

LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA: DE LA ERUDICIÓN A LA INTUICIÓN

Carlos Pose.

Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

E-mail: carlosalberto.pose@usc.es

Resumen

Una cosa es la erudición filosófica y otra muy distinta la vida filosófica. Se es erudito cuando se emplea el modo de razonar explicativo; se es filósofo cuando se retorna al modo intuitivo. Filosofar no es pues aceptar las descripciones y las explicaciones de los filósofos por mero argumento de autoridad, sino repetir su experiencia desde las intuiciones originarias que les sirvieron de base.

Abstract

Philosophical erudition is one thing and philosophical life is quite another. One is a scholar when one uses the explanatory mode of reasoning; one is a philosopher when one returns to the intuitive mode. To philosophize, therefore, is not to accept the descriptions and explanations of philosophers by mere argument of authority, but to repeat their experience parting from the original insights on which this experience was based.

Introducción

La pregunta por la filosofía y su enseñanza es algo sostenido a todo lo largo del tiempo. Desde su primera definición, que parece que surgió en el círculo pitagórico, hasta el siglo XX, en el que todo gran filósofo se pregunta por su esencia, la filosofía ha tenido una historia problemática. Problemática, en primer lugar, por su objeto, que se presenta casi siempre huidizo o evanescente; en segundo lugar, por su método, que unas veces aspira a ser un saber apodíctico y otras

se queda en un saber meramente aporético; y, en tercer lugar, por su enseñanza, cuando se confunde con una transmisión bien puramente dogmática o doctrinal, bien simplemente informativa o neutral.

En lo que sigue abordaremos el problema de la enseñanza de la filosofía en un documento muy temprano de la producción filosófica de Zubiri, *Filosofía del ejemplo*. La importancia de este documento es doble. Por un lado, Zubiri plasma lo que es su idea de la filosofía justo antes de iniciar su magisterio como Catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad Central de Madrid. Por otro lado, reflexiona sobre cómo deberíamos enseñarla. Pudo ser un trabajo de encargo, pues se publicó en *Revista de Pedagogía*, 5, fundada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga, afín a la Institución Libre de Enseñanza, "empeñado dentro del área de la pedagogía en una tarea paralela a la que Ortega y Gasset buscaba en la filosofía: introducir en España las más importantes tendencias contemporáneas del pensamiento europeo." (Pintor-Ramos, 1999: XVII). Pero también pudo responder muy probablemente a una inquietud o preocupación de Zubiri cuando estaba en plena preparación de las oposiciones a cátedra. (Gracia, 1918).

El texto está elaborado, como todos los de esta etapa, en el contexto fenomenológico, con el objetivo de proyectar lo que Zubiri considera el método de enseñanza de la filosofía. Advertir este contexto es importante, porque la enseñanza de la filosofía venía siendo practicada dentro de la tradición neokantiana y positivista "que a lo que llevaba era a un torbellino de erudición filosófica." (Gracia, 2018).

Conviene, pues, advertir, antes de entrar en el texto de Zubiri, que hay distintos modos de entender la enseñanza de la filosofía. Uno, inspirado en el neokantismo y positivismo, que cabe denominar erudito e historiográfico, atenido a la recopilación, análisis e interpretación de ideas en tanto que hechos objetivos que conforman una teoría. La enseñanza de la filosofía sería la

enseñanza de las "ideas" filosóficas. La función del profesor de filosofía no sería discutir estas ideas, sino interpretarlas y transmitir las. Hay otro modo de entender la enseñanza de la filosofía, opuesto al anterior, de corte fenomenológico, que es más apropiado denominar problemático. La historia de la filosofía sería un conjunto de problemas que hay que encarar desde el contexto espaciotemporal de cada uno. Más que enseñar filosofía, o historia de la filosofía, se trata de enseñar a filosofar. Lo importante no son las ideas ya hechas (las teorías), sino enfrentarse a los problemas (la experiencia o vivencia de las cosas). La filosofía y su enseñanza sería, pues, una práctica siempre abierta a nuevos resultados.

