



Persistencia y reiteración de la duda como principio formativo en una educación filosófica

Damião Bezerra Oliveira

Universidade Federal do Pará (damiao@ufpa.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

Recibido: 22/11/2025 / Aceptado: 25/04/2026 / Publicado: 13/06/2026

Para citar este artículo:

Oliveira, D. B. (2026). Persistencia y reiteración de la duda como principio formativo en una educación filosófica. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 13(25), 3-23. <https://doi.org/10.63314/PBCK3678>

Resumen

La educación filosófica se contrapone a la socialización ordinaria, la cual tiende a conformar individuos típicos del cuerpo social y a garantizar la reproducción de los condicionamientos institucionales. Tanto la familia como la escuela pueden contribuir a la adaptación del educando al *ethos* social, disponiéndolo a la aceptación irreflexiva de verdades establecidas y generando sujetos proclives a actitudes dogmáticas. A partir de una investigación analítico-reflexiva, de carácter teórico-bibliográfico, se propone examinar cómo Descartes rompe con una situación existencial marcada por el dogmatismo mediante la duda y la actitud escéptica que inauguran su educación propiamente filosófica. En este contexto, se problematiza si la duda puede ser abandonada sin que ello implique un retorno al dogmatismo representado por la aceptación acrítica de un principio de fundamentación. ¿Es posible sostener la unidad metodológica en todos los dominios del conocimiento? ¿Acaso las cuestiones existenciales que escapan a la racionalidad calculadora no siguen justificando la necesidad del ejercicio permanente de la duda? Se sostiene que la educación filosófica exige rupturas sucesivas con las certezas y, por consiguiente, demanda evitar la parálisis del espíritu curioso e inquieto del sujeto, quien se orienta menos a preservar verdades y más a buscar razones para mantener viva la duda. La duda y el cuestionamiento, entendidos como principios formativos, se articulan con una concepción de la existencia que considera el inacabamiento como condición tanto del conocimiento como del propio sujeto en el mundo. Así, si la duda y la admiración pierden su vigor en el proceso formativo, la educación filosófica perdería entonces su razón de ser.

Palabras clave: escepticismo, dogmatismo, duda, educación filosófica, socialización



Persistência e reiteração da dúvida como princípio formativo de uma educação filosófica

Resumo

A educação filosófica contrapõe-se à socialização ordinária, a qual tende a conformar indivíduos típicos do corpo social e a assegurar a reprodução dos condicionamentos institucionais. Tanto a família quanto a escola podem contribuir para a adaptação do educando ao *ethos* social, dispondo-o à aceitação irreflexiva de verdades estabelecidas e gerando sujeitos propensos a atitudes dogmáticas. A partir de uma investigação analítico-reflexiva, de caráter teórico-bibliográfico, propõe-se examinar como Descartes rompe com uma situação existencial marcada pelo dogmatismo mediante a dúvida e a atitude cética que inauguram sua educação propriamente filosófica. Nesse contexto, problematiza-se se a dúvida pode ser abandonada sem que isso implique um retorno ao dogmatismo representado pela aceitação acrítica de um princípio de fundamentação. É possível sustentar a unidade metodológica em todos os domínios do conhecimento? Acaso as questões existenciais que escapam à racionalidade calculante não continuam a justificar a necessidade do exercício permanente da dúvida? Sustenta-se que a educação filosófica exige rupturas sucessivas com as certezas e, por conseguinte, demanda evitar a paralisia do espírito curioso e inquieto do sujeito, que se orienta menos a preservar verdades e mais a buscar razões para manter viva a dúvida. A dúvida e o questionamento, entendidos como princípios formativos, articulam-se com uma concepção da existência que considera o inacabamento como condição tanto do conhecimento quanto do próprio sujeito no mundo. Assim, se a dúvida e a admiração perdem seu vigor no processo formativo, a educação filosófica perde então a sua razão de ser.

Palavras-chave: escepticismo, dogmatismo, dúvida, educação filosófica, socialização

Persistence and Reiteration of Doubt as a Formative Principle in Philosophical Education

Abstract

Philosophical education stands in contrast to ordinary socialization, which tends to shape individuals who conform to the social body and to guarantee the reproduction of institutional conditioning. Both the family and the school may contribute to the learner's adaptation to the social ethos, disposing of them toward the unreflective acceptance of established truths and producing subjects inclined to dogmatic attitudes. Based on an analytic-reflective inquiry of a theoretical and bibliographic character, this study proposes to examine how Descartes breaks with an existential situation marked by dogmatism through the doubt and skeptical attitude that inaugurate his properly philosophical education. In this context, the question arises whether doubt can be abandoned without thereby implying a return to the dogmatism represented by the uncritical acceptance of a foundational principle. Is it possible to uphold methodological unity across all domains of knowledge? Do existential questions that elude calculative rationality not continue to justify the need for the permanent exercise of doubt? It is argued that philosophical education requires successive ruptures with certainties and, consequently, demands that one avoid the paralysis of the subject's curious and restless spirit, which is oriented less toward preserving truths than toward seeking reasons to keep doubt alive. Doubt and questioning, understood as formative principles, are articulated with a conception of existence that regards incompleteness as a condition both of knowledge and of the subject's own being-in-the-world. Thus, if doubt and wonder lose their vigor in the formative process, philosophical education would then lose its reason for being.

Keywords: skepticism, dogmatism, doubt, philosophical education, socialization

Consideraciones iniciales

Los efectos de la socialización ordinaria consisten, casi siempre, en la formación de un espíritu dogmático, adaptado y conformado a una determinada sociedad, que se incorpora a la constitución de la subjetividad al ofrecer certezas adquiridas irreflexivamente y convertirlas en verdades irrecusables, sustentadas en la autoridad de figuras educativas significativas. Descartes relata, en el *Discurso del método*, cómo se produjo ese proceso de formación antes de encontrar la filosofía:

Fui alimentado por las letras desde mi infancia y, como me persuadieron de que por medio de ellas podía adquirirse un conocimiento claro y seguro de todo lo útil para la vida, tenía un deseo extremo de aprenderlas. Pero, tan pronto como concluí todo el curso de estudios, al final del cual suele reconocerse a alguien en el elenco de los doctos, cambié enteramente de opinión. Pues me encontré embarazado por tantas dudas y errores que me pareció no haber obtenido otro provecho, al esforzarme por instruirme, sino el de descubrir cada vez más mi ignorancia. (Descartes, 2000, p. 11, traducción nuestra)

La familia y la escuela son, principalmente, consideradas espacios socializadores a los cuales el sujeto está expuesto desde la infancia. Ciertamente, tal proceso formativo es necesario e indispensable para la vida social ordinaria y se presenta como un conjunto de evidencias que se solidifican en hábitos y costumbres compartidos cotidianamente. Aunque sea posible admitir imperfecciones y fracasos en el proceso de socialización, así como reconocer que este no solo reproduce el tipo social y puede permitir la crítica en cierto grado, sigue siendo fundamentalmente dogmático.

La educación filosófica comienza, como muestran Sócrates (Platón, 1980) y Descartes (2000), cuando ese dogmatismo autoritario y socialmente instituido es sacudido y la duda radical conmueve al sujeto, llevándolo simultáneamente a cuestionarse a sí mismo y al mundo. De este modo, el suelo aparentemente evidente y seguro sobre el cual reposa la existencia pierde su solidez. Este es el abalo existencial y subjetivo que funda la formación filosófica como esfuerzo inacabado y permanente de encontrar sentido en el mundo con los otros (Bornheim, 2009).

Descartes (2000) deja ver ese momento ejemplar de ruptura con la educación ordinaria, incluso la escolar. A partir de entonces, otro tipo de educación habrá de iniciarse: una suerte de “deconstrucción” o “desaprendizaje” de aquello que había aprendido con un celo, respeto y dedicación innegables. Tal es el sentido de la educación filosófica: se presenta como suspensión de la formación institucionalizada.

