

# El renacimiento del pensamiento crítico

Así eran las clases  
en las primeras universidades

JAVIER ARANGUREN

La universidad muestra su preocupación por la dificultad de muchos estudiantes para pensar sin servirse de prejuicios o lugares comunes. El *pensamiento crítico* pretende que los alumnos sean activos en su educación, capaces de hacerse con los pros y los contras de cualquier cuestión. Esto ya fue propuesto por Sócrates y alcanzó un asombroso desarrollo con el nacimiento de las universidades durante los siglos XII y XIII. ¿Cómo se recuperó el método socrático?, ¿de qué modo se practicaba este método educativo?, ¿se trataba de un fenómeno común en muchas universidades?, ¿servía como herramienta de avance real del conocimiento? Esas son las preguntas a las que trata de responder este artículo.

---



Ilustración de una clase medieval.

La universidad es una institución que levantó vuelo en el siglo XIII. Durante la centuria anterior fueron surgiendo las llamadas *escuelas catedralicias*, centros de formación que nacían junto a las catedrales de algunas ciudades principales con una finalidad neta: la formación intelectual del clero (filosofía, teología y derecho canónico) o de laicos deseosos de aprender leyes o el arte de la medicina. Tanto en estas instituciones como en las universidades, al principio no contaban con edificios ni aulas, sino que las clases tenían lugar donde se podía encontrar un espacio (desde la plaza de la ciudad hasta las salas de una iglesia o de un convento). No había aún preocupación por el espacio físi-

co, pero sí por lo que se podría llamar «espacio espiritual», es decir, porque esas reuniones respondieran a un espíritu determinado. A ese espíritu es a lo que, en lo que sigue, llamaremos *metodología escolástica* o *renacimiento del pensamiento crítico*.

Y es que profesores y estudiantes se centraban en el debate de problemas que por aquel entonces preocupaban entre las clases cultivadas. La recepción de los clásicos (Platón, autores griegos y latinos, los Padres de la Iglesia, pensadores árabes como Avicena o Averroes, a partir del siglo XIII también Aristóteles) generaba temas de discusión que, aunque a menudo puedan parecer lejanos a los asuntos que nos ocupan hoy en día, encendían los ánimos y empujaban a los intelectos a buscar la comprensión.

Por ejemplo, la investigación y docencia científica y universitaria actual sobre las *relaciones mente-cerebro* (*The Body-Mind Problem*), o sobre la influencia de la *neurología en los estados de ánimo y en el aprendizaje*, se podría trasladar a lo que entonces se consideraba la pregunta central por el ser del hombre: la relación que guardaban alma y cuerpo entre sí, es decir, si son alma y cuerpo dos cosas distintas como el piloto y la nave (el dualismo de Platón), o si son los dos principios del hombre real, al que habría que definir como «cuerpo vivo» o «animal racional» (Aristóteles, al que siguió santo Tomás). La primera, el dualismo, se alineará en una línea de la historia de las ideas que va de Platón a los neoplatónicos, san Agustín, la escuela franciscana, etc. La segunda nace en la oposición de Aristóteles respecto de su maestro («Soy amigo de Platón, pero más de la verdad») y defiende tesis irreconciliables con él.

Esto, que sin duda es un asunto erudito y especializado, sirve para nuestro propósito en la medida en que muestra a las claras la existencia de un debate intelectual muy vivo en una ciudad universitaria como París en torno a 1270. En el seno de esa comunidad intelectual se discutía con pasión no sobre un asunto lateral, sino sobre el corazón mismo de la antropología, sobre lo que define radicalmente al ser humano.

¿Es el cuerpo algo que el hombre usa, o es parte de la esencia —y de la identidad— de lo que una persona es? Los debates contemporáneos sobre la identidad (si podemos identificarnos con nuestro sexo o basta con construir un género) o la pregunta de cómo es posible que una orden mental («Quiero mover el brazo») tenga una consecuencia física (de hecho, lo muevo) siguen teniendo esta temática como asunto de fondo.

Por tanto, en la universidad del siglo XIII había muchas cuestiones en las que los distintos maestros disentían de modo público. Además se invitaba a los alumnos a tomar parte en el debate, a elegir la postura que más les convenciera, a condición de que ese convencimiento viniera precisamente del uso lógico, justificable, de los razonamientos.



Con la *lectio* los alumnos escuchaban directamente cómo sus profesores leían los textos de los grandes maestros

Por tanto, los debates intelectuales tenían cabida en la universidad desde el inicio de esa institución (podría decirse incluso que *el ser* de la universidad estaba *en la discusión*). Así, el que es considerado como principal pensador del siglo XIII (santo Tomás de Aquino) no duda en «enfrentarse» (dialogar) con otros pensadores sirviéndose siempre de estos presupuestos: el uso de la razón y de la experiencia. El diálogo, la confrontación, era el modo cotidiano de impulsar el conocimiento entre los maestros universitarios.

Es cierto que a veces se aplicaron censuras, pero esas censuras venían propuestas desde ámbitos que no habían entendido a la institución, *externos* (al menos intelectualmente) a ella. En la Edad Media se defendía hasta tal punto la independencia universitaria que los papas exigieron que el régimen jurídico de las universidades fuera completamente libre del control del Estado, para que pudieran pensar y hablar en libertad.

