

Pensar, recibir, interpretar

La determinación de la “escolástica” como concepto historiográfico¹

Resumen: El término “escolástica” alude, por lo menos, a dos fenómenos diversos: por un lado, en su función sustantiva hace referencia a la filosofía desarrollada entre los siglos XIII y XVII, principalmente en las universidades de Europa; por otro lado, en su función adjetiva refiere, no ya a una determinada filosofía, sino un *modus philosophandi*, que puede ser compartido por las más variadas corrientes filosóficas. Esta ponencia analiza los dos sentidos del término “escolástica”, vinculándolo con tres actividades involucradas en todo filosofar: el acto creativo del pensar, el acto a la vez pasivo y activo de recibir el pensamiento ajeno (lo cual implica el problema de la transmisibilidad del pensamiento, esto es, su tradición –del latín *trajere*–), y el acto de interpretar lo transmitido (*traditum*). La ponencia afirma que la escolástica, en sus dos sentidos, se caracteriza por ser un tipo de filosofía esencialmente receptivo.

Palabras clave: Escolástica, filosofía escolástica, método escolástico

Abstract: The term “scholastics” refer to at least to diverse phenomena: on the one hand, in its nominal function refers to the philosophy developed during the XIII and XVII centuries mainly in European universities; on the other hand, in its adjectival function refers not to a certain philosophy but to a *modus philosophandi* that can be shared by very diverse philosophical movements. This presentation analyzes both senses of the term “scholastics” linking it with three activities involved in all philosophical endeavor: the creative act of thinking, the passive and active act of receiving someone’s thinking (which implies the problem of transmissibility of thought, that is, its tradition – from the Latin *trajere* –), and the act of interpreting the transmitted thought (*traditum*). The presentation affirms that the main characteristic of scholastics, in both its senses, is being an essentially receptive type of philosophy.

Keywords: Scholastics, scholastic philosophy, scholastic method.

Este artículo pretende aportar algunos elementos historiográficos y conceptuales para la determinación del concepto de “escolástica”. Por un lado, he presentado un resumen de los principales puntos de vista historiográficos acerca de la escolástica, tomando como referencia principal los trabajos de Riccardo Quinto y deteniéndome en particular en el punto de vista de Kurt

¹ Quisiera agradecer la estimulante intervención de Julio Castello Dubra y los comentarios de Marcela Borelli.

Flasch. Esta primera parte es, pues, un breve *status quaestionis*. Por otro lado, he aventurado una determinación conceptual de la escolástica, ya no como movimiento histórico, sino como un *modus philosophandi*, que es posible constatar tanto en algunos pensadores del siglo XIII cuanto en nuestra tarea cotidiana como profesores universitarios e investigadores de filosofía. En este segundo momento, no he dirigido mis preguntas “¿qué es la filosofía escolástica?” o “¿qué significa ser un escolástico?” a los historiadores o a los pensadores que calificamos como escolásticos, sino a aquellos filósofos que desde principios del siglo XIV y hasta el siglo XVII criticaron el modo de saber llamado “escolástico”, entre los que se cuentan tanto el padre del humanismo (Petrarca) cuando el padre de la filosofía moderna (Descartes). Mi punto de vista ha estado estimulado e influenciado por el pensamiento de Ortega y Gasset.

1. Las definiciones de “escolástica” de Maurice De Wulf, Martin Grabmann, L. M. De Rijk, Georg Wieland en la visión de Riccardo Quinto

En 1904, Maurice de Wulf señalaba el carácter ambiguo del término “escolástica”, cuyo uso estaba aún influido por el sentido “desfavorable” que había logrado imponer el Renacimiento². Probablemente esta ambigüedad haya sido uno de los motivos de la dificultad del mismo De Wulf (a la par que de Picavet u Haureau, con quienes De Wulf discute) de encontrar una definición satisfactoria del término: las cinco primeras ediciones de su *Histoire de la philosophie médiévale* estructuran la reconstrucción del período medieval en torno a la oposición “filosofía escolástica” / “filosofía antiescolástica”; pero la sexta edición importa una novedad: allí De Wulf identifica la filosofía medieval con la filosofía escolástica, de modo que hablar de filosofía medieval equivaldría a hablar de filosofía escolástica *kat'exochén*. Al vincular inescindiblemente filosofía medieval y escolástica, De Wulf creaba el antecedente de esa suerte de *philosophia perennis* que ahora la neoescolástica debería recuperar.