Bajo este aspecto, la duda cartesiana porta un indiscutible potencial formativo, incluso cuando el filósofo del *cogito* excluye de su acción iconoclasta el mundo práctico y moral, recomendando, como regla provisional — mientras ejerce la duda sobre todo lo demás —, la aceptación de las leyes y costumbres establecidas. Esta cosmovisión ordenada es coherente, en otro registro, con la “lógica cartesiana”, más preocupada por la conducción

del pensamiento y por el mundo mental, en el cual el “orden” es una exigencia que se encuentra igualmente

[...] en el *Discurso*, en las *Meditaciones* y en los *Principios*: dudo, sé que dudo y, por consiguiente, pienso y existo; sé que Dios es y que no puede engañar, y que, por lo tanto, puedo fundamentar una ciencia del mundo en las ideas claras y, finalmente, extraer de esa ciencia las aplicaciones técnicas que me harán señor de la naturaleza. (Alquié, 1996, p. 7, traducción nuestra)

Es preciso indagar qué ocurre con la formación filosófica después de este momento de ruptura con el dogmatismo instituido. Se observó que ella parte de la inseguridad y de la apertura de espíritu provocadas por la duda. Pero ¿sería esta tan solo una negatividad destinada a ser superada? ¿Tendrían la carencia y la “desorientación” del sujeto la función de revelar, con todo su vigor, que el Señor merece nuestra fe racional, de modo que, en un nivel inferior, el ser humano pueda asumir la posición de “señor de la naturaleza”, ejerciendo poder y dominio sobre ella?

Puede darse la impresión de que el escepticismo y la duda, aunque ejemplares, solo se justificarían como resistencia que desafía al pensamiento hasta obligarlo, finalmente, a mostrar su fuerza y evidenciar su triunfo e invencibilidad. El espíritu dubitativo sería apenas un antagonista cuyo destino es ser vencido y suprimido sin dejar rastro.

Antes de la duda, el dogmatismo era construido por una educación irreflexiva, por creencias injustificadas acerca de la realidad del mundo sensible e incluso del inteligible. Existía una certeza ingenua, basada en la *doxa*, que es severamente cuestionada y desacreditada para siempre. El filósofo continuará desconfiando de sus sentidos, pues aprendió que son intrínsecamente engañosos cuando se los deja a sí mismos.

Sin embargo, parece que la duda, al encontrarse con el “*cogito, ergo sum*”, se rinde y vuelve a refugiarse en la sensibilidad y en el dominio práctico de la existencia. Es vencida por el esfuerzo heroico de la razón, que muestra que no toda certeza merece desconfianza. Así, el sujeto cognoscente se descubre nuevamente seguro. No hubo propiamente una regresión, pues el espíritu reposa ahora en una certeza que surge de una visión racional. No obstante, ese espíritu — en el itinerario delineado por Alquié (1996) en el *Discurso*, las *Meditaciones* y los *Principios* — aprende, se reconfigura y, aun así, corre el riesgo de caer en un dogmatismo más peligroso, porque, al estar tan bien fundamentado, podría mostrarse inmune a la duda para siempre (Descartes, 1979, 1999, 2000, 2005).

El espíritu descubrió que ni siquiera Dios, en su omnisciencia, omnipresencia y omnipotencia, es capaz de engañar a la subjetividad, pues, de hacerlo, se negaría a sí mismo como suma bondad. Como no puede existir un Dios engañador, solo resta pensar en la posibilidad injustificada — y aún no probada — del autoengaño del propio yo racional, lo cual, según la demostración cartesiana, sería un absurdo.

Pero ¿y si lo improbable sucediera? ¿Y si la propia razón no fuera maciza y esférica como el ser de Parménides y, por un defecto innato, considerara claro y distinto lo que no lo es? Se tendría entonces una ilusión profunda e irrefutable para la propia razón, que vería con

claridad y distinción algo que no lo es, debido a una limitación intrínseca que, precisamente por serlo, no sería reconocida.

El desafío de una educación filosófica consiste en mantener el espíritu abierto, resistir a los encantos del dogmatismo en sus formas más racionales y sofisticadas, y entregar el pensamiento a un preguntar sin límites. Si observamos la duda cartesiana — a ejemplo de la transformación que sufre la ignorancia socrática en la filosofía platónica —, ambas padecen una alteración profunda después de creerse haber encontrado un supuesto fundamento de la verdad.

La duda cartesiana se muestra emblemática en una primera exposición, como una auténtica apertura de espíritu; sin embargo, al final del recorrido, se aprende que, después de pasar por la depuración del *cogito*, tal duda se torna racionalmente imposible, justificándose el error únicamente cuando el sujeto racional hace un uso inadecuado de la razón, suponiéndose además que sea posible percibirlo. Esta es una interpretación sedimentada del pensamiento cartesiano que constituye un ejemplo histórico de cómo los grandes pensadores tienen su pensamiento estabilizado e instituido, transformado en tradición y cosa hecha. En consecuencia, el cartesianismo, como sistema y doctrina, podría prescindir de cualquier lugar efectivo y auténtico para la duda, limitándose a describir y explicar cómo esta habría sido finalmente vencida.

Sin embargo, si se restablece el espíritu cartesiano en su lozanía juvenil, liberándolo de los cartesianos y del propio Descartes maduro, quizá sea posible salvar de todo dogmatismo la duda y la educación filosófica anclada en ella, admitiendo que la formación sea un proceso inacabado de pensar y existir. Sin adherir al desespero de un escepticismo radical, este, no obstante, necesita permanecer en algún grado, so pena de imposibilitar una educación radicalmente crítica e insubordinada a la mera socialización reproductora del tipo social vigente e, incluso, de la repetición de la historia de la filosofía.

La duda y la desconfianza pueden subsistir como decisión de dudar: una búsqueda voluntaria de refutar y cuestionar aquello que parece incuestionable. Esa actitud podrá funcionar como forma de autovigilancia de la razón contra la desatención o incluso contra sus limitaciones intrínsecas, a fin de suprimir posibles lagunas que pudieran introducirse subrepticamente “fuera de la evidencia”; ello se justificaría incluso suponiendo, de manera simple, cierta discontinuidad en la agudeza del pensamiento. Solo podría garantizarse una certeza plena y constante si el ente pensante fuera únicamente pensamiento y se dedicara permanentemente a pensar. Sin embargo, solo un ser omnisciente podría asumir tal tarea.

Así, por más riguroso que sea el orden de las razones, las revisiones necesarias de sus encadenamientos ya indican o presuponen la posibilidad de intersticios en los cuales pueda instalarse la duda, como condición de una razón aún capaz de aprender y de portar no-saber e ignorancia. La supresión absoluta de la duda equivaldría a la muerte del verdadero aprendizaje y del pensamiento crítico.

Sea cual fuere el caso, la educación filosófica no puede prescindir de la duda y del cuestionamiento. Estas actitudes constituyen condiciones de un pensar filosófico vivo, que

no es solamente transmisión o reproducción — aunque rigurosas — de verdades acabadas. Las obras de los filósofos solo pueden constituirse en contenidos adecuados para el pensamiento si son vivificadas y encaradas como puntos a partir de los cuales — e incluso contra los cuales — se ejerce un pensamiento que se hace por cuenta propia. Más que de las obras, la educación filosófica necesita del espíritu de los filósofos como inspiración.

En relación con la crítica a una actitud que conciba la filosofía como “cosa hecha” o “doctrina a seguir”, se cuenta que Karl Marx reaccionó con ironía al enterarse de la existencia de marxistas, afirmando que él mismo no lo era (Konder, 1992). Es posible pensar que el Descartes aún entusiasmado con la duda reaccionaría de modo semejante si tuviera conocimiento de aquello en lo que vino a convertirse su pensamiento — especialmente en la actualidad — y se declararía no cartesiano. Bajo este aspecto, el cartesianismo es, en parte, una invención de comentaristas, tanto de seguidores como de detractores del pensamiento de René Descartes, ya sea de quienes se han dedicado al arduo trabajo de leer sus obras como de aquellos que lo conocen solo “de oídas”.

