desarrollar capacidad de introspección; cultivar espacios de silencio reflexivo; y construir una relación consciente con su propia experiencia.

Lejos de promover el aislamiento individualista, esta pedagogía favorece una presencia más equilibrada en el mundo y una relación más auténtica con los demás.

Numerosos programas contemporáneos de educación contemplativa, aprendizaje socioemocional y mindfulness educativo se inscriben precisamente en esta dirección (KABAT-ZINN, 2004).

#### **15.4.4.- Pedagogía del desasimiento y del descentramiento del ego**

La reinterpretación pedagógica de la doctrina de Molinos de la aniquilación constituye uno de los aspectos más delicados y al mismo tiempo más prometedores de su legado.

Despojada de su terminología ascética, la aniquilación puede entenderse como un proceso de descentramiento del egocentrismo. No se trata de negar la individualidad ni la autoestima, sino de superar formas inmaduras de autoafirmación que dificultan la convivencia y el crecimiento personal.

La educación contemporánea reconoce cada vez más la importancia de desarrollar competencias como la empatía, la cooperación, la solidaridad y la conciencia ética. Todas ellas requieren la capacidad de trascender perspectivas exclusivamente autocentradas.

Molinos aporta aquí una intuición decisiva: el crecimiento humano implica una progresiva liberación de la necesidad de poseer, controlar y dominar.

Pedagógicamente, este principio favorece metodologías cooperativas, prácticas de diálogo, aprendizaje-servicio y experiencias de responsabilidad compartida. La madurez no consiste únicamente en afirmar el yo, sino

también en aprender a situarlo dentro de horizontes más amplios de relación y cuidado.

En este sentido, la propuesta de Molinos converge con la ética del desarrollo humano y de las capacidades defendida por Martha Nussbaum (2012).

#### **15.4.5.- Pedagogía de la simplicidad y del desaprendizaje**

Un aspecto menos explorado, pero extraordinariamente actual, es la pedagogía de la simplicidad implícita en la obra de Molinos.

La *Guía espiritual* insiste reiteradamente en la necesidad de desprenderse de acumulaciones innecesarias: excesos de imágenes, discursos, preocupaciones y prácticas que dificultan la claridad interior.

Traducida al ámbito educativo, esta intuición conduce a una pedagogía del desaprendizaje. No todo crecimiento consiste en incorporar nuevos contenidos; muchas veces implica revisar prejuicios, simplificar esquemas mentales rígidos y abandonar hábitos cognitivos poco funcionales.

Edgar Morin ha insistido en la necesidad de enseñar a detectar errores, ilusiones y cegueras del conocimiento como condición para un pensamiento verdaderamente complejo (MORIN, 1999).

Molinos anticipa esta preocupación al mostrar que la conciencia debe aprender no solo a adquirir saberes, sino también a liberarse de aquello que obstaculiza una comprensión más profunda de la realidad.

#### **15.4.6.- Pedagogía del tiempo interior y de la lentitud**

La experiencia contemplativa descrita por Molinos implica una transformación profunda de la relación con el tiempo.

Frente a la aceleración permanente, la contemplación introduce ritmos de demora, maduración y profundidad. El aprendizaje deja de concebirse exclusivamente como acumulación rápida de resultados y pasa a entenderse como proceso gradual de integración.

Esta intuición resulta particularmente relevante en un contexto educativo cada vez más sometido a indicadores cuantitativos, evaluaciones continuas y exigencias de rendimiento inmediato.

Autores contemporáneos como Byung-Chul Han han señalado que la pérdida de la capacidad de demorarse constituye una de las principales patologías culturales de nuestro tiempo (HAN, 2023).

La pedagogía inspirada en Molinos reivindica la necesidad de tiempos lentos para la lectura profunda, la contemplación, la creatividad, la reflexión y el crecimiento personal.

Educar supone también enseñar a habitar el tiempo de manera más consciente y menos compulsiva.

#### **15.4.7.- La tensión crítica: contemplación y compromiso liberador**

Toda recepción pedagógica de Molinos debe afrontar una cuestión fundamental: la relación entre interioridad y transformación social.

La historia del quietismo muestra los riesgos de interpretar la contemplación como indiferencia ante las injusticias o como renuncia a la acción transformadora. Precisamente por ello resulta indispensable releer a Molinos desde una perspectiva crítica y liberadora.

Las pedagogías emancipadoras contemporáneas recuerdan que la Educación de la Conciencia no puede separarse de la responsabilidad ética y social. Paulo Freire insiste en que toda auténtica toma de conciencia desemboca en praxis transformadora (FREIRE, 1975).

Desde esta perspectiva, la contemplación no constituye una alternativa al compromiso, sino su fundamento más profundo. La interioridad auténtica conduce a una percepción más lúcida de la realidad y favorece formas de acción menos dominadas por la agresividad, el miedo o la búsqueda de poder.

La quietud deja entonces de ser pasividad para convertirse en fuente de discernimiento, libertad y responsabilidad.

#### **15.4.8.- Hacia una pedagogía contemplativa transdisciplinar**

La síntesis de los principios anteriores conduce a una pedagogía contemplativa transdisciplinar que integra interioridad, atención, pensamiento crítico y compromiso transformador.

Esta perspectiva dialoga con el paradigma ecosistémico y complejo desarrollado por Morin, Nicolescu y Moraes. El ser humano aparece como una realidad multidimensional en la que interactúan dimensiones cognitivas, emocionales, corporales, sociales, éticas y espirituales.

La Educación de la Conciencia no puede reducirse a la adquisición de información ni a la formación de competencias instrumentales. Debe incluir el cultivo de la atención, la interioridad, la receptividad, la compasión, el discernimiento y la capacidad de actuar responsablemente en contextos complejos.

Molinos aporta a esta visión una convicción fundamental: la transformación exterior requiere una transformación interior que la sostenga. La calidad de la acción depende en gran medida de la calidad de la conciencia desde la que se actúa.

Su legado pedagógico puede resumirse, por tanto, en una idea central de extraordinaria actualidad: educar es ayudar a las personas a habitar conscientemente su propia interioridad para que puedan relacionarse con los demás y con el mundo desde mayores niveles de libertad, atención, profundidad y responsabilidad.

La paradoja histórica de Miguel de Molinos —condenado por enseñar el silencio y redescubierto en una época marcada por la saturación informativa— convierte hoy su obra en una referencia especialmente valiosa para repensar la Educación de la Conciencia en el siglo XXI.



## 16.- Madame Guyon y François Fénelon

«...Todos son capaces de oración, y es una gran desgracia que casi todos se hayan persuadido de no estar llamados a ella. [...] El método es muy fácil: basta con volver el corazón hacia dentro y amar...»

Jeanne-Marie Guyon (1648-1717)

***Le moyen court et autres écrits spirituels*** (1685/1995)

«...El amor puro es el que ama a Dios por Él mismo, sin mezcla alguna de interés propio, ni por el temor del castigo ni por la esperanza de la recompensa...»

François de Fénelon (1651-1715)

***Explication des maximes des saints sur la vie intérieure*** (1697/1997)

Si el siglo XVII abre, como hemos venido sosteniendo a lo largo de estos volúmenes, la *aurora de la interioridad* —la lenta conquista de un *adentro* de la conciencia como territorio propio del saber y de la experiencia—, entonces la pareja formada por Jeanne-Marie Guyon y François de Fénelon ocupa en esa historia un lugar a la vez culminante y crepuscular. Culminante, porque con ellos la tradición mística occidental alcanza una de sus formulaciones más depuradas y radicales: la del *amor puro* o *amor desinteresado*, esto es, la idea de una conciencia capaz de amar lo Absoluto sin retorno alguno sobre sí, sin esperanza de premio ni temor de castigo. Crepuscular, porque su condena — el breve *Cum alias* de Inocencio XII, de 12 de marzo de 1699— sella, según la conocida tesis de Louis Cognet, el «crepúsculo de los místicos» (COGNET, 1991) y consume lo que Michel de Certeau describió como el lento ocaso de la *mística* como saber experiencial autónomo, desplazada por el control doctrinal y por las ciencias positivas de la nueva edad (DE CERTEAU, 2006).

La inclusión de este capítulo en una historia de la *filosofía de la conciencia y de su educación* no obedece a un interés meramente erudito o devocional, sino a una convicción de fondo: que en la querella del quietismo se debatió, con el lenguaje teológico de la época, un problema rigurosamente filosófico y psicológico que sigue siendo el nuestro. ¿Es posible un acto de la conciencia enteramente desprendido del interés propio? ¿Existe un *amor sin porqué*, una entrega que no sea forma encubierta del *amour-propre*? ¿Qué le

ocurre al *yo* —a esa instancia que la modernidad cartesiana acababa de erigir en fundamento— cuando se concibe la vida interior como abandono, pasividad y aun *aniquilamiento*? La grandeza intelectual de Guyon y Fénelon consiste en haber pensado, hasta sus últimas consecuencias, una *descentración del sujeto* que corre exactamente en sentido contrario al movimiento de autoafirmación del *cogito*. Donde Descartes funda la certeza en el *yo pienso*, la mística del amor puro propone un *yo amado y desposeído de sí* que sólo se posee perdiéndose.

Hay, además, en esta elección, un compromiso crítico que esta serie ha mantenido de forma deliberada. Madame Guyon fue una mujer laica, sin formación teológica académica, madre y viuda, que se atrevió a escribir sobre la oración con una autoridad que la institución eclesiástica reservaba al clero varón. Por ello fue encarcelada —en Vincennes y en la Bastilla entre 1698 y 1703— y su voz fue silenciada mediante la alianza del trono y del altar. Recuperar su pensamiento es también un acto de *memoria* y de justicia epistémica: devolver la palabra a una conciencia femenina que la maquinaria del poder quiso anular. Julia Kristeva supo leer en esa escritura «un puro silencio», la perfección paradójica de una palabra que se desposee (KRISTEVA, 2004). Y Jacques Le Brun mostró cómo aquella figura del amor puro, expulsada de la teología, no dejó de migrar y reaparecer en la filosofía moral de Kant, en el romanticismo y aun en el psicoanálisis (LE BRUN, 2006): prueba de que lo que allí se pensó excede con mucho los muros de una controversia confesional.

Valoramos, pues, este episodio como un *umbral*: el momento en que la cultura europea, en vísperas de la Ilustración, lleva al límite la pregunta por la interioridad desinteresada y, al condenarla, la convierte en herencia secreta de la modernidad. Para una pedagogía de la conciencia, como la que aquí defendemos desde los presupuestos de la complejidad, de la transdisciplinariedad y de la educación ecosistémica (MORAES, 2021), Guyon y Fénelon ofrecen un repertorio de extraordinaria actualidad: la educación de la atención, la gratuidad frente al utilitarismo, el abandono frente al control, el cultivo del *fondo del alma* frente a la dispersión. En tiempos de lo que Byung-Chul Han llama la *sociedad del cansancio* y el rendimiento (HAN, 2012), pensar el amor puro y el abandono ya no es un arcaísmo piadoso, sino una posible *resistencia*.

## 16.1.- Apuntes biográficos

### 16.1.1.- Jeanne-Marie Guyon (1648-1717)



18 Jeanne-Marie Guyon (1648–1717) Mística y escritora francesa, una de las figuras más influyentes de la espiritualidad cristiana de los siglos XVII y XVIII. Los elementos de la composición evocan su profunda vida contemplativa, su intensa actividad literaria y la difusión de una espiritualidad centrada en la transformación de la conciencia.

Jeanne-Marie Bouvier de la Motte nació en Montargis en 1648, en el seno de una familia acomodada. Educada por religiosas, casada a los dieciséis años con Jacques Guyon, hombre enfermizo y mucho mayor que ella, conoció una vida conyugal difícil bajo la tutela de una suegra severa. Madre de varios hijos y viuda a los veintiocho años, la muerte de su marido la liberó para entregarse a la vida espiritual que ya la atraía intensamente. Su itinerario interior estuvo marcado por el encuentro con directores de orientación mística —en especial el barnabita<sup>32</sup> François Lacombe— y por una experiencia que ella narra como paso de una devoción ansiosa a una *oración de quietud* y de simple presencia.

Entre 1681 y 1686 recorrió, junto a Lacombe, regiones de los Alpes (Gex, Thonon, Turín, Grenoble), dedicándose a una in-

<sup>32</sup> El barnabismo es la corriente espiritual, pastoral y educativa desarrollada por los barnabitas, congregación fundada en 1530 en Milán por Antonio Maria Zaccaria. Inspirado principalmente en la espiritualidad de Pablo de Tarso, el barnabismo promovió una profunda renovación interior basada en la conversión del corazón, la imitación de Cristo, la oración, el examen de conciencia y la formación integral de la persona. Su ideal consistía en unir vida espiritual, acción apostólica y educación, prestando especial atención a la transformación de los afectos y al crecimiento moral y religioso. En el contexto de la Reforma católica del siglo XVI, ejerció una notable influencia en la renovación del clero, la educación de la juventud y el desarrollo de una espiritualidad centrada en la interioridad y la maduración de la conciencia.

tenza labor de dirección espiritual y escritura. En 1685 publicó en Grenoble el *Moyen court et très facile de faire oraison*, breve manual que tuvo enorme difusión y que defendía la accesibilidad universal de la oración contemplativa. Compuso también *Les torrents spirituels* y un extenso *Comentario al Cantar de los Cantares*, además de una vastísima exégesis de toda la Escritura y una autobiografía, *La vie par elle-même*, de notable valor literario y psicológico (GUYON, 1992; 1995; 2001).

La sombra de Miguel de Molinos —cuya *Guía espiritual* fue condenada en 1687— y el clima de sospecha hacia el «quietismo» precipitaron su desgracia. Detenida por primera vez en 1688, fue liberada por mediación de personas influyentes y acogida en el círculo de Madame de Maintenon y en la casa de educación de Saint-Cyr, donde su doctrina ejerció gran ascendiente. Allí, hacia 1688-1689, conoció a Fénelon, sobre quien tendría una influencia espiritual decisiva. El examen de su doctrina en las *Conferencias de Issy* (1694-1695), conducido por Bossuet, Noailles y Tronson, se saldó con artículos restrictivos. Nuevas detenciones la condujeron a Vincennes y, finalmente, a la Bastilla (1698-1703). Liberada con la salud quebrantada, pasó sus últimos años en Blois, en relativo retiro, donde murió en 1717.

#### **16.1.2.- François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715)**

François de Fénelon nació en 1651 en el castillo familiar del Périgord. Formado en Cahors y en París, vinculado al seminario de Saint-Sulpice y ordenado sacerdote, destacó pronto por su talento literario y su sensibilidad pedagógica. Su primera obra mayor, *De l'éducation des filles* (1687/2009), lo sitúa entre los grandes teóricos de la educación de la modernidad temprana. En 1689 fue nombrado preceptor del duque de Borgoña, nieto de Luis XIV y heredero presunto del trono: para su formación compuso fábulas, diálogos y, sobre todo, *Les aventures de Télémaque* (1699/1995), novela pedagógico-política que es a la vez tratado de gobierno y crítica velada del absolutismo y de las guerras del monarca.

Nombrado arzobispo de Cambrai en 1695, Fénelon asumió la defensa teológica de la experiencia mística de Guyon. Frente a la ofensiva de Jacques-Bénigne Bossuet, obispo de Meaux —autor de la *Instruction sur les états d'oraison* (BOSSUET, 1697/2000)—, publicó en 1697 la *Explication des maximes des saints sur la vie intérieure*, donde sistematizó la doctrina del amor puro y de los «estados pasivos». La controversia, llevada a Roma, terminó con el breve *Cum alias* (12 de marzo de 1699), que censuró veintitrés proposicio-

nes de las *Maximes*. La condena fue *cualificada* —las proposiciones fueron reprobadas, pero Fénelon no fue declarado hereje—, y el arzobispo se sometió de inmediato, leyendo él mismo la censura desde su púlpito, gesto que sus contemporáneos juzgaron de heroica humildad. La publicación, ese mismo año, del *Télémaque* —leído como sátira del reinado— consumó su desgracia cortesana: confinado en su diócesis de Cambrai, allí desplegó una intensa actividad pastoral, literaria y caritativa hasta su muerte en 1715. Su tardía *Lettre à l'Académie* (1714) lo confirma además como uno de los grandes prosistas y teóricos de la lengua de su siglo.

La historia ha unido indisolublemente ambos nombres. Sin la experiencia de Guyon no se entiende la teología de Fénelon; sin la pluma y la dignidad episcopal de Fénelon, la voz de Guyon no habría alcanzado la resonancia europea que tuvo. Henri Bremond, en su monumental *Histoire littéraire du sentiment religieux en France*, restituyó con finura la grandeza espiritual de uno y otra frente a las simplificaciones polémicas (BREMOND, 2006).



19 François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651–1715) Los elementos simbólicos de la composición evocan su labor como guía espiritual, educador de príncipes y promotor de una conciencia abierta a la verdad y al bien.

## 16.2.- Aportaciones fundamentales

La importancia histórica de Madame Guyon y François Fénelon trasciende ampliamente el marco de la espiritualidad cristiana de finales del siglo XVII. Ambos elaboraron una de las reflexiones más profundas de la tradición occidental sobre la transformación de la conciencia, el descentramiento del yo y las formas superiores de la interioridad. Allí donde el racionalismo moderno tendía a identificar la conciencia con la

representación, el análisis conceptual o la reflexión sobre sí misma, Guyon y Fénelon exploraron una dimensión distinta: la conciencia como apertura, receptividad, presencia y amor desinteresado.

La originalidad de sus aportaciones radica en haber descrito con notable precisión fenómenos interiores que hoy reaparecen en campos tan diversos como la fenomenología de la conciencia, la psicología contemplativa, los estudios sobre mindfulness, la neurociencia de la meditación, las investigaciones sobre la autotranscendencia y las teorías contemporáneas del desarrollo moral y espiritual. Su legado constituye, por ello, uno de los intentos más influyentes de comprender cómo la conciencia puede liberarse progresivamente del egocentrismo para acceder a formas más amplias de percepción, libertad y unidad interior.