² Cf. M. DE WULF, *Scholasticism Old and New. An Introduction to Scholastic Philosophy Medieval and Modern*, trans. P. Coffey, M. H. Gill & Son, Dublin, 1907, pp. 3 [*Introduction à la philosophie néo-scholastique*, Alcan, Paris, 1904]: “The term *scholasticism* is, in the language and writings of many, a *vague* designation of the philosophical or theological speculation of the Middle Ages. [...] This contempt for the scholarship of the Middle Ages dates from the Renaissance”. Cita luego a Lorenzo Valla, Juan Luis Vives, Bacon y algunos Enciclopedistas del siglo XVIII. Excepto indicación, todas las traducciones me pertenecen.

Contemporáneamente a De Wulf, Martin Grabmann define la escolástica como un método ligado a la práctica teológica:

“El método escolástico, aplicando la razón, la filosofía, a las verdades reveladas, pretende llegar a un conocimiento más profundo del contenido de la fe, para acercarse así sustancialmente a la verdad sobrenatural al intelecto humano pensante, para hacer posible una presentación global, sistemática y orgánica de las verdades de fe y para poder resolver las objeciones que desde el punto de vista de la razón se presentan contra el contenido de la revelación. A través de un proceso evolutivo gradual, el método escolástico se ha creado una determinada técnica exterior, una forma exterior: por así decir, se ha concretizado y materializado”³.

Riccardo Quinto ha mostrado los límites de la definición de Grabmann⁴. Por un lado, se trata de una definición muy restringida, y que, por ello, no puede ser aplicada a la filosofía, pues en tal caso lo definido entraría en la misma definición (el método escolástico consistiría en aplicar la razón, la filosofía... ¡a la filosofía!); por otro lado, se trata de una definición demasiado comprensiva, pues puede ser aplicada a la teología *qua talis*, no sólo a la teología escolástica. Según Quinto, la principal limitación de la definición de Grabmann consistiría en que solamente puede ser aplicada a la teología, y,

³ M. GRABMANN, *Geschichte der scholastischen Methode*, Bd. I, Herder, Freiburg, 1909, pp. 36-37: “Die scholastische Methode will durch Anwendung der Vernunft, der Philosophie auf die Offenbarungswahrheiten möglichst Einsicht in den Glaubensinhalt gewinnen, um so die übernatürliche Wahrheit dem denkenden Menschengenossen inhaltlich näher zu bringen, eine systematische, organisch zusammenfassende Gesamtdarstellung der Heilswahrheit zu ermöglichen und die gegen den Offenbarungsinhalt vom Vernunftstandpunkte aus erhobenen Einwände lösen zu können. Im allmählicher Entwicklung hat die scholastische Methode sich eine bestimmte äussere Technik, eine äussere Form geschaffen, sich gleichsam versinnlicht und verleiht”. *Apud* R. Quinto, *ut infra*, n. 4.

⁴ Cf. R. QUINTO, “‘Scholastica’ come categoria storiografica della filosofia”, en *Patristica et Mediaevalia*, Vol. XIX, Buenos Aires, 1998, pp. 51-64; especialmente, pp. 56-57. La obra más importante de Quinto sobre el tema es un largo ensayo dividido en tres partes: R. Quinto, “‘Scholastica’. Contributo alla storia di un concetto. I - Sino al secolo XIII”, *Medioevo. Rivista di storia della filosofia medievale* 17 (1991) 1-82; “II - secoli XIII-XVI”, *Medioevo* 19 (1993) 67-165; “III - Da Lutero al XVIII secolo”, *Medioevo* 22 (1996) 335-451. Sigo aquí el artículo aparecido en *Patristica et Mediaevalia*.

en consecuencia, deja fuera a las restantes disciplinas representantes de la Universidad medieval.

Las definiciones de De Wulf y Grabmann tendían, ya sea a dar un privilegio arbitrario a un determinado período de la filosofía medieval (*scil.* la filosofía producida en las Universidades en el siglo XIII), ya sea a confundir método y doctrina, pues atribuían un contenido doctrinal a la escolástica⁵.

