

**ENSEÑAR FILOSOFÍA EN LOS ALBORES
DE LA UNIVERSIDAD (1200-1240)**

**Estudio histórico acompañado del *Acceso
de los filósofos a las siete artes liberales***

COLECCIÓN
BIBLIOTECA DE HUMANIDADES SALMANTICENSIS
SERIE *PENSAMIENTO* 13

DIRECCIÓN – COORDINACIÓN EDITOR-IN-CHIEF

José Luis Fuertes Herreros. Universidad de Salamanca. España

COMITÉ ACADÉMICO ASESOR – ACADEMIC ADVISORY BOARD

Juan Arana. Universidad de Sevilla, España

Enrique Bonete. Universidad de Salamanca, España

Antonio Campillo, Universidad de Murcia, España

José Luis Cantón, Universidad de Córdoba, España

Mário Santiago de Carvalho, Universidade de Coimbra, Portugal

Florencio-Javier García Mogollón, Universidad de Extremadura, España

Martín González Fernández, Universidad de Santiago de Compostela, España

José F. Meirinhos, Universidade do Porto, Porto

Luis Merino Jerez. Universidad de Extremadura, España

Juan Antonio Nicolás, Universidad de Granada, España

Javier Peña, Universidad de Valladolid, España

Rafael Ramón Guerrero, Universidad Complutense de Madrid, España

Luis Enrique Rodríguez-San Pedro, Universidad de Salamanca, España

Salvi Turró i Tomás, Universitat de Barcelona, España

ANTONI BORDOY

**ENSEÑAR FILOSOFÍA EN LOS ALBORES
DE LA UNIVERSIDAD (1200-1240)**

**Estudio histórico acompañado del *Acceso
de los filósofos a las siete artes liberales***



1ª edición, 2018

© Antoni Bordoy

© 2018, editorial Sindéresis

Venancio Martín, 45 – 28038 Madrid, España

Rua Diogo Botelho, 1327 – 4169-004 Porto, Portugal

info@editorialsinderesis.com

www.editorialsinderesis.com

ISBN: 978-84-16262-53-3

Depósito legal: M-13810-2018

Produce: Óscar Alba Ramos

Impreso en España / Printed in Spain

Ilustración portada: Dios géometra. Corresponde al frontispicio de una Biblia, entre 1230 y 1240. Tomado de Wikipedia commons (sin derechos de autor).

Reservado todos los derechos. De acuerdo con lo dispuesto en el código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes, sin la preceptiva autorización, reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

ÍNDICE

A modo de prólogo.....	11
------------------------	----

I. La estructura universitaria y la enseñanza de las ciencias: de su génesis a su forma final.....

1. El nacimiento de una nueva institución: la Universidad.....	21
1.1. Significado de las instituciones educativas y desarrollo histórico en Occidente.....	23
1.2. Los orígenes de la Universidad en Europa.....	31
1.2.1. La transformación de las instituciones educativas medievales.....	34
1.2.2. Los estudios generales y la transformación del modelo educativo europeo.....	37
2. La Universidad parisina: origen, estructura y conflictos.....	45
2.1. El clima intelectual y los precedentes de la institución.....	46
2.2.1. Los estudios parisinos y el impulso a la educación.....	46
2.2.2. La afluencia de estudiantes y maestros hacia París.....	48
2.2.3. La expansión de los colegios.....	51
2.3. La creación de una estructura legal y el marco general de los conflictos universitarios.....	55
2.4. La Facultad de artes: estructura y funcionamiento.....	60
2.4.1. La aparición de las titulaciones.....	61
2.4.2. Los primeros estudios: la determinación o bachillerato.....	63
2.4.3. La <i>licentia docendi</i> : implantación y problemática.....	67
2.4.4. El acceso al magisterio: la <i>inceptio</i>	69
2.4.5. Los cursos: de la estructura a los contenidos.....	70
3. Las artes liberales y el resurgir de la filosofía.....	77
3.1. Grecia y Roma: filosofía y génesis conceptual de las artes liberales.....	77
3.2. El conflicto entre cristianismo y paganismo: la transformación estructural de las artes y de la filosofía.....	83
3.3. La recuperación de la filosofía y la redefinición de sus relaciones con las artes liberales (siglos V a XI).....	88
3.4. La consolidación de una estructura: posiciones enfrentadas (siglos X a XII).....	97

II. El Acceso de los filósofos a las siete artes liberales y la enseñanza de la filosofía y las artes en la primera mitad del siglo XIII.....

