

CLAVIS AUREA ENSEÑANZA Y MÉTODO EN EL SIGLO XII

César Raña Dafonte
Universidad de Santiago de Compostela

A mis antiguos colegas y alumnos de la Facultad de Pedagogía,
con entrañable afecto.

RESUMEN

El método de enseñanza se cultiva y perfecciona con esmero en las escuelas urbanas del siglo XII. Es lo que analizamos en este trabajo, fijándonos en *magistri* significativos de la época: Bernardo de Chartres, Pedro Abelardo, Hugo de San Víctor, Juan de Salisbury.

Palabras clave: Método enseñanza, siglo XII, Bernardo de Chartres, Pedro Abelardo, Hugo de San Víctor, Juan de Salisbury.

ABSTRACT

Teaching methodology was carefully nurtured and improved at twelfth century urban schools. That is what will be analyzed in this paper, special attention will be paid to the most significant *magistri* of the time: Bernard of Chartres, P. Abaelard, Hugh of St. Victor, John of Salisbury.

Key Words: Teaching methodology, XII Century, Bernard of Chartres, Peter Abaelard, Hugh of St. Victor, John of Salisbury.

*Ingenium a natura proficiscitur, usu iuvatur,
immoderato labore retunditur, et temperato acuitur exercitio.*¹
(Hugo de S. Victore: *Didascalion*, Lib. III, Cap. VIII; PL, 176, 771C)

Este artículo se centra en el tema del método de la enseñanza tal como se desarrolla en el siglo XII. Estimo que es una de las grandes aportaciones del medievo a la historia de la enseñanza en Europa. Analizaré para ello algunos testimonios de autores significativos del momento, en concreto, Bernardo de Chartres (†1130), Pedro Abelardo (†1142), Hugo de San Víctor (†1141), Juan de Salisbury (†1180). Todos ellos, menos Juan, han sido excepcionales *magistri*, y todos magníficos *auctores*. Disponemos de dos tipos de información: ante todo, la praxis docente, y también sus reflexiones sobre la enseñanza.

¹ «La inteligencia dimana de la naturaleza, con el uso se favorece, con el trabajo excesivo se embota, y con el ejercicio mesurado se aguza». (Agradezco vivamente al distinguido Profesor Atilano Domínguez su generosidad por haber leído el texto de este artículo, y por las acertadas advertencias y correcciones que me hizo).

I. EL HORIZONTE INTELECTUAL: CAMBIOS INNOVADORES DURANTE EL SIGLO XII

Desde las primeras décadas del siglo XII se produce una serie de innovaciones que repercutirán, especialmente, en la enseñanza. Nos proporcionan el marco adecuado para encuadrar el tema del método escolástico.

1° *El nuevo concepto de razón (ratio)*

Para percibir esta novedad de enorme interés, no sólo en lo que concierne a la actividad racional, sino también al mismo concepto de *ratio* en los albores del siglo XII; citaré, ante todo, algún testimonio del siglo XI sobre la concepción de la razón. Está expresada esta concepción, anterior al XII, con toda nitidez por *Anselmo de Bec* (†1109). Oigámoslo:

«No busco, en efecto, entender para creer, sino que creo para entender; pues creo esto: que si no creyere, no entendería»². La fe es condición necesaria para entender, incluso aporta la materia o contenido de la intelección. Esto lo dice, precisamente, en una de sus obras más entrañable, *Proslogion*. Otro testimonio muy elocuente del mismo autor: «Tres tratados relativos al estudio de la Sagrada Escritura he compuesto en el pasado, en épocas diversas [...]. Uno de estos tres trata *Sobre la verdad* [...]. Otro versa *Sobre el libre albedrío* [...]. El tercero [...], lo titulé *Sobre la caída del diablo*». En el capítulo I de la obra *Sobre la verdad* establece: «Creemos que Dios es la verdad y decimos que la verdad existe en muchas otras cosas [...]. Por lo cual espero aprender de ti la definición de la verdad»³. Otro texto muy significativo de Anselmo se recoge en la obra *Cur Deus homo*: «Así como el recto orden exige que creamos las cosas profundas de la fe cristiana [...], así me parece que hay negligencia cuando [...] no tratamos de entender lo que creemos»⁴.

En estos breves pasajes aparece con toda claridad el concepto de razón, siempre expresado en relación con la fe. Y se aprecia que la razón es un instrumento maravilloso, pero sólo instrumento, al servicio de la fe.

Mas, si atendemos a los llamados antidialécticos de la misma época, entre los que destaca *Pedro Damión* (†1072), podemos contemplar una concepción de la razón bastante más restrictiva que la citada.

Sirvan como testimonios dos breves pasajes, uno aparece en su obra: *De sancta simplicitate scientiae inflanti anteponenda* (La santa simplicidad preferible a la ciencia que engríe), en concreto en el Capítulo VIII, titulado *Quod ad Deum accedentes humanis disciplinis non indigent*, (Los que buscan a Dios no necesitan el saber humano) nos dice: «Por lo cual [...] no busques la sabiduría humana, que te pueda hacer coincidir con los réprobos y gentiles. En efecto, ¿Quién enciende una lámpara para ver lo iluminado por el sol?»⁵ (*Quis enim accendit lucernam, ut videat solem?*). El mismo autor en el capítulo V de su obra, *De divina omnipotentia in reparatione corruptae, et factis infectis reddendis* (La omnipotencia divina en relación con el restablecimiento de la virginidad perdida, y de la conversión de lo hecho en no hecho), escribe: «Sin embargo el saber humano, si se emplea para tratar de las cosas sagradas, no puede reclamar arrogantemente para sí la autoridad de magisterio; sino como una esclava (*ancilla*) servir a su señora como tributo de esclavitud, para que no haya extravíos, en caso de querer dominar»⁶.

2 San Anselmo, «Proslogion», Cap. I, en *Obras Completas de San Anselmo*, Madrid, BAC, 1952, vol. I, p. 367.

3 «Sobre la verdad», Prefacio y Cap. I, en *Obras de San Anselmo (cit.) vol. I, pp. 489, 491.*

4 «Cur Deus Homo» Lib. I, Cap. 2, en *Obras de San Anselmo (cit.)*, vol. I, p. 747.