El investigador holandés L.M. De Rijk, al reconstruir la historia de la filosofía medieval, también critica las definiciones clásicas aquí reseñadas, y propone determinar el método escolástico de un modo más neutro:

“Por ‘método escolástico’ entiendo un método, aplicado en filosofía (y en teología), que se caracteriza por el empleo, tanto para la investigación cuanto para la enseñanza, de un sistema constante de nociones, distinciones, definiciones, análisis proposicionales, técnicas de razonamiento y métodos de disputa, que al comienzo habían sido tomadas de la lógica aristotélica y boeciana, y más tarde, de un modo más amplio, de la propia lógica terminista”⁶.

Esta definición, por una parte, atribuye a la escolástica un antecedente preciso: las obras lógicas de Aristóteles y Boecio, y, por otra parte, un método, cuyas líneas generales serían: *i)* la referencia constante a un sistema de *auctoritates*; *ii)* esas autoridades deben ser leídas analíticamente (en esto constituye el proceso de la *lectio*), y *iii)* hermenéuticamente, esto es, sus afirmaciones deben poder ser puestas en concordancia entra sí y con otras autoridades.

La limitación de esta definición, según R. Quinto, consiste en que, nuevamente, sólo parece aplicarse a la filosofía y la teología, dejando fuera al resto de las disciplinas universitarias. Una respuesta satisfactoria a esta limitación la da –en opinión de Quinto– George Rielando, quien propone una *Begriffsbestimmung* (definición conceptual) de la escolástica. Según Wieland, la característica más destacada de la escolástica consiste en una “vuelta hacia la teoría” (“in der Wendung zur Theorie”⁷) que se habría concretado en todas las disciplinas, desde la teología, la jurisprudencia, hasta la medicina, a partir del siglo XII. Esta “Wendung zur Theorie” se habría llevado a cabo en

⁵ Cf. R. QUINTO, “‘Scolastica’ come categoria...”, pp. 60-61.

⁶ L.M. DE RIJK, *La philosophie au Moyen Âge*, Brill, Leiden, 1985, p. 85.

⁷ G. WIELAND, *Ethica - scientia practica. Die Anfänge der philosophischen Wthik im 13. Jahrhundert*, Aschendorff, Múnster, 1981, p. 15.

tres momentos⁸: i) en primer lugar, la escolástica se habría caracterizado por el estudio de los diversos objetos (jurídicos, teológicos, médicos, etc.) considerados en su “pureza”, a saber, sin vistas a sus aplicaciones prácticas (esta actitud puede constatarse en la tendencia a constituir una pura teoría jurídica a partir del *Digestum*); ii) en segundo lugar, la escolástica se caracterizaría por la omnipresencia de la filosofía y, en especial, de la dialéctica, que habría sido entendida como sinónimo de racionalidad; iii) por último, estas dos características habrían tenido como consecuencia la separación –característica determinante del pensamiento escolástico– entre la “escuela” y la “vida”. Este corolario sociológico al que llega Wieland, y que es aceptado por Quinto, constituye, a mi juicio, el punto más importante, que diferencia esta definición de las anteriores. El pensamiento escolástico se habría caracterizado por recluir la producción de teoría a un ámbito determinado: la escuela, es decir, la Universidad, “donde la actividad magistral (el *studium*) es reconocida por la sociedad como una de sus funciones, a la par que el *sacerdotium* y el *imperium*”⁹. La escolástica coincidiría, entonces, con la profesionalización del pensamiento, esto es, con la constitución de los “pensadores” en una corporación o gremio que tiende, progresivamente, a monopolizar la totalidad de la cultura, y a someter el pensamiento a una única forma: la forma de pensar académica, universitaria, escolar –es decir, escolástica–, cuyos modelos son la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*.

Quinto acepta la definición aportada por Wieland, y agrega un comentario acerca de las causas de la decadencia de la escolástica. Teniendo la escolástica como característica definitoria el vínculo entre *auctoritas* y *ratio*, al caer en descrédito el sistema de *auctoritates*, las *rationes* pierden su fundamento. El saber del *magister* escolástico consistía en haber adquirido una serie de habilidades gracias al entrenamiento escolar. Esas habilidades consistían fundamentalmente en las artes interpretativas (el Trivium); gramática, retórica y dialéctica son, en efecto, artes exegéticas. Con el surgimiento de esa nueva conciencia histórica que la historiografía decimonónica ha llamado “Humanismo”, sobrevienen nuevas formas de exégesis, en especial, la filología y la lectura histórica de los textos, que entrarán en conflicto con el carácter absolutista y ahistórico de las prácticas escolásticas¹⁰.

