

Fuentes primarias para el estudio de la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico

por Javier VERGARA CIORDIA

Universidad Nacional de Universidad a Distancia

1. El magisterio centro de interés pedagógico

1. El renacimiento cultural que se produce en la Europa occidental en los siglos XII y XIII hizo de la educación uno de los signos de identidad más significativos de la cultura escolástica. Hugo de San Víctor, en su *Didascalicon de studio legendi* (c. 1131), ya afirmaba que la restauración espiritual del hombre se operaba por la fuerza de la doctrina o educación [1]. Idea que recalcará un siglo después Vicente de Beauvais, en su *De eruditione filiorum nobilium* (1246), brindándonos una de las definiciones pioneras y más acabadas de la pedagogía de su tiempo. La *eruditio* o formación —dirá— es un saber práctico que tiene como fin actualizar la imagen de Dios en el hombre, gracias a la fuerza restauradora de tres elementos insoslayables: la educación moral o *educatio*, la *instructio* o educación intelectual y la gracia sobrenatural [2].

2. En el marco de este optimismo pedagógico aflorarán reflexiones y comenta-

rios sobre la estructura noética de la educación y sus elementos más significativos, siendo el tema del maestro uno de los más analizados. El porqué de ello obedecerá a razones de jerarquía teórica, de sesgo marcadamente platónico y aristotélico. Para las gentes cultas del medievo, el maestro, al poseer la verdad de forma más actualizada, asume la responsabilidad de guiar y conducir la actualización de las potencias del hombre hacia su fin último: la felicidad eterna. Sin él no es posible la educación, no hay guía, no hay orden, sólo hay dispersión, no hay eficacia. “Los ciegos —dirá Vicente de Beauvais con la ayuda de Séneca— buscan un guía; nosotros en cambio sin guía vagamos errantes y por eso difícilmente alcanzamos la salud, porque no sabemos siquiera que estamos enfermos” [3]. Sentencia que tuvo su antídoto y mayor satisfacción en la aceptación del magisterio de Cristo, avalado por la perícopa bíblica de “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida. Nadie va al Padre sino por mí” [*Jn* 14, 6]. Tenor que dio lugar a una funda-

mentación cristocéntrica del magisterio medieval que marcó sin fisuras toda la teoría pedagógica de la Edad Media.

3. La firmeza de esta convicción permitió una pléyade inusitada de fuentes pedagógicas primarias que convirtieron el magisterio en el tema estrella de la pedagogía medieval. Escritos amplios y diversos que en un afán de síntesis pueden agruparse alrededor de tres categorías marco que definieron buena parte del magisterio escolástico: a) escritos sobre la naturaleza del maestro, b) escritos sobre las cualidades docentes, y c) escritos sociológicos o contrapuntos a la docencia.

2. Fuentes sobre la naturaleza del magisterio

1. Los escritos sobre la naturaleza del magisterio son curiosamente los primeros en aparecer. Ya las primeras síntesis pedagógicas de la educación paleocristiana, especialmente el *Pedagogo* de Clemente de Alejandría (150-215) [4] y el *Elogio del maestro cristiano: discurso de agradecimiento a Orígenes*, de Gregorio Taumaturgo (213-270) [5], enmarcados en un fuerte y acusado influjo platónico, nos presentarán al *logos* divino como el maestro excelso que guía al hombre a la felicidad eterna, por medio de su hijo encarnado o Cristo-Logos. El maestro exterior existe, tiene una función de ayuda, pero queda reducido a un instrumento secundario que ejerce su tarea por encargo, de manera ministerial, subsidiaria y no autónoma.

2. San Agustín, en *De magistro* (c.390) y *Soliloquios* (c. 410), refrendará con mayor solidez teórica esta idea y consolidará, no sin fuertes luchas dialécticas, el magis-

trocentrismo de Cristo. Para el sabio de Hipona, la Verdad se ha asentado y habita en el interior del hombre desde el momento de su creación. “No quieras ir fuera de ti, vuelve a ti mismo; en el interior del hombre habita la verdad” [6]. Máxima que le llevó a afirmar que Dios, y especialmente el Verbo encarnado, es la causa principal de toda forma de enseñanza y aprendizaje [7]. En el *De magistro*, síntesis cabal del magisterio patrístico, resumió su pensamiento afirmando:

“Ahora bien comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu; las palabras tal vez nos mueven a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña es Cristo, que, según la Escritura, habita en el hombre, esto es, la inmutable Virtud de Dios y su eterna Sabiduría” [cfr. Ef., 3, 16-17]. Toda alma racional consulta a esa sabiduría; mas ella revélase a cada alma tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad” [8].

3. A partir de estas tesis, de hondo sabor neoplatónico y paleocristiano, San Agustín planteará respuestas a dos cuestiones clave de la filosofía docente: cómo aprendemos y dónde está realmente la causa eficiente del aprendizaje. A tal efecto, dividió el *De magistro* en dos partes: una primera, de carácter preparatorio, sobre el valor de los signos y palabras para aprender [9], y una segunda sobre quién enseña realmente. Cuestiones que resumió en tres conclusiones. En primer lugar, puso en claro los límites esenciales de la palabra y de los signos humanos y su in-

suficiencia como fundamento radical del aprendizaje, a pesar de reconocer su importancia instrumental para la enseñanza [10]. En segundo lugar, dio razones abundantes sobre el hecho innegable de que el aprendizaje se realiza en el interior de quien aprende por esfuerzo, experiencia y buena voluntad, y lo explica como un verse iluminado para ver por sí mismo la verdad de que se trata [11]. En tercer lugar, sostuvo expresamente que la luz que ilumina de esa forma es Dios. Por eso cree que quien verdaderamente enseña es sólo Dios y en ese sentido ha interpretado las palabras del evangelio sobre Cristo único maestro de todos [12]. “Vosotros no os hagáis llamar rabbi, porque uno sólo es vuestro Maestro (...) ni os dejéis llamar guías, porque uno sólo es vuestro guía: Cristo” [cfr. Mt 23, 8-10].