5 PL, 145, 701D.

6 PL, 145, 603C-603D.

Creo que aparece con claridad la tradición altomedieval, antes del siglo XII, en la concepción de la razón, como un instrumento al servicio de la fe.

La novedad que en esto se produce ya en la primera mitad del siglo XII, supone un cambio cualitativo, y, con matices diversos, llega hasta nuestros días. El autor más ilustrativo (aunque hay otros muchos), y pionero es Pedro Abelardo.

Por citar sólo una de sus obras de madurez, *Diálogo entre un filósofo, un judío y un cristiano*, con toda brevedad y nitidez establece: «Es tarea propia de los filósofos la de buscar la verdad mediante el razonamiento y seguir en todas las cuestiones [...] la guía de la razón» (*Id summum est philosophorum, rationibus veritatem investigare [...] et in omnibus rationis sequi ducatum*)⁷. Y, dado que la lógica es la ciencia que nos instruye en el uso correcto de la razón, la defiende con máxima energía, y recomienda su estudio. La metáfora de la «esclava», para referirse a la actividad racional, hay que cambiarla por la de «dama o señora» de compañía. La visión de Abelardo supone un paso gigantesco en la valoración de la actividad racional por sí misma, independientemente de su colaboración en la clarificación de las creencias religiosas. La razón pasa a ser considerada como una facultad humana con capacidad de descubrir la verdad. Esto influirá decisivamente en la historia de la ciencia y de la filosofía.

2º El humanismo

Otro dato del cambio renovador es la actitud hacia el estudio de los clásicos antiguos. Abelardo es un exponente destacado del llamado «humanismo del siglo XII»; pero, como es sabido, el acta constitucional del citado humanismo es del *magíster* Bernardo de Chartres, con su famosa metáfora de los gigantes y los enanos⁸: «Decía Bernardo carnotense que nosotros somos como enanos montados sobre los hombros de gigantes (*nos esse quasi nanos gigantum umeris insidentes*), para poder contemplar más cosas y más alejadas que los antiguos».

3º Nueva concepción de la naturaleza

Como repiten los autores del siglo XII: *Natura est clementissima parens* (madre generosísima). Decían, efectivamente, que Dios creó la naturaleza, y, como escribe Guillermo de Conches (†1145): «Lo que importa no es el hecho de que Dios haya podido hacer esto o aquello, sino examinar esto o aquello, explicarlo racionalmente»⁹ (*Quid miserius quam dicere istud est quia Deus illud facere potest? Nec videre sic esse, nec rationem habere quare sic sit, nec utilitatem ostendere ad quam hoc sit*). La concepción meramente simbólica de la naturaleza, vigente, sobre todo, desde Juan Escoto Eriúgena (†877), pasa a un segundo plano. Sin duda el siglo XII está todavía muy volcado a los símbolos, pero sus intelectuales hacen inclinar la balanza hacia el estudio racional de la naturaleza. También es notoria la insistencia en subrayar el puesto central del hombre en el cosmos. Un texto de Honorio de Autún (†1152) es paradigmático al respecto¹⁰:

«En efecto, este mundo ha sido hecho para el hombre, y por mundo entiendo el cielo, la tierra y todo lo que está contenido en el universo; de modo que sería un absurdo creer que, si todos los ángeles hubieran subsistido, el mundo no habría sido creado para quienes, según leemos, el universo fue creado» (*Iste quippe mundus propter hominem est factus...*)

7 P. Abelardo, *Diálogo entre un filósofo, un judío y un cristiano*, «Prefacio», Zaragoza, Yalde, 1988, p. 83 (PL, 178, 1613A).

8 Juan de Salisbury, *Metalogicon*, III, 4; PL, 199, 900C.

9 Guillermo de Conches, *De philosophia mundi*, Lb.II, Cap.III; PL, 172,58C-58D (Esta obra en PL está a nombre de Honorio de Autún). Cfr., J. Le Goff, *Los intelectuales en la E. Media*, Barcelona, Gedisa, 1986, pp. 60-61.

10 Honorius Augustodunensis, *Libellus VIII quaestionum*, Cap.I, en PL, vol. 172, 1185B-1185C.

4º *Las escuelas urbanas*

Las innovaciones del siglo XII se manifiestan de modo especial en la actividad escolar, la cual adquiere unos niveles que configuran una nueva faz cultural. Las escuelas urbanas, inicialmente catedralicias, reflejan esta pujanza. Se abren escuelas en muchas ciudades europeas, pero es en Francia y en torno a París, donde florecen las más señeras del siglo XII.

Los pensadores de este siglo están convencidos de hacer algo nuevo y original. No en vano repiten con insistencia la palabra *moderni* para referirse a los grandes temas del momento.

II. EL MÉTODO DE LA ENSEÑANZA EN EL SIGLO XII

Para apreciar adecuadamente el método nos fijamos, ante todo, en su aplicación en la praxis docente, para después recoger las reflexiones teóricas.

1. *El método en la praxis docente*

La Escuela de Chartres es quizás la más destacada en los inicios del siglo XII. Entre los maestros más descollantes están: Bernardo (†1130), Gilberto Porretano (†1154), y Teodorico (†1155), hermano de Bernardo. De la actividad de todos ellos estamos bien informados; pero, de modo especial, de la de Bernardo, que se convirtió en un paradigma de docente. De su magisterio tenemos noticia por uno de los grandes escritores del siglo XII, Juan de Salisbury que, aunque no conoció personalmente a Bernardo, estaba perfectamente informado sobre su actividad por colegas y discípulos del gran *magister*, con los que Juan convivió largo tiempo, pues estuvo en las escuelas francesas desde 1136 a 1147, es decir, unos 12 años, según nos relata con todo detalle en *Metalogicon*, II, 10 (PL, 199, 867B-869B). Así, tenemos abundantes noticias del método que Bernardo empleaba en su docencia. Estas informaciones se recogen especialmente en la obra citada, libro I, Cap. 24 (PL, 199, 853D-856C); es un capítulo amplio y minucioso.

