

# Voluntad de verdad y principio de veracidad en el aprendizaje. Una conversación entre Descartes, Rancière y Deleuze<sup>1</sup>

Will to truth and principle of veracity in learning. A conversation between Descartes, Rancière and Deleuze

Florelle D'HOEST

Universidad Complutense de Madrid

*f.dhoest@edu.ucm.es*

Recibido: 15/09/2011

Aprobado: 20/12/2011

## **Resumen**

Se trata, en este artículo, de carear las filosofías de la educación de René Descartes, Jacques Rancière y Gilles Deleuze para poder analizar cierta «imagen» del aprender. Lo que se propone en este trabajo es, en gran parte, dar cuenta del modo en que cada pensador problematiza la relación entre la voluntad y la verdad en el aprendizaje, y, así, ver si es posible pensar el aprender de otra forma que como un pasaje del no-saber al saber.

*Palabras clave:* voluntad, verdad, aprender, Descartes, Rancière, Deleuze.

---

<sup>1</sup> Este artículo obtuvo el II Premio en el concurso del I Premio Revista de Filosofía Bajo Palabra para Jóvenes Investigadores organizado por la Asociación de Filosofía Bajo Palabra con motivo del I Congreso Internacional de Filosofía Bajo Palabra – UAM “Reflexiones para un mundo plural” celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid y en el Centro Conde Duque del 21 al 15 de noviembre 2011.

## Abstract

The purpose of this paper is to bring René Descartes, Jacques Rancière and Gilles Deleuze's philosophies of education face to face in order to analyze a certain «image» of learning. What is proposed in this work is, mainly, to report the way in which each thinker problematizes the relation between will and truth in learning, and therefore to see if it is possible to think learning in another way than as a passage from ignorance to knowledge.

*Keywords:* will, truth, learning, Descartes, Rancière, Deleuze.

Tratar de articular una reflexión filosófica sobre el aprendizaje tomando por bisagras los conceptos de “verdad” y “voluntad” tiene, seguramente, algo de intempestivo e incluso de arrogante. Por un lado, la posmodernidad no se ha hartado todavía de repetirnos que vivimos en un mundo plural en el que la obsolescencia de la categoría metafísica de “verdad” se hace patente. Parece más adecuado hablar de “discursos”, “perspectivas”, “sentidos” o incluso de las antiguamente repudiadas “opiniones”. Por otra parte, “ninguna capacidad del espíritu” como la voluntad “se ha visto cuestionada y refutada con tanta persistencia por una serie tan impresionante de filósofos”<sup>1</sup>.

Pero, aunque hayamos dejado de creer que “hay exactamente una descripción verdadera completa de «cómo es el mundo»”<sup>2</sup>, la verdad sigue ocupando, sin duda alguna, un lugar privilegiado en nuestras preocupaciones y ocupaciones, tanto intelectuales como vitales. Asimismo, si no podemos ignorar la magnitud del debate que la voluntad ha generado dentro de nuestra historia del pensamiento, tampoco podemos eludir “la evidencia interna de un yo-quiero como testimonio suficiente de la realidad del fenómeno”<sup>3</sup>. Estas cuestiones cobran, de hecho, una especial relevancia en educación, en la medida en que solemos dar por hecho que “aprender no es más que el intermediario entre no-saber y saber, el pasaje vivo del uno al otro”<sup>4</sup>. De alguna manera, seguimos colocando la verdad del lado del saber, del “qué” aprender, y la voluntad, en ese pasaje del no-saber al saber, junto con el método, la programación, y en general cualquier cosa que trate de responder al “cómo” aprender.

Pero, ¿cómo se relacionan la verdad y la voluntad en el aprendizaje? ¿Es posible entender el aprendizaje de otro modo que como paso de la ignorancia al saber? ¿Es el aprendizaje de la verdad siempre y necesariamente voluntario? Estas preguntas atravesaron, de algún modo, el pensamiento de René Descartes, Gilles Deleuze y Jacques Rancière. Veamos cómo plantearon y trataron de resolver sus inquietudes.

## La verdad y la voluntad en el aprendizaje. ¿Qué significa aprender?

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière rescata la “aventura intelectual”<sup>5</sup> que Joseph Jacotot vivió en el año 1818. Este profesor francés, acostumbrado a *explicar* a sus alumnos los contenidos de las materias que enseñaba, no tuvo más remedio que callarse cuando le mutaron a tierras flamencas; la lengua común, ineludible sostén de las explicaciones, había desaparecido. Jacotot, sin saber muy bien adonde llevaría tal gesto, dejó a sus estudiantes flamencos solos ante una edi-

1 Arendt, H., *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2002, p.240.

2 Putnam, H., *Razón, verdad e historia*, Madrid, Tecnos, 2001, p.59.

3 Arendt, H., *La vida del espíritu*, op. cit., p. 241.

4 Deleuze, G., *Différence et répétition*, París, PUF, 1968, p.215. Las traducciones de textos originales en lengua francesa son mías.

5 Rancière, J., *Le maître ignorant*, París, 10/18, 1987, p.7.

ción bilingüe del *Telémaco*, “y el hecho era que estos estudiantes *se habían enseñado* a hablar y a escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones”<sup>6</sup>.

Este señor, que no solo era profesor, sino que también había sido un activo servidor de la causa revolucionaria, reencuentra en el terreno del aprendizaje lo que su experiencia política ya le había enseñado: “sabía lo que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer nacer de capacidades inéditas en unas circunstancias donde la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicadora”<sup>7</sup>. Lo que Jacotot descubre en los estudiantes de Lovaina es una *voluntad* de aprender que prescinde de las explicaciones del maestro.

