

LA EDUCACIÓN EN EL *DISCURSO DEL MÉTODO* DE R. DESCARTES

NATANAEL F. PACHECO CORNEJO

Licenciado en Filosofía
Becario predoctoral FPU
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de las Islas Baleares
Palma de Mallorca / España
natanael.pacheco@gmail.com

Recibido: 11/04/2014

Revisado: 23/08/2014

Aceptado: 03/10/2014

Resumen: El propósito del presente escrito es exponer las líneas generales de la concepción cartesiana sobre la educación contenida en el *Discurso del método*, mostrando su naturaleza, examinando su trasfondo crítico y analizando su idea nuclear: el cultivo autónomo del intelecto en tanto que facultad de juzgar. Acabaremos este escrito con una breve reflexión sobre la vigencia de la aportación cartesiana.

Palabras clave: Autonomía, conocimiento, Descartes, educación, juicio.

EDUCATION IN THE DISCOURSE ON THE METHOD OF R. DESCARTES

Abstract: The aim of this paper is to put forward the main ideas about education displayed in his *Discourse on the Method*, showing the nature of his proposal, examining its critical background and considering its major idea: the cultivation of the intellect as a faculty of judgement. We finish this paper with a brief reflexion about the validity of the cartesian proposal.

Keywords: Autonomy, Descartes, education, judgement, knowledge.

1. LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DESCARTES. EL CASO DEL *DISCURSO DEL MÉTODO*

¿Podemos encontrar en algún lugar de la filosofía de R. Descartes algo así como una teoría o un discurso sobre la educación? Si entendemos como tal una pedagogía elaborada o una reflexión sistemática sobre la cuestión de la

formación, la respuesta es negativa. Descartes no se ocupó expresamente del tema de la educación, aunque ello no quiere decir que no constituyera para él un una cuestión relevante. De hecho, podemos encontrar en sus escritos una serie de ideas que, en conjunto, pueden considerarse una genuina filosofía de la educación¹ o bien una concepción más o menos definida de lo que para él debería ser la educación. Por ejemplo, en sus inacabadas *Regulae ad directionem ingenii* encontramos que ya en su primera regla se hace referencia al tema, titulándose «el fin de los estudios [*studiorum finis*] debe ser la dirección del espíritu [*ingenij directio*], para formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se le presentan»². Dentro de la misma obra encontramos diversas referencias a cuestiones claramente educativas como el fin de la ciencia y los estudios dedicados a ella³, el papel de los preceptores⁴ o a la crítica al saber libresco⁵. En otro texto inédito posterior, su diálogo *La Recherche de la verité par la lumiere naturelle*, podemos encontrar observaciones similares respecto a la educación

1 Daniel Garber estaría de acuerdo con esta tesis general: «Connected with the new cartesian philosophy is a genuine philosophy of education, a conception of the aims and goals of education very different than the one that dominated the school where Descartes himself had been educated as a youth». GARBER, D.: «Descartes, or the cultivation of the intellect», in RORTY, A. (ed.): *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, p. 124.

2 Todas las referencias se hacen por la edición de Charles Adam & Paul Tannery, *Oeuvres de Descartes*, 11 vols., Paris: Vrin, 1973-1978. Sin embargo, la citas se basan en la edición castellana *Descartes*, Madrid: Gredos, 2011. Las citas serán presentadas a partir de ahora de la siguiente forma: la cita de Adam-Tannery (título abreviado de la obra, siglas AT con el número del volumen, número de la página) junto con la cita de la edición española (letra G y número de página). *Regulae*, AT X, 360 / G, 3.

3 «Y no hablo ya de fines perversos y condenables, como son la gloria vana y el torpe lucro (...). Sino que me refiero aun a los [fines] honestos y dignos de alabanza, (...): como cuando cultivamos las ciencias por la utilidad que reportan para la comodidad de la vida, o por aquel placer que se encuentra en la contemplación de la verdad y que casi es la única felicidad pura de esta vida, no turbada por sinsabor alguno» (*Regulae*, AT X, 360 / G, 4).

4 «Y no condenamos por eso aquella manera de filosofar que se ha seguido hasta ahora, ni aquellas como máquinas de guerra de silogismos probables de la escolástica, tan aptas para las disputas; puesto que ejercitan y fomentan, por medio de cierta emulación, el ingenio de los jóvenes, que es mucho mejor informar con tales opiniones, aunque parezcan inciertas, ya que son discutidas entre los sabios, que abandonarlo libremente a su propio impulso. Pues tal vez, sin guía, caerían en precipicios; pero, mientras se atengan a seguir las huellas de sus preceptores, aunque se aparten alguna vez de la verdad emprenderán sin embargo, un camino más seguro, por lo menos en el sentido de que ha sido ya tanteado por otros más prudentes [prudencia]» (*Regulae*, AT X, 363-364 / G, 6).

5 «Se deben leer los libros de los antiguos porque es un inmenso beneficio poder utilizar el trabajo de tantos hombres, ya para conocer lo bueno que en otro tiempo ha sido descubierto, ya también para saber lo que queda ulteriormente por descubrir en todas las ciencias. Sin embargo, es muy de temer que tal vez algunos errores, contraídos de su lectura demasiado asidua, se nos peguen fuertemente a pesar de nuestros esfuerzos y precauciones» (*Regulae*, AT X, 366/ G, 7).

de la escuela⁶, el saber contenido en los libros⁷, las limitaciones del aprendizaje durante la infancia⁸ o la crítica al método enseñado en las escuelas⁹. Como veremos, todas estas ideas se articulan y se desarrollan en el *Discurso del método*.