Bernardo era *magister* de gramática, por ello, aunque el método se refiere a la enseñanza de la gramática, podemos, sin duda, aplicarlo a las demás disciplinas. Impartía dos clases diarias, una por la mañana, otra por la tarde. La más importante era la vespertina, el nombre que le daban era *declinatio* (*vesperinum exercitium quod declinatio dicebatur*), tal vez porque las declinaciones y conjugaciones eran el primer paso en la gramática. Esta clase era la que constituía la *lectio*, o clase magistral. Terminaba con una plegaria religiosa, llamada «collatio», en ella recitaban el Padre nuestro y el Salmo Sexto¹¹ (*devota oblatione psalmi qui in paenitentia libus sextus est, et oratione Dominica*). La clase matutina era más escorada hacia el alumno, más práctica, y estaba totalmente condicionada por la de la víspera. En efecto, se rendía cuenta de lo explicado en la *lectio*, y se corregían los trabajos encomendados a los alumnos (*cogebantur exsolvere singuli, die sequenti, aliquid eorum quae praecedenti audieran, alii plus, alii minus. Erat enim apud eos praecedentis discipulus, sequens dies*). El rigor en el desarrollo de su enseñanza era notorio. El *magister* Bernardo reprendía con energía a los descuidados, incluso les imponía castigos (*ad imitandum ea quae audiebant, alios admonitionibus, alios flagellis et poenis urgebat*). La memoria era una facultad especialmente cultivada, y para que la retención fuese más fácil se utilizaban procedimientos, como palabras mnemotécnicas, vocabularios, cuadros sinópticos, etc. La memoria jugaba un papel destacado en la enseñanza y aprendizaje, porque, obviamente, los manuscritos eran escasos y costosos¹².

11 «Domine, ne in furore tuo arguas me, neque in ira tua corripas me» («Señor, no me castigues en tu cólera, ni en tu furor me corrijas») (tal vez los alumnos se acordaban del *magister*, al recitar el Salmo...).

12 Para este apartado sigue siendo de gran utilidad: G. Paré, A. Brunet, P. Tremblay, *La Renaissance du XII^e Siècle. Les Écoles et l'Enseignement*, Paris, Ottawa, 1933.

El maestro Bernardo pretendía formar a sus alumnos más que abrumarlos con datos y erudición. Termino la presentación de la praxis docente de este *magister* paradigmático, con un pasaje del capítulo que estamos recordando de *Metalogicon*: «Cuantas más disciplinas se conozcan y cuanto más profundamente se impregne uno de ellas, más plenamente se captará la perfección de los autores (antiguos) y más claramente se los enseñará. Estos, gracias a la diacrisis, palabra que podemos traducir por ilustración o coloración, y partiendo de la materia bruta de una historia, de un tema, de una fábula, con la ayuda de todas esas disciplinas y de un gran arte de la síntesis y de la razón, hacían de la obra terminada como una imagen de todas las artes. La gramática y la poesía se mezclan íntimamente y abarcan toda la extensión del tema. Sobre ese campo, la lógica, al aportar los colores de la demostración, infunde sus pruebas racionales con el esplendor del oro; la retórica en virtud de la persuasión y del brío de la elocuencia imita el brillo de la plata. La matemática, arrastrada por las ruedas de su cuadriga, pasa sobre las huellas de las otras artes y deja en ellas con una infinita variedad sus colores y sus encantos. La física, habiendo penetrado los secretos de la naturaleza, aporta la contribución del múltiple encanto de sus matices. Por fin, la más eminente de todas las ramas de la filosofía, la ética, sin la cual no hay filósofos ni siquiera de nombre, sobrepasa a todas las demás por la dignidad que confiere a la obra. Estudia atentamente a Virgilio o a Lucano y cualquiera que sea la filosofía que profeses, comprobarás que puedes acomodarla a ellos. En esto, según la capacidad del maestro y la habilidad y celo del alumno, consiste el provecho de la lectura previa de los autores antiguos. Este era el método que seguía Bernardo de Chartres, la más abundante fuente de las bellas letras en la Galia de los tiempos modernos»¹³.

En el texto que acabamos de reseñar se mencionan de algún modo todos los saberes humanos del momento, al margen de la teología.

Reacciones hacia la nueva actividad escolar

Los estudios en las escuelas del siglo XII van adquiriendo unos niveles de rigor muy notables, pero pronto surge un movimiento que se opone al sacrificio y exigencia renovadora. El personaje que ejemplifica esta actitud es *Cornificius*. Aunque hubo intentos de identificarlo con personas concretas, lo más probable es que se trate de un nombre meramente simbólico. La polémica la presenta con todo detalle Juan de Salisbury, especialmente en el libro primero de *Metalogicon*. Por supuesto que él defiende con toda energía la formación y la seriedad de los estudios. Cornificio y sus secuaces se mofaban. Según ellos la naturaleza *clementissima parens* (madre generosísima) nos equipa de todo lo necesario, y así nos dota de razón y capacidad de hablar. En resumen, la naturaleza provee y basta: «Las reglas de la elocuencia o se poseen de modo natural o se carece de la misma»¹⁴. Por tanto, sólo la praxis (y no los estudios) nos hacen elocuentes. Las reglas de la elocuencia más bien entorpecen los estudios, «la filosofía debe prescindir en sus obras de los preceptos de la elocuencia»¹⁵.

La reacción de nuestro autor, y de todos los grandes maestros del siglo XII, hacia esta actitud es muy enérgica. Juan, con su fina ironía, dice que los Cornificianos pretendían hacerse sabios de repente. Para ellos cualquier analfabeto casi no necesitaba permanecer en las escuelas más tiempo que el que tarda en adquirir plumas un polluelo (*avium pulli plumescunt*)¹⁶. Insistiendo en una comparación similar, afirma que los cornificianos pretendían estar instruidos «en el mismo tiempo que un pájaro tarda en salir volando del nido»¹⁷. Después de algún tiempo muchos cornificianos decepcionados se corrigen, pero hay otros que son pertinaces en su

13 I, 24; PL, 199, 854A-C.

14 PL, 199, 834B.

15 PL, Loc. cit.

16 Ib., 829C.

17 Loc. cit.

locura. Incluso algunos se deciden por la medicina y muy pronto la experiencia los refuta, y tienen que abandonar tal profesión. Lo peor de todo esto es que Cornificio tiene maestros («Hay docentes que promueven esta actitud»), y también tiene discípulos («Tiene multitud de ignorantes seguidores»). Lo pernicioso de la actitud de Cornificio es que no sólo «rechaza la elocuencia, sino que socava todas las artes liberales, todos los estudios filosóficos»¹⁸.