### **16.2.1.- El amor puro: la conciencia más allá del interés propio**

La aportación más característica de Fénelon y Guyon es la formulación de la doctrina del amor puro (*pur amour*), entendida como la posibilidad de amar el bien por sí mismo y no por los beneficios que de él se obtengan (FÉNELON, 1697). El problema que subyace a esta doctrina es de enorme alcance filosófico: ¿puede la conciencia actuar sin estar motivada por la búsqueda de ventaja, recompensa o satisfacción personal?

Fénelon sostiene que el amor alcanza su grado más perfecto cuando cesa toda apropiación egoica. En este estado, el sujeto deja de situarse en el centro de su propio horizonte afectivo. La conciencia experimenta entonces una inversión radical de perspectiva: ya no vive orientada hacia la posesión, sino hacia la participación; ya no busca recibir, sino responder a un bien que la supera.

Desde una perspectiva contemporánea, esta propuesta anticipa importantes desarrollos de la psicología moral. Lawrence Kohlberg identificó los niveles más altos del desarrollo ético con la capacidad de actuar desde principios universales más allá del interés individual (KOHLBERG, 1992). Del mismo modo, Abraham Maslow describió experiencias de autotranscendencia en las que el sujeto supera las preocupaciones centradas en sí mismo para orientarse hacia valores de unidad y plenitud (MASLOW, 1982; 2008).

La pregunta planteada por Fénelon continúa siendo plenamente actual: ¿es posible una conciencia verdaderamente libre del cálculo narcisista que domina gran parte de la cultura contemporánea?

### **16.2.2.- Del ego posesivo al yo transparente**

Más allá de una doctrina espiritual, el amor puro constituye una auténtica teoría de la transformación del sujeto. El problema fundamental no es la existencia del yo, sino su tendencia a convertirse en centro absoluto de referencia.

Guyon describe este proceso mediante una crítica constante al *amour-propre*, entendido como la inclinación de la conciencia a apropiarse de toda experiencia para reforzar su propia identidad (GUYON, 1685). El desarrollo espiritual consiste precisamente en debilitar progresivamente esta estructura posesiva.

Lo que emerge entonces no es la desaparición de la personalidad, sino una forma distinta de subjetividad: un yo más transparente, menos defensivo y menos dependiente de la autoafirmación constante. Esta intuición encuentra sorprendentes paralelos con las investigaciones actuales sobre el descentramiento cognitivo (*decentering*), la flexibilidad psicológica y los procesos de reducción de la autorreferencialidad estudiados en las prácticas contemplativas (DAVIDSON; GOLEMAN, 2017).

### **16.1.3.- La pedagogía del abandono**

Uno de los aportes más originales de Guyon es haber desarrollado una auténtica pedagogía de la receptividad. Frente a los modelos espirituales basados en el esfuerzo continuo y el control voluntarista, propone un itinerario progresivo de abandono y confianza (GUYON, 1682).

Este abandono no equivale a pasividad psicológica ni a resignación. Implica una transformación de la relación entre acción y conciencia. El sujeto aprende gradualmente a dejar de controlar compulsivamente su experiencia para abrirse a procesos más profundos de integración interior.

La relevancia contemporánea de esta intuición resulta evidente. Numerosos estudios sobre regulación emocional muestran que la aceptación consciente suele producir mejores resultados que las estrategias basadas exclusivamente en la supresión o el control de los estados internos (HAYES; STROSAHL; WILSON, 2012). En este sentido, Guyon anticipa una

comprensión de la conciencia basada no en el dominio, sino en la cooperación con los procesos internos de transformación.

#### **16.1.4.- La oración pasiva y los estados receptivos de conciencia**

En el *Moyen court*, Guyon describe formas avanzadas de oración caracterizadas por la disminución de la actividad discursiva y el predominio de la atención silenciosa (GUYON, 1685/1995).

Desde una perspectiva fenomenológica, estas descripciones constituyen algunos de los testimonios más detallados de estados receptivos de conciencia producidos en Occidente antes del surgimiento de la psicología moderna. La actividad conceptual se aquieta, las imágenes pierden protagonismo y emerge una forma de presencia inmediata difícil de expresar mediante categorías ordinarias.

Estas experiencias han sido estudiadas posteriormente por autores como William James (1902/2017), quien observó que numerosos estados místicos comparten características comunes: pasividad, inefabilidad, unidad y transformación duradera de la personalidad.

La importancia de estas observaciones radica en que muestran la existencia de modalidades de conciencia distintas del pensamiento analítico habitual, ampliando considerablemente nuestra comprensión de la experiencia humana.

#### **16.1.5.- El aniquilamiento del yo y la autotrascendencia**

Quizá ninguna expresión de Guyon haya resultado tan polémica como la de *anéantissement* o «aniquilamiento» (GUYON, 1682). Sin embargo, interpretada adecuadamente, no significa destrucción de la identidad personal.

Se trata más bien de la desaparición progresiva de las formas rígidas de autoidentificación que limitan la expansión de la conciencia. El sujeto deja de aferrarse a una imagen fija de sí mismo y accede a una experiencia más amplia de existencia.

Este proceso guarda afinidades con lo que la psicología transpersonal denomina autotrascendencia (WILBER, 1994) y con los estados de disminución de la actividad autorreferencial asociados a la denominada

*default mode network* estudiada por la neurociencia contemplativa (BREWER et al., 2011).

Aunque los lenguajes sean distintos, la cuestión de fondo es similar: cómo puede la conciencia superar las estructuras egocéntricas que condicionan su percepción de la realidad.

#### **16.1.6.- El fondo del alma: profundidad y núcleo de la conciencia**

Guyon y Fénelon heredan la tradición del *fond de l'âme*, vinculada a Eckhart, Tauler y la mística renana. Este «fondo del alma» designa una dimensión profunda de la subjetividad anterior a las fluctuaciones psicológicas ordinarias.

En esta perspectiva, la conciencia posee niveles de profundidad que no coinciden con el flujo superficial de pensamientos, emociones o recuerdos. Existe un núcleo silencioso desde el cual se organiza la vida interior.

La relevancia filosófica de esta idea es considerable. Mientras el racionalismo moderno identificaba la conciencia con la actividad representacional, la tradición del fondo del alma señala la existencia de una dimensión prerreflexiva que constituye la base misma de toda experiencia consciente.

Fenomenólogos contemporáneos como Husserl y Michel Henry desarrollarán posteriormente intuiciones semejantes al explorar formas de autoexperiencia anteriores a la reflexión conceptual (HENRY, 2015).

#### **16.1.7.- La interioridad sin imágenes**

Una consecuencia directa de la doctrina anterior es la afirmación de una interioridad que trasciende imágenes, conceptos y representaciones.

Para Guyon y Fénelon, las formas superiores de conocimiento espiritual no consisten en acumular contenidos mentales, sino en atravesarlos. La conciencia madura cuando aprende a no identificarse con sus propios productos cognitivos.

Esta intuición resulta especialmente significativa en una cultura contemporánea caracterizada por la sobreestimulación informativa. Frente a la saturación permanente de imágenes, ambos autores proponen una vía de

simplificación interior que permite recuperar la capacidad de presencia y atención.

### **16.1.8.- La santa indiferencia: libertad respecto a los estados interiores**

La noción de *sainte indifférence* ocupa un lugar central en la antropología espiritual de Fénelon (GORÉ, 1956). Lejos de significar apatía, expresa una libertad interior que permite permanecer estable ante el éxito y el fracaso, el placer y el sufrimiento, la consolación y la sequedad espiritual.

La conciencia deja de depender emocionalmente de las circunstancias externas o de sus propios estados fluctuantes. Surge así una forma de ecuanimidad que recuerda tanto la *apatheia* estoica como la *Gelassenheit* de la tradición renana.

Desde la psicología contemporánea, esta capacidad puede relacionarse con la resiliencia emocional, la regulación afectiva y las competencias metacognitivas que permiten observar los propios estados sin quedar completamente absorbidos por ellos.

### **16.1.9.- Una democratización de la experiencia interior**

Una de las aportaciones históricas más innovadoras de Guyon consistió en afirmar que la experiencia contemplativa profunda no estaba reservada a especialistas religiosos ni a élites intelectuales.

La oración interior podía ser practicada por cualquier persona, independientemente de su formación cultural o posición social (GUYON, 1685/1995). Esta afirmación suponía una auténtica democratización del acceso a las formas más elevadas de desarrollo espiritual.

En términos contemporáneos, esta propuesta anticipa enfoques educativos centrados en la universalidad del potencial humano y en la capacidad de toda persona para desarrollar competencias de atención, autoconocimiento y transformación interior.

## **3.10. La querrela del quietismo**

La controversia entre Bossuet, Guyon y Fénelon constituye mucho más que un episodio teológico (BOSSUET, 1697/2000; FÉNELON, 1697/1911).

Representa uno de los grandes debates modernos sobre la legitimidad del conocimiento basado en la experiencia interior.

Como mostró Michel de Certeau (1982), en esta disputa se estaba definiendo qué formas de saber serían reconocidas por la modernidad emergente y cuáles quedarían relegadas a la esfera privada.

La progresiva marginación de la experiencia contemplativa contribuyó a consolidar una concepción de la conciencia centrada en la racionalidad discursiva. Sin embargo, las investigaciones contemporáneas sobre meditación, atención plena y conciencia sugieren que muchas de las cuestiones planteadas por Guyon y Fénelon continúan abiertas.

Su legado puede entenderse hoy como uno de los primeros intentos sistemáticos de describir los procesos mediante los cuales la conciencia se descentra, se profundiza y se transforma.

### **16.3.- Correlatos contemporáneos**

La distancia histórica que separa a Madame Guyon y François Fénelon de nuestro presente no impide reconocer la sorprendente vigencia de muchas de sus intuiciones fundamentales. De hecho, algunos de los debates más relevantes de la filosofía, la psicología, la fenomenología y las ciencias cognitivas contemporáneas giran en torno a cuestiones que ambos autores formularon con notable profundidad: la naturaleza del yo, la posibilidad de una conciencia no centrada en la autoafirmación, la receptividad como forma de conocimiento, la transformación de la atención y la experiencia de autotranscendencia.

Naturalmente, los lenguajes conceptuales, los presupuestos metafísicos y los contextos culturales son muy distintos. Sin embargo, más allá de las diferencias históricas, es posible identificar afinidades estructurales que permiten establecer fecundos diálogos entre la tradición contemplativa representada por Guyon y Fénelon y diversos desarrollos contemporáneos. Estos paralelismos no implican identidad doctrinal, sino convergencias en torno a problemas permanentes de la conciencia humana: cómo se constituye el sujeto, cómo puede liberarse de sus mecanismos de apropiación y cómo accede a formas más amplias de experiencia, responsabilidad y presencia.

### **16.3.1.- Michel de Certeau: la experiencia interior como forma de conocimiento**

La obra de Michel de Certeau constituye uno de los marcos historiográficos más importantes para comprender la relevancia contemporánea de Guyon y Fénelon (CERTEAU, 1982). Su gran aportación consiste en mostrar que la mística no debe interpretarse como una anomalía irracional dentro de la historia del pensamiento occidental, sino como una forma específica de producción de conocimiento.

Según Certeau, la experiencia mística genera un discurso propio que intenta expresar aquello que excede los límites ordinarios del lenguaje. La escritura de Guyon ejemplifica de manera paradigmática esta tensión: la palabra intenta comunicar una experiencia cuya naturaleza consiste precisamente en superar toda representación conceptual.

Desde esta perspectiva, la controversia del quietismo puede reinterpretarse como un conflicto entre dos modelos de legitimación del saber. Por un lado, el conocimiento institucional, doctrinal y racionalmente controlado; por otro, un conocimiento nacido de la experiencia interior inmediata. La actualidad de esta cuestión resulta evidente en debates contemporáneos sobre el valor epistemológico de la experiencia subjetiva, la fenomenología en primera persona y las metodologías contemplativas aplicadas al estudio de la conciencia.

### **16.3.2.- Julia Kristeva y los lenguajes del silencio**

La lectura que Julia Kristeva realiza de Guyon amplía esta línea interpretativa al mostrar cómo determinadas experiencias interiores producen formas singulares de lenguaje (KRISTEVA, 2004).

Según Kristeva, la escritura mística ocupa una posición liminar entre el discurso y el silencio. No pretende describir objetos externos, sino expresar transformaciones profundas del sujeto. En este sentido, Guyon anticipa cuestiones que la teoría contemporánea del lenguaje continúa explorando: los límites de la representación, la relación entre experiencia y expresión y la posibilidad de comunicar dimensiones prerreflexivas de la conciencia.

La importancia de esta perspectiva radica en que desplaza el interés desde los contenidos doctrinales hacia las estructuras de experiencia que dichos contenidos intentan expresar.

### **16.3.3.- Simone Weil: descreación y vaciamiento del yo**

Pocas figuras del siglo XX presentan una afinidad tan profunda con Guyon y Fénelon como Simone Weil. Su concepto de *descreación* (*décréation*) constituye una reformulación filosófica de la lógica del amor puro y del aniquilamiento espiritual (WEIL, 2021).

Para Weil, la plenitud humana no consiste en reforzar indefinidamente la identidad personal, sino en disminuir la centralidad del yo para permitir que la realidad se manifieste tal como es. La conciencia madura cuando deja de imponerse sobre el mundo y aprende a recibirlo.

Esta idea enlaza directamente con el abandono guyoniano y con la renuncia feneloniana al interés propio. En todos los casos aparece una misma estructura: la liberación progresiva de la conciencia respecto de la compulsión a apropiarse de cuanto experimenta.

### **16.3.4.- La atención como transformación de la conciencia**

La proximidad entre Weil y la tradición del amor puro se hace aún más evidente en su teoría de la atención (WEIL, 1950/2015).

Para Weil, la atención auténtica no consiste en concentrarse intensamente sobre un objeto, sino en vaciar la mente de expectativas, deseos y proyecciones para permitir que la realidad se revele. Esta definición recuerda poderosamente la oración de simplicidad propuesta por Guyon.

Las investigaciones contemporáneas sobre mindfulness, metacognición y entrenamiento atencional han redescubierto la importancia de esta modalidad receptiva de atención. La conciencia no se desarrolla únicamente mediante la acumulación de conocimientos, sino también mediante el refinamiento de su capacidad para percibir sin apropiarse.

### **16.3.5.- Jean-Luc Marion y la fenomenología de la donación**

La fenomenología de Jean-Luc Marion ofrece uno de los puentes conceptuales más sólidos entre la mística clásica y la filosofía contemporánea (MARION, 2008).

Su teoría del fenómeno saturado describe experiencias cuya riqueza excede la capacidad de control conceptual del sujeto. La conciencia deja

entonces de ser la instancia soberana que constituye el sentido y se convierte en receptora de una donación que la sobrepasa.

La afinidad con Guyon y Fénelon resulta notable. Allí donde la mística hablaba de gracia, abandono o pasividad contemplativa, Marion habla de donación, exceso fenomenológico y recepción.

En ambos casos aparece una misma inversión de perspectiva: la conciencia no es fundamentalmente productora, sino receptora.

### **16.3.6.- El sujeto como adonné**

Particularmente relevante es la figura marioniana del *adonné*, el sujeto constituido por aquello que recibe (MARION, 2005).

Frente al ideal moderno del sujeto autónomo y autosuficiente, Marion propone una subjetividad cuya identidad surge de la acogida y la respuesta. Esta concepción se aproxima notablemente a la estructura del amor puro, donde el sujeto deja de definirse por la posesión para definirse por la entrega.

La importancia de este paralelismo es considerable porque cuestiona uno de los presupuestos centrales de la modernidad: la identificación entre libertad y autoafirmación.

### **16.3.7.- Emmanuel Levinas y la descentralización ética del sujeto**

Otro de los grandes herederos contemporáneos de esta tradición es Emmanuel Levinas. Aunque su horizonte es ético y no místico, comparte con Guyon y Fénelon una profunda crítica del egocentrismo (LÉVINAS, 2021).

Su noción de *dés-intéressement* expresa literalmente la salida del sujeto de la lógica del interés propio. La conciencia alcanza su verdad no cuando se repliega sobre sí misma, sino cuando responde a la llamada del otro.

La relación con el amor puro es evidente. El movimiento que Fénelon describe como amor desinteresado a Dios se transforma en Levinas en responsabilidad infinita hacia el prójimo. El eje vertical de la mística se convierte en eje horizontal de la ética.

### **16.3.8.- Autotrascendencia y psicología humanista**

La psicología humanista y transpersonal ha recuperado también temas centrales de la tradición contemplativa. Abraham Maslow identificó formas de desarrollo humano caracterizadas por la autotrascendencia, es decir, por la superación de las preocupaciones centradas exclusivamente en el yo (MASLOW, 2008).

Posteriormente, Ken Wilber integró estas intuiciones en una teoría evolutiva de la conciencia según la cual el desarrollo humano implica procesos progresivos de descentramiento e integración (WILBER, 1994).

Aunque los marcos teóricos son muy diferentes, ambos autores coinciden con Guyon y Fénelon en considerar que las formas superiores de conciencia no se caracterizan por una intensificación del ego, sino por su relativización.

### **16.3.9.- Byung-Chul Han y la rehabilitación de la contemplación**

Las críticas culturales de Byung-Chul Han ofrecen una de las resonancias más sorprendentes de la tradición contemplativa (HAN, 2012; 2023).

Han describe una sociedad dominada por la hiperactividad, el rendimiento permanente y la exigencia de productividad continua. En este contexto, la contemplación aparece como una facultad amenazada.

La reivindicación de Han de la *vita contemplativa* recuerda algunos aspectos esenciales de Guyon. Ambos autores denuncian, desde contextos radicalmente distintos, una cultura incapaz de detenerse, escuchar y recibir.

