

LOS GÉNEROS DE PRODUCCIÓN ESCOLÁSTICA: ALGUNAS CUESTIONES HISTÓRICO-CRÍTICAS

Celina A. Lértora Mendoza
CONICET, Buenos Aires

RESUMEN

La configuración de la categoría historiográfica «Escolástica» ha dado lugar a una serie de cuestiones y reflexiones interesantes. Tiene especial importancia la resolución de dos de ellas: 1. que la categoría sea aplicable a todas las disciplinas del currículo universitario medieval, y en especial a la filosofía; 2. que el contenido significativo de la categoría permita una aplicación realmente útil.

La conceptualización de la «escolástica» en la línea de De Rijk permite visualizar el surgimiento de este modelo a mediados del siglo XII, en forma paralela a la consolidación de las instituciones escolásticas y a la estructuración, en su interior, del triple ejercicio de la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*; permite además fijar y comprender los términos *ad quem* para cada disciplina, incluyendo la filosofía, en la medida en que los cambios en la esfera del conocimiento pusieron en crisis la tarea de los *magistri*. Se trata entonces, de estudiar más particularizadamente diversos aspectos de la producción teórica medieval que puedan ser caracterizados adecuadamente dentro de esta categoría.

Palabras clave: Historiografía medieval —escolástica— método escolástico.

ABSTRACT

Interesting issues and thinking have risen when the category in historiography «Scholastics» was shaped. It is important to resolve two of them: 1. the category should be applied to all disciplines in the medieval university curriculum, especially to philosophy; 2. the significant contents of the category should allow a truly useful application.

Conceptualizing Scholastics as De Rijk proposes, allows to visualize the coming up of this model in about the middle of the twelfth century. It appeared at the same time as the consolidation of the scholastic institutions and within them the structure of the triple exercise of *lectio*, *quaestio* and *disputatio*. It also permits to understand the terms *ad quem* for each discipline, including philosophy insofar as the changes in the circle of knowledge put into crisis the task of the *magistri*. It deals with studying in a more particular way several aspects of the medieval theoretical production which could be correctly characterized in this category.

Key words: Medieval historiography —scholastics— scholastics method.

INTRODUCCIÓN: LA «ESCOLÁSTICA» COMO CATEGORÍA HISTORIOGRÁFICA

Es difícil definir la escolástica. Como indica Alain Boureau,¹ se puede partir de una intuición común, como hacen los diccionarios: escolástica designa la filosofía y la teología enseñadas

¹ Alain Boureau, *L'empire du livre. Pur une histoire du savoir scolastique (1200-1280). La Raison scolastique II*, Paris, Les Belles Lettres, 2007, pp.13-14.

en las universidades medievales y los métodos correspondientes.² Esta aproximación tiene la ventaja de fijar los extremos objetivos: la creación de las universidades hacia 1200 y la declinación de ellas en el Renacimiento. Pero las dificultades provienen del contenido disciplinario de la escolástica; por ejemplo, la noción de filosofía, tal como se la emplea, es moderna. También hay que considerar a las facultades de la universidad. La de Artes, en tanto prepara (y a veces se opone) a la de Teología, y enseña un saber laico, aparecería como enemiga o rival de la escolástica teológica. Las disciplinas y las facultades, concluye, no pueden definir por sí solas a la escolástica. Los métodos, los *habitus*, las posiciones sociales, no pueden ser consideradas simples añadidos. El conjunto forma un todo que no se puede reducir a las partes. Acordando en líneas generales con este cuadro de situación, se trata de delimitar en lo posible el ámbito de la escolástica filosófica y caracterizar sus géneros de producción

La configuración de la categoría historiográfica «escolástica filosófica» ha dado lugar a una serie de cuestiones y reflexiones interesantes, que interesan en cuanto dicha categoría constituya un marco hermenéutico para analizar ciertas cuestiones relativas a géneros de producción filosófica que puedan ser denominados «escolásticos». Para la historia de la filosofía medieval tiene especial importancia: 1. que la categoría sea aplicable a todas las disciplinas del currículo universitario medieval, y en especial a la filosofía; 2. que el contenido significativo de la misma permita una aplicación realmente útil.

Sintetizando los resultados de la discusión de posiciones, desde Maurice De Wulf hasta Ricardo Quinto,³ podemos asumir que: 1.º con respecto a la primera cuestión, aceptando su aplicación a todos los campos académicos universitarios medievales, es conveniente, como sostiene Quinto, usar la palabra como adjetivo que señale a qué disciplina (*facultas*) se refiere, o bien referirla expresa o implícitamente al método y no a los contenidos; 2.º en relación a la segunda cuestión, la conceptualización de la «escolástica» en la línea de De Rijk⁴ permite visualizar el surgimiento de este modelo a mediados del siglo XII, en forma paralela a la consolidación de las instituciones escolásticas y a la estructuración, en su interior, del triple ejercicio de la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*; permite además fijar y comprender los términos *ad quem* para cada disciplina,⁵ incluyendo la filosofía, en la medida en que los cambios en la esfera del conocimiento pusieron en crisis la tarea de los *magistri*. Se trata entonces, de estudiar más particularizadamente diversos aspectos de la producción teórica medieval que puedan ser caracterizados adecuadamente dentro de esta categoría.