La crítica de Juan contra esta postura podemos sintetizarla así: los cornificianos no distinguen entre las cualidades naturales y el cultivo de las mismas. Precisamente el estudio de las artes liberales es de máxima utilidad para perfeccionar lo que la naturaleza aporta, al proporcionarnos un camino sencillo. Esperar que la naturaleza lo haga todo es una insensatez¹⁹.

En este contexto adquiere toda su fuerza la definición de arte (*ars*): «Es un sistema o estrategia inventado por la propia razón para facilitar y economizar la realización de lo que es posible naturalmente». (*Est autem ars ratio quae compendio sui naturaliter possibilitium expedit facultatem*)²⁰.

Termino esta crítica a los cornificianos con una cita que hace alusión a un gran maestro del momento: «Solía el maestro Gilberto, a la sazón Canciller de Chartres [...] no sé si con humor, o compadeciéndose de su insensatez, al verlos acudir a este tipo de estudios, recomendarles que se dedicasen a panaderos (*artem pistoriam*), que es una profesión muy rentable para quienes no sirven para los estudios»²¹.

2. Reflexión, o teoría, sobre el método docente

Nos centramos sólo en autores del siglo XII, que es la época en que el método da los primeros pasos, firmes y enriquecedores. También en este apartado acudimos a grandes maestros del momento. Recogemos, de modo especial, las aportaciones de *Pedro Abelardo*, por ser uno de los más destacados maestros (sino el máximo) del siglo XII. Posee una lucidez y agudeza mental, y una claridad y perfección en sus escritos, que constituyen un auténtico regalo para la posteridad. Además, para nuestro objeto, tiene la ventaja añadida de haber realizado un auténtico discurso sobre el método, en especial, en el *Prologus* de su obra *Sic et non*²². En él con brevedad, claridad y sencillez nos informa generosamente. Por ello trataré, sencillamente, de subrayar sus aportaciones.

1^a Un buen docente, ante todo, ha de prepararse con rigor. Para ello al estudiar a los autores, sobre todo antiguos, debe esforzarse en interpretarlos adecuadamente²³.

2^a Defiende con energía una actitud crítica del docente hacia las autoridades, o autores de reconocido prestigio. Desmintiendo muchos tópicos sobre los medievales, dice expresamente: «*Non doctoris opinio, sed doctrinae ratio ponderanda est*»²⁴. Refiriéndose a los autores reconocidos, insiste: «Los mencionados autores no se alegan como testimonios a los cuales no sea lícito oponerse, si es que quizá se apartaron en algo de la verdad»²⁵. Y, remacha todo lo dicho sobre la actitud crítica: «Tal clase de escritos ha de ser leída no con la obligación de aceptarlos, sino con la libertad de juzgarlos»²⁶.

18 Ib., 827C.

19 Ib., 837A.

20 Ib., 838A.

21 Ib., 832 A-B.

22 Este *Prologus* lo traduje al castellano, y está publicado (bilingüe) en esta *Revista*, sección *Documentos*, 12 (2005), p. 221-234.

23 Cfr. PL, 178, 1339B.

24 Ib., 1348D (no es la opinión de un doctor lo que ha de ser valorado, sino las razones de la doctrina que expone).

25 Ib., 1347B.

26 Ib., 1347C.

- 3^a Importancia esencial, del alumno, o auditorio para un docente. Fijémonos en las consideraciones del *magister Petrus*: «Es conveniente seleccionar las palabras, teniendo en cuenta la composición del auditorio, dado que sucede a menudo que el significado propio de las palabras es desconocido para algunos, o poco usual, porque si pretendemos hablarles para enseñar de modo conveniente, es más oportuno tener en cuenta lo usual entre los oyentes que estar preocupado por la significación propia de la palabra, según enseña el mismo príncipe de la gramática, Prisciano, maestro de la locución»²⁷.

En estas aportaciones introductorias a su reflexión sobre el método, se apoya explícitamente en *San Agustín*, recogiendo unas bellísimas consideraciones del de Hipona²⁸, que él asume como propias. Cuando expone convicciones suyas, que considera claves, es una constante en P. Abelardo acudir a las máximas autoridades reconocidas por todos los autores del siglo XII. Esto lo hace para dejar bien atados todos los flecos, pues tenía muchos y destacados adversarios. En este contexto escribe: «También San Agustín [...] prestando atención a esto [...] nos advierte que omitamos todo lo que impide la comprensión de aquellos a quienes se habla, y que posterguemos tanto la belleza como el dominio de la expresión, si prescindiendo de ello, pudiesen llegar más fácilmente a la comprensión; según dice²⁹: «En este caso el que enseña no debe preocuparse con cuánta elocuencia expone, sino con cuánta claridad. El deseo diligente de dar claridad al discurso descuida a veces las palabras más cultas, y no se preocupa de cuán bien suenen, sino de cuán bien declaren y expliquen lo que se intenta manifestar» [...]. En otro lugar³⁰ insiste: «Entre los buenos maestros haya tanto cuidado de enseñar, que si alguna palabra por conservar su pureza latina, resulta oscura o ambigua, y en el lenguaje del vulgo se dice de modo que se evita la ambigüedad y la oscuridad, prefieran más bien la forma con que la usan los no instruidos al modo con que la expresan los doctos [...]. Porque, ¿de qué sirve una locución que no entiende el auditorio, siendo así que no hay motivo en absoluto para hablar cuando no entienden lo que hablamos aquellos a quienes hablamos para que nos entiendan? Luego el que enseña debe evitar todas aquellas palabras que no enseñan». Y también³¹: «Es índole propia de los buenos ingenios amar la verdad en las palabras, mas no las palabras por sí mismas. ¿De qué sirve una llave de oro si con ella no se puede abrir lo que queremos? (*Quid enim prodest clavis aurea, si aperire quod volumus non potest?*) ¿Y qué se nos da que sea de madera si con ella lo hacemos, cuando precisamente no buscamos otra cosa si no es abrir lo que está cerrado»³².

