

## CONOCIMIENTO, MÉTODO Y FORMACIÓN EN DESCARTES Y COMENIO

**ANDRÉS L. JAUME**

Doctor en Filosofía  
Profesor Contratado Doctor  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de las Islas Baleares  
Palma de Mallorca / España  
andres.jaume@uib.es

Recibido: 15/07/2013  
Aceptado: 16/09/2013

*Resumen:* El presente artículo examina las propuestas metodológicas de dos autores contemporáneos del s.XVII como vía de salida al problema del conocimiento. En ambos casos se presta una atención especial a la problemática formativa sosteniéndose la vinculación de ésta con el problema del conocimiento. De este modo se sostiene que la propuesta metodológica no es sólo una salida al problema del conocimiento sino que necesariamente incorpora elementos que se traducen en una determinada concepción acerca de la formación y viceversa, no hay propuesta formativa que no parte de una serie de consideraciones acerca de qué es conocimiento y cómo se obtiene.

*Palabras clave:* Comenio, Descartes, conocimiento, formación, método, naturaleza humana.

### KNOWLEDGE, METHOD AND UPBRINGING ACCORDING TO DESCARTES AND COMENIUS

*Abstract:* This paper examines two methodological proposals in XVII century as a way to enface the so called knowledge problem. Comenius as well Descartes both pay attention to educational problems in a different way and, the most important, it is that theoretical and methodological discussions are not strictly separate from practical ones. So education problems are intrinsically related to epistemological questions and vice versa. To sum up, there is not methodological or epistemological proposal in Comenius and Descartes which are not related with a way of educating human being. Whatever philosophical construction seems to involve an anthropological construction which is fulfilled in some kind of educational proposal.

*Keywords:* Comenius, Descartes, education, human nature, knowledge, method.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tanto Descartes como Comenio tienen un papel fundacional en el pensamiento Moderno. Descartes es reconocido como el padre de la Filosofía Moderna, mientras que Comenio a menudo aparece como el fundador de la Pedagogía. Ortega y Gasset sitúa a ambos autores en la misma generación<sup>1</sup>. Sea como fuere la historiografía les asigna papeles separados, a uno la tarea de fundamentar el método filosófico y científico, mientras que al otro la tarea de desarrollar la pedagogía como ciencia y, en consecuencia, ser el propulsor del así llamado método pedagógico. En el presente trabajo reivindicaré tanto el papel de filósofo que indudablemente corresponde a Comenio como la imposibilidad de separar los aspectos pedagógicos de la cuestión metódica. Dicho de otra manera, el método supone un ideal de formación y tiene un valor didáctico intrínseco. Así, en la sección I presento las conexiones entre la propuesta educativa de Comenio y la necesidad de dar salida a lo que con razón J. A. Maravall<sup>2</sup> ha denominado la «crisis social del Barroco» que, en el caso de nuestro autor se traduce en un intento de reforma universal a través del saber. No en vano el saber aspira a conducir la vida de los hombres y la cultura Barroca es una cultura dirigida. De este modo subrayo el valor epistemológico de la propuesta educativa de Comenio que ni mucho menos puede ser considerado como secundario. La polémica en torno al método<sup>3</sup> es una constante en esta cultura dirigida que es el Barroco. El método es ya una dirección del espíritu, pues enseña a caminar en un mundo que se presenta como laberíntico. Comenio desarrolla un método alternativo al *Discurso del método* cartesiano y no sólo una propuesta pedagógica. En la sección II sin embargo invierto el orden de prioridad y señalo aquellos aspectos pedagógicos o subordinados a un ideal de formación que aparecen en la propuesta epistemológica de Descartes. Es un Descartes atípico desde el punto de vista historiográfico pero en absoluto puede ser tildado de falso. La lectura que hago del *Discurso del método* es pues la de una propuesta metódica de constitución del saber que en modo alguno puede dejar de lado la cuestión formativa del sujeto de conocimiento que es también un sujeto al que, mediante el método, se le enseña a conocer, a constituir conocimiento orientado a un determinado fin, la libertad y autonomía personal. Finalmente presento unas conclusiones en las que se recogen las aportaciones de las interpretaciones vertidas en las secciones anteriores.