«Los hombres de la ciudad fueron con frecuencia ambivalentes hacia los estudiantes universitarios (...). En este ambiente la Iglesia dio una protección especial a los alumnos ofreciéndoles lo que se vino a llamar los *beneficios clericales*. El clero en la Europa medieval disfrutaba de un estatus legal especial: era un crimen extremadamente serio ponerles la mano encima (...) (Woods, *How the Catholic Church Built the Western Civilization*).

»El papa intentó organizar una atmósfera justa y pacífica para la universidad creando un privilegio llamado *cessatio*, el derecho de parar las clases e ir a una huelga general si alguien abusaba de los alumnos. Entre las causas justas estaban incluidas “el derecho a establecer límites en el precio de

los alquileres, la herida o mutilación de un estudiante por la que no se hubiera pagado satisfacción en el espacio de quince días, [o] la pena de prisión injustificada de un estudiante”.

»Era común que las universidades se dirigieran al papa de Roma con sus quejas. En muchas ocasiones el papa intervino incluso para forzar a las autoridades universitarias que se pagara sus salarios a los profesores. (...) No es por tanto de extrañar que algún historiador sostenga que «el protector más firme de las universidades era el papa de Roma. Él es el que fundó, aumentó y protegió el estado de privilegio de las universidades en un mundo en el que el choque jurisdiccional era frecuente».

Como pasa con todas las obras humanas, no siempre lo lograron: las condenas en París del obispo Tempier, la prisión de fray Luis de León o la persecución a Guillermo de Ockham, son ejemplos. Sin embargo, también hay claros contraejemplos: Siger de Brabante, el principal de los averroístas latinos, se refugió en el palacio del papa en Orvieto tras ser condenado por el obispo de París; su compañero Norberto de Dacia siguió siendo dominico y murió dentro de la Iglesia en Dinamarca.

#### LA PRÁCTICA DEL MÉTODO SOCRÁTICO

Platón era discípulo de Sócrates, el filósofo que enseñó a pensar a los atenienses sirviéndose de un método novedoso. El método socrático no aceptaba las ideas de la autoridad, sino que usaba la ironía (preguntas capciosas pretendidamente inocentes) para descubrir en qué medida el pensamiento comúnmente aceptado podía ser superficial, conducir a contradicciones, ser irracional. El método socrático, la

*mayéutica*, hacía nacer el conocimiento cuando el interlocutor caía en la cuenta de su ignorancia. Al «saber que no sabe» se ponía en condiciones de aprender de verdad, de superar las apariencias. Este es uno de los motivos por los que Sócrates no escribía filosofía, sino que la practicaba: era un filósofo *peripatético*, esto es, que ejercía su tarea charlando durante los paseos en la plaza. Esta es también la razón por la que el legado de Platón ha llegado en forma de diálogos: lo escrito podía caer en manos de cualquiera que no haya pasado por el proceso que conduce a la comprensión. «Enseñar a pensar» exige «pensar juntos». Y porque Platón entendió radicalmente a su maestro, fundó la *Academia* y proporcionó la clave para entender una de las dimensiones clave de *lo académico*: pensar juntos poniendo en crisis lo aparente para acercarse a lo realmente real, a la verdad.

Estas actitudes son constantes en el pensamiento medieval: el diálogo, la discusión, la disputa..., son las herramientas que usan para el conocimiento dentro de los ámbitos de reflexión filosófica y teológica. De hecho, la historia intelectual de la Alta Edad Media constituye un esfuerzo apasionante por establecer las bases del diálogo entre la razón y la fe, entre Atenas y Jerusalén. Pero apenas se practicaba un conocimiento reglado. Aunque tuvo peso el pensamiento de los Padres de la Iglesia (siglos II-VIII), el esfuerzo de conservación de la cultura desarrollado en el monacato (a partir del siglo VI) y el renacimiento carolingio (siglo IX), habría que esperar a la Baja Edad Media, a las escuelas catedralicias en el XII, para asistir al *renacimiento estable* —viene durando hasta nuestros días— *de la formación intelectual*.

El uso de la metodología de inspiración socrática adquirió un valor original durante los siglos XII y XIII. Así se ve en la figura de Pedro Abelardo y sus contemporáneos. Ese método —llamado *método escolástico*, es decir, *el camino que se sigue en la escuela*, la vía adecuada para educar— se estandarizó en las instituciones que recibían el nombre de *universidad* (Bolonia, Oxford, Sorbona, Nápoles, Salamanca, etc.). Y en él importaba tanto la seriedad en el uso de las herramientas del aprendizaje como la preocupación por lo humano.

#### LA DIALÉCTICA EN LA UNIVERSIDAD

La RAE define *dialéctica* como la «teoría y técnica retórica de dialogar y discutir para descubrir la verdad mediante la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones contrarios entre sí». Este era el sentido de esta palabra entonces. Muchas veces en nuestros días se entiende más bien como mero enfrentamiento o discusión. En el significado medieval la clave del significado es la palabra *verdad*, y el objetivo de la discusión no era la lucha de contrarios, sino *el descubrimiento de lo verdadero*. Se puede decir que si no se llegaba a la verdad (a retirar los paños de apariencia que la ocultan, sin avance en el conocimiento) no habría ni dialéctica ni, propiamente, tarea universitaria.

Régine Pernoud (1909-1998), la gran medievalista francesa, describe la metodología del pensamiento crítico y el ambiente de las escuelas catedralicias de inicios del XII en su ensayo histórico *Eloísa y Abelardo*.