La contemplación deja entonces de ser una práctica exclusivamente religiosa para convertirse en una forma de resistencia antropológica frente a la colonización permanente de la atención.

### **16.3.10.- Neurociencia contemplativa y descentramiento del yo**

Las ciencias cognitivas y la neurociencia contemplativa han comenzado a estudiar fenómenos que presentan afinidades parciales con las experiencias descritas por Guyon y Fénelon.

Diversas investigaciones muestran que ciertas prácticas contemplativas producen una disminución de la actividad asociada al procesamiento autorreferencial y a la construcción narrativa del yo (BREWER et al., 2011; DAVIDSON; GOLEMAN, 2017).

Aunque estas observaciones no explican la experiencia mística ni reducen su significado a procesos neuronales, sugieren que el descentramiento del yo descrito por los contemplativos posee correlatos observables en la dinámica cerebral.

### **16.3.11.- Antonio Damasio y la conciencia encarnada**

Las investigaciones de António Damasio han contribuido asimismo a superar las viejas oposiciones entre mente, cuerpo y emoción (DAMASIO, 1994).

Su trabajo muestra que los procesos cognitivos más complejos dependen de mecanismos afectivos y corporales. Esta perspectiva resulta particularmente interesante para interpretar a Guyon y Fénelon, pues ayuda a comprender que la transformación espiritual descrita por ambos no consiste en una abstracción desencarnada, sino en una profunda reorganización de la vida afectiva.

La conciencia contemplativa no abandona el cuerpo; transforma la manera en que el cuerpo, la emoción y el pensamiento se articulan.

### **16.3.12.- Complejidad, conciencia y transformación humana**

Finalmente, la epistemología de la complejidad desarrollada por Edgar Morin ofrece un marco especialmente adecuado para interpretar estos fenómenos (MORIN, 1994).

La conciencia aparece como una realidad multidimensional en la que convergen procesos biológicos, psicológicos, culturales, éticos y espirituales. Desde esta perspectiva, las experiencias estudiadas por Guyon y Fénelon no pueden reducirse ni a explicaciones exclusivamente teológicas ni a interpretaciones puramente neurocientíficas.

Su principal aportación contemporánea consiste precisamente en recordar que la transformación de la conciencia es un fenómeno complejo que exige integrar múltiples niveles de comprensión.

## 17.- George Fox (1624-1691)

*«...Y cuando todas mis esperanzas en ellos y en todos los hombres se habían desvanecido, de modo que nada exterior tenía ya con qué socorrerme ni podía decirme qué hacer, entonces, oh entonces, oí una voz que decía: hay uno, Cristo Jesús mismo, que puede hablar a tu condición...».*

***The journal of George Fox*** (2007, p 11)

*«...Sed modelos, sed ejemplos en todos los países, lugares, islas y naciones adonde lleguéis, de manera que vuestro porte y vuestra vida prediquen entre toda clase de gentes; entonces caminaréis alegremente sobre la tierra, respondiendo a aquello de Dios que hay en cada uno...».*

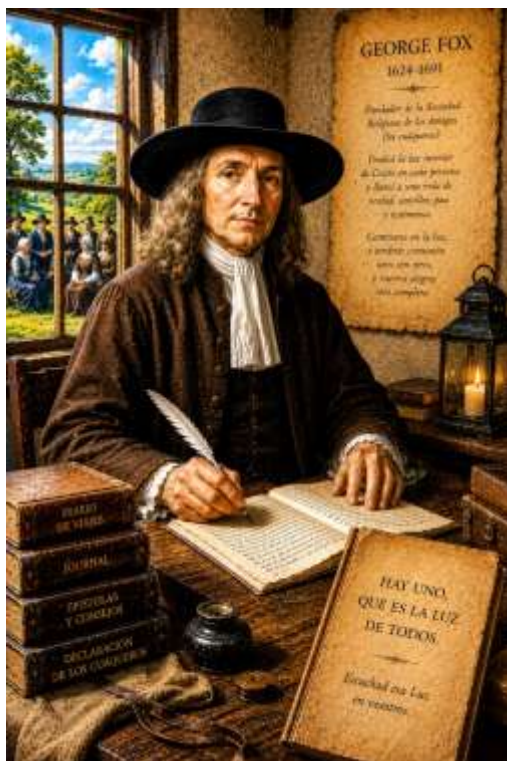
***The journal of George Fox*** (2007, p. 263)

*«...El cuaquerismo fue, en sus comienzos, un intento de vivir según la convicción de que el alma humana es capaz de un contacto inmediato con la presencia divina...».*

Rufus M. Jones (1863–1948)

***Studies in Mystical Religion*** (2004, p. xv)

El siglo XVII ha sido descrito, en los volúmenes precedentes de esta serie, como la aurora de la interioridad: el momento en que la conciencia europea, sacudida por la revolución científica, la fractura confesional y las guerras de religión, vuelve sobre sí misma para preguntarse por el fundamento del conocer, del creer y del existir. Hemos recorrido ya las grandes vías de esa interiorización: la duda metódica cartesiana, que hace del cogito el punto central de la certeza; el pathos pascaliano del corazón que tiene razones que la razón ignora; la sustancia infinita spinoziana; la mónada de Leibniz. Junto a estas vías metafísicas y epistemológicas, existió en el mismo siglo una vía que no procede de las cátedras ni de los gabinetes, sino de los campos, los talleres y las cárceles de la Inglaterra revolucionaria: la vía de la **experiencia interior inmediata de lo divino** como criterio de verdad, de igualdad y de acción. Esa vía tiene un nombre propio: George Fox, y un movimiento: la Sociedad Religiosa de los Amigos, conocidos despectivamente, y después con orgullo, como cuáqueros.



20 George Fox (1624–1691) Predicador y reformador religioso inglés, fundador de la *Sociedad Religiosa de los Amigos* (cuáqueros). Los elementos representados evocan su defensa de la sencillez, la igualdad, la paz y la experiencia directa de lo divino en la conciencia.

**interior** (*Inner Light, Inward Light*) que ilumina a todo ser humano que viene al mundo; donde la escolástica protestante multiplica las disputas doctrinales, Fox proclama la primacía de la experiencia sobre la letra; y donde el orden estamental jerarquiza a las personas, Fox extrae de la universalidad de esa Luz una **igualdad radical** que lo lleva a negar el saludo reverencial, los títulos honoríficos, la subordinación de las mujeres y, finalmente, toda violencia (INGLE, 1994; MOORE, 2030).

La valoración que aquí proponemos es, por tanto, doble. En el plano filosófico, Fox aporta una **fenomenología espontánea de la presencia divina en la conciencia**: la convicción, no argumentada sino vivida, de que existe en el interior de cada persona un principio luminoso, anterior a toda confesión y a toda cultura, que puede ser escuchado en el silencio y que, escuchado, transforma. En el plano educativo y pedagógico —que es el horizonte último

Incluir a Fox en una historia de la filosofía de la conciencia podría parecer, a primera vista, una decisión discutible. Fox no escribió tratados sistemáticos; despreciaba la erudición libresca (a la que llamaba «la sabiduría que es de abajo»); su prosa, recogida sobre todo en su Diario, es la de un visionario y un predicador itinerante, no la de un metafísico. Y, sin embargo, sostenemos en este capítulo que la aportación de Fox al pensamiento de la conciencia es de primer orden, precisamente porque desplaza el problema desde el plano teórico —¿qué puedo conocer con certeza?— hacia el plano existencial y ético —¿qué experiencia interior transforma efectivamente al ser humano y lo iguala a sus semejantes?—. Donde Descartes funda la certeza en el yo que piensa, Fox la funda en la **Luz**

de nuestra serie— Fox y la tradición que inaugura ofrecen una de las pedagogías de la interioridad más coherentes y duraderas de la modernidad: una pedagogía del silencio, de la escucha, de la igualdad y del testimonio, cuyas instituciones (escuelas, colegios, prácticas de discernimiento comunitario) han sobrevivido tres siglos y medio y dialogan hoy de modo sorprendente con la educación contemplativa, la neurociencia de la atención y las pedagogías críticas y decoloniales (BRINTON; BACON, 2002; DANDELION, 2019).

Desde el marco transdisciplinar que orienta esta obra, Fox interesa además por una razón epistemológica precisa. La transdisciplinariedad, tal como la formula Nicolescu, postula la existencia de distintos niveles de realidad y de distintos niveles de percepción, mediados por un tercero incluido que escapa a la lógica binaria (NICOLESCU, 2009). La noción de Fox de una Luz que es a la vez interior al sujeto y trascendente a él, immanente y universal, anticipa de manera intuitiva ese rechazo del dualismo excluyente: la conciencia no es ni pura interioridad subjetiva ni mero reflejo del mundo, sino el lugar donde se manifiesta un principio que la atraviesa y la supera. Leer a Fox desde Morin, Nicolescu, Moraes y la teología de la liberación no es, pues, un anacronismo, sino el reconocimiento de que ciertas intuiciones del cuaquerismo primitivo prefiguran el paradigma ecosistémico y complejo de la conciencia que esta serie viene reconstruyendo.

### **17.1.- Apuntes biográficos**

La trayectoria de George Fox no puede comprenderse adecuadamente sin atender al complejo entramado de circunstancias históricas, religiosas y personales que acompañaron su existencia. Su vida transcurrió en una época de profundas transformaciones políticas y espirituales, marcada por el cuestionamiento de las autoridades tradicionales, la fragmentación del cristianismo inglés y la búsqueda de nuevas formas de experiencia religiosa. Sin embargo, más allá de este contexto general, fueron también decisivas determinadas experiencias biográficas, encuentros personales, conflictos y desafíos que contribuyeron a moldear su carácter y a orientar su itinerario vital. La singular combinación entre circunstancias externas y vivencias interiores convirtió a Fox en una de las figuras religiosas más originales de la Inglaterra del siglo XVII. El examen de su biografía permite comprender cómo determinados acontecimientos fueron configurando progresivamente una personalidad espiritual excepcional cuya influencia se extendería mucho más allá de su tiempo y de su entorno inmediato.

### **17.1.1.- Infancia y primeros años: (1624–1643)**

George Fox nació en julio de 1624 en Drayton-in-the-Clay, actualmente Fenny Drayton, en el condado de Leicestershire, en el corazón de las Midlands inglesas. Su nacimiento tuvo lugar en una Inglaterra marcada por crecientes tensiones religiosas, políticas y sociales que desembocarían, pocos años después, en la Guerra Civil. Este contexto de inestabilidad desempeñaría un papel decisivo en la formación de su pensamiento y en la recepción de su mensaje.

Su padre, Christopher Fox, era tejedor y gozaba de una reputación tan intachable que era conocido por sus vecinos como «Righteous Christer» («el recto Christopher»). Su madre, Mary Lago, procedía de una familia profundamente religiosa, vinculada a sectores que habían sufrido persecuciones por motivos de conciencia durante las convulsiones religiosas de la Inglaterra Tudor. Fox crecerá, por tanto, en un ambiente donde la honestidad moral, la independencia de criterio y la fidelidad a las convicciones espirituales constituían valores fundamentales (FOX, 2007).

El propio Fox recordará en su Diario que desde muy temprano manifestó una disposición poco común para la reflexión religiosa. Mientras otros jóvenes participaban en entretenimientos y diversiones, él prefería la soledad, la observación y la meditación. Esta temprana inclinación hacia la interioridad constituye uno de los rasgos más constantes de su personalidad. En numerosos pasajes autobiográficos describe una sensibilidad particularmente aguda ante la hipocresía, la injusticia y las contradicciones entre la profesión externa de fe y la vida efectiva de las personas (FOX, 2007).

La experiencia infantil de una religiosidad sincera, unida a la observación de las incoherencias del mundo adulto, sembró las bases de una búsqueda que posteriormente desembocaría en una de las experiencias espirituales más influyentes de la modernidad occidental.

### **17.1.2.- Oficio, independencia y crisis existencial**

Durante su juventud Fox fue aprendiz de zapatero y trabajó también como pastor de ovejas. Estas ocupaciones aparentemente modestas tuvieron una importancia decisiva en su desarrollo personal. A diferencia de la mayoría de los líderes religiosos de su tiempo, no recibió educación universitaria ni formación clerical. Más tarde interpretará esta circunstancia como un signo

providencial: Dios había querido instruirlo directamente, sin la mediación de las instituciones académicas o eclesiásticas.

La vida pastoril favoreció además largos períodos de soledad y contemplación. Numerosos estudiosos han señalado que el contacto cotidiano con la naturaleza reforzó en Fox una actitud de observación interior y de atención silenciosa que posteriormente caracterizaría la espiritualidad cuáquera (JONES, 1909; GWYN, 1986).

Hacia 1643, con diecinueve años, comenzó la gran crisis espiritual que marcaría toda su existencia. Profundamente decepcionado por la superficialidad religiosa de muchos de sus contemporáneos, empezó a experimentar una creciente sensación de desorientación interior. Buscó consejo en sacerdotes anglicanos, predicadores puritanos y diversas figuras religiosas, pero encontró respuestas que consideró insuficientes o vacías.

El fracaso de estas consultas provocó una ruptura decisiva. Convencido de que ninguna autoridad externa podía ofrecerle la verdad que buscaba, abandonó su hogar y emprendió una larga peregrinación espiritual por distintas regiones de Inglaterra. Durante varios años vivió prácticamente como un buscador errante, recorriendo ciudades y aldeas, participando en reuniones religiosas y manteniendo intensos diálogos con personas de diversas tendencias espirituales (FOX, 2007).

Esta etapa coincide con uno de los períodos más turbulentos de la historia inglesa. La Guerra Civil (1642-1651), el enfrentamiento entre monarquía y Parlamento, el ascenso de Oliver Cromwell y la proliferación de movimientos religiosos radicales crearon un clima en el que prácticamente toda autoridad tradicional estaba siendo cuestionada. Fox encontró en este escenario un terreno fértil para su propia búsqueda de autenticidad espiritual (HILL, 1983).

### **17.1.3.- La revelación fundacional**

El acontecimiento central de la vida de George Fox tuvo lugar en 1647. Tras años de frustración, desesperanza y búsqueda infructuosa, experimentó una profunda vivencia interior que describió posteriormente como una revelación directa de Cristo.

Según relata en su Diario, cuando toda esperanza en sacerdotes, teólogos y predicadores había desaparecido, oyó interiormente una voz que le decía: *«Hay uno, Cristo Jesús mismo, que puede hablar a tu condición.»*

Esta experiencia constituye el núcleo existencial, teológico y espiritual de toda su obra posterior. No se trató simplemente de una convicción intelectual, sino de una transformación radical de la conciencia. Fox creyó descubrir que la verdad religiosa no dependía de instituciones, sacramentos ni mediadores humanos, sino de una presencia divina accesible en lo más profundo de cada persona (FOX, 2007).

A partir de este momento desarrolló la doctrina de la *Luz Interior*, según la cual Cristo continúa enseñando directamente a los seres humanos mediante una iluminación espiritual inmediata. Esta intuición se convirtió en el fundamento doctrinal del futuro movimiento cuáquero y en uno de los ejemplos más influyentes de espiritualidad interior en la historia moderna de la conciencia religiosa.

#### **17.1.4.- El movimiento cuáquero y la persecución**

Convencido de haber recibido una misión divina, Fox comenzó a predicar públicamente. Su mensaje resultaba profundamente subversivo para las estructuras religiosas de la época. Cuestionaba la autoridad exclusiva del clero, rechazaba la obligatoriedad de los sacramentos administrados por ministros ordenados y afirmaba que cualquier persona podía acceder directamente a la verdad divina.

Sus críticas a las iglesias establecidas eran particularmente severas. Llamaba despectivamente «casas con campanario» (*steeple-houses*) a los templos y denunciaba la dependencia económica del clero respecto a los diezmos. Estas posiciones provocaron una intensa oposición tanto de anglicanos como de puritanos (GWYN, 1986).

El episodio que dio origen al nombre «cuáquero» ocurrió en 1650, durante un juicio celebrado en Derby. Según Fox, exhortó al juez Gervase Bennet a «temblar ante la palabra del Señor», y éste respondió burlonamente llamando «quakers» («temblones») a Fox y sus seguidores. El término, inicialmente peyorativo, fue finalmente adoptado por el propio movimiento (FOX, 2007).

La persecución se convirtió en una constante de su existencia. A lo largo de su vida sufrió numerosos encarcelamientos por negarse a prestar juramento, por interrumpir ceremonias religiosas consideradas corruptas o por desafiar las normas eclesiásticas establecidas. Las prisiones de Derby,

Launceston, Lancaster, Scarborough, Carlisle y Worcester se transformaron paradójicamente en espacios de reflexión, escritura y consolidación espiritual.

Las experiencias carcelarias reforzaron en Fox la convicción de que la libertad de conciencia debía prevalecer sobre cualquier imposición estatal o eclesiástica. Este principio se convertiría posteriormente en una de las contribuciones más significativas del cuaquerismo al pensamiento moderno sobre los derechos humanos y la libertad religiosa.

#### **17.1.5.- Margaret Fell y la consolidación del movimiento**

Otro acontecimiento decisivo ocurrió en 1652 cuando Fox llegó al noroeste de Inglaterra y entró en contacto con Swarthmoor Hall, residencia de Thomas Fell y de su esposa Margaret Fell.

Margaret comprendió inmediatamente la importancia del mensaje de Fox y se convirtió en una de las figuras centrales del movimiento. Dotada de una extraordinaria capacidad organizativa, contribuyó decisivamente a estructurar las comunidades cuáqueras nacientes y a sostenerlas durante los períodos de persecución.

Su colaboración con Fox trascendió lo organizativo. Margaret desarrolló una importante producción escrita y defendió activamente el derecho de las mujeres a predicar, anticipando planteamientos que siglos después serían considerados innovadores. Su obra *Women's Speaking Justified* constituye uno de los primeros textos cristianos de defensa sistemática de la igualdad espiritual entre hombres y mujeres (KUNZE, 1994).