Tal vez por esa razón la etiqueta cartesianismo haya adquirido una connotación profundamente peyorativa, sin dejar de ser una referencia obligatoria para quienes intentan comprender el modo en que se ha constituido el conocimiento en la modernidad occidental y los motivos por los cuales se formó un paradigma no solo cognoscitivo, sino también ético, político, educativo, tecnológico y económico que necesitaría ser — y estaría siendo — superado (Capra, 1977, 1982, 2003; Prigogine, 1996, 2002; Morin, 1999).

Problematización¹ e hipótesis

Teniendo como hilo conductor los sentidos de la duda cartesiana para la educación filosófica, se examinará la justeza o no de ciertas evaluaciones dirigidas al pensamiento de René Descartes, a partir de la lectura de algunas de sus obras, especialmente del *Discurso del método*. Se pretende problematizar interpretaciones sedimentadas del pensamiento cartesiano que no perciben las fisuras y brechas de un sistema aparentemente homogéneo y construido con rigor matemático.

Se intentará mostrar que hay mucho más de deseo —afirmación del deseo— en la construcción de una matemática universal y menos de actos cognoscitivos representativos y confirmatorios de esa pretensión proclamada por el autor y asumida dogmáticamente por muchos, como si, de hecho, lo idealizado por el cartesianismo hubiese logrado realizarse plenamente, lo cual no parece contar con la concordancia del propio filósofo:

¹ Si bien la presente investigación se propone como un estudio de carácter teórico y ensayístico sustentado en fuentes primarias, se efectuó un relevamiento, circunscrito a los últimos cinco años, acerca del objeto de estudio delimitado, sin que se hallaran trabajos que sugiriesen un diálogo fecundo, una mención obligada o que pusieran de manifiesto la falta de originalidad del problema y de la argumentación del ensayo.

[...] El mismo Descartes parece advertirnos contra tal forma de concebir su filosofía. En primer lugar, el orden lógico de sus pensamientos no es tan constante como se imagina: es el caso del método que, en la carta que precede a las *Meditaciones*, parece comandar la metafísica y que, en la búsqueda de la verdad, se presenta como posterior a ella. Pero, dificultad todavía más grave, Descartes tiene la necesidad constante de hablarnos de la historia de su vida y de recordar que el orden que siguió de hecho no es el que, de derecho, nos presenta como el único legítimo. (Alquié, 1996, p. 7-8, traducción nuestra, itálicas añadidas)

¿El cartesianismo, concebido como un deber-ser que pretendió abarcar la totalidad de lo legítimamente pensable, se habría revelado, en realidad, como un proyecto fracasado desde el mismo momento de su emergencia? Es notorio que Descartes no consiguió encuadrar, dentro de la lógica sistemática de su filosofía, ciertos elementos propios de la existencia humana, tales como los relativos a la vida moral, política y cultural. Del mismo modo, no obtuvo éxito en su intento de tratar, de forma precisa y conforme a su ideal metodológico, la totalidad de los objetos accesibles al espíritu.

Considerando estos posibles cuestionamientos, nuestro objetivo es presentar elementos que conduzcan a considerar el cartesianismo no solo como un cuerpo doctrinal que debe ser combatido por su naturaleza excesivamente geométrica, sino también como un sistema de pensamiento con amplio potencial educativo. Puede enseñar, de manera sensible y crítica, cómo la mente puede evolucionar hacia la independencia en el acto de pensar, en lugar de aceptar informaciones pasivamente. El tema central que nos guiará en la exploración de esta capacidad es la duda, entendida como acto inaugural y fuente permanente del filosofar (Vernant, 1981; Bornheim, 2009).

Aprender a dudar

Si realmente merece algún crédito la máxima sociológica según la cual, para comprender el sentido de determinado pensamiento, es importante relacionarlo con el origen social del pensador, entonces puede vincularse aquello que más tarde se denominó cartesianismo con la burguesía emergente del siglo XVII, dado que el filósofo René Descartes provenía de una acomodada familia burguesa de La Haye, en Francia.

Asimismo, se sabe que el padre de la filosofía moderna nació y vivió en un clima de intensa intolerancia religiosa: los católicos, cuya hegemonía cultural, política y educativa había sido alterada, disputaban vehementemente con los protestantes, entre otras cuestiones, el poder de indicar la verdad y el camino hacia el reino de los cielos, en el emblemático amanecer de la modernidad. Las dudas inquietaban a todos y provenían de todas partes, sin dejar nada fuera, ni siquiera el dominio de lo sagrado, en el cual predominaba el poder incuestionable de los dogmas religiosos. Por lo tanto, ni siquiera la fe instituida escapaba al efecto destructor de la duda, que abría fisuras y provocaba angustiosas incertidumbres, creando así un escenario sumamente favorable a un escepticismo ilimitado.

No se pretende afirmar que Descartes simplemente refleje el espíritu de su tiempo, pues no se duda de su genialidad y de la profundidad de su pensamiento, del mismo modo que no se niega que poseyera una enorme capacidad crítica para comprender la situación que vivía. Sin embargo, se busca mostrar que el escepticismo no era únicamente una manifestación filosófica, sino también, y principalmente, un fenómeno social que desesperaba y atormentaba a las personas, derrumbándoles el suelo sobre el cual reposaban sus valores y decisiones; en suma, robándoles la paz de espíritu.

Este clima escéptico se despliega como un maremoto, provocando numerosos y sucesivos temblores, de modo que nada permanece seguro. La vida religiosa sacudida alcanza y amenaza, con mayor vigor aún, a la vida política; los sistemas filosóficos y los valores educativos, considerados clásicos y modélicos, también se ven afectados; en fin, la totalidad de aquello instituido como verdad es convocada a justificarse. Ninguna autoridad parece ya investir el poder de sustentar y garantizar lo verdadero, lo bueno, lo justo y lo bello.

La Iglesia católica continúa siendo una fuerza influyente como resistencia al cambio, pero ya no constituye una autoridad absolutamente incontestable. Otra fuente de autoridad y referencia de verdad es el sistema aristotélico. Observamos que el pensamiento del Estagirita comienza a perder el estatuto de revelador consensual de una verdad complementaria a las Sagradas Escrituras, acerca del hombre, del mundo y del dominio metafísico.

En efecto, los seguidores de la “ontoteología” bíblico-aristotélica pasan a tener que escuchar las críticas de una cosmovisión concurrente y a tomarse en serio las novedades que adquieren un tono amenazador, como el emprendimiento científico de la mecánica de Galileo. Francis Bacon, en este aspecto alineado con Descartes, expone las limitaciones de la racionalidad lógica aristotélica, revelando la inadecuación del viejo método fundado en reglas de deducción silogística para leer un mundo escrito en caracteres matemáticos, pero que no puede prescindir de una rigurosa observación experimental.

Puede decirse, por tanto, que el escepticismo es una realidad objetiva que sacude fuertemente las instituciones y repercute profundamente en las subjetividades. Además, conviene destacarlo, no se muestra solamente como cuestionamiento, sino también como posibilidad de ofrecer soluciones a problemas emergentes y antiguos. Sin embargo, ese pensamiento crítico no es aceptado como alternativa legítima a la tradición representada por las autoridades, principalmente religiosas y políticas. Hay choque y disputa, y todo parece desvanecerse en el aire, para usar una célebre expresión marxista que sugiere la disolución de la solidez del mundo. El absolutismo, la idea de un fundamento, de un orden, parecen ceder espacio al temible relativismo.