Lo que pretendía un estudiante del siglo XII era sobre todo *practicar la dialéctica*. En el siglo XII los alumnos, que tenían entre 14 y 20 años, eran personas privilegiadas por



el hecho ir a la universidad. Las razones que les movían al estudio, aparte del ejercicio del derecho o la carrera eclesiástica, tenían que ver tanto con el amor al conocimiento como con la fascinación por el juego de la inteligencia. Les gusta «discutir de forma interminable de tesis y de hipótesis, de mayor y de menor, de «antecedente» y de «consecuente»».

Cultivaban el arte de razonar. Lo que quería *hacerse* era aprender a *pensar bien*. La inteligencia como facultad y la verdad como objeto eran los intereses propios de la educación. Ambos inspiraban tanto a la *investigación* como a la *docencia*, dos actividades que en ese momento todavía iban siempre unidas.

Como se ha dicho, Sócrates y Platón dejaron claro que *pensar* es una actividad que no debe realizarse en solitario, sino dentro de una tradición común. Por *tradición* debe entenderse «conocer lo que han dicho otros»: discusión, controversia, intercambio. Participar de una tradición es lo mismo que formar parte de una *gran conversación* que puede venir durando siglos. Ejercitarse para poder hablar con fundamento era el principal objetivo.

La educación en la *dialéctica* —expresión fraguada por Platón en *La República*— buscaba un *camino* (eso es lo que significa *methodos*), personal y colectivo, de avance en el conocimiento. Para eso se servían el maestro y el alumno del uso lógico de la razón. Lo que la dialéctica pretende es el conocimiento del ser de las cosas. Y en ese sentido se enfrenta a las apariencias, las opiniones, las perspectivas, los puntos de vista o los prejuicios.

¿Cómo se aprende a usar la dialéctica? Por medio del arte de la *discusión*, es decir, aprendiendo a «plantear las premisas de una conversación, anunciar correctamente los términos de una proposición, establecer los elementos del pensamiento y del discurso», en fin, todo lo que permite que la discusión sea fecunda.

La *disputatio* invitaba a aclarar puntos difíciles del programa y a que los alumnos ejercitaran sus habilidades dialécticas

---

Entre los estudiantes se podía ver cómo algunos «animados con un celo más apasionado y ferviente, discuten entre sí de graves materias, y se esfuerzan por derrotarse unos a otros con gran despliegue de sutilezas y argumentaciones». Esa disputa era tan ambiciosa que podía terminar en una discusión abierta entre maestro y discípulo. Así le ocurrió a Pedro Abelardo, quien escribía en su *Carta a un amigo*: «me vi obligado a rechazar algunas de sus proposiciones [de su maestro] y a arremeter a menudo mis argumentaciones contra él». Para llegar a eso, el discípulo —auténtico «enano en hombros de gigantes»—, además de una inteligencia preclara, necesitaba una formación sistemática.

Esta era la principal diferencia de la escuela universitaria medieval con los *sofistas* de la antigua Grecia: los enfrentamientos dialécticos querían conocer la realidad antes que hacerse con el poder. La enseñanza sofística buscaba justo lo contrario: enseñar al alumno a convencer, a triunfar, sin importar qué era lo más justo. Sócrates detestaba esa actitud. Lo mismo ocurría con sus discípulos Platón y Aristóteles. E igual pasará con los maestros me-

dievales. Por ejemplo, «Vicente de Beauvais (1190-1267) se quejaba del acaloramiento en los debates (...): ‘apenas se encuentra hoy día alguno que sea comedido en el debate; por el contrario casi todos se acaloran y porfían, y en consecuencia enturbian más que aclaran la verdad. A esto lleva sobre todo la ambición de vanagloria o la disimulación de la propia ignorancia’» (Vergara Ciordia, “Actualidad del método escolástico”).

«Hay que situarse en las condiciones en que tenía lugar la enseñanza en la época [siglos XII y XIII]. Nada que ver con el curso magistral tal como es práctica habitual en nuestras universidades, en la que el maestro habla y los alumnos toman apuntes (...). Por lo común existe entre maestro y alumnos lo que hoy denominamos el ‘diálogo’». Se puede imaginar algo parecido a los *Diálogos* de Platón. Para lograrlo se necesitaba la excelencia de un profesorado que debía estar en condiciones de responder argumentativamente a las preguntas más atrevidas de sus alumnos. Eso podía significar tanto atender a simplezas, como encontrarse con planteamientos capaces de contradecir —y desmontar— la propia doctrina.

Para evitar que las discusiones andaran en el vacío, diseñaron una metodología en la que se distinguían cuatro etapas: *lectio, questio, disputatio, determinatio*.

#### LA LECTURA DE LOS TEXTOS

El aprendizaje partía de una base sin la cual faltaba la materia prima en la que esculpir el proyecto: la *lectura de un texto*. Se usaban textos clásicos, es decir, pertenecientes a la gran tradición del saber humano. Según avanzó la universidad en el tiempo, y dependiendo del objeto de los

estudios —teología, filosofía, derecho...—, además de la Biblia y los clásicos grecolatinos, se fueron usando el *corpus iuris civilis* de Justiniano o el *derecho canónico* de la Iglesia. Con la *lectio* los maestros daban las *lecciones* durante las *horas lectivas*, de modo que los alumnos escuchaban directamente los textos de los grandes maestros. Esta lectura iba acompañada por los comentarios del *lector* (en inglés se usa todavía *lecturer* para hablar del profesor universitario).

