
La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa

por Javier VERGARA CIORDIA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Una de las características que marca y define el perfil de la cultura bajomedieval fue su carácter didáctico. Las gentes del saber de los siglos XII y XIII anhelaron conocer la verdad en su sentido más profundo y extenso; pero tanto o igual les preocupó cómo aprehender y acceder al conocimiento. Fruto de esta inquietud surgieron múltiples enciclopedias que albergaron la vieja y recurrente aspiración de almacenar la totalidad del saber en los estrechos y escuetos límites de la materialidad del libro; ejemplos representativos de ese anhelo fueron: la *Summa de vitiis et virtutibus*, de Raoul Ardent (1192-1193); *De naturis rerum*, de Alejandro de Neckham (1203-1213); *De proprietatibus rerum*, de Bartolomé Inglés (1230-1240); *De naturis rerum*, de Tomás de Cantimpré (1244), *Speculum maius* (1244-1259), de Vicente de Beauvais, etc. [1]. En paralelo con este anhelo enciclopédico surgieron guías didácticas que proponían síntesis del conocimiento y un modo más racional y operativo de acceder al saber; entre otros ejemplos, cabe citar: el *Eptateuchon* de

Thierry de Chartres (c.1140), el *Speculum doctrinale* de Vicente de Beauvais (c. 1256-59), la *Guía del estudiante* (c. 1244), etc. Finalmente cabe destacar un tercer aspecto que centró su interés en el conocimiento y dominio de artes y disciplinas básicas, dando lugar a títulos tan sugerentes como *ars dicendi*, *ars meditando*, *ars de modo praedicandi*, *scribiendi*, *docendi*, *legendi*, etc. Todo ello posibilitó un inusitado interés didáctico que la Baja Edad Media fijó en tres ejes de especial contenido pedagógico: la selección de la información y el problema de su validez u objetividad, las formas de almacenar y retener la información, y la eficacia en la transmisión y adquisición del conocimiento. Veamos a continuación cuál fue el alcance y sentido de cada uno de esos referentes, que tuvieron como denominador común la apuesta por una pedagogía más activa, racional y práctica.

A. La selección de la información y su validez

2. En el plano de la selección y vali-

dez del conocimiento, los pensadores bajomedievales tuvieron que hacer frente a una cuestión nueva y prácticamente desconocida hasta entonces: cómo asimilar la considerable amplitud y extensión de un conocimiento o información que trascendía la simple especulación y curiosidad intelectual para convertirse en un valor escatológico y santificador de primer orden. La cuestión no era baladí, para las gentes del saber captar las esencias de la realidad en su máxima extensión posible no se presentaba como una cuestión voluntaria. Se enraizaba en el mandato vetotestamentario de «dominar la tierra» [Gen, 1, 27] y se justificaba por el principio de la refracción gnoseológica que entendió la naturaleza en una doble dimensión: por un lado, las formas naturales se presentaban como realidades entitativas y singulares capaces de explicar y dar sentido a la existencia; por otro, esas formas al ser reflejo de la voluntad divina se presentaban como el contenido óptimo y necesario del perfeccionamiento y restauración de la naturaleza humana. Las gentes del saber vivieron esta situación con especial inquietud. Un problema al que tildaron de arduo y complejo, dada la imposibilidad de asimilar en los estrechos límites de la memoria física, en la escasez temporal de la existencia, y en el espacio material de una obra enciclopédica la información que la historia de la cultura había producido y que el dinamismo cultural de los siglos XII y XIII agrandaba y dificultaba todavía más.

3. Hugo de San Víctor ya vislumbró esta dificultad en su *Didascalicon* (1130) [2] y ofreció la virtualidad del resumen

como solución al problema. «Nosotros —decía— debemos abstraer y hacer resúmenes de todo lo que aprendamos, para ser guardado en la pequeña caja de la memoria». [3] Con la misma intención, Ricardo de San Víctor publicaba, en el último tercio del siglo XII, un libro cuyo título era lo suficientemente significativo para comprender la necesidad del resumen: el *Liber excerptionum*. [4] En el siglo XIII, alentado por las ideas de estos autores y urgido por la necesidad de responder a un problema que empezaba a ser grave, Vicente de Beauvais comenzó su *Speculum maius* afirmando:

«La abundancia de libros, la escasez de tiempo y la fragilidad de la memoria no permiten retener por igual lo mucho que se ha escrito. Por eso a mí, el más humilde de los hermanos, rodeado siempre de libros de muchos autores, y que paso mucho tiempo leyéndolos, aconsejado además por mis superiores, me pareció oportuno compendiar en una sola obra, ordenada y organizada de un modo determinado, un florilegio, elegido a mi criterio, de casi todos los libros que he podido leer, tanto de autores nuestros, es decir, doctores católicos, como de los gentiles (filósofos o poetas), o historiadores de unos y de otros». [5]

4. La tarea indudablemente no resultaba sencilla. Gregorio de Autun, los victorinos: Hugo y Ricardo de San Víctor, Pedro Lombardo, Raúl Ardent y un amplio elenco de autores lo habían intentado antes, pero sus trabajos quedaron en resúmenes escuetos de un saber científico al que el dinamismo de la nueva cen-

turia demandaba mayor amplitud y extensión. La empresa era difícil, suponía todo un reto a los planteamientos mnemónicos de la época, y sólo una apuesta firme por la selección y presentación óptima de la información podían hacer viable la posibilidad de un conocimiento total. Esto fue el *Speculum maius*: la enciclopedia más emblemática y definitoria de la Baja Edad Media [6]; un esfuerzo mnemotécnico sin igual; un intento bibliográfico que impuso al libro exigencias organizativas poco seguidas hasta entonces: introducción, índice, tabulación temática por libros y capítulos, concordancias, resúmenes analíticos, toponímicos, etc. Exigencias instrumentales que Vicente de Beauvais supo manejar con la brillantez y extensión propias de un maestro; virtudes que a la postre le convirtieron en uno de los enciclopedistas y pedagogos más didácticos, reputados y citados del mundo medieval. [7]