1 José ORTEGA Y GASSET, *En torno a Galileo*, Madrid, Tecnos, 2012, p. 316.

2 José Antonio MARAVALL, *La cultura del Barroco*, Barcelona, Ariel (1975), 2007.

3 Philippe DESAN, *Naissance de la Méthode*, París, A.G. Nizet, 1987.

## 2. MÉTODO, CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN EN COMENIO

Comenio ha pasado a la Historia de la Educación como padre fundador de la Pedagogía. En efecto, su *Didáctica Magna* (1657)<sup>4</sup> es el texto fundacional de la Pedagogía en la Modernidad. En ella encontramos tanto los fundamentos generales sobre la educación basados en una propuesta naturalista como el proyecto de organización escolar y curricular en el que se materializa. Mucho se ha escrito sobre estos aspectos generales de la *Didactica Magna* y de otros escritos pedagógicos de Comenio tales como sus métodos de aprendizaje de lenguas como la *Janua linguarum* o el *Orbis Pictus* o la otra gran teorización que al final de su vida escribe, la *Pampedia*, capítulo insigne de la monumental obra inédita *De rerum humanae enmendatione consultatio catholica*. Sin embargo, a menudo se deja de lado las cuestiones que hacen de Comenio un autor genial que traspasa los límites de la ciencia pedagógica. En efecto, el proyecto pedagógico de Comenio es la respuesta a una doble problemática, social e intelectual, a la que se quiere dar respuesta desde el conocimiento. La reforma pedagógica de Comenio no es menos una reforma social e intelectual que tiene por trasfondo una imagen del mundo en la que predomina la incertidumbre y la confusión, en suma, una imagen del mundo laberíntica<sup>5</sup>. Si nos atenemos a una de sus primeras obras *Labyrint sveta* (*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*), obra literaria de juventud publicada en 1631<sup>6</sup>, se nos presenta una problemática típicamente barroca, el mundo como laberinto en el que el hombre debe situarse y encontrar salida. El peregrino, el protagonista de la novela, es conducido por *Fisgalotodo* a lo largo y ancho del mundo, como si de un espectáculo se tratara para, al final del viaje, concluir con el desencanto y volver sus ojos a Cristo, única seguridad y salvación.

*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* evidencia también un claro interés cognoscitivo. De hecho, en § 1 de la dedicatoria al lector podemos leer:

*Todas las criaturas, también las irracionales, anhelan obtener de la naturaleza cosas buenas y útiles; tanto más el ser humano, cuya razón aviva este afán por conseguir lo bueno y lo útil. Y no sólo lo aviva, sino que también le incita a disfrutar*

4 En el presente artículo me serviré de la traducción de la, *Didáctica Magna* de Saturnino López Peces que reproduce la editorial Porrúa, México, 1991 en su edición de la *Didactica Magna*. La obra original puede encontrarse en Jan Amos Komenský *Opera Omnia* vol XV (1), Editorial Academia, Praga 1986. Para el resto de obras me remito a la edición canónica de la Academia de las Ciencias de Praga, salvo que se indique lo contrario.

5 Cf. MARAVALL, José Antonio, *op. cit.*

6 Una segunda edición del texto corregida y aumentada fue publicada en Amsterdam en 1663. Para el presente artículo me sirvo de la traducción de Joaquín Abellán y Valeria Kovachova Rivera de Rosales aparecida en Biblioteca Nueva, Madrid, 2009. Las referencias al mismo se harán indicando el o los párrafos del propio texto.

*cada vez más con las cosas buenas, agradables y útiles, y a aspirar impertérrito a alcanzarlas. Hace ya mucho tiempo que entre los sabios se plantea la cuestión de saber dónde reside el bien supremo, el summum bonum, con la intención de permitir que el afán del hombre pueda encaminarse hacia él; es decir, cuando el bien supremo se hubiere alcanzado a través del razonamiento, el ser humano podría y debería hallar en él la tranquilidad; y entonces no tendría más deseos.*

El saber es una necesidad, la incertidumbre genera dolor, pues todos desean obtener cosas buenas y útiles. Saber determinar el *summum bonum*, es pues un objetivo teórico que deviene eminentemente práctico. Comenio presenta un contraste entre la búsqueda de los bienes terrenales, ilusoria y a la postre frustrante, y el fin final del hombre, que es Dios. El contraste entre la transitoriedad y futilidad del mundo y la certeza y gloria divina es patente en toda la obra. Las obras posteriores a *El laberinto del mundo* y *el paraíso del corazón* no harán sino tematizar conceptualmente este importante tópico. La *Didáctica Magna* señalará la importancia de reformar la escuela como medio de reformar la sociedad. La escuela es para Comenio el lugar donde el ser humano llega a ser lo que debe ser: “Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran TALLERES DE LA HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente HOMBRES; ESTO ES (y recordemos las premisas antes establecidas) : I *Criaturas racionales*. II. *Criatura señora de las demás criaturas* ( y aún de sí misma). III. *Criatura delicia de su Criador*. Y esto se logrará si las escuelas procuran formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón” (D.M. X, §3). Sin embargo ¿por qué formar así al hombre? No se reforma la escuela si no es porque va mal o es mejorable. Es precisamente el capítulo XI de la *Didáctica Magna* el que atestigua que “Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin”, idea que está en clara consonancia con uno de los textos programáticos por excelencia de Comenio, el *Prodromus Pansophiae* (1637), escrito el mismo año que el *Discurso del Método* y con una finalidad muy similar. El *Prodromus* aborda la cuestión del saber mismo, no de su institucionalización ni del arte de transmitirlo. Sin embargo la reforma del saber que se acomete en el *Prodromus* está motivada por un interés práctico: el saber debe ser reformado porque, como afirma en el §15, los estudios –léase, la transmisión del saber– tal como están organizados no pueden conducir al hombre a su fin último, que es Dios. En el *Prodromus* la cuestión educativa se subordina a la necesidad de reforma del conocimiento que para Comenio se materializa en la propuesta pansófica. La pansofía es el conocimiento de todo lo que es cognoscible para el ser humano y como tal conocimiento, requiere de un método<sup>7</sup>, pero ¿cuál? Y, ¿en qué se diferencia del método educativo? Vayamos por partes.

