

## ***Tolerancia en el aula universitaria medieval. La quaestio disputata \****

*Luis Rojas Donat \*\**

Mis estudiantes pedían razones humanas y filosóficas y necesitaban explicaciones inteligibles más que afirmaciones. Decían que es inútil hablar si no hay inteligencia en las palabras, que no se puede creer si no se ha comprendido antes y que es irrisorio enseñar a los demás lo que uno mismo ni los que enseñan pueden comprender

Pedro Abelardo (1079-1142) *Historia calamitatum mearum*, cap. IX.

### **Introducción**

El propósito de este trabajo es mostrar una síntesis esquemática de los métodos de estudio que existían en la Edad Media, momento en que nace la universidad en Occidente. La originalidad desarrollada por los maestros medievales para enseñar contenidos y aprender a pensar, merece ser conocida y valorada actualmente, a fin de descubrir que el pasado nos da lecciones sorprendentes en un ámbito donde hoy la obsesión por la novedad ha conducido a planificaciones, a veces, erráticas. Lo que a continuación se presenta tiene su contexto y corresponde, pues, a una época con sus particulares requerimientos. Naturalmente, los actuales son otros, en parte diferentes en parte similares, de tal manera que esta visión es tan sólo una referencia, tal como puede serlo la experiencia actual de otras latitudes, de las cuales se confía habitualmente más de lo que la historia nos indica, nos sugiere, y hasta podría decirse, nos reclama. Si se ha impuesto como verbo capital de la modernidad, innovar, mi contribución, cuyo valor es necesario encontrarlo en el pasado mismo, y no en mi síntesis, ha de hallarse en que las innovaciones del hombre actual en este campo son, en general, pocas, aunque importantes. Una mirada puramente técnica

\* Un bosquejo del mismo fue presentado en el IV Coloquio de Estudios Medievales dedicado a la *Tolerancia e intolerancia en la Edad Media*, organizado por el Depto. Historia, Geografía y Cs. Sociales de la Universidad del Bío-Bío y la Sociedad Chilena de Estudios Medievales, en Chillán, julio de 1998.

\*\* Profesor Asociado de Historia Medieval y Moderna en la Universidad del Bío-Bío y de Historia del Derecho y las Ideas políticas en la Universidad San Sebastián. Presidente de la Sociedad de Estudios Medievales.

a la Educación no es suficiente sino va unida a una observación culta, esto es, histórica, de la enseñanza. Así, junto al verbo técnico *innovar*, me parece que se ha omitido el culto *recuperar*.

## I. Nacimiento de la universidad<sup>1</sup>

La Universidad es una creación de la Edad Media. Esta sola afirmación valdría para justipreciar aquella parte importante de nuestra historia occidental —casi la mitad— que porfiadamente los ignorantes siguen vilipendiando. La Universidad, aquella corporación que agrupa la totalidad (*universitas*) de los maestros y los estudiantes de una misma ciudad, ha tenido la importancia de difundir el conocimiento que la Antigüedad ya había comenzado a descubrir. La Edad Media, pues, no ha inventado la educación ni los conocimientos fundamentales de la ciencia humana, sino que ha sido ella quien los ha difundido, y ha hecho de ese invento anterior, un fenómeno probablemente más importante y significativo que el descubrimiento mismo, muchas veces aislado y sin porvenir. Carece de importancia histórica la invención de un objeto o una idea que no transforme o cambie, mediante su acción cuanto más extensa y profunda, las estructuras sociales y mentales de una sociedad. La Edad Media lo ha hecho, y profundamente, con la Universidad al difundir el glorioso conocimiento acumulado por la ciencia griega y romana.

Las primeras formas de educación que tuvo la Edad Media se concentraron en las escuelas monásticas, centro espiritual donde la cultura escrita —la clásica, sin duda— se copiaba con amoroso cariño y respeto. Tarea ingrata y fatigante, descolorida, básica, nunca valorada lo suficiente, pero absolutamente esencial e importante de conservación en una época que había dejado de escribir, y también de estudiar. Cluny, Fulda, Monte Cassino, Bec, Fleury-sur-Loire son los monasterios cuyas escuelas se especializan cada vez más en la enseñanza religiosa y litúrgica. En el siglo **XII**, la función docente de los monasterios tiende a reducirse dramáticamente, sustituida por la renovación y ampliación de los centros de estudios que surgen en el medio urbano, promovidos con el entusiasmo de algunos obispos cultos, las llamadas escuelas catedralicias, al alero de las recientes construcciones que a partir del siglo **X** va realizando el renacimiento urbano de la Europa centro-norte<sup>2</sup>. Erigida como centro aglutinador de la vida ciudadana, la catedral va siendo hogar de un grupo de canónigos que se reúnen regularmente en torno al obispo para completar sus estudios y mejorar su conocimiento y dominio de la lengua latina. Usando

1 S. GUENÉE, *Bibliographie de l'Histoire des universités françaises des origines à la Révolution*, 2 vol. Paris, Picard, 1978-81. C. H. HASKINS, *The Rise of Universities*, N. Y., 1923, reimp. Ithaca, 1957. H. RASHDALL, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 2 vols., Oxford, 1936. J. VERGER, *Les universités au Moyen Age*, Paris, PUF, 1973. J. VERGER (Dir.) *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986. J. PAQUET - J. IJSEWIJN, *Les universités à la fin du Moyen Age. Actes du congrès international de Louvain*, 26-30, mai 1975, Louvain. Publ. del Institut d'études médiévales, 1978. J. FRIED (Dir.) *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters*, Sigmaringen, J. Thorbecke, 1986 (Vorträge und Forschungen, XXX). AAVV, *A History of the university in Europe*, vol. 1 edición a cargo de H. de Rider-Symoens, Cambridge, 1992. Varios artículos de esta obra se citarán más adelante. G. LEFF, *Paris and Oxford Universities in the thirteenth and fourteenth centuries*, N. Y. -London-Sydney, 1968.

2 J. PAUL, *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval*, Paris, A. Colin, 1973 (Coll. U). Idem, *L'Eglise et la culture en Occident. IX<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècles*, 2 vols. Paris, PUF, 1986 (Nlle. Clio, 15 y 15bis). P. RICHÉ, *Ecole et enseignement dans le haut Moyen Age*, Paris, 1989<sup>2</sup>.

la pequeña pero simbólica silla episcopal (*kathedra*), desde allí el obispo imparte sus lecciones que, como indica el vocablo, consisten en la lectura de textos tomados principalmente de la Sagrada Escritura (*sacra pagina*), los primeros padres de la Iglesia (*Patrística*) y también de algunos escogidos autores griegos y romanos. La calidad de esta enseñanza está entregada indiscutidamente a la cultura del maestro (*magister*), con lo cual las escuelas van tomando distinto prestigio en el universo amplio de la cristiandad latina, de acuerdo con la estatura intelectual del obispo. Por eso, más que focos culturales, dice André Vauchez, habría que hablar de débiles destellos. En un principio sin ninguna organización del *curriculum de* estudio, sino aquella que el maestro dispusiera como la más apropiada, estas escuelas (*schollae*) van tomando el nombre de *studium generale*, que nos da cuenta del carácter amplio y enciclopédico de su enseñanza, especialmente valiosa en un momento en que la mera tarea de conservación del conocimiento, significaba ya una magna obra cultural<sup>3</sup>. Sobresalen Reims, Lieja, Laon y, sobre todo, Chartres. París es algo más tardía.