4. Con estos planteamientos, la literatura pedagógica verá libre el camino para asentar con fuerza la idea de la ejemplaridad de Cristo como panacea y único maestro, de acuerdo con el ya citado principio novotestamentario de: “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida. Nadie va al Padre sino por mí” [cfr. Jn 14, 6]. Este Cristo pedagogo, hombre y Dios a la vez, no ha resultado fácil de pulir y asentar en la cultura medieval. Tras duras batallas dialécticas, ha salido triunfante en las disputas teológicas entre Agustín de Hipona y las herejías pelagiana y arriana que reducían el magisterio y la persona de Cristo a un nivel subordinado e inferior a Dios. En ellas, Cristo quedaba reducido a un hijo adoptivo, a un maestro exterior, a una escuela teológica más, pero no podía considerarse fundamento y raíz de la vida cristiana. San Agustín aclaró esta confusión e

hizo prevalecer para la historia de la Iglesia y de la educación la divinidad de Cristo en igualdad con el Padre y el Espíritu Santo [13]. Idea que sancionó canónicamente el segundo sínodo de Orange, celebrado en el 529 [14].

5. Siete siglos después, la escolástica bajomedieval reafirmará sin fisuras la pedagogía agustiniana, sosteniendo que el Verbo encarnado es la causalidad principal de toda forma de enseñanza y aprendizaje: “sólo a Dios —dirá el Pseudo-Boecio a finales del siglo XII— debemos el don del conocimiento y del aprendizaje, y sólo a él debemos llamar con propiedad maestro” [15]. Tesis que se verá refrendada con mayor solidez teórica por cuatro referentes emblemáticos de la gnoseología pedagógica del siglo XIII: por un lado están los sermones complementarios *Christus, unus omnium magister* y *De excellentia magisterii Christi*, publicados por San Buenaventura, hacia 1257, con motivo de la toma de posesión de su cátedra en la Universidad de París [16]; por otro, hay que analizar la cuestión 11 del *De veritate* de Santo Tomás y la cuestión 117 de su *Suma teológica* (1256-1259) [17]. En todos, una doble cuestión afloró con fuerza: ¿a quién debemos llamar con propiedad maestro y quién puede realmente enseñar? Dejando al margen matices diferenciadores, la respuesta de ambos autores fue clara y contundente. Siguiendo la tradición agustiniana, proclamaron que sólo en Dios se encuentra el fundamento radical y suficiente del aprender y sólo Dios puede ser llamado maestro con toda perfección [18]. Aunque ahora añadirán dos matices nuevos, fruto del conocimiento en los siglos XII y XIII del llamado “nuevo Aristóteles” y especialmente

de su *Metafísica*: por un lado, pergeñarán con mayor amplitud y precisión teórica la naturaleza del maestro interior; por otro, ahondarán en el mayor protagonismo y sistematización del maestro exterior, que, lejos de ser un instrumento baladí, y en el marco de una secularidad creciente, pasará a ser causa segunda de Dios en la tarea de enseñar y actualizar la ciencia y sabiduría del discípulo.

6. El enfoque de estas cuestiones, aunque tuvo muchas concomitancias, fue propuesto de forma singular por cada autor. San Buenaventura buscó responder a dos temas centrales de la pedagogía escolástica: ¿qué es la verdad y cómo llegar a ella? Preguntas filosófico-pedagógicas que concretó sobremanera en el sermón *Christus, unus omnium magister*. Una obra que estructuró en 28 cuestiones, divididas en dos partes. La primera, que es la más larga [quaestio 1-19], es quizá el propósito bajomedieval más acabado por sistematizar la naturaleza del maestro interior. En ella, siguiendo a San Agustín, abordó la consideración de Dios como Verdad absoluta e inmutable, principio y fin del hombre, al que se llega por el triple magisterio de Cristo como camino o maestro de fe, como verdad o maestro de razón y como vida o maestro de contemplación [19].

7. Como camino, Cristo fue un maestro de fe que confirmó la fuerza de sus palabras con la autoridad misma de sus hechos [20]. Una praxis que recordaba el argumento agustiniano de que la autoridad ofrece apoyo a la fe y la fe a la autoridad [21] y que San Buenaventura defendió como la primera lección de Cristo al proponer un camino seguro avalado por los

milagros de Jesús [22]. Como verdad, Cristo fue también un maestro de conocimiento y de certeza infalible [23]. Un principio gnoseológico que San Buenaventura explicó secuencialmente. Primero recordó que la naturaleza humana anhela poseer la verdad; a continuación definió la verdad como algo absoluto e inmutable que sólo se da en el Verbo increado [24]; finalmente sostuvo que el hombre no crea ni causa la verdad, sólo la descubre y actualiza cuando su razón contingente y débil, iluminada por la fuerza de la fe en Cristo Jesús, se funde con Dios. “Sin la luz del Verbo eterno” —dirá San Buenaventura— la verdad es inalcanzable [25]. Por eso muy pocos filósofos llegan a esa verdad, se quedan en la luz de la razón creada sin buscar la luz de la fe [26]. Un paso noble que exigía una tercera lección magistral: ser maestro de contemplación [27]. Aquí San Buenaventura se regodeará en el mejor de los agustinismos posibles. Dirá que la luz de Dios es secuestrativa, atrae, impacta y lleva al éxtasis de una manera “ingresiva” y “egresiva” [28]. Dios entra en el hombre y éste sale hacia Dios formando una sólida unidad mística que exigía donarse, desairarse del mundo y de uno mismo para trascender y fundirse en un solo afecto con Dios por la fuerza del amor [29], la virtud y la gracia [30].

8. La segunda parte del sermón *Christus, unus omnium magister* es más corta [q. 20-28] y en cierto modo es una reiteración de lo dicho anteriormente. En ella San Buenaventura abordó de manera escueta las obligaciones que tenemos respecto a Cristo, resueltas en la trilogía: honrarle, escucharle e interrogarle [31]. Un intento por sustanciar la función del maestro ex-

terior —al que denominó doctor ministerial—, dirimido en la sentencia: “sólo bajo la luz del Maestro supremo es posible ejercer con dignidad plena el oficio de maestro” [32]. Una especie de divinización humana [33], de tremendo calado y trascendencia, que posibilitó una pedagogía franciscana de sesgo místico cifrando como fin de la educación la edificación de Cristo en el discípulo mediante la enseñanza de la fe, la santidad del alma y la caridad a Dios y al prójimo [34]. Apuesta nada fácil que debía driblar los lastres de tres peligros siempre acechantes: la presunción de los sentidos, las disensiones en las sentencias y la desesperación en la búsqueda de la verdad [35].