7 Cf. *Prodromus* § 82.

El método o patrón de constitución de saber consta, para Comenio, al igual que para Descartes, de unas reglas que enumera y que, adecuadamente aplicadas, permiten obtener conocimiento. Estas reglas se enuncian en el *Prodromus* (§83 y ss.) y son las que, de manera sumaria, se exponen a continuación<sup>8</sup>:

- R.1 (§ 83) Se debe proceder a una anatomía precisa del universo, esto es, a una clasificación exacta o inventario de lo existente.
- R.2. (§84) Lo existente debe ser nombrado adecuadamente y de modo exacto, con precisión matemática
- R.3. (§85) Deben postularse teoremas y cánones –junto con sus demostraciones pertinentes– a partir de los que deducir o a los que sujetar (subiugare) las divisiones y definiciones de las cosas.
- R.4. (§86) Todos estos preceptos deben considerarse claros, unívocos y siempre por sí mismos.
- R.5 (§ 87) Los axiomas de la pansofía deben ser reales y prácticos, no demostrados a priori, sino explicitados, pues están impresos en el alma humana.
- R.6 (§88) La pansofía no aporta nada nuevo, pues todo lo particular se deduce de los citados principios generales.
- R. 7 (§ 93) Aquello que no pueda ser demostrado apelando a los anteriores principios debe ser reformulado de un modo más claro.

Estas reglas constituyen un *organon* o método del conocimiento que Comenio separa cuidadosamente de la cuestión didáctica. Dicho de otra manera, el método pansófico aparece aquí ante todo como *ars inveniendi* y, en menor medida, como *ars exponiendi*, ya que a esta última cuestión Comenio responde de manera más explícita en la *Didactica Magna*. La *Didactica Magna* puede ser considerada como el tratado del método educativo, su problemática principal es la transmisión del conocimiento y no la constitución del mismo conocimiento. Sin embargo, en ella las cuestiones estrictamente gnoseológicas no están ausentes. En la *Didactica Magna* encontramos unos fundamentos antropológicos que justifican la posibilidad del conocimiento y, en la medida en que se aborda una técnica de transmisión del saber, se está teorizando no menos sobre la naturaleza de ese propio saber<sup>9</sup>.

Comenio aborda la cuestión didáctica desde una perspectiva naturalista. La enseñanza procede del mismo modo que la Naturaleza. A la didáctica le

8 Cf. Andrés Luis JAUME, “Coneixement i mètode en Comenius i Descartes: un estudi comparatiu”, *Taula. Quaderns de pensament*, 44, (2012) 177-184.

9 Klaus SCHALLER, *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1992.

corresponde y ha de procurar unos fundamentos para enseñar todo a todos y de manera fácil, sólida y rápida, pues el conocimiento es una cuestión capital en la vida del hombre y corresponde no tanto a una decisión personal como a una empresa colectiva. El capítulo XVII de la *Didactica Magna* presenta los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender, del mismo modo en el capítulo XVIII de la citada obra se apuntan los fundamentos de la solidez y, finalmente, en el capítulo XIX, los fundamentos de la abreviada rapidez de la enseñanza. A continuación Comenio señala particularmente los métodos de la enseñanza de las ciencias, las artes y las lenguas. Si nos atenemos a esta tripartición veremos que las ciencias atañen a “la noticia de las cosas” o “el conocimiento interno de las mismas” tal como apunta en el §2 del cap. XX de la *Didactica Magna*. La ciencia para Comenio tiene que ver con la visión cabal de la realidad, pues la mente no es sino un espejo que puede reflejarla claramente. El método de las ciencias es, pues, el que nos permite conocer la realidad. Pero el conocimiento de dicha realidad sería estéril si no fuera acompañado de su transmisión y de su manipulación, de ahí que Comenio insista también en los dos métodos anteriormente apuntados. La pansofía no es una empresa ni puramente contemplativa ni que se lleve a cabo en soledad –de ahí también la importancia del lenguaje y de los métodos de enseñanza de lenguas en toda la obra de Comenio–.

Así, puede decirse que en el método de las ciencias se pone énfasis en la experiencia directa, en el de las artes, en la práctica y, en el de las lenguas, en el uso. El saber resulta de la sinergia de estos tres métodos. Se aprende por observación, pero no menos tocando y poniendo palabras a las cosas. El arte de bien nombrar es el arte de poder distinguir y, en suma, de conocer lo que cada cosa es. El lenguaje, además, hace de la experiencia algo intersubjetivo y comunicable. El *Orbis sensualium pictus*, un manualillo de enseñanza del latín, empieza con un diálogo de hondo calado epistemológico que muy bien traduce la idea anterior: “*Magister: Venie, puer, disce sapere! Puer: Quid hoc est, sapere? Magister: Omnia, quae necessaria, rectè intelligere, rectè agere, rectè eloqui*”<sup>10</sup>. El saber consiste en entender rectamente lo que es, hacerlo correctamente y nombrar la realidad con precisión.