En la primera parte del *Discurso del método*, al elaborar su autobiografía intelectual, Descartes cuenta la decepción que la escuela supuso para un hombre como él que “decide” dedicar toda su vida al “conocimiento de la verdad”<sup>8</sup>. Tanto en los pensadores que leyó, como en los preceptores que le instruyeron, encontró una “diversidad de opiniones” que hacía sombra a la “luz natural” de la razón<sup>9</sup>. De ahí su rechazo a cualquier autoridad del saber y su consecuente vuelco interior: “*decidí* un día también estudiar en mí-mismo, y emplear todas las fuerzas de mi espíritu en elegir los caminos que debía seguir”<sup>10</sup>.

La voluntad desempeña, tanto en la empresa de Descartes como en la práctica de Jacotot o el pensamiento de Rancière, un papel de suma importancia en el aprendizaje. En ambos casos, la voluntad del aprendiz aparece como un elemento de resistencia y de emancipación intelectual frente al saber de la tradición. Sin embargo, Rancière señala una diferencia esencial entre ambas voluntades:

Descartes conocía bien el poder de la voluntad sobre el entendimiento. Pero lo conocía justamente como poder de lo falso, como causa de error: la precipitación de *afirmar* aun cuando la idea no es clara y distinta. Hay que decir a la inversa que es el defecto de la voluntad el que hace errar la inteligencia. El pecado original del espíritu, no es la precipitación, sino la distracción, la ausencia<sup>11</sup>.

Según Rancière, no hay que escatimar con la voluntad porque lo que importa en el aprendizaje no es tanto la verdad como “el principio de veracidad”, es decir: que el aprendiz no se ausente, que no deje de prestar atención<sup>12</sup>. Descartes, en cambio, movido por el “extremo deseo de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso”<sup>13</sup>, encuentra razones para desconfiar de la voluntad. Siendo la potencia o facultad “de elegir”<sup>14</sup> a través de la cual “para afirmar o negar, [...] las cosas que el entendimiento nos propone, actuamos de tal manera que no sentimos ninguna fuerza exterior que nos obligue a ello”<sup>15</sup>, la voluntad, si no ciñe su acción a los límites del entendimiento, sino que se deja influir por motivos externos a este, puede llegar a cometer errores.

Sin embargo, para Deleuze, esta “imagen del pensamiento” carece de sentido: “está claro que el pensamiento jamás piensa por sí mismo, al igual que tampoco encuentra por sí mismo lo verdadero. [...] Debemos preguntar qué fuerzas se esconden en el pensamiento de esta verdad”<sup>16</sup>. De ahí que tampoco tenga sentido pretender, como lo hace Descartes, haber *el gido* dedicarse exclusivamente a pensar la verdad: “el pensamiento no piensa a partir de una buena voluntad, sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre ella para obligarla a pensar”<sup>17</sup>.

6 Íbid., p.19.

7 Íbid., p.24.

8 Descartes, R., *Discours de la méthode*, París, Flammarion, 1966, p.54.

9 Íbid., p. 39.

10 Ídem. La cursiva es mía.

11 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., p. 94.

12 Íbid., p. 98.

13 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p.39.

14 Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, París, Flammarion, 1992, p.139.

15 Íbid., p.143.

16 Deleuze, G., *Nietzsche et la philosophie*, París, P.U.F., 1998, pp. 118-119.

17 Íbid., p. 124.

En otro lugar, Deleuze escribe: “no se descubre ninguna *verdad*, no se *aprende* nada, sino por desciframiento e interpretación”; “todo lo que nos *enseña* algo emite signos, todo *acto del aprender* es una interpretación de signos o de jeroglíficos”<sup>18</sup>. El camino hacia la verdad no es voluntario, porque nadie elige encontrarse con un signo; este “ejerce sobre nosotros esta violencia. Es el azar del encuentro el que garantiza la necesidad de lo que es pensado”<sup>19</sup>. Por eso, para Deleuze –igual que para Proust, cuya obra forzó a Deleuze a pensar– “la búsqueda de la verdad es la aventura propia de lo involuntario”<sup>20</sup>.

He aquí tres filósofos que se han esforzado en pensar la relación entre voluntad y verdad en el aprendizaje. Parece que tanto Descartes como Rancière sitúan la voluntad en el corazón de la experiencia del aprender, aunque probablemente en sentidos muy diferentes; si, para Descartes, “el fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu de manera que forme juicios sólidos y verdaderos”<sup>21</sup>, a Rancière no le interesa tanto la verdad como el “principio de veracidad”<sup>22</sup> en el aprendizaje. Deleuze, por su lado, trata de mostrar que no se aprende nada con “buena voluntad”, que las verdaderas verdades son las involuntarias.

Sin duda tendremos que precisar, en lo que sigue, estas conexiones que ya intuimos. En primer lugar, trataremos de discernir qué pensamiento se gesta, para cada uno, en la red de estas palabras: *verdad*, *voluntad*, *aprender*. Esto nos permitirá, si no responder, al menos ahondar en las preguntas que ya podemos, de alguna manera, formular: ¿qué aprendemos cuando aprendemos? ¿Aprendemos la verdad?, ¿alguna verdad? ¿Hay verdad *del* aprendizaje?, ¿*en* el aprendizaje? ¿Existe la *voluntad* de verdad *en* el aprendizaje?, ¿O una voluntad *de* aprender verdaderamente? ¿Se puede aprender algo sin quererlo, sin buscarlo? ¿Es posible llegar a la verdad involuntariamente?

### La propuesta de Descartes: educar la voluntad en la búsqueda de la verdad

Situábamos más arriba el origen del proyecto de Descartes en una cierta decepción respecto de su formación. Más allá de la decepción, la radicalidad de la decisión de Descartes revela, según la fórmula de Richard Bernstein, una “ansiedad”<sup>23</sup>, que se traduce en una extrema necesidad de “ver claro en [sus] acciones, y andar con seguridad en esta vida”<sup>24</sup>. De ahí el rechazo a la opinión, que Descartes justifica a través de la famosa metáfora del cesto de manzanas<sup>25</sup>: si un cesto de manzanas contiene algunas de éstas podridas, lo mejor que se puede hacer es volcar el cesto –*como si* todas las manzanas estuvieran podridas– y examinar la fruta, pieza por pieza, seleccionando únicamente las manzanas sanas. Lo mismo debe hacer el investigador seriamente comprometido con la verdad: considerar todas las opiniones como falsas –aunque, en realidad, solo lo sean *potencialmente*– y afirmar como verdadero solo aquello que se pueda concebir clara y distintamente<sup>26</sup>.