9. El otro referente capital de la naturaleza magisterial escolástica fue Santo Tomás, quien expresó sus reflexiones en la cuestión 11 del *De veritate*, dedicada al maestro, y en la *Summa Theologiae* (pars I, quest. 111, art. 1 y 3; quest. 117, art. 1; y en la pars II-II, quest. 181, art. 3); si bien lo tratado en la *Suma* es en gran parte una reiteración de lo ya dicho en el *De veritate*. El *De magistro* tomista, que es en buena parte una síntesis entre el agustinismo y el aristotelismo escolástico, está dividido en cuatro partes o preguntas de extensión e importancia desigual, siendo la primera la más importante y de una longitud casi igual a las otras tres juntas. La primera cuestión es doble: quién puede realmente enseñar y a quién podemos con razón llamar maestro, la segunda es si uno puede enseñarse a sí mismo, la tercera es la posibilidad de que los ángeles enseñen al hombre, y la última es responder a la relación que se da entre contemplación y praxis viendo el contenido que se enseña

como objeto de contemplación y el acto de enseñarlo como praxis.

10. Sobre la primera cuestión, la tesis inicial de Santo Tomás es seguir a San Agustín, por lo que afirma que sólo Dios enseña y sólo él puede ser llamado maestro con toda propiedad. Aunque a renglón seguido se enfrenta a un tema que marcará la figura y la función del maestro bajomedieval y de buena parte de la posteridad: reconocer el verdadero ser de las criaturas. Para el Aquinate, por influencia sobre todo de la *Metafísica* aristotélica, los seres tienen capacidad de enseñar y producir nuevos conocimientos y virtudes, pueden pasar de la potencia al acto, de lo que en cierto modo no era a lo que es. Con esto Santo Tomás no está negando a San Agustín, lo está complementando. La grandeza de Dios es precisamente crear seres que puedan colaborar en su obra creadora, pedagógica y corredentora, que sean causas segundas de Él, en definitiva: que puedan también enseñar [36]. Este es precisamente el mandato de la perícopa bíblica: Id y enseñad a todas las gentes (Mateo 28, 19-20). Un proceso en el que Dios es la luz y causa primera que imprime los principios en el alma humana y el hombre causa segunda que posibilita que el otro llegue a las conclusiones [37]. Un proceso de actualización, que se denomina precisamente aprendizaje, y que, en última instancia, depende de la voluntad del discípulo.

11. La segunda de sus preguntas es si un hombre puede en sentido estricto enseñarse a sí mismo. Didácticamente enuncia seis argumentos a favor y dos en contra, aunque la conclusión rotunda es no. Aprendemos por la luz de Dios que habita en no-

sotros. El entendimiento agente es una semilla divina y ésta conoce los principios pero no las conclusiones. Por lo tanto —dirá Santo Tomás— que en sentido estricto el hombre no puede enseñarse a sí mismo. Ahora bien, esto no significa que no se pueda aprender nada sin la praxis del maestro exterior. El hombre puede aprender cosas, puede crecer, puede pasar de la potencia al acto sin la presencia del maestro exterior. Aunque esto no lo llama aprendizaje sino invención o aprendizaje indirecto [38].

12. La tercera cuestión que responde Santo Tomás es si un ángel puede o no enseñar a un hombre. Tras un recorrido bíblico y diversas reflexiones en pro y en contra, concluye que los ángeles, al poseer una luz intelectual muchísimo más perfecta que la del hombre, pueden realmente ser causa del aprendizaje humano. Y lo son de manera extraordinaria, cuando se muestran de forma sensible y directa diciendo al hombre lo que hay que hacer, o de manera ordinaria y habitual cuando indirectamente y de forma invisible indican lo que debe hacerse. Aunque matiza que en ningún caso estamos ante una enseñanza autónoma. Dios es siempre la causa de todo nuevo conocimiento, ya que sólo él es quien nos da la luz intelectual y quien ha impreso en nuestro corazón el entendimiento agente o conocimiento de los principios [39]. Tomás de Aquino cierra este debate con una cuarta cuestión en cierto modo ociosa: si la enseñanza es un acto de vida activa o contemplativa. Pregunta recurrente que resuelve con brevedad afirmando que la vida contemplativa es el principio de la activa y ésta nos dispone a la contemplativa.

13. Como resumen de lo dicho hasta aquí, puede afirmarse que San Buenaventura y Santo Tomás son la culminación del pensamiento de San Agustín sobre el magisterio. Formalmente hay diferencias de estilo entre los tres: el *De magistro* agustiniano es un diálogo entre Adeodato y su padre, el de San Buenaventura es un sermón y el de Santo Tomás es una típica *quaestio* escolástica. Pero los tres son la culminación de una sistemática progresiva que acierta a formular con precisión la naturaleza y teleología del magisterio: lograr en el discípulo la restauración de la imagen de Dios, deteriorada por el pecado original, mediante el concurso de la voluntad, la inteligencia y el fundamento capital de la gracia. Una finalidad común en la que puede decirse que el pensamiento de Santo Tomás es más amplio que el de San Buenaventura. Es verdad que los dos siguen a San Agustín y asientan que sólo en Dios se encuentra el fundamento suficiente del aprender y que sólo Dios puede ser llamado maestro con toda perfección. Pero Santo Tomás recibió un mayor influjo de Aristóteles. Matiz fundamental que le permitió abordar la cuestión ontológica del ser de las criaturas y profundizar con mucha mayor precisión en las posibilidades del maestro exterior.

3. Fuentes sobre la imagen ideal del maestro exterior

1. La consideración del maestro exterior como causa segunda y coadyuvante del magisterio divino puso al descubierto que la finalidad esencial del maestro humano era identificarse con el magisterio de Cristo. Una conclusión que dio lugar a la aparición de numerosas fuentes pedagógicas que pusieron en la conformación de la

imagen ideal del maestro exterior una buena parte de sus mejores empeños.