⁸ Cf. R. QUINTO, “‘Scolastica’ come categoria...”, p. 62.

⁹ R. QUINTO, “‘Scolastica’ come categoria...”, p. 62.

¹⁰ R. QUINTO, “‘Scolastica’ come categoria...”, p. 63.

2. La posición de Kurt Flasch: “el saber medieval no es un mero saber de escuela”

En su *Einführung in die Philosophie des Mittelalters*, Kurt Flasch muestra las desventajas del uso del término “escolástica” para designar la filosofía medieval. “La ciencia medieval es considerada una ciencia ‘de escuela’, es decir, académica”¹¹ (por eso ha sido llamada “escolástica”), pero esta expresión es demasiado problemática, y, en consecuencia, es posible prescindir de ella. Una de sus desventajas consiste en que con ella se pretende aludir a la totalidad del saber del Occidente latino. Sin embargo, autores de los siglos IX al XII, como Alcuino o Eriúgena, si bien enseñaron el Trivium institucionalmente, no pueden ser llamados “escolásticos”, ya que:

“Para ellos no se trató solamente de ejercitar estas ciencias [gramática, retórica y dialéctica], sino de ponerlas al servicio de un interés vital de su tiempo. La correcta delimitación de la ortodoxia, la interpretación del sentido de la política carolingia, la contraposición a Bizancio, el rechazo del pensamiento del tardo Agustín que amenazaba la libertad y las instituciones, junto con la defensa de algunas ideas que se volvieron irrenunciables para todo el Medioevo: todo eso no formaba parte de las tareas de la escuela, pero contribuía a fundar un universo histórico”¹².

Según Flasch, la progresiva institucionalización del saber, que condujo a la creación de las Universidades en el siglo XIII, tuvo su origen, en principio, en la voluntad carolingia de unir el poder y el saber, de allí que la institución emergente de esta voluntad fuera la Escuela de Palacio, que tanto en su localización física cuanto en su nombre simboliza la unión del saber (*schola*) y el poder (*palatium*). La escuela ha sobrevivido al proyecto político carolingio, pero guarda en sí la marca de su origen –es decir, la voluntad de unión del poder y el saber–; por eso, durante el siglo XIII, los que trabajan como lectores, enseñantes y escritores podrán convertirse en profesionales –esto es, en alguien que cumple una función determinada en la sociedad– y agruparse en una corporación que defienda sus propios intereses frente a los otros poderes.

¹¹ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, trad. M. Cassisa, Einaudi, Torino, 2002, p. 49.

¹² K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 49.

Pero en el origen de estos grupos corporativos hay una voluntad política y social, por eso señala Flasch que sólo a través de “procesos de esclerotización [irrigidimento] [...] el saber de las universidades deviene ‘escolástico’”.

En la interpretación de Kurt Flasch, el término “escolástico” alude ante todo a una separación del interés vital y el interés corporativo (económico-sectorial); el pensamiento escolástico sería más una práctica profesional (un modo de ganarse la vida, de ocupar un lugar en la sociedad, de tener una cuota de poder sobre otros hombres) desligada de toda referencia a la realidad, que una práctica enderezada al interés público. Por eso Flasch remarca que “el saber medieval no fue un mero saber de escuela”¹³. Hombres como Alcuino, Eriúgena, Rabano Mauro –y podemos agregar, unos siglos más tarde, a Brunetto Latini, Meister Eckhart, Guido Cavalcanti, Dante Alighieri– mediante su práctica filosófica “tocaron intereses públicos”¹⁴.