Publicado el 8 de junio de 1637 en la ciudad holandesa de Leiden, el *Discurso* sirvió de introducción a tres textos científicos, *La Dióptrica*, la *Geometría* y *Los Meteoros*. Se trata de un texto que, desde un punto de vista autobiográfico, presenta sintéticamente varias cuestiones que atañen al autor: sus años de juventud y su educación, su proyecto de búsqueda de la verdad en las ciencias, su adopción de un determinado código moral, sus ideas metafísicas, sus investigaciones en anatomía y fisiología, sus trabajos en curso y sus proyectos futuros. Ahora bien, esa no es la aspiración principal de la obra, sino la de presentar una reflexión en torno a un método científico distinto al enseñado en las escuelas de la época, un método que, según su autor, fue aplicado a los tres ensayos que precede y que permite progresar en la investigación de la verdad apelando únicamente al buen uso de la razón. En este sentido, se trata de un escrito programático que

6 «Un hombre discreto no tiene la obligación de haber visto todos los libros, ni de haber aprendido cuidadosamente todo lo que se enseña en las escuelas; habría incluso una especie de defecto en su educación, si hubiera empleado demasiado tiempo en el ejercicio de las letras. Hay muchas otras cosas que hacer durante la vida, el curso de la cual debe ser tan bien medido, que le quede la mayor parte para practicar buenas acciones, que le deberían ser enseñadas por su propia razón, si todo lo aprendiera de ella» (*Recherche*, AT X, 495-496 / G, 75).

7 «Pero yo no quiero examinar lo que han sabido o ignorado los demás; me basta con observar que, aunque toda la ciencia que se puede desear estuviera en los libros, como todo lo que tienen de bueno está mezclado con tantas cosas inútiles, y disperso confusamente en un montón de tan gruesos volúmenes, haría falta más tiempo para leerlos del que disponemos en esta vida, y mayor ingenio para saber escoger las cosas útiles que para descubrirlas uno mismo» (*Recherche*, AT X, 497-498 / G, 76).

8 «Me parece que todo eso se explica muy claramente si comparamos la fantasía de los niños con una tabula rasa en la que deben pintarse nuestras ideas, que son como retratos sacados del natural de cada cosa. Los sentidos, la inclinación, los preceptores y el entendimiento son los diferentes pintores que pueden trabajar en esta obra; entre los cuales los menos capaces son los primeros que se entrometen, a saber, los sentidos imperfectos, un instinto ciego y las nodrizas impertinentes. El mejor, que es el entendimiento, llega el último; y aun así es preciso que éste siga varios años de aprendizaje, y que siga durante mucho tiempo el ejemplo de sus maestros antes de que se atreva a ponerse a corregir alguna de sus faltas» (*Recherche*, AT X, 506/ G, 81).

9 EUDOXIO [A POLIANDRO]—No prestáis atención a lo que pregunto [¿Qué sois?], y la respuesta que me dais [“yo soy un hombre”], por muy simple que os parezca, os metería en difíciles y muy intrincadas cuestiones, por poco que yo quisiera examinarlas. Pues, por ejemplo, si preguntara al mismo Epistemón qué es un hombre, y si me respondiera, como suele hacerse en las escuelas, que un hombre es un animal racional; y si después para explicar estos dos últimos términos que no son menos oscuros que el primero, nos condujera a través de todos los grados que llaman metafísicos, caeríamos en un laberinto del que nunca podríamos salir (...), y, en definitiva, está claro que todas estas cuestiones acabarían siendo una mera batología, que nada nos aclararía y nos dejaría en nuestra primitiva ignorancia» (*Recherche*, AT X, 515 / G, 86).

no sólo presenta de forma moderada una propuesta de renovación del saber, sino también una propuesta de renovación de los medios para adquirirlo, y es en este aspecto donde podemos reconocer su carácter educativo.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza concreta de esta propuesta de renovación a nivel educativo? De entrada, parece claro lo que ella no es: no se trata de la propuesta de un maestro (un tratado de ejercicios y técnicas didácticas), ni la de un pedagogo (una doctrina sistemática de las facultades, el aprendizaje y la enseñanza) ni mucho menos la de un reformador (una propuesta de renovación del sistema educativo en su conjunto). A nuestro juicio, la propuesta educativa cartesiana es de carácter filosófico. Esto quiere decir que las consideraciones críticas respecto a la situación de la educación nacen de su concepción filosófica sobre el ser humano, sus facultades, el conocimiento y la ciencia, y encuentran su articulación dentro de la argumentación filosófica dedicada a estas cuestiones. Aun así, no deja de ser llamativo que la exposición filosófica del *Discurso* venga precedida por un relato de la educación recibida por Descartes, la cual ocupa toda la primera parte de la obra. Con ello, el filósofo pretende mostrar la evolución de su formación para explicar las razones que le han llevado a los caminos de la ciencia y del método. Esta introducción es crucial, pues revela la importancia de la educación para el filósofo, así como el trasfondo crítico de su propuesta y la dirección que ella adoptará.