2. La cultura altomedieval, fiel reflejo de la pedagogía interior agustiniana, apenas prestó atención al tema. San Isidoro despachó la cuestión con una breve reflexión filológica, afirmando que el término maestro significa el más alto del lugar al proceder de la raíz latina *maior* y del griego *statione*, “pues en griego *steron* significa lugar” [Magisterio] [40]. Con el alborar cultural del renacimiento carolingio hubo una mayor sistematización y Rábano Mauro, en la tercera parte de su *De institutione clericorum* (c.819), ya nos relata que el maestro exterior debe ser amante de la pobreza, prudente, perseverante, justo, con coraje en el estudio, buen conocedor de las Sagradas escrituras y destructor de errores y herejías [41]. Las últimas décadas altomedievales, al cobijo de una emergente secularidad y en el marco de una creciente preocupación por la praxis, presentaron una imagen más acabada del maestro exterior, centrándola en tres ideas: amante de la sabiduría, entregado al discípulo y alejado de las preocupaciones del mundo. Uno de los textos más expresivos sobre el tema, lo podemos ver en el *De philosophia mundi* de Guillermo de Conches (1080-1145). Concretamente su libro IV nos dice:

“Se ha de buscar como docente, un maestro que no realice su tarea por afán de lucro material, sino que enseñe porque ama la sabiduría. Si un maestro busca su propio prestigio, jamás se esfuerza por conseguir la perfección del discípulo. Por ello sustrae enseñanzas para no ser igualado o superado en su especialidad. Si también

enseña por afición al dinero, no le importará lo que dice, con tal de lucrarse. Sin embargo, si un maestro se dedica a la enseñanza por amor a la ciencia, ninguna doctrina hurta por envidia; ni por nada oculta la verdad conocida” [42].

3. Con la llegada de la cultura escolástica aparece otro marco, otra realidad cultural. Al hombre bajomedieval, heredero de muchos de los pruritos y querencias clásicas, le interesó vivamente la verdad, la buscó con anhelo, con celo e incluso con cierta ansiedad; pero, de igual modo, le interesó cómo llegar a ella, cómo vivir en el tiempo, cómo dominar los procesos y sobre todo y especialmente cómo pasar de la potencia al acto, cómo transitar —en términos tomistas— de los principios a las conclusiones. Una necesidad que requería insoslayablemente la ayuda magisterial y que dio pie a una eclosión de obras centradas en la figura y función del maestro exterior.

4. Entre otras, cabe destacar la omnipresencia del *De Disciplina scholarium* del Pseudo-Boecio (c.1195). Su capítulo VI, dedicado a los profesores, fue todo un resumen de las características del maestro ideal de finales del siglo XII. Maestro que ponía en la locución latina *vir bonus dicendi peritus*, atribuida por Quintiliano a Catón [*Institutio oratoria*, XII, 1] el corolario de su perfección. El siglo XIII tendrá en sendos capítulos del *Speculum doctrinale* (1247-59) de Vicente de Beauvais, referidos al modo de elegir maestro, uno de sus temas referenciales [43]. De igual modo, las características del maestro, sus funciones y requisitos, mostrada por Beauvais en los capítulos II, III, VII y VIII del

De eruditione filiorum nobilium (1246), marcarán buena parte del ideal escolástico sobre el maestro. Como lo harán también las Partidas de Alfonso X El Sabio. Aunque, quizás, la obra que resume mejor todo lo dicho hasta aquí sea el *De modo addiscendi* (c. 1259) del franciscano Gilbert de Tournai. Un tratado sobre la elección del maestro y sus cualidades que resume el ideal escolástico sobre el magisterio y al que la Historia de la Educación le debe una más que sentida reparación [44].

5. En todas estas obras, y en otras de menor rango didáctico, la primera imagen que se proyecta sobre el maestro ideal es la de una persona íntegra, dotada de autoridad científica, moral y religiosa, que resume, personifica y define el espíritu y el talante de la institución educativa. En los siglos XII y primera mitad del XIII esta idea resultará fundamental. El *magister*, el *lector*, *doctor*, *gramaticus*, etc. es la escuela misma, y su prestigio el mejor reclamo para la atracción de discípulos [45]. A tal grado llega su consideración que en esas épocas resulta normal denominar a los estudiantes por el maestro que les había formado: Porretanos en honor de Gilberto Porreta, Albericanos por Alberico de Reims, Meladinenses por Roberto Melun, Victorinos por Hugo de San Víctor, etc. Nominaciones que venían avaladas incluso por la convivencia estrecha y directa entre maestro y discípulo. El Pseudo-Boecio dirá al respecto: “El escolar ame a su maestro, respetándole y, si es posible, se hospede en su residencia en convivencia con él, a fin de que, cuando hubiere lugar, recurra a él con sus preguntas” [46]. Una situación que empezó a cambiar en el siglo XIII cuando las emergentes universidades y una inci-

piente reglamentación docente fortalecieron sobremanera la institución escolar en detrimento de la figura personal del maestro [47].

La adscripción del discípulo a una escuela o maestro no era, en cualquier caso, una cuestión baladí, constituía una de las preocupaciones más arraigadas para la pedagogía escolástica. Gilbert de Tournai, consciente de ello, quiso informarla en su *De modo addiscendi*, brindando cinco requisitos sobre el maestro ideal que están en casi todas las obras del magisterio bajomedieval conformando el perfil magisterial de esta época: mente ingeniosa, vida honesta, ciencia humilde, elocuencia sencilla y pericia en la enseñanza [48].

a) *Mente ingeniosa*

Por mente ingeniosa, los escolásticos entendieron la capacidad innovadora y creativa del maestro. Éste, aunque en buena parte debía extraer su ciencia y su saber de la memoria y experiencia del pasado, debía superar la propia historia siendo innovador y creativo. Una demanda vanguardista de la didáctica escolástica que ponía de manifiesto cómo la *lectio*, que desde el siglo VI había sido la base de la enseñanza altomedieval, dejaba ya paso a la *quaestio* posibilitando una pedagogía más personal e innovadora. Un salto cualitativo y didáctico que dio lugar a la aparición de uno de los signos más característicos de la escolástica: las escuelas. En ellas, al lado de la materia prima del texto, empezó a primar sobremanera la explicación y opinión individual del maestro. Por eso, con las *Sententiae* del Pseudo-Varrón, Gilbert de Tournai aconsejará:

“Elige como formador a aquel a quien admires más por sus propias ideas que por las ajenas. Nada importante enseñará quien nada ha aprendido por su cuenta. Y sin razón se llama maestros a los repetidores de lo que han oído; y deben ser oídos como el que propaga rumores” [49].