Kurt Flasch señala que muchas disputas aparentemente doctas y abstractas, como el uso del pan de ázimo en la eucaristía, el celibato del clero, el ayuno el sábado o la discusión en torno a la proveniencia del Espíritu Santo (el *filioque*) tuvieron como origen miras expansivas del Occidente sobre Bizancio, fueron –dice Flasch– “símbolos de soberanía”, como, luego, lo serán las banderas de los estados nacionales; sólo en un momento tardío, cuando ya ha desaparecido el recuerdo del origen de estas disputas, “pasan a ser objeto de un saber escolástico”¹⁵. Ese momento tardío fue, precisamente, el siglo XIII. Pero ya hacia finales del *Duecento* el saber universitario comienza a derramarse hacia otros sectores de la sociedad, conformando uno de los núcleos de la vida burguesa que florecía en las ciudades de Europa, y, en especial, en las pequeñas ciudades italianas. Este movimiento de descentralización, lejos de afectar negativamente a la vida universitaria, constituye un impulso para ella: en el siglo XIV surgen nuevas universidades más allá del Rin, en Heidelberg, Praga, Viena, Cracovia. Este doble proceso de creación de nuevas universidades y extensión social de la cultura universitaria, creó lo que Flasch denomina “una escolástica de nivel medio”, una “escolástica normal”¹⁶. Según el historiador, esta extensión y normalización de la escolástica tiene el valor negativo de ser una mera repetición de posiciones pasadas, una estéril disputa entre escuelas (albertistas, tomistas, ockhamistas, escotistas) cuyas diferencias habrían sido cada vez más de índole verbal. La verdadera novedad filosófica

¹³ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 49.

¹⁴ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 50.

¹⁵ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 51.

¹⁶ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 230.

del siglo XIV, dice Flasch, hay que buscarla en la filosofía de la poesía y en la filosofía política –cuyos representantes más importantes han sido Dante Alighieri y Marsilio de Padua– y se trata de una filosofía de naturaleza extra universitaria. “Las universidades, organizadas de un modo ‘escolástico’, ya no atraían a los mayores pensadores de los siglos XIV y XV”¹⁷. Sobre las huellas aún frescas del pensamiento dantesco, el nuevo modelo de intelectual que se extenderá a toda Europa durante el Renacimiento será el solitario y extra institucional Francesco Petrarca.

3. La escolástica como filosofía receptiva e interpretativa

Hasta aquí he trazado un breve cuadro de las principales versiones que los historiadores han ofrecido acerca de la determinación de la “escolástica” como concepto historiográfico. En lo que sigue intentaré esbozar los rasgos generales, no ya de la escolástica como movimiento histórico, y, por consiguiente, objeto de la historiografía, sino de la escolástica entendida como *modus cognoscendi*, como forma de plantear y resolver el problema del conocimiento, y, en tanto que forma, como posibilidad no necesariamente historizada –esto es, históricamente actualizada– de desarrollar la actividad filosófica. Este último no es, pues, un problema historiográfico sino filosófico.

Puede encontrarse un cierto acuerdo en que el fenómeno más característico de ese movimiento intelectual que llamamos escolástica ha sido la recepción de textos. La recepción es una de las notas definitorias del modo de pensar escolástico. Es escolástico aquel modo de pensar que no busca encontrar la verdad bajo el aspecto brindado por la propia perspectiva, sino que tiene por objeto la comprensión de la verdad bajo el punto de vista de otros hombres y otras épocas. Los escolásticos ingleses –metafóricamente hablando– no parecen haber querido comprender el Támesis, así como los franceses no quisieron comprender el Sena; en las aguas del Sena o del Támesis, aquellos hombres creían adivinar el Egeo. El sentido más profundo del pensar escolástico ha sido expresado reiteradas veces en la obra de quien Occidente ha llamado el Comentador por antonomasia, Averroes, cuando afirma que la totalidad de la verdad ha sido ya descubierta por Aristóteles; si esto es así, es evidente que la filosofía, que es una búsqueda de la verdad, ha de consistir en estudiar las obras de Aristóteles. Esta es una creencia a la cual adscribe cualquier escolasticismo: la verdad ya ha sucedido, ya ha sido

¹⁷ K. FLASCH, *Introduzione alla filosofia medievale*, p. 230.

encontrada, por eso lo que debemos hacer es buscarla en esas obras en las que ha tenido lugar. Este es el motivo por el que el género literario propio de toda escolástica, actual o pasada, es el comentario; y es así que la filosofía, para el escolástico, se agota en comentar; el comentario aparece, entonces, como el *locus* donde se hace presente una verdad que ya existía, semioculta por el paso del tiempo, en los textos comentados.