La filosofía como erudición

Como es sabido, el siglo XIX es el siglo de la historia, y la filosofía, igual que la política, el derecho, el arte o la filología no podía quedar al margen de esta manifestación cultural. Los primeros grandes historiadores son sobre todo alemanes. Su interés por la historia surge, sin duda, por el influjo del romanticismo, su sentido de la tradición, su culto a la conciencia colectiva de los pueblos y su voluntad de revivir el pasado dentro de la propia situación histórica. Además, Hegel había enseñado a no mirar la historia como un amontonamiento de hechos separados entre sí, sino como una totalidad en desarrollo dialéctico. Finalmente, al igual que en el neokantismo, se considera que la labor de la filosofía consiste en una tarea crítica que determine las condiciones de posibilidad del conocer y de las actividades humanas. El problema que se le presenta al neokantismo es que los saberes que estudiaban al ser humano y sus productos, las obras del espíritu, o de la cultura, Kant no los había sometido a esa misma disciplina. Era necesario, pues, hacerlo, de modo que adquirieran el rigor metodológico propio de las ciencias. Así surgieron las llamadas *Kulturwissenschaften* o *Geisteswissenschaften*, las ciencias de la cultura o del espíritu. De este modo, el neokantismo extiende el ámbito de la crítica kantiana a todo aquel conjunto de ciencias que Kant no había tenido en

cuenta: las ciencias histórico-sociales. Esto quiere decir que el neokantismo consigue someter todo el conocimiento humano al rigor propio de la ciencia. Todos los saberes particulares tendrían un método estricto y riguroso que les daría el estatuto de ciencias. Entre las nuevas ciencias del espíritu o de la cultura aparece, como es obvio, la Historia, que de este modo asume un método riguroso y un objetivo propio. El objetivo es fijar los llamados "hechos históricos" con el máximo rigor posible. La historia científica es historia de "hechos"; y los datos de la tradición no pueden considerarse hechos más que cuando están adecuadamente atestiguados. De ahí que el método histórico haya de constar de tres pasos sucesivos: la Heurística o identificación de las fuentes documentales; la Crítica o análisis de esas fuentes; y la Hermenéutica o interpretación de las fuentes. El conjunto de todo esto es lo que los alemanes llamaron *Historik* (Droysen) o, más frecuentemente, *Historie*. Aplicado este método a la filosofía, a lo que lleva es al torbellino de la erudición filosófica. No es un azar que el estudio crítico de las fuentes filosóficas se inicie prácticamente en esa época, y que entonces sea cuando aparecen las primeras historias de la filosofía escritas con tales criterios. (Gracia, 2018)

Aplicando estos conceptos al caso concreto de la historia de la filosofía, hay que decir que una gran parte del trabajo filosófico que hoy se hace se mueve todavía en el plano de la *Historie* y no en el de la *Geschichtlichkeit*. (Gracia, 2018:) De ahí que Heidegger escriba en *¿Qué significa pensar?:* "El que [hoy] se dé muestras de interés por la filosofía no atestigua todavía ninguna disposición para pensar. Es verdad que existe por todas partes una seria preocupación por la filosofía y sus problemas. Existe también un loable despliegue de erudición en orden a la investigación de su historia. Nos aguardan en este campo tareas provechosas y loables para cuyo cumplimiento los mejores apenas resultan bastante buenos, sobre todo donde se trata de presentarnos los modelos de los grandes pensadores. Pero tampoco el hecho de que nos hayamos dedicado intensamente y por espacio de largos años a las

disertaciones y los escritos de los grandes pensadores nos da una garantía de que nosotros mismos estemos pensando o siquiera dispuestos a aprender a pensar. Por el contrario: el ocuparnos de la filosofía es lo que más persistentemente puede sumirnos en el engaño de que estemos pensando, ya que estamos 'filosofando' sin cesar." (Heidegger, 1958: 11)

La crítica de Heidegger al enfoque historiográfico de la filosofía se hace notar en otros autores de corte fenomenológico, como en Husserl, en Ortega y Gasset y, como veremos, también en Zubiri. Así, Husserl, en *La filosofía como ciencia estricta*, por ejemplo, afirma que "no nos haremos filósofos por medio de las filosofías. Atenerse a lo histórico, tratar de ocuparse de ello en actitud histórico-ecléctica o en un renacimiento anacrónico, eso sólo conduce a vanas tentativas. El incentivo para la investigación no tiene que provenir de las filosofías sino de las cosas y de los problemas. (Husserl, 1981: 108). Por eso la fenomenología nació de la mano de Husserl como el método que nos tiene que llevar "a las cosas mismas", es decir, "a los problemas", yendo más allá de las ideas o teorías. El propio Heidegger advierte en la misma línea que "tampoco el hecho de que nos hayamos dedicado intensamente y por espacio de largos años a las disertaciones y los escritos de los grandes pensadores nos da una garantía de que nosotros mismos estemos pensando o siquiera dispuestos a aprender a pensar. Por el contrario: el ocuparnos de la filosofía es lo que más persistentemente puede sumirnos en el engaño de que estemos pensando, ya que estamos 'filosofando' sin cesar." (Heidegger, 1958: 11)