1. El programa didáctico del <i>Acceso de los filósofos a las siete artes liberales</i> en su contexto de composición.....	107
1.1. Marco de acción y sistemas de control de la actividad intelectual y docente.....	108

1.2. Estado general de fuentes y textos en la década de 1230 a 1240.....	113
a. Textos de autores griegos.....	116
b. Textos de autores islámicos.....	120
c. Textos de origen judío.....	122
1.3. Las regulaciones en torno a los textos y al curso escolar.....	122
1.3.1. Regulaciones del curso escolar: cuestiones de interpretación.....	124
1.3.2. Las primeras regulaciones (1210 y 1215) y sus consecuencias.....	127
1.3.3. La bula <i>Parens scientiarum</i> (1231): dudas y problemática en torno a la regulación del curso escolar.....	133
1.4. El contenido del <i>Acceso</i> y su relación con las regulaciones escolares....	138
2. La enseñanza de contenidos en el <i>Acceso</i>	143
2.1. El programa central: la concepción de la filosofía.....	143
2.2. Contenidos programáticos: temas y textos.....	151
2.3. Autores y textos de referencia del <i>Acceso</i>	154
a. Boecio.....	155
a.1. El autor y sus escritos.....	155
a.2. La <i>Aritmética</i> o <i>Sobre el fundamento de la aritmética</i>	157
a.3. La <i>Música</i> o <i>Sobre el fundamento de la música</i>	159
a.4. <i>La consolación de la filosofía</i>	160
b. Euclides.....	162
b.1. El autor y sus escritos.....	162
b.2. Los <i>Elementos</i>	164
c. Claudio Ptolomeo.....	166
c.1. El autor y sus escritos.....	166
c.2. El <i>Almagesto</i>	167
d. Marciano Capela.....	170
d.1. El autor y sus escritos.....	170
d.2. Las <i>Nupcias de Mercurio y Filología</i>	170
e. Platón.....	172
e.1. El autor y sus escritos.....	172
e.2. El <i>Timeo</i>	175
e.3. Calcidio: la traducción y el comentario del <i>Timeo</i>	177
f. El pseudo Cicerón.....	180
f.1. El autor y sus escritos.....	180
f.2. La <i>Retórica a Herenio</i>	182
g. Mario Victorino.....	183
g.1. El autor y sus escritos.....	183
g.2. Los <i>Comentarios a la Retórica de Cicerón</i>	186
2.4. Autores y textos de referencia indirecta en el <i>Acceso</i>	186
a. Al-Fârâbî.....	187
a.1. El autor y sus escritos.....	187
a.2. El <i>Catálogo de las ciencias</i> o <i>División de las ciencias</i>	189
b. Aristóteles.....	191

b.1. El autor y sus escritos.....	191
b.2. Aristóteles y su legado.....	192
b.3. El <i>Aristoteles latinus</i>	194
b.4. El pseudo Aristóteles.....	197
b.5. Los <i>Analíticos segundos</i>	199
b.6. La <i>Metafísica</i>	199
b.7. El <i>Sobre los vegetales y las plantas</i>	201
c. Isidoro de Sevilla.....	202
c.1. El autor y sus escritos.....	202
c.2. Las <i>Etimologías</i>	204
d. Isaac Israeli.....	206
d.1. El autor y sus escritos.....	206
d.2. El <i>Libro de las definiciones</i>	208
e. Domingo Gundisalvo.....	210
e.1. El autor y sus escritos.....	210
e.2. <i>Las divisiones de la filosofía</i>	212
e.3. El <i>Sobre las ciencias</i>	213
f. Pseudo Dioniso Areopagita.....	214
f.1. El autor y sus escritos.....	214
f.2. <i>La jerarquía celeste</i>	217
g. Juan de Sacrobosco.....	218
g.1. El autor y sus escritos.....	218
g.2. El <i>Sobre la Esfera del mundo</i>	219

III. Maestro de artes de París, *Acceso de los filósofos*

<i>a las siete artes liberales</i>	221
1. Del texto y la traducción.....	223
1.1. Orígenes del texto.....	223
1.2. Sobre la presente traducción.....	226
1.3. Estructura del <i>Acceso de los filósofos a las siete artes liberales</i>	229
2. <i>Acceso de los filósofos a las siete artes liberales</i>	233