Cada método didáctico no constituye saber de por sí, pero facilita el aprendizaje y la aplicación del conocimiento en un proceso de búsqueda constante como el esbozado en el *Prodromus*. Dicho de otra manera, la propuesta metodológica de la *Didactica Magna* tiene un carácter eminentemente didáctico, permite constituir el saber desde la cuna hasta la sepultura y con ello, dar cumplimiento a la finalidad intrínseca de la vida humana.

10 COMENIUS, *Orbis sensualium pictus*, Praga, 2012.

La propuesta metodológica de Comenio puede resultar sorprendente. En la *Didactica Magna*, tal como ya se ha mencionado, parece que hay una multiplicidad de propuestas metodológicas particulares. Tal prolijidad hace necesaria una aclaración. Como puede verse tal profusión de principios y métodos particulares parecen desdibujar la claridad de un sólo método que sea a la vez *ars exponiendi* y *ars inveniendi*. No será precisamente Comenio quien simplifique esta cuestión sino, como se verá en la siguiente sección, Descartes. Pero, considerado en su totalidad, puede decirse que la *Didactica Magna* constituye un sólo método, el método de la enseñanza que imita el proceder de la Naturaleza. El método didáctico tiene, pues, una dimensión gnoseológica indudable que, además, se ve complementado con una determinada teoría de la organización escolar y que, en consecuencia, se propone como instrumento de reforma del saber a través de la educación. En suma, Comenio separa, al menos con *distinción de razón*, la cuestión de la exposición del saber de la cuestión de la consecución del saber. Ambos terrenos están claramente relacionados, pues no puede alcanzarse la finalidad educativa si no es mediante una transmisión del genuino saber –no de la ignorancia– pero igualmente tal finalidad requiere de un determinado proceder que se fundamenta no menos en la naturaleza humana. La didáctica tiene un valor instrumental, pero la pansofía no lo tiene menos, pues se subordina al imperativo de la salvación. Se conoce para salvarse, no para dominar la naturaleza tal como sucederá en Descartes que propondrá el método para que el ser humano sea dueño y poseedor de la naturaleza<sup>11</sup>. El conocimiento y la educación tienen en Comenio una función salvífica en los que la Naturaleza<sup>12</sup> no se presenta como objeto de dominación ni bajo la metáfora de la máquina, sino según la vieja concepción del organismo. La novedad radica en lo que de reformador y hombre del Renacimiento tiene Comenio. No hay argumento de autoridad más que la Escritura y solo en materia de fe, el testimonio de los sentidos y la natural disposición del ser humano conforme a los lineamientos de la antropología cristiano-reformista que admite Comenio dan al ser humano la posibilidad de conocer siempre y cuando sepa conducir sus disposiciones naturales conforme a un método.

11 Cf. René DESCARTES, *Discurso del método*, VI. En lo que sigue citaré las obras de Descartes por la traducción española *Descartes*, Madrid, Gredos, 2011.

12 Sobre el concepto de naturaleza en Comenio, vid. Jaromir ČERVENKA, *Die Naturphilosophie des Johann Amos Comenius*, Praga, Verlag Werner Dausien-Hana, 1970. Comenio fue un crítico de la concepción mecanicista de la naturaleza.

### 3. MÉTODO, CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN EN DESCARTES

Hasta ahora se han examinado las relaciones entre método, conocimiento y educación en Comenio. Sin embargo, tal como se destacó al inicio, éste es contemporáneo<sup>13</sup> de Descartes quien ha pasado a la historia como el gran metodólogo con una ausencia aparente de consideraciones sobre la educación. Sin embargo, pese a que en Descartes no aparece la problemática educativa con la fuerza y rigor que lo hace en Comenio, no puede decirse que ésta no tenga un lugar y, como se argumentará, no precisamente marginal. Del mismo modo se ha visto que el problema epistemológico tampoco era marginal en Comenio. La idea que trataré de desterrar es el tópico clásico que otorga la paternidad de la Pedagogía a Comenio y hace lo propio con Descartes y el pensamiento Moderno. Algo hay de verdad en el viejo tópico si nos atenemos a la historia de los efectos. Sin embargo, si consideramos a ambos autores en su circunstancia histórica concreta el viejo tópico parece resultar claramente insuficiente.

No parece fácil encontrar una idea de educación en Descartes. Descartes no es un autor que, como Comenio, haya pasado al canon de la Pedagogía. No encontramos directamente propuestas didácticas en Descartes como las encontramos en Comenio a pesar de que en numerosas ocasiones Descartes hace referencia a la educación de su época y al sistema del saber que emana de las instituciones educativas. El autor francés, así, no se sustrae menos a la problemática educativa de su época que el checo. De este modo puede afirmarse que si bien no hay una idea de educación en Descartes clara y definida como sí la hay en Comenio, sí hay una idea de formación del ser humano que va ligada a su conceptualización antropológica tal como ya hemos visto que sucedía en Comenio. Como señala Compayre, toda filosofía supone una determinada concepción de la naturaleza humana y, por ende, un sistema pedagógico en ciernes<sup>14</sup>.