2. LOS AÑOS DE FORMACIÓN DE DESCARTES. HISTORIA DE UNA INSATISFACCIÓN

La primera parte del *Discurso* constituye un relato de los años de formación de Descartes. Por lo que sabemos más allá de los datos proporcionados en la obra, el filósofo cursó sus estudios en el colegio La Flèche, fundado en 1603 por Enrique IV y confiado a los Jesuitas, quienes pusieron en práctica el plan de estudios según las directrices de la *Ratio studiorum*¹⁰. Las fechas del ingreso de Descartes en La Flèche son todavía objeto de discusión, aunque parece que lo habría hecho durante la Pascua de 1605¹¹ cursando allí sus estudios hasta 1613. En

10 FITZPATRICK, EDWARD A. (ed.): *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*, McGraw-Hill, New York, 1933

11 Se han presentado cuatro grandes hipótesis sobre el periodo que Descartes permaneció en La Flèche: 1604-1612 (Baillet), 1605-1613 (Gouhier), 1606-1614 (Adam), 1607-1615 (Sirven). Compartimos la opinión de Gouhier de que la más plausible es la segunda, pues es la que no se contradice con ninguno de los indicios autobiográficos y de los datos comprobados (GOUHIER, H.: *Les premières pensées de Descartes*, pp. 158-159). Para una discusión ulterior más profunda, conectada

lo referente al plan de estudio de la institución por aquél entonces, los primeros cuatro años se dedicaban a estudios gramaticales y los dos posteriores a estudios retóricos. Los tres años finales se dedicaban a estudios propiamente filosóficos: lógica, física, matemática, moral y metafísica. Así pues, a excepción de las matemáticas, la formación impartida en el colegio de Descartes era esencialmente el estudio de las humanidades según el modelo de la Escolástica.¹²

Desde el punto de vista de la cuestión educativa, la primera parte del *Discurso* puede considerarse la historia de una insatisfacción. Descartes evalúa retrospectivamente sus años de estudiante y manifiesta su descontento respecto al fruto de sus estudios: de ellos esperaba lograr «un conocimiento claro y seguro de todo cuanto es útil para la vida», pero al acabarlos no creía haber conseguido más provecho que descubrir cada vez más su propia «ignorancia»¹³. A su juicio, la causa de no haber obtenido los frutos esperados no habría sido la incompetencia de sus maestros¹⁴, ni su falta de capacidad intelectual,¹⁵ ni tampoco las posibles

con la identificación de los maestros que Descartes pudiera haber tenido, cf. RODIS-LEWIS, G.: *L'oeuvre de Descartes*, II, Vrin, Paris, 1971.

12 Sobre el colegio La Flèche cf. ROCHEMONTEIX, C.: *Un Collège de Jésuites aux XVIIe et XVIIIe siècles: le Collège Henry IV de La Flèche*, 4 vols., Leguicheux, Le Mans, 1889; BROCKLISS, L.W.B.: *French Higher Education in Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*, Clarendon, Oxford, 1987. Sobre la formación de Descartes cf. CANTECOR, G.: "L'oisive adolescence de Descartes. Études cartésiennes", *Revue d'Histoire de la Philosophie et d'Histoire Générale de la Civilisation*, 4, 1930; GOUHIER, H.: *Les premières pensées de Descartes. Contribution à l'histoire de l'anti-renaissance*, Vrin, Paris, 1958; SIRVEN, J.: *Les années d'apprentissage de Descartes (1596-1628)*, Imprimerie Coopérative du Sud-Ouest, Albi, 1928 (y Vrin, Paris, 1930); MILLET, J.: *Descartes, sa vie, ses travaux, ses découvertes avant 1637*, Didier, Paris, 1867; LEFÈVRE, R.: *La vocation de Descartes*, PUF, Paris, 1956; CANTECOR, G.: "La vocation de Descartes", *Revue Philosophique*, 96, 1923, pp. 372-400.

13 *Discurso*, AT VI, 4 / G, 103. Una cuestión interesante y crucial que por motivos de espacio no podemos desarrollar aquí es la cuestión sobre el valor histórico del *Discurso*. Especialmente valiosas son las observaciones realizadas por Gilson en GILSON, E.: *Discours de la méthode. Texte et commentaire*, 1925 (2ª ed. 1930), pp. 98-100. En favor de la genuina historicidad de la obra cf. MILHAUD, G.: "La question de la sincérité de Descartes", *Revue de Métaphysique et de Morale*, 26, 1919, pp. 277-311 (reeditado posteriormente en *Descartes savant*, Alcan, Paris, 1921). En contra de dicha historicidad y en favor de la idea del *Discurso* como fábula cf. CANTECOR, G.: "La vocation de Descartes", p. 373.

14 «Y, sin embargo, estaba en una de las más famosas escuelas de Europa, en donde pensaba yo que debía haber hombres sabios, si los hay en algún lugar de la tierra» (*Discurso*, AT VI, p. 4 / G, 103). Según H. Gouhier, esta afirmación no es una fórmula de cortesía y todavía menos una ironía, pues «Descartes n'a d'ailleurs jamais caché le bon souvenir qu'il conserve de ses maîtres» (GOUHIER, H.: *Descartes: essais sur le "Discours de la méthode", la methapysique et la morale*. Paris, Vrin, 1973, p. 15).

15 «Conocía, además, los juicios que se hacían de mi persona, y no veía que se me estimase en menos que a mis discípulos, entre los cuales algunos había ya destinados a ocupar los puestos que

carencias de su época¹⁶, sino más bien la ausencia de una doctrina como la que él buscaba¹⁷. Prudente como siempre, Descartes afirma que no por ello había dejado de «estimar en mucho los ejercicios que se hacen en las escuelas»¹⁸; sin embargo, se sentía insatisfecho respecto a todas las disciplinas en las que se había instruido.