Como filósofo, Descartes desea ofrecer una respuesta filosófica, indagando hasta qué punto pueden llegar el escepticismo y la relativización de todo. Quizá abrigue la esperanza, no de restablecer la autoridad de la Iglesia o de Aristóteles, sino de encontrar una respuesta nueva, de ofrecer fundamentos renovados que sean tan firmes o incluso más firmes que los existentes hasta entonces. Puede suponerse que la duda es, efectivamente, una estrategia

metodológica, o incluso retórica, en su versión hiperbólica. Al parecer, se aprende a dudar para extenuar la duda y, así, alcanzar el aprendizaje que interesa: el del fundamento de la verdad.

Aparentemente, el pensamiento de Descartes constituiría una propuesta de filosofar adecuada para los momentos de crisis de lo instituido, justificándose así el objetivo fundamental de estabilizar e instituir nuevamente un mundo sin dudas ni incertidumbres. La crisis y la crítica asociada a ella — la duda — serían entendidas como una situación que debe superarse, pues resulta demasiado angustiante pensar en una “revolución permanente” del pensamiento.

No obstante, el riesgo de la institucionalización de la filosofía es convertirla en un sustantivo, suprimiéndola como verbo, como infinito: filosofar, pensamiento en acción. La filosofía académica e instituida puede tener — o casi siempre tiene — el poder de “desmovilizar” el pensamiento, burocratizándolo y reduciéndolo a una simple adhesión doctrinaria a una filosofía elegida para ser cultivada como “cosa hecha sistemáticamente”.

Así, la contribución de Descartes a la educación filosófica no implica convertirlo en materia de enseñanza, en sistema a ser estudiado y aprendido como doctrina. Lo que interesa es provocar en el educando una actitud semejante a aquella que arrojó a Descartes — según el relato contenido en el *Discurso del método* — a una especie de pozo sin fondo o sin fundamento, en completo desamparo y sin apoyo. Esa es una actitud de desesperación frente a las soluciones existentes, que no deja otra opción que la de crear un camino por cuenta propia.

Con rigor, el aprendizaje de la duda no es una tarea que pueda delegarse, transmitirse o enseñarse para ser practicada algún día por evocación de la memoria. Solo tiene sentido hablar de duda como vivencia propia, actitud existencial de la cual el sujeto no saldrá indemne. Como aprender a nadar, es preciso lanzarse al agua, sentir la inseguridad y la angustia de hundirse, de perder el aliento, de no encontrar sustentación.

Es preciso provocar en el educando una actitud semejante a la duda hiperbólica, pero sin la esperanza o la promesa de alcanzar inmediatamente después la afirmación de una certeza definitiva. De ahí la posibilidad de radicalizar la duda, haciéndola filosófica en un mundo que convierte la crisis en un hecho permanente y el examen y la sospecha en la regla del juego intelectual. Ayer, como hoy, los cuestionamientos se radicalizan en torno a la totalidad de la existencia, que siempre presupone un horizonte de sentido, no necesariamente como dirección dada, sino, prioritariamente, como orientación a ser creada.

Como fenómeno antropológico, el ser humano contemporáneo experimenta la duda como un malestar causado por la falta de referencias seguras. Psicológicamente, la duda se relaciona con trastornos que necesitan ser medicalizados. En ambos casos, se trata de malestares que pueden afectar la salud psicosomática y son considerados indeseables. Bajo este aspecto, la educación y la terapia tendrían el papel de curar al sujeto de su duda. Encontrar un fundamento constituye también una suerte de remedio metafísico.

La conmoción existencial de Descartes, expresada en el balance que hace de su vida, constituye un tipo de autoanálisis de gran relevancia y debe acompañar al sujeto en formación como ejercicio necesario de reflexión desalienante. Al igual que el filósofo francés, el educando debe cuestionarse acerca de todo lo que aprendió e hizo con su vida, en lugar de preguntar, como suele ocurrir, qué debe hacer con todo lo que aprendió. El cuestionamiento puede continuar y radicalizarse mediante interrogantes como: ¿acaso hay algo que valga la pena aprender? o incluso: ¿es posible la educación? Si es necesario aprender algo verdadero, ¿cómo saber que efectivamente se aprendió y cómo evaluar ese aprendizaje? Descartes se preguntaba, en el amanecer de la modernidad, si la incertidumbre se consagraría como marca permanente de la época o sería apenas un estado de espíritu provisional. ¿Sería posible llegar a un fundamento cierto? ¿Qué o quién podría garantizar el conocimiento? ¿Existen interrogaciones filosóficas que puedan sostenerse sin ninguna duda? ¿Detener la duda equivaldría a detener el filosofar? ¿La duda necesita realmente ser contenida o debe ser dejada en libertad como combustible de la educación filosófica?

¿Qué puede detener la duda?

Descartes enfrentó el ambiente de escepticismo de su época dejándose conducir por la duda como una experiencia filosófica llevada a sus últimas consecuencias. Propuso interrogaciones difíciles, aunque no fueran enteramente inéditas en la historia de la filosofía, pues, como se sabe, san Agustín — para mencionar un ejemplo significativo — enfrentó el escepticismo de los académicos y llegó a la conclusión de que la duda conduce a quien duda a la conciencia de sí mismo, de modo que, cuando hay engaño, se presupone un sujeto engañado: *si fallor, sum* — si me engaño, existo. Para el filósofo cristiano, en última instancia, solo Dios puede garantizar el conocimiento mediante la llamada “iluminación divina” del intelecto humano (Pereira Júnior, 2017).

Tanto Agustín como Descartes consideran la duda un enemigo a vencer, un mal a suprimir. Ambos, cada uno a su manera, terminan buscando auxilio en Dios como garante último del conocimiento y como fuerza que detiene la duda, y a Él se llega por la vía de la interioridad. Después de la duda, el alma puede reposar en la convicción de la existencia de la verdad. Hay en esta conclusión un indicio de que el espíritu se inclina hacia el dogmatismo, alejándose del esfuerzo propio del auténtico filosofar.

Con la duda detenida, solo quedaría seguir el camino que el espíritu ha pavimentado y aprendido a recorrer. Aunque Descartes aconseje a cada cual experimentar racionalmente su propio método, aquello que él “descubrió” se cosificó, transformándose en una suerte de “receta” a ser seguida.

El método deductivo aristotélico había sido cuestionado, en parte, porque aprisionaba la apertura del espíritu filosófico o, al menos, limitaba aquello que este podía o no podía ver. En el esfuerzo de refundar el conocimiento, el pensamiento moderno —incluyendo el de Descartes — tomará como central el establecimiento de un método con nuevas bases. Esta

tarea se constata en filósofos como Francis Bacon, Thomas Hobbes, Spinoza, Leibniz y John Locke (Hessen, 1980). A pesar de sus diferencias, estos pensadores convergen en la crítica a la razón clásica en general y a la lógica aristotélica en particular, así como en el reconocimiento de la necesidad de engendrar un nuevo método. Cabe destacar que la problemática del método entre estos filósofos constituía, en un sentido profundo, un serio cuestionamiento filosófico que implicaba existencialmente al pensador. Surgía como una exigencia de una época en la que todo parecía deshacerse en el aire, y no como un mero ejercicio académico.

La imagen didáctica más común y reduccionista del cartesianismo es la de un pensamiento exclusivamente cuantificador, fundado en rigurosas conexiones deductivas. Sin embargo, en el itinerario constitutivo del pensamiento de Descartes no es este cuantitativismo lo que aparece en primer lugar. El *Discurso del método*, por ejemplo, revela a un sujeto angustiado que reflexiona en primera persona, en un lenguaje casi literario, sobre la vida y, especialmente, sobre su formación. Con un tono cercano a la confesión autobiográfica, muestra algo completamente incompatible con un discurso matemático. Hay un narrador-autor que habla en primera persona, que se expone, que muestra su intimidad sin disimular la emoción que lo atraviesa. Descartes cautiva a quien se dispone a leerlo y, para ello, exhibe su innegable talento retórico. Sus textos están impregnados de metáforas y ejemplos, de modo que nadie dudaría, al leer el *Discurso* o incluso las *Meditaciones*, de encontrarse ante una especie de autobiografía novelada.