Pero, ¿cómo saber si las manzanas están realmente sanas? ¿Cómo podemos estar seguros de la evidencia de aquello que concebimos? Descartes abre su discurso proclamando la universalidad del “buen sentido”: “la potencia de juzgar bien, y distinguir lo verdadero de lo falso, lo cual es lo que llamamos con propiedad el buen sentido o la razón, es naturalmente igual en todos los

18 Deleuze, G., *Proust et les signes*, Paris, P.U.F., 2010, pp. 10-11. Las cursivas son mías.

19 *Ibid.*, p.25.

20 *Ibid.*, p. 116.

21 Descartes, R., *Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit en la recherche de la vérité*, La Haya, Martinus Nijhoff, 1977, p.1.

22 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., p. 98.

23 Bernstein, R., *Beyond Objectivism and Relativism*, Pensilvania, University of Pennsylvania Press, 1983.

24 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p.39.

25 Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, op. cit., pp. 477-478. (Respuesta a las séptimas objeciones).

26 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p. 47.

hombres”<sup>27</sup>. Si la razón es capaz de conocer verdades, si tiene esa *potencia*, ¿por qué se empeñó Descartes en diseñar un “método para bien conducir su razón y buscar la verdad en las ciencias”<sup>28</sup>?

Aunque la razón posea su propia “luz natural”<sup>29</sup>, sabemos, por experiencia, que suele cometer errores. Según Descartes, esta triste tendencia se debe a un desajuste entre la facultad de conocer –el entendimiento– y la facultad de elegir –la voluntad<sup>30</sup>. Pero, puesto que la facultad de conocer no nos permite negar ni afirmar la verdad de las cosas, sino solo concebirlas, el error no puede provenir del entendimiento, sino de la voluntad.

¿De dónde nacen entonces mis errores? [...] la voluntad siendo mucho más amplia y extendida que el entendimiento, no la contengo en los mismos límites, sino que la extiendo también a las cosas que no concibo<sup>31</sup>.

El error se explica por la diferencia de naturaleza de las dos facultades. El entendimiento es finito, ya que hay cosas que no puede concebir clara y distintamente; la voluntad es infinita, porque siempre puede elegir afirmar o negar, perseguir o rehuir una cosa. Si la voluntad rebasa los límites del entendimiento, puede llegar a afirmar erróneamente la verdad de una cosa que no es evidente para el entendimiento.

El método que propone Descartes para enderezar la razón en la búsqueda de la verdad pasa por una suerte de *educación de la voluntad*. Ésta es como un músculo que cada uno debe aprender a ejercitar dentro de los límites del entendimiento; la voluntad solo puede tener por objeto aquello que el entendimiento concibe como una evidencia. Entonces, no solo es necesario aprender a limitar la acción de la voluntad al *espacio* del entendimiento –rechazando la opinión–, sino también a su *tiempo* –progresando por grados.

Descartes recurre a un ejemplo de la arquitectura<sup>32</sup> para insistir en la naturaleza de los dos pilares del método. Los buenos edificios, los más sólidos, son aquellos cuya construcción transmite cierta lógica, orden, o coherencia, lo cual parece requerir dos condiciones fundamentales: deben ser obra de un solo arquitecto y haber sido levantados de manera progresiva, empezando por el suelo. Asimismo, para encontrar verdades certeras e indubitables<sup>33</sup>, la voluntad tiene que operar exclusivamente a partir del entendimiento y proceder por grados, es decir, juzgando las cosas a medida que el entendimiento las va concibiendo clara y distintamente en cada momento.

Pero la prevención y la precipitación<sup>34</sup> son tendencias tan comunes que Descartes no pretende “enseñar aquí el método que cada uno debe seguir para bien conducir su razón”<sup>35</sup>. “El mundo”, argumenta el filósofo, “está casi exclusivamente compuesto por dos clases de espíritu a los cuales no conviene en absoluto”<sup>36</sup> seguir el ejemplo del método. Por una parte, aquellos que se creen tan hábiles que tienen la tendencia de “precipitar sus juicios” no tienen la paciencia requerida para pensar ordenadamente; por otra, los que, al contrario, se estiman “menos capaces de distinguir lo verdadero de lo falso” prefieren seguir las opiniones de los más instruidos que buscar la verdad por sí mismos<sup>37</sup>.

---

27 *Ibid.*, p.33.

28 *Ibid.*, p.2. Este es el subtítulo del *Discurso del método*.

29 *Ibid.*, p.43.

30 Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, op. cit., p. 139.

31 *Ibid.*, p.145.

32 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p. 41-49.

33 Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, op. cit., p.71.

34 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p.46. Por “prevención”, Descartes entiende la falta de confianza en la razón que nos empuja a buscar la verdad en las opiniones de los demás en vez de en uno mismo.

35 *Ibid.*, p.35.

36 *Ibid.*, p.44.

37 *Ibid.*

Descartes no solo niega cualquier intención didáctica por su parte a la hora de exponer el método, sino que, además, desaconseja su aplicación a la mayor parte de la humanidad, argumentando que su razón no está preparada para un ejercicio de esta envergadura. Esto parece contradecir su punto de partida: la universalidad del sentido común. Por un lado, todos tenemos la capacidad de discernir lo verdadero de lo falso; por otra parte, nos alejamos de la verdad en la medida en que tendemos o a precipitar o a delegar en otros nuestro juicio. Si el método para encaminar la razón en la búsqueda de la verdad requiere una disciplina de la voluntad prácticamente inabarcable, parece que el método, además de no ser un objeto propio de enseñanza, no sea, además, susceptible de aprendizaje.