Una vez acabados los estudios, Descartes piensa que el aprendizaje de las lenguas clásicas, necesarias para «la inteligencia de los libros antiguos», ya había cumplido toda su función y su cultivo debía ser abandonado. Respecto a las “historias” y las “fábulas” contenidas en los clásicos, Descartes reconoce su valor para el ingenio e incluso para el juicio, sin embargo, critica su inverosimilitud y su posible efecto nocivo para la imaginación, llevando a sus lectores a imaginar «como posibles acontecimientos que no lo son» y a «concebir designios a que no alcanzan sus fuerzas». Por otra parte, la valoración que hace de la retórica es puramente estética al afirmar que si bien «posee fuerzas y bellezas incomparables» su estudio no se justificaría en la medida en que ésta, junto con la poesía, serían más «dotes del ingenio que frutos del erudito». Respecto a las matemáticas, reconoce inmediatamente su «certeza y evidencia», así como su potencial de ofrecer frutos prácticos que permitirían «facilitar las artes todas y disminuir el trabajo de los hombres»; sin embargo, afirma que por aquel entonces «no advertía cuál era su verdadero uso», y se sorprendía de que «siendo sus cimientos tan firmes y sólidos, no se hubiese construido sobre ellos nada más elevado». Sobre los escritos morales, afirma que «encierran varias enseñanzas y exhortaciones a la virtud, todas muy útiles»; sin embargo, los comparaba con «palacios muy soberbios y magníficos (...) contruidos sobre arena y barro». En lo que se refiere a la teología, considera que si bien ella «enseña a ganar el cielo», la divinidad de sus verdades le hacían sentirse incapaz de «someterlas a la flaqueza» de su razonamiento. Finalmente, respecto a la filosofía, afirma que si bien es cierto que ella «proporciona medios para hablar con verosimilitud de todas las cosas y hacerse admirar por los menos sabios», lo cierto es que «nada hay en ella que no sea objeto de disputa, y, por consiguiente, dudoso»¹⁹.

dejaran vacantes nuestros maestros.» (*Discurso*, AT VI, 5 / G, 103).

16 «Por último, me parecía nuestro siglo tan floreciente y fértil en buenos ingenios como haya sido cualquiera de los precedentes.» (*Discurso*, AT VI, 5 / G, 103).

17 «Por todo lo cual me tomaba la libertad de juzgar a los demás por mí mismo y de pensar que no había en el mundo doctrina alguna como la que se me había prometido anteriormente» (*Discurso*, AT VI, 5 / G, 103).

18 *Discurso*, AT VI, I, p. 5 / G, 103.

19 *Discurso*, AT VI, 5-9 / G, 103-106.

Convencido entonces de que ni en la escuela ni en los libros se encontraba el saber que estaba buscando, Descartes abandona el ámbito de las letras se decide a emprender por sí mismo el camino de su formación. Se trata de la emancipación del joven Descartes cuyo posterior desarrollo consistirá «en viajar, en ver cortes y ejércitos, en cultivar la sociedad de gentes de condiciones y humores diversos, en recoger varias experiencias, en ponerme a mí mismo a prueba en los caso que la fortuna me deparaba, y en hacer siempre tales reflexiones sobre las cosas que se me presentaban que pudiera sacar algún provecho de ellas»²⁰.

Según lo dicho, Descartes contrapone a su educación teórica una formación práctica y vital no a modo de mero complemento, sino a modo de evolución, de mejora de sí mismo y, sobre todo, de búsqueda. En el fondo de esta elección vital hallamos una consideración que está especialmente enraizada en el juicio de Descartes hacia los estudios: el hombre de letras corre el riesgo de perderse en especulaciones «que no producen efecto alguno» y en dedicar todos sus esfuerzos «en procurar hacerlas verosímiles»²¹. Así, el pecado del erudito es perder de vista las cuestiones prácticas y encerrarse en disquisiciones meramente especulativas, lo cual no sólo no es el medio de lograr la verdad sino un camino que aleja al hombre más y más de ella. De ahí que Descartes considere que «podía hallar mucha más verdad en los razonamientos que cada uno hace acerca de los asuntos que le atañen (...) que en los que discurre un hombre de letras»²². Ahora bien, no puede perderse de vista que, para Descartes, la experiencia práctica no era un fin en sí mismo sino un medio para hallar un camino adecuado hacia la verdad y la formación del juicio, lo cual no es otra cosa que «aprender a distinguir lo verdadero de lo falso», siempre en vistas a lograr «ver claro en mis actos y andar seguro por esta vida»²³. Descartes considera una virtud tanto intelectual como práctica la capacidad de juzgar correctamente, una habilidad que no se aprende de manera meramente intelectual, sino sometiéndose a la diversidad de situaciones que plantea la vida y que exigen del individuo una respuesta adecuada en cada momento. Como él mismo señala, el fruto de esta segunda etapa de su formación será la experiencia y la tolerancia²⁴; sin embargo, el conocimiento buscado no sólo se resistía a ser hallado, sino que en su lugar había encontrado «casi tanta diversidad

20 *Discurso*, AT VI, 10 / G, 106.

21 *Discurso*, AT VI, 10 / G, 106.

22 *Discurso*, AT VI, 10 / G, 106.

23 *Discurso*, AT VI, 10 / G, 106.

24 «el mayor provecho que obtenía [de estas experiencias] era que, viendo varias cosas que, a pesar de parecernos muy extravagantes y ridículas, no dejan de ser admitidas comúnmente y aprobadas por otros grandes pueblos, aprendía a no creer con demasiada firmeza aquello de lo que sólo el ejemplo y la costumbre me habían persuadido» (*Discurso*, AT VI, 10 / G, 106).

como antes [lo había hecho] en las opiniones de los filósofos». Por esta razón, Descartes afirma haber dado un nuevo giro en el camino de su formación, una tercera etapa que consistiría en un giro interior que le llevaría al descubrimiento del conocimiento que tanto buscaba²⁵.