b) *Vida honesta*

El segundo requisito era tener vida honesta [50]. Exigencia capital e insoslayable que demandaba en el maestro la presencia de tres cualidades simultáneas: en primer lugar hacer del comportamiento un reflejo del espíritu, para que no ocurriese la sentencia de Séneca: “es muy vergonzoso esto que se nos suele imputar a nosotros los filósofos: que cultivamos los términos de la filosofía y no sus obras” [51]; en segundo lugar, era de todo punto necesario impregnar la acción magisterial de sentido ético, para no reflejar la sospecha de San Ambrosio: “las hojas sin fruto me resultan sospechosas, pues tal vestido lo llevan los desterrados del paraíso” [52]; finalmente se requería hacer del bien o virtud moral un carácter o segunda naturaleza, de tal manera que en el maestro se pueda decir el dicho del Pseudo-Boecio: “Quien desee cumplir el oficio de maestro es preciso que goce de gran prestigio por su total honestidad de costumbres. Esté siempre de buen talante, sea piadoso en sus sentimientos, insigne por sus virtudes y loable por su bondad” [53].

c) *Ciencia humilde*

El tercer requisito del maestro era tener ciencia humilde. Ciencia para los escolásticos significaba tener saber, es decir: conocer, poseer y dominar con pericia la doctrina que vas a enseñar, pues como de-

cía Ovidio en sus *Tristes*: “nadie puede enseñar lo que no sabe” [54]; y por humildad, entendió la fidelidad a las exigencias del saber, es decir comprometerse activamente con el esfuerzo, el silencio, la paciencia y la esperanza en la búsqueda de la verdad. Parafraseando a San Jerónimo, Vicente de Beauvais sentenciará que la ciencia humilde radica en “aprender durante mucho tiempo aquello que hayas de enseñar” [55]; “fue disciplina de los Pitagóricos callar durante cinco años y después, ya formados, hablar” [56]. Una posibilidad que el maestro debía ejercitar con prudencia extrema, recordando constantemente la perícopa paulina de: “la ciencia hincha, la caridad edifica. Si alguno cree saber algo, aún no sabe como conviene saber” [I Cor. VIII, 1-2]. Tal es la ciencia de los demonios, por la cual se llaman así, pues *daimon* quiere decir “el que sabe” o “el que cree saber” [57] y es incapaz de pasar de la ciencia y certeza a la sabiduría y santidad.

d) *Elocuencia sencilla*

El cuarto requisito del maestro ideal lo resumió la escolástica en la elocuencia sencilla [58]. Cualidad especialmente sentida por algunos medievales a quienes los excesos dialécticos y retóricos les dolían en extremo [59]. Vicente de Beauvais, con San Martín Dumense, dirá: “no te dejes llevar por el renombre del que habla ni por el cargo que desempeña o familia a la que pertenece, sino atiende a lo que dice” [60]; con el Pseudo-Séneca, insistirá: “las palabras hay que valorarlas no por las personas que las dicen, sino por las cosas que expresan” [61]; y con San Agustín, concluirá: “quien se desborda en necia elocuencia, debe ser tanto más evitado” [62]. Situación que le llevó a defender con espe-

cial vehemencia una apuesta por una comunicación clara, gramatical y ética en detrimento del lenguaje retórico o sofista. Demanda que cifró en la virtualidad de cinco requisitos: a) practicar la palabra sencilla, sin exageraciones dialécticas, orientándola siempre a la afirmación de la verdad; b) ligar la palabra a la propia conciencia, asumiendo el contenido ético del mensaje; c) practicar y ensayar el mensaje con asiduidad y reiteración para ganar seguridad y fuste; d) hacerlo con voz adecuada y movimientos justos; e) tener optimismo o alegría de espíritu, esa condición que emanaba de la seguridad de conciencia y que daba a la elocuencia lo que el ingenio le negaba [63].

e) *Pericia*

El quinto y último requisito que cerraba la imagen del maestro ideal era la pericia o habilidad en la enseñanza [64]. Una exigencia que Gilbert de Tournai resumió en cinco cualidades: claridad, brevedad, utilidad, suavidad y madurez. Por claridad, entendió el arte de llegar a todos: “debe ser tan claro el lenguaje del que enseña que no excluya a nadie, por simple que sea, de su comprensión, sino que llegue con agrado al corazón de todos los oyentes” [65]; por eso Vicente de Beauvais, siguiendo el consejo del Apóstol a Timoteo, aconsejó evitar siempre que se pueda “las novedades profanas de las palabras” [I *Timoteo* VI, 20] [66].

En segundo lugar, Tournai, siguiendo a San Jerónimo, recomendó la brevedad moderada del discurso porque “la prolijidad excesiva embota los sentidos de los lectores y la brevedad exagerada corta de raíz el interés por los estudiosos” [67].

Hugo de San Víctor, terció en el discurso, y apostilló: “Cuando tratamos de cualquier arte, máxime en la docencia, en la que todo se debe resumir en compendio y reducir a fácil comprensión, no se ha de manifestar todo cuanto podemos, porque expondríamos con menor provecho lo que debemos decir” [68].

El tercer requisito lo sistematizó Vicente de Beauvais afirmando que el maestro debe enseñar sólo lo útil y necesario al fin y a los objetivos del discurso, pues “no hay necesidad de enseñar muchas cosas sino las eficaces” [69]. Una cualidad —dirá Gilbert de Tournai— muy exigente que demandaba al docente esforzarse por ver las cosas con visión de síntesis para tener claridad en sus ideas y así no hacerse acreedor a las críticas del Pseudo-Varrón: “nunca llegará quien se empeña en seguir cuantos senderos se le ofrecen a la vista” [70], o de Ovidio en el libro V de los *Fastos*: “Con frecuencia se queda indeciso y no sabe por dónde debe girar el caminante que por todas partes ve caminos” [71].

Al buen maestro debía acompañar también la suavidad. Otra cualidad de la pericia docente que se lograba bien por la bondad del mensaje, bien por su utilidad, bien por su deleite. Cualidades que se mantenían cuando el maestro era capaz de introducir una didáctica dinámica y diversa, acorde con el hecho y las circunstancias del momento [72]. Con la *Invencción retórica* de Cicerón, Beauvais conminará a los maestros a “introducir muchas variaciones en el discurso, pues en todas las cosas la igualdad engendra aburrimiento” [73]. Y con el libro II de los *Macabeos* VIII, recordará: “Como beber siempre vino o

siempre agua es molesto y por eso gusta alternarlos, del mismo modo, si el discurso es siempre igual, no agradará a los lectores” [74]. Finalmente el buen maestro es aquel que sabe comportarse con prudencia y madurez en las múltiples situaciones que pueden suscitarse en la docencia. Un texto del Pseudo-Boecio resume con precisión el concepto de madurez docente:

“Es necesario que sea erudito, apacible y firme; ni perezoso ni arrogante. Erudito, digo, pues es preciso antes aprender que enseñar. Apacible, para que sepa aguantar, cuando sea necesario, los planteos de los alumnos. Firme, para que imponga el castigo a los que yerran, se enfrente a los protestones, desbarate a los intrigantes y reprenda a los insolentes. No sea negligente, sino celoso y diligente en el oficio de su magisterio, porque así como la constancia es la madre del éxito en cualquier obra, así también la negligencia es la madrastra de toda doctrina y disciplina” [75].