2 Para Sofía Vanni Rovighi define escolástica como la filosofía y la teología que se enseñaba en las escuelas medievales, punto de partida que adopta Martínez Lorca para señalar los aportes metodológicos del siglo XII, que —según él— son: Teodorico de Chartres, *Heptateuchon*; Hugo de San Víctor, *Didascalicon*; Juan de Salisbury, *Metalogicon*; Alano de Lille, *Theologicae regulae*; Gualterio de San Víctor, *Contra quatuor labyrinthos Franciae*; Pedro Abelardo, *Sic et non*; Pedro el Chantre, *Verbum abbreviatum*. (cf. Andrés Martínez Lorca, *Introducción a la filosofía medieval*, Madrid, Alianza Editorial, 2011, p. 47ss.).

3 Este autor presenta una síntesis de la situación actual en «“Scholastica” como categoría della storiografia filosofica», *Patristica et Mediaevalia*, v. 19, 1998: 51-64.

4 De Rijk caracteriza el método escolástico, aplicado en filosofía (y en teología) por el empleo, tanto en la investigación como en la enseñanza, de un sistema constante de nociones, distinciones, definiciones, análisis proposicionales, técnicas de razonamiento y métodos de disputa, que en su comienzo fueron tomados de la lógica aristotélico-boeciana, y más tarde, de manera más amplia, de la lógica terminista. (*La philosophie au moyen âge*, Leiden, Brill, 1985, p. 85).

5 Permite también diferenciar las prácticas académicas universitarias de las monásticas, en lo relativo al cultivo de la filosofía, precisando mejor las relaciones entre ambas comunidades. Sobre esto, v. por ejemplo Hugo Barbour, O.Praem. «Tra *lectio* e *disputatio* negli studi monastici del XIII secolo», *Angelicum* 71, n. 1, 1993: 65-75, donde vincula —acertadamente a mi juicio— la aparición de estas formas escolásticas con el ejercicio de la retórica, que era de amplia tradición monástica.

Es incuestionable que durante el siglo XII se produce un gran cambio intelectual en la latitud europea, ya establecido en el XIII, y cuyo epicentro puede fijarse en la facultad de Artes. Nuevos mecanismos de pensamiento producen una nueva forma de concebir el mundo y de expresar esos conocimientos. Sobre la peculiaridad de la producción teórica correspondiente al período denominado escolástico, hubo y hay diversas posiciones.

Tempranamente, Fernand van Steenberghen consideró al siglo XIII, decisivo para la escolástica, como un momento renovador, pero la enseñanza siguió siendo fragmentaria y ecléctica, e ignoró las «pretensiones totalitarias de un sistema filosófico».⁶ Además del puesto sobre la mesa un conjunto de cuestiones relevantes. Primera, que hasta mediados del siglo XIII no hubo una concepción orgánica, y mucho menos compartida, de la filosofía. Es conocida, por ejemplo, la tesis de Gilson (1924) de que San Buenaventura entendía a la filosofía como una disciplina heterónoma, integrada en un organismo de nociones e influencias sobrenaturales que la transfiguran. En su momento van Steenberghen⁷ se opuso a esta visión, sosteniendo —al contrario— que el Seráfico maneja un concepto estricto de filosofía e inclusive que su encuadre doctrinal puede escapar al habitual agustinismo.

Segunda, la necesidad de redimensionar las reales adhesiones a las teorías aristotélicas, más allá del aparente gran triunfo de su «cristianización». Él ha mostrado que hasta c. 1240 la enseñanza de la filosofía, tanto en las Facultades de Artes como en las de Teología, es ecléctica, que el mismo aristotelismo introducido por entonces estaba muy sesgado por la hermenéutica aviceniana, por la influencia de Avicibrón (Ibn Gabirol) a través de Domingo Gundisalvo y, sobre todo, por un considerable trasfondo neoplatónico que operaba como «concepción heredada».

Tercera, la consideración de Tomas de Aquino como el creador de la primera filosofía verdaderamente original de la cultura cristiana.⁸ Aunque también muy discutible, esta afirmación tiene una punta de especial interés: es solidaria con la postura del autor cuando rechaza el concepto de «filosofía cristiana» por considerarlo contradictorio al de «filosofía» entendida en sentido estricto.⁹

Finalmente, hay que señalar, en este elenco de cuestiones sobre el tapete, que la indefinición del marco teórico que permitiera distinguir entre filosofía y teología, se repite en lo relativo a filosofía y ciencia. Como bien ha señalado tempranamente Dominique Salin,¹⁰ nuestra actual concepción que distingue filosofía y ciencia no tenía correlativo en la Edad Media, en la cual se usaban otras distinciones, entre ellas la de *episteme* y *doxa* para lo que luego se llamó filosofía natural y el conjunto de observaciones empíricas, respectivamente. Por la misma razón, la física operaba sobre todo con esquemas cualitativos o cuali-cuantitativos pero con escasa referencia a la matemática la cual, a su vez, desde el punto de vista de sus fundamentos teóricos y gnoseológicos se trataba en la filosofía, pero sus aspectos específicos (nociones y desarrollos de aritmética y geometría) constituían trabajos aparte.

6 Cf. *La Philosophie au XIIIe siècle*, Louvain-Paris, Publications Universitaires, 1966, p. 66.

7 Ob. cit., Cap. 5: «San Buenaventura y la filosofía».

8 Dedicar a este tema el cap. 7.

9 El propio van Steenberghen se hace cargo de esto en un trabajo posterior al antes analizado: «Problèmes spécifiques de méthode en histoire de la philosophie médiévale», *Rev. Univ. Bruxelles*, N. 3-4, 1973: 398-432.