3. LAS BASES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA CARTESIANA

De esta consideración crítica respecto a su propia formación es posible extraer tres ideas que sirven de base a la propuesta educativa cartesiana: 1) el conocimiento debe ser claro, seguro y útil para la vida; 2) ni este conocimiento ni los medios para conseguirlo se encuentran en la escuela; 3) su búsqueda y la formación que la acompaña debe ser llevada a cabo por uno mismo en la edad adulta. Procedamos a examinarlas.

La primera idea es una determinada concepción del conocimiento, la cual le atribuye tres valores innegociables: claridad, seguridad y utilidad. Cuando Descartes piensa en un conocimiento de este tipo no lo hace en abstracto sino que piensa en un ejemplo concreto: las matemáticas. En efecto, si hay una materia que se libra de su crítica esa es precisamente la ciencia matemática, de la cual admiraba tanto la certeza como la evidencia de sus razonamientos, de manera que ella representará para el filósofo el modelo a seguir de todo conocimiento con pretensiones de seguridad y evidencia. Análogamente a lo que ocurre en la geometría, Descartes considera que la ciencia debe comenzar con la intuición de primeros principios indudables, para así proceder a la deducción de nuevas verdades derivadas de aquellos²⁶. En este sentido, puede afirmarse que el conocimiento que busca se fundará en la intuición intelectual²⁷, en la facultad de la razón que

25 «Mas cuando hube pasado varios años estudiando en el libro del mundo y tratando de adquirir alguna experiencia, resolví un día estudiar también en mí mismo y a emplear todas las fuerzas de mi ingenio en la elección de la senda que debía seguir; lo cual me salió mucho mejor, según creo, que si no me hubiese nunca alejado de mi tierra y de mis libros» (*Discurso*, AT VI, 11 / G, 107).

26 «Ésas largas series de trabadas razones muy plausibles y fáciles, que los géometras acostumbran emplear, para llegar a sus más difíciles demostraciones, habianme dado ocasión de imaginar de todas las cosas de que el hombre puede adquirir conocimiento se siguen unas a otras en igual manera, y que, con sólo abstenerse de admitir como verdadera una que no lo sea y guardar siempre el orden necesario para deducirlas unas de otras, no puede haber ninguna, por lejos que se halle situada o por oculta que esté, que no se llegue a alcanzar y descubrir.» (*Discurso*, AT VI, 19 / G, 114).

27 Al respecto afirma D. Garber: «it is fair to say that for Descartes, knowledge, strictly speaking, is grounded in intuition». GARBER, D.: "Descartes, or the cultivation of the intellect", p. 128.

permite distinguir inmediatamente lo verdadero de lo falso con absoluta pureza y certeza, de ahí que la primera regla del método consista en «no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda»²⁸.

La segunda idea consiste en un juicio sobre la educación del momento: Descartes no sólo no cree que la escuela de su época enseñara un conocimiento cierto y evidente como al que aspiraba, sino también parece no creer que pudiera fomentar el cultivo del intelecto en general y de la intuición en particular. Sabemos que la formación escolástica de la época daba especial importancia al ejercicio del intelecto y que proporcionaba dos vías para ello, el estudio de la lógica²⁹ y la práctica de las disputaciones,³⁰ pero para Descartes ambas presentaban serias limitaciones. La lógica escolástica estaba basada en el *Organon* de Aristóteles, aunque esencialmente se reducía a la enseñanza de un conjunto de reglas orientadas a la memorización, de manera que el alumno pudiera reconocer si un silogismo era válido o no³¹. En opinión de Descartes, esta lógica de escuela no sólo tenía una utilidad extremadamente limitada, sino que, además, sus reglas contribuían más a fomentar la confusión que la claridad, de ahí que afirme que «sus silogismos y la mayor parte de las demás instrucciones que da, más sirven para explicar a otros las cosas ya sabidas o incluso, como el arte de Lulio, para hablar sin juicio de las ignoradas, que para aprenderlas. Y si bien contiene, en verdad, muchos buenos y verdaderos preceptos, hay, sin embargo, mezclados con ellos, tantos otros nocivos o superfluos, que separarlos es casi tan difícil como sacar una Diana o una Minerva de un bloque de mármol sin desbastar»³².

Por otro lado, el ejercicio de las disputaciones consistía en la argumentación, a favor o en contra, de tesis sostenidas contra un contrincante. Según Descartes, el problema que presentaban este tipo de ejercicios retóricos residía en que se daba mayor prioridad a la plausibilidad que a la certeza de las tesis sostenidas, además de degenerar en una competición que perdía de vista su motivación original, la búsqueda de la verdad y de la claridad en el ejercicio de la argumentación. De ahí que afirme no haber notado nunca «que las disputas que suelen

28 *Discurso*, AT VI, 18 / G, 114.

29 Cf. BROCKLISS, L.W.B.: *French Higher Education in Seventeenth and Eighteenth Centuries*, pp. 194-205.

30 Cf. FITZPATRICK, EDWARD A. (ed.): *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*, p. 144.

31 Cf. BROCKLISS, L.W.B.: *French Higher Education in Seventeenth and Eighteenth Centuries*, p. 194.

32 *Discurso*, AT VI, 17 / G, 113.

practicarse en las escuelas sirvan para descubrir una verdad antes ignorada, pues esforzándose cada cual por vencer a su adversario, mas se ejercita en abonar la verosimilitud que en pensar las razones de una y otra parte»³³. Así pues, dadas la necesidad de encontrar un conocimiento seguro y útil basado en la intuición y la incapacidad de la escuela para proporcionar los medios intelectuales para conseguirlo, resultaba necesaria la búsqueda de un camino alternativo.