IV. Anexos	319
1. Bibliografía.....	321
2. Glosario de términos técnicos.....	327
3. Tabla de nombres propios.....	345

A MODO DE PRÓLOGO

En la Edad Media, la importancia del estudio fue incrementándose hasta el punto de convertirse, junto al sacerdocio y al imperio, en uno de los tres poderes sobre los cuales se asentaba la Iglesia¹. A mediados del siglo XII, de la mano de una serie de transformaciones económicas, sociales y culturales, las instituciones que soportaban este estudio experimentaron una serie de cambios que, décadas más tarde, cristalizarían en un nuevo sistema: la Universidad. Esta institución no supuso la desaparición de sistemas anteriores, en especial de unos estudios generales que continuarían no sólo erigiéndose, sino también expandiendo su actividad. Sin embargo, con ella cambió para siempre el panorama de la educación superior europea, que adquirió una auténtica estructura. Tres fueron las primeras grandes universidades: París, especializada en artes liberales y teología; Salerno, nacida de una de las escuelas de medicina de mayor prestigio en la época; y Bolonia, sede por excelencia de los estudios de cánones. Poco tardaron estas instituciones en ir más allá de una mera función educativa, convirtiéndose en los centros neurálgicos de la intelectualidad medieval y, con ello, de las discusiones de la época. Fue en la Universidad de París, en torno a la cual coinciden una serie de factores, que se produjeron algunas de las más intensas discusiones de la época y, con ella, la transformación de un saber, la filosofía, desde la categoría de disciplina a la de ciencia.

En la actualidad los términos ‘disciplina’ (*disciplina*) y ‘ciencia’ (*scientia*) resultan, en el uso común del lenguaje, casi sinónimos, pues ambos parecen indicar una rama del saber. En la Edad Media, sin embargo, no fue así, pues cada uno de estos no sólo indica una categoría distinta del conocimiento, sino que además tiene efectos prácticos. Para entender esta situación y las cuestiones que se suscitaron en torno a su cambio no hay, tal vez, nada más ilustrativo que ojear un simple índice de cualquier manual de historia del pensamiento de esta época: Pedro Abelardo, Alberto Magno, Anselmo de Canterbury, Buenaventura de Fidanza, Tomás de Aquino y, en general todos los grandes autores, fueron teólogos o maestros de teología. No han sido pocas las ocasiones en las

¹ Rashdall, H. *The Universities of Europe in Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press, 1895, p. 4.

que se ha explicado esta situación recurriendo al famoso lema medieval de “la filosofía, sierva de la teología” (*philosophia ancilla theologiae*), convirtiéndola con ello en una simple herramienta de un saber superior del cual toma sus principios². Una perspectiva reduccionista, vinculada a ciertos prejuicios heredados de la Ilustración y que no permiten ver el impacto real que la filosofía tuvo en su hermana mayor, la teología³, ni toma en consideración que ciencia y disciplina no pueden ser emplazadas en una misma categoría por cuanto son realidades distintas.

Con no menos frecuencia, este mismo hecho ha sido abordado desde una explicación basada en un punto de vista diametralmente opuesto, por el cual se ensalza la vindicación de la filosofía por parte de unos maestros de artes que, rechazando el dominio de la teología, pretenden convertirla en un saber independiente y autónomo. Unas pretensiones que, se ha señalado, van de la mano tanto de una toma de conciencia por parte de los filósofos la importancia de su ciencia –“no hay estado más excelso que el de dejarse ir a la filosofía”⁴– y de una revitalización del aristotelismo derivada de la llegada de nuevas obras no incorporadas a la tradición latina y de los comentarios de autores islámicos. Maestros de artes como David de Dinant, Boecio de Dacia o Sigerio de Brabante son ensalzados como quienes impulsaron esta búsqueda de autonomía, llegando a considerarse los dos últimos dentro de un movimiento conocido como ‘averroísmo latino’ e, incluso, postulándose como defensores de la ‘teoría de la doble verdad’⁵. A partir de estos se genera una visión de

² Es la perspectiva, por ejemplo, que G.W.F. Hegel utiliza en sus *Lecciones de historia de la filosofía*: el pensamiento de esta época no contiene más que “sofismas dentro de una religión”, reflexiones que tienen la apariencia de filosofía pero que en ningún caso pueden ser consideradas como tales.

³ En su encíclica *Fides et ratio*, Juan Pablo II intentó aclarar el significado que, desde el cristianismo, debía tener esta relación, advirtiendo que “precisamente por ser una aportación indispensable y noble, la filosofía ya desde la edad patristica, fue llamada *ancilla theologiae*. El título no fue aplicado para indicar una sumisión servil o un papel puramente funcional de la filosofía en relación con la teología. Se utilizó más bien en el sentido con que Aristóteles llamaba a las ciencias experimentales como ‘siervas’ de la ‘filosofía primera’. La expresión, hoy difícilmente utilizable debido a los principios de autonomía mencionados, ha servido a lo largo de la historia para indicar la necesidad de la relación entre las dos ciencias y la imposibilidad de su separación”. Idea coherente con la de un Gregorio IX que, ya en el año 1288, distingue entre ‘teólogos’ y ‘teólogos filosofantes’ (*theologi philosophantes*), poniendo con ello de manifiesto que la filosofía es un saber con entidad propia y no identificable por completo al teólogo.