Sin embargo, Descartes nos muestra *malgré lui* que *si es posible ese aprendizaje*; pues su discurso, por muy novelado que sea<sup>38</sup>, es también un relato de aprendizaje. Descartes, que estudió con los jesuitas, recibe una educación “de calidad” en la que confía plenamente, hasta que llega a sentir una decepción muy grande que tratará de compensar. Primero con sus viajes por el mundo, en los que tampoco encontrará satisfacción; luego siguiendo su propia vía, que desembocará en el *método*. Pero a este aprendizaje no se llega por azar, sino por una decisión; es una fuerte voluntad de verdad la que mueve la empresa cartesiana. *Se puede vivir sin verdad*; de hecho la mayoría de la gente vive en la posibilidad del error. Pero, para Descartes, indudablemente ésta no es la forma de vida más noble: “si, entre las ocupaciones de los hombres [...], hay alguna que sea sólidamente buena e importante, me atrevo a creer que es la que he elegido”<sup>39</sup>.

### La apuesta de Rancière: una voluntad fuerte para un aprendizaje veraz

Que Descartes diseñe un método para “bien conducir su razón y buscar la verdad en las ciencias” solo tiene sentido si pensamos en la operación previa que efectúa: la de colocar toda opinión en el ámbito de lo falso. Descartes no afirma que todas las opiniones sean falsas, sino que decide hacer *como si* lo fueran. Esta decisión resultaría incomprensible si no tuviéramos en cuenta el desamparo de Descartes frente a unos libros, una escuela y un mundo que no albergan la verdad que anhelaba encontrar, sino tan solo “diversidad de opinión”.

Pero si la opinión decepciona, es porque, por un lado, la verdad es tomada como valor absoluto del conocimiento, y porque, por otro lado, al considerar todas las opiniones como falsas, se contraponen la opinión a la verdad. Así, no solo la opinión pierde todo su valor, sino que además se convierte en una amenaza para la verdad. ¿Podría ser de otra manera? Admitiendo, con Descartes, que la verdad es la meta del conocimiento, y la razón de ser de cierto aprendizaje, ¿puede seguir teniendo la opinión algún valor para la búsqueda de la verdad? Si Descartes tiene razones para rechazar la opinión como fuente de verdad, en la medida en que toda opinión *puede ser falsa*, debe haber otras razones para no rechazarla; pues si la opinión *puede ser falsa*, es que también *puede, a su vez, ser verdadera*.

Les concedemos que una opinión no es verdad. Pero he aquí lo que nos interesa: quien no conoce la verdad, la busca, y sin duda hay encuentros por hacer en este camino. El único fallo sería el de tomar nuestras opiniones por verdades. [...] Nos basta con que esta opinión sea posible, es decir, que ninguna verdad inversa haya sido demostrada<sup>40</sup>.

38 La vida intelectual de Descartes, como la de cualquier aprendiz, estuvo sin duda fisuras, vaivenes y vacíos que han desaparecido de la autobiografía del *Discurso*. Por mencionar solo uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de su filosofía “olvidado” en su relato: la influencia de la alquimia en su pensamiento, rigurosamente analizada en Turró, S., *Descartes: del hermetismo a la nueva ciencia*, Barcelona, Anthropos, 1985.

39 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p.34.

40 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., pp.77-79.

Una opinión no *es* una verdad, pero *puede* serlo. Desde este punto de vista, ya no resulta necesario desechar la opinión; podemos decantarnos por otra opción: “verificar la solidez de esta opinión”<sup>41</sup>. Podemos hacer funcionar la opinión, ya no como una amenaza para la verdad, sino como una suposición que cabe ensayar: “hay que ver lo que podemos hacer bajo esta suposición”<sup>42</sup>. La oposición entre verdad y opinión se revela entonces innecesaria, e incluso, para algunos, nefasta, ya que adormece la razón en vez de despertarla.

Según Rancière, el conflicto entre verdad y opinión divide el mundo en sabios e ignorantes, en maestros que conocen la verdad y la pueden explicar y en “cerebros débiles y populares”<sup>43</sup>, que necesitan nutrirse del discurso inteligente de los que saben para deshacerse de sus ignorantes opiniones. Pero “explicar algo a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo”<sup>44</sup>. Esta palabra, “comprender”, es la que “para el movimiento de la razón, destruye su confianza en sí misma”<sup>45</sup>.

Como Descartes, Jacotot descubre que cierta lógica pedagógica anula la potencia natural del aprendiz, embrutece su razón, la empequeñece<sup>46</sup>. Pero la crítica de Jacotot se apoya en razones muy diferentes de las que explican la decepción escolar de Descartes. Éste inventa el método justamente porque no podemos seguir fiándonos de los maestros; sus discursos son tan diversos que ya no podemos estar seguros de quién dice la verdad. De ahí que la búsqueda de la verdad pase por un ejercicio racional solitario, que, para llevarse a cabo, necesita poner entre paréntesis todo el saber transmitido. Jacotot-Rancière<sup>47</sup> tampoco cree que los maestros “digan la verdad”, pero no son los únicos; nadie *dice* la verdad. Tampoco Descartes.

Nadie dice la verdad porque nadie la *puede* decir. “La verdad [...] existe independientemente de nosotros y no se somete al fraccionamiento de nuestras frases”<sup>48</sup>; “la verdad no se dice”<sup>49</sup>. Por eso, en el aprendizaje, más que la verdad, importa “la relación privilegiada de cada uno con su verdad, aquello que lo encamina [...] como buscador”<sup>50</sup>; es lo que Rancière llama “principio de veracidad”.