Hay que recordar que en aquel entonces, siglos XII y XIII, las bibliotecas eran exiguas y transcribir un libro podía llevar de seis a ocho meses. Por eso se *leía* en común a los grandes autores en el aula. El uso de la *lectio* ya era común desde el siglo VI. Comenzaba con la introducción, que servía para presentar al autor, contextualizarlo y explicar su intención. A continuación venían las tres etapas de la explicación: la *littera* (lectura de los textos); el *sensus* (la interpretación literal de lo leído), y por último la *sententia*, la interpretación profunda del pensamiento del autor y del contenido del texto.

El universitario medieval era consciente de los distintos modos de aproximarse a un mismo pasaje. Lo resumía así un *Distico* (estrofa de dos versos que expresan un concepto completo):

«*Littera gesta docet, quid credas allegoria,  
Moralis quid agas, quo tendas anagogia*»

«El literal enseña los hechos, el alegórico es para que creas, el moral para que actúes, el anagógico para que vayas [al Cielo]». (Agustín de Dacia, *Rotulus pugilaris*, I).

Al conjunto de comentarios en torno a un texto se le denominaba *glosa*. Estas quedaban muchas veces escritas en los márgenes y podían referirse tanto a la *littera*, como al *sensus*, como a la *sententia*. Un ejemplo de glosa al margen lo ofrecen los primeros vestigios del castellano en las llamadas *glosas emilianenses*.

Cada día se dedicaba la mañana a la *lectio* y al repaso de lo aprendido los días anteriores. La *memoria* era un elemento clave del método escolástico. A falta de libros, y de herramientas que permitieran una escritura ágil, se ejercitaba conscientemente la capacidad de la reminiscencia humana, sirviéndose de todo tipo de ingeniosas reglas de mnemotecnia, resúmenes, etc. «Marciano Capella recordaba la necesidad de ejercitar la memoria en un tiempo tranquilo para facilitar la meditación; a ser posible que fuese de noche, pues el silencio y recogimiento de la noche facilitan la concentración de los sentidos» (Vergara Ciordia, “Actualidad del método escolástico”).

#### LAS CUESTIONES: COMPRENDER

La tarde, por su parte, era el momento de la enseñanza propiamente dicha. En ella se realizaba la *collatio*, es decir, un coloquio en común entre maestro y estudiantes. Para discutir temas más polémicos o difíciles se estableció la *quaestio*. Como su nombre indica, se trataba de plantear preguntas sobre los temas acerca de los que se había leído.

¿Qué tipo de cuestiones plantea un maestro medieval para discutir en sus clases? Se puede fijar la atención en la obra cumbre de la escolástica: la *Suma Teológica* de santo Tomás de Aquino. Escrita entre 1265 y 1274, quedó

incompleta. Aun así, consta de cuatro partes y de un total de 512 cuestiones, cada una de ellas dividida en diferente número de artículos. La temática de la obra es amplísima, pues

Las preguntas (las *quaestiones*) que maestros y alumnos se hacen abarcan la totalidad del saber y los debates de su tiempo

---

en ella se tratan de recoger todos los asuntos que debería saber un aspirante a bachiller. En buena medida está dedicada a cuestiones teológicas. Sin embargo, el fundamento filosófico está siempre presente, y cita tanto argumentos de los Padres de la Iglesia como de Platón, los filósofos estoicos, Cicerón y —sobre todo, ya que le consideraba *el Filósofo* por antonomasia— Aristóteles.

¿Algunas cuestiones que trata en el texto? Si Dios existe; si es simple o perfecto; si existe la verdad; si existe la falsedad; si Dios actúa con libertad; si se puede definir persona; si Dios es un ser personal; si Dios crea; si es la causa del mal; si podemos decir algo de los ángeles o los demonios; si el hombre es su alma; si el alma se relaciona con el cuerpo como forma; si la inteligencia es una facultad superior; si podemos conocernos a nosotros mismos; si podemos definir la voluntad; si podemos aspirar a la felicidad; si esta la puede alcanzar el hombre; si los actos humanos pueden ser calificados como buenos o malos; si debemos seguir a nuestras pasiones; si podemos amar; si podemos odiar; si cabe la pasión de la esperanza; si se puede remediar la tristeza; si podemos construirnos un carácter; si la justicia es dar a cada uno lo suyo; si se debe suspender a veces el acto de la justicia; si la ley se identifica con la justicia y si hay distintos tipos de ley; si el magnáni-

mo es necesariamente orgulloso; si ser fuerte es especialmente resistir o atacar; y así 512 temas divididos en 2.669 artículos (preguntas más específicas). La sola lectura del índice de la *Suma* sirve para darse cuenta de la amplitud de miras de un maestro en la universidad medieval.

Pongamos ahora un ejemplo particular de *cuestión*, al que nos hemos referido al inicio de estas páginas: el de la relación del alma con el cuerpo. A la hora de cuestionar este tema, santo Tomás hacía un análisis comparativo de opiniones de autoridades con puntos de vista distintos. Esto no se hace nunca descalificando al contrario (lo que en retórica se llama «argumento *ad hominem*»), sino por medios estrictamente argumentativos: pone en valor todos los argumentos conocidos para seguidamente analizarlos, relacionarlos y —si fuera necesario— corregirlos o superarlos.