La tercera idea es el principio rector de dicha alternativa: la formación individual y autónoma del propio sujeto. Dos ideas le sirven de base para creer en la viabilidad de este proceder: la idea de que la razón es igual en todos los hombres y la idea de que, para este propósito, el trabajo individual es más adecuado que el trabajo colectivo. Descartes comienza su *Discurso* afirmando que «el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo» y que la razón «es naturalmente igual en todos los hombres»³⁴, afirmaciones que sintetizan a la perfección uno de los principios básicos del cartesianismo: todos los hombres poseen por su constitución las primeras nociones que hacen posible el conocimiento, así como la luz natural de la razón para distinguirlas con claridad y distinción. De ahí que para Descartes sólo se requiera de un espíritu atento y dispuesto que proceda de la manera adecuada para lograr un conocimiento cierto y evidente. Por otra parte, Descartes cree que la mayor perfección se encuentra casi siempre en las obras que son realizadas por uno y no por muchos pues ellas tienden a un fin único y determinado. Por esta razón considera que «las ciencias de los libros, por lo menos aquellas cuyas razones son sólo probables y carecen de demostraciones, habiéndose compuesto y aumentado poco a poco con las opiniones de varias personas diferentes no son tan próximas a la verdad como los simples razonamientos que un hombre de buen sentido puede hacer, naturalmente, acerca de las cosas que se le presentan»³⁵. Lo que se expresa con esta idea es que la certeza de un razonamiento individual es superior a la de cualquier doctrina aceptada de manera acrítica o confusa. Ahora bien, esta posición cartesiana respecto al trabajo individual no excluye totalmente el trabajo colectivo en ciencia ni la posibilidad de aceptar los primeros principios sin detenerse a examinarlos cada vez. Más bien, lo que se defiende aquí es la necesidad de que cada persona que se dedique a la investigación de la verdad se tome la molestia de, al menos una vez en la vida, examinar estas cosas por sí mismo para así lograr una certeza crítica y reflexiva que no reconozca más autoridad que la del propio razonamiento.

En resumen: puede afirmarse que la creencia en la universalidad de la facultad racional permite a Descartes sostener que todo espíritu dispuesto es capaz de

33 *Discurso*, AT VI, 69 / G, 146.

34 *Discurso*, AT VI, 1-2 / G, 101.

35 *Discurso*, AT VI, 12 / G, 110.

hacerse cargo de la tarea de su propia formación, mientras que la creencia en la mayor perfección del trabajo individual sirve de justificación para el carácter esencialmente individualista que debe tener esta iniciativa. Los fundamentos de la propuesta educativa cartesiana ya están sentados.

4. EL CULTIVO AUTÓNOMO DEL INTELECTO

A partir de aquí podemos presentar a grandes rasgos la propuesta educativa cartesiana, la cual contiene diversas ideas que hacen referencia al itinerario, el orden, los medios y los fines de la formación. Su fundamento es el mismo que el de toda su filosofía: la afirmación del yo; pero no entendido solamente como *res cogitans*, sino como sujeto encarnado, esto es, como sujeto que actúa, siente y experimenta en su trato con el mundo. Los medios de la educación deberán dirigirse hacia el cultivo de las facultades del sujeto, especialmente de la intuición, propia del entendimiento, y de la facultad de juzgar, propia de la voluntad. El itinerario de la educación no prescinde completamente de la etapa escolar, aunque la genuina formación arranca con la emancipación de los preceptores y se consolida con el desarrollo de la propia experiencia, con el examen crítico del saber recibido y con el ejercicio del juicio. La finalidad de la educación será alcanzar un conocimiento cierto, seguro y útil para la vida haciendo uso de las propias facultades y primando el principio de evidencia y de libre examen por encima del principio de autoridad escolástico. Ciertamente, todas estas ideas merecen un análisis detallado que no podemos desarrollar aquí; sin embargo, podemos exponer brevemente el aspecto nuclear y genuinamente filosófico de la propuesta educativa cartesiana: el cultivo autónomo del intelecto³⁶.

Este ejercicio arranca con la práctica de la intuición, facultad racional que permite identificar lo verdadero y distinguirlo de lo falso, y se desarrolla con la práctica de la deducción, facultad racional que permite descubrir las conexiones lógicas entre las verdades intuitivas y las nuevas verdades derivadas. En lo que se refiere a este cultivo de la razón, Descartes insistirá en la importancia del hábito, en la necesidad de acostumbrar a nuestro intelecto a tener intuiciones y a hacer deducciones comenzando por cuestiones sencillas, a ser posible, correspondientes a la aritmética y la geometría. Ahora bien, este ejercicio no puede ser arbitrario y desordenado, pues ello contribuye a que la razón se extravíe en su

36 «True education, then, must involve not the transfer of information, doctrine, or dogma, but simply the cultivation of the intellect» GARBER, D.: "Descartes, or the cultivation of the intellect", p. 128.

camino. Por ello, la formación del intelecto mediante el ejercicio de la intuición y de la deducción debe estar dirigida por unas reglas metódicas³⁷. Estas reglas se encuentran formuladas en la segunda parte del *Discurso*³⁸, y serán consideradas por Descartes como la lógica que enseña a conducir adecuadamente la razón desde las cuestiones más sencillas hasta las más complejas, proporcionándole así la destreza suficiente para abordar posteriormente el ejercicio de «la verdadera filosofía»³⁹. Si el sujeto procede con orden y hace un buen uso de sus facultades, el conocimiento que adquirirá no podrá ser considerado falso y, además, permitirá consolidar su indispensable facultad de juzgar. El cultivo del intelecto que aquí se nos muestra podría considerarse entonces como el cultivo de la autonomía en virtud de la autonomía misma. La máxima “*sapere aude*” es, en definitiva, fácilmente reconocible dentro del ámbito teórico-científico.