Con esto, Rancière no está diciendo que el aprendizaje no tenga que ver con la verdad. Ésta “no nos es extranjera y no estamos exiliados de su país. La experiencia de veracidad nos liga a su centro ausente, nos hace girar en torno a su foco”<sup>51</sup>. Aunque la verdad no se pueda decir, hay en todo aprendiz una ineludible tensión hacia ella, una voluntad de captarla *malgré tout*; nos “[esforzamos] en decirlo todo, sabiendo que no se puede decirlo todo”<sup>52</sup>.

Si la verdad no se puede decir, entonces “comprender” no es nada más ni nada menos que un “acto de traducción”, “es decir, dar el equivalente de un texto, pero no su razón”<sup>53</sup>. El que habla, el que escribe, tiene voluntad de traducir sus pensamientos en palabras, y el otro, que escucha, que lee, voluntad de contra-traducir las palabras en pensamiento: “en el acto de palabra, el hombre no transmite su saber, [...], traduce e invita a los otros a hacer lo mismo”<sup>54</sup>.

---

41 *Ibid.*, p.78.

42 *Ibid.*, p.79.

43 *Ibid.*, p.77.

44 *Ibid.*, p.15.

45 *Ibid.*, p. 17.

46 *Ibid.*, p.25.

47 Jorge Larrosa se refiere al “fantasma” Jacotot-Rancière para dar cuenta de la confusión de ambas voces. En Larrosa, J., “Pedagogía y Fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, núm. 36, 2003, pp.83-92.

48 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., p.99.

49 *Ibid.*, p. 102.

50 *Ibid.*, p.98.

51 *Ibid.*, pp. 99-100.

52 *Ibid.*, p.118.

53 *Ibid.*, p.20.

54 *Ibid.*, p.110.

Todos aprendemos nuestra primera lengua de esta manera: “lo que todos los niños aprenden mejor, es lo que ningún maestro puede explicarle, la lengua materna”.

¿Cómo introduce la madre en el interior del cuerpo de su niño [*enfant*] (de su sin-palabra) la lengua materna? La supone en el niño que hipnotiza [...]. Suponiendo que comprendemos el lenguaje, lo comprendemos.

La donación asidua obliga al niño a devolverle a su madre la donación que ella le ha hecho. De golpe, es investido; de golpe, habla<sup>55</sup>.

Jacotot no les dio explicaciones a los estudiantes de Lovaina, sino un libro y una orden, la de “atravesar un bosque cuyas salidas desconocía”<sup>56</sup>. No explicó el libro, porque “todo está en el libro”<sup>57</sup>, “no hay nada escondido, no hay palabras debajo de las palabras, no hay lengua que diga la verdad de la lengua”<sup>58</sup>. Lo que hay en el libro es una “voluntad de comunicar” que empuja otra voluntad: la de “adivinar lo que el otro ha pensado y que nada, fuera de su relato, garantiza, de la cual ningún diccionario universal dice lo que hay que comprender”<sup>59</sup>. La voluntad de Jacotot-Rancière no está sometida a la inteligencia, como la de Descartes sí lo está al entendimiento. Es una voluntad “ciega”, que no espera a la inteligencia para avanzar: “hay una voluntad que manda y una inteligencia que obedece. Llamemos *atención* el acto que pone en marcha esta inteligencia bajo la obligación absoluta de una voluntad”<sup>60</sup>.

Descartes también nombra la “atención”, en el momento en el que resuelve “[detener] suficientemente [su] *atención* sobre todas las cosas que [concebirá] perfectamente y [de separarlas] de las otras que no [comprende] sino con confusión y oscuridad”<sup>61</sup>. Para Descartes, el *regard*, la mirada del entendimiento es un primer y necesario paso hacia la verdad, en la medida en que “la concepción de un espíritu puro y atento” no deja “ninguna duda sobre lo que entendemos”<sup>62</sup>; pero, al final, la voluntad es la que debe, no tanto “prestar atención” como “*faire attention*”, “tener cuidado”. Así, para Descartes, la atención es una tarea que depende, en última estancia, de la voluntad. Esta debe detenerse cada vez que se dispone a afirmar o negar una cosa concebida por el entendimiento; tiene que asegurarse de que siempre toma por objeto una evidencia para el entendimiento. De ahí que la búsqueda de la verdad sea, para Descartes, necesariamente progresiva:

Todo el método no consiste más que en disponer en orden las cosas hacia las cuales debe dirigirse la vista del espíritu, para que encontremos alguna verdad. Lo observaremos exactamente, si reducimos <como> por grados las proposiciones cargadas y oscuras a otras más simples, y luego si a partir de la mirada colocada sobre las más simples de todas, emprendemos elevarnos por dichos grados al conocimiento de todas las otras<sup>63</sup>.

Si Descartes desaconseja la aplicación del método a los espíritus que tienden a precipitar su juicio o a fiarse del buen sentido de los demás, es porque sabotean, con su falta de disciplina, la ordenada progresión de la verdad. De la misma manera, el *Viejo método*, es decir, la pedagogía que parte y se nutre del conflicto verdad-opinión a la vez que pretende resolverlo mediante la

55 Quignard, P., *Vie secrète*, Paris, Gallimard, 1998, p.154.

56 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., p.19.

57 *Ibid.*, p.42.

58 *Ibid.*, p.43.

59 *Ibid.*, p.106.

60 *Ibid.*, p.45.

61 Descartes, R., *Méditations métaphysiques*, op. cit., p.153. La cursiva es mía.

62 Descartes, R., *Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit en la recherche de la vérité*, op. cit., p.8.

63 *Ibid.*, p. 16. (Regla V)

lógica de la explicación, quiere proteger la “marcha razonada del progreso” excluyendo a los “rutinarios y supersticiosos”, que la ralentizan, y los “violentos”, que la perturban con sus prisas<sup>64</sup>.