10 «La conception scolastique de la physique», *Rev. Néosc. de Philosophie*, 39, 1936: 27-50.

ALGUNOS CARACTERES GENERALES

La caracterización de la categoría «escolástica» en general no es fácil, porque a lo largo del tiempo y de la diversidad disciplinar, sus perfiles han variado significativamente. Sin embargo puede intentarse un elenco no exhaustivo de caracteres que exhiben con cierta habitualidad los textos denominados escolásticos.

La lectura crítica de los maestros entre ellos

Esta característica puede considerarse algo propio de la escolástica. Hay muchos ejemplos, pero mencionaré solamente uno, porque ha sido bastante estudiado y estimo que hay resultados establecidos. Es el caso de Tomás de Aquino y Siger de Brabante,¹¹ quien estuvo activo en París entre 1260 y 1270 y debe en gran parte su celebridad a las acusaciones que sufrió. Durante el siglo XIX se forjó la imagen de un jefe de una corriente de la facultad de Artes, que habría propugnado la separación de la fe y la razón, utilizando el pensamiento de Averroes para proponer la escandalosa tesis del monopsiquismo. Sin embargo, sus similitudes con Tomás de Aquino son notables. En 1272 inauguró las *Quaestiones morales* con un texto cuyo título e idéntico al de un artículo de la II-II, q., 161, art. 1, y que habría redactado semanas o meses antes. El desarrollo es parecido al de Tomás, y por eso Friedrich Stegmüller, en 1931, vistas las difíciles dataciones, propuso que Tomás dependía de Siger. La posición inversa fue sostenida por van Steenberghen en 1942 y fortalecida por el prestigio de Tomás en desmedro de Siger incluso Bazán sostiene lo mismo añadiendo que el texto de Siger es en realidad un resumen de Tomás. Para Boureau la cuestión de Tomás es un reemplazo de Aristóteles con algunas referencias escriturarias, mientras que el texto de Siger da un sentido diferente y lo mismo puede decirse en otros casos de textos análogos. En conclusión, entre Siger y Tomás no hay ninguna copia ni plagio, sino dos modos distintos de empleo de un texto. Para interpretar estos usos Boureau propone cuatro hipótesis que permiten calibrar la originalidad del empleo. 1.º hay ciertamente prudencias tácticas frente a un maestro reconocido; 2.º un primer uso podría completarse con una voluntad de no dejar sin respuesta ni rectificación a un maestro prestigioso; 3.º las dos tácticas se complementan: el uso muestra que nada se pierde de la fuente; en un mundo de escasez textual y conceptual, todo debe servir; 4.º puede verse en el reemplazo el sueño medieval reproseguir con las antiguas doctrinas para cubrir y recubrir las rupturas. Sea como sea, el ejemplo es sintomático de la necesidad de superar antiguas interpretaciones y aceptar la inter-lectura de los maestros no desde una *auctoritas* específica, sino desde los criterios de consistencia lógica que estaban en proceso de estandarización.

Un nuevo uso de la *auctoritas*

En general puede decirse que la *auctoritas* suple los límites de la propia capacidad de acceder directamente a un saber; por otra parte, -y sobre todo en el orden religioso, moral o político- *auctoritas* es la cualidad de poder imponer una acción o una doctrina. El Medioevo reconoció varias categorías de autoridades y los lógicos se ocuparon de explicar el *locus ab auctoritate*. En primer lugar, partiendo de la idea consensuada de que la autoridad es *iudicium sapientis in sua scienti* (expresiones que se encuentran en Pedro Hispano y Lamberto de Auxerre por ejemplo), consideraron la *auctoritas* personal, el maestro y su magisterio.

11 Boureau trae un síntesis que me parece adecuada (ob. cit. pp. 227-233).

En otro sentido no se refiere a las personas sino a las doctrinas. Un criterio de autoridad aceptado comúnmente a lo largo del Medioevo y para casi todas las materias es la *communis opinio*, basado en la convicción de que sería imposible que todos estuviesen en el error. En el siglo XIII este criterio es expresamente asumido por Tomás de Aquino, por ejemplo en *Summa contra Gentiles*, I, 34, lo que le autoriza el rechazo de las posiciones *extraneae*.

La escolástica continuó aceptando estos lineamientos generales, pero añadió otras precisiones de importancia a la hora de establecer el estatuto epistémico de los textos que hacen uso del argumento por autoridad, especialmente en filosofía. Considero que las dos precisiones más importantes son: la jerarquización estricta de la *auctoritas* y su distinción disciplinar. Con respecto a la primera, desde luego siempre se distinguió por encima de todo la *auctoritas divina*, pues Dios es la autoridad suprema que se expresa (conforme a San Pablo) en la creación (que es una especie de *liber*) y en la Sagrada Escritura. La Escolástica, asumiendo esta cúspide, organiza una especie de pirámide en la cual sigue la autoridad de la Iglesia, manifestada a través del Papa y los Concilios; en un grado inferior de autoridad están los *sanctii*, es decir, aquellos autores que se han destacado por su ortodoxia doctrinal y su santidad de vida. Al llegar a la Baja Edad Media, el número de ellos y sus diferencias eran considerables, lo que obligó a una diferenciación en dos etapas: la primera corresponde los antiguos Padres hasta San Agustín; la segunda los posteriores. Esto explica por qué algunos escolásticos (notablemente Buenaventura y Tomás de Aquino) se cuidan de no disentir expresamente con los *antiqui sanctii*, incluso en cuestiones que no hacen estrictamente a la fe ni a la doctrina. Considero que los escolásticos, que comenzaron a aplicar de modo más sistemático el método crítico, debían sin embargo establecer lazos con las «concepciones heredadas», para consolidar una tradición hermenéutica, en el sentido de Gadamer. Por eso privilegiaron a los más antiguos (más cercanos a la fuente fundamental, la revelación) y seguros (es decir aquellos cuya santidad estaba firmemente establecida) El límite de la *auctoritas* no es, entonces, tajante sino gradual y cuanto más se baja en las autoridades religiosas, más nos acercamos a la autoridad humana, la segunda clase de *auctoritas*, y estrechamente vinculada a la distinción disciplinar.