Tras la muerte de Thomas Fell, Margaret y George Fox contrajeron matrimonio en 1669. La unión representó tanto una alianza afectiva como espiritual y organizativa.

#### **17.1.6.- Expansión internacional y madurez espiritual**

Entre 1671 y 1673 Fox emprendió un extenso viaje al Caribe y a las colonias británicas de América del Norte. Estas visitas permitieron consolidar la expansión internacional del cuaquerismo y establecer vínculos duraderos con comunidades que posteriormente tendrían una enorme influencia histórica.

Durante estos años Fox continuó desarrollando estructuras organizativas destinadas a garantizar la cohesión doctrinal y comunitaria del movimiento.

Su preocupación principal era preservar la espontaneidad espiritual sin caer en el desorden. Este equilibrio entre libertad interior y organización comunitaria constituye uno de los aspectos más originales de su legado.

La salud de Fox, sin embargo, comenzó a deteriorarse progresivamente. Los efectos acumulados de las prisiones, las enfermedades y los viajes constantes limitaron cada vez más su actividad física.

#### **17.1.7.- Últimos años y legado (1688–1691)**

Los últimos años de su vida estuvieron marcados por una relativa estabilización de la situación política inglesa tras la Revolución Gloriosa de 1688 y la aprobación de medidas que ampliaron parcialmente la tolerancia religiosa.

Fox pudo contemplar cómo el movimiento que había surgido de su experiencia interior se había transformado en una comunidad religiosa internacional sólidamente establecida. Sin embargo, permaneció fiel hasta el final a la convicción que había orientado toda su vida: la posibilidad de una relación inmediata entre Dios y la conciencia humana. Murió en Londres el 13 de enero de 1691.

Pocos años después, en 1694, apareció la primera edición de su *Journal*, preparada por Thomas Ellwood y precedida por un prefacio de William Penn. La obra se convirtió rápidamente en uno de los grandes clásicos de la literatura espiritual inglesa y continúa siendo una fuente indispensable para comprender tanto la génesis del cuaquerismo como una de las expresiones más influyentes de la experiencia religiosa interior en la modernidad (FOX, 2007).

#### **17.2.- Aportaciones fundamentales**

Aunque George Fox no elaboró un sistema filosófico formal ni pretendió desarrollar una teoría de la conciencia en sentido académico, sus experiencias espirituales, su práctica religiosa y sus reflexiones sobre la relación entre el ser humano y lo divino contienen algunas de las intuiciones más originales e influyentes de la modernidad temprana acerca de la naturaleza de la conciencia, el conocimiento interior y la transformación humana. Su pensamiento surge en un contexto de crisis religiosa y de cuestionamiento de las autoridades tradicionales, pero trasciende ampliamente las circunstancias de su tiempo al proponer una comprensión de la conciencia como ámbito

privilegiado de experiencia, discernimiento y apertura a una realidad que supera al propio sujeto.

La relevancia de sus aportaciones no reside únicamente en la influencia que ejercieron sobre el desarrollo del cuaquerismo, sino también en su capacidad para anticipar cuestiones que continúan ocupando un lugar central en la filosofía, la psicología, la fenomenología y los estudios contemporáneos sobre la conciencia. La atención a la experiencia inmediata, la centralidad de la interioridad, la dimensión relacional del conocimiento y la estrecha vinculación entre conciencia y transformación ética constituyen algunos de los ejes que explican la sorprendente actualidad de su legado. Por ello, más que como un simple reformador religioso, Fox puede ser considerado uno de los grandes exploradores de la experiencia consciente en la tradición occidental, cuya influencia se extiende mucho más allá de los límites históricos y confesionales del movimiento que fundó.

### **17.2.1.- La conciencia como lugar de transformación**

Uno de los aspectos más originales de la aportación de Fox consiste en que la conciencia no aparece únicamente como facultad cognoscitiva o como órgano de discernimiento moral, sino como el lugar mismo donde acontece la transformación del ser humano. La *Luz interior* no comunica simplemente información acerca de Dios o acerca de uno mismo; actúa sobre la persona, la interpela, la juzga y la reconfigura. La conciencia es, por tanto, un espacio dinámico de conversión continua.

En esta perspectiva, conocer y transformarse son procesos inseparables. La verdad no se presenta como un objeto exterior que la mente contempla desde la distancia, sino como una presencia que exige una respuesta existencial. Cuando Fox describe cómo la *Luz* revela las zonas de oscuridad, egoísmo o autoengaño presentes en el individuo, está formulando una concepción de la conciencia que trasciende la mera introspección psicológica para convertirse en una experiencia de transfiguración moral y espiritual (FOX, 2007; GWYN, 1986).

Esta comprensión anticipa intuiciones que posteriormente aparecerán en tradiciones tan diversas como la fenomenología existencial de Heidegger, la psicología humanista de Rogers o la teoría de la transformación de la conciencia desarrollada por la psicología transpersonal. En todos estos enfoques el conocimiento auténtico implica una modificación del sujeto que

conoce. Fox había formulado ya esta idea en términos espirituales dos siglos antes.

### **17.2.2.- El autoconocimiento como camino hacia la verdad**

La experiencia cuáquera introduce una relación particularmente estrecha entre conciencia y autoconocimiento. La *Luz* no ilumina primero las realidades externas, sino la condición interior de la persona. Antes de mostrar el mundo, revela al sujeto a sí mismo.

Esta prioridad del autoconocimiento posee profundas resonancias en la tradición filosófica occidental. Desde el «conócete a ti mismo» delfico hasta san Agustín, pasando por la mística medieval, la conciencia aparece como una vía privilegiada de acceso a la verdad. Fox radicaliza esta intuición al sostener que el encuentro con Dios y el encuentro consigo mismo forman parte de un mismo proceso experiencial.

La conciencia deja entonces de ser una instancia puramente subjetiva para convertirse en un ámbito de revelación. El conocimiento de uno mismo no conduce al encierro narcisista, sino a una apertura progresiva hacia una realidad más amplia que trasciende al individuo. La interioridad aparece como una puerta hacia la universalidad y no como un refugio frente al mundo (JONES, 2004; BARCLAY, 2020).

Desde la perspectiva contemporánea, esta intuición anticipa enfoques que consideran la conciencia reflexiva como un mecanismo de integración de la identidad personal y de ampliación progresiva de la comprensión de la realidad.

### **17.2.3.- La crítica de la conciencia heterónoma**

Otra aportación fundamental de Fox consiste en su crítica radical de toda forma de conciencia dependiente exclusivamente de autoridades externas. Su experiencia personal le llevó a cuestionar la pretensión de sacerdotes, teólogos e instituciones de monopolizar el acceso a la verdad espiritual.

Esta crítica no implica individualismo ni subjetivismo absoluto. Fox no propone sustituir la autoridad eclesial por la arbitrariedad del individuo. Lo que rechaza es la subordinación pasiva de la conciencia a estructuras exteriores que pretenden pensar, decidir y discernir en lugar de la persona.

La auténtica autoridad religiosa debe surgir de la experiencia interior confirmada por la vida y contrastada comunitariamente. La conciencia posee así una dignidad irreductible que ninguna institución puede reemplazar. En este sentido, Fox constituye uno de los grandes precursores modernos de la libertad de conciencia y de la autonomía espiritual del individuo (INGLE, 1996; MOORE, 2020).

Diversos historiadores han señalado que esta reivindicación contribuyó indirectamente al desarrollo posterior de las ideas modernas de libertad religiosa, tolerancia y derechos individuales, aun cuando Fox formulara estas cuestiones desde coordenadas teológicas y no políticas.

#### **17.2.4.- La dimensión comunitaria de la conciencia**

Aunque el cuaquerismo suele ser presentado como una espiritualidad de la interioridad, Fox comprendió muy pronto que la conciencia aislada puede confundirse fácilmente con sus propias proyecciones y deseos. Por ello desarrolló una concepción profundamente comunitaria del discernimiento.

La reunión silenciosa de los *Amigos* constituye mucho más que una práctica devocional. Representa una forma singular de inteligencia colectiva basada en la escucha compartida. La verdad no emerge únicamente en la interioridad individual, sino también en la interacción de conciencias abiertas a una misma fuente de inspiración.

Este principio permitió al cuaquerismo evitar, al menos parcialmente, los riesgos de subjetivismo presentes en otros movimientos religiosos radicales del siglo XVII. La experiencia interior debía ser confirmada mediante el discernimiento comunitario, generando un modelo de conocimiento participativo extraordinariamente innovador para la época (DANDELION, 2019).

Desde una perspectiva contemporánea, este enfoque anticipa las actuales teorías de la cognición distribuida y de la construcción intersubjetiva del conocimiento, según las cuales la conciencia individual se desarrolla siempre en interacción con otras conciencias.

#### **17.2.5.- La unidad entre contemplación y acción**

Una característica distintiva de la filosofía implícita de la conciencia en Fox es la ausencia de separación entre experiencia interior y compromiso

histórico. La *Luz interior* no conduce al retiro permanente del mundo, sino a una forma nueva de presencia en él.

La conciencia iluminada se manifiesta necesariamente en acciones concretas. El rechazo de los privilegios sociales, la defensa de la igualdad de las mujeres, la oposición a la esclavitud, el pacifismo y la ayuda a los perseguidos aparecen como consecuencias directas de la experiencia espiritual.

Esta integración entre contemplación y acción constituye una de las aportaciones más originales del pensamiento cuáquero. La conciencia no alcanza su plenitud en la introspección, sino en la transformación de las relaciones humanas. La experiencia de Dios se verifica en la práctica de la justicia, la paz y la compasión.

En este sentido, Fox anticipa una idea que posteriormente desarrollarán numerosas corrientes espirituales y filosóficas: la autenticidad de la conciencia se mide por su capacidad para generar formas más humanas de convivencia. La interioridad encuentra su criterio de verdad en la praxis histórica.

#### **17.2.6.- La conciencia como realidad abierta e inacabada**

Finalmente, la doctrina cuáquera de la revelación continua introduce una comprensión profundamente dinámica de la conciencia. Ninguna experiencia espiritual agota la verdad; ningún estado de conciencia representa una culminación definitiva.

La persona permanece siempre en camino. La Luz sigue revelando dimensiones nuevas de la realidad y del propio sujeto. Esta apertura permanente convierte la conciencia en un proceso evolutivo antes que en una estructura fija.

Desde esta perspectiva, Fox se sitúa sorprendentemente cerca de concepciones contemporáneas que entienden la conciencia como una realidad emergente, dinámica y susceptible de desarrollo. La vida espiritual no consiste en alcanzar una perfección estática, sino en participar de un proceso continuo de ampliación de la percepción, profundización del autoconocimiento y crecimiento ético.

La conciencia se constituye como una realidad esencialmente abierta: un horizonte de transformación permanente que vincula experiencia,

conocimiento, comunidad y acción en un mismo movimiento de desarrollo humano y espiritual.

### **17.3.- Correlatos contemporáneos**

Las aportaciones de George Fox surgieron en un contexto religioso, cultural y político muy distinto del actual. Sin embargo, algunas de sus intuiciones fundamentales sobre la experiencia interior, la atención, la transformación de la persona, la apertura permanente al conocimiento y la vinculación entre conciencia y acción continúan mostrando una notable capacidad de diálogo con diversos campos contemporáneos. Sin necesidad de establecer identificaciones simplistas ni de atribuir retrospectivamente a Fox conceptos que le eran ajenos, resulta posible reconocer en su pensamiento una serie de anticipaciones y resonancias que encuentran eco en disciplinas tan diversas como la psicología de la religión, la neurociencia contemplativa, la fenomenología, la teoría de la complejidad, la ética de la liberación, los estudios de la intersubjetividad o las críticas contemporáneas de la cultura. La vigencia de su legado reside precisamente en haber formulado, desde una experiencia espiritual concreta, algunas preguntas permanentes acerca de la naturaleza, el desarrollo y las posibilidades de la conciencia humana.

#### **17.3.1.- Psicología y fenomenología de la experiencia religiosa**

Uno de los ámbitos donde las intuiciones de Fox han encontrado una recepción más evidente es el estudio moderno de la experiencia religiosa. William James identificó en el cuaquerismo una de las expresiones más puras de lo que denominó religión personal o experiencial, es decir, una forma de religiosidad basada en la experiencia directa antes que en la aceptación pasiva de doctrinas o instituciones (JAMES, 1902/2017).

La experiencia de la *Luz interior* descrita por Fox posee características que la fenomenología contemporánea reconoce como propias de determinadas experiencias de presencia: inmediatez, evidencia subjetiva, transformación de la percepción de sí mismo y reestructuración de los sistemas de significado. Rudolf Otto interpretó fenómenos semejantes a través de la categoría de lo numinoso, mientras que posteriormente autores como Abraham Maslow y Stanislav Grof estudiarían experiencias cumbre y estados ampliados de conciencia que presentan sorprendentes paralelismos

estructurales con numerosos testimonios cuáqueros (OTTO, 1917/2001; MASLOW, 2013; GROF, 1988).

Desde esta perspectiva, la obra de Fox constituye un importante laboratorio histórico para comprender cómo determinadas experiencias interiores pueden reorganizar profundamente la identidad personal, los sistemas de valores y la conducta social.

### **17.3.2.- Neurociencia contemplativa y ciencias de la atención**

El desarrollo reciente de la neurociencia contemplativa ha abierto nuevas posibilidades para interpretar prácticas que durante siglos fueron estudiadas únicamente desde perspectivas teológicas o filosóficas.

La espera silenciosa característica del culto cuáquero puede entenderse como una modalidad específica de entrenamiento atencional. Aunque Fox no desarrolló técnicas meditativas sistemáticas comparables a las tradiciones budistas, la práctica del silencio expectante implica procesos de regulación de la atención, observación de la actividad mental y apertura receptiva que hoy son objeto de investigación empírica (LUTZ; DUNNE; DAVIDSON, 2007).

Particular relevancia adquiere aquí el programa neurofenomenológico desarrollado por Francisco Varela. Su propuesta de articular los datos neurocientíficos con las descripciones rigurosas de la experiencia subjetiva proporciona un marco especialmente adecuado para estudiar fenómenos como los descritos por Fox sin reducirlos a meros procesos neuronales ni separarlos completamente de su dimensión biológica (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992).

La tradición cuáquera aporta además un elemento poco frecuente en las investigaciones actuales: una práctica contemplativa esencialmente colectiva. Mientras gran parte de la investigación contemporánea se centra en técnicas individuales, el silencio cuáquero se desarrolla en una comunidad de atención compartida, aspecto que comienza a despertar interés en los estudios sobre sincronización interpersonal y cognición social.

### **17.3.3.- Conciencia, intersubjetividad y cognición social**

Las investigaciones contemporáneas sobre la intersubjetividad ofrecen otro interesante punto de encuentro con las intuiciones de Fox.

Durante mucho tiempo, la conciencia fue concebida principalmente como una realidad individual y privada. Sin embargo, numerosos enfoques recientes destacan su dimensión relacional. Las teorías de la cognición situada, la mente extendida y la cognición distribuida muestran que los procesos conscientes emergen y se desarrollan en interacción constante con otros sujetos y con el entorno (CLARK; CHALMERS, 2011).

La práctica cuáquera del discernimiento comunitario constituye un precedente particularmente significativo de esta comprensión relacional de la conciencia. Fox comprendió que la experiencia interior necesitaba contrastarse con una comunidad igualmente comprometida con la búsqueda de la verdad. El conocimiento espiritual no era exclusivamente individual ni exclusivamente colectivo, sino el resultado de una interacción dinámica entre ambos niveles.

Esta concepción anticipa algunas formulaciones contemporáneas sobre la inteligencia colectiva, la construcción compartida del conocimiento y las formas colaborativas de toma de decisiones.

#### **17.3.4.- Pensamiento complejo, transdisciplinariedad y emergencia**

Las aportaciones de Fox también pueden releerse desde el paradigma contemporáneo de la complejidad.

La noción de una Luz que es simultáneamente interior y trascendente, individual y universal, desafía las oposiciones binarias características del pensamiento moderno. Desde esta perspectiva, las intuiciones de Fox muestran afinidades con las propuestas transdisciplinares de Basarab Nicolescu, especialmente con la lógica del tercero incluido y la existencia de múltiples niveles de realidad interconectados (NICOLESCU, 2009).

Asimismo, la concepción procesual de la conciencia presente en Fox encuentra resonancias en la obra de Edgar Morin. La conciencia no aparece como una entidad fija ni como una sustancia aislada, sino como un fenómeno dinámico que emerge de múltiples relaciones y permanece abierto a procesos continuos de transformación (MORIN, 1994).

La pedagogía ecosistémica de Moraes constituye otra convergencia significativa. Su énfasis en la relacionalidad, la autoorganización y el aprendizaje como proceso integral encuentra paralelos notables en las

prácticas comunitarias de discernimiento desarrolladas por los primeros cuáqueros (MORAES, 2021).

### **17.3.5.- Psicología humanista y desarrollo de la conciencia**

Las intuiciones de Fox también encuentran importantes correspondencias en la psicología humanista y transpersonal.

Carl Rogers situó la autenticidad, la congruencia y la confianza en la experiencia inmediata en el centro del desarrollo personal. De manera análoga, Fox insistió en la necesidad de escuchar la verdad que emerge desde la experiencia interior antes que someterse mecánicamente a autoridades externas (ROGERS, 1961/2023).

Abraham Maslow, por su parte, estudió las experiencias cumbre como momentos de expansión de la conciencia caracterizados por una percepción más intensa de unidad, significado y plenitud. Aunque el marco conceptual es diferente, las descripciones realizadas por Fox acerca de determinadas experiencias espirituales muestran importantes similitudes fenomenológicas con estos estados (MASLOW, 1964/2013).