4. Fuentes sobre la sociología magisterial

1. Todas estas obras no dejan de ofrecernos una imagen teórico-especulativa, parenética, didáctica y en algunos casos idílica del magisterio medieval. Imagen que contrasta con el sentir de otras fuentes —eso sí, muy escasas— que dejando de lado el ideal pedagógico, nos adentran en una realidad sociológica, menos atractiva y en algunos casos penosa del maestro escolástico. Quizás, el referente más duro y doloroso en ese aspecto sea el *Laborintus* de Eberardo el Alemán. La obra, escrita en el último tercio del siglo XIII, nos muestra las tribulaciones y penalidades de un maestro de escuela de esa época. Eberardo es

un escritor desazonado de la educación, no cree en la función transformadora del maestro, le da incluso pena y reniega abiertamente de su profesión docente. En sus páginas, da cuenta minuciosa de las miserias que aquejan al maestro en el desempeño de su misión. Toda una vida sacrificada, entregada a la ingrata labor de enseñar a unos alumnos que muchas veces no muestran el menor interés por aprender, y en medio de la apatía y la falta de generosidad de unos padres que se quejan que sus hijos no aprenden y se muestran bien remisos a la hora de pagar sus emolumentos y, por si fuera poco, en medio de la rivalidad de unos compañeros de claustro, muchas veces auténticos ineptos [76].

2. Una realidad social que incluso se vio agravada con algunos casos aislados de violencia escolar. Quizá los casos más llamativos sean los de Casiano de Ímola (final del s. III) y de Escoto Erígena (c.810-877) que por sus comportamientos duros llegaron al extremo de ser asesinados por sus propios alumnos. La muerte de Casiano de Imola ha sido cantada, con tonos poéticos, por Prudencio en su *Peristephanon*, 9. Un relato que nos muestra a un maestro muriendo por su condición de cristiano. En cuanto a la supuesta muerte de Escoto Erígena, a manos de sus airados discípulos, nos la relata doblemente Guillermo Malmsburiense, por un lado en *Gesta Regum anglorun* [PL. 179, 1084 a]; por otro, en *De gestis Pontificum anglorum*, V, pars IV (*Id.*, 1653 B).

3. Otras fuentes plantean ambientes intelectuales de la época y las circunstancias personales e incluso dolientes de algunos maestros por sus planteamientos de

vida. La *Historia calamitatum* de Pedro Abelardo (c.1132) [PL. 178, 113-182] es quizá uno de los ejemplos más representativos. Llamativas resultan al respecto las críticas aceradas y los celos de Guillermo de Champeaux contra su discípulo Abelardo al verse académicamente superado por éste. No menos llamativas son las acusaciones abelardianas contra su maestro Anselmo de Laón al que considera un insulto para la ciencia por su nulidad dialéctica. De igual modo, llama la atención el peligro de lapidación que sufrió el propio Abelardo y la quema de alguno de sus libros por considerarse heréticos y desviados de la verdad cristiana. Hechos que le granjearon apoyo y aplauso de muchos discípulos a la vez que rencillas manifiestas que ponen al descubierto muchas de los contrapuntos, tensiones y rivalidades que conformaron el magisterio medieval.

5. Conclusión

1. Las gentes del saber de la cultura escolástica defendieron sin fisura alguna la imagen cristocéntrica del magisterio medieval. Idea que tuvo su nacimiento noético con Clemente de Alejandría, Orígenes y Gregorio Taumaturgo, su primera infancia sistemática con San Agustín y su madurez teórica con San Buenaventura y Santo Tomás. Una sistemática progresiva de 1150 años, llena de matices singulares, y alumbrada por tres ideas marco: primera, sólo Dios nos otorga el don del conocimiento y del aprendizaje, y sólo a él debemos llamar con toda propiedad maestro; segunda, el Cristo encarnado se presenta como la causa eficiente, ejemplar y perfecta llamada por su propia fuerza y naturaleza a encaminar al hombre a la felicidad o perfección plena; tercera, la consideración del

maestro exterior ha ido evolucionando desde una función de mera ayuda e instrumento secundario a una causa segunda, coadyuvante y necesaria, capaz de hacer que el discípulo pase de la potencia al acto, de los primeros principios a las conclusiones.

2. Esta idea capital, reforzada teóricamente por el redescubrimiento de la *Metafísica* de Aristóteles, se vio arropada por un recurrente y a la vez nuevo perfil magisterial, pergeñado sobremanera por cinco obras cumbre de la pedagogía escolástica: *De philosophia mundi* de Guillermo de Conches, *Didascalicon de studio legendi* de Hugo de San Víctor, *De disciplina scholarium* del Pseudo-Boecio, *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais y *De modo addiscendi* de Gilbert de Tournai. En todas ellas el maestro exterior debía aspirar a identificarse con Cristo y a conformar una imagen presidida por cinco requisitos inexcusables: mente ingeniosa, vida honesta, ciencia humilde, elocuencia sencilla y pericia en la enseñanza. Exigencias que debían encaminarse a restaurar en el discípulo la imagen de Dios en el hombre, deteriorada por el pecado original, a través de la virtualidad de la inteligencia, de la educación moral y de la gracia. Una empresa de calado y dificultad extrema que la pedagogía escolástica planteó en un plano teórico y especulativo con dos grandes vertientes: la del maestro interior, alentada sobremanera por la pedagogía franciscana, y la del maestro exterior, más alentada por la pedagogía dominica.

3. Los escritos escolásticos sobre el maestro tuvieron un marcado carácter teó-

rico y a veces místico, que en ocasiones se vio contrarrestado por una realidad magisterial poco edificante. No fue ésta una literatura abundante. El tono especulativo, perenético y optimista de la escolástica no propició en exceso manifestaciones magisteriales negativas. Aunque sí hubo algunos hitos literarios que se hicieron eco de ello. El *Laborintus* de Eberardo el Alemán, la *Historia calamitatum* de Pedro Abelardo o la muerte de Escoto Erígena narrada por Guillermo Malmsburiense son ejemplos de una realidad magisterial que contrastaba con la pedagogía idealista de la época. Una pedagogía que tenía como eje axial al maestro y que a partir de la segunda mitad del siglo XIII empezó a cambiar cuando las emergentes universidades y una incipiente reglamentación docente fortalecieron sobremanera la institución escolar en detrimento de la figura personal del maestro.