Oigamos ahora a *Juan de Salisbury*. Dado que Juan ha conocido muy de cerca la actividad docente en las más destacadas escuelas francesas del siglo XII, y fue discípulo de alguno de los más ilustres maestros, es por lo que debemos de tenerlo muy en cuenta al reflexionar sobre el tema. Precisamente por no ser *magister*, se siente más libre para criticar a los maestros de su tiempo, unos eminentes y otros no tanto. Esto le da pie para unas reflexiones pedagógicas interesantes. Entre sus maestros más destacados que cita está, ante todo, Pedro Abelardo, del que dice: «Destacaba sobre todos como maestro de dialéctica». De la enseñanza de Abelardo resalta la claridad y el rigor del método. Sin duda sus consideraciones las escuchó más de una vez el distinguido discípulo, Juan, y las asumió en su tarea de escritor, y las considera de obligado cumplimiento para todo docente, que se precie de auténtico. Para aclarar esta

27 Ib., 1339C.

28 En este tema concreto cita literalmente la obra «De doctrina christiana», especialmente los Capítulos X y XI del libro IV, en *Obras de San Agustín*, Madrid, BAC, 1957, ed. Bilingüe, vol. XV, pp. 238ss; PL, 34, 99-100 (Cap. X) y (Cap. XI, cols. 100-101).

29 San Agustín, *De doctrina christiana*, cit., p. 238.

30 Loc. cit.

31 San Agustín, Ib., p. 241.

32 P. Abelardo, *Prólogo de Sic et non*, PL, 178, 1339C-1340B.

alusión a las reflexiones sobre el buen docente, acudimos una vez más al *Metalogicon*. El *Capítulo 17 del Libro II* se titula: «*Quam perniciose doceatur et quae fuerint de generibus et speciebus opiniones modernorum*» (La enseñanza perniciosa y las opiniones de los modernos sobre los géneros y las especies). Las primeras palabras del título, como se aprecia, hacen alusión a la docencia inadecuada, de modo especial, en lo referente al problema de los universales. Con este motivo hace unas consideraciones de tipo pedagógico sumamente interesantes: «Muchos maestros tienen una metodología de enseñanza totalmente desafortunada. Pretenden hablar de cualquier problema y del modo más abstruso, sin tener en cuenta a sus alumnos, buscando tan sólo la propia ostentación, y así no se privan de hablar de los temas más difíciles ante principiantes inexpertos que en modo alguno los entienden. Sin embargo, una pedagogía adecuada exige, claridad, brevedad y sencillez, adaptándose con todo empeño a los que han de ser iniciados» (*Cum oratio simplex, res brevis, et facilis quantum potest debeatur introducendis*)³³. Con lo anterior, se aprecia el horizonte intelectual desde el que hablan y escriben sobre el método concreto de enseñanza los pensadores del siglo XII.

III. LOS ELEMENTOS O MOMENTOS DEL MÉTODO EN EL SIGLO XII

Podemos sintetizar, de entrada, el método escolástico como una *discusión metódica*. Esta discusión requiere un primer momento fundamental, que es la *lectio*, de esta brotan los problemas, la *quaestio*; y los problemas incitan, o llevan, a la aclaración de los mismos, la *disputatio*. Estos tres momentos del método se encuentran plenamente desarrollados en el siglo XIII, pero en el siglo XII es cuando se fraguan, en la actividad escolar. En esto nos fijamos ahora.

— *Pedro Abelardo*. Para estos análisis nos sirve de guía, una vez más, el gran maestro y dialéctico. Veremos cómo en sus reflexiones están presentes (a veces implícitamente) los tres momentos clásicos del método escolástico³⁴.

1) **El primer momento: la *lectio***. Es, sin duda, la base y raíz de la enseñanza, y también del aprendizaje. De la *lectio* surgirán, lógicamente, la *quaestio* y la *disputatio* (como de un árbol brotan los frutos).

Por eso nos detenemos en la *lectio*. La *lectura* no es la mera recitación, sino que constituye un auténtico análisis o interpretación de los contenidos. Abelardo insiste en una serie de directrices que considera del mayor interés. Podemos sintetizarlas en las siguientes normas o reglas:

1ª *Sobre la aclaración de los términos*.

Para leer una obra es tarea esencial el descubrir el significado correcto de los términos que emplea el autor. Esto no siempre es fácil, pero es absolutamente necesario para la comprensión de un texto. En tal sentido escribe: «Nos dificulta grandemente la comprensión un modo inusual de locución, así como las diversas acepciones de las palabras, que unas veces aparecen utilizadas en un sentido y otras veces en otro diverso [...]. Además cada autor tiene sus matices, en los que suele insistir»³⁵.

Nos advierte Abelardo que los autores al elaborar un texto usan, a veces, las palabras con un significado que el uso corriente les ha ido dando, y que se sale del riguroso significado gramatical. Con esto pretenden ser más comprensibles para los destinatarios directos, pero puede suponer una nueva dificultad para los lectores lejanos³⁶.

33 *Metalogicon*, II, 17; PL, 199, 874-A-B.

34 Como dije anteriormente, todo esto está admirablemente expuesto en el Prólogo de *Sic et non*.

35 PL, 178, 1339B.

36 *Ib.*, 1339C, 1344D.

2ª *Sobre la autenticidad de los escritos*

Esta regla se refiere al problema de la comprobación de la autenticidad de una obra, tanto en lo concerniente al autor, como al propio texto. Insiste en que son frecuentes las corrupciones en los textos, así como las interpolaciones. Oigamos al *magister*: «Con diligencia se ha de tener en cuenta, cuando nos proponen objeciones sobre los escritos de los Padres, en cuanto hay contradicciones en los mismos e incluso falsedades; si el engaño está más bien en que se ha falseado la escritura, o se ha deteriorado el escrito. Muchas veces, en efecto, [...] los escritos se corrompen por defecto de los mismos copistas»³⁷.