Más recientemente, las teorías del desarrollo de la conciencia elaboradas por Ken Wilber han subrayado la posibilidad de procesos evolutivos que integran dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y espirituales. Sin identificar mecánicamente ambos enfoques, la idea de Fox de una conciencia continuamente transformada por la *Luz* encuentra aquí un interesante punto de diálogo (WILBER, 2000).

### **17.3.6.- Teología de la liberación, ética decolonial y reconocimiento del otro**

El principio de Fox de que existe «*aquello de Dios en cada persona*» posee profundas implicaciones éticas y políticas que continúan siendo relevantes.

La teología de la liberación latinoamericana ha insistido en que la experiencia auténtica de Dios debe traducirse en prácticas concretas de justicia y solidaridad. Existe una afinidad estructural evidente entre esta orientación y la insistencia cuáquera en que la experiencia espiritual debe manifestarse en la transformación de las relaciones humanas.

De forma paralela, la ética de la liberación desarrollada por Enrique Dussel sitúa en el reconocimiento del otro como sujeto pleno uno de sus principios fundamentales. La convicción de Fox de que toda persona participa de una misma dignidad espiritual anticipa algunos aspectos de esta crítica a los mecanismos históricos de exclusión y deshumanización .

Aunque el cuaquerismo primitivo no escapó completamente a las limitaciones culturales de su tiempo, su énfasis en la igualdad espiritual contribuyó decisivamente al posterior desarrollo del abolicionismo, la defensa de los derechos de las mujeres y diversas iniciativas de reforma social.

### **17.3.7.- Ecología integral y conciencia planetaria**

Un correlato particularmente actual puede encontrarse en los movimientos contemporáneos de ecología integral.

La experiencia de unidad que subyace a la doctrina de la Luz interior favorece una comprensión relacional del ser humano y del mundo. Aunque Fox no formuló una ética ecológica en sentido moderno, su insistencia en la interconexión espiritual de la realidad ofrece elementos compatibles con las actuales concepciones ecológicas holísticas.

Autores como Leonardo Boff han defendido que la crisis ecológica contemporánea requiere una transformación profunda de la conciencia que permita superar las lógicas de dominación y fragmentación (BOFF, 1996). La espiritualidad cuántica, centrada en la atención, la sencillez voluntaria y la responsabilidad hacia los demás, aporta recursos significativos para esta tarea.

### **17.3.8.- Crítica de la cultura digital y de la sociedad del rendimiento**

Finalmente, la obra de Fox adquiere una inesperada actualidad frente a algunos diagnósticos contemporáneos sobre la cultura digital.

Byung-Chul Han ha descrito las sociedades actuales como espacios caracterizados por la hiperestimulación, la aceleración, la transparencia obligatoria y la erosión de la capacidad contemplativa (HAN, 2012; 2013). En este contexto, la práctica cuántica del silencio adquiere una relevancia singular.

La reunión silenciosa constituye una forma de resistencia cultural frente a la saturación informativa y la fragmentación de la atención. Frente a la lógica de la productividad permanente, propone la disponibilidad interior; frente a la compulsión comunicativa, la escucha; frente a la dispersión, la presencia.

Por ello, más que una reliquia histórica, el silencio cuáquero puede interpretarse hoy como una práctica de recuperación de la profundidad de la conciencia en un contexto cultural que favorece constantemente la distracción y la superficialidad.

## **17.4.- Principios educativos y pedagógicos**

La relevancia educativa de George Fox no reside únicamente en haber inspirado la creación de una extensa red de escuelas y centros formativos vinculados a la tradición cuáquera. Su verdadera originalidad consiste en haber formulado, a partir de una determinada comprensión de la conciencia humana, una visión de la educación centrada en el desarrollo integral de la persona, la escucha interior, la responsabilidad ética y la construcción comunitaria del conocimiento. En una época como la actual, marcada por la aceleración tecnológica, la fragmentación de la atención, la crisis de sentido y la creciente complejidad de los problemas humanos, muchas de las intuiciones educativas derivadas de su obra adquieren una renovada actualidad. Leídas a la luz de las contribuciones contemporáneas de la pedagogía crítica, la educación contemplativa, las teorías de la complejidad, la neuroeducación, la educación para la ciudadanía global y los enfoques transdisciplinarios del aprendizaje, estas aportaciones ofrecen valiosos recursos para pensar una auténtica Educación de la Conciencia.

### **17.4.1.- Principio de la Luz en el educando**

La doctrina de Fox de la *Luz interior* constituye uno de los fundamentos antropológicos más fecundos para una pedagogía contemporánea de la conciencia. Si cada persona alberga una capacidad intrínseca de discernimiento, crecimiento y apertura a la verdad, entonces la tarea educativa consiste menos en transmitir contenidos que en favorecer las condiciones para que dicho potencial pueda desplegarse.

Este principio encuentra importantes resonancias en la pedagogía de Paulo Freire, para quien la educación auténtica no consiste en «depositar» conocimientos en una conciencia pasiva, sino en acompañar el proceso mediante el cual el sujeto descubre su propia capacidad de comprender y

transformar la realidad (FREIRE, 1975; 1997). Del mismo modo, Carl Rogers defendió que el aprendizaje significativo surge cuando la persona puede conectar el conocimiento con su experiencia interior y desarrollar una confianza creciente en sus propios recursos (ROGERS, 1961/2023).

Las investigaciones contemporáneas sobre aprendizaje autorregulado y desarrollo de la autonomía confirman igualmente que los procesos educativos más profundos se producen cuando el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento y en la orientación de su propio desarrollo (ZIMMERMAN, 1998).

#### **17.4.2.- Principio del silencio pedagógico**

Uno de los legados más originales de la tradición cuáquera es la incorporación sistemática del silencio como herramienta formativa. Frente a una cultura caracterizada por la sobreestimulación constante, la dispersión cognitiva y la saturación informativa, el silencio adquiere una importancia educativa creciente.

El silencio pedagógico no debe entenderse como ausencia de actividad, sino como una práctica deliberada de atención, escucha y presencia. Diversas corrientes contemporáneas de educación contemplativa han mostrado que los espacios de quietud favorecen la autorregulación emocional, la capacidad reflexiva, la concentración y el desarrollo de habilidades metacognitivas (BARBEZAT; BUSH, 2014).

Asimismo, las investigaciones neurocientíficas sobre mindfulness y atención plena indican que determinadas prácticas de observación consciente pueden contribuir al fortalecimiento de funciones ejecutivas esenciales para el aprendizaje, tales como la atención sostenida, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva (DAVIDSON; GOLEMAN, 2017).

Desde esta perspectiva, la práctica cuáquera del silencio aparece como una anticipación histórica de algunas de las propuestas más innovadoras de la educación contemporánea.

#### **17.4.3.- Principio de aprender a observarse a sí mismo**

La educación moderna ha privilegiado tradicionalmente la adquisición de conocimientos externos, relegando a menudo el conocimiento de uno mismo a un plano secundario. La tradición inspirada por Fox propone un equilibrio

diferente: aprender implica también desarrollar la capacidad de observar los propios pensamientos, emociones, motivaciones y decisiones.

Esta orientación conecta con el creciente interés contemporáneo por la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos mentales. Numerosos estudios muestran que los estudiantes que desarrollan competencias metacognitivas alcanzan mayores niveles de autonomía, comprensión profunda y aprendizaje permanente (FLAVELL, 1979; 2000).

Autores como Edgar Morin han insistido igualmente en la necesidad de incorporar el conocimiento del conocimiento entre los saberes fundamentales de la educación del futuro. Educar la conciencia supone aprender a reconocer sesgos, condicionamientos, errores de percepción y mecanismos de autoengaño que influyen constantemente en nuestras interpretaciones de la realidad (MORIN, 1999).

#### **17.4.4.- Principio de igualdad radical**

La convicción de Fox de que existe *«aquello de Dios en cada uno»* conduce directamente a una pedagogía de la igualdad y del reconocimiento.

Desde esta perspectiva, el aula deja de concebirse como un espacio jerárquico de transmisión unilateral para convertirse en una comunidad de aprendizaje donde cada participante posee una dignidad intrínseca y una contribución potencialmente valiosa. Esta visión encuentra claras afinidades con la pedagogía crítica de Freire, con las teorías del reconocimiento desarrolladas por Axel Honneth y con los planteamientos de la ética de la liberación de Dussel (HONNETH, 1997; DUSSEL, 1998).

Las actuales pedagogías inclusivas, interculturales y decoloniales continúan desarrollando esta intuición al insistir en la necesidad de reconocer la pluralidad de experiencias, saberes y perspectivas presentes en toda comunidad educativa.

#### **17.4.5.- Principio del discernimiento comunitario**

Una de las aportaciones más innovadoras del cuaquerismo consiste en haber desarrollado procedimientos sistemáticos para el discernimiento colectivo. Lejos de reducir la toma de decisiones a la imposición de mayorías o a la confrontación de intereses, el método cuáquero busca generar espacios de escucha profunda orientados a la construcción de consensos.

Las investigaciones contemporáneas sobre aprendizaje colaborativo, inteligencia colectiva y comunidades de práctica han puesto de manifiesto el enorme potencial educativo de estos procesos (WENGER, 2001). El conocimiento emerge con frecuencia de la interacción entre múltiples perspectivas más que de la actividad aislada de individuos individuales.

La pedagogía ecosistémica de Maria Cândida Moraes y la teoría de la complejidad de Morin coinciden igualmente en destacar el carácter relacional y emergente de los procesos de aprendizaje (MORAES, 2021; MORIN, 1994). En este contexto, el discernimiento comunitario cuántico aparece como un antecedente particularmente valioso.

#### **17.4.6.- Principio de la integridad personal**

Para Fox, la verdad sólo adquiere sentido cuando se traduce en una forma de vida. De esta convicción deriva un principio educativo fundamental: la formación debe orientarse a la integración de pensamiento, emoción, valores y comportamiento.

Numerosos enfoques contemporáneos de educación ética coinciden en señalar que el conocimiento moral resulta insuficiente si no va acompañado de hábitos, actitudes y disposiciones que permitan encarnarlo en la práctica. Martha Nussbaum ha defendido que la educación debe contribuir al desarrollo de capacidades humanas integrales y no limitarse a la formación técnica o instrumental (NUSSBAUM, 2012).

En un contexto marcado por la fragmentación de identidades y por la frecuente separación entre discurso y práctica, la integridad constituye una competencia educativa de creciente relevancia.

#### **17.4.7.- Principio de educación para la paz, la mediación y la convivencia**

La tradición cuántica desarrolló desde sus orígenes una profunda pedagogía de la no violencia. Este legado continúa siendo extraordinariamente pertinente en sociedades caracterizadas por elevados niveles de polarización social, conflicto simbólico y violencia estructural.

Las actuales corrientes de educación para la paz, mediación escolar y resolución cooperativa de conflictos encuentran importantes antecedentes en las prácticas desarrolladas por las comunidades cuánticas. La capacidad de escuchar al otro, reconocer su dignidad y buscar soluciones mutuamente

satisfactorias constituye una competencia esencial para la convivencia democrática (GALTUNG, 2003).

La UNESCO y diversos organismos internacionales han subrayado igualmente la importancia de educar para la cultura de paz como una de las prioridades educativas del siglo XXI.

#### **17.4.8.- Principio de sencillez y sostenibilidad educativa**

Uno de los testimonios históricos del cuaquerismo ha sido la sencillez. Aunque inicialmente vinculado a motivos espirituales, este principio posee importantes implicaciones pedagógicas contemporáneas.

En una cultura educativa frecuentemente dominada por la acumulación, la competencia y el consumismo, la sencillez invita a distinguir lo esencial de lo accesorio y a orientar el aprendizaje hacia aquello que favorece el desarrollo humano integral.

Esta orientación encuentra puntos de encuentro con los movimientos de educación para la sostenibilidad, decrecimiento educativo y ecopedagogía, que buscan formar personas capaces de vivir de manera más consciente, responsable y respetuosa con los límites ecológicos del planeta (GADOTTI, 2002; BOFF, 1996).

#### **17.4.9.- Principio de apertura permanente al aprendizaje**

La doctrina cuáquera de la revelación continua implica una comprensión profundamente dinámica del aprendizaje. Ninguna persona posee definitivamente la verdad; todos permanecen en proceso de crecimiento, revisión y transformación.

Esta visión anticipa las actuales teorías del aprendizaje permanente (*lifelong learning*), que consideran la educación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. En un mundo sometido a cambios acelerados, la capacidad de seguir aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo se ha convertido en una competencia fundamental (DELORS, 1996).

Desde esta perspectiva, el educador no forma individuos acabados, sino personas capaces de continuar desarrollándose intelectual, ética y espiritualmente a lo largo de toda su existencia.

#### **17.4.10.- Principio del servicio y del compromiso con el bien común**

Finalmente, la educación inspirada por Fox entiende el conocimiento como una responsabilidad social. Aprender no tiene como finalidad exclusiva el éxito individual ni la acumulación de ventajas competitivas, sino la contribución al bien común.

Este principio encuentra resonancias en la pedagogía de la liberación, en la educación para la ciudadanía global y en los actuales enfoques de aprendizaje-servicio. Todos ellos comparten la convicción de que la formación adquiere su pleno sentido cuando se orienta a mejorar las condiciones de vida de las personas y de las comunidades (GUTIÉRREZ, 1971/2022; TAPIA, 2006).

Desde esta perspectiva, la Educación de la Conciencia culmina en la responsabilidad. La persona verdaderamente educada es aquella que reconoce su interdependencia con los demás y pone sus capacidades al servicio de una sociedad más justa, pacífica y humana.



## **18.- Una Luz que pasa de mano en mano: cierre que abre**

*«...No reír, ni lamentar, ni detestar las acciones humanas, sino comprenderlas...»*

Baruch Spinoza (1632-1677)

*«...La rosa es sin porqué; florece porque florece...»*

Angelus Silesius (1624-1677)

Hemos llegado a la orilla. Después de recorrer juntos, página a página, las vidas y las ideas de quienes pensaron la conciencia a lo largo del siglo XVII, conviene detenerse un momento, como aquel niño del que hablaba Newton, que jugaba a la orilla del mar recogiendo de vez en cuando un guijarro más liso o una concha más hermosa, mientras el océano inmenso de la verdad permanecía entero ante él. Cerrar un volumen no es terminar nada. Es, más bien, levantar la vista, respirar hondo y preguntarse en voz baja qué hemos aprendido, qué llevamos ahora en las manos y qué dejamos encendido para quienes vengan después.

Quiero escribir estas últimas páginas sin el aparato de las notas y las citas, como quien, terminada la clase, se sienta con sus alumnos a conversar de lo esencial. Porque lo esencial, después de tantos nombres y tantas obras, cabe en muy pocas palabras, y esas palabras merecen decirse con sencillez y con afecto. Hemos vivido en compañía de filósofos y de místicas, de geómetras y de poetas, de hombres encarcelados por pensar y de mujeres silenciadas por saber. A todos ellos les debemos algo. Y a todos ellos, de algún modo, este libro ha querido devolverles la palabra.

### **18.1.- El siglo que aprendió a mirarse por dentro**

Si tuviéramos que decir en una sola frase qué hizo el siglo XVII por el conocimiento de la conciencia, podríamos decir esto: fue el siglo en que el ser humano aprendió a mirarse por dentro y a hacer de esa mirada un problema digno de estudio. Antes, la interioridad era sobre todo un lugar de oración o de confesión. A partir de ahora será también un campo de investigación, un

territorio que se explora con el mismo rigor con que Galileo había explorado el cielo y Harvey la circulación de la sangre.

Ese giro hacia dentro tiene muchos rostros. Tiene el rostro sereno de Spinoza, que se atrevió a decir que no somos un imperio dentro de otro imperio, sino una pequeña parte de la Naturaleza única, y que la libertad no consiste en escapar de las causas, sino en comprenderlas. Tiene la mirada minuciosa de Leibniz, que descubrió que en nosotros hay percepciones diminutas que no advertimos, un fondo oscuro y vivo que mucho después llamaríamos inconsciente. Tiene la paciencia de Locke, que se preguntó de dónde vienen nuestras ideas y nos dejó esta intuición decisiva para toda educación: que llegamos al mundo como una página por escribir, y que lo que seremos depende en buena medida de lo que la experiencia y los demás escriban con nosotros.

Y tiene, en el extremo más íntimo, el rostro de quienes buscaron a Dios no en los libros ni en los altares, sino en el silencio del corazón: Molinos y su guía hacia la quietud, Guyon y su pedagogía del abandono, Fénelon y su doctrina del amor puro, Silesius y su rosa que florece sin porqué, Fox y su luz interior que arde en cada conciencia. Todos ellos, cada uno a su manera, estaban explorando el mismo continente recién descubierto: el de la vida interior.

## **18.2.- Dos hallazgos y una misma luz**

El título de este volumen reúne dos palabras que parecen muy distantes: *la plenitud de la sustancia* y *la mística del amor puro*. La primera evoca a los filósofos, a los hombres de razón y de sistema; la segunda, a los místicos, a las almas del recogimiento y el silencio. Y, sin embargo, cuanto más se los frecuenta, más se advierte que estaban diciendo, por dos caminos, una misma verdad luminosa.

Los filósofos de la sustancia nos enseñaron que no estamos solos ni separados. Que el universo no es un montón de cosas sueltas, sino un tejido único en el que todo se sostiene y se corresponde. Spinoza lo llamó Naturaleza; Leibniz lo vio como una armonía donde cada ser refleja a su modo el todo; Malebranche lo nombró como una luz común en la que todos vemos lo mismo. Distintas son las palabras, pero la intuición es una sola: pertenecemos a una realidad mayor que nosotros, y conocer es, en el fondo, reconocer esa pertenencia.