La idea del *para qué* de la formación, es decir, lo que hoy entendemos como teleología educativa, es un tópico recurrente en los escritos de Descartes, máxime cuando en la filosofía cartesiana se apunta a un determinado fin ligado a una determinada teoría del hombre y su naturaleza, la libertad<sup>15</sup>. De este modo, en

13 Ambos autores se conocieron personalmente. Cf. Wilhelmus ROOD, *Comenius and the Low Countries*, Praga, Academia, 1970.

14 Gabriel COMPAYRÉ, "Descartes", en: F. BUISSON, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1911. Puede consultarse en línea a través de la página del Institut Français de l'Éducation: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2535>.

15 A este respecto es muy interesante la observación de P. Guenancia que sitúa como gran problemática cartesiana el problema de la libertad. La autonomía del juicio no sería sino un requisito previo al de la libertad y autonomía personales. En efecto, Guenancia, al inicio de su *Lire Descartes*:

Descartes encontramos una respuesta al *para qué* de la educación en la medida en que presuponemos una determinada antropología y esta última nos habla, en definitiva, de la propia naturaleza humana y no menos del modo en que el ser humano es capaz de formarse.

Frente a la imagen escindida del hombre cartesiano, ya tradicional y consagrada por la historiografía, prestemos atención a la circunstancia del hombre Descartes. Descartes vive un momento de crisis profunda<sup>16</sup>. Por una parte nos encontramos con la situación política de Europa, la Guerra de los treinta años (1618-1648) que, entre otras causas, se hace eco del clima intelectual propiciado por la Reforma protestante. La consecuencia de estos dos factores es una situación de radical incertidumbre y la necesidad de hacer frente a la misma con nuevas certezas, ya que las viejas han entrado en crisis y decadencia. Así, la idea de hombre cartesiano es ante todo el hombre particular situado históricamente que desarrolla un discurso de autocomprensión novedoso. En este discurso el elemento dominante es la perspectiva subjetiva y a éste se irá retrayendo el cúmulo de cuestiones, algunas heredadas otras surgidas del momento que le toca vivir.

En este sentido no son pocos los autores que destacan la importancia de la subjetividad y, más aún, subrayan el aspecto analítico de la misma que distingue entre *res extensa* y *res cogitans* con la consiguiente imagen escindida del hombre. Sin embargo, hay un momento prerreflexivo que es la vivencia de la

---

“Le fil conducteur de la pensée cartésienne, l'idée d'où tout part et où tout aboutit est celle de la liberté”. Pierre GUENANCIA, *Lire Descartes*, París, Gallimard, 2000, p.9.

16 Los aspectos de la crisis barroca han sido abordados magistralmente por J. A. MARAVALL *op.cit.* Desde una perspectiva más filosófica es interesante señalar las opiniones de Toulmin que ve en Descartes una modernidad distinta a aquella que se inicia con el renacimiento y que, entre otros, tiene como a uno de sus máximos exponentes a Montaigne. Toulmin insiste en la cuestión sociopolítica del momento. Obsérvese que tanto el intento directo de superar el escepticismo por parte de Descartes como el intento de reforma de Comenius no son sino un esfuerzo por sobreponerse a una situación determinada. A este respecto S. Toulmin señala que: “En aquella situación teñida por la sangre, ¿qué podían hacer los buenos de los intelectuales? Mientras los valores del Renacimiento humano y humanista conservaron su fuerza para un Montaigne en la esfera privada o para un Enrique de Navarra en el ámbito público, persistió la esperanza de que un debate sensato sobre experiencias compartidas por individuos honrados pudiera conducir a una convergencia mental, o, al menos, a un acuerdo civilizado para poder disentir. En 1620, las personas que ostentaban algún poder político o autoridad teológica en Europa ya no veían el pluralismo de Montaigne como una opción intelectual viable, al igual que la tolerancia de Enrique no era tampoco para ellas una opción práctica. La disposición de los humanistas para convivir con la incertidumbre, la ambigüedad y las diferencias de opinión no había hecho nada –en opinión de tales personas– para impedir el conflicto religiosos; luego –inferían– había contribuido a causar aquel estado de cosas degenerado. Si el escepticismo nos dejaba indefensos, se imponía con urgencia la certeza. Tal vez no fuera obvio aquello sobre lo que se suponía que la gente debía de estar segura; pero la incertidumbre se había vuelto inaceptable”. Stephen TOULMIN, *Cosmópolis*, Barcelona, Pensínsula, 2001, p. 91.