3ª *Sobre el examen crítico de los textos dudosos*

Las sugerencias en este apartado son precisas. El examen crítico de los textos dudosos ha de realizarse cotejando los textos auténticos; además se han de tener en cuenta las eventuales retractaciones o correcciones del autor. Esto quiere decir que los textos deben interpretarse en el marco del corpus completo del escritor. En tal sentido advierte Abelardo: «También considero de gran relieve el comprobar si los pasajes se corresponden con los escritos auténticos o definitivos, o más bien ha habido retractaciones, debido a posteriores descubrimientos en la investigación de la verdad»³⁸.

4ª *Sobre el contenido de los escritos*

Con bastante insistencia nos recalca nuestro autor otra norma sobre la interpretación de los escritos, que podemos resumir del siguiente modo: es preciso no confundir las opiniones citadas con la opinión del propio escritor, y, sobre todo, no tomar como solución aquello que el autor presenta como problema. Con toda claridad afirma: «O más bien recoge opiniones de otros que la suya propia [...]. Muchas veces los filósofos recogen opiniones de otros, y hablan según ellos, y no según la propia opinión». Asimismo recalca: «Los escritos filosóficos con frecuencia proponen opiniones como si fueran verdades indudables»³⁹.

5ª *Sobre las circunstancias de lugar y tiempo*

Para interpretar correctamente una obra se ha de tener en cuenta el momento temporal en que fue escrita, así como otras circunstancias, por ello con toda determinación advierte: «También hay que tener en cuenta el tiempo [...]. Con facilidad se resolverían multitud de controversias, si pudiésemos defender el sentido distinto que diversos autores le dan a las mismas palabras⁴⁰».

Como se puede apreciar, todas estas normas crítico-exegéticas tienen un carácter general, aunque hayan sido formuladas para aclarar textos patrísticos o bíblicos. Abelardo con estas reglas pretende otorgar a la investigación y a la enseñanza un rigor científico.

A pesar de su optimismo hacia los poderes de la razón en la búsqueda de la verdad es consciente de que no siempre es posible superar las dificultades de los textos. En este sentido establece lo que podemos denominar una regla complementaria.

6ª *Sobre los límites de la investigación racional*

Si, después de una aplicación rigurosa de todo lo advertido en las reglas propuestas, todavía subsisten dificultades, entonces es cuando debemos acudir a las autoridades, pero siempre críticamente⁴¹.

2) **Segundo y tercer momento: *quaestio* y *disputatio*.** En lo dicho por Abelardo sobre la *lectio* están sin duda implícitos los otros dos momentos del método: la *quaestio* y la *disputatio*, no en vano escribe: «En cualquier *disputa (disputatione)* filosófica se considera que la auto-

37 Ib., 1340D-1341A.

38 Ib., 1341D.

39 Ib., 1341D-1342A, 1344A, 1343A.

40 Ib., 1344D.

41 Ib., 1345A.

ridad ha de ocupar el último lugar, o no ocupar ninguno en absoluto»⁴². Y remacha sus sugerencias: «En toda disciplina surgen controversias, sea respecto a la palabra escrita sea respecto a juicios expresados oralmente, pero en toda *disputa* (*disputationis*) pesa más el dar una razón que el citar autoridades [...]. Las palabras mismas de cada autoridad dan pie a *muchas cuestiones* (*quaestiones*), de forma que más que formarse un juicio a partir de ellas hay que formarse un juicio acerca de ellas»⁴³.

En otro lugar ya había dicho: «La investigación se emprende con el estímulo de la duda, y pro medio de la investigación se llega al conocimiento de la verdad»⁴⁴.

La *disputatio* aparece en ejercicio en las clases que recibe; así en su *Historia calamitatum* escribe: «Llegué, por fin a París, donde desde antiguo florecía, de manera eminente, esta disciplina [la dialéctica]. Y me dirigí a mi maestro Guillermo de Champeaux, que descollaba en esta materia tanto por su competencia como por su fama. Permanecí a su lado algún tiempo, siendo aceptado por él. Después llegué a serle un gran peso, puesto que me vi obligado a rechazar algunas de sus proposiciones, y a arremeter a menudo en mis argumentaciones contra él. Y, a veces, me parecía que era superior a él en la *disputa*» (*in disputando*)⁴⁵.

Entre otros autores del siglo XII, que reflexionan sobre el método, merecen especial mención Hugo de San Víctor y Juan de Salisbury.

— *Hugo de San Víctor* (h.1097-1141). Contemporáneo de P. Abelardo, aunque unos 20 años más joven, no tiene su nivel dialéctico-especulativo, pero sí muy buenas dotes pedagógicas. Ejerció como docente en la Escuela parisina de San Víctor desde 1225 hasta su muerte, incluso fue el director de la escuela durante una década. Esto nos indica que sus reflexiones sobre la enseñanza merecen una atención especial. Además tuvo la delicadeza de escribir una obra sobre el tema: *Didascalion (o Eruditionis didascalicae libri septem)*. En esta obra nos centramos ahora. Es tal su orden y claridad que la seguimos fielmente. El Capítulo I del *libro primero* se titula: «Dos son las cosas principales de todo el que se instruye para la ciencia» (*Duo esse praecipua, quibus ad scientiam quisque instruitur*)⁴⁶. Esas dos cosas son: *Lectio et meditatio* (la lectura y la reflexión). De estas dos, la lectura ocupa el primer lugar en la instrucción. Por ello en esta obra analiza, de modo especial, la *lectio*, estableciendo las normas de la lectura adecuada (*praecepta legendi*). Tres son los preceptos más necesarios para la lectura: el primero, saber lo que se debe de leer, el segundo, el orden de la lectura, es decir, lo que se ha de leer antes y después, el tercero, cómo se debe leer.