¿Qué se *cuestiona*? El autor de la *Suma* propone las siguientes preguntas:

1. Si el principio intelectual (el alma intelectual) se une al cuerpo como forma (aquí enfrenta a Platón, Avicena y Averroes con Aristóteles).
2. Si el principio intelectual (el alma intelectual) se multiplica o no conforme se multiplican los cuerpos (aquí trata las posturas sobre el intelecto de Avicena y Averroes).
3. Si hay en el hombre otras almas además de la intelectual (en discusión con algunos autores neoplatónicos y agustinianos).
4. Si es conveniente que un alma intelectual se una a un cuerpo (analizando a los que consideran que un cuerpo material sería indigno de un ser espiritual como alma del hombre, postura habitual en los gnósticos).

5. Si la unión del alma intelectual es por disposiciones accidentales (un nuevo tratamiento de si la unidad alma/cuerpo es esencial o es accidental, como la del vestido con el cuerpo).
6. Si el alma se une al cuerpo mediante otro cuerpo (una idea que, curiosamente, reaparece en Descartes como en el debate contemporáneo sobre la relación mente/cerebro y la hipótesis del *homúnculo interior*).
7. Si el alma está totalmente en cualquier parte del cuerpo (de nuevo, frente a la idea de que el alma ocupe algún punto material en el espacio).

Nuestra intención no es explicar estos temas, sino usar este ejemplo para iluminar algo central: las preguntas (las *quaestiones*) que maestros y alumnos se hacen abarcan la totalidad del saber y los debates de su tiempo. Y buscan positivamente en qué puntos hay contradicciones o qué soluciones no funcionan y por lo tanto tienen que ser declaradas falsas (esa es la parte *irónica* o destructiva del método socrático). Así es como ayudan al estudiante a avanzar en el conocimiento de la verdad (la parte de «nacimiento» o constructiva del método socrático).

#### LAS DISPUTAS Y LA DETERMINACIÓN

La *disputatio* era el método docente más original. Invitaba tanto a aclarar puntos difíciles del programa como a que los alumnos ejercitaran sus habilidades dialécticas (esto es, su «técnica retórica de dialogar y discutir para descubrir la verdad mediante la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones contrarios entre sí»).



Las disputas solían celebrarse fuera del horario ordinario de las *lectiones*, en jornadas de fiesta. Podían tener lugar en el claustro del edificio o en la plaza pública. Era algo similar a un torneo, que en este caso usaba como arma la *palabra*.

Su funcionamiento seguía la siguiente estructura: el *maestro* elegía un tema, alguno de los *bachilleres* —alumnos de cursos avanzados, avisados con antelación— lo desarrollaban y planteaban los distintos argumentos citando a los autores de las *lectiones* y razonando su sentido. El *público*, casi siempre numeroso, lo componían profesores y alumnos. Los doctores y maestros podían preguntar o argumentar, pero no ser contendientes principales.

¿Sobre qué disputaban? En los siglos XII-XIV interesaban los problemas reales tanto de teología, de filosofía, casos jurídicos o problemas de política. Se puede imaginar el ambiente en las salas o claustros donde se llevaban a cabo esas reuniones: alumnos brillantes tratando de ganar la corona de la fama, discutiendo argumentativamente, y no solo por un motivo dialéctico sino para avanzar en un asunto que preocupaba a la comunidad universitaria.

El momento culminante llegaba al día siguiente con la *determinatio*. En ella el maestro que había presidido el encuentro presentaba una síntesis de lo que se había dicho en la *disputa* y daba su propia respuesta al punto en debate. Esta respuesta a veces favorecía alguno de los puntos de vista, otras adoptaba aspectos de las diversas corrientes matizando (en los problemas reales no todo es necesariamente blanco o negro, hay espacio para una amplia gama de grises). Sin embargo, en ocasiones su *determinatio* podía ser contraria a todo lo que se hubiera defendido la

tarde anterior: y es que un verdadero *maestro* debía servir ante todo a la verdad.

Se puede imaginar la tensa espera cuando el *magister* (mucho más que un árbitro) analizara lo que se había expuesto y diera su propia respuesta. Aprovecharía para criticar *el estado de la cuestión* en el mundo académico. Un buen *maestro* sabía que constantemente se encontraba en el filo de la navaja pues lo que esperaba ese público ávido de conocimientos, no eran solo novedades, sino un auténtico avance en la cuestión sometida a discusión.

La *determinatio* era el momento más sublime, y difícil, de esa metodología. Tal y como ocurre todavía en el mundo jurídico, lo que hacía el maestro era aplicar la prudencia para valorar las propuestas de los contendientes y tomar una «decisión intelectual» sobre cuál fuera la más adecuada. Esa verdad no sería la que surge de la autoridad o del dogma, sino la conclusión de argumentos racionales sobre los que se había discutido abiertamente. Si no lo hacía así, si se dejaba llevar por prejuicios o falacias lógicas, se vería sin duda rebatido. La vida universitaria ponía en juego la pericia intelectual de profesores y alumnos. Ambos lo vivían como un encuentro que iba más allá de lo lúdico: en la *disputatio* se trataba de *honrar a la verdad* pues se andaba siempre en su busca.