A medida que la Europa occidental fue creciendo en población, la progresiva complejidad social hizo surgir organizaciones sociales dentro del ámbito urbano ligadas a los diferentes oficios o trabajos que el desarrollo citadino requería; herreros, tejedores, zapateros, albañiles, etc., se agruparon a la manera corporativa creando los gremios o cofradías<sup>4</sup>. Por cierto, no era una novedad este tipo de organizaciones, puesto que los romanos habían desarrollado algunas semejantes con el nombre de *collegia*. El vocablo “gremio” encuentra su equivalente en otras lenguas europeas (vernáculos) vigentes en la época, como el inglés *guild*, el alemán *hansa*, el francés *métier*. El latín, la lengua interna de la Iglesia, que era, por así decirlo, el inglés de nuestro tiempo, encontró en el término *universitas* (=“un todo, totalidad, universo”) la palabra para designar el “conjunto de maestros y de estudiantes asociados” pertenecientes a una escuela episcopal. De este modo, creando también un “gremio”, pero de profesores y alumnos, nació la escuela catedralicia que, andando el tiempo, junto a una progresiva organización interna, llegó a conocerse con un nombre que aludía a la ciudad correspondiente: ejemplo, *universitas magistrorum pariensis*, la Universidad de la catedral de París o la *universitas magistrorum bononiensis*, la Universidad de Bolonia. Nacidas, pues, al amparo de la Iglesia, fue el Papado el que le dio carácter institucional al otorgarle la calidad de Universidad, con una organización, requerimientos, grados, etc.<sup>5</sup>

Este cuadro corresponde al primer impulso medieval creador de las universidades que se ubica antes de 1300, y no alcanza más de una veintena. Todo el espacio de los países germánicos septentrionales, escandinavos y eslavos no contaba con estas nacientes instituciones, porque todas las existentes se hallaban al Sudoeste de Europa. A partir del siglo XIV la situación comenzará a cambiar visiblemente, creándose alrededor de cincuenta nuevos centros de estudio. Esta corresponderá a la segunda oleada de

3 *La scuola nell'Occidente latino dell'Alto medio Evo*, Spoleto, 1972, Settimane di Studi del Centro italiano sull'Alto Medioevo, XIX (Spoleto).

4 D. POIRION (Dir.), *Milieux universitaires et mentalité urbaine au Moyen Age*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1987 (Cultures et civilisations médiévales, 6). J. LE GOFF, *Les intellectuelles au Moyen Age*, Paris, Seuil, 1985<sup>2</sup>.

5 P. GLORIEUX, *Aux origines de la Sorbonne, 2 vols. Paris, Vrin, 1965-66*.

cuyo sello será distinto a aquellas aparecidas antes de 1300; mientras aquellas se formaron debido al deseo espontáneo de los profesores y los alumnos de organizarse en una corporación, las nuevas en cambio, surgieron de la decisión política de las autoridades seculares apoyada por la Santa Sede, la cual otorgaba los privilegios canónicos indispensables. Como ha dicho Francis Rapp, hasta las proximidades del siglo XIV, los estudiantes aparecían primero, la Universidad enseguida; sin embargo, a finales de la Edad Media, la Universidad era erigida primero y después la completaban los estudiantes<sup>6</sup>.

## 1. La enseñanza<sup>7</sup>

La enseñanza en las universidades tenía cierta uniformidad, debido al prestigio que adquirió Bolonia y París por sobre las restantes. En ésta el estudio de la teología fue lo gravitante, en la primera el derecho, y la celebridad y autoridad de ambas traspasó hasta el mundo moderno<sup>8</sup>. La formación inicial o de base se hallaba en la facultad de artes (*ars liberalia*), que se constituyó en la más grande de todas, y la más importante desde el punto de vista del prestigio de sus autoridades. Todas las universidades debían contar con esta enseñanza de base o primaria cuya duración se extendía, por lo común, por seis años<sup>9</sup>. Las artes liberales contemplaban dos ámbitos claramente diferenciados:

1. El *trivium*, “tres” materias que se consideraban instrumentos básicos que todo estudiante debía poseer para iniciar sus estudios, y que tienen relación directa con el uso del lenguaje (*verba*), sin el cual —se decía— ninguna materia podía ser estudiada:

- a) Gramática, el arte de escribir bien las “palabras”.
- b) Retórica, el arte de hablar correctamente.
- c) Dialéctica, el arte de discutir y de pensar.

El trivium se transforma en el fundamento de toda la pedagogía medieval al estudiar las palabras y el lenguaje. Por eso la gramática es la ciencia que va imponiéndose como base de la enseñanza hasta fines del siglo XII, ya que se decía que a través de ella se llegaba a las demás ciencias. Conociendo a los autores se puede llegar a todos los temas, pero también a través de las palabras se llega al sentido oculto que ellas guardan.

6 F. RAPP, *L'Église et la vie religieuse en Occident à la fin du Moyen Age*, PUF, (Nlle. Clio), 1991 (reed.).

7 M. ROUCHE, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, vol. 1: *Des origines à la Renaissance*, Paris, 1981 (Nlle. Librairie de France). P. GLORIEUX, *L'enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la Faculté de théologie de Paris au XIIIè siècle*, en “Archives d'Histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age”, 35 (1968), p. 65-168

8 *Enseignements et vie intellectuelle (IXè-XVIè siècle)*. Actes du 95° Congrès nat. des soc. des sav., Reims, 1970. (Sección Philologie et Histoire jusqu'à 1610, vol. 1) Paris, B. N., 1975.

9 Actas del IV Congreso de Filosofía Medieval, Montreal-Paris, 1969, esp. el artículo de PH. DELEHAYE, *La place des arts libéraux dans les programmes scolaires du XIIIè siècle*, pp. 161-173 y el de H. ROOS, *Le 'trivium' à l'Université au XIIIè siècle*, pp. 173-193. Vid. Tb. en AAVV, *A History of the university in Europe...*, el trabajo de G. LEFF, *The 'trivium' and the three philosophies* (pp. 307-336) como también el de J. NORTH. *The quadrivium*, (pp. 337-359).

Sin poder nombrar las realidades y las cosas, era imposible tomar posesión de ellas, es decir, aprehenderlas.

2. -El *quadrivium*, “cuatro” materias que representan las “cosas” (*rerum*) indispensables que han de estudiarse como preparación para los estudios superiores. El carácter de disciplinas “exactas”, como se conoció a éstas, también recibieron el nombre genérico de *mathematica*:

- a) Geometría, estaba fundada sobre Euclides, *Elementa*.
- b) Aritmética, de acuerdo al texto de Boecio, *De Institutione arithmetica*.
- c) Astronomía, enseñada a través del retórico cartaginés Martianus Capella, *De nuptiis Mercurii et Filologiae*.
- d) Música, también de Boecio, *De institutione musica*

Estos son los verdaderos “instrumentos” mediante los cuales se logra la competencia necesaria para alcanzar la especialización en una de las cuatro facultades superiores: teología, medicina, decreto o derecho canónico y derecho civil. Debido a lo prolongado de los estudios, y a problemas de subsistencia, pocos estudiantes alcanzaban el final con el doctorado, pues seis años en derecho y en medicina, París, en cambio, exigía ocho años en teología, y una edad mínima de treinta y cinco para obtener el doctorado<sup>10</sup>.