En el *libro tercero* presenta ciertos aspectos de tipo general sobre la enseñanza y el aprendizaje. El capítulo VII se titula: «*Quid sit necessarium studentibus*». La contestación es precisa, tres cosas son necesarias para alguien que se dedica al estudio: *natura, exercitium, disciplina*. La naturaleza, o cualidades naturales, se refiere a que un estudiante capte con facilidad lo que oye, y además lo retenga con firmeza. El ejercicio incluye esfuerzo y constancia en cultivar cuidadosamente el talento natural. La disciplina en los estudios implica la unión de ciencia y virtud, para llevar una vida honorable⁴⁷.

El *libro octavo*, nos aclara lo que insinuó en el anterior. Los que se entregan a la ciencia deben poseer dos cualidades naturales fundamentales: inteligencia y memoria (*ingenium simul et memoria*), imprescindibles para cualquier estudio o enseñanza, de forma que si falta alguna de las dos, no puede haber resultados adecuados. La inteligencia busca la sabiduría, y la memoria la guarda. Las cualidades naturales con un esfuerzo excesivo se embotan; ahora bien, con

42 P. Abelardo, *Diálogo entre un filósofo, un Judío y un Cristiano*, (op. cit.), p. 143 (PL, 178, 1639D).

43 *Ib.*, 146 (PL, *Ib.*, 1641A, B).

44 *Sic et non*, PL, 1349B.

45 *Cartas de Abelardo y Eloísa*, Madrid, Alianza, 1993, p. 99.

46 PL; 176, 741A.

47 PL, 176, 770C.

el ejercicio adecuado se desarrollan («*Ingenium a natura proficiscitur, usu juvatur, inmoderato labore retunditur, et temperato acuitur exercitio*»⁴⁸).

Para el desarrollo de la inteligencia son medios adecuados la *lectio et meditatio* (la lectura y la reflexión). Aclara nuestro autor, que hay que distinguir entre el lector de libros humanos (*lector artium*), y el lector de libros sagrados (*divinum lectorem*). Nos fijamos exclusivamente en un lector de saberes humanos: lo que debe leer son todas las artes, el origen, y luego el contenido y la división de las mismas («*originem omnium artium, descriptionem et partitionem earum*»), persiguiendo siempre los aspectos filosóficos («*secans philosophiam a summo, usque ad ultima membra*»). A continuación se estudian los autores de las artes, subrayando cuáles merecen ser estudiados principalmente («*artes praecipuae legendae*»). Asimismo se establece el orden, y la manera de leerlas. Para aportar finalmente normas de vida para los lectores («*legentibus vitae suae disciplinam*»).

Prescindo de todo lo referente a la descripción y origen de las artes liberales, que hace Hugo, y solamente recordaré lo que nos dice sobre el orden y la manera de leer. Lo desarrolla en el *Libro Tercero* del *Didascalion*. Dada la relevancia de la *lectio*, establece ya de entrada en el capítulo VIII de este libro: la lectura consiste en informarse mediante los escritos de otros, teniendo en cuenta las normas adecuadas. Hay tres géneros de lectura, la del que enseña, la del que aprende, y la del que la hace por su iniciativa «*Lectio docentis, discantis, per se insipientis*»⁴⁹. Decimos, en efecto, leo o explico un libro a alguien, leo un libro recomendado por alguien, o, sencillamente, leo un libro («*Lego librum illi, et lego librum ab illo, et lego librum*»)⁵⁰. Termina esta primera consideración sobre la *lectio* con las siguientes palabras: «*In lectione maxime consideranda sunt ordo et modus*». De esto hablará en los capítulos siguientes del *libro tercero*. Así el capítulo IX trata *De ordine legendi*. Hay el orden de las *disciplinas*, como cuando decimos que la gramática es más antigua que la dialéctica; otro es el orden de la *narración* de las cosas que se dicen; hay también el orden de la *disposición* de los temas. El orden en las disciplinas se establece según la naturaleza de cada una. El de los libros, teniendo en cuenta al autor, o la materia expuesta. El orden en la narración, atendiendo a la disposición de la materia. Esta disposición es doble: una es natural, cuando algo se describe según el orden en que ha sido realizado; hay también una disposición artificial, cuando se describe antes lo que sucedió con posterioridad, o viceversa. En la exposición se tiene en cuenta el orden según la investigación o búsqueda, y hay que tener en cuenta tres elementos, la expresión literal, el significado obvio, y el significado profundo («*littera, sensus, sententia*»). Aclara el autor cada uno de estos elementos. Ante todo, la *littera*: es la conveniente ordenación de los dichos, que también se llama construcción. *Sensus*: es la significación elemental, obvia. *Sententia*: es una comprensión más profunda, a la que se llega, sólo mediante una explicación o interpretación. En todo esto el orden es el siguiente: En primer lugar la construcción literal, en segundo lugar la significación más obvia y en tercer lugar la comprensión. En esto consiste una perfecta exposición: «*In his ordo est, ut primum littera, deinde sensus, deinde sententia inquiratur; quo facto, perfecta est expositio*»⁵¹.

En el capítulo X nos habla del *modo* de la lectura. Ante todo nos dice: el modo de la lectura está constituido por una correcta distribución. Toda división comienza por lo delimitado, y progresa hasta lo indefinido. En efecto, todo lo delimitado es más patente, y comprensible por la ciencia. Por tanto la instrucción comienza por aquello que es más claro, y mediante este

48 PL, 176, 771B-C.

49 PL, 771C.

50 Ib., 771C.

51 PL, Ib., 772 A. Sobre la *lectio*. Cfr. G. Cavallo y R. Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1997 (especialmente el capítulo: «El modelo escolástico de la lectura», por Jacqueline Hamesse, pp. 157-185; G. Cavallo, *Libri e lettori nel medioevo. Guida storica e critica*. Roma-Bari, Biblioteca Laterza, 1989.

conocimiento se llega a la ciencia de las cosas ocultas. En adelante sigue la investigación racional, a la que corresponde el análisis discursivo, cuando partiendo de lo general descendemos por divisiones a lo particular, investigando de este modo la naturaleza de las cosas particulares.