⁴ CUP vol. I, p. 545, nº 40.

⁵ Teoría tradicionalmente asociada al averroísmo latino, según la cual dos ciencias distintas pueden hacer afirmaciones contradictorias sobre un mismo objeto sin que ello

conflicto irreconciliable, en la que se insertan diferentes hechos históricos que van desde las regulaciones de los cursos escolares hasta las famosas condenas que Étienne Tempier emitió en 1270 y 1277. Lo cierto es, no obstante, que los estudios modernos han mostrado que este conflicto tiende a amplificarse y que, en realidad y pese a la existencia de intensos conflictos, estos no pueden reducirse a una simple perspectiva de enfrentamiento entre filósofos y teólogos.

Negar la existencia de conflictos, e incluso negar la elevada intensidad que se llegó a alcanzar en algunas discusiones, sería un error. Regulaciones, prohibiciones, presiones, sanciones y avisos de excomuni6n⁶, entre otras acciones documentadas, ponen de manifiesto el punto que se llegó a alcanzar. No obstante, estos conflictos no son susceptibles de ser reducidos a una línea explicativa homogénea que dé razón de ellos de principio a fin. En efecto, el desarrollo de este proceso de construcción de la filosofía que se dio en la universidad parisina debe, necesariamente, tomar en consideración dos ejes: el primero de carácter temporal, pues las condiciones de partida y las posibilidades de movimiento experimentan cambios sustanciales durante todo el siglo XIII y, con ello, dos afirmaciones idénticas pueden no tener el mismo significado o valor en función de la cronología; el segundo, de carácter transversal, por cuanto la incidencia de las causas y el peso que tuvo cada una de ellas es desigual y debe ser entendido no por sí mismo, sino como resultado de las interacciones con los diversos elementos que conforman una época. En este sentido, debe entenderse que existe un desarrollo de los acontecimientos, con hechos que se mantienen a lo largo del tiempo y que parecen formar parte de la estructura de la época, pero que, al mismo tiempo, las interacciones entre los elementos son distintas en función de la crono-

suponga la exclusión de verdad en una de ellas. La primera mención a esta teoría procede de la condena parisina del 7 de marzo de 1277, en la que Étienne Tempier escribe: “Dicen, en efecto, que tales cosas son verdaderas según la filosofía, pero no según la fe católica, como si existiesen dos verdades contrarias” (CUP vol I, p. 543). No obstante, autores como Libera, A. de *Penser au Moyen Âge*, París, Seuil, 1991 o Piché, D. *La condamnation parisienne de 1277*, París: J. Vrin, 1999 sostienen que se trata de una invención hermenéutica, pues ningún autor llegó a defender tal doctrina.

⁶ Bianchi, L. *Censure et liberté à l'université de Paris (XIII^e-XIV^e siècles)*, París: Les Belles Lettres, 1999 y Thijssen, J.M.M.H. *Censure and Heresy at the University of Paris, 1200-1400*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1998 han estudiado ampliamente los distintos modos en los que se produce el control sobre la producción y el pensamiento en el entorno parisino de los siglos XIII y XIV.

logía y, por consiguiente, la interpretación de los contenidos debe tener en cuenta la situación específica.

La cuestión principal consiste, de este modo, en determinar cuáles son los patrones que se mantienen constantes, qué elementos están presentes en cada época y cómo interaccionan entre ellos. El problema es, sin embargo, que la cantidad de hechos que pueden ser considerados relevantes en uno u otro momento es considerable: la Universidad medieval es tanto una institución educativa de carácter formal como un centro de producción intelectual, por lo que no sólo se requiere analizar todo aquello que conforma el paradigma o las ideas de la época –incluyendo en ello sus fuentes–, sino también su conformación, la estructura legal que la sostiene y el régimen económico en el que se basa, hechos que obligan a poner en relación múltiples capas de la sociedad de la época. No obstante, esta complejidad presenta también la ventaja de disponer de núcleos en torno a los cuales se centran los conflictos, hecho que permite introducir puntos de articulación. En efecto, en el ámbito del pensamiento, la recepción del aristotelismo –con todo lo que ello implica, como las paráfrasis árabes– fue sin duda uno de los puntos centrales de las discusiones; en el campo de la institución, la concesión de licencias ocupó un lugar especial en los conflictos; y, en lo que a la relación de la universidad parisina con su entorno se refiere, las relaciones con el capítulo catedralicio y los grupos de poder marcaron su desarrollo.