5. La selección del conocimiento no se sustanció únicamente en la virtualidad del resumen, éste era un simple recurso mnemotécnico e instrumental. Los escolásticos necesitaban un referente discriminador más sólido, que asegurase sobremanera la pertinencia y validez del conocimiento; necesitaban, en definitiva, saber qué recoger. La solución la encontraron apelando al principio de objetividad o criterio de verdad. El problema era de un calado y trascendencia considerables; pero, *mutatis mutandis*, la mayoría de los pensadores bajomedievales lo resolvió recurriendo a una jerarquía de siete grados de fiabilidad o verdad descendente: Sagradas escrituras, decretos papales, cánones, legislación conciliar,

escritos de los Padres de la Iglesia, escritores cristianos no canonizados, y autores paganos. Criterios referenciales que, a medida que se descendía en la escala, disminuían su certeza y su historicidad para dar entrada a una mayor discriminación y análisis crítico. [8]

6. Esta clasificación, de la que en mayor o menor medida participaron todos los escolásticos, impregnó el conocimiento medieval de un marcado carácter historicista, moral, religioso y trascendente. Para los hombres del saber de los siglos XII y XIII la tradición era una ley natural que tenía tanto valor como una ley eclesiástica. Nada existe, nada se hace en ningún orden de la realidad que no tuviese su causa, su razón de ser y sus principios esenciales en lo que le precede. Captar ese pasado era lo propio del hombre culto; en él se habían grabado y actualizado las formas y modos de acercarnos al conocimiento y unión con Dios. La historia escrita y especialmente el libro y la biblioteca cobraban con ello un valor escatológico y santificador de primer orden. En ellos no sólo se contenían los registros del saber y de la ciencia, sino los registros de la salvación humana. Registros que la Baja Edad Media los consideró un tesoro irrenunciable para la otra vida, una vía de salud capital para el alma y un camino insoslayable de perfeccionamiento. Consideraciones que, a la postre, dieron pie a una proliferación notable de bibliotecas, a la copia ávida de obras antiguas, códices y manuscritos, a la consolidación de la figura profesional del monje amanuense y a diferentes disposiciones en favor del libro y las bibliotecas.

7. Una cuestión que quedaba pendiente en el marco de todas estas consideraciones y a la que los escolásticos prestaron especial atención didáctica fue cómo interpretar el pasado, cómo entender la historia y el presente; en definitiva cómo leer. La respuesta fue rápida. Ya en el siglo XII, Hugo de San Víctor había planteado esta cuestión, sustanciando el problema en la combinación de una interpretación literal, alegórica y tropológica de la historia. En el siglo XIII, hombres como Guiberto Noguent, Hugo de Saint-Cher y Tomás de Aquino añadieron una cuarta posibilidad: la anagónica o mística, pero ésta no alcanzó un desarrollo muy notable en la cultura bajomedieval. La mayoría de los escolásticos optó por la combinación de los tres primeros modelos. Se trataba de apostar por la literalidad de la historia como primera opción, revistiéndola de un sentido alegórico que explicase acontecimientos pasados, presentes o futuros, y de un sentido tropológico que ayudase a conformar actitudes éticas. [9]

B. El sentido de la memoria

8. La segunda de las preocupaciones didácticas que marcó la cultura del saber en los siglos XII y XIII estuvo centrada en el tema de la memoria. Facultad a la que, en una época donde el libro era un bien escaso y de difícil acceso, se le rindió cumplida pleitesía y admiración hasta el punto de producir un género didáctico conocido como *ars memorativa* o arte de la memoria. Numerosos capítulos de obras filosóficas y pedagógicas así como obras específicas abordaron su naturaleza, su función y su didáctica. Entre estas últimas cabe destacar *De tribus*

maximis circumstantiis gestorum [De las tres circunstancias más importantes de las gestas históricas] de Hugo de San Víctor —escrita alrededor de 1131—, de ella se hicieron numerosas copias y sus recursos mnemotécnicos se difundieron con rapidez por numerosas escuelas y universidades europeas. No menos importante fueron los comentarios que Tomás de Aquino hizo, en 1259, al *De Memoria et Reminiscentia* de Aristóteles; obra en la que distinguió, con su sutileza habitual, la naturaleza de la memoria, su objeto y sus diferencias con el concepto de reminiscencia. Igualmente importante fue el *De memoria artificiali*, de Thomas Bradwardino, escrita en Oxford, a comienzos del siglo XIV, con el firme propósito de resaltar la importancia de la memoria sensitiva y en especial de la memoria visual. De especial significación y trascendencia fueron también capítulos de diferentes obras filosóficas y pedagógicas que sin tratar específicamente el tema de la memoria lo abordaron como un requisito inexcusable del aprendizaje. Entre otros ejemplos cabe citar: el libro III del *Didascalicon* de Hugo de San Víctor (1130), el capítulo X del *De eruditione filiorum nobilium* (1247) de Vicente de Beauvais, el capítulo VIII de la *Rhetorica novíssima* (c.1225) de Boncompagno da Signa, etc. [10]

9. En todos estos referentes, la dimensión entitativa de la memoria se mostró sin fisura alguna. Se trataba de una de las tres facultades superiores del hombre, ligada indefectiblemente al entendimiento, pero con una finalidad diferente y jerarquizada. Mientras que el entendimiento se justificaba por sí mismo por

tener como fin la búsqueda de la verdad o sabiduría, la memoria tenía una consideración instrumental: estaba en función del intelecto, por sí misma carecía de sentido, su fin no era otro que ayudar a la comprensión y retención de la verdad. Hugo de San Víctor se recreó ampliamente en esta idea y con cierto laconismo sostuvo:

«A la naturaleza pertenecen el entendimiento y la memoria. Ambos se asocian en todo estudio de tal manera que uno de nada sirve si falta el otro (...). El entendimiento encuentra la sabiduría y la memoria la guarda. La memoria es la fuerza retentiva de lo que se ha captado por los sentidos o por las ideas». [11]

Este texto ratificaba un principio general de la escolástica: la memoria no constituía un fin en sí mismo, pero sin ella no era posible el saber. Las reflexiones sobre este tema fueron habituales en el mundo escolástico, y todas desembocaban en una idea común: aprender era captar la realidad, comprenderla e integrarla en el ser; pero sólo se aprende no cuando se descubre la verdad, sino cuando ésta se tiene y se rumia por la acción retentiva y comprensiva de la memoria y de su hábito. Muchos escolásticos ilustraron esta idea suscribiendo la máxima vetotestamentaria de que «el corazón del necio es como un vaso roto, no retiene la sabiduría» [*Eclesiástico*, XXI, 17]; con el Pseudo-Varrón, reiteraban: «el oído que no entrega a la memoria lo que capta es un canal agrietado» [12]; y con *Proverbios* XXII, 17-18, concluían: «Hijo mío, inclina tu oído y escucha las palabras de los sa-

bios, y aplica tu corazón a mi enseñanza, pues te resultará más hermosa cuando la conserves en el afecto o en la memoria».