La filosofía como intuición

Zubiri se inserta en esta misma tradición fenomenológica cuando publica en 1926 *Filosofía del ejemplo*, un texto que responde a la preocupación sobre cómo enseñar, más que filosofía, a filosofar, pues, como dirá más tarde, "Sólo se aprende filosofía poniéndose a filosofar". (Zubiri, 1987: 151). El texto, debido al carácter de la

publicación, una revista de educación, arranca, por una parte, planteando el fondo sobre la que gira todo "problema pedagógico" y, por otra, usufructúa la "actual filosofía fenomenológica" (Zubiri, 1999: 361). El problema pedagógico gira en buena medida sobre la educación del ser humano según sus tres vectores psíquicos superiores: la función intelectual, la función emocional y la función práctica. Pero Zubiri deja fuera la educación emocional y práctica, y se centra en "la educación intelectual, única que voy a referirme en estas líneas" (Zubiri, 1999: 361). Pues bien, Zubiri parte del tópico de que "educar la inteligencia es enseñar a pensar", o más precisamente, "enseñar a conocer". Porque "el pensar es una función natural; sólo el conocer se haya sometido a las reglas lógicas" (Zubiri, 1999: 362). Por lo tanto, "la observación de estas reglas, se dice corrientemente, es la garantía y el fundamento supremo de toda la educación intelectual" (1999 362). Dicho de otro modo, "conocer es, pues, pensar la verdad" (Zubiri, 1999: 362), lo cual equivale a decir que el pensamiento, para considerarse tal, tiene que convertirse en conocimiento, o en discurso. "Pensar sería discurrir" (Zubiri, 1999: 362).

Esta tesis, de origen neokantiano, le parece a Zubiri que está llena de dificultades. Pero lo más llamativo es su afirmación, tan temprana, de que "esto supondría, naturalmente, que la función propia y característica del intelecto es 'razonar', 'entender', encadenar discursos" (Zubiri, 1999: 362; cf. Zubiri, 1980; cf. Zubiri, 1982; cf. Zubiri, 1983).

Pensar es algo autónomo, irreductible a conocer, a discurrir, a explicar una cosa por otra. Porque si explicar es ir fundando unas afirmaciones en otras, tiene que haber un límite en la serie de afirmaciones y, por lo tanto, tiene que haber necesariamente un saber previo. "Este saber, previo al explicar, constituye precisamente el conjunto de primeros elementos en que se apoya el discurso." (Zubiri, 1999: 363). Zubiri pone un ejemplo: "De la luz que ante mí tengo, diré que es color y no sonido; la compararé con otra luz que

tal vez brilla simultáneamente, y estableceré una escala de colores, etc. He aquí todo un mundo de problemas para cuya solución no es preciso salir de los objetos inmediatamente dados. La metodología de esta operación es lo que la lógica moderna postula enérgicamente.” (Zubiri, 1999: 363-4)

La cuestión es aclarar qué es esto que Zubiri llama “saber previo”, ese saber que opera “sin salir de los objetos inmediatamente dados”. “La lógica del pasado siglo no lo desconoció en absoluto. Buena prueba de ello son los capítulos que a la descripción y observación como fuente de aquellas supremas razones, últimos requisitos del pensar, se dedican en las clásicas obras de Wundt, Sigwart, Stuart Mill, etc.” (Zubiri, 1999: 264). Se trata, por lo tanto, de la llamada “descripción”. Previa a la explicación está la descripción. La observación, en su forma exacta de descripción, sería el fundamento único de la obra intelectual.

Tomando, pues, estos dos modos de pensar, el conocer o explicar, y el observar o describir, tenemos ya dos modos de enseñar o de hacer pedagogía. Uno, racional, que consiste en enseñar a la inteligencia a “razonar”, a “demostrar” verdades. Otro, empírico, que enseña en este caso a percibir, observar, describir. Ambos modos se vienen practicando. El primer modo es el más antiguo y llega al menos hasta el siglo XIX, momento en que tiene lugar la “crisis de fundamentos” de todas las ciencias, entre ellas, también de la lógica y la matemática, paradigmas hasta entonces de los métodos explicativos (deductivos, inductivos, etc.). El segundo modo es el que se inicia a partir del siglo XIX. Piénsese, por ejemplo, en “el sensualismo de Condillac y los ideólogos franceses, que tanta influencia tuvieron en la pedagogía española del siglo XIX. [...] Pero también el positivismo ulterior y, a la postre, el propio neokantismo.” (Gracia, 2018).