La segunda precisión pues, considera en forma estricta al *sapiens*, que lo es —fuera de Dios— sólo en un área determinada del saber y aun así, con las limitaciones inherentes a la naturaleza del intelecto humano. La autoridad humana es un criterio válido porque la verdad es objetiva. Por lo tanto, si alguno ha alcanzado realmente una verdad, ella puede ser asumida por todos, como una simplificación —diríamos— del proceso de su adquisición que cada uno puede reconstruir. Por otra parte, puede hacerse apelación a la *auctoritas* porque se supone que los *auctores* buscan la verdad, que es la *intentio recta* en general; por ello se puede decir que los *auctores* que aciertan en la verdad deben estar, en general, de acuerdo y cuando no lo están, debe buscarse la causa del error o de la divergencia. Éste es, me parece, el sentido más profundo del interés escolástico por el género del comentario, que aparece como un recurso transversal en casi todas las elaboraciones sistemáticas.

El tratamiento a-histórico de la filosofía

Como ha señalado De Libera hay un tipo de análisis textual que se hace estándar en el siglo XIII. Los escolásticos usan un método a-histórico: separan las premisas, los principios o los hechos sobre los cuales reposan las afirmaciones doctrinales. Es decir, distinguen entre *positio* y *via*, y la *via* es analizada en sus *rationes* (argumentos) y su *radix*. Entonces, se puede hablar de una *via platonica* que conduce a una *positio platonica*. La raíz es el principio operatorio fundamental en una vía y comanda toda la línea de pensamiento que desemboca en la *positio*.

Es decir, concluye, la escolástica no colecciona informaciones históricas, y su mirada no es crítica en el sentido filológico.¹²

Este aspecto tiene relevancia para entender de modo más complexito las relaciones entre dos géneros aparentemente distantes: la *disputatio* y el comentario. Así, mientras que el mecanismo lógico de la disputa recorta teorías y las separa de su marco histórico, el comentario retoma la exégesis integradora. No son géneros opuestos o diversos, sino más bien complementarios.

DIVERSOS GÉNEROS DE PRODUCCIÓN

1. La *quaestio*

Puede decirse que la *quaestio*, cuyos orígenes se remontan fácilmente al siglo IX en el marco de la *lectio divina*, representa el primer y más importante género escolástico y el que mejor exhibe un carácter que ya he mencionado: el pensamiento crítico.

Es importante en primer lugar establecer la relación entre *lectio*, *quaestio* y *disputatio*,¹³ tema sobre el cual se volverá cada vez. Aquí se deben señalar algunos hitos. Agustín, en *De doctrina Christiana* retoma las ideas de Varro sobre la enseñanza de la gramática: *lectio*, *emendatio*, *enarratio*, *iudicium*. La *lectio* es por lo tanto, la simple lectura, asociada a la *recitatio* oral. Este recitado oral solía hacerse con glosas, apareciendo un nuevo aspecto de la *lectio* en Abelardo y Roberto de Melun. El lector y el escolarca hacían las glosas en virtud de su autoridad, pero a la vez usando argumentos, y ambos eran decisivos en la explicación de los textos bíblicos. La lectura espontánea de la Biblia producía preguntas o cuestiones, a lo que ya hace referencia Agustín. Gilberto de la Porrée describe la diferencia entre las cuestiones patrísticas y pre-escolásticas y la cuestión en la escuela de que él mismo participa,¹⁴ diciendo que la cuestión consiste en la contradicción entre la afirmación y la negación de algo que se pregunta. Pero la contradicción misma, no es la *quaestio*, sino que ella requiere argumentos para explicar las contradicciones de las autoridades. Los profesores-lectores que explicaban las cuestiones se transforman en *magistri*, como Anselmo de Laón, Guillermo de Champeaux, Pedro Abelardo, Gilberto de la Porrée, diferenciándose su autoridad de aquella de los Padres de la Iglesia. Para estos autores la *quaestio* no es un ejercicio aparte de la *lectio*, y ambas tareas constituyen a los acholares. Los *magistri* debían responder a las cuestiones que podían tener diversas soluciones, dando origen a la *disputatio*.

Por otra parte, el espíritu crítico que surge en estos siglos pre-escolásticos, se acompaña de la promoción de un modelo formal, la «colación», que tuvo especial importancia durante el proceso de elaboración del derecho canónico.¹⁵ Los cánones sobre los que trabajan no son textos jurídicos semejantes a los del derecho romano, pues se consideran inspirados por el Espíritu Santo. La «colación» en el sentido de Agustín tiene un matiz musical, consiste en la armonización; siguiendo esta línea, se trata entonces, en estos casos, de presentar los textos

12 Cf. Alain De Libera, *La philosophie médiévale*, Paris, P.U.F., 1993. Traducción *La filosofía medieval*, Bs. As. Fundación Hernandarias, Editorial Docencia, 2000, p. 364.