Conviene precisar que no se trata de mostrar un supuesto abandono de la razón por parte de Descartes — lo cual sería insostenible —; el argumento busca revelar el lugar privilegiado del sentimiento y de la emoción en su pensamiento, expresados mediante un lenguaje lleno de figuras y metáforas, orientado a la dimensión colorida y vivencial del mundo. Aunque el escenario de su reflexión subraye la soledad del yo y la ausencia del otro, no debe olvidarse al Descartes viajero, abierto al mundo y a la diversidad de culturas, a las múltiples verdades humanas, incluso si el objetivo profundo que lo mueve es alcanzar un principio de unidad en la diversidad.

Así, no sería absurdo reconocer que el sedentarismo del yo cartesiano es más aparente que real. Basta recordar al Descartes errante y aventurero: viajará a Holanda e integrará el ejército protestante del célebre Mauricio de Nassau. Con la misma intención, viajará a Alemania e integrará el ejército católico de Maximiliano de Baviera. Paralelamente, desarrollará investigaciones físicas, matemáticas y filosóficas.

Incluso cuando busca la tranquilidad del alma y el reposo del cuerpo, Descartes no abandona su vigor filosófico, su deseo de filosofar y de investigar fenómenos ópticos, celestes y geométricos. Como se sabe, no limita su curiosidad ni se aleja de otras dimensiones de la existencia: dedica la misma energía a reflexionar sobre el amor y sobre las pasiones del alma. Obsérvese, por lo tanto, cuán lejos se está de un yo solipsista o fríamente entregado solo a razonamientos matemáticos. La duda, la interrogación y el deseo de conocer no abandonan a un “yo” que se mueve y se conmueve sin renunciar a la razón. Puede decirse que la duda permanece siempre viva en el delicado *esprit de finesse*

que, en ocasiones, domina al *esprit géométrique*, pero que, recíprocamente, también se abre a aquel y puede dejarse dominar. Es en este juego que la duda y el filosofar mantienen su presencia, justificando el inacabamiento existencial y epistemológico del sujeto.

Desde la perspectiva educativa, resulta importante señalar cómo se da la dinámica formativa de Descartes. La reflexión no antecede a las vivencias, sino que las sucede; lo abstracto viene después de lo concreto. Será un yo reflexivo el que relate lo vivido, pero que no se conforma con simplemente describir y aceptar pasivamente, de manera dogmática, que el mundo existe tal como se presenta. El método descriptivo es insuficiente, tanto para aceptar como para rechazar los embates escépticos. Por eso surge el desafío de encontrar una prueba racional de la existencia de Dios, del mundo y de la solución al problema de la inmortalidad del alma y de su relación con el cuerpo.

El pensamiento está intrínsecamente ligado a las peripecias de la vida de Descartes, a sus experiencias y situaciones vividas. Por ello, para comprender a este filósofo es necesario considerar los diversos aspectos del itinerario de su formación. Se trata de un sujeto que no solo tuvo una educación libresca y expositiva en el famoso colegio jesuita de La Flèche, donde tuvo contacto con un currículo clásico compuesto por las disciplinas del *Trivium* (Gramática, Lógica y Retórica) y del *Quadrivium* (Física, Astronomía, Geometría y Música). Estudió con igual dedicación el griego, el latín, las matemáticas, la física y la filosofía, así como el libro del mundo — la geografía viva — mediante su participación en la vida militar y en sus viajes por varios países de Europa (Beysade, 1986).

En el *Discurso del método*, Descartes reconoce, al reflexionar sobre su vida educativa, las deficiencias de la formación que recibió, pues el espíritu había asentido a todo por una creencia no suficientemente justificada. El argumento de autoridad era asumido por los profesores y transmitido al alumno. Maestro y discípulo aceptaban todo “de oídas”, de manera dogmática, sin el esfuerzo de pensar por cuenta propia. Aunque estudió filosofía, Descartes no recibió una educación propiamente filosófica.

El esfuerzo meramente reflexivo del espíritu sobre los aprendizajes recibidos “de oídas”, o la descripción de experiencias directas de la diversidad sensible, no satisface a un espíritu que necesita responder a las provocaciones del escepticismo. Por ello, después de aprender y recordar, experimentar y relatar, es necesario someter la totalidad de lo aprendido al filtro de la duda, para verificar aquello que resiste y, tal vez, descubrir los fundamentos y garantías para aceptar o no algo como verdadero. El verdadero aprendizaje necesita pasar por un momento de desaprendizaje para, eventualmente, reaprender. Pero si este nuevo aprendizaje se sedimenta y el espíritu reposa nuevamente en certezas, ¿qué ocurrirá entonces con la educación filosófica y con el filosofar?

¿Toda duda puede ser detenida por el Método?

En la condición de hombre común, entregado a las exigencias de la simple supervivencia, Descartes podría haber puesto fin a su camino dubitativo, o quizá ni siquiera habría llegado al punto de cuestionar todo lo que había oído decir o vivido. No es la educación ordinaria,

sino el llamado filosófico lo que impulsa a Descartes a perseverar en su búsqueda de la verdad, debiendo, para ello, intensificar el alcance de la duda metódica. No hay garantía *a priori* de que se alcanzará pleno éxito, pues se coloca en el horizonte de la investigación la posibilidad de descubrir que la incertidumbre es insuperable, lo que llevaría al pensador a tener que rendirse al escepticismo. Puede sostenerse, sin embargo, que la actitud escéptica es, en un primer momento, una fuente impulsora del pensamiento, pero que necesita ser superada, pues, de lo contrario, el pensar quedaría inmovilizado, permaneciendo en estado de *epoché*.

La duda deconstruye las certezas relativas a las representaciones aprendidas por vía simbólica y lingüística, pero también aquello que se ha transformado en conocimiento por la intuición directa de los sentidos, por la imaginación o incluso mediante el uso de la razón. Así, no se puede partir de ninguna enseñanza filosófica ni de la fuerza de autoridad alguna. Resta, por tanto, la actividad subjetiva del yo, que, aunque único en cada ser humano, es potencialmente igual en todos. Si la verdad se muestra posible para el sujeto Descartes, lo será también para cualquier otro ser humano.

Efectivamente, existe el momento de la más completa soledad del sujeto, en el cual este es el único legislador posible, siendo definido, por ello, por la noción de autonomía. He aquí el aprendizaje radical de lo que significa ser un sujeto autónomo, rasgo característico del ideal antropológico de la modernidad. Todo depende del sujeto, cuya responsabilidad es inmensa. Él tendrá que condenar al mundo exterior y a las creencias que sobre él posee a desaparecer, concluyendo, absurdamente, que el conocimiento no es posible, o bien imponer una derrota a la actitud escéptica.

Si el conocimiento fundamentado se muestra imposible, entonces el sujeto deberá abandonar su soledad y regresar al mundo, volver a convivir con los hombres en un escenario de insuperable confrontación de opiniones en el plano cognoscitivo, debiendo tomar lo verosímil como si fuera verdadero, deliberar por un acto de voluntad y comprometerse, tras la deliberación, como si estuviera en posesión de algo cierto, abandonando la condición cognoscente de un sujeto que nada puede afirmar ni negar respecto del mundo.

Aprendemos con Descartes que es posible salir del yo con una certeza, y de ella ir deduciendo otras con igual seguridad. De esa intuición personal inicial es posible deducir también las reglas de un método seguro en la fundamentación del conocimiento. Pero él enseñó igualmente que cada cual necesita encontrar, por cuenta propia y mediante su propio pensamiento, el camino seguro para pensar. La duda del individuo Descartes no debe poseer una validez *a priori* para toda y cualquier subjetividad. Así, los resultados y los procedimientos de este filósofo no pretenden constituirse en una receta o manual para ser aplicados por cualquiera en cualquier situación.