10. Una vez aceptada la dimensión entitativa de la memoria, los escolásticos pusieron sus mejores empeños en convertir su naturaleza en un arte o técnica eficaz capaz de facilitar su uso y ejercicio. Esta aspiración fue más bien un *desideratum* que un logro manifiesto y de aceptación amplia. Aun así, se abrieron cauces y referentes significativos que la historia mnemotécnica se ha encargado de recoger. Uno de los más conocidos atañe a la virtualidad de la síntesis o resumen como fijación de la memoria. «Porque todas las palabras que se dicen en una lección —decía Vicente de Beauvais— no pueden retenerse fácilmente, y menos las de todo un libro». [13] Se trataba de retener lo fundamental, lo nuclear, aquello que facilitase la comprensión. El *Didascalicon* fue uno de los exponentes teóricos más representativos de este *desideratum*:

«Todo tratado —sostendrá Hugo de San Víctor— tiene algún principio en el que se fundamenta toda la verdad del tema y la fuerza de la exposición, y a él se refiere todo lo demás. Buscar esto y considerarlo es lo que llamamos retener en la memoria. La fuente es por cierto una sola, y de ella nacen muchos riachuelos; no es necesario seguir los recovecos y vueltas del río: si tienes la fuente, lo tienes todo. He dicho esto porque la memoria del hombre es limitada y goza con la brevedad; y si se divide en muchos puntos de

atención, pierde precisión en cada uno de ellos». [14]

11. En la misma línea, insistía Vicente de Beauvais: el arte de memorizar consiste en tres requisitos: en primer lugar buena disposición, entiéndase celo, afán y atención exquisita al discurso o estudio, conforme al dicho del *Eclesiástico* III, 31: «El oído bueno escuchará la sabiduría con toda ansiedad»; en segundo lugar, tender a retener sólo y exclusivamente lo fundamental, para lo que resultaba muy conveniente fijarse en los epílogos y recapitulaciones de lo ya expuesto; por último, era de todo punto necesario perseverar mediante el ejercicio y hábito, hasta conseguir aprehender y comprender el mensaje en su totalidad. [15]

En este punto los escolásticos fueron implacables. El uso y ejercicio convertido en hábito se consideraba la condición inexcusable de toda memoria, de todo buen aprendizaje. El *De disciplina scholarium* del Pseudo Boecio, que pasa por ser una de las obras más relevantes de la pedagogía ascética medieval, afirmaba: «esfuércese el escolar por grabar en su mente, en cuanto sea capaz, la constancia de la asiduidad, pues ¿qué hay más brillante que la constancia? ¿qué más nefasto que la inconstancia? La primera crea, la segunda destruye; la primera progresa, la segunda retrocede; la primera recoge, la segunda dispersa lo recogido» [16]. Y en la misma línea, San Jerónimo concluía: «En los buenos estudios no hay que alabar tanto los inicios cuanto el final, es decir, la perseverancia hasta el final». [17]

12. Paralelamente a estas reflexiones, los teóricos de la memoria ofrecieron numerosas referencias mnemotécnicas para facilitar el recuerdo. Uno de los intentos más logrados —o cuando menos más difundidos y conocidos— fue el *De tribus maximis circumstantiis gestorum* de Hugo de San Víctor [18]. La obra pretendía ser, desde su mismo título, todo un esquema mnemotécnico: *De las tres circunstancias más importantes de las gestas históricas*. Se refería a las personas que realizaron los hechos, a los lugares en que fueron realizados y a las épocas en que sucedieron. «Si alguno recuerda estas cosas —dice Hugo— descubrirá que posee un buen fundamento sobre el cual podrá ir organizando sin dificultad todo cuanto haya aprendido en sus lecturas, y verá que lo capta con rapidez y lo retiene por largo tiempo». [19]

13. Esta preocupación marcó sobremanera la pedagogía victorina: se trataba de dar a la memoria un soporte personal, temporal y locativo que facilitase el recuerdo. Posición que perfiló definitivamente en un esquema mnemotécnico de orden serial, basado en tres categorías: numérica, lugar y tiempo. El referente numérico resultaba sumamente útil en una época en que la complejidad material de los escritos medievales era manifiesta. Hay que tener presente que en el siglo XII los manuscritos y pergaminos no tenían necesariamente índices o paginación y los signos de puntuación eran más bien escasos. Todo parecía un continuo sin pausas o apartados que hacía del recuerdo literal un propósito especialmente dificultoso. Ordenar la información de forma numérica permitía

seriar conceptos, organizarlos por jerarquías y distinguir el principio y el fin de párrafos o ideas. El aprendizaje de los *Salmos* sirvió con frecuencia de modelo. Decir uno equivalía a «Bendito es el hombre», que es el primer salmo; decir dos significaba «Por qué se alborotan las gentes», que es el segundo, y así sucesivamente. Todo ello debía permitir llamadas selectivas de la mente, organizar la información jerárquicamente y meditarla de forma más fácil, ágil y operativa.