13 Sigo en este punto a Stephen Brown, «Key Terms in Medieval Theological Vocabulary», Olga Weijers (ed.) *Méthodes et instruments du travail intellectuel au moyen âge. Études sur le vocabulaire*, Turnhout, Brépols, 1990: 82-96.

14 *De Trinitate*, ed. N- Häring, Toronto, 1966 p. 37 y PL 64, 1258.

15 Thierry Lesieur, «La collatio: un modèle chrétien de résolution de la question?», Mireille Chazan, Gilbert Deham, *La méthode critique au Moyen Âge*, Turnhout, Brépols, 2006, p 66.

sin contradicciones ni disonancias.¹⁶ Esta *collatio* va adquiriendo otros caracteres a medida que se diversifican los temas y las fuentes, pasando a primer plano la idea de la oposición (que eventualmente se debe armonizar o concordar).

Othon de San Emerano, en el siglo XI, toma con mucha fuerza la idea del razonamiento por oposición. En él se encuentran las dos dimensiones de la *collatio*: práctica monástica y modelo textual. La problemática debería desarrollarse en tres pasos: 1.º Proponer una genealogía del modelo; 2.º Mostrar las consecuencias; 3.º visualizar lo relativo al problema del «método crítico».¹⁷ Para trazar una génesis del método crítico finalmente devenido en *quaestio*, es necesario plantear las relaciones de estos autores del siglo XI con Escoto Eriúgena, el primero en la Latinidad que organizó sistemáticamente una construcción teórica sobre distinciones analíticas por oposición. Determinar si hubo y en qué medida tales relaciones no es tarea historiográfica fácil dada la escasa cantidad de documentos probatorios. Por lo que hace a Othon, se sabe que copió la traducción eriúgeniana al Pseudo-Dionisio; de hecho éste parece haber sido el único trabajo del Eriúgena que tuvo aceptable difusión. Pero hay otros más importantes para este punto. En ocasión con su disputa con Godescalco de Orbais sobre la predestinación, Escoto Eriúgena escribió un tratado,¹⁸ en el cual establece que un argumento puede ser extraído de tres «lugares»: 1. a partir de los semejantes (*a simile*), a partir de los contrarios (*a contrario*), 3. a partir de la diferencia (*a differentia*).¹⁹

La exposición de un tema, que requiere la consideración del *sic* y del *non*, exige —al menos en esa parte preliminar y expositiva— una postura lo más objetiva posible del tema y de los pareceres al respecto. Esta postura, a su vez, debe ser lingüísticamente señalada, es decir, deben quedar claras las diferencias entre «exponer» y «sostener».

Esta necesidad de precisión ya está estandarizada en tiempos de Tomás de Aquino, quien se hace un deber intelectual de ella. Como señala Clemens Vansteenkiste,²⁰ esta exigencia —al menos en el Aquinate— se relaciona con la propia gnoseología, es decir, con los modos por los cuales el sujeto llega a la captación del objeto y a su exposición teórica. Los objetos que se presentan a los sentidos y la inteligencia pueden ser ordenados de diferentes modos; el criterio más fundamental es el del origen: según provengan de quien investiga o de otros. Los datos que provienen del sujeto que investiga constituyen una especie de «fenomenología». Los datos de origen externo se indican habitualmente con el verbo *apparet*, o con verbos que reflejan la actividad receptora: *videmus*, etc. Los datos mediatos son provocados o experimentales, en lo cual Tomás no está muy adelantado, como por ejemplo Roger Bacon. Los datos que no provienen del sujeto sino de otros son las «autoridades».

Pasemos ahora al proceso concreto por el cual se relacionan *lectio* y *quaestio*. Se entiende por *lectio* la adquisición de ciencia mediante la lectura de textos, que a su vez es tanto la *lectio* del maestro (*lego librum illi*) como la del discípulo (*lego librum ab illo*). A su vez,

16 Puede considerarse también, al decir de Lisieur como «una consonancia entre disonancias», expresión que de Sedulius Scotus en el siglo IX (Ibíd., p. 67).

17 Cf. Lisieur, art. cit., p. 75.

18 J. Scotus, *De praedestinatione liber* (ed. Firenzeed. E. S. Mainoldi, 2003) donde desarrolló un argumento expuesto por Cicerón en su *Tópica*, que también había comentado Boecio.

19 Según Lisieur (art. cit., p. 92) éste sería un antecedente explicativo de la diversificación de los modos argumentativos en las controversias teológicas inmediatamente posteriores; es una hipótesis interesante y plausible, pero no puede ser abordada aquí. Señalo en cambio, efectivamente, la aparición del modo opositivo como un recurso argumentativo suficientemente legitimado en el marco de una concepción estrictamente binaria de la verdad lógica.