El autor deja claro el primado de la autonomía de la subjetividad para juzgar por sí misma. De ese modo, ser cartesiano implicaría no ser seguidor de Descartes; es decir, consistiría en criticar las opiniones de este filósofo siguiendo su ejemplo respecto de la autoridad de los pensadores de su tiempo. Existe, por tanto, una paradoja en la idea de cartesianismo

entendido como un conjunto de principios ejemplares que servirían para orientar una tradición de conocimiento como un paradigma en torno al cual se reuniría una comunidad cognitiva, social, cultural o educativa.

Descartes, debido al camino argumentativo que adopta, se ve conducido a negar la validez fundante de cualquier principio de autoridad. Ningún descubrimiento filosófico podrá ser tan ejemplar como para dispensar la meditación personal: es como si cada pensador debiera retomar por cuenta propia y experimentar personalmente todo el curso del pensamiento presentado como resultado. Si es así, entonces ¿en qué sentido el método es personal y no universal? ¿Habría múltiples caminos para llegar al método y a sus reglas? Es necesario aclarar que el *Discurso del método* no está compuesto por principios que constituyan el fundamento último del conocimiento. Dicho discurso posee una finalidad más procedimental, destinada a disciplinar la razón y disminuir la cantidad de opiniones acerca de las cosas del mundo (Descartes, 2000).

Como la razón es la misma en todos y las opiniones son variadas y divergentes, el problema residiría entonces en la forma de conducir la razón. El método permitiría cierto acuerdo entre los hombres y la conquista de una verdad científica. Ahora bien, si la razón o el buen sentido, entendidos como una capacidad innata para juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, es igual en todos, el autor no considera que sus justificaciones metodológicas posean un grado de demostrabilidad dotado de necesidad; es decir, no todas las recomendaciones necesitan ser seguidas y cada uno tiene la libertad de descubrir su propio camino (Descartes, 2000).

¿Cuál sería el sentido de tal afirmación? ¿La historia de Descartes valdría solo para él? Al parecer, el autor hace esta concesión en una etapa de su pensamiento en la que aún no había construido una fundamentación propiamente metafísica del conocimiento. Una vez alcanzado tal resultado, ¿no habría pretendido señalar su método como universal? ¿En qué sentido el *Discurso del método* sería no más que una fábula? ¿Puede la actividad filosófica, como movimiento vivo, abdicar de la actitud de desconfianza y sospecha debido a las garantías de un método?

El método y sus límites

Descartes se inspira en la matemática y en la lógica para llegar, tras la crítica de estas disciplinas, a las reglas metodológicas que permitirían el reaprendizaje del sujeto en dominios importantes del conocimiento. El sujeto se compromete racionalmente a:

1. Aceptar como verdadero únicamente aquello que se presente al espíritu con claridad y distinción;
2. dividir la dificultad en las partes necesarias para resolverla mejor;
3. pensar ordenadamente, partiendo de lo más simple y fácil hacia lo más compuesto y difícil de conocer;
4. revisar el procedimiento, enumerando las partes y observando los pasos dados. (Descartes, 2000, p. 23–26, traducción nuestra)

La esencia del método puede comprenderse a partir de algunos conceptos, entre los cuales merece particular atención el de evidencia. Esta constituye la condición primera de todo acto cognoscente que aspire a validez y tenga como base pensar por cuenta propia, evitando ser una simple operación de combinación de representaciones ofrecidas y autorizadas por la tradición.

El análisis es otra noción importante para la comprensión del método cartesiano. No posee un sentido lingüístico, sino que remite a los elementos provenientes de la intuición, y es por medio de esta que adquiere sentido. Analizar consiste en dividir un todo intuitivo en sus partes con el fin de facilitar las operaciones del espíritu. La división, por su parte, no es propiamente ontológica, sino fundamentalmente metodológica, teniendo como objetivo hacer que el acto cognoscente sea claro y distinto, y no practicar la reducción del todo a la parte, desfigurando la intuición o el objeto intuitivo.

Tras la operación analítica, el espíritu puede reconocer y diferenciar lo fácil y lo simple, el modo en que las partes se relacionan en la formación de la totalidad y de qué manera esta remite a las partes: un movimiento que podría definirse como analítico-sintético.

El trabajo de inspección del espíritu en la enumeración de las partes y la reflexión metodológica sobre las operaciones cognoscentes constituye un paso indispensable para garantizar el conocimiento. Estas reglas, sin embargo, no se aplican a la totalidad de los conocimientos o de la vida, pues queda excluido el campo de la moralidad, en el cual se admite cierta incertidumbre — es decir, la ausencia de claridad y distinción — y se acepta como regla el consenso sociocultural consagrado por la tradición de un pueblo o grupo.

Lo que se observa, por tanto, es que el método propuesto no puede aplicarse universalmente. En el ámbito de lo que hoy podríamos llamar ciencias humanas, se postula, aunque sea provisionalmente, la aceptación de reglas diferenciadas. ¿Qué significado tendría esta división del saber en relación con la comprensión del método? ¿Estaría admitiendo el autor que en este campo del conocimiento no se pueda alcanzar ninguna verdad? En otra obra, Descartes afirma que el método es un instrumento indispensable para buscar la verdad y presenta la siguiente definición:

En cuanto al método, entiendo por él reglas ciertas y fáciles cuya observancia exacta hará que cualquiera no tome jamás nada falso por verdadero y que, sin desperdiciar inútilmente esfuerzo alguno de inteligencia, alcance, con un crecimiento gradual y continuo de ciencia, el verdadero conocimiento de todo lo que sea capaz de conocer. (Descartes, 1999, p. 20, traducción nuestra)

Ahora bien, en el campo moral se produce una especie de inversión del método, pues se aceptará como cierta una opinión dudosa siempre y cuando represente un término medio entre los extremos y sea aceptada por consenso entre hombres considerados sensatos. Una vez aceptada la máxima de acción, la voluntad deberá comprometerse a seguirla como si fuera una verdad clara y distinta (Descartes, 2000).

Del conjunto de disciplinas citado por el autor, solo algunos saberes permitirán la aplicación del método y de sus reglas. El amplio campo de los asuntos humanos queda

provisionalmente excluido del rigor metodológico, hasta que el avance de las investigaciones permita una reconsideración.

Los estudiosos de Descartes suelen reconocer que esta provisoriedad adquirió el estatuto de definitiva y que el autor jamás incluiría ese dominio de la existencia en el ámbito de aquello respecto de lo cual pueden producirse ideas claras y distintas. Esta situación parece autorizar la hipótesis de un dualismo entre conocimientos que son metodológicamente fundamentados y conocimientos ametódicos.

¿Qué garantizaría la certeza del conocimiento, el descubrimiento de lo desconocido? ¿Sería el método en sí? Siguiendo una tradición filosófica ya presente en Platón respecto del fundamento del conocimiento, Descartes no sostiene que la certeza derive de un plano lingüístico o discursivo ni de un conjunto de reglas convencionales, como las presentadas como constitutivas del método.

Todo fundamento de la certeza se dará en función de una intuición del espíritu respecto del objeto de conocimiento. Es el contacto inmediato, la aprehensión sin intermediarios, lo que hace emerger en el espíritu el sentimiento de indubitabilidad de la creencia racional proveniente del contacto con la realidad.

Lo que antecede a la certeza, en sentido existencial, es el buen sentido presente en todos los hombres, y no el método en sí mismo. Los procedimientos no pasan de instrumentos que pueden ayudar al espíritu a contenerse, evitando desvíos y juicios precipitados. Lo más sorprendente es que el método cumple una tarea más volitiva que cognitiva, en la medida en que el acto de asentimiento ante algo que se pretende verdadero moviliza y requiere, antes que ninguna otra facultad, el querer, la voluntad. En este sentido, la cuestión fundamental que determina lo verdadero para el ser humano es de orden práctico y no teórico. El error se explica por la desproporción entre la infinita capacidad de querer y las limitadas capacidades de conocer.