Dirección para la correspondencia: Javier Vergara Ciordia, Departamento de Historia de la Educación. UNED, C/ Juan del Rosal, Nº 14, 28040 MADRID

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 26. IX. 2011

Notas

- [1] HUGO DE SAN VÍCTOR *Didascalicon de studio legendi*, IV, 14 [PL. 176, 739-839]; Vicente de Beauvais lo recalcará en el *Speculum doctrinale*, libro I, cap. IX, col. 10 b. Vincentius BELLOVACENSIS (1964) *Speculum maius (Speculum doctrinale)*. (Graz-Austria, Akademische Druck-u. Verlagsanstalt).
- [2] BEAUVAIS, V. *De eruditione filiorum nobilium*, 1,2 y 1.3.1-2. Traducción, estudio, introducción y notas de ADEVA, I, y VERGARA CIORDIA J. (2011) (Madrid, BAC-UNED).
- [3] SENECA *Epistolae*, 50, 3-4., *De eruditione*, cap. VII, 46a, 1.
- [4] CLEMENTE DE ALEJANDRÍA (1994) *El Pedagogo*. Estudio, introducción y notas de Emilio Redondo y Marcelo Merino, (Madrid, Ciudad Nueva).

- [5] GREGORIO TAUMATURGO (1990) *Elogio del maestro cristiano: discurso de agradecimiento a Orígenes*. Introducción, traducción y notas de Marcelo Merino, (Madrid, Ciudad Nueva).
- [6] AGUSTÍN *De vera religione*, 39, 72.
- [7] AGUSTÍN *Tratado sobre la Santísima Trinidad*, XII, 2, 2; XIV, 15, 21.
- [8] AGUSTÍN *De magistro*, XI, 38.
- [9] *De magistro*, XXI, 6-22.
- [10] *De magistro*, X, 31, 49.
- [11] *De magistro*, XI, 38, 44-46.
- [12] *De magistro*, XI, 38, 44-45.
- [13] En Oriente, el magisterio cristocéntrico siguió la misma línea que en Occidente, aunque se conoció como tradición hesicasta. Una tradición que fue inaugurada en el siglo VI por Juan Escolástico, llamado también Clímaco (579-649), manteniéndose inalterable hasta el siglo XI. Época en la que destaca la figura intelectual de Simeón el Nuevo Teólogo (949-1022). Éste reprodujo la tradición hesicasta, insistiendo en una unión casi mística entre el maestro interior y el maestro exterior. Cfr. PIERINI, F. (1996) El maestro en la patrística y en la tradición eclesial, *Actas del Seminario internacional sobre "Jesús, el Maestro"* (Ariccia, 14-24 de octubre de 1996).
- [14] Véanse sus actas en HEFELE K. J. / LECLERCQ H. (1908) *Histoire des conciles*, II, I, 430-54; II, II, 1085-1108 (Paris).
- [15] PSEUDO-BOECIO *De disciplina scholarium*, VI. PL., 64.
- [16] BUENAVENTURA DE BAGNORIEJO *Sermones selecti de rebus theologicis. Sermo IV: Christus, unus omnium magister. Seraphici Doctoris Sancti Bonaventurae Opera omnia*, T. V. Quarachi 1891, pp. 567-579.
- [17] *De Magistro : quaestio XI del "De Veritate" e quaestio CX-VII della "Summa Theologica" / S. Tommaso d'Aquino* (1967), (Brescia: Scuola).
- [18] PÉREZ RUIZ, Francisco (1997) Tres tratados "Sobre el maestro": Agustín, Buenaventura, Tomás de Aquino, *Pensamiento: Revista de investigación e Información filosófica*, 53, 206, pp. 191-214.

- [19] BUENAVENTURA DE BAGNORIEJO *Christus, unus omnium magister*, 1. Esta idea no es original de San Buenaventura. La copia *De sacramentis*, libro I. p. X. c. 4., de Hugo de San Víctor.
- [20] *Christus, unus omnium magister*, 2.
- [21] AGUSTÍN *De utilitate credendi*, XI, 38, 44-45.
- [22] BUENAVENTURA DE BAGNORIEJO *Collationes in Hexaemeron*; edit. Quaracchi, t. V, 3, 13.
- [23] *Christus, unus omnium magister*, 4-9.
- [24] *De excellentia magisterii Christi*, 1.
- [25] *Christus, unus omnium magister*, 6-10.
- [26] *Christus, unus omnium magister*, 15.
- [27] *Christus, unus omnium magister*, 11.
- [28] *Christus, unus omnium magister*, 11-14.
- [29] *De excellentia magisterii Christi*, II.
- [30] *Collationes in Hexaemeron*, 2, 30.
- [31] *Christus, unus omnium magister*, 20-23. [Hic igitur tanquam principalis magister est principaliter honorandus, audiendus, interrogandus].
- [32] *Christus, unus omnium magister*, 24.
- [33] Esta divinización del hombre por la gracia la hará especialmente patente, en el siglo XIV, Gregorio Palamas (1296-1359), consiguiendo hacer valer el punto de vista según el cual la divinización del hombre por obra de la gracia es cualitativamente la misma que se realizó en la humanidad de Cristo. Lo que posibilitaba, en esencia, que todos los hombres pudieran imitar al hombre-Cristo divinizado. Cfr. PIERINI, F. "El maestro en la patristica y en la tradición eclesial", *Actas del Seminario internacional sobre "Jesús, el Maestro"* (Ariccia, 14-24 de octubre de 1996).
- [34] *Christus, unus omnium magister*, 24-26.
- [35] *Christus, unus omnium magister*, 28.
- [36] *De veritate*, q. 11, a 1, ad 1.
- [37] *De veritate*, q. 11, a 1, ad 18.
- [38] Este principio fue magistralmente descrito por Santo Tomás, *Summa Theologiae*, pars I, quest. 111, art. 1 y 3; quest. 117, art. 1; y en la pars II-II, quest. 181, art. 3.
- [39] *De veritate*, q. 11, a 3, c.
- [40] *Etimologías I*, lib. X, 170.
- [41] RABANO MAURO *De institutione clericorum*, PL 107, cap. 28, 0405b-0406b; cap. 32, 0405c.
- [42] GUILLERMO DE CONCHES *De philosophia mundi*. PL 172, CAP. XXXVII, [100A].
- [43] *Speculum doctrinale*, V,: *De eligendo doctore*, cap. 47, col. 431; *De gratia docendi*, cap. 53, col. 434; *De forma vel modo docendi*, caps. 54-55, col. 435.
- [44] GILBERT DE TOURNAI *De modo addiscendi*. Edición crítica por E. Bonifacio (1953), introduzione e testo inedito. (Società Editrice Internazionale, Torino).
- [45] Para un estudio más amplio de este tema véase: MOULIN, L. (1991) *La vie des étudiants au Moyen Âge*. (Paris, Albin Michel).
- [46] *De Disciplina Scholarium*, IV, PL 64, 1230C. *De eruditione*, 7,6.
- [47] Cfr. VERGER, J. (1999) *Culture enseignement et société en Occident aux XII et XIII siècles*. (Rennes, Pres Universitaires).
- [48] *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. I.
- [49] PSEUDO-VARRÓN *Sententiae*, 53, 67, 68. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. II.
- [50] *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. I.
- [51] SÉNECA *Epistolae*, 24, 15. *De eruditione*, 2,3.1.
- [52] AMBROSIO *Expositio in Lucam*, X, 45: PL 15, 1814D. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. I.
- [53] *De Disciplina scholarium*, VI: PL. 64, 1235 B.
- [54] OVIDIO *Tristia*, II, 348. *De eruditione*, 2,4.1.
- [55] JERÓNIMO *Epistolae*, CXXV: *Ad Rusticum monachum*, 18: PL 22,1082 (945). *De eruditione*, 2,4.1.
- [56] JERÓNIMO *Commentaria in Ecclesiastem*: PL 23, 1037B (410), *De eruditione*, 2,4.1.