En la universidad se desarrolla un método que es el principal instrumento de los universitarios: la *Escolástica*. Este vocablo es una deformación castellana del latín tardío, *schola*, con el cual se identificaba a la “escuela” episcopal o urbana del siglo XI, y, por extensión semántica, el método de estudio de dichas escuelas. El razonamiento escolástico pasa por cuatro momentos:

1. - la *lectio*, la lectura comentada de textos de base, que se atrofiará hasta desaparecer.
2. - la *quaestio*, o pregunta formulada a partir de la lectura de los textos. Este método fue originalmente parte de la *lectio*, pero su desarrollo la apartó de ésta llegando a constituirse en otro camino de enseñanza.
3. - La *disputatio*, discusión organizada en torno a las preguntas surgidas de los textos de base u otros independientes.
4. - La *determinatio*, que es la decisión intelectual.

En este instrumento metodológico radica que el intelectual que utiliza la escolástica no sea un mero exégeta, un lector que hace inteligible el texto que presenta, sino un creador de problemas que solicitan su reflexión, excitan su pensamiento y le conducen a una toma de posición<sup>11</sup>.

## 2. - Los textos <sup>12</sup>

Respecto de los autores que se consideraban fundamentales para cursar el

10 *Les entrées dans la vie. Initiations et apprentissages (XII<sup>e</sup> Congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public*, Nancy, 1981, Presses Univ. de Nancy, 1982. E. MORNET, *Pauperes scolares. Essai sur la conditions matérielle des étudiants scandinaves dans les universités aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles*, en “Moyen Age”, 84 (1978), pp. 53-102.

11 J. LE GOFF, *Das Hochmittelalter*, Mainz, 1965 (Reimp. esp. Siglo XXI, Madrid. 1986, p. 248).

12 L. J. BATAILLON-B. G. GUYOT-R. H. ROUSE (Dirs.), *La production du livre universitaire au Moyen Age. Exemplar et pecia*, Paris, CNRS, 1983.

*trivium*, estaba Prisciano, gramático latino del siglo VI con su *Institutiones grammaticae*, el tratado de gramática más completo que nos ha quedado de la antigüedad. Era conocido en la Edad Media por *Priscianus maior* (los seis primeros libros), donde se estudiaba la morfología, y *Priscianus minor* (los dos últimos libros) acerca de la sintaxis. También, muy utilizado era Donato (s. IV), con su *Ars minor* y su *Ars maior*, este último llamado sugestivamente *Barbarismus* debido a la primera palabra del texto.

La retórica estuvo depositada al estudio del tratado *De inventione* de Cicerón, y la *Rethorica ad Herennium*, que le fue atribuida. Aquí se encontraba la retórica clásica, la que debió ser complementada por una parte del *De differentiis topicis* de Boecio (s. VI). Más tarde, habiéndose destacado la lógica, se utilizó la *Rethorica* de Aristóteles, traducida al latín en 1250, cuya naturaleza era más teórica que práctica.

La Lógica era estudiada también en base a Aristóteles: su tratado de las Categorías, traducido por *Predicamenta*, donde se exponen las diez categorías del ser, y su *Perihermeneías*, traducido como *De interpretatione*. Sin embargo, a Aristóteles se llegaba de la mano de Porfiro de Alejandría (s. III), que hizo una introducción sistemática a las Categorías, muy conocido en la Edad Media como la *Isagoge*. Después de ella, seguía el estudio de Aristóteles propiamente tal, aunque probablemente también en la traducción latina y comentarios de Boecio. Como ha dicho Jacques Le Goff, todo cuanto sabe la Edad Media de Aristóteles, se lo debe a este autor<sup>13</sup>.

En el universo de textos universitarios, había también otra clase consistente en manuales para el estudio y la enseñanza. En general, desde este punto de vista, todos pueden clasificarse como manuales; pero, su creación, de hecho, no obedece siempre a las mismas razones. En líneas gruesas, pueden distinguirse tres tipos de manuales:

1. - Las guías para la preparación de los exámenes.
2. - La literatura de introducción a diversos niveles. En esta categoría se conocen dos tipos de textos:
  - a) Los que suministran a los estudiantes las materias básicas de cada disciplina.
  - b) Los que parecen una suerte de introducción a la filosofía, como una preparación a la enseñanza de disciplinas particulares.
  - c) Los manuales especializados en una disciplina determinada<sup>14</sup>.

## II. - La *lectio*

La tradición de la lectura comentada de textos como forma de enseñanza y de cultura se estableció al final de la república romana. Mucho antes de la época de las universidades, la Edad Media se leyó (*legere*) a los autores (*auctores*), en las numerosas escuelas monásticas que se hallaban repartidas por el Occidente. En este preciso campo de estudio, *legere* quiere decir explicar y comentar al tiempo que se lee, de tal manera que *lectio* y *legere*, en el contexto universitario designan los cursos o lecciones (*lectiones*) que son el resultado de la actividad propia del maestro, cual es hacer una lectura<sup>15</sup>.

13 J. LE GOFF, *La civilización del Occidente medieval*, Barcelona, 1965, p. 181.

14 G. HASENOHR-J. LONGÉRE (Dirs.), *Culture et travail intellectuel dans l'Occident médiéval*, Paris, 1979.

15 P. MICHAUD-QUANTIN, *Etudes sur le vocabulaire philosophique du Moyen Age*, Rome, 1970.

Común en todas las disciplinas que se cultivaban entonces, la teología y los textos sagrados —las *sacrae paginae* que en esta época comenzarán a llamarse Biblia—, tenían un lugar privilegiado en la lectura. Ninguna disciplina podía pretender algún conocimiento al margen del estudio de Dios, porque en el medievo toda comprensión de la realidad, debía partir por conocer a quien la había creado. Esta lectio alcanzó su desarrollo máximo al abarcar tres niveles.

1. - la *littera*, “letra”, es decir, la exposición literal de las palabras, las frases, las construcciones, la sintaxis (*expositio verborum*).
2. - El *sensus* o el “sentido” inmediato que frecuentemente se transforma en una *paráfrasis*, esto es, una explicación o interpretación extensa de un texto con el fin de hacerlo más claro e inteligible.
3. - La *sententia* o significación profunda, que es, generalmente, el trabajo de encontrar la intención del autor que se estudia a través de la interpretación exhaustiva del texto.

Al menos en la Facultad de Artes de París, puede apreciarse una distinción en los géneros de cursos dentro de la *lectio*: en primer lugar, la *lectio ordinaria* que es la enseñanza de textos del programa de estudios que brinda el maestro durante las horas ordinarias (*hora ordinaria*), esto es, en la mañana, de acuerdo con el método ordinario (*legere ordinarie*) de comentarios y preguntas. Esta tarea la debía realizar un “profesor regente” (*magister regens*), que llamaríamos hoy “titular”, y que corresponde a aquel que ha sido recibido en la corporación universitaria e imparte *lectiones*. Por otra parte, se halla la *lectio cursoria* o *lectio ad cursum* que se desarrolla en base a los mismos textos pero utilizando un método distinto, pues la explicación de ellos se hace de manera “cursiva”, o rápida, en busca de su sentido inmediato —la letra misma o las formas gramaticales— sin detenerse en puntos difíciles.