Lo expresaba así el mismo santo Tomás de Aquino: «Una disputa es magistral en las escuelas no porque rechace el error, sino porque instruye a los oyentes para inducirlos a la inteligencia de la verdad que pretende; entonces es necesario dotarse de razones que investigan la raíz de la verdad y que hacen saber cómo es verdadero lo que se dice. Por el contrario, si el maestro determina la cuestión solamente

con el procedimiento de autoridades, ciertamente el auditor podrá certificar que es así, pero no adquiere ninguna ciencia ni inteligencia, y se irá de vacío». La verdad universitaria nacía del razonamiento y de la investigación, no de la autoridad o de una imposición externa a la institución (entonces la doctrina eclesiástica, en nuestros días la agenda de la corrección política). Todo un alarde de libertad académica.

La dialéctica *diluía la frontera entre enseñanza e investigación*: se investigaba enseñando, en una constante situación de tensión que realmente se daba en la convivencia culta de docentes y discentes. Un ejemplo nos lo ofrece la *Suma Teológica* de santo Tomás de Aquino: en principio fue pensada como un manual para alumnos que se iniciaban en el estudio de la teología y acabó convertida en una de las obras cumbres de la historia del pensamiento humano. Investigación, grandes libros y docencia eran tres realidades siempre unidas.

#### UN EJEMPLO DE MÉTODO: «SÍ Y NO»

Eso no significa que la relación entre maestro y discípulos fuera horizontal: el maestro ejercía de guía. La experiencia dada por el estudio y los años de reflexión propios del maestro eran esenciales en el *pensamiento crítico*. «Nosotros sin guía vagamos errantes y por eso difícilmente alcanzamos la salud, porque no sabemos siquiera que estamos enfermos». El método escolástico no exigía la «eliminación de las tarimas» (Vergara Ciordia, “Actualidad del método escolástico”), ni implicaba el relativismo. En cambio sí distinguía *poder* (la imposición por la fuerza de una doctrina) de *autoridad* (la función de guía del docente sobre el estudiante hacia la sabiduría). En esto, una vez más, resultaba socrático.



Estatua de fray Luis de León ante la Universidad de Salamanca.

© Lia Kolytrina/Shutterstock

Entre otras, se ha conservado la que se puede considerar la gran obra de Pedro Abelardo: *Sic et non* (*Sí o no*, 1122-1226), probablemente el libro más importante de todo el siglo XII, piedra de toque del método escolástico. En él somete «a consideración sentencias que la tradición había considerado verdaderas y que sin embargo 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 pregunta’».

Algunos dedujeron de esta actitud que Abelardo era un escéptico, alguien que se atrevía a plantar cara a un supuesto dogmatismo de la Iglesia. Nada más lejano en sus intenciones. Abelardo *era un dialéctico*. O, por decirlo en terminología actual, un *pensador crítico*. El «sí y el no»,

el «pro y el contra» son el objeto de su tratado. Se centra en 158 cuestiones relacionadas con la fe y el dogma, trazando «un catálogo metódico de las contradicciones que se pueden descubrir en la Sagrada Escritura y en sus comentaristas más calificados, los Padres y los Doctores de la Iglesia», las *autoridades*. El *Sí y el no* es la razón que insta una confrontación entre las autoridades. (...) Se comprende que Abelardo provocara el entusiasmo entre sus alumnos: no había nada en él del comentarista mediocre que utiliza su habilidad para evitar las situaciones embarazosas». Al contrario: Pedro Abelardo en *Sic et non* sienta las bases de la educación escolástica: atreverse a enfrentar los contrarios, convencido de que la verdad está a la espera de ser descubierta. Y que ese camino se recorre con la razón, no con el prejuicio o el miedo.

No era la suya una docencia acomodada: buscaba poner contra las cuerdas los lugares comunes sirviéndose del debate para acercarse así a la verdad, sin miedo a que la seriedad de análisis le condujera al error. «Su obra es la de un investigador que utiliza la dialéctica para llegar a una verdad positiva». Quiere entender por qué hay interpretaciones contrarias, desvelar cómo cualquier contradicción a partir de los datos de la fe no puede ser sino fruto de la precipitación, de la flaqueza de nuestro conocimiento o del misterio.

En un momento de *Sic et non* Abelardo dice que «la primera clave de la sabiduría es la interrogación asidua y frecuente (...). Es dudando como llegamos a la búsqueda, buscando como percibimos la verdad». La metodología de *Sic et non* sienta las bases de lo que hoy entendemos que

debe ser el *pensamiento crítico*. Como ya hemos visto, un siglo y medio más tarde santo Tomás de Aquino lo sigue aplicando. Sin duda resulta muy pertinente plantearnos en qué medida esta aspiración, *enseñar a pensar*, se encuentra o no presente en nuestro entorno de enseñanza y aprendizaje.

La existencia de la universidad como institución, y la apertura de pensamiento, fueron condiciones necesarias para la aparición de la idea moderna de ciencia

---

#### LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL Y EL AVANCE CIENTÍFICO

Una pregunta que es necesario plantearse al acercarse el final de esta exposición es en qué medida la universidad medieval, y el uso del método escolástico, sirvió para que avanzara el conocimiento. Primero es necesario «dimensionar» adecuadamente el tamaño de la institución. «En 1254 el claustro de profesores de Salamanca contaba con un maestro en leyes y otro en decretos, dos maestros en decretales y otros dos en lógica, en gramática y en física; junto a ellos había también un maestro en órgano y otro personal no docente como un estacionario, un «apotecario» y dos conservadores». El número de alumnos era parejo: a finales del xiv había en Salamanca 500 alumnos. Con datos similares en otros centros universitarios, no es fácil lograr una gran producción científica. Una excepción se encontraba en Bolonia: 10.000 estudiantes en el siglo xiii. Sí eran frecuentes los cambios de universidad entre el profesorado, de modo que el conocimiento de los grandes maestros se expandía, también gracias a la universalidad del latín (santo Tomás, proveniente de Nápoles, fue dis-

cúpulo en París de un alemán, san Alberto Magno; en Salamanca los profesores de derecho de los primeros años eran gallegos formados en Bolonia; también contaban con profesores ingleses).