14. Su segunda oferta mnemotécnica fue apostar por la fijación locativa de la memoria. Un principio que Hugo consideraba de suma importancia, y que dependía sobremanera de no variar el depósito material de la información, de mantenerlo constante; su cambio o variación distorsionaba la eficacia de la memoria —especialmente la visual— y ralentizaba ostensiblemente el aprendizaje. «¿No te has parado alguna vez a pensar —decía Hugo— cuánto más difícil le es a un muchacho recordar lo que ha leído cuando cambia con frecuencia de libro? ¿Por qué sucede esto, si no es porque la imagen mental de cada uno, mediante la cual la memoria se refuerza, no puede mantenerse incólume internamente cuando en el exterior se ve sacudida a través de los sentidos por la gran diversidad de figuras en libros diferentes?». [20]

15. La trilogía mnemotécnica victorina se cerraba con la referencia a la virtualidad del tiempo. «Después de la división por número y lugar —dirá Hugo— viene la división por tiempo; es decir, qué ha de hacerse primero, qué des-

pués, cuánto antes y cuánto más tarde. (...) A esta división pertenece también el que sepamos traer más tarde a nuestra memoria el recuerdo de algo (...) así, recordamos que tal suceso tuvo lugar por la noche, y tal otro durante el día, el uno en invierno y el otro en verano». [21]

16. Las ideas mnemotécnicas de Hugo tuvieron amplia difusión, se extendieron por buena parte de las escuelas y universidades europeas y suscitaban intentos reiterados de mejorar el arte memorativa. En el siglo XIII tuvo especial relevancia Boncompagno da Signa, quien en el capítulo VIII de su *Rhetorica novísima* —escrita alrededor de 1225—, brindaba todo un alegato a favor de la memoria visual, poniendo de ejemplo el uso de mapas mundi: permiten —decía— visualizar los conceptos, ubicarlos y aprender sensitivamente los principales accidentes geográficos, las ciudades y villas importantes. No menos importancia dio al recurso de alfabetos imaginarios que, según él, permitían grabar conceptos, palabras y hechos estableciendo su orden y jerarquía con asombrosa rapidez. [22]

17. Todos estos recursos y otros que podrían traerse a colación, aunque puedan proyectar la idea de un aprendizaje sustanciado en la práctica y ejercicio de la memoria, están muy lejos de identificar memoria y aprendizaje. Para los maestros escolásticos, la memoria —aunque ocupó la mayor parte de la doctrina o acto de aprender— nunca tuvo sentido por sí misma, tenía condición de medio y no de fin. Su misión era ayudar al entendimiento a comprender la realidad y a

retener la verdad. Hugo de San Víctor tuvo una especie de prurito con esta idea, y en el libro III del *Didascalicon*, afirmó: «no te alegres demasiado lector de haber leído mucho, sino de haberlo entendido» [23]. Idea que ya había defendido con tremenda convicción y vehemencia Agustín de Hipona al afirmar, en el libro IV del *De Doctrina Christiana*:

«El hombre demuestra su sabiduría tanto más o tanto menos cuanto más o menos progresa en las Escrituras: no digo en leerlas mucho y aprenderlas de memoria, sino en entenderlas bien y en indagar diligentemente sus sentidos. Pues los hay que las leen y sin embargo las tienen en poco; porque las leen para saberlas, y las tienen en poco para no entenderlas. Sin duda deben ser mucho más preferidos a éstos los que retienen menos sus palabras, pero ven con los ojos de su corazón el corazón de ellas. Pero mejor que ambos es el que no sólo las recita cuando quiere, sino que las entiende como es debido». [24]

C. Eficacia en la trasmisión y adquisición del conocimiento

18. Todo este planteamiento exigió a los escolásticos un paso posterior sin el cual la didáctica de la memoria se hubiese quedado coja: la necesidad de enseñar a pensar, a meditar y a contemplar. Tres operaciones diferentes que sustancian y concentran toda la fuerza de la pedagogía escolástica y Hugo de San Víctor sintetizó en uno de los compendios o resúmenes más definitorios y emblemáticos del pensamiento pedagógico me-

dieval: *De modo dicendi et meditandi*. [25] Esta obra, que es una síntesis de otros trabajos suyos, especialmente del *Didascalicon* y del *De sacramentis*, planteó cómo el aprendizaje se dirime en última instancia en hacer efectivas las tres operaciones capitales del alma racional:

«Tres son las visiones del alma racional —dice Hugo—: pensamiento, meditación y contemplación. Pensamiento se da cuando la mente es tocada transitoriamente por la noción de las cosas, cuando la propia cosa se presenta en su imagen súbitamente al espíritu, ya sea entrando por el sentido, ya surgiendo de la memoria. Meditación es el repaso asiduo y penetrante del pensamiento, esforzándose en explicar algo oscuro o tratando de penetrar en algo oculto. Contemplación es la mirada indagadora y libre del espíritu para penetrar en cosas muy diseminadas». [26]

19. Cómo actualizar cada una de estas tres operaciones o fases era indudablemente el prurito más deseado y anhelado de la pedagogía medieval; en él se sintetizaba el sentido del estudio y del aprendizaje. Un fruto que en el plano práctico vertebró su realización en la secuencia de tres etapas didácticas que simbolizaron en buena parte la pedagogía de la Edad Media: la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*. [27]

La *lectio* marcó sobremanera el sistema de aprendizaje de las escuelas medievales de los siglos VI a XI. Su virtualidad descansaba en la lectura literal y posterior comentario de las auto-

ridades extraídas de la Biblia, de los autores patristicos, de las artes liberales y de sus compendios, florilegios o sentencias. Las guías didácticas que se han conservado constituyen un fiel reflejo de esta idea. En el *Eptateuchon* de Thierry de Chartres (c. 1140), en el *Speculum doctrinale* de Vicente de Beauvais (c. 1256-59) o en la Guía del estudiante (c. 1244) puede observarse que estas guías no son estrictamente una propuesta reglada de temas de estudio sino un compendio de textos para transmitir conocimiento. Prisciano y Donato, por ejemplo, sobresalen para explicar la gramática; Porfirio y Aristóteles para explicar la dialéctica; Séneca, San Basilio y San Jerónimo para explicar la ética; Graciano y Raimundo de Peñafort para explicar el derecho. Y así un largo elenco de autores que brindaban con sus textos la base doctrinal del conocimiento.