El citado ejercicio puede parecer hoy, a primera vista, excesivamente elemental para una enseñanza universitaria. Siendo esto cierto, no debe olvidarse que los alumnos que ingresaban no conocían —o muy poco, algunos— la lengua latina. Todos ellos se comunicaban en francés, inglés, italiano, alemán, flamenco, es decir, en las diversas lenguas vernáculas que ya después del año mil se habían estructurado. Debían, pues, comenzar a hablar, leer y comprender el latín, pues todos los textos de estudio estaban escritos en esa lengua, considerada culta, al tiempo que las mismas lecciones de todos los profesores se impartían en latín.

Esta metodología formaba parte de otra todavía más amplia y genérica llamada comentario. En el siglo XIII existían tres tipos de comentarios:

1. - Los comentarios bajo la forma de *lectiones*.
2. - Los comentarios bajo la forma de *quaestiones*.
3. - Los comentarios bajo la forma de *sententia*.

## 1. Comentarios bajo la forma de *lectiones*<sup>16</sup>.

Este tipo de comentario estaba dividido en *lectiones*, que no son otra cosa que

OLGA WEIJERS, *Le maniement du savoir. Pratiques intellectuelles à l'époque des premiers universités* (XIII-XIV), Brepols, Belgium, 1996.

16 E. JEAUNEAU, *Lectio philosophorum, recherches sur l'école de Chartres*. Amsterdam, A. M. Hakkert, 1973.

unidades de lectura o lecciones. Cada lectio se haya compuesta de varias secciones que son las siguientes:

1. - Al comienzo de cada *lectio* aparece la división del pasaje que ha de comentarse en varias secciones, las cuales, a su vez, pueden dividirse en partes menores.
2. - Le sigue la *sententia in generali*, o también llamada la *intentio*, donde se descubre el sentido general del texto escogido.
3. - A continuación, la *sententia in speciali*, o conocida también por la *expositio*, que es la paráfrasis.
4. - Luego, aparece el *ordo* u *ordinatio*, cuyo cometido es situar el pasaje que es objeto de comentario en el conjunto del texto, digamos, contextualizar, al tiempo que el orden de sus partes, a veces llamada, *divisio*.
5. - Enseguida, surgen los *dubia* (“dudas”) o *quaestiones* (“preguntas”) que son puntos dudosos que emergen de la lectura del texto.

Naturalmente, este esquema no siempre se cumple rigurosamente en todos sus pasos, ya que quedaba supeditado a los requerimientos propios del pasaje o texto seleccionado, a las ideas que éste podía contener y al estilo del maestro, pero nos puede ofrecer una imagen del tipo de metodología que usaba el maestro universitario, y que es producto de la progresiva organización de la enseñanza que se da en el transcurso de la primera mitad del siglo XIII<sup>17</sup>.

## 2. - Comentarios bajo la forma de *quaestiones* <sup>18</sup>.

Durante la segunda mitad del siglo XIII, se va dejando un tanto de lado la paráfrasis, y los maestros prefieren quedarse con las preguntas hechas al texto base con sus respectivas respuestas. Aquí reina bastante libertad, pues las *quaestiones* pueden o no tener relación con el texto; cuando la tienen, su propósito es interpretar todo o partes del texto escogido, cuando no, se transforma en una pregunta independiente que merece ser respondida, y que naturalmente surge del anterior estudio. He aquí que estamos ante el precedente del otro método de estudio, que más adelante se analizará, la disputa.

El texto escogido por el profesor no era leído de manera continua en el transcurso de una clase, ya que lo suponía conocido al haberse estudiado durante los cursos regulares (lecciones cursoria) que todos los alumnos debían tener al comienzo de sus estudios.

## 3. - Comentarios bajo la forma de *sententia* <sup>19</sup>.

Este tercer tipo de comentarios aparece en la misma época que las *quaestiones*, y corresponde a una paráfrasis detallada explicando el sentido (*sententia*) del texto. Esta variante admite las divisiones del pasaje, aunque siempre breves, para dejar a

17 C. FOURIER, *L'Enseignement français de l'Antiquité à la Révolution*, Institut Pédagogique National, Paris, 1964.

18 O. WEIJERS, *Le manieument du savoir...*, pp. 44-5.

19 O. WEIJERS, *La 'disputatio' à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environs)*, Turnhout, 1995, cap. I, n°1.



la detalladísima paráfrasis lucir el texto haciéndolo inteligible, trabajo intelectual que inserta breves preguntas y respuestas.

La estructura que se ha presentado para conocer las diversas formas que adoptó el método llamado comentario, es, obviamente, esquemático, y, como tal, tiende a borrar algunas otras variantes menores. La riqueza de la vida universitaria permitía toda clase de variaciones en el tratamiento de los temas y los autores. De hecho, el uso de una u otra metodología dependía también de los textos de base, de los temas abordados por el autor, del propósito final que aspiraba el maestro, etc. Sin embargo, este esquema parece ser representativo de la producción de la época, en orden a que obedece a una evolución natural que va desde el comentario literal al propiamente universitario, el del sentido y su aplicación.

### III. - La *quaestio* <sup>20</sup>

El método de enseñanza y de investigación que se designa generalmente con el término *quaestio* es muy antiguo, pero la forma específica de ella, tal como se ha desarrollado en la enseñanza universitaria es mucho más reciente. El procedimiento consistente en preguntas seguidas de respuestas existía ya en la Antigüedad y en el mundo árabe. El Occidente medieval lo retomó muy tempranamente, si es que corresponde decir “retomar”, pues se trata de un método surgido de la misma naturaleza humana, que parece imponerse por sí mismo en todas las culturas. Puede encontrarse este tipo de preguntas en todas las disciplinas, como por ejemplo, en la teología desde la época patrística.

Uno de los géneros de preguntas es el fruto de la lectura comentada de textos de base. En este caso, las preguntas se originan a propósito de autores — *auctoritates* se decía entonces— cuyas opiniones disonantes, como también pasajes oscuros o ambiguos, se intenta responder con la ayuda de un razonamiento lógico (dialéctica). Se trata de problemas de interpretación suscitados por el texto, proponiéndose respuestas posibles, debiendo ser argumentadas seriamente.

Entendida como un conjunto de preguntas suscitadas a partir de un texto, la *quaestio* existe tanto en el ámbito del derecho como en la teología, campos de estudio donde este tipo de metodología encuentra buena acogida, al adecuarse mejor a la naturaleza de las materias. Ejemplo es el célebre libro del teólogo Abelardo, el *sic et non* (“sí y no”), en el que opone a las autoridades, especialmente los padres de la Iglesia (Patrística), y propone diversos medios de interpretación para resolver las contradicciones. Pero la obra que marcó los estudios en la Universidad, fue la de su discípulo Pedro Lombardo (ca. 1100-1160/4), que llegó a ser obispo de París. Como maestro en Notre-Dame de París, compuso una gran *glossa* (compilación de comentarios con carácter sistemático) que fue conocida por todos los intelectuales medievales por *Liber quattor sententiarum* (Cuatro libros de sentencias). Pedro Lombardo acopió muchos textos diversos, pero no fue su obra una mera compilación ordenada de glosas o comentarios, sino que plantea problemas o proposiciones, lo que se llama en la época *quaestiones*. Con el interés creciente que genera esta obra colosal, se va formando la *quaestio* llevada a cabo mediante una discusión, la llamada *quaestio disputata*.