20 Clemens M. J. Vansteenkiste, OP., «El método de Santo Tomás», C. Fabro, F. Ocariz, C. Vansteenkiste, A. Levi, *Las razones del tomismo*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1980: 91-115.

y conforme una tradición que se remonta a los Estatutos de París de 1215, había una lectura cursoria, exposición breve y ceñida al texto y otra llamada lectura ordinaria, exposición más amplia y detallada. En esta última se distinguen a su vez, tres momentos: primero, la explicación literal, el análisis de la estructura gramatical (*littera*); segundo el análisis de contenido (*sensus*) y finalmente un análisis más profundo, exposición doctrinaria (*sententia*). Entonces la *quaestio* aparece como un *dubio* durante la lectura, se preguntaba: *quaestiones*. Mediante la *quaestio* se pasa de la fase interpretativa a la creadora o innovadora, afrontando con argumentos las dudas, Y cuando la *quaestio* alcanzó autonomía se transformó en *quaestio disputata*: la solución de un *magister* a una *quaestio* era la *determinatio magistrales* (volveré sobre esto).

Desde el punto de vista didáctico, es importante el uso de las distinciones en las formas escolásticas principales: *quaestio*, *quaestio disputata*, *quaestio quodlibetalis*, especialmente en cuanto a la mayor complejidad de los modos argumentativos.²¹ Si bien los modos de razonamiento, en general, están domados de *Anal. Priora* II, 23 (68b 8-37), la estandarización de los pasos de la demostración apodíctica (*potissima*) ha quedado fijada en la segunda mitad del siglo XIII de este modo:²²

1. Argumentos pro y contra (*videtur quod sic; sed contra - videtur quod non; sed contra*);
2. Prueba de las premisas (*probatio maioris, minoris*);
3. Establecimiento de la tesis (*propositum*) en el *corpus quaestionis*
4. Respuesta: *solutio* con diferentes formas de prueba:
 - Prueba indirecta: *reductio ad impossibile*
 - Prueba positiva: *Arguitur quod sic*
5. Refutación de las objeciones o *fallaciae*.

Como se verá en el próximo punto, los pasos de una *quaestio* son análogos a lo de una *disputatio*, ya que en definitiva ésta es una ampliación de aquélla. Vale indicar aquí que el proceso de simplificación expositiva de los manuales escolásticos que a partir de la segunda mitad del siglo XVI van reemplazando a estos textos tardomedievales, así como suprimen lo que correspondería a la *lectio* (el texto del *magíster* antiguo, sobre todo Aristóteles), también simplifican la exposición de las *quaestiones* suprimiendo cada vez más su desarrollo interno hasta que la *responsio* se transforma en «tesis».

2. La *disputatio*

La *disputatio* fue sin duda el método básico de la producción, enseñanza y transmisión, usada tanto en las Facultades de Artes, como en las de Teología, Derecho y Medicina. Este método, o mejor, este conjunto de opciones metodológicas, está complementado por otro género igualmente extendido e importante: el comentario. En realidad, es precisamente a partir de los elementos teóricos de las fuentes comentadas que se organizan las cuestiones disputadas. Por eso, aunque tanto comentarios como cuestiones las hubo antes de este siglo, es en este momento que estos géneros adquieren una dimensión constitutiva del método escolástico.

21 Sigo aquí algunas ideas de Lambert M. de Rijk, «Specific Tools concerning Logical Education», Olga Weijers (ed.) *Méthodes et instruments du travail intellectuel au moyen âge. Études sur le vocabulaire*, Tournhout, Brépols, 1990: 62-81, que se ha ocupado especialmente de las relaciones entre las formas de argumentación y la estructura de los respectivos géneros expositivos.

22 Por ejemplo en el *De ortu scientiarum*, 53, de Roberto Kilwardby, que de Rijk analiza detenidamente (art. cit., pp.63-67), y cuya aplicación ejemplifica con la Q. 2, sobre las procesiones divinas, de las *Quaestiones Quodlibetales* de Duns Scoto (ibíd., p. 68 ss.).

Olga Weijers señala que las fuentes de la historia de las universidades medievales, se encuentran permanentemente los términos *disputatio* y *disputare*, tanto en los estatutos como en los textos y parecen hacer dupla con *lectio* y *legere*. La lectura comentada de textos remitía a la autoridad y la disputa surge de una práctica antigua y venerable, por lo cual podría tenerse la impresión que en la nueva institución, la universidad, se continuaban empleando antiguos medios de enseñanza.²³ La disputa dialéctica, antecedente de la escolástica, encuentra su lugar, a partir del siglo XII, en un nuevo dominio, la «lógica moderna», y se refiere a la discusión entre dos oponentes (oponente y responderte) que es el objeto de las artes de la disputa. Como bien ha visto Abelardo, la disputa no es una lucha real ni la búsqueda de un conocimiento por vía individual, sino que es un debate y una polémica entre los que razonan sobre una cuestión que ha sido propuesta y que debe ser probada o refutada, y procede según las reglas de la dialéctica.