Pero si la verdad no se puede decir y solo importa, por lo tanto, desde el punto de vista del aprendizaje, la relación que cada uno tenga con la verdad, el progreso es una “ficción pedagógica”<sup>65</sup> que se sustenta en un “retraso” permanente de la inteligencia del aprendiz. Este “retraso”, que supone la desigualdad entre unas inteligencias que poseen la verdad y otras que solo tienen opiniones, puede compensarse con “buena” voluntad: la voluntad del aprendiz sometida a la inteligencia –la explicación– del maestro, o, para Descartes, la voluntad acoplada al tiempo y al espacio del entendimiento. Pero, cuando prescindimos de la explicación, observamos que es la voluntad la que se pone en marcha y arrastra la inteligencia ante un objeto al que tiene que *atender*. Donde no hay voluntad, no hay inteligencia; es la voluntad, tendida hacia un objeto, la que fuerza nuestra inteligencia a encontrar verdades. Así lo demuestra tanto el aprendizaje de la lengua materna como tantos otros: este *método* es “el más viejo de todos y no deja de verificarse cada día, en todas las circunstancias en las que un individuo necesita apropiarse de un conocimiento que no se le puede explicar”<sup>66</sup>.

### La respuesta de Deleuze al método: a la verdad se llega involuntariamente

Pero, ¿qué es lo que hace que la voluntad se ponga en marcha? Si, según Rancière, la voluntad es la que inicia el movimiento de la razón “a ciegas”, ¿qué es lo que la empuja? Y ¿cómo hace la voluntad, en el caso de Descartes, para disciplinarse del modo que hemos expuesto? *Algo* la tiene que forzar a actuar dentro de los límites del entendimiento. Aunque Descartes no lo analice en profundidad, sí enuncia claramente el motor de su propia voluntad: el “extremo *deseo* de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso”<sup>67</sup>. “Pero”, se pregunta Deleuze, “¿qué quiere decir el que dice «quiero la verdad»?”<sup>68</sup>.

El fallo de la filosofía, es el de presuponer en nosotros una buena voluntad de pensar, un deseo, un amor natural de lo verdadero. Así, la filosofía no alcanza más que verdades abstractas, que no comprometen ni conmuevan a nadie<sup>69</sup>.

No se llega a la verdad por “buena voluntad”, ni por “deseo natural”: “todo el mundo sabe muy bien que el hombre, de hecho, raramente busca la verdad”<sup>70</sup>. Es justamente el contraste entre esa falta de necesidad de la verdad, también reconocida por Descartes, y el empeño con el que elaboró el método lo que resulta asombroso. Deleuze encuentra una explicación a este hecho: la filosofía proclamó la relación entre el pensamiento y la verdad era necesaria<sup>71</sup>. Entonces, se estableció que<sup>72</sup>: 1) todo pensador ama y puede pensar naturalmente la *verdad*, 2) lo que le aleja de la verdad son fuerzas externas al pensamiento que le hacen caer en el *error*; 3) todo pensador que se compromete con la verdad tiene que remitirse a un *método* para conjurar las fuerzas externas y así restablecer la relación natural del pensamiento con la verdad.

64 Rancière, J., *Le maître ignorant*, op. cit., 1987, p.60.

65 *Ibid.*, p. 197.

66 *Ibid.*, p. 30.

67 Descartes, R., *Discours de la méthode*, op. cit., p.39. La cursiva es mía.

68 Deleuze, G., *Proust et les signes*, op. cit., 23.

69 *Ibid.*, p. 24.

70 *Ibid.*, p. 108.

71 *Ídem*.

72 Hasta el final del párrafo, sigo los puntos expuestos por Deleuze en *Nietzsche et la philosophie*, op. cit., p. 118.

Pero esta “imagen del pensamiento” no pregunta por las fuerzas reales que nos llevan a pensar en *esto*, y no más bien en *otra cosa*; la verdad es una pura abstracción a la que no se llega por necesidad. Estas verdades son “gratuitas, porque nacen de la inteligencia, la cual no les confiere más que una posibilidad, y no de un encuentro o de una violencia que garantizaría su autenticidad”<sup>73</sup>. Deleuze dirá, con Proust, que la verdad depende de un encuentro siempre *azaroso* entre el pensamiento y un signo, y de una *fuerza* que nos obliga a buscar el sentido, la verdad del signo<sup>74</sup>: “el pensamiento no es nada sin algo que fuerza a pensar, que hace violencia al pensamiento”<sup>75</sup>. Por eso, “no ha sido nunca suficiente una buena voluntad, ni un método elaborado, para aprender a pensar [...]”, porque “la verdad no se entrega, se traiciona; no se comunica, se interpreta; no es querida [voulue], es involuntaria”<sup>76</sup>. Encontramos en la filosofía de Jacotot-Rancière la misma reticencia al método, así como el carácter inefable de la verdad; no obstante Rancière, a diferencia de Deleuze, que parece negarla, le atribuye un papel muy importante a la voluntad en un aprendizaje que, si no nos permite jamás decir la verdad, no deja de intentar decirla.