Los místicos del amor puro llegaron a esa misma orilla por la vía del corazón. Descubrieron que el yo, ese pequeño rey que quiere ponerlo todo a su servicio, es justamente lo que nos separa y nos encierra. Y enseñaron un camino para aflojar esa garra: amar el bien por sí mismo y no por lo que nos reporta, dejar de hacer del propio interés el centro de todo, abrirse en lugar de poseer. Lo que llamaron aniquilamiento del yo no era destruirse, sino dejar de aferrarse a una imagen rígida de uno mismo para respirar en algo más amplio.

Mírese bien: el filósofo que comprende que es parte de la Naturaleza y el místico que deja de poner su yo en el centro están haciendo el mismo gesto. Los dos descentran al pequeño yo. Los dos lo religan a una realidad que lo desborda. La sustancia y el amor puro son, al final, dos nombres de una misma luz: la de una conciencia que deja de mirarse el ombligo para reconocerse parte de un todo y para amarlo sin pedir nada a cambio. Esa es, quizá, la herencia más honda del siglo XVII.

### **18.3.- La herida que aún no hemos cerrado**

Sería injusto y poco veraz cerrar este recorrido pintando solo luces. El siglo XVII nos dejó también una herida, y conviene nombrarla con claridad porque seguimos viviendo dentro de ella. La ciencia de Newton, esa cumbre asombrosa de la inteligencia humana capaz de explicar con un puñado de leyes la caída de una manzana y el giro de los planetas, tuvo un precio que entonces no se midió: partió el mundo en dos.

De un lado quedó la materia, lo que se puede medir, pesar y contar: el mundo de las cantidades. Del otro quedó todo lo demás, lo que no entra en una ecuación: el color que vemos, el sabor que gustamos, la alegría que sentimos, el sentido que buscamos. El mundo de las cualidades, el mundo de la conciencia quedó como algo secundario, casi como un añadido fantasmal a una realidad concebida como pura maquinaria. Aquella separación entre el universo que se calcula y la vida que se siente fue una herida abierta en el corazón de Occidente, y de ella nacen muchos de los males que hoy padecemos: una ciencia sin sabiduría, un progreso sin dirección, una técnica poderosísima al servicio de fines que ya nadie discute.

Lo conmovedor es que el propio Newton no creía en ese mundo frío y dividido. Fue, además del geómetra del cosmos, un buscador apasionado de una sabiduría antigua y unitaria, un hombre religioso que veía en el orden del universo la firma de una inteligencia. Fueron sus herederos quienes lo

convirtieron en el símbolo de un mundo-máquina. Y precisamente porque la herida no estaba en él, sino en cómo lo leímos, también nosotros podemos volver a leer de otro modo y empezar a coserla. Buena parte de este libro ha sido, en el fondo, un intento de mostrar que la conciencia no es un sobrante de la materia, sino una de las formas más altas en que la propia Naturaleza se vuelve sobre sí misma y se hace luz.

#### **18.4.- Las voces que ensancharon el mapa**

Un volumen sobre la conciencia del siglo XVII no podía limitarse a los nombres que los manuales repiten siempre. Habría sido traicionar lo esencial. Por eso hemos querido escuchar también voces que durante mucho tiempo quedaron en los márgenes, y que hoy nos resultan más necesarias que nunca.

Voces de mujeres, en primer lugar. La de Damaris Masham y la de Mary Astell, que reclamaron para las mujeres el derecho a pensar y a educarse en una época que se lo negaba. Y, sobre todas, la de Sor Juana Inés de la Cruz, que desde un convento de la Nueva España, al margen de toda universidad, escribió el poema filosófico más ambicioso de nuestra lengua y la primera gran defensa moderna del derecho al saber. Su itinerario del alma que quiere abarcarlo todo de un solo golpe, fracasa, y aprende entonces a conocer paso a paso, es la historia misma de cualquier conciencia que aprende: deseo desmedido, humildad ante el límite, y un volver a empezar más lúcido. Incluirla no fue un gesto de cortesía, sino una exigencia de justicia y de rigor.

Voces, también, del otro lado del mar. Las del barroco iberoamericano, las de quienes pensaron desde una América que empezaba a tener conciencia de sí misma y a reclamar su lugar en el concierto del saber. Frente a una historia de la filosofía que durante siglos miró solo a unos pocos países del norte de Europa, este volumen ha querido recordar que la conciencia humana se ha pensado en muchas lenguas y desde muchos lugares, y que ninguna tradición tiene el monopolio de la verdad. Ensanchar el mapa no debilita el conocimiento: lo hace más completo, más honesto y más humano.

#### **18.5.- Lo que entregamos al siglo que llega**

Todo final es también un comienzo, y el siglo XVII no se cierra sobre sí mismo: tiende la mano al que viene. Si escuchamos con atención, oímos ya, al fondo, las voces del siglo XVIII llamando a la puerta. De la semilla sembrada en estas páginas nacerá la gran cosecha de la Ilustración.

Del atrevimiento de Spinoza al defender la libertad de pensar nacerá la confianza ilustrada en la razón libre y en la tolerancia. De la página en blanco de Locke y de su fe en la educación nacerá la convicción, tan querida por el siglo siguiente, de que el ser humano puede mejorar, de que no estamos condenados a repetir el pasado, de que educar es la gran tarea de la humanidad. De la crítica que los místicos y los reformadores hicieron a toda autoridad que pretende pensar en lugar de la persona nacerá la defensa moderna de la conciencia individual y de los derechos. Y de la ciencia de Newton nacerá una fe inmensa, a veces ingenua, en el poder del conocimiento para transformar el mundo.

Entregamos, pues, al siglo que llega una caja de tesoros y también, hay que decirlo, una herida sin cerrar. La Ilustración tomará lo mejor de esta herencia y la llevará lejos, pero heredará igualmente la fractura entre la razón y la vida, entre el cálculo y el sentido. Conviene saberlo, porque el lector que siga esta serie hasta los volúmenes siguientes verá cómo aquella grandeza y aquella herida crecen juntas, inseparables, hasta llegar a nosotros.

## **18.6.- Una herencia para tiempos de crisis**

Y aquí, querido lector, conviene preguntarse lo único que de verdad importa: ¿qué tiene que ver todo esto con nosotros, que vivimos en pleno siglo XXI, en medio de una crisis que no es solo económica o política, sino una crisis de civilización entera? Vivimos un tiempo de planeta herido, de vínculos rotos, de prisa sin descanso, de abundancia de información y escasez de sabiduría. ¿Qué pueden decirnos unos pensadores de hace cuatrocientos años?

Pueden decirnos mucho, y muy urgente. Nos dicen, con Spinoza, que no estamos por encima de la Naturaleza, sino dentro de ella, hechos de su misma trama; y que mientras sigamos tratándola como un almacén de recursos seguiremos serrando la rama en la que estamos sentados. La conciencia ecológica, que hoy nos parece una novedad, late ya entera en aquel monismo sereno: somos Tierra que piensa, somos Naturaleza que ha aprendido a mirarse.

Nos dicen, con los místicos del amor puro, algo que nuestra cultura del yo necesita oír como el agua: que la fuente de la infelicidad y de buena parte de la violencia es ese pequeño yo que todo lo quiere para sí, que se mide, se compara y se exhibe sin descanso. Frente al narcisismo de nuestra época, frente a la vida convertida en escaparate, ellos enseñaron el arte difícil y

liberador de descentrarse, de amar sin calcular, de soltar. Y nos recordaron, además, que la verdadera interioridad no es huida del mundo: en ellos, la luz que se enciende dentro se verifica fuera, en la defensa de los humildes, en la igualdad de las mujeres, en el rechazo de la esclavitud y de la guerra. Contemplación y acción, en una sola vida.

Nos dicen, con Spinoza otra vez, que la alegría no es un premio que llegará al final, sino el signo mismo de que la vida crece, y que comprender vale más que juzgar. Nos dicen, con Locke, que ningún ser humano está perdido de antemano, que todos somos educables, que la confianza es el principio de toda enseñanza. Nos dicen, con Fox y con los cuáqueros, que la conciencia es un camino siempre abierto, que nunca está terminada, que la verdad sigue revelándose y que por eso siempre cabe empezar de nuevo. En un tiempo que se siente al borde del abismo, esa es una palabra de esperanza: nada está cerrado del todo, ni siquiera nosotros.

## **18.7.- Encender de nuevo la lámpara**

A lo largo de estas páginas ha vuelto una y otra vez una misma imagen, casi sin que la buscáramos: la imagen de la luz. La luz interior de Fox, la luz común de Malebranche, la claridad de las ideas en Spinoza, el destello del alma que en Sor Juana quiere abarcar el universo, la llama serena del amor puro. No es casualidad. Pensar la conciencia es, desde siempre, pensar una luz: algo que ilumina, que despierta, que permite ver.

Y educar, al final, no es otra cosa que cuidar de esa luz. Mantenerla encendida cuando flaquea, protegerla del viento, acercarla a quienes andan a oscuras, y entregarla a tiempo. Una lámpara no se gasta por encender otras lámparas; al contrario, su luz se multiplica. Eso ha sido siempre la educación verdadera, la que late en el fondo de toda esta serie: una luz que pasa de mano en mano, de generación en generación, sin perder nunca su llama.

El siglo XVII recibió esa luz de quienes lo precedieron, la avivó con una intensidad nueva y nos la entrega ahora a nosotros. Estas páginas no han pretendido encerrarla en un museo de ideas antiguas, sino devolverla viva a nuestras manos, para que sigamos haciendo con ella lo único que de verdad merece la pena: comprender un poco más, separar un poco menos, amar mejor, y religarnos con todo lo que vive.

Cerramos, pues, este volumen. Pero cerrarlo es abrir el siguiente, y abrir, sobre todo, la propia conciencia de quien lo ha leído. Que cada cual tome ahora

la lámpara y la lleve adelante. Encenderla de nuevo, una vez más, es la tarea. Quizá la única que importa.



## Referencias

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Traducción de Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

AGUSTÍN DE HIPONA. *La verdadera religión*. In: AGUSTÍN DE HIPONA. *Obras completas de San Agustín*. Edición bilingüe. 3. ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2011. v. IV: *Escritos apologeticos (1.º)*.

ALBERRO, Solange. *El águila y la cruz: orígenes religiosos de la conciencia criolla. México, siglos XVI-XVII*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica; El Colegio de México, 1999.

ALBIAC, Gabriel. *La sinagoga vacía: un estudio de las fuentes marranas del espinosismo*. Madrid: Hiperión, 1987.

ALQUIÉ, Ferdinand. *Le cartésianisme de Malebranche*. Paris: J. Vrin, 1974.

AMORÓS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos, 1985.

ANTOGNAZZA, Maria Rosa. *Leibniz: An Intellectual Biography*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASTELL, Mary. *A Serious Proposal to the Ladies. Parts I and II*. Edición de Patricia Springborg. Peterborough (Ontario): Broadview Press, 2002.

ASTELL, Mary. *Astell: Political Writings*. Edición de Patricia Springborg. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ASTELL, Mary. *The Christian Religion, As Profess'd by a Daughter of the Church of England*. Edición de Jacqueline Broad. Toronto: Iter Press / Centre for Reformation and Renaissance Studies, 2013.

ASTELL, Mary; NORRIS, John. *Letters Concerning the Love of God*. Edición de E. Derek Taylor y Melvyn New. Aldershot: Ashgate, 2005.

ATHERTON, Margaret (ed.). *Women Philosophers of the Early Modern Period*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1994.

ATHERTON, Margaret. *Women Philosophers in Early Modern England*. In: NADLER, Steven (ed.). *A Companion to Early Modern Philosophy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002. p. 404–422.

BAARS, Bernard J. *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BARBEZAT, Daniel P.; BUSH, Mirabai. *Contemplative Practices in Higher Education: Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

BARCLAY, Robert. *An Apology for the True Christian Divinity: Being an Explanation and Vindication of the Principles and Doctrines of the People Called Quakers*. Lexington, KY: HardPress Publishing, 2020.

BATLLORI, Miguel; PERALTA, Ceferino. *Baltasar Gracián en su vida y en sus obras*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1969.

BELL, John S. *Speakable and Unspeakable in Quantum Mechanics*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BERMAN, Morris. *El reencantamiento del mundo*. Trad. Sally Bendersky; Francisco Huneeus. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos, 1987.

BEUCHOT, Mauricio. *Historia de la filosofía en el México colonial*. Barcelona: Herder, 1996.

BLOCH, Ernst. *El principio esperanza*. Edición de Francisco Serra. Madrid: Trotta, 2007. 3 v.

BOBBIO, Norberto. *El tiempo de los derechos*. Traducción de Rafael de Asís Roig. Madrid: Sistema, 1991.

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.

- BOFF, Leonardo. *Iglesia: carisma y poder. Ensayos de eclesiología militante*. Santander: Sal Terrae, 1981.
- BOFF, Leonardo. *Jesucristo el liberador: ensayo de cristología crítica para nuestro tiempo*. Santander: Sal Terrae, 2009.
- BOHM, David. *La totalidad y el orden implicado*. Traducción de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Editorial Kairós, 2008.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BOSSUET, Jacques-Bénigne. *Oeuvres complètes*. Éd. Jacques Le Brun. Paris: Honoré Champion, 2000.
- BRADING, David A. *The First America: The Spanish Monarchy, Creole Patriots, and the Liberal State, 1492–1867*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BREMOND, Henri. *Histoire littéraire du sentiment religieux en France depuis la fin des guerres de religion jusqu'à nos jours*. Édition intégrale et augmentée sous la direction de François Trémolières. Grenoble: Jérôme Millon, 2006. 5 v.
- BREWER, Judson A. et al. Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington, v. 108, n. 50, p. 20254–20259, 2011.
- BRINTON, Howard H.; BACON, Margaret Hope. *Friends for 350 Years: The History and Beliefs of the Society of Friends since George Fox Started the Quaker Movement*. Wallingford, PA: Pendle Hill Publications, 2002.
- BROAD, Jacqueline. A woman's influence? John Locke and Damaris Masham on moral accountability. *Journal of the History of Ideas*, v. 67, n. 3, p. 489-510, 2006.
- BROAD, Jacqueline. Adversaries or allies? Occasional thoughts on the Masham-Astell exchange. *Eighteenth-Century Thought*, v. 1, p. 123-149, 2003.

BROAD, Jacqueline. Damaris Masham on women and liberty of conscience. In: O'NEILL, Eileen; LASCANO, Marcy P. (ed.). *Feminist History of Philosophy: The Recovery and Evaluation of Women's Philosophical Thought*. Dordrecht: Springer, 2019. p. 319-336.

BROAD, Jacqueline. Early Modern Feminism and Cartesian Philosophy. In: GARRY, Ann; KHADER, Serene J.; STONE, Alison (eds.). *The Routledge Companion to Feminist Philosophy*. New York; London: Routledge, 2017. p. 71-81.

BROAD, Jacqueline. *The Philosophy of Mary Astell: An Early Modern Theory of Virtue*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BROAD, Jacqueline. *Women Philosophers of the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BUICKEROOD, James G. *What Is It with Damaris, Lady Masham? The Historiography of One Early Modern Woman Philosopher*. *Locke Studies*, v. 5, p. 179-214, 2005.

BULL, Hedley. *La sociedad anárquica: un estudio sobre el orden en la política mundial*. Traducción de Irene Martín Cortés. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.

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.

CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge. *How to Write the History of the New World: Histories, Epistemologies, and Identities in the Eighteenth-Century Atlantic World*. Stanford: Stanford University Press, 2001.

CAPRA, Fritjof. *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Traducción de Graciela de Luis. Barcelona: RBA Editores, 1992.

CAPRA, Fritjof. *El Tao de la física: una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. Traducción de Alma Alicia Martell Moreno. Málaga: Editorial Sirio, 2017.

CHALMERS, David J. *La mente consciente: en busca de una teoría fundamental*. Traducción de José Ángel Álvarez. Barcelona: Gedisa, 1999.

CHANG-RODRÍGUEZ, Raquel. *El discurso disidente: ensayos de literatura colonial peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1991.

CHRÉTIEN, Jean-Louis. *El arca de la palabra*. Traducción de Leonardo Rodríguez Duplá. Ciudad de México: NUN, 2024.

CLARK, Andy; CHALMERS, David. *La mente extendida*. Trad. Ángel García Rodríguez; Francisco Calvo Garzón. Oviedo: KRK Ediciones, 2011.

COGNET, Louis. *Crépuscule des mystiques: Bossuet-Fénelon*. Nouvelle édition mise à jour et présentée par Jean-Robert Armogathe. Paris: Desclée, 1991.

COHEN, I. Bernard. *La revolución newtoniana y la transformación de las ideas científicas*. Trad. Carlos Solís Santos. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

COHEN, Thomas M. *The Fire of Tongues: António Vieira and the Missionary Church in Brazil and Portugal*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CONNELL, Desmond. *The Vision in God: Malebranche's Scholastic Sources*. Louvain; Paris: Éditions Nauwelaerts; Béatrice-Nauwelaerts, 1967.

CORREA CALDERÓN, Evaristo. *Baltasar Gracián: su vida y su obra*. Madrid: Gredos, 1970.

COUTURAT, Louis. *La logique de Leibniz d'après des documents inédits*. Hildesheim: Georg Olms, 1961.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Los empeños de una casa; Amor es más laberinto*. Ed. Celsa Carmen García Valdés. Madrid: Cátedra, 2000.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Neptuno alegórico*. Ed. Ignacio Arellano Ayuso; Robin Ann Rice. Madrid: Cátedra, 2021.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Obras completas*. Ed. Alfonso Méndez Plancarte (t. I-III) y Alberto G. Salceda (t. IV). México: Fondo de Cultura Económica, 1951-1957. 4 v.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Obras escogidas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1976.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Poesía lírica*. Ed. José Carlos González Boixo. Madrid: Cátedra, 1993.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Primero sueño y otros textos*. Ed. Begoña López Bueno. Madrid: Castalia, 2011.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*. Ed. Electa Arenal; Amanda Powell. Madrid: Cátedra, 2010.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *The Answer / La Respuesta (Expanded Edition): Including Sor Filotea's Letter and New Selected Poems*. Edited and translated by Electa Arenal and Amanda Powell. New York: The Feminist Press at the City University of New York, 2009.