Esto nos lleva a una segunda cuestión: el cultivo del intelecto es algo más que una cuestión puramente teórica, pues implica un compromiso moral que podríamos catalogar de “honestidad intelectual” unido al “amor a la sabiduría” propio del filósofo-científico. En efecto, la asunción del método es el fruto de un ejercicio de autodeterminación: por un lado, está libre de los preceptos y las directrices de cualquier maestro, pero por otra parte se somete a unas reglas metódicas impuestas por sí mismo. Evidentemente, las reglas concretas del *Discurso* han sido propuestas por Descartes, pero éste no pretende que ellas sean aceptadas de manera acrítica, sino que cada uno considere por sí mismo si esas reglas les resultan realmente válidas y útiles. Las reglas del método cartesiano son las reglas de un solo hombre, pero la aceptación de estas reglas o de cualquier otra son un acto de libertad solamente “limitado” por la honestidad intelectual y el amor a la sabiduría. En este sentido, la idea cartesiana de la autonomía del sujeto que se forma a sí mismo es resumida a la perfección por la cuarta regla de

37 «Pero lo que más contento me daba en este método era que, con él, tenía la seguridad de emplear mi razón en todo, si no perfectamente, por lo menos lo mejor que fuera en mi poder. Sin contar con que, aplicándolo, sentía que mi espíritu se iba acostumbrando poco a poco a concebir los objetos con mayor claridad y distinción» (*Discurso*, AT VI, 21 / G, 115-116).

38 «[E]n lugar del gran número de preceptos que encierra la lógica, creí que me bastarían los cuatro siguientes, supuesto que tomase una firme y constante resolución de no dejar de observarlos una vez siquiera. Fue el primero no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es (...). El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución. El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente. Y el último, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada». (*Discurso*, AT VI, 18 / G, 114).

39 *Principios*, AT IX, 13.

la moral provisional: «aplicar mi vida entera al cultivo de mi razón y a adelantar cuanto pudiera en el conocimiento de la verdad, según el método que me había prescrito»⁴⁰. Aquí libertad y conciencia crítica no se entienden como arbitrariedad de la voluntad, sino como toma de conciencia de la fragilidad de las opiniones recibidas y como un posterior sometimiento a unas reglas y a un itinerario que no sólo nos imponemos libremente a nosotros mismos, sino que nos lo imponemos tras haberlo evaluado críticamente. En dicho itinerario será indispensable la disciplina, el hábito y el orden, virtudes intelectuales que todo ejercicio metódico requiere.

5. CONCLUSIÓN

Recapitemos rápidamente lo expuesto hasta aquí. Hemos comenzado mostrando el interés de Descartes por cuestiones propiamente educativas, interés que está presente en diversos escritos de su producción, aunque consideramos que el planteamiento general de sus ideas sobre educación, lo que denominamos su propuesta educativa, se encuentra condensada en el *Discurso del método*. Señalamos que esta propuesta no es didáctica, ni pedagógica, ni política, sino filosófica, lo cual quiere decir que las ideas que la constituyen no se establecen como principios sino que se derivan de sus concepciones filosóficas sobre el ser humano, sus facultades, el conocimiento y la ciencia. Esta propuesta viene motivada por una evaluación crítica retrospectiva de su experiencia personal, su etapa de formación en el colegio La Flèche. La reflexión sobre el trasfondo crítico de su propuesta revela tres ideas que sirven de fundamento a su propuesta educativa: la idea de que el conocimiento debe ser claro, seguro y útil para la vida; la idea de que este conocimiento ni los medios para lograrlo pueden encontrarse en la escuela; y la idea de que el camino de la genuina formación debe ser un camino individual y autónomo. Posteriormente examinamos el núcleo de la propuesta educativa cartesiana, el cultivo del intelecto, lo cual implica una dimensión racional-teórica y una dimensión moral-práctica. Una vez llevado a cabo este recorrido solo nos queda realizar algunas observaciones finales respecto al alcance y a la vigencia de la propuesta cartesiana.

Descartes no lleva a cabo un análisis de la educación en general ni habla del estudiante en abstracto, sino que realiza una evaluación retrospectiva de su propia experiencia como estudiante. Esto es importante porque determina desde el principio el alcance de su evaluación así como el de sus propuestas. Así pues, cabe

40 *Discurso*, AT VI, 27 / G, 120.

preguntarse si la propuesta cartesiana posee o no pretensiones de universalidad. Sus palabras parecen sugerir que no⁴¹ pero los hechos sugieren lo contrario: su pretensión temprana de enfrentarse a los «gigantes de la escuela»⁴², su interés de que su filosofía fuera aprobada por los jesuitas o su voluntad de sistematizarla en un manual dirigido a la enseñanza⁴³ le delatan. Que los fundamentos de su propuesta se extraigan de la experiencia personal no implica que no puedan tener pretensiones de universalidad. De hecho, al creer en la unidad de la razón de todos los hombres, Descartes no podía hacer otra cosa que defender la extensión de un método y una enseñanza que dirigiera a los individuos a explotar los frutos de su propio espíritu, evitando caer en el error escolástico de someterse continuamente a la autoridad de los antiguos. Así pues, en plena coherencia con sus principios antropológicos y con sus acciones, podemos creer que el alcance de la propuesta es mucho mayor que la que el propio Descartes reconoce abiertamente.