Recordamos que, para Descartes, la voluntad es la facultad de elegir, y que esta debe aprender a actuar dentro de los límites del entendimiento. Pero, para Jacotot-Rancière, “hay una voluntad que manda y una inteligencia que obedece”<sup>77</sup>, de ahí que la voluntad sea “potencia de movimiento, de actuar según su propio movimiento, antes de ser instancia de elección”<sup>78</sup>. Cuando la voluntad es “reflexión, esta vuelta sobre sí” del ser razonable que presta “una atención incondicional a sus actos intelectuales”<sup>79</sup>, el aprendiz deja de poder mentir sobre su propia potencia: es el “principio de veracidad”. Pero, ¿cómo ocurre esta *reflexión*? ¿Qué es lo que hace que cada uno pueda tomar conciencia de la potencia de movimiento de su propia razón? Jacotot se dio cuenta de que “se podía aprender solo y sin maestro explicador si se quería, por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación”<sup>80</sup>. Sin embargo, aunque la voluntad pueda ser movida por el deseo o por la necesidad de superar una situación difícil, los ejemplos de aprendizaje expuestos y analizados en *El maestro ignorante* parecen responder mucho más a la necesidad que al deseo. Rancière insiste en que “donde se detiene la *necesidad*, la inteligencia descansa”<sup>81</sup>; en situaciones de extrema urgencia, la voluntad no espera al visto bueno de la inteligencia para actuar. No es esta una forma de proceder sin inteligencia, sino que, como explica Deleuze, “cuando la inteligencia aparece, es siempre *después*, y no antes”<sup>82</sup> de que algo nos haya forzado a pensar. Si Deleuze y Rancière coinciden en que la inteligencia “viene después”, ¿cómo interpretar su diferencia respecto del papel de la voluntad?

Aprender es, según Rancière, “*aventurarse* en el bosque de las cosas y de los signos”<sup>83</sup>; como escribe Deleuze, “nadie sabe por anticipado como alguien va a aprender”<sup>84</sup>. Pero, mientras que para Rancière, esta aventura del aprender es encabezada por la voluntad, para Deleuze, “la búsqueda de la verdad es la aventura propia de lo *involuntario*”<sup>85</sup>. Sin embargo, creo que hay razones para pensar que Rancière y Deleuze cuentan, en esencia, lo mismo, pero desde dos puntos de vista

73 Deleuze, G., *Proust et les signes*, op. cit., p. 24.

74 *Ibid.*, p. 25.

75 *Ibid.*, p. 117.

76 *Ibid.*, p. 116.

77 Rancière, J. *Le maître ignorant*, op. cit., p. 45.

78 *Ibid.*, p. 92.

79 *Ibid.*, p. 64.

80 *Ibid.*, p. 24.

81 *Ibid.*, p. 88. La cursiva es mía.

82 Deleuze, G., *Proust et les signes*, op. cit., p. 32.

83 Rancière, J., *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008, p. 17. La cursiva es mía.

84 Deleuze, G., *Différence et répétition*, op. cit., 215.

85 Deleuze, G., *Proust et les signes*, op. cit., p. 116. La cursiva es mía.

diferentes, que son en realidad dos momentos del aprender. Juntarlos nos ayudará probablemente a perfilar los rasgos de esta imagen del aprender como aventura.

“Pensar” es, escribe Deleuze, citando a Proust, “hacer salir de la penumbra [lo que uno siente], convertirlo en un equivalente espiritual”<sup>86</sup>. Si hacemos el esfuerzo de concebir separadamente la sensación del esclarecimiento de la misma, nos damos cuenta de que *sentir* es siempre involuntario, pero también de que *pensar*; en el sentido de “convertir” esa sensación “en un equivalente espiritual”, lo es por extensión, en la medida en que es algo que hemos sentido lo que nos ha *forzado a pensar*. Claro que hay otra forma de pensar que no procede por azar sino por método, pero esta no alcanza más que verdades *abstractas*, que no son generadas por un encuentro forzoso entre el signo y el pensamiento sino que nacen de una mera posibilidad de la inteligencia. ¿Dice Rancière algo muy diferente de lo que afirma Deleuze? La voluntad no es, para Rancière, “buena voluntad” que *decide* buscar la verdad, sino movimiento natural de la razón y conciencia de esta potencia. Y es una urgencia, una necesidad la que despierta la voluntad, la cual a su vez fuerza la inteligencia a pensar.

Deleuze desacredita la buena voluntad, el deseo natural de verdad, pero reconoce que hay ocasiones en las que uno *quiere* la verdad: “¿Qué es lo que quiere [*veut*], el que dice «quiero [*je veux*] la verdad». No la quiere más que obligado y forzado”<sup>87</sup>. Ese querer-la-verdad es siempre involuntario, y no parece que Rancière esté diciendo algo muy distinto cuando escribe que la voluntad del aprendiz se despierta en situación de necesidad. Aprender es una aventura cuando la voluntad del aprendiz es azarosamente, involuntariamente solicitada por algo que fuerza a pensar.

## Conclusiones

La conversación que hemos imaginado entre Descartes, Rancière y Deleuze en torno a los papeles que desempeñan la voluntad y la verdad en el aprendizaje nos ha permitido dar (otro(s)) sentido(s) a la experiencia del aprendizaje. Si coinciden en una cosa los tres pensadores es en que el aprendiz es alguien que *quiere* aprender *algo*. Que la naturaleza de ese *querer aprender* y de ese *algo que se aprende* difieren de un filósofo a otro, nos ha quedado claro al indagar de qué modo cada uno de ellos problematiza la voluntad, la verdad y la relación que se establece entre estas en el aprendizaje.

Todos piensan que, en el aprendizaje, se establece una relación muy fuerte entre la voluntad del aprendiz y la verdad. Para Descartes, esta relación tiene que ser regulada mediante una educación del espíritu, y en particular de la voluntad, para la búsqueda de la verdad. La propuesta del *método* se justifica por la amenaza que supone el error –corriente producto, a nuestro pesar, de la razón– para la verdad. La voluntad tiene que aprender a actuar dentro de los límites del entendimiento para conjurar el mal del error y, así, avanzar progresivamente en la ciencia verdadera.

Pero esta concepción del aprendizaje supone, por una parte, la verdad como meta alcanzable y, por otra, su efabilidad. Rancière, para quien ambos aspectos están claramente relacionados, sostiene, al contrario, que la verdad no puede ser resultado de ningún aprendizaje *porque* la verdad no puede decirse. Pero, aunque no podamos decirla, no dejemos de intentar hacerlo: la voluntad del aprendiz va por delante de la inteligencia, la fuerza a formular y reformular la verdad en un aprendizaje que no es ni progresivo ni lineal, sino circular: pues el aprendiz no deja de girar en torno a la verdad.