En su forma más completa, la *quaestio* contiene:

1. - El enunciado del problema.
2. - La toma de posición.

20 O. WEIJERS, *Le manieument...*, pp. 62-73.

3. - La posición contraria.
4. - La solución.
5. - Refutación de los argumentos contrarios a la solución.

Este es el esquema de base que se encuentra frecuentemente en los comentarios en forma de preguntas. No siempre se cumplen todos los pasos aquí señalados, ya que dependiendo del contenido de la pregunta, a veces unos pasos quedan implícitos en otros.

La *quaestio disputata* es utilizada desde el siglo XII para fines didácticos. No se formulan preguntas sólo a propósito de los pasajes oscuros o contradictorios, sino también de enunciados ciertos, creando de este modo un problema en que la discusión sirve para mostrar las diferentes facetas de la materia que se quiere enseñar. Se emplea, pues, para exponer ampliamente —*in extenso*—, pero no de modo sistemático, una determinada materia en un curso; como si hoy, *verbi gratia*, para presentar el tema de la conquista de América, lo hiciéramos preguntándonos si es lícita la conquista, o bien si hubo conquista o no, esto es, a la manera en que el dominico Francisco de Vitoria lo hizo en el siglo XVI. Así, la *quaestio* llegó a ser una técnica de enseñanza, cuya complejidad, calidad y sutileza de los maestros universitarios la transformó en un arte, el *ars disputandi*, que sobrevivió a la Edad Media siendo muy utilizada a comienzos del mundo moderno<sup>21</sup>.

Respecto de la *quaestio* en la enseñanza de las artes liberales, es poco lo que se sabe en torno a este tema en lo que concierne al siglo XII. Puede suponerse que la *quaestio* se desarrolló como procedimiento dialéctico, tal vez desde la misma enseñanza de la dialéctica, el método para aprender a pensar con lógica. Por supuesto, desde un comienzo estaba destinada a la interpretación de aquellos textos que la época consideró más importantes, como la Biblia o las autoridades del derecho, pero Aristóteles fue igualmente considerado como una autoridad primordial. Así la *quaestio disputata* llegó a convertirse en un método didáctico que se aplicó en la enseñanza de las artes liberales, como también en las otras disciplinas.

Las *quaestiones* que se encuentran en el contexto de la Facultad de Artes no son uniformes ni inmutables. Hay diversos géneros de *quaestiones*:

1. - Las *quaestiones* que se encuentran en los comentarios como forma de exposición, principalmente objeciones y dudas literales. La mayoría presenta el esquema simple pregunta-respuesta, pero a veces también aparece la estructura dialéctica.
2. - Las *quaestiones* de comentarios bajo forma de preguntas exclusivamente. Se refieren al contenido del texto y no al lenguaje o al estilo, como la anterior. Tienen la estructura dialéctica de las *quaestiones disputatae*.
3. - Las *quaestiones* disputadas, aisladas, separadas del texto base.
4. - Las *quaestiones* que se hallan en las colecciones relativas a materias de una disciplina. También tienen estructura dialéctica.
5. - Las *quaestiones* que sirven como ejercicios, especialmente para repetir la materia enseñada o para ejercitarse en la técnica de la disputa.
6. - Las *quaestiones* que se encuentran en las colecciones para la preparación de los exámenes. Pueden tener forma simple o disputada.

21 A. PEREZ MARTIN, *Los colegios de doctores en Bolonia y su relación con España*, en "Anuario de Historia del Derecho Español", XLVIII, Madrid, 1978, pp. 6-90. F. CARPINTERO BENITEZ, *En torno al método de los juristas medievales*, en AHDE, LII, Madrid, 1982, pp. 617-647.

Lo que nos interesa presentar aquí es la *quaestio disputata*. En esta el maestro no comenta el conjunto del texto base, sino que escoge a su arbitrio los puntos esenciales que se discutirán por medio de preguntas. En primer lugar, consideremos los comentarios compuestos de preguntas relativamente simples, ligadas al texto, y siguiendo el orden del mismo muy de cerca. Las preguntas se relacionan directamente con el texto y, con frecuencia, van seguidas de explicaciones suplementarias; hay preguntas sobre cada capítulo siguiendo el orden; la estructura de la argumentación es simple. Estas *quaestiones* están destinadas a clarificar el contenido del texto y no su lenguaje. Aquí hay una diferencia con aquellos comentarios bajo forma de *expositio* que ofrecen una explicación literal y no abarcan sino algunas preguntas.

Cuando las preguntas o *quaestiones* se apartan del texto y son objeto de una discusión separada en el transcurso de una sesión especial fuera de la *lectio*, tenemos aquí una auténtica *disputatio*, y el texto que resulta de ésta, constituye la *quaestio disputata*. Esta, en principio, está separada de la enseñanza de un texto que ha sido objeto de una *disputatio*, es decir, de una discusión elaborada y reglamentada en la que intervienen varios actores, entre los que destacan “el que pregunta” (*oponens*) y “el que responde” (*respondens*). Como puede apreciarse, se trata de un diálogo erudito e inteligente de dos personas reales o ficticias sobre un tema escogido.

Hay que destacar que no es siempre fácil saber si los textos que se conservan de estas discusiones reflejan una verdadera disputa o no. La *quaestio disputata* llegó a ser también un género literario permitiendo al autor tratar un problema según las reglas de la dialéctica. Este género de *quaestio disputata* equivale, de hecho, a un tratado (*tractatus*), y se prolonga con menos rigidez en los “coloquios” que abundan en la literatura humanista del siglo XVI. Por ejemplo, el Democrates primero o de la conformidad entre la milicia y la religión cristiana de Juan Ginés de Sepúlveda<sup>22</sup>, o la colección de *Colloquia* de Erasmo de Rotterdam, por sólo citar algunos<sup>23</sup>.

Pero no hay duda de que muchas *quaestiones* fueron disputadas realmente por los maestros, ya sea en las disputas privadas, o sea, aquellas llevadas a cabo en las propias escuelas, como en las disputas públicas. Estos maestros se preocupaban de editar sus *quaestiones* disputadas, y allí introducían una cierta organización y una unidad de estilo. Solían, obviamente, privilegiar su propia *determinatio* disminuyendo la extensión y la complejidad de la primera parte de la disputa en la que tenía lugar el debate con las otras ideas, las ajenas.

#### IV. - La *disputatio*<sup>24</sup>

Este es el método de enseñanza y de investigación que más estimuló la imaginación

22 JUAN GINÉS DE SEPÚLVEDA, *De convenientiae militaris disciplinae cum christiana religione dialogus, qui inscribitur Democrates*, publicado por la Real Academia de la Historia, Madrid, 1780, *Opera Omnia*, vol. IV, pp. 221-328. Edición de Angel Losada, CSIC., Madrid, 1963.