que parte el hombre Descartes y que vuelve a ser pensada al final del momento analítico que supone el descubrimiento del *Ego cogito* en el *Discurso del método* y su tematización genuinamente filosófica en las *Meditaciones Metafísicas*. De hecho, precisamente en la última de estas encontramos una noción que no hay que pasar por alto: el hombre como *unum quid*, noción que de alguna manera se volverá a plantear en las *Pasiones del alma* y, de manera muy insistente, en la correspondencia con Elizabeth de Bohemia. No se trata pues del sujeto cartesiano desdoblado en su momento analítico, sino del hombre todo como sujeto de una experiencia de corte netamente subjetivo que no puede obviar su corporalidad. Es sobre este hombre sobre el que recae la reflexión formativa del propio Descartes, hombre que, además, persigue una finalidad vital que ya nos viene anunciada en el *Discurso del método* y sobre la que incide la *Carta Prefacio* de los *Principios de Filosofía*. En la primera de estas obras, el *Discurso del método*, narrado en forma casi autobiográfica, Descartes, entre otras cosas, insiste en la finalidad del conocimiento. No se conoce sin más, ni por mera curiosidad o ansia especulativa, se conoce para “llegar a conocimiento muy útiles para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica, por medio de la cual (...) podríamos aprovecharlas [las fuerzas de la naturaleza] del mismo modo en todos los usos a que sean propias, y de esta suerte, hacernos como dueños y poseedores de la naturaleza” (*Discurso del Método*. VI). Del mismo modo en la referida *Carta Prefacio* se insiste en que si bien es objeto de la Filosofía es el estudio de la Sabiduría, tiene esta una finalidad que revierte inmediatamente en el bienestar humano “por sabiduría no sólo hemos de entender la prudencia en el obrar, sino un perfecto conocimiento de cuanto el hombre puede conocer bien en relación con la conducta que debe adoptar en la vida, bien en relación con la conservación de la salud o con la invención de todas las artes (...)” (*Principios de Filosofía. Carta-Prefacio*<sup>17</sup>).

Descartes emplea el adjetivo “útil” referido a la Filosofía. En diversos lugares, insiste en que la Filosofía ha de ser útil y lo ha de ser para el hombre en este mundo y en esta vida ¿De dónde surge esta urgencia por hacer una filosofía útil? Quizás la clave la encontremos en el inicio del *Discurso del método*, pues es en esta obra donde se insiste en la necesidad de una reforma del saber que sólo puede ser hecha como reforma del método que permite constituirlo. El conjunto de los saberes no parte ahora el *theorein* aristotélico, o no al menos en su acepción más escolástica, sino que se orienta por un interés claramente práctico orientado al dominio de la naturaleza. De ahí que la reforma del saber que implica la discusión metodológica no sea menos una reforma de la propia constitución del

17 René DESCARTES, *Los principios de la filosofía*, Madrid, Alianza, 1995.

saber y, con ello, implique necesariamente una reforma de la formación de este hombre cartesiano que no se contenta con contemplar el mundo, sino que quiere poseerlo y dominarlo en beneficio suyo.

En un texto que no vio la luz en vida del autor, las famosas *Regulae* que sin duda influyeron sobre la redacción del *Discurso del método*, encontramos una serie de reflexiones en torno a la formación. Descartes señala en ese mismo texto que no se conoce sin más, el deseo que Aristóteles situaba en todos los hombre debe ser conducido en tanto que manifestación de esa voluntad todopoderosa en la que el propio Descartes no duda en situar los extravíos del entendimiento. De otra manera, el método ha de ser enseñado para su correcta aplicación y con el fin de alcanzar un conocimiento que sobrepasa los límites de la contemplación aristotélica.

La *Regla I* constituye una afirmación programática dirigida claramente contra el concepto de método que elabora Aristóteles en *Analítica Posteriora*; la sabiduría humana, nos dice Descartes, “permanece siempre una y la misma, aunque aplicada a diferentes objetos (...), se ha de estar convencido que, de tal modo las ciencias están todas enlazadas entre sí, que es mucho más fácil aprender todas juntas a la vez, que separar una de las otras”. de ahí que, tal como reza el título que encabeza la *Regla I* “El fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu (...)”. No se aprende, pues, sino para dirigir el espíritu. El aprendizaje del método supone, a la luz de lo señalado por Descartes, un ejercicio de libertad, pues es una determinación de la voluntad como muestra el estilo personal y autobiográfico que aparece en el *Discurso del Método*. Sin embargo, la relación con el proceso formativo es ambigua, pues por un lado está la necesidad de revisar el conjunto del saber y la necesidad de proponer un método, tarea que asigna claramente al filósofo y, por otra parte está el modo de formar, tarea que asigna al preceptor. El hombre cartesiano es un individuo autónomo, pero la autonomía aparece solo en la edad adulta, no en la infancia. El escolar debe aplicarse al estudio tal como lo señala el preceptor, pero el adulto o, de manera más específica, el filósofo, es a quien compete dudar. Dudar, poner en cuestión lo recibido, no es algo que esté al alcance de todo el mundo, de hecho, como señala en la segunda parte del *Discurso del Método* “Ya la mera resolución de deshacerse de todas las opiniones recibidas anteriormente no es un ejemplo que todos deban seguir”. Así, la autonomía que manifiesta y que parece encarna su ideal de ser humano, la autonomía que supone una investigación guiada por la máxima de “no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente” a su espíritu, tal como reza la primera de las reglas del método, contrasta con una concepción de la infancia y del preceptor bastante negativa. No hay una imagen de la educación como proceso que deba favorecer el espíritu crítico, ni hay una propuesta de cómo reformar las escuelas –esto último aparecerá en la *Didáctica*