20. La enseñanza y aprendizaje de todos estos referentes tenía su punto de partida en la *lectio*. Una categoría didáctica que se sustanciaba en la virtualidad de una sólida introducción y en tres etapas o fases: la *littera*, el *sensus*, y la *sententia*. La introducción servía para presentar al autor, contextualizarlo y explicar su intención. [28] A continuación venían las tres etapas de la explicación o *expositio*: la *littera*, que era la lectura y explicación de las frases o palabras contenidas en los textos, no en balde al profesor se le designaba habitualmente con el término *lector*; el *sensus* consistía en el análisis o interpretación que se desprende de la simple interpretación de la *littera*; por último venía la *sententia*, que representaba la interpretación más pro-

funda del pensamiento del autor y del contenido doctrinal del texto. [29] Cuando una parte no quedaba clara, parecía insuficiente o generaba dudas entraba en escena la *collatio*. Se trataba de una evolución o complemento de la *lectio* —que alcanzará especial relevancia en la Baja Edad Media— pero que en los siglos VII y VIII consistía en conversaciones entre maestros y estudiantes para dilucidar lo que de oscuro pudieran tener ciertos razonamientos y verdades. En ocasiones —y no era poco frecuente— el *sensus* y la *sententia*, solían reforzarse con *glosas*, que eran comentarios sintetizados de otros autores que servían para reforzar e ilustrar las partes de la *lectio*.

21. El dinamismo científico y pedagógico que aconteció en el decurso de los siglos XI a XIII empezó a poner en tela de juicio la suficiencia y validez tradicional de la *lectio* para aprehender y transmitir los retos que la nueva cultura brindaba a las gentes del saber. Este proceso de maduración tiene un larga gestación, ya en el siglo IX, Rabano Mauro (c.766-836) y Juan Escoto Eriúgena (c.810-875), en *De institutione clericorum* y en *De divisione naturae* respectivamente, habían lanzado un envite a la somnolienta razón y le habían encomendado discriminar los diferentes argumentos de autoridad que se esgrimían sobre la verdad. En el siglo XI, San Anselmo de Canterbury (1033-1109), en su *Monologion* y *Prosologion*, inició el camino de la dialéctica moderna reivindicando —con la ayuda de la fe— el poder de la razón individual como argumento de autoridad. Idea que en el siglo XII tomará carta de naturaleza estable al ser de-

fendida por las obras lógicas de Abelardo, Gilberto Porreta, Roberto de Melum, Simón de Tournai, Alano de Lille, etc. Autores que defenderán la entrada en escena de una nueva categoría científica y pedagógica simbolizada en el valor didáctico de la *quaestio*.

22. El nacimiento de esta categoría surgió simbólicamente entre 1122-1126, años en que Abelardo escribió la primera edición de *Sic et non*, sometiendo a consideración y juicio sentencias que la tradición había considerado verdaderas y que sin embargo el dinamismo de la nueva cultura presentaba como insuficientes, vagas y aparentemente contradictorias. En el prólogo de su obra podía leerse: «Algunas afirmaciones (de los santos Padres) por la divergencia que parecen tener oscurecen la verdad y suscitan la cuestión» y concluye: «porque dudando venimos a la búsqueda y buscando percibimos la verdad». [30]

La frase era el símbolo de una cultura emergente que demandaba un protagonismo más activo en la construcción de la historia. Ya no se trataba sólo de reproducir la cultura del pasado; el maestro del bajo medievo quiere convertirse en principio de autoridad, en referente cultural. Aquí radicaba la virtualidad pedagógica de la *quaestio*. Una categoría científica y didáctica que acabó convirtiéndose un método reglado de enseñanza-aprendizaje que exigía cuatro condiciones insoslayables: el texto como elemento material y básico, argumentos contradictorios o insuficientes que necesariamente debían tener visos de certeza, propuestos por el maestro o los es-

tudiantes [31], un maestro que situase la controversia o duda en un acto de enseñanza, y finalmente un dictamen o juicio que implicase el dominio y uso correcto de la lógica o dialéctica. [32]

A esta labor en su conjunto se le denominó discusión o *quaestio*. Un modo particular de ser, de argumentar y de pensar del siglo XII. Un modo que elevó a rango de categoría científica la virtualidad de la dialéctica y de la lógica. Un camino de pedagogía activa que contó sobremañera con la ayuda de los nuevos saberes —especialmente de la *logica nova* aristotélica (*Tópicos*, *Analíticos*, y *razonamientos sofísticos*)— y que llevó la virtualidad de la razón y de la conciencia a posiciones de autonomía desconocidas hasta entonces.

23. El desarrollo, extensión y éxito de la *quaestio* tiene mucho que ver con la figura y función que se atribuyó a la cultura y al maestro en la Baja Edad Media. Hasta el siglo XI, el sentido cultural y magisterial se dirimió fundamentalmente en refrendar y transmitir las verdades contenidas en la Biblia, en los escritos patrísticos, en las artes liberales y en sus glosas o compendios. La formación y el magisterio consistían sobremañera en afirmar la tradición, en transmitirla y en pulirla mediante el ejercicio didáctico de la *lectio*. Esta situación fue progresivamente cambiando a medida que los mentores del saber tomaban conciencia del dinamismo cultural de los nuevos tiempos. Un dinamismo que, al nutrirse del bagaje del renacimiento carolingio, de la dialéctica de los siglos XI y XII y del descubrimiento del saber

greco-árabe, dotará a la cultura y al maestro de resortes suficientes para no limitarse a ser un reproductor y trasmisor de la cultura, sino un creador de nuevos saberes con reconocimiento y autoridad. Hecho que dio lugar a dos consecuencias muy significativas para la historia de la cultura: la aparición de obras con una dimensión reflexiva y especulativa desconocida hasta entonces y el nacimiento de corrientes ideológicas, disputas y escuelas definidas por la figura y doctrina del maestro.