Sin embargo, a Zubiri no le convence ni la explicación ni la descripción como modos de enseñanza. Habrá de haber, entonces, un tercer modo de pensar y, por consiguiente, de enseñar o de hacer

pedagogía. Si lo hay, tiene que fundarse, de nuevo, en un saber previo. Y, en efecto, así es. "Si yo no poseyera las 'ideas' de color, rojo, peso, etc., no podría describir ni observar nada." (Zubiri, 1999: 365). De ahí que haya que admitir que la descripción ahora, como la explicación antes, tiene supuestos. "Describir significa indicar qué propiedades se realizan en el objeto." (Zubiri, 1999: 365) Esas propiedades, que hacen posible la descripción, son pues algo previo a la propia descripción; son su fundamento "intuitivo". Tal es la "idea" de tal color, de tal sonido, de tal forma, etc. He aquí el tercer modo de pensar. "El intelecto, antes que 'entendimiento' (capacidad de entender por razones), es 'inteligencia' (capacidad de ver, intuir: *intus legere*)" (Zubiri, 1999: 365). Por eso dice Zubiri que la inteligencia tiene una función primaria que siguiendo a Husserl denomina "intuición". "La función esencial del intelecto no es juzgar, sino 'tener' objetos; encerrarlos en una fórmula 'predicativa', en un juicio, en una ley, será siempre un problema secundario." (Zubiri, 1999; 365) Esto quiere decir que "a la inteligencia le están inmediatamente dados los objetos", igual que a los sentidos, pues también "el ojo, antes que la función de 'mirar', tiene su función de 'ver'; el oído, su capacidad de 'oír' antes que de 'escuchar'." (Zubiri, 1999: 365) Siguiendo este paralelismo entre la inteligencia y los sentidos, por cierto, dos actos unitarios, Zubiri concluye que "así como la educación de los sentidos se resumen en el 'mirar' para 'ver bien', así la educación intelectual ha de cifrar sus esfuerzos en enseñar a contemplar los objetos para 'intuir' sus propiedades inteligibles." (Zubiri, 1999: 366). Este es el nuevo modo de enseñar consecuente con la fenomenología. Antes que enseñar a razonar, y también de modo previo a enseñar a describir, es preciso enseñar a intuir.

Ahora bien, como la intuición no puede darse más que de modo individual, esta perspectiva puede rozar el racionalismo y el idealismo. Al final, estos movimientos han fundado su filosofía en la pura intuición. Pero Zubiri no piensa que se trate de la misma intuición, de pura intuición. "Al reivindicar la autonomía de la

intuición intelectual no se pretende el retorno a lo que bajo ese nombre se oculta en la filosofía clásica de los siglos XVI y XVIII." (Zubiri, 1999: 366). Intuición no significa intuición suprasensible o intelectual. "Al dualismo clásico entre el entendimiento que juzga y los sentidos que perciben es preciso oponer enérgicamente la unidad de ambas funciones. Cuando un objeto es dado a la conciencia humana, se halla presente a éste por entero, con todos sus elementos, lo mismo sensibles que inteligibles." (Zubiri, 1999: 366). Dicho taxativamente, "toda intuición intelectual halla su objeto en los sentidos." (Zubiri, 1999: 366).