La posibilidad de reducir la multiplicidad de elementos que interaccionan a núcleos de discusión supone un paso adelante para encontrar un principio de explicación de los cambios, pero aun así una dificultad persiste. Ello se debe a la dificultad de reconciliar estos tres elementos: desde la historia del pensamiento, sin duda es el caso del aristotelismo el elemento principal; desde la historia de las instituciones educativas, la cuestión legal y de las licencias ocupa el primer plano; en el ámbito de la historia de la cultura, es el caso de las relaciones con el paradigma y los grupos que inciden lo que llama la atención. Es en este punto preciso en donde surge la posibilidad de incorporar los dos ejes que anteriormente se han mencionado, y de ahí surge la hipótesis que articula este trabajo: tal vez la imposibilidad de reconciliar las tres perspectivas tiene su origen en la comprensión del desarrollo desde un punto de vista global, pero la aceptación de que la importancia de los tres núcleos de conflicto oscila a lo largo de la historia, y de que fueron centrales tan sólo en uno o más

períodos, da paso al establecimiento de una interrelación conjunta, de un mapa que se modifica con el tiempo y que depende de los intereses, del contexto y de las situaciones concretas de cada cronología específica. La recepción de Aristóteles fue el centro del debate de algunos de estos períodos, pero no de todos, al igual que la autonomía de las facultades y estudios o las relaciones con el resto de instituciones que rodean a la universidad parisina.

En este contexto general, es necesario distinguir dos períodos en el desarrollo de la universidad parisina: el primero, desde sus inicios hasta la década de 1250, caracterizado por un proceso de conformación tanto de la institución como de sus contenidos y relaciones; el segundo, desde la década de 1250, momento en el cual la institución se encuentra más o menos consolidada y las fuentes de discusión se trasladan más bien a cuestiones de contenido. Es común en la historia del pensamiento conceder una mayor importancia al segundo de estos períodos, lo cual no resulta extraño: corresponde a la época de grandes autores –como Buenaventura de Fidanza o Tomás de Aquino–, fue en éste en el que se produjeron las grandes condenas a la filosofía, que escribieron los más polémicos maestros de artes –como Boecio de Dacia o Sigerio de Brabante– o son los tiempos de las traducciones de Guillermo de Moerbeke, por citar sólo algunos hechos. En cambio, el primero de estos períodos parece más bien ser embrionario: sí aparecen autores polémicos –como David de Dinant–, e incluso se producen condenas y amenazas, pero se vive todavía de las traducciones del siglo XII, los filósofos y teólogos no cuentan entre ellos con tan grandes nombres y la filosofía es todavía una disciplina. Diferencia que se observa todavía más al aproximarse a una Facultad de artes de la que la mayoría de sus maestros permanecen anónimos y de la que, pese a los documentos conservados, existen todavía muchos vacíos.

Considerar el período de 1200 a 1250 como una simple etapa embrionaria de los grandes avances y discusiones que se produjeron en la segunda mitad del siglo XIII podría, no obstante, constituir un error. Es cierto que es tras la década de 1250 que los conflictos adquieren, al menos en cuanto a su alcance e intensidad, una magnitud mayor, e incluso, como han sugerido algunos estudios, podría llegar a afirmarse que la filosofía y la Facultad de artes no fueron en centro del conflicto en el primer período señalado. Sin embargo, esta ausencia de conflicto o intensidad

en torno a algunos de los elementos que componen el marco relacional no implica que el período de 1200 a 1250 no fuese clave para la filosofía: fue en éste que la filosofía fue adquiriendo mayor importancia y, de no suponer más que los contenidos de una parte de los cursos –no de las lecciones ordinarias– de los estudios de artes liberales, empezó a tener un contenido diferente, complementario al que, en relación a este mismo saber, se desarrollaba en los estudios de teología. Los conflictos en torno a la libertad de uso de determinados escritos de Aristóteles y de sus comentaristas han ocultado, en no pocas ocasiones, un desarrollo de fondo en el que convergieron y no divergieron maestros de artes y de teología para, con el paso del tiempo, dotar a la filosofía de un ámbito y una entidad propias.