Movido por ese deseo infinito de conocer con certeza y refutar los argumentos escépticos, Descartes se lanza a la búsqueda del fundamento último, aunque las dificultades concretas derivadas de los límites cognoscitivos del hombre no permitan transformar el deseo en realidad. Aun así, en 1641, cinco años después del *Discurso del método*, Descartes enfrentará la cuestión de un fundamento primero para todo conocimiento. El título de la célebre obra ya anuncia la intención del autor: *Meditaciones sobre la filosofía primera, en las que se demuestra la existencia de Dios y la distinción entre el alma y el cuerpo*.

El filósofo permite ver, en la obra mencionada, cuál es el principal problema que debe resolverse para garantizar y fundamentar el conocimiento. Ni la matemática ni las reglas del método ni la lógica pueden presentarse como solución, pues se trata de encontrar también para ellas una fundamentación.

Las *Meditaciones metafísicas* desarrollan sistemáticamente y en detalle lo que el *Discurso del método* había tratado de modo sumario en relación con el fundamento del método y de toda verdad. Se reafirma el lugar esencial de la evidencia, pero se reconoce que ella, por sí sola, no garantiza el conocimiento, pues es para el yo finito —que no puede dudar de sí

mientras piensa— que hay evidencia. De este modo, es necesario cuestionar el origen del propio yo que afirma. ¿No podría el yo engañarse respecto de aquello que se le presenta como evidente? ¿Cómo es posible pasar de la evidencia de una representación ideal a la certeza de aquello que es representado?

Sin seguir el orden de la argumentación cartesiana y sus sutilezas, puede decirse que la totalidad de las cuestiones anteriores encontrará una solución suficiente en la prueba de la existencia de Dios, comprendido en los atributos de bondad, omnisciencia, omnipotencia y omnipresencia. No puede quedar fuera de la comprensión de Dios su condición de creador, no de un acto de creación concluido, sino de una creación que se prolonga y se despliega continuamente. Pues si Dios crea todo, no excluirá de la creación al yo que duda de todo hasta ser contenido por la evidencia de sí como “yo pienso”. En el plano ontológico, el Dios infinito antecede y funda todo lo demás, el conjunto de los seres finitos. El “yo” conoce a Dios de modo innato (Descartes, 1979).

Desde este punto de vista, el verdadero fundamento de todo el sistema cartesiano no es la subjetividad; en última y decisiva instancia, es la existencia de Dios la que garantiza la verdad cuyo fundamento humano es el yo. Dios es fundamento no en tanto revelación aceptada por la fe, sino en la medida en que puede ser comprendido racionalmente y demostrado por la “luz natural” dentro de sus límites.

La educación filosófica cartesiana se inicia con la duda y finaliza con la aceptación racional de Dios como fundamento de la intuición del “yo pienso”, origen del método y de sus reglas. El método así constituido, sin embargo, excluye una serie de conocimientos, como los teológicos y otros dominios que podríamos llamar humanísticos, aunque la valoración epistemológica de la claridad y distinción y los procedimientos de análisis y síntesis sean reglas paradigmáticas que todo saber que no quiera ser mera opinión justificada debe observar.

Consideraciones finales

Debe subrayarse que, a pesar de su crítica a la tradición filosófica, Descartes persevera como filósofo y conserva un gusto particular por el precepto socrático según el cual el camino hacia la sabiduría reside en el reconocimiento de la propia ignorancia, cuando llama la atención sobre el hecho de que toda su educación, en uno de los mejores colegios de Europa y en la Universidad de Poitiers, cumplió el importante, aunque negativo, papel de resaltar cuán ignorante era. Es como si el autor quisiera mostrar que la educación institucional no sirve para hacer a los hombres críticos y sabios, sino más bien para permitirles descubrir una profunda insatisfacción respecto de aquello que se presenta como verdad protegida por los sabios instituidos. Si la educación formal y los libros que registran la sabiduría acumulada por la humanidad no satisficieron a Descartes, tampoco encuentra en el “libro del mundo” motivos para el contentamiento, pues en todas partes solo observa confrontaciones de opiniones, guerras, disensos y dogmatismos teóricos y prácticos.

Sería incurrir en una lectura defectuosa del autor si se dejara de comentar los aspectos positivos que él mismo señala en el currículo escolar de su época. Consideraba importante el estudio del griego y del latín en la medida en que permitía el contacto con los autores antiguos; la historia contribuía a la formación de los juicios, y el propio Descartes prosigue comentando lo que le parecen ser los objetivos de la retórica, la matemática, la moral, la teología, la filosofía, la jurisprudencia etc. (Descartes, 2000, p. 12–16).

Así como consideraba relevante el estudio de la historia como una especie de viaje en el tiempo, elogiaba el papel de los desplazamientos en el espacio, de los viajes, pues en ambos casos se tiene la posibilidad de relativizar aquello que somos. Se tiene aquí un ejemplo de la conciencia cartesiana acerca de la diversidad cultural y una leve crítica a lo que hoy se denomina etnocentrismo, entendido como una cosmovisión que posee solamente una validez parcial, aunque se pretenda presentar como universal.

La evaluación de su propio *curriculum vitae* lo conduce a revisar, en algunos casos, la comprensión común del objetivo de ciertas materias, como la propia matemática. Critica el carácter extremadamente técnico de esta área del saber, orientada a las aplicaciones prácticas. El aspecto más importante de la matemática sería el especulativo, es decir, sus fundamentos metodológicos.

Como se ha mostrado, en Descartes la duda se convierte en impulso para la búsqueda de la verdad; conduce al método, que encuentra su fundamento en la metafísica del “pienso”, avanza y se consolida en una especie de teología racional. Así, la legitimidad de un conocimiento que pretenda ser científico exige la referencia a los pasos metódicos, comenzando por la evidencia intuitiva racional, garante de claridad y distinción que sitúan al espíritu ante la verdad. Ese, sin embargo, es solo un aspecto de la filosofía cartesiana, que no agota todas sus posibilidades epistémicas y existenciales.

Coincidimos en que la duda es fuente del filosofar; por eso puede conferir impulso e inspiración a la educación filosófica. En efecto, se procuró mostrar que el método geométrico, incluso después de la garantía divina mediante la presentación de la prueba de la existencia de Dios, no consigue mostrarse aplicable a toda y cualquier realidad, dejando aún entregados a la duda y al *esprit de finesse* amplios e importantes dominios de la existencia práctica, de innegable relevancia para la formación del ente humano y para un modo de existencia no dogmático.

La distinción entre *esprit géométrique* y *esprit de finesse* provino de un préstamo a Blaise Pascal, uno de los interlocutores y críticos más importantes de la filosofía de Descartes. No obstante, se quiso mostrar que el propio pensamiento cartesiano comportaba ambas modalidades del espíritu humano. Con ello no se niega el énfasis cartesiano en el *esprit géométrique*, y se concede razón a Pascal cuando resalta y rechaza la aridez abstracta de la racionalidad del método cartesiano, que no logró conceder la atención necesaria a la riqueza trágica de la existencia (Pascal, 1988; Brun, 1992). Siguiendo ese razonamiento, Pascal veía en el cartesianismo el mejor ejemplo del llamado *esprit géométrique*, dispuesto a demostrar y a constreñir al asentimiento, sin dejar espacio para la duda —para la apuesta—, pues se estaría en el terreno de lo que se presenta clara y distintamente.