23 Una pequeña muestra de los numerosos coloquios que escribió Erasmo pueden consultarse en las *Obras escogidas*, ed. Aguilar, Madrid, 1964, edición a cargo de Lorenzo Riber, pp. 1145-1194. Tb la edición del *Elogio de la Locura*, ed. Porrúa, México, 1998, con introducción de Johan Huizinga, pp. 95-247.

24 O. WEIJERS, *La 'disputatio'...* reelaborado en síntesis en *Le manieument...* B. C. BAZÀN-G. FRANZEN-J. WIPPEL-D. JACQUART, *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les Facultés de théologie, de droit et le médecine*, Turnhout, 1985 (Typologie des sources du Moyen Age, 44-5).

de los profesores de la universidad. A decir verdad, este método de discusión o disputa organizada según algunas reglas, es un fenómeno que puede remontarse hasta Aristóteles, pero que no ha tenido una tradición constante. En todo caso, la *disputatio*, tal como se desarrolló a fines del siglo XII y comienzos del XIII está claramente ligada a la *quaestio disputata*.

Ya se ha visto que la *disputatio* nació cuando la *quaestio disputata* se separó del texto. Podría decirse que la *quaestio disputata* es el resultado redactado y editado de una *disputa*, cualquiera que sea; en cambio, la *disputatio* es el acto mismo de discutir, de disputar.

La *disputatio* ocupaba un lugar importante en la vida de los maestros y alumnos. Primero, hay que decir que la *lectio* comprendía la discusión argumentada de preguntas, como ya se vio. Pero fuera de los horarios de los cursos ordinarios estaba considerada en las tareas de los maestros, la dirección de *disputationes* separadas de la lectura (*lectio*) de textos.

En las disputas hay que distinguir 2 géneros:

1. - La *disputatio in scholis* o disputa privada, que se llevaba a cabo en la escuela del maestro con sus propios alumnos, en los días disputables, es decir, en los que las disputas estaban autorizadas y durante las horas asignadas. Esta disputa privada era principalmente un ejercicio dialéctico para los estudiantes.
2. - La *disputatio sollemnis* o *disputatio magistrorum*, que reunía en principio a todos los alumnos y profesores de la facultad, una vez por semana, durante todo el año, ocasión en la que se daba una verdadera discusión sobre problemas difíciles<sup>25</sup>.

Ambas *disputationes* eran parte de las obligaciones de todo profesor en la universidad. Los estudiantes, por su parte, tenían la obligación de asistir a las disputas solemnes durante dos años, de “responder a los sofismas” (proposición enigmática o que provoca discusión), durante dos años, y de “responder a la cuestión” durante un año, antes de poder presentarse al examen de bachillerato. Debían jugar el papel de *respondens* en las discusiones a propósito de los sofismas, y también en aquellas dirigidas por el maestro en torno a *quaestiones* en su propia escuela. En seguida, el bachillerato implicaba no solamente un examen, sino sobre todo una prueba que consistía en la dirección de disputas o discusiones durante la cuaresma. El candidato a bachiller (*bachillerando*) debía “determinar” la *quaestio*, es decir, dar una solución después de haber dirigido una disputa, rol que como hemos visto, estaba reservado sólo al maestro<sup>26</sup>. Ya como bachiller debía de nuevo hacer el rol de oponente y de contestador (*respondens*), pero ahora en las disputas de los maestros o en aquellas de los candidatos a bachiller. Continuando los estudios conducentes a la licenciatura, y después de su examen final, se hallaba en posesión del prestigioso “derecho a enseñar en cualquier parte” (*licentia ubique docendi*). Hasta este instante el candidato ya era *licenciatus*. Sin embargo, de acuerdo con las reglas impuestas por el propio poder eclesiástico, para ser considerado un verdadero maestro era

25 O. WEIJERS, *Le manieument...*, p. 78. BAZÀN et alii, *Les questions...*, pp. 31-37.

26 BAZÀN et alii, *Les questions...*, p. 40.

necesario pasar por la ceremonia de la *inceptio*, que era la entrada solemne en la corporación de los maestros, que implicaba la participación en muchas disputas. Esta ceremonia era bastante más solemne que la de la Licenciatura, pues el “debutante”, en presencia de los miembros de la corporación, y tras los ritos religiosos de rigor, daba su lección inaugural, siendo a continuación investido con los símbolos de la dignidad de su “oficio”: el birrete, el anillo y el libro, y se le hacía sentar en la silla magistral (*kathedra*)<sup>21</sup>.

## V. - Tolerancia

Conocido ya el tema de la *lectio*, la disputa era considerada como uno de los elementos esenciales de la enseñanza; el universitario estaba acostumbrado a la diversidad de opiniones, a la discordancia, como entonces se le llamaba. En toda discusión podían aparecer puntos de vista diferentes, frente a los cuales había que buscar una respuesta satisfactoria, esto es, una solución basada en un juicio ponderado de cada una de las opiniones, sus razones y el peso de sus argumentos. Los maestros se sometían públicamente al juicio crítico de sus alumnos y de sus colegas al exponerse al debate cuya limpieza quedaba depositada al estudio, los argumentos, la lógica, la inteligencia.

En los estatutos de la universidad de París había una gran variedad de ocasiones para la *disputatio*, por ejemplo, en la enseñanza del maestro en su propia escuela y los ejercicios para los estudiantes, las pruebas que estos últimos debían cumplir antes de presentarse a los exámenes, las disputas que los candidatos al bachillerato debían sostener en cuaresma, aquellas que formaban parte de los exámenes, las disputas solemnes de los maestros una vez por semana, etc. No todas estas discusiones han tenido la suerte de dejar testimonio escrito para poder apreciarla hoy, debido al predominio que entonces tenía la oralidad en el aula universitaria. La importancia de los temas tratados y la solemnidad con que se presentaban influían en las posibilidades de quedar por escrito.

La *disputatio* respondía a situaciones y objetivos muy diferentes. Primero, servía para entrenar a los estudiantes en el arte de discutir; había que habituar a los alumnos a manejar el método dialéctico si querían desempeñarse en el medio universitario y, tal vez algún día, enseñar en él llegado su turno. Se advierte que la discusión era también un elemento esencial de la enseñanza en las otras facultades, pero que los estudiantes aprendían primero en la facultad de artes, para después ingresar a las llamadas facultades superiores: teología, medicina y ambos derechos (*utroque iure*).

Por lo demás, como método de enseñanza a través de la discusión, la disputa buscaba poner de manifiesto las diferentes facetas de un problema, los flancos débiles de una opinión, la relatividad de los juicios emitidos, la aparente solidez de un fallo a priori, o bien, el firme fundamento de la solución adoptada. Hoy diríamos, matizar, verbo en el que se refleja la rica realidad de la vida, vida donde existen, en verdad, muy pocas realidades absolutas. Los argumentos contrarios a la solución no debían menospreciarse,

27 O. WEIJERS, *Les règles d'examen dans les universités médiévales*, en “Philosophy and Learning. Universities in the Middle Ages”, Hoenen-Schneider-Wieland, Leiden, N. Y., Köln, 1995, pp. 201- 223. Idem, *Terminologie des universités au XIII<sup>e</sup> siècle*, Roma 1987 (Lessico intellettuale Europeo, 39). J. BOWEN, *Historia de la Educación occidental*, vol. 2, Herder, Barcelona. 1979.

puesto que, valorados en su justa medida, ellos habían contribuido a clarificar el problema y a encontrar la respuesta correcta. En medio de este ambiente se advertía claramente la imperiosa necesidad de la contradicción y del contradictor para alcanzar con seguridad la verdad.