CUDWORTH, Ralph. *The true intellectual system of the universe*. Ed. Graham A. J. Rogers. Bristol: Thoemmes Press, 1995. 3 v.

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.

DAMASIO, Antonio. *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Traducción de Joandomènec Ros. Barcelona: Destino, 2018.

DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Traducción de Ferran Meler Ortí. Barcelona: Ediciones Destino, 2010.

DANDELION, Pink. *The Liturgies of Quakerism*. London: Routledge, 2019.

DE CERTEAU, Michel. *La fábula mística: siglos XVI-XVII*. Traducción de Jorge López Moctezuma. Madrid: Siruela, 2006.

DEHAENE, Stanislas. *La conciencia en el cerebro: descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2025.

DELEUZE, Gilles. *El pliegue: Leibniz y el Barroco*. Traducción de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Barcelona: Paidós, 1989.

DELEUZE, Gilles. *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza: filosofía práctica*. Traducción de Antonio Escotado. Barcelona: Tusquets Editores, 1984.

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.

DOBBS, Betty Jo Teeter. *The Foundations of Newton's Alchemy: Or, The Hunting of the Greene Lyon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

DOBBS, Betty Jo Teeter. *The Janus Faces of Genius: The Role of Alchemy in Newton's Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DOMÍNGUEZ, Atilano (ed.). *Biografías de Spinoza*. Madrid: Guillermo Escolar Editor, 2020.

DREYFUS, Ginette. *La volonté selon Malebranche*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1958.

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.

EGIDO, Aurora. *Humanidades y dignidad del hombre en Baltasar Gracián*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.

ELLENBERGER, Henri F. *El descubrimiento del inconsciente: historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Gredos, 1976.

ESPINOSA MEDRANO, Juan de. *Apologético en favor de don Luis de Góngora*. Edición, introducción y notas de Héctor Ruiz Soto. Pamplona: Biblioteca Indiana / Universidad de Navarra, 2017.

- ESPINOSA MEDRANO, Juan de. *Apologético*. Selección, prólogo y cronología de Augusto Tamayo Vargas. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1982.
- ESPINOSA MEDRANO, Juan de. *La novena maravilla*. Prólogo de Ramón Mujica Pinilla. Estudio preliminar de Luis Jaime Cisneros. Edición de Luis Jaime Cisneros y José Antonio Rodríguez Garrido. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú; Banco de Crédito del Perú, 2011.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. *De l'éducation des filles*. Présentation, notes et dossier par Philippe Sellier. Paris: Gallimard, 2009.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. *Explication des maximes des saints sur la vie intérieure*. Édition critique publiée d'après des documents inédits par Albert Chérel. Paris: Bloud et Cie, 1911.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. *Explication des maximes des saints sur la vie intérieure*. In: FÉNELON. *Œuvres II*. Éd. Jacques Le Brun. Paris: Gallimard, 1997.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. *Les aventures de Télémaque*. Éd. Jacques Le Brun. Paris: Gallimard, 1995.
- FLAVELL, John H. *El desarrollo cognitivo*. Traducción de María José Pozo y Juan Ignacio Pozo. Madrid: Visor, 2000.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Washington, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FORMAN, Robert K. C. *Mysticism, Mind, Consciousness*. Albany: State University of New York Press, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1981-1982)*. Edición de Frédéric Gros, bajo la dirección de François Ewald y Alessandro Fontana. Traducción de Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Traducción de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós; Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.

FOX, George. *The journal of George Fox*. Rev. ed. by John L. Nickalls. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

FRANKEL, Lois. Damaris Cudworth Masham. In: WAITHE, Mary Ellen (ed.). *A History of Women Philosophers: Modern Women Philosophers, 1600–1900*. Dordrecht: Springer, 1991. v. 3, p. 73-85.

FRANKEL, Lois. Damaris Cudworth Masham: a seventeenth century feminist philosopher. *Hypatia*, v. 4, n. 1, p. 80-90, 1989.

FRANKL, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*. Traducción de Christine Kopplhuber y Gabriel Insausti Herrero. Barcelona: Herder, 2015.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Traducción de Stella Mastrangelo. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.

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.

FUNKENSTEIN, Amos. *Theology and the Scientific Imagination: From the Middle Ages to the Seventeenth Century*. 2. ed. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogía de la Tierra*. Traducción de M. A. Pescador. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

GALTUNG, Johan. *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Traducción de Teresa Toda. Bilbao: Bakeaz; Gernika Gogoratuz, 2003.

GIL, Fernando. *La primera imprenta en las misiones guaraníes*. Asunción: Servilibro, 2010.

GILLIGAN, Carol. *En una voz humana*. Traducción de Jaime Enrique Collyer Canales. Barcelona: Taurus, 2025.

GLANTZ, Margo. *Sor Juana Inés de la Cruz: ¿hagiografía o autobiografía?* México: Grijalbo; Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

GLEICK, James. *Isaac Newton: la mente que cambió la historia de la ciencia*. Traducción de Antoni Puiggròs Jaume. Barcelona: RBA Libros, 2005.

GOFF, Philip. *Consciousness and Fundamental Reality*. New York: Oxford University Press, 2017.

GOLDIE, Mark. Introduction. In: LOCKE, John. *Selected correspondence*. Edited by Mark Goldie. Oxford: Clarendon Press; Oxford University Press, 2002.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard J. *Rasgos alterados: la ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo*. México: Debate, 2018.

GORÉ, Jeanne-Lydie. *La notion d'indifférence chez Fénelon et ses sources*. Paris: Presses Universitaires de France, 1956.

GOUHIER, Henri. *La philosophie de Malebranche et son expérience religieuse*. 2. éd. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1948.

GRACIÁN, Baltasar. *Agudeza y arte de ingenio*. Edición, introducción y notas de Evaristo Correa Calderón. Madrid: Castalia, 1969. 2 v.

GRACIÁN, Baltasar. *El Criticón*. Edición crítica y comentada de Miguel Romera-Navarro. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1938-1940. 3 v.

GRACIÁN, Baltasar. *El Criticón*. Edición, introducción y bibliografía de Santos Alonso. Madrid: Cátedra, 1980.

GRACIÁN, Baltasar. *Obras completas*. Edición de Luis Sánchez Laílla; introducción de Aurora Egido. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

GRACIÁN, Baltasar. *Oráculo manual y arte de prudencia*. Edición de Emilio Blanco. Madrid: Cátedra, 1995.

GROCIO, Hugo. *Del derecho de la guerra y de la paz*. Estudio preliminar de Antonio Truyol y Serra. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998.

GROF, Stanislav. *Psicología transpersonal: nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Trad. Enric Tremps. Barcelona: Kairós, 1988.

GUIBOVICH PÉREZ, Pedro. Biobibliografía de Juan de Espinosa Medrano. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, Lima, n. 15, p. 43-55, 1988.

GULLAN-WHUR, Margaret. *Within Reason: A Life of Spinoza*. London: Jonathan Cape, 1998.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología de la liberación: perspectivas*. 19. ed. Salamanca: Sígueme, 2022.

GUYON, Jeanne-Marie Bouvier de la Motte. *La Vie par elle-même et autres écrits biographiques*. Éd. Dominique Tronc; étude littéraire d'Andrée Villard. Paris: Honoré Champion, 2001.

GUYON, Jeanne-Marie Bouvier de la Motte. *Le Moyen court et autres écrits spirituels: une simplicité subversive*. Éd. Marie-Louise Gondal. Grenoble: Jérôme Millon, 1995.

GUYON, Jeanne-Marie Bouvier de la Motte. *Les Torrents et Commentaire au Cantique des cantiques de Salomon (1683-1684)*. Éd. Claude Morali. Grenoble: Jérôme Millon, 1992.

GWYN, Douglas. *Apocalypse of the Word: The Life and Message of George Fox (1624-1691)*. Richmond, IN: Friends United Press, 1986.

HAAKONSSSEN, Knud. *Natural Law and Moral Philosophy: From Grotius to the Scottish Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HAAS, Alois M. *Visión en azul: estudios de mística europea*. Traducción de Victoria Cirlot y Amador Vega. Madrid: Siruela, 1999.

HADOT, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Traducción de Javier Palacio. Madrid: Siruela, 2006.

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. *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder, 2013.

HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Traducción de Arantzazu Saratxaga Arregi. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

HAN, Byung-Chul. *Vida contemplativa: elogio de la inactividad*. Traducción de Miguel Alberti. Madrid: Taurus, 2023.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARDING, Sandra. *Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.

HAYES, Steven C.; STROSAHL, Kirk D.; WILSON, Kelly G. *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Identidad y diferencia: edición bilingüe*. Edición de Arturo Leyte. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Barcelona: Anthropos, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *La proposición del fundamento*. Traducción de Félix Duque y Jorge Pérez de Tudela. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1991.

HENDRICKSON, D. Scott. *Jesuit Polymath of Madrid: The Literary Enterprise of Juan Eusebio Nieremberg (1595–1658)*. Leiden; Boston: Brill, 2015.

HENRY, Michel. *La esencia de la manifestación*. Trad. Miguel García-Baró; Mercedes Huarte. Salamanca: Sígueme, 2015.

HENRY, Michel. *Yo soy la verdad: para una filosofía del cristianismo*. Salamanca: Sígueme, 2001.

HILL, Christopher. *El mundo trastornado: el ideario popular extremista de la revolución inglesa del siglo XVII*. Traducción de María Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1983.

HOCHSTRASSER, Tim J. *Natural Law Theories in the Early Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Traducción de Manuel Balletero. Barcelona: Crítica, 1997.

HUSSERL, Edmund. *Meditaciones cartesianas*. Traducción y estudio preliminar de Mario A. Presas. 3. ed. Madrid: Tecnos, 2006.

HUTTON, Sarah. *British philosophy in the seventeenth century*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

HUTTON, Sarah. Damaris Cudworth, Lady Masham. In: Oxford Dictionary of National Biography. Oxford: Oxford University Press, 1993; rev. 2020.

HUTTON, Sarah. Damaris Cudworth, Lady Masham: between Platonism and Enlightenment. *British Journal for the History of Philosophy*, v. 1, n. 1, p. 29-54, 1993.

HUTTON, Sarah. Lady Damaris Masham. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2020. Disponible en: [https://plato.stanford.edu/entries/lady-masham/?utm\\_source=chatgpt.com](https://plato.stanford.edu/entries/lady-masham/?utm_source=chatgpt.com) . Acceso: 12 jun. 2026.

HUTTON, Sarah. Religion, philosophy and women's letters: Anne Conway and Damaris Masham. In: DUNAN-PAGE, Anne; PRUNIER, Clotilde (ed.). *Debating the Faith: Religion and Letter-Writing in Great Britain, 1550–1800*. Dordrecht: Springer, 2012. p. 165-183.

HUTTON, Sarah. *The correspondence of Damaris Masham*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

INGLE, H. Larry. *First Among Friends: George Fox and the Creation of Quakerism*. New York: Oxford University Press, 1996.

JAMES, William. *Variedades de la experiencia religiosa*. Traducción de José F. Yvars. Madrid: Trotta, 2017.

JAMMER, Max. *Concepts of Space: The History of Theories of Space in Physics*. 3. ed. enl. New York: Dover Publications, 1993. Prefacio de Albert Einstein.

JOLLEY, Nicholas. *The Light of the Soul: Theories of Ideas in Leibniz, Malebranche, and Descartes*. Oxford: Clarendon Press, 1990.

JONES, Rufus M. *Studies in Mystical Religion*. Eugene, OR: Wipf & Stock Publishers, 2004.

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.

KABAT-ZINN, Jon. *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairós, 2004.

KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Ribas. Madrid: Taurus, 2013.

KANT, Immanuel. *Hacia la paz perpetua: un proyecto filosófico*. Traducción de Joaquín Abellán. Madrid: Tecnos, 2019.

KELTNER, Dacher. *Awe: The New Science of Everyday Wonder and How It Can Transform Your Life*. New York: Penguin Press, 2023.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Traducción de María Asunción Zubiaur. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOLBRENER, William; MICHELSON, Michal (eds.). *Mary Astell: Reason, Gender, Faith*. Aldershot: Ashgate Publishing, 2007.

KOYRÉ, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. Traducción de Carlos Solís Santos. Madrid: Siglo XXI, 1979.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. Traducción de María Encarnación Pérez Sedeño y Eduardo Bustos. Madrid: Siglo XXI, 1977.

KRISTEVA, Julia. *Historias de amor*. Traducción de Araceli Ramos Martín. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2004.

KUNZE, Bonnelyn Young (ed.). *Margaret Fell and the Rise of Quakerism*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1994.

LAVALLÉ, Bernard. *Las promesas ambiguas: ensayos sobre el criollismo colonial en los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1993.

LE BRUN, Jacques. *El amor puro. De Platón a Lacan*. Trad. Silvio Mattoni. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2006.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Discurso de metafísica*. Introducción, traducción y notas de Julián Marías. Madrid: Alianza, 1982.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Ensayos de Teodicea*. Edición de Juan Antonio Nicolás y José María Sevilla. Granada: Comares, 2012.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Escritos filosóficos*. Edición de Ezequiel de Olaso. Madrid: A. Machado Libros, 2003.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Filosofía para princesas*. Edición de Javier Echeverría. Madrid: Alianza, 1989.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Monadología*. Edición trilingüe. Introducción de Gustavo Bueno. Traducción y notas de Julián Velarde Lombrana. Oviedo: Pentalfa, 1981.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Edición de Javier Echeverría. Madrid: Alianza, 1992.

LEONARD, Irving A. *La época barroca en el México colonial*. Traducción de Agustín Escurdia. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

LÉVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Trad. Jesús María Ayuso Díez. 2. ed. Salamanca: Sígueme, 2021.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Trad. Daniel E. Guilloit. Salamanca: Sígueme, 2012.

LLOYD, Genevieve. *The man of reason: "male" and "female" in Western philosophy*. 2. ed. London: Routledge, 1993.

LOCKE, John. *Carta sobre la tolerancia*. Ed. y trad. Emilio Martínez Navarro. Madrid: Tecnos, 2017. Publicado originalmente como *Epistola de tolerantia* (1689).

LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Verbum, 2024. Publicado originalmente como *An Essay Concerning Human Understanding* (1690).

LOCKE, John. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Ed. Ángel M. Lorenzo Rodríguez. Barcelona: Anthropos, 1992. Publicado originalmente como *Of the Conduct of the Understanding* (1706).

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 2012. Publicado originalmente como *Some Thoughts Concerning Education* (1693).

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Trad. Carlos Mellizo. Madrid: Alianza, 2025. Publicado originalmente como *Two Treatises of Government* (1690).

LUTZ, Antoine; DUNNE, John D.; DAVIDSON, Richard J. Meditation and the neuroscience of consciousness. In: ZELAZO, Philip D.; MOSCOVITCH, Morris; THOMPSON, Evan (ed.). *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 499-551.

MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987.

MALEBRANCHE, Nicolás. *Acerca de la investigación de la verdad: donde se trata la naturaleza del espíritu del hombre y del uso que debe hacerse de él para evitar el error en las ciencias*. Traducción de Javier Martín Barinaga-Rementería. Salamanca: Sígueme, 2009.

MALEBRANCHE, Nicolás. *Aclaración sobre el ocasionalismo*. Madrid: Encuentro, 2005.

MALEBRANCHE, Nicolás. *Conversaciones sobre la metafísica y la religión*. Traducción de Ignacio Quintanilla Navarro y Pilar Andrade Boué. Madrid: Encuentro, 2006.

MALEBRANCHE, Nicolás. *Dios*. Introducción, traducción y selección de textos de Miguel García-Baró. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1998.

MALEBRANCHE, Nicolas. *Oeuvres complètes*. Édition établie par André Robinet. Paris: J. Vrin; Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), 1958–1984. 20 v.

MARAVALL, José Antonio. *La cultura del Barroco: análisis de una estructura histórica*. Espugues de Llobregat, Barcelona: Ariel, 1975.

MARION, Jean-Luc. *El fenómeno erótico: seis meditaciones*. Trad. Silvio Mattoni. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2005.

MARION, Jean-Luc. *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Trad., presentación y notas de Javier Bassas Vila. Madrid: Síntesis, 2008.

MASHAM, Damaris Cudworth. *The Philosophical Works of Damaris, Lady Masham: including A Discourse Concerning the Love of God (1696) and Occasional Thoughts in Reference to a Vertuous or Christian Life (1705)*. Edited by James G. Buickerood. Bristol: Thoemmes Press, 2004.

MASLOW, Abraham H. *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. 14. ed. Barcelona: Kairós, 2008.

MASLOW, Abraham H. *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós, 1982.

MASLOW, Abraham H. *Religiones, valores y experiencias cumbre*. Traducción de Fernando Mora Zahonero y David González Raga. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave, 2013.

MCGINN, Bernard. *The Harvest of Mysticism in Medieval Germany (1300–1500)*. New York: Crossroad Publishing Company, 2005.

MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino. *Historia de los heterodoxos españoles. I: Desde los orígenes hasta finales del siglo XVII*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Península, 1975.

METZINGER, Thomas. *El túnel del yo: ciencia de la mente y mito del sujeto*. Traducción de Emilio Pérez-Manzucu. Madrid: Enclave de Libros, 2018.

MIGNOLO, Walter D. *El lado más oscuro del Renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*. Traducción de Cristóbal Gnecco. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

MOLINOS, Miguel de. *Cartas para el ejercicio de la oración mental*. Edición histórica y filosófica de Sergi Rodríguez López-Ros. Barcelona: Herder, 2023.

MOLINOS, Miguel de. *Guía espiritual (1675); seguida de Defensa de la contemplación (1676)*. Ed. e ensaio introdutório de José Ángel Valente. Madrid: Días Contados, 2020.