Para aclarar esto, Zubiri pone como ejemplo la percepción de un dodecaedro de pirita: "Esta percepción se puede utilizar de dos modos. Uno es el de atribuir al objeto real trozo de pirita que ante mí tengo una forma dodecaédrica; en este sentido cabe discutir la atribución de la forma dodecaédrica a la pirita real y rectificarla, si preciso fuera, a la base de una nueva percepción. Pero hay otra utilización distinta de la anterior. Yo puedo prescindir por el momento de la realidad o irrealidad del objeto de mi percepción y utilizarlo nada más que para hacerme una idea de lo que es un dodecaedro. En este segundo sentido no cabe refutar mi idea; yo he empleado el tipo concreto que ante mí tengo, no para afirmar nada de él, sino para ver en él la esencia ideal que encarna. En el primer caso veo en el objeto real un individuo de una especie; en el segundo, un ejemplo de una idea." (Zubiri, 1999: 367) En este segundo caso se trata, por lo tanto, de aplicar el método fenomenológico, de hacer *epoché* o poner entre paréntesis la "realidad" de la cosa para quedarnos con su "idea". Por eso dice Zubiri que "el método que la formación de ejemplos supone es el que, en esencia, constituye la fenomenología contemporánea. Antes de emprender los métodos discursivos es preciso emplear los métodos fenomenológicos. Los primeros nos dan perceptos (descripción) o conceptos (explicación); los segundos nos dan ideas (intuición)." (Zubiri, 1999: 367). Esto quiere decir que toda explicación; más todavía, toda descripción está fundada en una

previa ideación. "Antes de describir y explicar hay que suponer el idear" (Zubiri, 1999: 367)

Este es el camino que tiene que recorrer el educador: ir de la explicación a la descripción, y de la descripción a la intuición. Este último sería el nivel fundamental de toda enseñanza intelectual. Lo cual tiene enormes consecuencias pedagógicas. Por una parte, "como la intuición está en la base de ellas, resulta que las descripciones y las explicaciones sólo serán creíbles, al menos para mí, si concuerdan o no repugnan con mi intuición. Por otro lado, como toda intuición es siempre individual, no cabe imponer a nadie una intuición, como sí se han impuesto explicaciones y descripciones. "La intuición se tiene o no se tiene, no cabe refutarla ni forzarla." (Zubiri, 1999: 368) De ahí que Zubiri afirme que "en estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en el 'punto de vista' adecuado para que 'vea' el objeto." (Zubiri, 1999: 368) O también que "el verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a sus discípulos a ver el 'sentido' de los hechos, la 'esencia' de todo acontecimiento." (Zubiri, 1999: 368)

Conclusión

¿Tiene todo esto alguna importancia en la enseñanza de la filosofía?
¿Ayuda a la educación filosófica, es decir, a pensar? Según acabamos de ver, en fecha tan temprana como 1926 Zubiri tiene claro que una cosa es la erudición filosófica y otra muy distinta la vida filosófica. Se es erudito cuando se emplea el modo de razonar explicativo; se es filósofo cuando se retorna al modo intuitivo. De ahí que, como ha comentado un autor, "el filósofo tenga que recelar de las explicaciones, ir a las intuiciones e intentar describirlas del modo más preciso posible. No será tarea fácil. [...] De hecho, la función de las descripciones es que seamos capaces de identificar en nosotros mismos la intuición originaria de quien hizo la descripción. La intuición, en sí, es intransferible; se tiene o no se tiene. Lo que cabe hacer es describirla. Eso permite, bien que imperfectamente, comunicarla a los demás, que para aceptarla

como tal tendrán que acudir, necesariamente, a su propia intuición. Tal es el método de la filosofía, el retorno permanente a las intuiciones categoriales. De ahí la necesidad de la *epojé* [...] que antes describimos.” (Gracia, 2018)

Lo curioso del caso es que, según Zubiri, en el fondo, “la intuición intelectual es el método de que toda pedagogía se viene sirviendo sin percatarse tal vez de su enorme trascendencia filosófica.” (Zubiri, 1999: 367) “Filosofar no es aceptar las descripciones y las explicaciones de los filósofos por mero argumento de autoridad, porque ellos lo han dicho, sino repetir su experiencia desde el origen, desde las intuiciones originarias que les sirvieron de base, para ver si esa *Wiederholung* confirma o no su teoría.” (Gracia, 2018).

Todo esto concuerda con la tradición fenomenológica que Zubiri conoce tan de cerca. Podrá decirse que Zubiri no hace más que tomar en consideración algunos conceptos recurrentes en la filosofía de Husserl. Él mismo lo dice: “Naturalmente que habré de limitarme a vulgarizar algunas nociones de la actual filosofía fenomenológica” (Zubiri, 1999: 361) Pero sobre esto hay que aclarar lo siguiente. Primero, que se trataba, no de tomar la fenomenología como “erudición”, sino de colocar en la mente del lector, o “vulgarizar”, algunas nociones fundamentales de la fenomenología. Y segundo, que había que hacerlo, o mejor, saber hacerlo, ser capaz de trazar la idea de la filosofía como ejemplo, como intuición, como captación de la experiencia originaria.