Debe agregarse aquí un punto no menos importante. La disputa era también un método de investigación. Era el medio de discutir sobre un verdadero problema acerca del cual las opiniones eran divergentes. Los maestros organizaban una disputa solemne durante la cual, con la ayuda de sus estudiantes, ellos intentaban defender su opinión a fuerza de argumentos y réplicas a los argumentos contrarios, siempre prestos a aceptar algunos de esos argumentos, si les parecían irrefutables. Después, regresando a sus claustros, alejados de la tensión de la polémica, con calma y serenidad, redactaban su *determinatio* conteniendo su opinión final de manera argumentada. Si pensamos que la *disputatio* estaba reglamentada, esto es, que los roles de *oponens* y *respondens* eran designados de antemano, y que no se podía intervenir sino cuando correspondía, la *disputatio* se convertía en una verdadera confrontación de ideas. Podía obligar al maestro a revisar su posición, a lo menos sobre algunos puntos. La solución adoptada podía ser sometida a revisión nuevamente. Esto último nos interpela en la actualidad en la tarea universitaria, al decirse que en la Edad Media cuando el maestro hablaba no había réplica: el famoso adagio *magister dixit*, “el maestro habló”. Como se ve, existe un amplio espacio para la discusión y la confrontación. Es verdad que, a veces, la disputa fue sin duda imaginaria y correspondía más bien a un género literario de la polémica, como pudo serlo en el siglo XVI, por ejemplo, las elecciones *De Indis* y *De iure belli* del dominico Francisco de Vitoria relativas a los indios de América y al Derecho de guerra, que nunca se “disputaron”. El maestro ordenó los argumentos y creó una ficción de disputa<sup>28</sup>. También, el opúsculo *Ciceronianus* de Erasmo de Rotterdam donde tres amigos conversan acerca del modo mejor de hablar: Erasmo pregunta y responden los otros dos. Asimismo, el autor escribió numerosos *Coloquios* donde con similar estilo abordó diversos temas que preocupaban al Occidente de la primera mitad del siglo XVI<sup>29</sup>.

Pero también es necesario señalar que en muchos casos la disputa fue real, y puede decirse que ella se constituyó en un momento decisivo de la enseñanza universitaria. Oír la discusión, ver a los participantes gesticular, oír el tono, el contenido y la arquitectura de sus argumentos, pronunciados en lengua latina, precisa, solemne y gravitante, otorgaba un sello indeleble al universitario e imprimía en su espíritu la apertura a la variedad de visiones que la vida humana ofrecía. En este sentido, podría pensarse que este método de enseñanza llevaba implícito el riesgo de que el espectro tan amplio de opiniones condujera a una desorientación del estudiante, pero también el espíritu de la época ofrecía la posibilidad de encontrar en la omnímoda palabra revelada, la Sagrada Escritura,

28 Francisco de Vitoria, *Relectio de Indis*, edición bilingüe y estudios por L. Pereña, J. M. Pérez Prendes y V. Beltrán de Heredia, CSIC, Madrid, 1967.

29 El *Ciceronianus*, traducción española incompleta por Lorenzo Riber (n. 23), francesa completa por Pierre Mesnard, Erasme, la philosophie chrétienne, Paris, 1970, pp. 257-358, latina *Desiderii Erasmi Roterodami: Opera Omnia*, Lugduni Batavorum, 1704. The Gregg Press Limited, Belgium, 1962, vol. 1. Vid. LUIS ROJAS DONAT, *Cristianismo y Literatura clásica en el siglo XVI: Cicerón visto por Erasmo*, en “Tiempo y Espacio”, vol. 5 (1995), Universidad del Bío-Bío, Chillán, pp. 139-156.

un asidero seguro. Sin embargo, al igual que en las demás ciencias, en la Biblia también podía hallarse la multiplicidad de sentidos, como diría el Venerable Beda, encontrarse pasajes aparentemente contradictorios, lugares cuya interpretación dividía a los exegetas. El intelectual de la Edad Media tuvo que hacer un espacio en su vida para la tolerancia, para la aceptación de la contradicción, como también del contradictor, a reconocer la legitimidad de la diversidad. Como ha dicho Jacques Le Goff, hay algo de sinfónico en todo esto, es decir, que solamente con el concurso armónico de sonidos diversos, se compone una pieza musical. La búsqueda de la unidad en medio de lo diverso. Como diría el canonista Graciano, la *concordia discordantium canonum* “el acuerdo de cánones discordantes”, esto es, que la armonía nace de la polifonía<sup>30</sup>. La sociedad extra-universitaria sufrió mucho antes, la enfermedad del temor del *otro*, del divergente, del disidente<sup>31</sup>. La armonía se buscó aquí, no en la polifonía sino en la monofonía, en la unanimidad, en la monocordia, en el monólogo.

Todo este ambiente con sus reglas y formalidades, obligaba al maestro no sólo a confrontar opiniones ajenas frente a un tema preestablecido y ya estudiado, sino también a presentar su propia visión, sus argumentos, su solución. No bastaba con presentar el problema y analizarlo académicamente, sino que le era obligatorio definirse, ofrecer una *conclusio* que quedaba, obviamente, expuesta a su vez a la misma crítica con la cual él mismo había abordado las ajenas. Valioso ejemplo de valentía y estatura intelectual, ya que enseñaba a ser leal en la crítica, a no llevar la polémica más allá del tema, a no propender excesivamente a la crítica sin proponer soluciones, a automejorarse en las opiniones, a ser consecuente, y, finalmente, a tomar una posición.

La *disputatio* se caracterizó por desarrollar la apertura del espíritu, favoreció una mentalidad que nos parece moderna, es decir, de hacer evolucionar las concepciones en una materia determinada por medio de la argumentación, siempre respetando y apreciando los argumentos que, tal vez, serán finalmente desechados. Esta mentalidad incitó a adoptar una actitud crítica frente a los textos y los enunciados, pero también a respetar las otras opiniones y a ser exigente en la búsqueda de la verdad.

## Apéndice

He aquí un ejemplo de que podemos disponer hoy, pero que no parece representar en toda su dimensión la realidad tal como se desarrollaba la *disputatio*. Con todo, permite apreciar la estructura de la disputa. Se trata de la cuestión disputada por Siger de Brabante a propósito de un tema habitualmente debatido. Siger, nacido en 1235, fue maestro de artes de la Universidad de París, principal animador de la corriente llamada “averroísta”, que utilizaba a Aristóteles a través de las interpretaciones del filósofo musulmán-español del siglo XII, Averroes<sup>32</sup>

30 J. LE GOFF, *La civilización...*, p. 469.

31 Un bellissimo libro para una aproximación C. DELACAMPAGNE, *L'Invention du racisme*, Fayard, Paris, 1983 (trad. esp. Argos Vergara, Barcelona, 1983).