También esto explica otra característica del pensamiento escolástico, y es que se trata de una filosofía moldeada sobre la traducción; diría incluso que es una filosofía de traducción, una filosofía de traductores, que no sólo traducen de una lengua a otra (del griego, el árabe o el hebreo al latín; pero también del francés, el italiano, el español, el alemán al latín), sino que intentaron la imposible tarea de traducir una filosofía. En efecto, los escolásticos se fascinaron por el pensamiento de una cultura que les era completamente ajena (diecisiete siglos separan a Aristóteles y Platón de Tomás), y que estaba escrito en una lengua que, la mayoría de ellos, desconocían; debieron, entonces, traducir. Pero el pensamiento es una experiencia que le sucede a un hombre determinado en un momento determinado; es legítimo entonces hacerse la siguiente pregunta: ¿es posible traducir una experiencia? No quiero sugerir la imposibilidad radical de la traducción, sino solamente la imposibilidad de traducir el pensamiento *qua* pensamiento. Dicho de otra manera: los medievales y nosotros recibimos las palabras *eídos* o *noûs*, pero no recibimos las experiencias que hicieron que los griegos den forma a los conceptos que son referidos por las palabras "*eídos*" y "*noûs*". Luego, si somos alemanes, leemos *eídos* y traducimos *Idee* o *Vorstellung*; si ingleses, *idea* o *form*; en uno y otro caso hemos dado seguramente con buenas versiones del *significado* del término, pero con toda probabilidad se nos ha escapado la inmediatez –la experiencia– del concepto *eídos*, es decir, el problema al que ese término refería para un griego del siglo V a.C.

La tragedia del modo de pensar escolástico consiste en que *recibe* un conjunto de soluciones para problemas que él mismo no se ha planteado en tanto que problemas¹⁸. Desde el momento en que Averroes cree que la solución de todos los problemas está en Aristóteles, ha clausurado, *ipso facto*,

¹⁸ Cf. J. ORTEGA Y GASSET, "Breve paréntesis sobre los escolasticismos", en *La idea de principio en Leibniz*, II, § 20, *Revista de Occidente*, Madrid, 1967, pp. 11-24. Este texto, con el que el presente artículo coincide, así como los estudios historiográficos de Ortega (*Historia como sistema*, A "Historia de la filosofía" de Émile Bréhier), han sido de un estímulo invaluable.

su vida como espacio problemático; desde ese momento no debe hacer más que comentar, y toda su vida se traducirá en un perpetuo comentario.

Sobre este último punto hace pie la encendida crítica de Petrarca al “*insanum et clamorosum scolasticorum vulgum*”. A través de Averroes, Petrarca ataca a la práctica típicamente escolástica del comentario como modo adecuado de acceder al conocimiento de la verdad:

“Es cierto que Averroes antepone Aristóteles a cualquier otro filósofo, pero la razón es que, entregado como estaba a explicar las obras de aquél, las había hecho, en cierto modo, suyas; de tal manera que, aun siendo en verdad valiosas, el panegirista resulta, sin embargo, sospechoso. [...] Hay quienes, ávidos de escribir y no atreviéndose a pergeñar ni una sola línea propia, se dedican a comentar obras ajenas y aspiran, como un enjabelgador que nada supiera de arquitectura, a ser elogiados por su tarea; pero no esperan –claro está– lograr el aplauso sin elogiar primero, exageradamente y sin reservas, a los autores y libros que están explicando. El número de comentadores, por no decir devastadores, es enorme, especialmente en esta época, como –si pudiera hablar– nos confirmaría, sin duda, en tono quejumbroso el libro de las *Sentencias*, que ha sufrido particularmente esta clase de aderezos. ¿Y qué comentador no ha elogiado la obra como si fuera suya?”¹⁹.

Esta crítica se centra en el carácter receptivo e interpretativo del saber universitario. Ese saber, dice Petrarca, es inútil para alcanzar el verdadero fin del hombre: la felicidad. Es justamente esa actitud típicamente escolar de hacer a un lado la genuina búsqueda de la felicidad y dirigir todos los esfuerzos a la interpretación de textos lo que ha hecho posible transformar a la filosofía en un saber profesional. El profesional de la filosofía no percibe su salario por buscar o incluso alcanzar un modo de vida que conduzca a la verdad y a la felicidad, sino por transmitir un conjunto de técnicas que permiten interpretar lo que nos ha quedado de las experiencias filosóficas ajenas: libros.