- [57] *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. II: *De quadruplici scientia doctoris*.
- [58] *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. III: *De quadruplici elocuentia doctoris*.
- [59] Famoso fue el poema de Enrique de Andelys, *La bataille des Sept Arts*, escrito alrededor del segundo cuarto del siglo XIII, donde la gramática quedaba humillada por las exageraciones de la dialéctica, quedando relegada a una función menor en el marco de las Artes Liberales.
- [60] MARTÍN DUMIENTE *De Formula Honestae Vitae*, II, 11. *De eruditione*, 7,5.4; cf. 10,2.2.
- [61] PSEUDO-SÉNECA *De Moribus*, 13. *De eruditione*, 7,5.4.
- [62] AGUSTÍN, *De Doctrina Christiana*, IV, v, 7: PL 34, 91. *De eruditione*, 7,5.4.
- [63] *Speculum doctrinale*, lib. V, caps. 54 y 55. *De eruditione*, 2,6.5.
- [64] *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. IV: *De quadruplici docendi peritia doctoris*.
- [65] JULIÁN POMERIO *De Vita Contemplativa*, I, 23: PL 59, 439A. Esta obra aparece atribuida por Gilbert de Tournai a Próspero de Aquitania. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. IV: *De quadruplici docendi peritia doctoris*.
- [66] *De eruditione*, 3,3.3.
- [67] JERÓNIMO *Commentaria in Jeremiam*, II, (877-878): PL 24, 717B. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. IV: *De quadruplici docendi peritia doctoris*.
- [68] *Didascalicon*, III, 6: PL 176, 770AB.
- [69] SÉNECA *Epistolae*, 38, 1. *De eruditione*, 3,6.
- [70] PSEUDO-VARRÓN *Sententiae*, 92. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. IV: *De quadruplici docendi peritia doctoris*.
- [71] OVIDIO *Fasti*, V, 3-4. *De modo adiscendi*, Secunda pars, cap. IV: *De quadruplici docendi peritia doctoris*.
- [72] *Speculum doctrinale*, lib. 5, cap. 53.
- [73] CICERÓN *De Inventione*, I, 41, 76. *De eruditione*, 3,7.4.
- [74] *De eruditione*, 3, 7. 4.

[75] *De disciplina scholarium*, VI: PL 64, 1235BCD.

[76] Un estudio amplio sobre el Laborintus es el de PEJENAUTE RUBIO, Francisco (2004-2005) Las tribulaciones de un maestro alemán de escuela medieval vistas desde "El Laborintus" de Eberardo el alemán", *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, vols. 54-55, pp. 105-138.

Resumen: Fuentes primarias para el estudio de la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico

El presente artículo presenta las fuentes primarias más representativas que en los siglos XII y primera mitad del XIII abordaron la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico. En la primera parte se aborda la naturaleza del maestro medieval, analizando textos de San Agustín, San Buenaventura y Santo Tomás. En la segunda se analiza la figura ideal del maestro a partir de textos del Pseudo-Boecio, Vicente de Beauvais y Gilbert de Tournai. Finalmente se abordan problemas reales del magisterio medieval a partir de crudas confesiones de Eberardo "El alemán", Guillermo Malmsburiense y Pedro Abelardo. El trabajo recoge fuentes poco estudiadas en su mayor parte, latinas en su mayoría y algunas de ellas casi inéditas. Todo ello hace de la presente investigación un referente de la historiografía pedagógica donde se analiza conjuntamente la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro medieval.

Descriptores: Maestro, San Agustín, San Buenaventura, Santo Tomás, Gilbert de Tournai, Vicente de Beauvais

Summary:

Primary sources for the study of the nature, the master profile and scholastic counterpoint

This article presents the most representative primary sources in the twelfth century and first half of the thirteenth century about the nature, ideal profile and social reality of medieval master. The first part analyzes the nature of the teacher in the texts of St. Augustine, St. Bonaventure and St. Thomas. The second part studies the ideal profile of the teacher in the texts of the Pseudo-Boethius, Vincent of Beauvais and Gilbert of Tournai. The last part presents counterpoints or negative social reality of medieval master in the texts of: Everard "The german", William Malmsburiense, and Peter Abelard. The work is done with Latin sources, some of that very little studied. The work represents a reference for medieval historiography on the teacher.

Key Words: Teacher, St. Augustine, St. Bonaventure, St. Thomas Gilbert of Tournai, Vincent of Beauvais