*Magna* de su contemporáneo Comenio— pero desde el momento en que hay una idea acerca de cómo reformar el conjunto del saber, en definitiva, a través de una determinada propuesta metodológica, hay también un interés en enseñar ese mismo método. El método, pues, tiene un carácter pedagógico intrínseco, pero ni se institucionaliza ni se hace una pedagogía del propio método. El método y lo que implica su puesta en práctica, según Descartes, compete a la edad adulta, no a la infancia. Como manifestación de la autonomía que caracteriza a esta edad implica una decisión voluntaria, en suma, una actitud crítica consciente: “Yo mismo estoy persuadido de que si, en mi mocedad, me hubiesen enseñado todas las verdades cuyas demostraciones he buscado luego y no me hubiese costado trabajo alguno el aprenderlas, quizá no supiera hoy ninguna otra cosa, o por lo menos nunca hubiera adquirido la costumbre y facilidad que creo tener de encontrar otras nuevas conforme me aplico a buscarlas” (*Discurso del Método* V). El método si supone la capacidad crítica y tiene un valor personal es porque se aplica desde la más estricta autonomía, como dirá en *Discurso del Método* II “mis designios no han sido nunca otros que tratar de reformar mis propios pensamientos y edificar sobre un terreno que me pertenece a mí solo”. En consecuencia, una cuestión propia de la edad adulta, pues solo en la edad adulta el hombre es dueño de sí y puede llegar a ser autónomo.

La reforma de la escuela no parece una preocupación en la obra de Descartes, pese a que existan referencias a la escuela y la enseñanza bastante ambivalentes. Por una parte se señala la importancia de recibir un cuerpo de conocimientos, mientras que por otra parte se alude a su misma debilidad, son dos líneas que encontramos a lo largo de las *Regulae* o en los primeros capítulos del *Discurso del método*. La reforma del conjunto del saber que se ilustra mediante la metáfora de la ciudad y que aparece al inicio de la segunda parte del *Discurso del Método* es la preocupación central de Descartes. Si bien la medicina está clara: el método, no deja de ser un tanto paradójico que este método no deba ser enseñado sistemáticamente, máxime cuando se hace una afirmación acerca de la capacidad universal del *bon sens* para captar la verdad. ¿Por qué no enseñarlo en las escuelas? ¿Por qué no fomentar la autonomía del libre examen desde el principio? Si se niega la posibilidad de un cuerpo de conocimientos sólido que se ha recibido, o se rechaza la tradición enciclopedista de Alsted o Comenio<sup>18</sup>, ¿por qué no formar en el método a los propios alumnos para que constituyan el conjunto del saber firmemente establecido? Hay un cierto elemento de duda acerca de la viabilidad del método. Descartes habla de sí mismo y muestra los resultados que se desprenden de lo que él considera un método adecuado de

18 Cf. Peter BURKE, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Barcelona, Paidós, 2002, pp.111 y ss.

constituir conocimientos. Con ello, el conservadurismo pedagógico que puedan algunos ver no es sino la otra cara de una máxima prudencial acerca de los efectos que su propia actitud pueda tener en otros sujetos. Actitud prudente que se suma a un medio no siempre favorable a las reformas tal como ilustra el caso Galileo del que Descartes no pudo sustraerse<sup>19</sup>. Así, en suma, puede decirse que la finalidad de la educación en el hombre cartesiano parte de la propia edad adulta y supone la asunción consciente de la limitación y falibilidad del cuerpo de conocimientos recibidos junto con el intento –que no recomienda a todos– de buscar una salida airosa a la incertidumbre “para bien dirigir la razón y buscar la verdad en las ciencias” o, de otra manera y siguiendo el espíritu de los *Principios de la Filosofía* o las *Pasiones del alma*, procurarse la dicha<sup>20</sup>.

Puede desearse conocerlo todo, pero no todo puede ser conocido. La voluntad es ilimitada, pero el entendimiento finito. El tema de las características naturales que posee el hombre para aprender no es algo que Descartes pase por alto. En efecto, en las *Regulae* aborda la cuestión, de manera más concreta en la *Regla VIII* donde afirma que “nada es más útil aquí que investigar lo que es el humano conocimiento y hasta dónde se extiende” El método presupone una concepción de la naturaleza humana. Así, insistir sobre la necesidad de enumerar como señala en la *Regla VII* o el *el Discurso del método*, o apuntar a la imperfección de la percepción o al influjo desmesurado de la voluntad no es sino reconocer la falibilidad de las facultades humanas y tratar de poner remedio. Como se puede ver, el hombre cartesiano desea conocer con el entendimiento, no en vano reconoce que a esta facultad le compete el inteligir, pero el conocimiento sólo puede darse en el ser humano como totalidad, necesariamente debe coexistir con la imaginación, la percepción o la voluntad. Frente a la imagen de hombre escindido que anteriormente se señalaba, la práctica del conocer no puede sino obviar el referido momento analítico. El aprendizaje involucra al hombre como totalidad, como unidad psicofísica. La fatiga, los engaños de los sentidos, la debilidad de la voluntad o de la memoria son dificultades que se experimentan –Comenio, en su *Prodromus pansophiae* las tendrá bien presentes-. Aprende el hombre entero y a este hombre está aplicado el método. El método supone, pues, una pedagogía en tanto que es un aprender a pensar ordenadamente y a evitar, en consecuencia, las posibles fuentes de error. El educando aprende sometiendo su voluntad a las pautas del método, pero el método no es arbitrario. Surge, como ya se ha señalado, de la consideración de la propia naturaleza humana y del orden necesario a seguir para alcanzar su finalidad, el conocimiento.