Para decirlo de modo claro, se defendió que el *esprit géométrique*, tan característico del cartesianismo hasta el punto de confundirse con la totalidad del sistema, no logró apartar la pertinencia de un *esprit de finesse*, generalmente olvidado, aunque recorra toda la obra de Descartes, incluso cuando él presenta sus ambiciones más cuantitativas. Las “críticas” más estereotipadas al cartesianismo dejaron de lado la “ambigüedad” del “sistema”, destacando una supuesta expulsión de la duda de esa filosofía. Al contrario de Pascal, aquí se argumentó que, pese a las pretensiones de Descartes, este se sitúa en un juego en el que se “mezclan” los dos espíritus, confrontándose demostración y persuasión, certeza y duda. En efecto, la filosofía cartesiana se mantuvo vinculada de modo problemático a dominios en los que no existe una intuición de verdad susceptible de demostración. Así, la célebre y paradójica frase de Pascal según la cual “el corazón tiene sus razones que la razón desconoce” (Pascal, 1988, p. 92, traducción nuestra) podría aplicarse también a la filosofía de Descartes, que deja ver una razón apasionada.

Con todo, esas áreas que escapan a las exigencias del rigor metodológico en su configuración matemática no quedan en el ámbito de lo aleatorio, del relativismo sin medida alguna. Aquí entra el *esprit de finesse*, compatible con una racionalidad más retórica, en la cual no existen argumentos definitivos, absolutamente rigurosos, incuestionables, que obligarían a la anuencia por la fuerza de la evidencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2008). Tal racionalidad deja espacio para la duda y para un amplio campo de ejercicio de la libertad, en la medida en que no se está constreñido por el intelecto a adherir a la verdad, sino que se toma como regla el convencimiento provisorio, cambiante, de acuerdo con los consensos sociohistóricos posibles y contingentes.

Se quiso mostrar que incluso el cartesianismo, aun sin tematizarlo explícitamente, permite percibir en él el cultivo de un saludable dualismo metodológico, a pesar del deseo de Descartes de alcanzar todo lo que pudiera ser conocido mediante su matemática universal. En efecto, se procuró evidenciar que el pensamiento cartesiano preserva todavía el lugar de otras narrativas que no son la científica, como, por ejemplo, el ámbito de la teología, entendido como un saber basado en la revelación y que, por ello, no dependería de la racionalidad geométrica, sino de la voluntad libre para asumir como verdades prácticas las máximas de la acción.

Prosiguiendo la línea argumentativa del texto, se quiso mostrar que, como ya Aristóteles (1993) reconociera, también Descartes da a entender que no puede exigirse el mismo rigor en todos los saberes. El ideal de rigor geométrico se revela efectivo en las áreas matemáticas y matematizables, como la física, pero no se aplica a campos más culturales, morales y políticos o, como diríamos hoy, a las ciencias humanas y sociales. Tampoco se manifiesta plenamente en la educación filosófica, que se mantiene abierta en todo momento a la duda, al cuestionamiento y al disenso.

La vida humana, en sentido amplio, no se muestra adecuada a un método geométrico, pues permanece abierto el problema de cómo se relacionan cuerpo y alma, sin mencionar la dimensión sociocultural de la existencia, que tiene tanto interés para una educación filosófica. Sin embargo, al ámbito de los conocimientos susceptibles de aplicación del

método cuantitativo debe añadirse el campo de la vida en aquello que tiene de biológico y fisiológico. Los animales y las plantas son comprendidos según la lógica inflexible de los cuerpos en movimiento y en choque, y su estudio constituye lo que puede llamarse biología mecanicista.

Nótese que el argumento no pretende negar un lugar legítimo a la “razón calculante”, sino únicamente defender que esta no puede ocupar todo el espacio cognoscitivo y epistémico y que, por ello, la educación humana no puede circunscribirse al ámbito de lo cuantitativo. Ninguna vigilancia metodológica podrá impedir que el ser humano ejerza su voluntad con cierta libertad, especialmente en el campo sociopolítico, ético-cultural y educativo. Así, la mayoría de las situaciones cotidianas exige que el ser humano decida sin la claridad y la distinción recomendadas por la razón geométrica, de modo que la duda y el error continuarán siendo atributos definitorios de la humanidad. He ahí el motivo por el cual una educación científica no podrá sustituir ni hacer innecesaria la educación filosófica. Incluso en el caso del cartesianismo, se observa la fuerte presencia del *esprit de finesse* como fisuras en la superficie del *Discurso del método* y también en las *Meditaciones*, aunque se argumente vigorosamente en nombre de un método construido como una especie de matemática universal.

No obstante, las fisuras, imperfecciones e incompletud del método no socavan la creencia en su poder, convirtiendo el método en una “fábula ejemplar” del pensamiento moderno, que no deja de informar a la educación en la que se busca una didáctica eficiente para enseñar todo a todos. Debe observarse, pues, que la imagen de la metodología es más una “ideología” representativa del deber-ser de la ciencia y menos una descripción de cómo el conocimiento científico — o incluso el filosófico— se constituye efectivamente. Puede decirse incluso que la metodología no se realiza plenamente ni en los emprendimientos para los cuales fue indicada como instrumento calculante y que, con mayor razón, fracasará en aquellos dominios que dejó fuera de su rigor.

De todo lo que ha sido presentado, es posible concluir que la duda mueve al sujeto — sea como *esprit géométrique* o *esprit de finesse* —; por ello se mantiene presente en el pensamiento de Descartes como filósofo, y no solo como científico o matemático. Esto se coaduna con el argumento central del texto: la persistencia y reiteración de la duda se constituye en un principio formativo de una educación filosófica, por ser un componente indispensable del filosofar, sin el cual no puede esperarse una formación filosófica adecuada y auténtica del sujeto, entendida como un proceso inacabado sostenido en el cuestionamiento permanente, que aparta al espíritu de los riesgos del dogmatismo.

Referencias

- Alquié, F. (1986). *A filosofía de Descartes* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Aristóteles. (1993). *Ética nicomáquea – Ética eudemia*. Editorial Gredos
- Beysade, M. (1986). *Descartes*. Edições 70.

- Bornheim, G. (2009). *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais* (3ª ed.). Globo.
- Brun, J. (1992). *La philosophie de Pascal*. PUF.
- Capra, F. (1977). *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism*. Bantam Books.
- Capra, F. (1982). *The Turning Point: Science, Society and the Rising Culture*. Bantam Books.
- Capra, F. (2003). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Ed. Cultrix.
- Descartes, R. (2000). *Discours de la méthode: pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Mille et Une Nuits.
- Descartes, R. (1999). *Regras para a orientação do espírito*. Martins Fontes.
- Descartes, R. (1979). *Méditations métaphysiques*. Flammarion.
- Descartes, R. (2005). *Princípios da filosofia*. RIDEEL.
- Hessen, J. (1980). *Teoria do conhecimento*. Arménio Amado Editor.
- Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI* (2ª ed.). Paz e Terra.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO.
- Pereira Júnior, A. (2017). *A superação da superação: apropriação/superação da dúvida acadêmica na busca da verdade na filosofia da interioridade de Santo Agostinho*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CFCH), Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2017 (Tese de Doutorado).
- Pascal, B. (1988). *Pensamentos*. Nova Cultural.
- Perelman, C.; Oldrebits-Tyteca, Lucie (2008). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Editions de l'université de Bruxelles.
- Pessis-Pasternak, G. (1993). *Do caos à inteligência artificial: Entrevistas*. Ed. da UNESP.
- Platão. (1980). *Apologia de Sócrates; Menão*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Editora da UFPA.
- Prigogine, I. (2002). *As Leis do Caos*. Editora UNESP.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Editorial Andre Bello.
- Vernant, J. P. (1981). *Les origines de la pensée grecque* (4ª édition). Quadrige PUF.
-

Damião Bezerra Oliveira

Damião Bezerra Oliveira: professor-investigador de la Universidad Federal de Pará (UFPA) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil. Investiga y enseña en el área de Filosofía, Filosofía de la Educación y Educación. Actúa en el Programa de Posgrado en Filosofía y en el Programa de Posgrado en Educación, ambos vinculados a la UFPA.