24. Con el nacimiento de las escuelas apareció una diversidad racional y metodológica diferente que dio lugar a una nueva categoría didáctica, conocida como controversia o disputa. Se trataba de una evolución de la *quaestio*, de una forma distinta y particular de enfocar los problemas del saber a través de una dialéctica demostrativa. Mientras que con la *quaestio* se aspiraba a discriminar, pulir o dilucidar la insuficiencia o contradicción emanada de los textos, con la *disputatio* uno se separa en cierto modo del texto, sale de su marco referencial y somete a discusión y debate posterior lo que ya ha sido dilucidado por la autoridad magisterial. [33] Esto es lo que se llamó la *quaestio disputata*. Un método que nació a finales del siglo XII con la publicación de las *Disputationes* de Simón de Tournai (c. 1201), [34] y que alcanzó su mayor esplendor a lo largo de los siglos XIII y XIV; si bien, por su eficacia pedagógica, la *disputatio* habría de perdurar hasta bien entrado el siglo XVIII.

25. Esta categoría simbolizó el estándar científico y didáctico de la escolás-

tica tardía; puede decirse que fue la síntesis más representativa de su conciencia cultural, de su espíritu especulativo y de su cenit didáctico. Por sí misma simbolizó la forma regular de enseñanza, de aprendizaje y de investigación de las gentes del alto y medio saber. Didácticamente contenía tanto a la *lectio* como a la *quaestio*. Era la pedagogía activa llevada a su máxima expresión. Consistía en aprehender y entender, a lo largo de varios días o sesiones, toda una serie de cuestiones que por sí mismas podían conformar un programa o plan de estudios definido. Ejemplos significativos de esos programas o planes fueron —para el caso de los estudios teológicos— las *Sentencias* de Pedro Lombardo, las *Disputationes* de Simón de Tournai, la *Summa theológica* de Tomás de Aquino, etc. De esos depósitos el maestro presentaba una o varias cuestiones sobre un tema definido. Por regla general, la mañana la dedicaba a la lectura, explicación e interpretación de las sentencias; por la tarde, venía la *disputatio* propiamente dicha. Se trataba de implicar a los alumnos y de suscitar su interés a través de un método dialéctico consistente en aportar y examinar argumentos de razón y autoridad que se oponen alrededor de un problema teórico o práctico, extrayendo la solución correcta por un acto de reflexión y determinación personal. [35]

Dirección del autor: Javier Vergara Ciordia, Departamento de Historia de la Educación. Universidad a Distancia, c/ Senda del Rey 7, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 16. IX. 2003

Notas

- [1] Cfr. MICHAUD-QUANTIN, P. (1966) Les petites encyclopédies du XIII siècle, *Cahiers d'Histoire Mondiale*, IX, 3, pp. 580-596.
- [2] El título de esta obra ha aparecido en ocasiones con el término *Didascalion*. Esta expresión es un error que aparece en el siglo XVIII en *Histoire littéraire de la France* (12, pp. 18-21). Muchos autores posteriores, siguiendo la edición francesa, han denominado a la obra *Didascalion*, creando confusiones acerca de su correcta denominación. En 1939, H. Buttimer, en *Hugonis de Sancto Victore Didascalicon de studio legendi*, corrigió en parte este error realizando un estudio crítico en el que apostaba abiertamente por el término *Didascalicon*. Posteriormente, R. Goy, (1976) *Die Überlieferung der Werke Hugos von St. Victor: Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte des Mittelalters*, 14, pp. 14-35, analizó 125 manuscritos de la obra de Hugo y despejó definitivamente cualquier duda que pudiera albergarse al respecto: afirmó categóricamente que la expresión correcta es *Didascalicon*. Este término aparecía en 73 manuscritos, 8 utilizaban *Didascalicon de origine artium*, y el resto utilizaba títulos variopintos, pero en ninguno de ellos aparecía el término *Didascalion*. Sobre todo este tema véase un estudio más reciente en SICARD, P. (1992) Le titre du *Didascalicon* de Hugues de Saint-Victor et sa signification, *Le mouvement canonial au moyen age. Reforme de l'église, spiritualité et culture*. pp. 393-402 (Paris, Turnholt).
- [3] HUGO DE SAN VÍCTOR, (2003) *Didascalicon de studio legendi*, 3,11,61. Edición promanuscrito de M. L. ARRIBAS y C. MUÑOZ GAMERO (Madrid, UNED).
- [4] *Liber excerptionum. Richard de Saint-Victor; texte critique avec introduction, notes et tables publié par Jean Chatillon*. 1958 (Paris, Librairie Philosophique J. Vrin).
- [5] VICENTE DE BEAUVAIS (1624) *Libellus apologeticus*, cap. I: *De causa suscepti operis & eius materia*, col. 1, a-b. Edición fotomecánica de la edición duacense. (Graz-Austria, Akademische Drucku. Verlagsanstalt).
- [6] VERGARA CIORDIA, J. (1998) Vicente de Beauvais y el *Speculum maius*, 1244-1259. LASPALAS, J. (Ed.) *Doctrina y Formación*. pp. 295-323 (Pamplona, EUNSA).
- [7] El *Speculum* en su vertiente instrumental y técnica es estudiado por SMITS, E. R. (1986) Vincent of Beauvais: a note background of the *Speculum*, *Vincent of Beauvais and Alexander the Great, Studies on the Speculum Maius and its Translations into Medieval Vernaculars*, pp.1-11 (Groningen, E. Forsten).
- [8] VICENTE DE BEAUVAIS, en el *Libellus apologeticus*, capítulo XI: *De impari auctoritate eorum, quae excerpta sunt*, col. 9, c; y capítulo XII: *De ordine dignitatis earundem*, col. 10, b, c, d, recoge una clasificación de autores y obras significativas dentro de cada nivel de certeza. Tres son los grados de fiabilidad descendente a nivel de autores. En el primero esta el valor incontestable de la Biblia al ser un reflejo directo de la voluntad de Dios. En el segundo están los Cánones de la Iglesia, los Decretos de los Pontífices y los Padres de la Iglesia canonizados, en especial: Dionisio, Ignacio, Cipriano, Hilario, Atanasio, Basilio, Gregorio Nacianceno, Ambrosio, Jerónimo, Juan Crisóstomo, Agustín, Cirilo, Fulgencio, Casiodoro e Isidoro; en un lugar intermedio se situarían otros padres prudentes no canonizados: Isiquio, Beda presbítero, Alcuino, maestro de Carlos, Rábano, y Estrabo su discípulo, Haymo, Ivo Carnuntense, Ricardo y Hugo de París. En tercer lugar «están los filósofos y doctores de los gentiles, pues aunque ignoraron la verdad de la fe católica, dijeron cosas bellas y notables sobre el Creador y las criaturas, y las virtudes y los vicios; todas las cuales, según la fe católica y la propia razón humana, se ve claro que son verdaderas. Además, como se debe confiar en todo maestro que enseña su arte, los escolares que estudian las ciencias seculares, para progresar en ellas deben primero tener fe en los filósofos que las inventaron o en los peritos de las mismas, o en sus discretos intérpretes. Por ejemplo en Prisciano sobre Gramática, Aristóteles en Lógica, Tulio en Retórica, e Hipócrates en Medicina».
- [9] Esta idea la defiende con vehemencia Vicente de Beauvais en el capítulo XV del *De eruditione Filiorum regalium*, donde retoma los modos de interpretar el pasado y afirma al respecto: «Por tanto todas las artes se subordinan a la divina sabiduría y la ciencia inferior, rectamente ordenada, conduce a la superior. Bajo el sentido que media entre las palabras y las cosas, se contiene la historia, a la que se subordinan tres ciencias: la gramática, la dialéctica y la retórica. Bajo el sentido que media entre las cosas y los hechos místicos, se contiene la alegoría. Y bajo el sentido que media entre las cosas y los hechos místicos que han de suceder, se contiene la tropología. A estas dos se subordinan la aritmética, la música, la geometría, la astronomía y la física».
- [10] Cfr. CARRUTHERS, M. (1992) *The book of Memory. A study in memory in medieval culture* (Cambridge, U. P.).
- [11] HUGO DE SAN VÍCTOR, *Didascalicon*, III, 8.
- [12] PSEUDO-VARRÓN, *Sententiae*, 91.