Examinemos ahora brevemente la cuestión de su vigencia: ¿cuál es la actualidad de la propuesta educativa cartesiana? Después de examinar su trasfondo crítico, no cabe duda de que ella se encuentra muy determinada por su contexto, lo cual hace que su vigencia sea limitada, aunque no por ello irrelevante. De hecho, de ella podemos destacar dos reivindicaciones que pueden ser aplicables a la educación de nuestra propia época: por un lado, la necesidad de ejercitar nuestro propio juicio y, por otro lado, la necesidad de compromiso con la propia

41 «Puede ser, no obstante, que me engañe [respecto a la creencia de haber hecho grandes progresos en la investigación de la verdad], y acaso lo que me parece oro puro y diamante fino no sea sino un poco de cobre y de vidrio. (...) Pero me gustaría dar a conocer en el presente discurso los caminos que he seguido y representar en ellos mi vida como en un cuadro, para que cada cual pueda formar su juicio, y así, tomando luego conocimiento, por el rumor público, de las opiniones emitidas, sea éste un nuevo medio de instruirme, que añadiré a los que acostumbro emplear. *Mi propósito, pues, no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para dirigir bien su razón, sino sólo exponer el modo como yo he procurado conducir la mía*» (Discurso, AT VI, 4 / G, 102-103).

42 En una carta del 30 de marzo de 1628, Balzac le recordaba en términos muy significativos esta vieja promesa hecha en público: «Recordad, por favor, la historia de vuestro espíritu [*L'Histoire de votre esprit*]. Todos nuestros amigos la esperan, y me la habéis prometido en presencia del padre Clitofonte, vulgarmente llamado señor de Gersan. Será un placer leer vuestras diversas aventuras en las regiones media y superior del aire y *considerar vuestras proezas contra los Gigantes de la Escuela*, el camino que habéis hecho en la verdad de las cosas, etc.» (AT I, 570-571).

43 Las intenciones de Descartes respecto a la composición de sus *Principios de la filosofía* como manual para la enseñanza son expresadas en una carta al padre Mersenne del 31 de diciembre de 1640: «*Au reste, referué ce qui touche ma Metaphysique, à quoy ie ne manqueray pas de répondre, si-tost que vous me l'aurez envoyé, ie seray bien aise de n'avoir que le moins pour cette anné, que i'ai resolu d'employer à écrire ma Philosophie en tel ordre qu'elle puisse aisément estre enseignée*» (AT III, 276).

formación. La primera reivindicación apela a la experiencia personal tanto desde el punto de vista intelectual como desde el punto de vista práctico, y permanece vigente en un momento en el que nos vemos sometidos a grandes caudales de información, muchas veces mediatizados por intereses ajenos, y en el que padecemos una importante crisis de la experiencia. La segunda reivindicación, el compromiso con nuestra propia formación, requiere del adiestramiento de nuestra facultad de juzgar, pero también del fomento de nuestra conciencia crítica, que debe permitirnos ver la necesidad de formarnos continuamente para aprender a vivir en un mundo en crisis cuyas exigencias representan un constante desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

- ADAM, CH. & TANNERY, P.: *Descartes. Oeuvres*. 11 vols., Paris: Vrin-CNRS, 1964-1974.
Descartes (Colección Grandes Pensadores), Madrid: Gredos, 2011.

FUENTES SECUNDARIAS

- BROCKLISS, L.W.B.: *French Higher Education in Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*, Oxford: Clarendon, 1987.
CANTECOR, G.: "L'oisive adolescence de Descartes. Études cartésiennes", *Revue d'Histoire de la Philosophie et d'Histoire Générale de la Civilisation*, n. 4, 1930, pp. 18-37.
CANTECOR, G.: "La vocation de Descartes", *Revue Philosophique*, n. 96, 1923, pp. 372-400
FITZPATRICK, EDWARD A. (ed.): *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*, New York: McGraw-Hill, 1933.
GARIN, E.: *Descartes*, (traducción de José Martínez Vázquez), Barcelona: Crítica, 1989.
GARBER, D.: "Descartes, or the cultivation of the intellect", en RORTY, A. (ed.): *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*, London: Routledge, 1998, pp. 124-138.
GOUHIER, H.: *Descartes: essais sur le "Discurs de la méthode", la methapsique et la morale*. Paris: Vrin, 1973.
GOUHIER, H.: *Les premières pensées de Descartes. Contribution a l'histoire de l'anti-renaissance*, Paris: Vrin, 1958.

- LEFÈVRE, R.: *La vocation de Descartes*, Paris: PUF, 1956
- MILHAUD, G.: “La question de la sincérité de Descartes”, *Revue de Métaphysique et de Morale*, n. 26, 1919, pp. 277-311 (reeditado posteriormente en *Descartes savant*, Paris: Alcan, 1921).
- ROCHEMONTEIX, C.: *Un Collège de Jésuites aux XVIIe et XVIIIe siècles: le Collège Henry IV de La Flèche*, 4 vols., Le Mans: Leguicheux, 1889.
- RODIS-LEWIS, G.: *Descartes. Biografía*, (Traducción de Isabel Sancho), Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- RODIS-LEWIS, G.: *L'oeuvre de Descartes*, II, Paris: Vrin, 1971.
- SIRVEN, J.: *Les années d'apprentissage de Descartes (1596-1628)*, Albi: Imprimerie Coopérative du Sud-Ouest, 1928.