32 Apud OLGA WEIJERS, *Le maniement du savoir Pratiques intellectuelles à l'époque des premiers universités (XIII-XIV)*, Brepols, Belgium, 1996, p. 243. El texto íntegro de la *quaestio* se haya en B. C. BAZÁN, *Siger de Brabant. Ecrits de logique, de morale et de physique*, Leuven-Paris, 1974, pp. 53-59.

- § 1. Se formula la cuestión si es verdad esta proposición: 'el hombre es un animal, aunque no exista ningún hombre'.
- § 2. [argumentos para la respuesta negativa] Y parece que no, porque si el hombre no es un ser existente, el hombre no es un animal, de manera que [...]
- § 3. Además, ningún hombre particular no existe. [...]
- § 4. [argumentos para la respuesta afirmativa] Para la posición contraria, Aristóteles quiere que [...]
- § 5 Además, [...]
- § 6. Además, [...]
- § 7. [nota] Para encontrar la verdad, no es muy útil considerar las cosas que son manifiestamente falsas, sino solamente las cosas que son dichas con pruebas. Entonces, en esta materia, diversas personas han expresado opiniones diversas
- § 8. [Primera respuesta] Entonces, ha parecido a algunos que [...] esta proposición es falsa: "El hombre es un animal, aunque no exista ningún hombre".
- § 9. [...] Pero contra aquellos que postulan que ella es falsa de manera determinada, es necesario argumentar como ésta ha sido hecha en oposición [es decir, el segundo argumento para la posición contraria] [...]
- § 10. [segunda respuesta] Otros han dicho que la misma sería verdadera, y lo han hecho de diferentes maneras, porque han dicho que [...]
- § 11. [contra] Pero esto no es válido porque [...]
- § 12. [contra] Además, [...]
- § 13. [tercera respuesta] Otros han dicho de otro modo, creyendo que [...]
- § 14. [contra] Pero esta vía no puede mantenerse
- § 15. [cuarta respuesta] Pero Alberto de Colonia, hablando de manera más probable de aquellos citados antes, dice que es verdad en su pequeño libro 'sobre el intelecto y lo inteligible', porque [...]
- § 1. *Quaeritur utrum sit vera: homo est animal, nullo homine existente.*
- § 2. *Et videtur quod non, quia si homo non sit ens, homo no est animal eo quod [...]*
- § 3. *Praetera, nullo homine particulari existente [...]*
- § 4. *Contra, aristoteles vult [...]*
- § 5. *Praetera [...]*
- § 6. *Praetera [...]*
- § 7. *Ad inveniendum (?) veritatem, non multum prodest considerare ea quae sunt manifeste falsa, sed solum ea quae probata dicuntur. In hac enim materia diversimode dictum est a diversis.*
- § 8. *Unde quibusdam est visum quod [...], quod haec falsa sit: homo est animal, nullo homine existente.*
- § 9. *Sed contra istos ponentes determinate eam falsam, arguendum est, sicut argutum est in opponendo [...]*
- § 10. *Alii dixerunt quod ipsa esset vera, sed isti diversimode dixerunt, quia dixerunt quod [...]*
- § 11. *Sed hoc non valet quia*
- § 12. *Praetera [...]*
- § 13. *Alii dixerunt aliter, credentes [...]*
- § 14. *Sed ista via stare non potest [...]*
- § 15. *Sed Albertus Coloniensis probabilius praedictis dicens, dicit eam esse veram in suo libello 'De intellectu et intelligibili' dicens quod [...]*



- § 16. *[contra]* Pero esto todavía no puede ser sostenido porque [...]
- § 17. *[quinta respuesta]* Es por esto que algunos [...] han dicho que [...]
- § 18. *[contra]* Y estos también han dicho mal, porque [...]. Es por esto que hay que decir de otra manera.
- § 19 *[solución; introducción]* Y primero, hay que comprender que, en cualquier caso, el conocimiento de la verdad es la solución de la duda; y cuando se conoce la verdad de una cosa, surge la causa de la ignorancia y de la contradicción que reinan en esa materia.
- § 20. *[causa del problema]* Demos, pues, la solución, mostrando la causa de la ignorancia y de la contradicción. Para ello es necesario saber que aquel que formula que el hombre no existe de manera universal, implica lo opuesto. La explicación de esto se hace por medio de tres argumentos: Primero así: [...], además, [...] Además, [...]
- § 21. *[respuesta]* Luego, si se hace la pregunta: habiéndose dicho que ningún hombre no existe, esta proposición es verdadera: “El hombre es un animal”, digo que esta hipótesis estando retenida, este enunciado no es ni verdadero de manera determinada, ni falso de manera determinada, sino que es verdadero y falso a la vez, y ni verdadera ni falsa porque [...]
- § 22. *[resumen]* Y de aquello que se ha dicho aparece claramente la antigua causa de esta contradicción a propósito de la verdad de esta proposición [...] y era esto lo que agravaba la dificultad.
- § 23. *[refutación]* Por esto está claro lo que hay que decir respecto de las objeciones.
- § 24. *[nota]* Hay, pues, que atenerse firmemente a esta opinión, pues, mientras ella ha sido considerada, el intelecto debe doblegarse y callar; la liviandad de las palabras en esta materia debe contenerse para que no impida el conocimiento. Aquel que desea disputar en todas las cosas manifiestas e igualmente no manifiestas, muchas veces llegan a decir cosas ajenas a la materia misma, como lo dice el comentador *[Averroes]* sobre el segundo libro ‘Del Cielo y del Mundo’ *[de Aristóteles]*,
- § 16. *Sed hoc adhuc stare non potest, quia [...]*
- § 17. *Hinc est quod aliqui [...] dixerunt quod [...]*
- § 18. *Et isti etiam male dicunt. Nam [...]; et ideo est aliter dicendum*
- § 19. *Et est prius intelligendum quod cognitio veritatis in aliquo solutio dubitationis est; et cognoscenti veritatem in aliqua re apparet causa discolae et contradictionis diversorum in illa re.*
- § 20. *Solvamus igitur, causam discolae et contradictionis ostendentes. Propter quod sciendum est quod, qui ponit hominem non esse universaliter, implicai oppositum. Cuius declaratio est per tres rationes. Primo sic: [...] Praetera [...] Praetera [...]*
- § 21. *Quando ergo quae ritur, posito quod nullus homo sit, utrum haec sit vera: homo est animai, dico quod, illa hypothesi retenta, hoc dictum neque est determinate verum neque determinate falsum, sed est veruni et falsum in simul, et neque verum neque falsum, eo quod [...]*
- § 22. *Et apparet ex praedictis manifeste causa contradictionis antiqua de veritate huius propositionis [...] Et hoc erat quod aggravabat difficultatem.*
- § 23 *Per hoc patet quid dicendum de obiectis*
- § 24. *Huic ergo sententiae firmiter adhaerendum est, nam cum fuerit considerata, acquiescat intellectus et sileat; recedat vanitas verborum in hac materia ne cognitionem impediunt. Qui enim in omnibus manifestis et immanifestis aequaliter disputare voluerit, contingit eis saepius dicere ab ipsis rebus extranea, ut dicit Commentator supra secundum ‘Caeli et mundi’.*

§ 25. La cuestión ha sido determinada por el maestro Sigerio de Brabante.

§ 25. *Quaestio determinata a magistro Sigerio de Brabantia.*