Tal vez pocos textos muestren mejor esta actitud profesional que aquel celeberrimo pasaje del *De anima intellectiva*, VII de un profesor de filosofía bra-

¹⁹ FRANCISCI PETRARCE laureati *De sui ipsius et multorum ignorantia liber*, P.G. Ricci ed., en F. Petrarca, *Prose*, G. Martellotti ed., Ricciardi, Milano-Napoli, 1955, p. 750. Utilicé la traducción de J.M. Tatjer, *La ignorancia del autor y la de muchos otros*, en Petrarca, *Obras*, I: Prosa, F. Rico ed., Alfagurara, Madrid, 1978, p. 201.

bantino del siglo XIII llamado Siger. Allí, Siger se plantea el problema de si el alma intelectual se multiplica con la multiplicación de los cuerpos humanos (“*utrum anima intellectiva multiplicetur multiplicatione corporum humanorum*”), y su respuesta es un modelo de la actitud de profesor universitario que sigue vigente en nuestros días. Siger dice que va a proceder de un modo filosófico (“*cum philosophice procedamus*”), y, para ello, “hay que buscar más la intención de los filósofos que la verdad” (“*quaerendo intentionem philosophorum in hoc magis quam veritatem*”)²⁰. A la crítica humanista, que perdurará desde Petrarca hasta Descartes, esta actitud le parece demencial: descuidar lo más importante para nuestra vida –la búsqueda del conocimiento verdadero y la práctica de la felicidad– para desperdiciar nuestro tiempo comentando, es decir, investigando la “*intentio philosophorum*” a cambio de un salario, constituye para los humanistas una locura cuya causa –en las huellas de la tradición agustiniana– es el orgullo desmesurado y la vanagloria. La nueva época que se abre con Petrarca no sólo abandonará paulatinamente el saber escolástico-universitario (los más importantes filósofos de la Modernidad son extrainstitucionales), sino que hará a un lado también la lengua característica de las universidades, el latín, y comenzará a pensar filosóficamente en las propias lenguas vernáculas (italiano, francés, holandés, alemán, etc.). Esta nueva tendencia al abandono del latín y la adopción de los vulgares había comenzado en Italia en la segunda mitad del siglo XIII, con los florentinos Brunetto Latini y Dante Alighieri, y todavía está viva en el siglo XVII en Francia, cuando Descartes cierra el *Discurso del método* explicando por qué ha escrito esa obra en francés:

“Y si escribo en francés, que es la lengua de mi país, en lugar de hacerlo en latín, que es la de mis preceptores, es porque espero que quienes no se sirven más que de su razón natural enteramente pura, juzgarán mis opiniones mejor que aquellos que solamente creen en los libros antiguos. Y por lo que toca a aquellos que juntan

²⁰ SIGER DE BRABANT, *De anima intellectiva*, B. Bazán ed., *Philosophes Médiévaux*, t. XIII, Louvain/Paris (VII, 101, 4-12): “Circa septimum prius propositorum, videlicet utrum anima intellectiva multiplicetur multiplicatione corporum humanorum, diligenter considerandum, quantum pertinet ad philosophum, et ut ratione humana et experientia comprehendi potest, quaerendo intentionem philosophorum in hoc magis quam veritatem, cum philosophice procedamus. Certum est enim secundum veritatem quae mentiri non potest, quod animae intellectivae multiplicentur multiplicatione corporum humanorum. Tamen aliqui philosophi contrarium senserunt, et per viam philosophiae contrarium videtur”.

el buen sentido con el estudio, que son los únicos a quienes deseo tener por jueces, estoy seguro de que ellos no serán tan partidarios del latín que se nieguen a escuchar mis razones, porque las explico en lengua vulgar”²¹.

Estas palabras que Descartes publica en 1637 son, por cierto, análogas a las que Petrarca publicara cerca de trecientos años antes (1367). Encontramos en ellas, nuevamente, la caracterización del saber de escuela (esto es, escolástico) como un saber receptivo cuyo principal interés consiste en la lectura, es decir, en la interpretación, de los “livres anciens”; este saber se opone al que que, según Descartes, piensan genuinamente pues utilizan su “raison naturelle toute pure”. Por un lado, entonces, la filosofía como uso puro de la razón natural; por otro lado, la universidad, la escolástica, como recepción e interpretación de libros antiguos.

Mariano PÉREZ CARRASCO

²¹ R. DESCARTES, *Discurso del método*, ed. bilingüe, trad. M. Caimi, Colihue, Buenos Aires, 2004, pp. 132-135.