La década de 1230 a 1240, de la cual pocos textos se conocen, resultó clave en este proceso. Las regulaciones habidas en 1210 y 1215 reconocían una cierta autonomía a los estudios de artes liberales y reservaban a la filosofía su enseñanza durante los denominados ‘cursos’. Al contrario que las lecciones ordinarias, estos cursos tenían lugar en días de menor importancia, pero a la vez resultaban más libres en cuanto a su contenido. En ellos se fue gestando una nueva imagen de la filosofía, primero como una disciplina –término heredado de la tradición latina– y después como un saber en sí mismo, de una forma paralela a la que se expresaba a través de los teólogos. No se trata, ni mucho menos, de que esos maestros de artes que impartían los cursos de filosofía renegasen de lo que se hacía en la Facultad de teología, que en el fondo seguía siendo la más importante y con mayor potencia intelectual. Era, mejor dicho, un proceso por el cual la filosofía tomaba nuevas orientaciones que acabarían por definir su contenido: a partir de las disciplinas del cuadrivio, la filosofía fue erigiéndose como el estudio de aquello abstracto pero dotado de un principio de conocimiento, algo distinto de las matemáticas y de la teología. Textos clásicos de la educación, como la *Aritmética* de Boecio o la *Geometría* de Euclides, se entrecruzaban con el *Timeo* de Platón –y el consiguiente *Comentario* de Calcidio– o *La consolación de la filosofía*. La mayoría de los maestros de artes que, en este período, enseñaban filosofía no han pasado a la historia ni de ellos se conservan los textos, pero sin duda contribuyeron a una parte distinta de la filosofía que, con el tiempo, daría forma a la concepción moderna.

El texto que en este estudio se traduce, el *Acceso de los filósofos a las siete artes liberales*, fue compuesto por uno de estos maestros anónimos que buscaban dar una nueva forma a la filosofía. Su fecha de composición se sitúa en la década de 1230, con toda probabilidad tras la regulación establecida en el año 1231 por una bula de Gregorio IX y conocida como *Parens scientiarum*. Forma parte de un género literario poco frecuente, hoy en día conocido bajo el título genérico de ‘guías del estudiante’: a diferencia de los textos introductorios más generales, denominados ‘didascálicos’, estas guías tenían la función específica de ser utilizadas en la docencia universitaria para introducir al alumnado en los contenidos del curso, cuáles eran los motivos de su estudio, qué métodos se utilizarían y sobre qué contenidos se trataría. Enraizado en un concepto propio de la tradición latina, el *Acceso* presenta la filosofía como una disciplina, un saber basado en la abstracción y el conocimiento que no sólo ofrece contenidos, sino que también tiene una aplicación práctica. Al compararlo con otras guías del estudiante, cierto es que este texto podría parecer un tanto arcaico, pues sus definiciones, estructura y contenidos distan mucho de la amplitud de otras posteriores. No obstante, su importancia es doble: en primer lugar, se trata del primer texto de este género que se conoce, y sobre él se construirán la mayor parte de los que vendrán después; y, en segundo lugar, porque ofrece datos de una década, la de 1230 a 1240, de la que muy pocos datos se tienen en torno a las discusiones sobre el marco teórico de la filosofía y su enseñanza en a nivel universitario.

Para una mejor exposición de los contenidos, el presente libro se divide en cuatro partes ordenadas de lo más general a lo más específico. La primera está dedicada al origen del sistema universitario y a su concreción en la ciudad de París desde una perspectiva histórica. Esta parte pretende mostrar la evolución paralela de los dos elementos que inciden en la primera enseñanza de la filosofía: de un lado, las transformaciones en los sistemas educativos que conducen a la aparición de la Universidad; de otro lado, los cambios en la estructura de las ciencias y la relación que, en este ámbito, mantienen las artes liberales, la filosofía y la teología. La segunda parte está dedicada al estudio de la enseñanza de la filosofía en la primera fase de la universidad parisina. En ésta se analizan las regulaciones de cursos y contenidos, los contenidos de enseñanza, las fuentes y las metodologías de enseñanza, así como la propuesta que defiende el anónimo autor del *Acceso de los filósofos a las*

siete artes liberales. La tercera parte la conforma la traducción castellana del texto mencionada, en la cual se ha introducido, para una mejor orientación, un esquema de los contenidos. Las notas a pie de página que figuran no tienen como finalidad principal interpretar el texto, sino introducir al lector en los puntos de referencia que, tanto el maestro como los escolares, debían tener en su contexto de exposición. Por último, una cuarta parte formada por anexos pretende contribuir a una mejor lectura y comprensión de los contenidos del libro en general, facilitando al lector las referencias al contenido.