El aprendizaje, por tanto, debe comenzar por lo más claro, determinado y abarcante; y a partir de ahí, descendiendo paulatinamente (gradualmente) y distinguiendo cada cosa mediante un minucioso análisis, ir descubriendo la naturaleza o constitutivo de todo lo que estaba implícito («*Quando ergo discimus, ab iis incipere debemus quae magis sunt nota et determinata et complectentia; sicque paulatim descendendo, et per divisiones singula distinguendo, eorum quae continentur naturam investigare*»)⁵².

El capítulo XI se titula *De meditatione*. La reflexión es otro momento esencial tanto en la docencia como en el aprendizaje. La definición que Hugo asume es la siguiente: la reflexión es el pensar asiduo, mediante el cual se investiga sagazmente el origen y la causa, la modalidad y finalidad de cualquier realidad. La reflexión tiene su inicio en la lectura, pero no está constreñida a las reglas estrictas de la lectura. En efecto, se deleita en navegar por cualquier espacio apropiado, en donde se encuentre con una mirada libre para la contemplación de la verdad (*Delectatur enim quodam apto decurrere spatio, ubi liberam contemplandae veritati aciem affigat*); y se complace también en relatar, unas veces estas y otras veces aquellas causas de las cosas; también se deleita en clarificarlo todo. Por lo tanto el inicio de la instrucción está en la lección, pero la consumación, el final, está en la reflexión («*principium ergo doctrinae est in lectione, consummatio in meditatione*»)⁵³. Incluso llega a decir nuestro autor que la reflexión constante y habitual «*iucundam valde reddit vitam, et maximam in tribulatione consolationem praestat* » (hace muy agradable la vida, incluso aporta el mejor consuelo en la desdicha)⁵⁴.

El capítulo XII de este libro tercero se titula *De memoria*. Así como la inteligencia trata de investigar y explicar, la memoria recoge y guarda. Por ello es necesario que lo que analizamos en el aprendizaje, lo recojamos y lo encomendemos a la memoria. Para hacer esta recolección aclara unas técnicas interesantes de un maestro muy experto.

Para memorizar conviene resumir aquello de lo que se ha escrito o discutido ampliamente, esto los antiguos lo llamaban epílogo, es decir, una breve recapitulación. En efecto, cualquier estudio tiene un principio en el que se apoya, y todo lo que en él se dice está supeditado al mismo. Buscar este punto de partida y aclararlo es recoger lo esencial. Utiliza una bella metáfora: un solo manantial da lugar a muchos riachuelos, y a las sinuosidades de los ríos; descubre el manantial, y allí lo tienes todo (*tene fontem et totum habes*). Da una advertencia tajante: porque la memoria del hombre es débil y efímera (*hebes est et brevitatem gaudet*), si se le encomiendan muchas cosas se le satura: «Por tanto en todo aprendizaje debemos recoger algo breve y seguro, y guardarlo en los cofrecillos de la memoria (*arcula memoriae*), de donde según las necesidades saquemos algunas cosas. Lo guardado debe recordarse con frecuencia, para que no caiga en el olvido»⁵⁵. El *magister* nos amonesta: «*Unde rogo te, o lector, ne nimium laeteris, si multa legeris, sed si multa intellexeris, nec tantum intellexeris, sed etiam retinere potueris [...]. Quare superius me dixisse recolo, eos qui doctrinae operam dant, ingenio et memoria indigere*»⁵⁶. («Por lo cual te suplico, lector, que no te alegres demasiado, si lees muchas cosas, sino que alégrate si las entiendes, pero no sólo entenderlas sino también si las puedes retener en la memoria [...]. Por ello recuerdo lo que dije anteriormente, que los que se dedican al estudio necesitan de la inteligencia y de la memoria»).

52 PL, Ib., 772B.

53 Ib., 772C.

54 Ib., 772C.

55 Ib., 773 A-B.

56 Ib., 773B.

— *Juan de Salisbury*. Para finalizar recojo su aportación. No fue *magíster*, como ya queda dicho, pero sí conoció a grandes maestros, y las principales escuelas francesas del siglo XII (así, en él tienen gran resonancia los *problemas* de los métodos docentes de la época). Por eso termino este artículo con una alusión al saresberriense.

En lo que se refiere al *método* son elocuentes las siguientes palabras: «El que aspira a la filosofía familiarícese con la lectura (*lectio*), la asimilación doctrinal (*doctrina*), la reflexión (*mediatio*), y la vida virtuosas»⁵⁷ (*Qui ergo ad philosophiam aspirat apprehendat lectionem, doctrinam, et meditationem, cum exercitio boni operis*). Sin la menor duda conocía las explicaciones de Hugo de San Víctor sobre la lectura y sus distintas modalidades (también las de Pedro Abelardo). Por eso inmediatamente distingue entre la lectura del que enseña (*docentis*), la del que aprende (*discentis*), y la del que lee por su cuenta (*per se scrutantis*). Así al hablar de la *lectio*, se ha de aclarar el sentido en que la usamos. Propone que, cuando se habla de la *lectio* del maestro a sus discípulos se la denomine *praelectio*, para evitar equívocos (palabra que toma de Quintiliano). Estimo que los tres momentos del método que distingue nuestro autor se corresponden con los tres momentos del método escolástico, tal como se va desarrollando a lo largo del siglo XII. La terminología clásica acabará siendo: *lectio, quaestio, disputatio*. Esta terminología responde a la enseñanza en común. Pero como Juan no es *magíster* habla como el que a solas investiga la verdad. Por eso mantiene para el primer momento el término *lectio (discentis)*, pero a la *quaestio* corresponde en terminología de Juan, *doctrina* (asimilación doctrinal), y a la *disputatio* corresponde la *meditatio* (reflexión personal).

A MODO DE EPÍLOGO

Por lo dicho, se desprende con claridad que el problema del *método* está en un primer plano entre los pensadores del siglo XII. Lo cultivan en la práctica, y lo defienden con clarividencia y energía en sus escritos. Todo esto imbricado con la *docencia*, que con gran minuciosidad se desarrolla y perfecciona en las escuelas urbanas, que, además de centros de enseñanza, son también los focos principales que irradian y sustentan la cultura de la época. Precisamente, el siglo XIII recogerá los frutos que emanan de esta labor constante y tenaz.

César Raña Dafonte
 ascesar@usc.es