19 Cf. Anthony Clifford GRAYLING, *Descartes. La vida de René Descartes y su lugar en su época*, Valencia, Pre-textos, 2007, pp. 207 y ss.

20 GUENANCIA, Pierre, *op. cit.*

#### 4. CONCLUSIONES

Ni la cuestión educativa puede sustraerse a la reforma del conjunto total del saber que pretende el fundamentalismo epistemológico ni éste puede presentarse al margen de las consideraciones acerca de la naturaleza humana y de su formación que se ponen de manifiesto desde la reflexión educativa. Así, como se pretende haber mostrado, tanto Comenio como Descartes son partícipes de una misma problemática: la cuestión de fundamentar o dar salida a una crisis multifactorial del saber. Y, además, puede añadirse que la respuesta a esta misma crisis es a través de un elemento común: la necesidad de proveerse de un método seguro que permita constituir un conocimiento sólido y útil. El método, en la Modernidad filosófica es el instrumento del conocimiento. Quien tiene un método está en disposición de hacer frente al error y la ignorancia. El saber, pues, resulta de la aplicación de un método de ahí que conocimiento y método puedan ser en la práctica tomados casi como sinónimos. El método, o las diversas propuestas metodológicas no pueden, tal como se ha mostrado en las páginas precedentes, sustraerse a la cuestión educativa. El método no solamente provee así de conocimientos, sino que tiene una función pedagógica, enseña a usar correctamente el entendimiento en vistas a lo que puede ser considerado su fin que no es otro que conocer y sustraerse al error. El método, como instrumento epistemológico tiene valor no solamente en la medida en que nos provee de conocimientos o nos enseña a adquirirlos sino también en la medida en que su no aplicación conlleva el error, es decir, lo opuesto del conocimiento. Así una teoría del conocimiento debe proveer no menos de una teoría del error para poder dar cuenta de aquellas ejecuciones que puedan considerarse como instancias del conocer y esto el método lo consigue por vía negativa, ya que su no aplicación conlleva al error o a encontrar el conocimiento por casualidad. Este último elemento es puesto también en cuarentena puesto que donde hay método no hay lugar para el azar. Tanto Comenio como Descartes, a la luz de lo ya dicho, podrían ser considerados partícipes de estas reflexiones a propósito del conocimiento. De hecho es ésta la tesis que aquí se ha tratado de defender. Sin embargo, si bien ambos métodos comparten elementos comunes y se enfrentan no menos a la problemática formativa, las diferencias son notorias tal como se ha presentado en las dos secciones anteriores. El método en Comenio tiene una función salvífica y ultraterrena. Se trata de preparar el camino para la otra vida mediante la reforma de los asuntos humanos de ésta. La pansofía no separa lo humano de lo divino, todo es objeto del mismo método. Además se sirve de la escuela como lugar propio en el que desarrollarlo, la escuela es, como ya se ha señalado, “un taller de la humanidad”, forma pues, hombres conforme a una determinada antropología cristiana y reformada. En cambio, para Descartes, hay una clara separación de los asuntos humanos y de los divinos. Descartes no es ni un reformador ni un

autor reformado, sino un católico educado por los jesuitas<sup>21</sup> que somete su juicio en cuestiones dogmáticas a la autoridad de la Iglesia –no de la Escritura-. Por otra parte el objetivo de la aplicación del método, el conocimiento, es la vida terrena, el facilitar y hacer gozosa la vida mediante el dominio de la naturaleza, sobre este último punto nunca se insistirá demasiado. En suma, el conocimiento, para Descartes y a diferencia de Comenio, es una actividad que se lleva a cabo fuera del ámbito académico o de la primera enseñanza que no hace sino enturbiar la luz natural. De lo que se trata es, en consecuencia, de una decisión personal para la que no todos están capacitados, la de pensar por uno mismo.

Como puede verse, pese a los elementos comunes, las diferencias entre Descartes y Comenio son notorias, las consecuencias no lo son menos. El contrapunto comeniano permite vislumbrar una modernidad que podría haber sido y no fue. La Modernidad que ha triunfado ha sido la cartesiana, la que ha puesto como objeto del conocimiento la estrategia del dominio de la naturaleza y la que ha primado el individualismo. Probablemente no era la Modernidad que quería Descartes, pero estos han sido sus efectos. Mucho podría decirse al respecto. En buena medida una parte considerable de la filosofía del pasado siglo XX se ha preocupado de esta revisión de la modernidad y sus consecuencias. La etiquetas “crisis de la modernidad” o “Posmodernidad” han llegado ya a cansar. Sin embargo la modernidad todavía da qué pensar, es un quehacer. Así, no queda otra que una buena anámnesis espiritual, es decir, remontarse al origen de la enfermedad para tratar de comprenderla y averiguar si tiene remedio o si su desenlace será fatal.

21 Sobre la influencia de los jesuitas en Descartes cf. GRAYLING, Anthony Clifford, *op.cit.*