**I. LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA Y
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS:
DE SU GÉNESIS A SU FORMA FINAL**

1. EL NACIMIENTO DE UNA NUEVA INSTITUCIÓN: LA UNIVERSIDAD

El aprendizaje es uno de los hechos constitutivos de un ser humano que, entre sus múltiples indigencias, requiere de éste para transmitir todo aquello que conforma su cultura. Por ello, no resulta extraño que a lo largo de la historia se hayan establecido incontables sistemas, métodos, estructuras e instituciones orientadas a desarrollar los procesos de educación y enseñanza. En el caso de Occidente, cuya cultura condujo a la aparición de estructuras sociales y como el de ciudadanía, la preocupación por todo aquello que rodea la enseñanza suscitó un especial interés, pues ésta ha sido tradicionalmente concebida no sólo como una forma de transmitir conocimientos y habilidades, sino también como un proceso esencial en la construcción del ser humano y su integración en la comunidad. La primera gran eclosión de esta inquietud tuvo lugar en la Grecia clásica, en especial en una Atenas que, en su transformación, quiso dejar atrás los valores homéricos. Desde entonces, han sido muchas y de gran importancia las escuelas, tradiciones y maestros que han destacado, pero en el que no suele otorgarse a la Edad Media un lugar preeminente. Inmersa en un paradigma y unas condiciones culturales concretas, esta época se caracterizó por orientar, al menos durante la mayor parte de su duración, el sistema educativo hacia la religión. No obstante, fue el Medioevo el que creó una nueva institución, la universidad, innovadora en su totalidad y sin la cual en la actualidad no resulta concebible la educación.

Establecer el significado de la innovación y de las transformaciones que supuso la aparición del modelo universitario requiere, no obstante, tomar en consideración los diferentes niveles o ámbitos en los que se desarrollan los procesos de educación y enseñanza⁷: informal, no formal y formal. El ámbito informal corresponde a los procesos que, con finalidad educativa, se producen sin disponer de una estructura definida o perceptibles, sin titulaciones o certificados asociados, desa-

⁷ La denominación de estos tres ámbitos no sólo es moderna, sino que, además, proceden como tales de la teoría de la educación desarrollada a partir de finales de la década de 1970. Touriñán, J.M. “Análisis conceptual de los procesos educativos ‘formales’, no ‘formales’ e ‘informales’”. *Teoría de la educación* 8 (1996), pp. 57-79 expone de manera sistemática la génesis, el contenido y las contradicciones de estos conceptos cuyo origen, además, no coincide en el tiempo.

rollados de un modo no intencional y sí espontáneo que pretende dotar de unas habilidades útiles para toda la vida y en donde los procesos de enseñanza se realizan en interacción con el medio. El ámbito no formal difiere del informal por cuanto dispone de una estructura, si bien ésta es mínima, en conferir certificaciones, estar dominado por un aprendizaje intencional desde la perspectiva del docente y tener como finalidad la capacitación, los valores y las actitudes. El ámbito formal, en el cual se incluye el sistema universitario, se caracteriza por requerir una estructura definida –con todo lo que legal y económicamente ello implica–, basarse en un sistema de titulaciones y certificados, presentar una organización perceptible, tener un proceso de educación sistemático e intencional, incorporar las demarcaciones cronológicas y tener como soporte sistemas administrativos y académicos. Una división de tres ámbitos que puede apreciarse de forma clara en las sociedades occidentales modernas, pero que no siempre ha sido así a lo largo de la historia. De hecho, su origen se remonta a un período reciente y corresponde al siglo XIII, coincidiendo con la aparición de la Universidad como institución educativa.

La principal innovación de la universidad está relacionada con la formalización del sistema educativo: por primera vez en la historia, una institución dispondrá de la capacidad de conferir *licentiae*, licencias, que no son sino títulos que autorizan al ejercicio de una determinada profesión, la de docente⁸. Hasta entonces, la enseñanza no requería más que de la experiencia y los conocimientos, o en muchas ocasiones de la fama y el carisma de la persona, pero a partir de la década de 1260 se fue implantando su disposición como requisito indispensable para la docencia de ciertos estudios. La aparición de estas licencias puede parecer algo colateral a las transformaciones de la época e, incluso, un dato carente de valor, pero la realidad es que se encuentra en la génesis de los grandes conflictos de finales del siglo XII y principios del siglo XIII y, además, fue uno de los principales impulsores de la aparición de la

⁸ En origen la denominación del título es la de *licentia docendi*, que facultaba para enseñar en el territorio correspondiente a una diócesis. Su concesión correspondía al obispo, pero éste generalmente la delegaba en el canciller de alguna de las escuelas de la diócesis. Su implantación llegó en la década de 1260, bajo el mandato del papa Alejandro III, y su universalización para los estudios de artes liberales y teología –no para cánones y medicina– tuvo lugar en el Concilio de Letrán III, en el año 1179. En la sección 2.2.3 de la primera parte de este estudio, dedicada a la aparición de los colegios, se desarrolla con mayor precisión el proceso de implantación de las licencias.