Durante el curso del siglo XII toma una estructura estándar²⁴

positio - oppositio - responsio

La *oppositio* se divide en tres elementos

propositio
interrogatio
conclusio

La *responsio* puede tener tres formas

concessio
contradictio
prohibitio

Hay disputas en el terreno teológico, filosófico, médico y jurídico; algunos han sostenido la primacía temporal de esta última. Pro en todo caso, y como observa correctamente Weijers, la estructura básica de una disputa universitaria incluye: 1.º argumentos dialécticos (fundamentalmente silogismos); 2.º referencias a *auctoritates* y, eventualmente, 3.º un recurso a la *experientia*, a la que se define como «observación de la realidad».²⁵

Pero por otra parte, es verdad, como afirma Weijers, que la *disputatio* escolástica deriva de una tradición distinta a la de la disputa dialéctica, o más bien, sostengo yo, se forma con dos tradiciones convergentes que señalo como: 1. el conjunto de recursos lógicos de la analítica aristotélica (tanto la *logica vetus* como la *nova*); 2. el método investigativo-argumentativo temático producto de la ampliación y complejidad de la *quaestio*. Sentado esto, puedo acordar con Weijers en que la disputa escolástica no es un duelo entre dos opositores, sino la discusión de una cuestión con la ayuda de medios dialécticos, que se desarrolla entre el maestro y sus estudiantes, o entre varios maestros y bachilleres. Y es diferente de la disputa dialéctica en varios aspectos: 1.º es una discusión sugerida o al menos parcialmente originada en la lectura, en las dificultades aparentes o reales en el texto o en interpretaciones contradictorias del mismo; 2.º la disputa escolástica tiene como objetivo encontrar la buena respuesta a la cuestión, determinar y/o enseñar la verdad, tomando en cuenta las diferentes facetas del problema y las diversas respuestas posibles, y para ello se sirve de medios lógicos, especialmente el silogismo; 3.º la estructura básica es diferente: después de la formulación de la cuestión se dan los argumentos para la respuesta afirmativa o negativa y luego el maestro da la solución y refuta

23 Olga Weijers «De la joute dialectique à la dispute scolastique», *Comptes-rendus des séances de l'Académie des inscriptions et Belles-Lettres*, 143è. année, N. 2, 1999, p. 509.

24 Art. cit., pp. 511-512. Las «obligaciones» son discusiones en las cuales un oponente intenta conducir al respondente a aceptar proposiciones contrarias a la tesis que está «obligado» a defender-

25 O. Weijers, «The medieval *disputatio*», en M. Dascal, H. Chang (eds.), *Traditions of controversy* (Controversies 4), Amsterdam, 2007, 141-149, esp. 142.

los argumentos contrarios; 4.º implica al menos la participación de tres personas: el maestro que propone la cuestión, preside las discusiones y profiere su *determinatio*, el oponente y el responderte, eventualmente varios de cada posición.²⁶

3. La *Summa*

La *summa* es un género expositivo específicamente escolástico, que se construye sobre la base de estos elementos: 1. La concepción demostrativa y jerarquizada del saber; 2. La asunción de completud de los campos epistémicos determinados por un conjunto de principios; 3. La lógica veritativa bivalente como instrumento científico. La expresión se usó primeramente para las sumas teológicas, en el paso del siglo XII al XIII, para indicar una sistematización de todo el saber teológico.²⁷ Lo importante sobre todo es que suponen una superación de las cuestiones centradas en el orden o la estructuración de los comentarios bíblicos, propias del período anterior, aplicando elementos de la lógica aristotélica en su composición. De modo análogo, puede decirse que las «sumas filosóficas» son a su vez el resultado de aplicar este criterio a las materias filosóficas resultantes de la incorporación del corpus greco-árabe y por tanto, una nueva estrategia de abordaje de temas cuyo tratamiento antes se limitaba a perífrasis y comentarios.

La *summa*, al contrario de los otros géneros, acepta más fácilmente ser una obra colectiva. Los talleres colectivos: el ejemplo más ilustre es el de la *Summa* dicha de Alejandro de Hales que, desde 1229 era el primer profesor que comentó las *Sentencias* entre 1223 y 1227. En 1236 entró en la Orden Franciscana y su cátedra se tornó franciscana, pasando luego a Juan de La Rochelle, Eudes Rigaud y Guillermo de Melitona. Antes de morir (1245) había iniciado una *Summa* que fue terminada por la Orden, organizando para ello un verdadero taller. En 1256 el Maestro General obliga a Guillermo de Melitona a abandonar la cátedra de teología en Cambridge y volver a París para presidir la comisión que acabaría la obra. Pero Alejandro, en vida, había trabajado en estrecha conexión con Juan de la Rochelle, que murió también en 1245. Se ha mostrado que el Libro II pertenece a Juan, comparando con sus obras propias. El libro IV reenvía esencialmente a Guillermo de Melitona, que unos diez años antes había producido una Suma sobre los sacramentos. Por lo tanto, la comisión no se limita a continuar, sino que establece una auténtica división del trabajo en función de las competencias de sus miembros.²⁸

4. El *Commentarium*

El comentario tiene también una larga tradición,²⁹ desde la antigüedad, y luego en la didáctica religiosa de la *lectio* bíblica. Podríamos decir que un paso detectable es la glosa, método didáctico, consistente en la aclaración de un texto, que podía ser *glossa interlineales*, es decir entre líneas, y *glossa marginalis*, en los márgenes. Tenemos luego la *expositio*, desarrollo de la *glossa*, que es un comentario general de la obra y que toma a su vez dos formas: paráfrasis y comentario literal.

26 Cf. «De la joute dialectique...» cit., pp. 514-515.

27 Cf. Elisabeth Reinhart y Joseph Ignasi Saranyana, «La configuración de la ciencia teológica de Hugo de san Víctor a Tomás de Aquino», *Veritas*, 43, n. 3, 1998: 549-562.