La división de los saberes y el sentido de la educación se entendían distintamente a la actualidad. Todos los alumnos pasaban por la escuela de artes, estudiando el *trivium* y el *cuadrivium*; la medicina se incluía en el estudio de la naturaleza. En medicina «los textos usados como autoridades eran los *Aforismos* y los *Pronósticos* de Hipócrates, algunas obras de Galeno y Constantino Africano, los tratados farmacéuticos de la Escuela de Salerno y, a partir de la segunda mitad del siglo XIII, los tratados de Avicena, Averroes y otros autores judeo-árabes. Estos textos (...) eran leídos y comentados de modo similar a los de derecho, filosofía o teología. Pero junto a esta enseñanza teórica existía también la práctica, fundamental para el ejercicio posterior de la medicina. De este modo, la cirugía acabó incorporándose a los estudios médicos y, a partir del siglo XIV, en diversas universidades se introdujo igualmente la práctica de la disección» (Barcala Muñoz, “Las universidades españolas durante la Edad Media”).

¿Cómo avanzó el conocimiento? Se desarrollaron enormemente los estudios de lógica, retórica, argumentación dialéctica..., es decir, todos los conocimientos instrumentales necesarios para desarrollar el conocimiento sapiencial (filosofía, teología) y jurídico. Puede sostenerse que el nivel que se alcanzó en estos campos no ha sido superado pues alcanzó la excelencia de lo clásico (tampoco puede superarse la calidad de la filosofía o la tragedia griega, o

del derecho y la poesía romana): hay modos de saber que son, desde ciertas perspectivas, independientes del desarrollo tecnológico. La filosofía y teología de san Anselmo,

Pedro Abelardo, Hugo de San Víctor, san Buenaventura, santo Tomás de Aquino, Duns Scoto o Guillermo de Ockham, constituyen cumbres del intelecto humano, suficientemente variadas entre sí como para dar cuenta de la riqueza de enfoques de aquellos tiempos.

Algo similar ocurriría con el campo del derecho. La decadencia del feudalismo, el desarrollo de las ciudades y de la burguesía, o la pujanza de las escuelas de derecho (Bolonia, Nápoles o Salamanca), fueron los factores determinantes. Se le dio una segunda vida al Derecho Romano con la aparición de las *Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio en Castilla o de la *Carta Magna* de 1215 en Inglaterra. El cultivo del derecho en las universidades, y la extensión de la formación jurídica, fueron elementos clave para la mejora del gobierno tanto de la Iglesia como civil.

La idea de ciencia era bien distinta: se basaba más en las autoridades (la *Física* de Aristóteles, por ejemplo, o en interpretaciones literales de la Biblia) que en la observación empírica. El uso de la *lectio* podría incluso parecer una atadura: seguir centrando el cultivo de la medicina en Hipócrates o en la biología griega parece sin duda un atraso. Sin embargo, gracias al uso del método escolástico se habían puesto las condiciones necesarias para el cambio de modelo. Para Copérnico (1473-1543) sus cuatro años

La *determinatio* era el momento más sublime, en el que el maestro tomaba una «decisión intelectual» sobre la respuesta más adecuada

---



en la Universidad Jagellonica de Cracovia serían claves en el desarrollo de sus capacidades críticas y de cara a iniciarse en el análisis de las contradicciones lógicas entre los dos sistemas oficiales de astronomía (Aristóteles y Ptolomeo). Podría decirse que la aplicación del método crítico fue una de las causas profundas de la *revolución copernicana*.

La universidad medieval ayudó al avance científico en otro sentido: este encontró el lugar donde cultivar el *humus* que le permitió desarrollarse. La existencia de la universidad como institución, y la apertura de pensamiento a la que invitaba el *pensamiento crítico*, fueron condiciones necesarias para la aparición de la idea moderna de ciencia. Ese ambiente de estudio y reflexión era un entorno mucho más aprovechable para la concepción de ideas geniales que el ejército, la agricultura o las cocinas. Así, Galileo despertó al espíritu de investigación en sus años de estudiante de medicina en Pisa; Kepler hizo lo mismo en Tubinga: sin la universidad difícilmente hubiera sido posible la revolución científica del xvii. Y se trataba —al menos en los casos de Copérnico, Galileo o Kepler— de una universidad que aún seguía el modelo medieval.

Accidentalmente, la universidad fue también un gran apoyo para la difusión del saber: aunque no todo gran pensador o científico pasó por ella (Descartes, Pascal, Spinoza), es gracias a ella como ese saber se universalizó y pudo expandirse.

¿Y los conocimientos técnicos? Tuvieron menor fortuna, pues no formaban parte de los estudios universitarios sino que se impartían en escuelas, muchas veces organizadas por los diferentes gremios, dada su finalidad

directamente aplicada. La ingeniería estaba unida a la tarea militar, o al desarrollo civil (puentes, caminos), pero la primera escuela formal de ingeniería no se estableció hasta 1675, cuando Jean Baptiste Colbert fundó un *Corps du Génie* por orden de Luis XIV. Habría que esperar hasta el siglo XIX para que se establecieran las primeras escuelas universitarias de arquitectura (la de Madrid es de 1844), de comercio o de empresariales: claro que ya se edificaba, o que había comerciantes, pero no se consideraba que fueran tareas propias de estudio universitario.