legislación que dio lugar a la universidad parisina. En efecto, el sistema de títulos implica que el ejercicio de una determinada profesión requiere una serie de conocimientos y habilidades indispensables y, a su vez, la necesidad de tener una estructura que garantice su adquisición: surge entonces la regulación de los cursos, tanto en sus contenidos como en su programación; el desarrollo de procedimientos y pautas para el aprendizaje, junto a la definición de grados y niveles; el establecimiento de un sistema objetivo para determinar la posibilidad de acceder al título, algo que implica desde una autoridad que los confiera hasta los métodos, pruebas y demás elementos que se utilizan para jugar la capacidad; y una sanción legal del sistema que garantice su funcionamiento. La Universidad es la institución en la que todos estos elementos coinciden: se convierte así en el lugar en “donde reciben enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben”⁹, la institución que garantiza el proceso.

1.1. Significado de las instituciones educativas y desarrollo histórico en Occidente

Uno de los hechos que más cuestiones suscitan a la hora de entender el significado de las instituciones educativas a lo largo de la historia, es la que se deriva de la tendencia a identificarlas con entidades o sistemas administrativos completos. En su origen se sitúa la transposición a la historia de los antes mencionados tres ámbitos educativos en los que se dan los procesos de enseñanza¹⁰, algo que conduce a interpretar la ‘institución’ como una realidad consciente y definida. En su acepción básica y general, las instituciones no son sino sistemas de carácter formal (constituciones, derechos, leyes, etc.) o informal (costumbres, tabús, tradiciones, etc.) cuya finalidad primera es la de crear orden y seguridad, contribuyendo con ello a reducir la incertidumbre¹¹. En este

⁹ Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. T. IV (*Misión de la universidad*). Madrid: Revista de Occidente, 1958, p. 318. Con respecto al uso del adverbio ‘casi’, añade el autor: “El ‘casi’ alude a las Escuelas Especiales, cuya existencia, aparte de la Universidad, daría ocasión a un problema también aparte. Hecha esta salvedad, podemos borrar el ‘casi’ y quedarnos con que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que la reciben”.

¹⁰ Desarrollados en la sección anterior, 1., de este mismo estudio.

¹¹ North, D.C. “Institutions”. En *Journal of Economic Perspectives*, 5.1 (1991), pp. 97-112.

sentido, una institución no puede concebirse tan sólo como el resultado de una legislación o un sistema de leyes, sino que debe ser comprendida más bien como una realidad intersubjetiva que resulta de la interacción de tres elementos¹²: los sujetos que, en tanto que individuos, mantienen y aplican los significados que conforman una cultura; la sociedad, que crea significaciones de carácter conjunto y que adquieren entidad propia; y la institución en sí misma, que se convierte en un significado independiente en el contexto de las significaciones conjuntas. En este sentido, una institución educativa debe concebirse como un sistema cuya finalidad es regir o desarrollar la educación de quienes integran una comunidad y que, con mayor o menor estructura y de manera más o menos formal, se sustenta sobre las significaciones individuales y sociales.

La historia pone de manifiesto las múltiples diferencias que, con respecto a los contenidos de la educación, existen en función de las sociedades y las épocas históricas. Variaciones que, no obstante, coinciden en ser expresiones de una misma esencia de lo que se considera la educación, pues ésta “es siempre la misma cosa, esto es, la *transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra*, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para *manejar* las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo”¹³. Una supervivencia que debe entenderse no sólo como la capacidad de subsistir, sino también como la pervivencia de los modos de vida y de las costumbres que definen y dan significado a una comunidad. La educación es, por consiguiente, un modo de reproducción de una sociedad en función de su cultura específica, en la cual se conservan desde las técnicas básicas a los conocimientos y los valores. En este sentido, las instituciones educativas son aquellas que, formadas por el grupo, tienen como finalidad la conservación de una sociedad a través de las generaciones, hecho que genera, como se ha dicho ya, un estrecho vínculo entre el grupo, el sistema educativo y las instituciones que lo soportan. Razón por la cual, asimismo, estas instituciones adquirirán un carácter

¹² Para un desarrollo de los fundamentos psicosociales de las instituciones, cf. Fernández, L.M. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

¹³ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 6 (traducción del original *Lince di storia della pedagogia*, 1967). Las cursivas son de los autores.