- [13] VICENTE DE BEAUVAIS *De eruditione filiorum regalium*, cap. X. De benevolentia eiusdem ad retinendum.
- [14] HUGO DE SAN VÍCTOR *Didascalicon*, III, 12
- [15] VICENTE DE BEAUVAIS *De eruditione...* cap. X De benevolentia eiusdem...
- [16] PSEUDO-BOECIO *De disciplina scholarium*, [Migne, PL. 64, 1234b]
- [17] SAN JERÓNIMO *Commentaria in Epistolam ad Galatas* II, [Migne, PL. 26, 381C, (461)]
- [18] Un estudio sobre este opúsculo y su transcripción latina puede verse en GREEN, W. (1943) Hugo of St Victor. *De tribus maximis circumstantiis gestorum. Speculum*, pp. 483-494. Diferentes textos del mismo aparecen en BOWEN, J. (1986) *Historia de la Educación occidental*. Vol. II. pp. 109-114. (Barcelona, Herder).
- [19] HUGO DE SAN VÍCTOR. *De tribus maximis circumstantiis gestorum*» en BOWEN, J. (1986) *Historia de la Educación occidental*. Op. cit., p. 109.
- [20] *Ibidem*, p. 111.
- [21] *Ibidem*, p. 114.
- [22] Un estudio de la *Rhetorica novísima* de Boncompagno da Signa puede verse en GAUDENZI, A. (1892) *Biblioteca iuridica medi aevi*, II. Bologna. Importantes son también los comentarios de CARRUTHERS, M. (1992) *The book of Memory. A study in memory in medieval culture*. (Cambridge, U. P.). Un resumen con fuentes textuales puede verse en GUILLI, P. (1999) *Former, enseigner, eduquer dans l'Occident medieval 1100-1450*. vol I, pp. 131-137 (Paris, SEDES).
- [23] HUGO DE SAN VÍCTOR *Didascalicon*, III, 12.
- [24] SAN AGUSTÍN *De Doctrina Christiana*, lib. IV, V, 7.
- [25] HUGO DE SAN VÍCTOR *De modo dicendi et meditando*. Migne, PL. 176.
- [26] *Ibidem*, 8, Migne, 176.
- [27] Para entender en mayor medida este planteamiento didáctico es conveniente entender el planteamiento general de la enseñanza medieval de los siglos XII y XIII, que en cierto modo está copiado de la Escuela de San Víctor y más en concreto de su máximo representante Hugo de San Víctor (1098-1141) y especialmente de su obra *Didascalicon de studio legendi*, obra que en cierto modo viene a representar para el mun-

do bajomedieval lo que la *Ratio studiorum* jesuítica representó para la Edad Moderna.

El planteamiento pedagógico de Hugo de San Víctor es sencillo. Defiende una teoría antropológico-pedagógica determinada por tres momentos que marcan la historia del devenir humano: creación, caída y restauración. A él le interesa especialmente el último: la restauración llevada a cabo por el conocimiento de las ciencias restauradoras. Este planteamiento tiene como punto de arranque no tanto la imagen y semejanzas divinas como la pérdida de los bienes preternaturales causada por el pecado original. Aquí radica la necesidad y el fin de la pedagogía humana: restaurar la naturaleza herida por el primer pecado. En este proceso hacia el reencuentro con el Creador, el hombre cuenta con la pertinencia de una vía específicamente humana: la ciencia o conocimiento. Con ella —aunque no de forma exclusiva—, el ser humano podrá vencer a tres de sus mayores enemigos: en primer lugar a la ignorancia, causante de la desfiguración de la imagen de Dios en el hombre, que se destruirá con la adquisición de la sabiduría a través de la especulación y la contemplación; en segundo lugar a la concupiscencia, que instaura el desequilibrio entre el hombre y Dios y que sería combatida por la virtud o ciencia moral; por último, a la falta de fortaleza o debilidad, que rompe la armonía del hombre, y se doblegará con el recto uso de todo lo concerniente a las artes mecánicas.