MOORE, Charles B. *El arte de predicar de Juan de Espinosa Medrano en La novena maravilla*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000.

MOORE, Rosemary. *The Light in Their Consciences: Early Quakers in Britain, 1646–1666*. 20th Anniversary Edition. University Park: Pennsylvania State University Press, 2020.

MORAES, María Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana / WHH, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2021.

MORAÑA, Mabel. *Viaje al silencio: exploraciones del discurso barroco*. México, D. F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos A. (org.). *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press, 2008.

- MORENO RODRÍGUEZ, Pilar. *El pensamiento de Miguel de Molinos*. Madrid: Fundación Universitaria Española; Universidad Pontificia de Salamanca, 1992.
- MORIN, Edgar. *El método. 3: El conocimiento del conocimiento. Libro primero: Antropología del conocimiento*. Traducción de Ana Sánchez. 5. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Trad. Paula Mahler. Barcelona: Tusquets, 2001.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Tierra Patria*. Traducción de Ricardo Figueira. Barcelona: Kairós, 2005.
- MURDOCH, Iris. *The Sovereignty of Good*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970.
- NADLER, Steven M. *Malebranche and Ideas*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1992.
- NADLER, Steven. *Spinoza: una vida*. Traducción de Carmen García-Trevijano. Madrid: Acento, 2004.
- NAESS, Arne. *Ecología, comunidad y estilo de vida: esbozos de una ecología*. Trad. Hernán Inverso y Sofía Castello. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- NAGEL, Thomas. *La mente y el cosmos: por qué la concepción neo-darwinista materialista de la naturaleza es, casi con certeza, falsa*. Traducción y prólogo de Francisco Rodríguez Valls. Madrid: Biblioteca Nueva, 2014.
- NEGRI, Antonio. *La anomalía salvaje: ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza*. Barcelona: Anthropos, 1993.

NEWTON, Isaac. *Óptica o tratado de las reflexiones, refracciones, inflexiones y colores de la luz*. Introducción, traducción, notas e índice analítico de Carlos Solís. Madrid: Alfaguara, 1977. [Original: *Opticks*, 1704].

NEWTON, Isaac. *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Traducción, prólogo y notas de Eloy Rada García. Madrid: Alianza Editorial, 2011. 2 v. [Original: *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*, 1687].

NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Traducción de Norma Núñez y Gérard Dentin. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *Curiosa filosofía y tesoro de maravillas de la naturaleza, examinadas en varias cuestiones naturales*. Madrid: Imprenta del Reino, 1630. (*Obra posteriormente ampliada y refundida como Curiosa y oculta filosofía\**)

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *Curiosa y oculta filosofía*. Edición y estudio de Irene Coloma López. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2023.

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *De la diferencia entre lo temporal y eterno: crisol de desengaños, con la memoria de la eternidad, postrimerías humanas y principales misterios divinos*. Madrid: María de Quiñones, 1640.

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *De la diferencia entre lo temporal y eterno: crisol de desengaños*. Introducción de Santiago Sebastián López. Valencia: Ajuntament de València, 1990. (Edición facsimilar de la edición de 1640).

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *De la hermosura de Dios y su amabilidad*. Madrid: Imprenta del Reino, 1641.

NIEREMBERG, Juan Eusebio. *Historia naturae, maxime peregrinae, libris XVI distincta*. Antverpiae: Ex Officina Plantiniana Balthasar Moreti, 1635.

NODDINGS, Nel. *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

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. *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor, 1995.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de María Victoria Rodil. Madrid: Katz Editores, 2010.

OLASO, Ezequiel de. Introducción. En: LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Escritos filosóficos*. Edición de Ezequiel de Olaso. Madrid: A. Machado Libros, 2003.

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. Disappearing ink: early modern women philosophers and their fate in history. In: KOURANY, Janet A. (org.). *Philosophy in a feminist voice: critiques and reconstructions*. Princeton: Princeton University Press, 1998. p. 17-62.

OTTO, Rudolf. *Lo santo*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

PANIKKAR, Raimon. *El silencio del Buddha: una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela, 2005.

PAZ, Octavio. *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. Barcelona: Seix Barral, 1982.

PÉCORA, Alcir. *Teatro do sacramento: a unidade teológico-retórico-política dos sermões de Antonio Vieira*. São Paulo: EDUSP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

PERELMUTER, Rosa. *Los límites de la femineidad en Sor Juana Inés de la Cruz: estrategias retóricas y recepción literaria*. Pamplona: Universidad de Navarra; Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2004.

PERRY, Ruth. *The Celebrated Mary Astell: An Early English Feminist*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press; Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Traducción de María Cristina Martín Sanz. Madrid: Alianza, 2004.

PUFENDORF, Samuel. *De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural, en dos libros: De officio hominis et civis, juxta legem naturalem libri duo*. Estudio preliminar de Salvador Rus Rufino. Traducción y notas de María Asunción Sánchez Manzano y Salvador Rus Rufino. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

PLYLE, Andrew. *Malebranche*. London; New York: Routledge, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003.

READY, Kathryn J. Damaris Cudworth Masham, Catharine Trotter Cockburn, and the feminist legacy of Locke's theory of personal identity. *Eighteenth-Century Studies*, v. 35, n. 4, p. 563-576, 2002.

REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA. *Juan Eusebio Nieremberg y Otín* – Diccionario Biográfico Español. Disponible en: < <https://historia-hispanica.rah.es/biografias/33346-juan-eusebio-nieremberg-y-ottin> > Acceso: 16 jun. 2026.

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Traducción de Agustín Neira Calvo. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1996.

ROBINET, André. Malebranche's Life and Legacy. In: NADLER, Steven (ed.). *The Cambridge Companion to Malebranche*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 288-304.

ROBINET, André. *Système et existence dans l'œuvre de Malebranche*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1965.

RODIS-LEWIS, Geneviève. *Nicolas Malebranche*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

RODRÍGUEZ GARRIDO, José Antonio (ed.). *La “Carta Atenagórica” de Sor Juana: textos inéditos de una polémica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS, Sergi (ed.). *Cartas para el ejercicio de la oración mental*. Barcelona: Herder, 2023.

ROGERS, Carl R. *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Trad. Lilita R. Wainberg. Barcelona: Paidós, 2023.

ROSA, Hartmut. *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. Traducción de Alexis E. Gros. Madrid: Katz Editores, 2019.

ROSS, Kathleen. *The Baroque Narrative of Carlos de Sigüenza y Góngora: A New World Paradise*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RUSSELL, Bertrand. *A Critical Exposition of the Philosophy of Leibniz: With an Appendix of Leading Passages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

SABAT DE RIVERS, Georgina. *El «Sueño» de Sor Juana Inés de la Cruz: tradiciones literarias y originalidad*. London: Tamesis Books Limited, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D. F.: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SARAIVA, António José. *História e utopia: estudos sobre Vieira*. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

SCHMALTZ, Tad M. *Malebranche's Theory of the Soul: A Cartesian Interpretation*. New York: Oxford University Press, 1996.

SCHMALTZ, Tad M. Nicolas Malebranche. In: ZALTA, Edward N.; Nodelman, Uri (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford:

Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2026. Disponible en:  
<<https://plato.stanford.edu/entries/malebranche/>>. Acceso: 11 jun. 2026.

SCHNEEWIND, Jerome B. *La invención de la autonomía: una historia de la filosofía moral moderna*. Traducción de Jesús Héctor Ruiz Rivas. México; Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2009.

SEARLE, John R. *La construcción de la realidad social*. Traducción de Antoni Domènech. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

SIGÜENZA Y GÓNGORA, Carlos de. *Seis obras*. Prólogo, cronología y bibliografía de Irving A. Leonard. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1984.

SILESIUS, Angelus. *El peregrino querúbico*. Traducción y prólogo de Lluís Duch. Madrid: Siruela, 2005.

SIMONUTTI, Luisa. *John Locke e Damaris Masham: una collaborazione intellettuale*. Firenze: Leo S. Olschki Editore, 1987.

SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos, 2012.

SNOBELEN, Stephen D. Isaac Newton, heretic: the strategies of a Nicodemite. *The British Journal for the History of Science*, Cambridge, v. 32, n. 4, p. 381–419, Dec. 1999.

SORIANO VALLÉS, Alejandro. *La hora más bella de Sor Juana*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

SOWAAL, Alice. Mary Astell. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2021. Disponible en:  
<<https://plato.stanford.edu/entries/astell/>>. Acceso: 15 jun. 2026

SPINOZA, Baruch de. *Correspondencia*. Traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1988a.

SPINOZA, Baruch de. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Edición y traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 2000.

SPINOZA, Baruch de. *Obras completas*. Edición de Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 2003.

- SPINOZA, Baruch de. *Tratado de la reforma del entendimiento; Principios de filosofía de Descartes; Pensamientos metafísicos*. Traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1988b.
- SPINOZA, Baruch de. *Tratado político*. Traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1986b.
- SPINOZA, Baruch de. *Tratado teológico-político*. Introducción, traducción, notas e índices de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial, 1986a.
- SPRINGBORG, Patricia. *Mary Astell: Theorist of Freedom from Domination*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- STACE, Walter Terence. *Mysticism and Philosophy*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, 1987.
- STAPP, Henry P. *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer*. Dordrecht: Springer, 2011.
- STÖRIG, Hans Joachim. *Historia universal de la filosofía*. Madrid: Tecnos, 2004.
- STROK, Natalia. *Ralph Cudworth and the Cambridge Platonists*. In: Internet Encyclopedia of Philosophy, 2022.
- TAMAYO RODRÍGUEZ, J. Agustín. *Estudios sobre Juan de Espinosa Medrano (El Lunarejo)*. Lima: Ediciones Librería Studium, 1971.
- TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.
- TATIÁN, Diego. *La cautela del salvaje: pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2001.
- TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Traducción de Ana Lizón. Barcelona: Paidós, 1996.
- TELLECHEA IDÍGORAS, José Ignacio. *Molinosiana: investigaciones históricas sobre Miguel Molinos*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1987.

THOMPSON, Evan. *Waking, Dreaming, Being: Self and Consciousness in Neuroscience, Meditation, and Philosophy*. New York: Columbia University Press, 2015.

TONONI, Giulio. Consciousness as integrated information: a provisional manifesto. *Biological Bulletin*, Woods Hole, v. 215, n. 3, p. 216-242, 2008.

TONONI, Giulio. *Phi: un viaje del cerebro al alma*. Traducción de Joan Lluís Riera. Girona: Atalanta, 2015.

TRABULSE, Elías. *Ciencia y religión en el siglo XVII*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1974.

TRABULSE, Elías. *Los años finales de Sor Juana: una interpretación (1688-1695)*. México: Centro de Estudios de Historia de México Condumex, 1995.

TREVOR-ROPER, Hugh R. *La crisis del siglo XVII: religión, reforma y cambio social*. Traducción de Lilia Mosconi. Madrid: Katz, 2009.

TUCK, Richard. *The Rights of War and Peace: Political Thought and the International Order from Grotius to Kant*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

UNESCO. *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015.

VALCÁRCEL, Amelia. *Del miedo a la igualdad*. Barcelona: Crítica, 1993.

VALCÁRCEL, Amelia. *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra, 1997.

VALCÁRCEL, Amelia. *Sexo y filosofía: sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos, 1991.

VALENTE, José Ángel. Ensayo sobre Miguel de Molinos. In: MOLINOS, Miguel de. *Guía espiritual (1675); seguida de Defensa de la contemplación (1676)*. Edición y ensayo introductorio de José Ángel Valente. Madrid: Días Contados, 2020.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Traducción de Carlos Gardini. Barcelona: Gedisa, 1992.

VELASCO, Juan Martín. *El fenómeno místico: estudio comparado*. Madrid: Trotta, 2003.

VIEIRA, Antônio. *História do futuro*. Introdução, atualização do texto e notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982.

VIEIRA, Antônio. *Escritos históricos e políticos*. Organização, estabelecimento dos textos e prefácio de Alcir Pécora. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIEIRA, Antônio. *Sermões*. Organização de Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2000. 2 v.

VIEIRA, Antônio. *Sermões do Rosário: Rosa Mística I*. Coordenação de José Paulo Abreu e Carlos Maduro. Lisboa: Círculo de Leitores, 2014. (Obra Completa do Padre Antônio Vieira, v. 8).

VILLEY, Michel. *La formation de la pensée juridique moderne*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

WEHR, Gerhard. *Angelus Silesius: Leben und Werk*. München: Eugen Diederichs Verlag, 1995.

WEIL, Simone. *A la espera de Dios*. Traducción de María Tabuyo y Agustín López. Madrid: Editorial Trotta, 2015.

WEIL, Simone. *La gravedad y la gracia*. Traducción de Carlos Ortega. Madrid: Trotta, 2021.

WELZEL, Hans. *Introducción a la filosofía del derecho: derecho natural y justicia material*. Traducción de Felipe González Vicén. Madrid: Aguilar, 1979.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

WESTFALL, Richard S. *Never at Rest: A Biography of Isaac Newton*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

WHITEHEAD, Alfred North. *La ciencia y el mundo moderno*. Traducción de Marina Ruiz Lago y José Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada, 1949.

WIENER, Norbert. *Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas*. Traducción de Francisco Martín. Barcelona: Tusquets Editores, 1985.

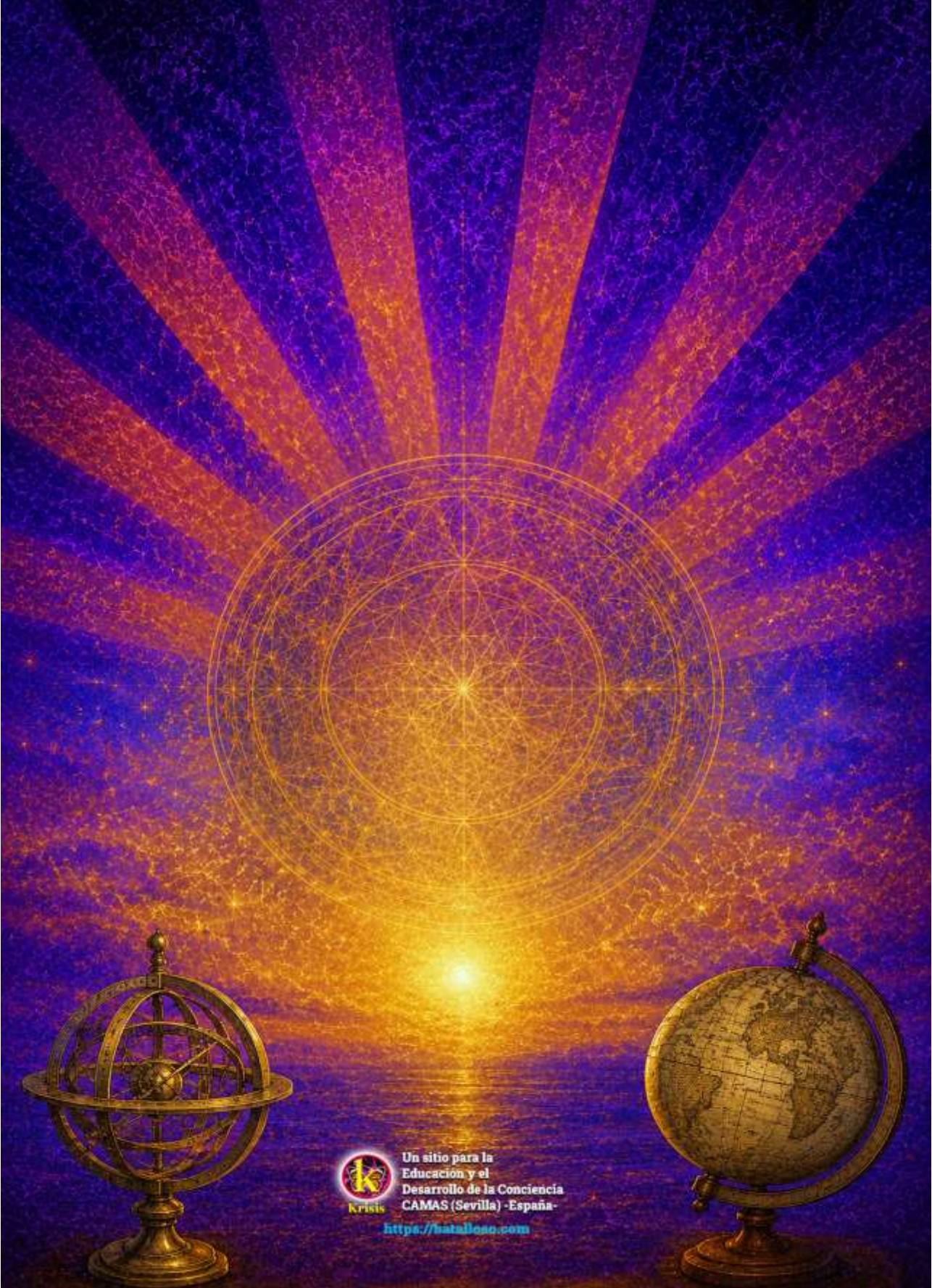
WILBER, Ken. *Psicología integral*. Traducción de David González Raga. Barcelona: Kairós, 1994.

WILBER, Ken. *Psicología integral: conciencia, espíritu, psicología, terapia*. Trad. David González Raga. Barcelona: Kairós, 2000.

YOVEL, Yirmiyahu. *Spinoza, el marrano de la razón*. Traducción de Marcelo Cohen. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1995.

ZAMORA CALVO, María Jesús. *Juan Eusebio Nieremberg: de prosa elegante y prolífica erudición*. Rinconete. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 24 nov. 2009. Disponible en:  
<[https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/noviembre\\_09/24112009\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/noviembre_09/24112009_01.htm)>. Acceso: 12 jun. 2026.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (ed.). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press, 1998.



Un sitio para la  
Educación y el  
Desarrollo de la Conciencia  
CAMAS (Sevilla) - España -

<https://nataloso.com>