¿QUÉ QUEDA DE TODO ESTO EN EL MOMENTO ACTUAL?

Una analogía, aunque más reducida en el número de agentes que intervienen y en la atracción que ejerce sobre el público, sería la *revisión por pares* de artículos en revistas y de comunicaciones en congresos, así como los paneles de discusión que deberían seguir a esos artículos y presentaciones. Al menos es así sobre el papel, y los revisores esforzados dan realmente pie a un *compartir racional* que necesariamente mejora el trabajo de los equipos de investigación.

Otro ejemplo podrían ser los *seminarios* de profesores. Como la *quaestio*, en principio tratan de una pregunta que juega en la brecha del conocimiento. En el seminario un profesor presenta ante el claustro y los alumnos de una facultad o departamento los resultados o perspectivas de su investigación. El público que asiste, compuesto en parte por maestros, puede plantear objeciones, desvelar razonamientos poco rigurosos usados durante la exposición, ampliar las miras bibliográficas y el *estado de*

*la cuestión* con aspectos que quizá el ponente no haya tenido en cuenta o desconozca. Y el ponente no lo tomará como una ofensa, sino como ayuda y ocasión de mejora y crecimiento tanto para él como investigador, como para el cuidado con que su trabajo hace justicia «de lo que hay», de la verdad.

El principal obstáculo contra la posibilidad de revitalizar la *lectio, quaestio, disputatio* y *determinatio*, es lo que Paul Boghossian ha llamado *el miedo al conocimiento*: si la verdad fuera un *constructo social* en el que debe darse prioridad a las modas, a lo que dictaminan el poder o la agenda política, no habría espacio para la discusión intelectual. El relativismo nihilista —que afirma que no podemos saltar más allá de nuestra subjetividad y, por tanto, que la verdad no existe—, corroe todo debate. A veces lo hace imponiendo un credo, un dogma, que califica cualquier planteamiento que lo ponga en duda con acto de *fobia* u *odio*. Y esto lo hace sin servirse de argumento racional alguno: el miedo al conocimiento renuncia a la verdad, al diálogo y a la razón. Le queda solo la ideología y el ejercicio del poder (como imposición, como censura, como amenaza). Si en la universidad contemporánea hay temas de los que no se puede hablar, o la verdad se limita a ser un constructo, se evapora la posibilidad de ejercitar el *pensamiento crítico*.

Por último, cada vez parece más complicado encontrar tiempo para celebrar encuentros así: la carga docente y de correcciones, la disparidad de horarios, los criterios de productividad dominantes, la necesidad de *publicar o morir* antes que de compartir y avanzar juntos, el interés

solo por aquello que puntúe para las acreditaciones, y tantos otros problemas prácticos, hacen difícil encontrar el hueco necesario para que *la academia* siga siendo ese espacio sagrado en el que deberían darse las discusiones abiertas. ■

Javier Aranguren es doctor en Filosofía. Editor de la nueva edición de *La Universidad de la Utopía*, de R. Hutchins (Eunsa, 2018).

#### PARA LEER MÁS

- Pedro Abelardo, *Sic et non: A Chritical Edition*, University of Chicago Press, Chicago, 1978.
- Santo Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, XVI volúmenes, BAC, Madrid, 2014 ss.
- J. Aranguren, *El lugar del hombre en el universo. «Anima forma corporis» en Santo Tomás de Aquino*, Eunsa, Pamplona 1996.
- A. Barcala Muñoz «Las universidades españolas durante la Edad Media», *Anuario de Estudios Medievales*, nº 15, 1985, pp. 83-123.
- L. J. Daly, *The Medieval University, 1200-1400*, Sheed and Ward, New York, 1961.
- M. C. Díaz Díaz, *Las primeras glosas hispánicas*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1978.
- Ch. H. Haskins, *The Rise of Universities*, Cornell UP, Ithaca, 1957.
- Ch. H. Haskins, *The Renaissance of the Twelfth Century*, Meridian, Cleveland 1957.
- E. Gilson, «El conocimiento de sí mismo y el socratismo cristiano», en *El espíritu de la Filosofía Medieval*, Rialp, Madrid, 2009, pp. 213-231.
- F. León Florido, *1277. La condena de la filosofía «Edición del 'syllabus' del obispo Tempier en la Universidad de París»*, Escolar y Mayo Editores S.L., Madrid, 2018.
- H. De Lubac, *Medieval Exegesis: The Four Senses of Scripture*, 4 Vol., Eerdmans, Edimburg, 1998.
- R. Pernoud, *Eloísa y Abelardo*, Acantilado, Barcelona, 2011.
- L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares, «La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico», *Studia Historica. Historia Moderna*, IX, 1991.
- J. Vergara Ciordia, *Actualidad del método escolástico*, en <https://www.nuevarevista.net/destacado-ideas/que-es-el-metodo-escolastico/>.
- J. Weisheipl, *Tomás de Aquino. Vida, obras y doctrina*, Eunsa, Pamplona, 1994.
- T. E. Woods, Jr., *How the Catholic Church Built the Western Civilization*, Regnery History, Washington, 2017.