Con este bagaje referencial, planificó una progresión curricular dividida en cuatro fases o etapas a las que denominó: *sermoncial, practica, mechanica* y *theorica*. En primer lugar, situó la virtualidad de las ciencias sermonciales, no en balde se trataba de disciplinas que encerraban el arte de la comunicación y del razonamiento. A continuación, situó el aprendizaje de las ciencias prácticas y su relación con la dimensión ética en un intento por conformar la acción humana al bien moral. Como tercera etapa, introdujo la novedad de los saberes mecánicos, en tanto y cuanto hacen más placentera y llevadera la existencia cotidiana. Por último, situó la virtualidad de las ciencias teóricas, especialmente de la teología a la que consideraba la culminación y cima de todo saber. Con este proyecto cuatripartito de los saberes, Hugo de San Víctor se situaba abiertamente en el cauce de las corrientes culturales que habrían de marcar las inquietas inteligencias del siglo XII y primera mitad del XIII. El resultado de todo ello, le llevó no sólo a romper con la tradicional división de la ciencia estoica que hasta el siglo XII había dividido los saberes en física, lógica y ética, sino también a vislumbrar una nueva diversifica-

ción del saber, de sesgo más inductivo, práctico y experimental, que habría de marcar considerablemente la ciencia en el mundo moderno.

- [28] CONRADO DE HIRSCHAU escribe a finales del siglo XI sobre cada uno de los puntos que deben destacarse al iniciar la *lectio*: «No ignores —dice— lo que los antiguos preceptúan para la lectura de una obra: noticias del autor, el título de la obra, análisis métrico si el autor era un poeta, la intención del que escribía, el orden y el número de los libros, la narración o argumento; pero los modernos sólo juzgaron necesarios cuatro de estos aspectos: la materia de la obra, la intención del que escribía, la utilidad que reporta al lector y a qué parte de la filosofía atañe». *Dialogus*. Citado por GALINO, M.^a A. (1973) *Historia de la Educación*. p. 513 (Madrid, Gredos).
- [29] Una de las mejores definiciones de este proceso la ofrece HUGO DE SAN VÍCTOR cuando en su *Didascalicon* afirma: «Expositio tria continet: litteram, sensum, sententiam... Litera est congrua ordinatio dictionum quam etiam constructionem vocamus... Sensus est facilis quaedam et aperta significatio quam littera prima fronte... Sententia est profundior intelligentia quae nisi expositione vel interpretatione non invenitur» *Didascalicon*, lib. III, C. 9, [PL. t.176, 771 D, 772].
- [30] ABELARDO *Sic et non* [PL. t.158, 1349].
- [31] Las exigencias formales de la *quaestio* fueron ampliamente tratadas por GILBERTO PORRETA (c.1075-1154). En *De trinitate* sostiene: «De la afirmación y de su negación contradictoria se deriva la *quaestio*. Sin embargo no toda contradicción es cuestión. Por ejemplo, cuando una parte de la contradicción parece ser verdadera y la otra no parece tener viso alguno de verdad, entonces no hay cuestión. Tampoco existe cuando ninguna de las dos partes tiene argumentos de verdad y falsedad. En cambio, cuando una y otra parte de la *contradictio* parece tener visos de verdad entonces hay *quaestio*» [PL. t.64, 1258 D].
- [32] Desde el punto de vista didáctico las dos etapas más importantes de la *quaestio* o discusión eran la denominada *quaestio informis* y la *quaestio formata*. La primera era simplemente el reconocimiento de la duda y contradicción de los argumentos. La segunda era la culminación del proceso. Consistía en primer lugar en reconocer las partes de verdad que tienen los argumentos en contradicción y en superar esta mediante silogismos, demostraciones y objeciones que permitían superar el problema concluyendo con una afirmación o verdad.
- [33] Abelardo reflexionó sobre la didáctica de la disputa

afirmando que consistía en un método pedagógico de dos fases: conversación y disputa por demostración. ABELARDO, *Teología cristiana*, III, [PL. t. 178, 1217] «Aliud quippe est conferendo veritatem inquirere, aliud disputando contendere ad ostensionem» (Una cosa es mostrar la verdad conversando otra cosa distinta es polemizar disputando para mostrarla).

- [34] A finales del siglo XII, Pedro el Canciller asume la *disputatio* como un método pedagógico plenamente aceptado. En tres cosas —dirá— consiste la enseñanza de la sagrada Escritura: «circa lectionem, disputationem et predicationem». Véase en *Verbum abbreviatum*, cap. I (c. 1171-1197). [PL. t. 205, 25]. La Universidad de París incluye en sus estatutos la necesidad de dominar el arte de la disputa como principio insoslayable para conceder la licencia en teología. En la fórmula de concesión de grado se afirma: «et auctoritate Dei omnipotentis et apostolorum Petri et Pauli et sedis apostolice dat eis licenciam, disputandi, legendi et predicandi...» Denifle, *Chartularium Uni. Paris*. II, n. 1185, p. 683.
- [35] Cfr. BAZAN, B. C. (1985) Les questions disputées, principalement dans les facultés de théologie, en GENICOT, L. Typologie des sources du moyen age occidental. *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et médecine*. n.º 44-45, pp. 25-40 (Brepols, Turnhout-Belgium).

Resumen:

La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa

Este artículo analiza los principales cauces didácticos de la pedagogía bajo medieval en su proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de un periodo en el que el despertar de una conciencia más racional, secular y humanista de la cultura dio pie a un considerable desarrollo didáctico que fijó sus puntos de interés en tres ejes de especial interés pedagógico: la selección de la información y el problema de su validez u objetividad, las formas de almacenar y retener la información, y la eficacia en la transmisión y adquisición del conocimiento.

Descriptores: Información, selección del conocimiento, memoria, *lectio*, *quaestio*, *disputatio*.

Summary:

The didactics in the Middle Age (XI-XIII Centuries): an approach for an active pedagogy

This article analyzes the didactic approach of the Middle Age (XI-XIII Centuries) teaching and learning process. At this time the rational, secular and humanistic aspects of the culture were born. This new emphasis on these elements made possible an important didactic development focused in three important axes: the selection of the information and the problem of objectivity, the forms of how to store and to retain the information, and the effectivity in the transmission and acquisition of knowledge.

Key Words: Information, selection of the knowledge, memory, *lectio*, *quaestio*, *disputatio* .