28 A. Boureau, ob. cit., p. 41.

29 V. sobre esto Cf. Weijers, O., «La structure des commentaires philosophiques à la Faculté des arts: quelques observations», en G. Fioravanti et al., *Il commento filosofico nell'occidente latino secoli XIII-XV*, Atti del colloquio Firenze-Pisa, 19-22 ottobre 2000, organizzato dalla SISMEL, Turnhout, Brepols (Rencontres de Philosophie Médiévale, 10), 2002, p. 38 ss.

La gran variedad de formas de los comentarios medievales latinos a Aristóteles muestra tanto diversidad de tradiciones como de intereses. Es indudable que el modelo latino de los comentarios filosóficos ha sido Averroes, pues es el primero —hasta donde sabemos— que abandona el modo aviceniano de paráfrasis para centrarse exclusivamente en la explicación del texto de Aristóteles. Ciñéndonos a los comentarios latinos del siglo XIII, aparece una primera distinción entre comentarios sintéticos (que se aproximarían a los *Epítomes* de Averroes) y comentarios «paso a paso» (cuyos modelos serían los comentarios Magno y Medio de Averroes). Dentro de estos últimos, a su vez, pueden distinguirse diversas formas de ordenación del texto para su exposición. Una de las formas, usada tempranamente por Roberto Grosseteste en Oxford, fue la de ir señalando, al correr del comentario, las «conclusiones» o tesis principales del mismo. De este modo el texto queda ordenado según sus tesis principales, siendo el resto del texto la argumentación que lleva a ellas, o bien corolarios y tesis derivadas. Sin que dé a primer avista la impresión, en realidad es una ordenación *more geometrico* posiblemente dependiente de la influencia euclidiana presente en los medios académicos latinos desde el siglo XII. En cuanto al criterio de citar sólo el comienzo de la unidad significativa a analizar, se asemeja a los Comentarios Medios averroístas. Otra forma es la división del texto en unidades de sentido, lo que Averroes hizo en los Grandes Comentarios, transcribiéndolas por extenso y numerándolas correlativamente. Es el modo que sigue Tomás, pero con una particularidad personal en la división interna.

La característica propia de los primeros comentarios escolásticos es que la exposición predomina sobre la justificación o la crítica. Sólo posteriormente, y en especial en la segunda escolástica, los «comentarios» (que ya serán algo más que eso) incluirán las disputas entre las escuelas, pero salvando siempre la *auctoritas* del comentado, ya que nadie escribía un «comentario» para criticar o refutar doctrinas centrales del comentado.

La estandarización de los comentarios latinos fue un proceso complejo, incluso por la intersección con el método de los comentarios teológicos, que tenía una historia larga y a su vez compleja, incluso anterior al caso típico que son los comentarios a las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Dado que las obras teológicas presentan fuentes de muy diverso origen (biblicas, doctrinales patrísticas y posteriores, legislación canónica, doctrina canonística), era necesario incluir más elementos que la explicación literal de la letra y/o su complementación teórica.³⁰ Esta tradición debía ejercer un influjo en los comentarios filosóficos, sobre todo cuando los autores eran a su vez escritores de comentarios teológicos. De ahí también ese carácter mixto y de límites difusos en los múltiples comentarios a las *Sentencias*.

CONSIDERACIONES FINALES

Conforme a las breves notas histórico-críticas que anteceden, se hace evidente que los géneros de producción escolástica tienen una historia compleja y matizada, que su estanda-

30 Por ejemplo, los comentarios a las distinciones de Lombardo sobre el matrimonio (tema relacionado a la vez con la filosofía —ética y política— la teología y el derecho canónico) marcan etapas de un método compartido. Boureau señala que en el comentario de Hugo de San Caro se evidencian cuatro fases: 1.º recopilación de los elementos teológicos necesarios para la demostración; 2.º absorción masiva del derecho canónico; 3.º determinación de un sujeto mixto, entre el derecho y la teología, el voto; 4.º la expresión de un punto de vista singular a propósito de la estructura del sacramento (ob. cit., p. 56). Estas etapas redaccionales, diríamos así, están a su vez relacionadas, de modo transversal, con el uso sistemático de recursos lógicos y analíticos. Una aproximación similar, del mismo autor, en «La méthode critique en théologie scolastique. Le cas des commentaires des *Sentences* de Pierre Lombard (XIIIè-XIVè siècles)», Mireille Chazan - Gilbert Deham, *La méthode critique au Moyen Âge*, Turnhout, Brepols, 2006:167-180.

rización en los siglos xv xvi y su posterior desarrollo han oscurecido. Por otra parte, vemos la necesidad de superar posiciones generalizadas a favor o en contra de la «ruptura epistemológica» de la escolástica, y estudiar, en lo posible, caso por caso. Lo cual no obsta, en mi criterio, a la posibilidad de reconocer rasgos comunes, al modo del «aire de familia», que permiten identificar ciertos productos intelectuales como escolásticos y a su conjunto, así como al medio de producción, con el adjetivo de «escolástica». Pero —y espero que haya quedado al menos claramente instalada la preocupación en este trabajo— la diversidad disciplinaria impide, en mi criterio, usar el término sustantivamente, siendo más correcto e incluso más eficaz, hermenéuticamente hablando, considerarlo un adjetivo adscrito a la disciplina. Con estas precisiones, estimo que es válido considerar «filosofía escolástica» como una categoría historiográfica.

Celina Lértora Mendoza
fundacionfepai@yahoo.com.ar

Recibido: 7 de julio de 2012
Aceptado: 28 de septiembre de 2012