Desde este punto de vista, el aprendizaje no es un camino metódico sino una aventura, porque nadie sabe adónde la voluntad del aprendiz le acabará llevando y porque esta es des-

---

86 *Ibid.*, p. 117.

87 *Ibid.*, p. 25.

pertada por una necesidad inanticipable y no, según Deleuze, por una “buena voluntad” o un “deseo natural” de verdad. Aunque Deleuze, que sin embargo comparte con Rancière la imagen del aprendizaje como aventura, no habla de “voluntad” sino de ejercicio “involuntario” de nuestras facultades<sup>88</sup>; pues rechaza radicalmente la necesidad de la relación entre verdad y voluntad. Nadie quiere la verdad, sino forzosamente: “el pensamiento no es nada sin algo que lo fuerza a pensar, que hace violencia al pensamiento”<sup>89</sup>.

Al concepto moderno de *método*, Deleuze opone, parafraseando a Nietzsche, el antiguo de *paideia*, cultura<sup>90</sup>, que vuelve visibles las fuerzas externas al pensamiento que lo obligan a pensar la verdad. Esta forma de hacer historia del pensamiento, que no apunta a una progresión hacia la verdad sino a una cadena discontinua de verdades, nos permite, a su vez, dibujar una imagen del aprendizaje alternativa a aquella de la cual partíamos al empezar esta reflexión. Tanto en el pensamiento de Deleuze como en el de Rancière, el aprendizaje tiene un devenir propio, emancipado del saber. Aprender no es ya ese pasaje del no-saber al saber, que “queda subordinado, tanto en su resultado como en su principio, al ideal del saber”<sup>91</sup>, sino una *aventura* propia cuyo valor no reside en la meta, sino en el propio proceso de aprendizaje, en la aventura misma.

En esta imagen del aprender, las razones para considerar el error como una amenaza para la verdad devienen débiles. De hecho, son pocas las veces que los profesores encuentran errores en los trabajos de sus alumnos<sup>92</sup>; las afirmaciones absurdas son más frecuentes que las falsas, pero lo absurdo, que remite a una falta de *sentido*, y no de verdad, se suele confundir con lo falso<sup>93</sup>, lo mismo que la opinión con el error. Reduciendo las cosas que *no son verdad* al error, educando nuestra voluntad a no mirar más que hacia la verdad, renunciamos a muchos sentidos del aprendizaje. Porque no aprendemos algo únicamente cuando conseguimos adecuar perfectamente la voluntad del aprendiz a la verdad, mediante un método, un programa; pues más frecuente es, probablemente, la experiencia de esa imposibilidad. Aprender también es aprender que nos cuesta encontrar la verdad, pero que no dejamos de buscarla; que cuando mejor pensamos no es cuando se nos dice lo que hay que pensar, sino cuando hay algo que nos fuerza a pensar.

El aprender debe seguir siendo una aventura, de lo contrario habrá nacido muerto. Lo que aprendas en el momento deberá depender de encuentros casuales y deberá continuar así, de encuentro en encuentro, un aprendizaje en metamorfosis, un aprendizaje en el placer<sup>94</sup>.

Hay un hecho: todo el mundo *puede aprender algo*. Es ese hecho el que nos lleva a analizar el papel y las posibilidades de la voluntad del aprendiz con respecto del saber verdadero todavía por alcanzar, y es ese mismo hecho el que nos mueve a adecuar competencias a objetivos, diseñar programaciones, inventar métodos. Pero hay otro hecho, tan incuestionable como el primero —y eso, a pesar de los recursos que acabamos de mencionar: *nadie puede saber cómo alguien aprenderá algo*<sup>95</sup>. Es esta ignorancia, inherente a la potencia del aprender, la que nos ayuda a relativizar la utilidad y la validez de cualquier teoría que elaboremos acerca del *qué* y del *cómo* aprender.

---

88 *Ibid.*, p. 125.

89 *Ibid.*, p. 127.

90 Deleuze, G., *Nietzsche et la philosophie*, op. cit., p.124.

91 Deleuze, G., *Différence et répétition*, op. cit., p.215.

92 *Ibid.*, p. 198.

93 Pennac, D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, pp. 175-176.

94 Canetti, E., “La provincia del hombre”, *Obras Completas, vol. IV: Apuntes (1942-1993)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2006, p. 109.

95 Deleuze, G., *Différence et répétition*, op. cit., p. 215.

## Bibliografía

- Arendt, H., *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Bernstein, R., *Beyond Objectivism and Relativism*, Pensilvania, University of Pennsylvania Press, 1983.
- Canetti, E., “La provincia del hombre”, *Obras Completas, vol. IV: Apuntes (1942-1993)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2006.
- Deleuze, G., *Nietzsche et la philosophie*, París, P.U.F., 1998.
- , *Proust et les signes*, París, P.U.F., 2010.
- , *Différence et répétition*, París, PUF, 1968.
- Descartes, R., *Discours de la méthode*, París, Flammarion, 1966.
- , *Méditations métaphysiques*, París, Flammarion, 1992.
- , *Règles utiles et claires pour la direction de l'esprit en la recherche de la vérité*, La Haya, Martinus Nijhoff, 1977.
- Larrosa, J., “Pedagogía y Fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, núm. 36, 2003, pp.83-92..
- Pennac, D., *Chagrin d'école*, París, Gallimard, 2007.
- Putnam, H., *Razón, verdad e historia*, Madrid, Tecnos, 2001.
- Quignard, P., *Vie secrète*, París, Gallimard, 1998.
- Rancière, J., *Le maître ignorant*, París, 10/18, 1987.
- , *Le spectateur émancipé*, París, La Fabrique, 2008.
- Turró, S., *Descartes: del hermetismo a la nueva ciencia*, Barcelona, Anthropos, 1985.