

Las facultades de Artes en la Edad Media: un balance crítico

The Faculty of Arts in the Middle Ages: An Updated Historiographical Review

Cynthia Maciel Regalado*

Mr Anonymus is a very important medieval philosopher.
Sten Ebbesen

Resumen

Esta contribución ofrece un balance actualizado de carácter historiográfico sobre los principales aspectos que compusieron la enseñanza en las facultades de artes medievales. Este compendio en español resulta necesario, pues en las últimas cuatro décadas se ha desarrollado la renovación del campo de estudio, precisando, matizando y afinando las hipótesis sobre la operación, el contenido, los métodos de aprendizaje, la enseñanza y evaluación de los estudiantes que ingresaron a la formación menor universitaria. A lo largo de siete secciones, con subapartados, se presenta un cuadro que permite asir los vigentes planteamientos sobre los estudios históricos de los artianos o filósofos universitarios medievales y su relación con la universidad medieval en general.

Palabras clave: Aristóteles, artes liberales, Facultad de Artes, lógica medieval, universidad medieval.

* Este trabajo fue realizado en el marco del Programa de Becas Posdoctorales Elisa Acuña, de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), bajo la asesoría del investigador emérito, doctor Enrique González González, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUDE) de la UNAM. Adscrita al IIUDE, como becaria postdoctoral, cuenta con especialidad en Sociedades Antiguas también por la UNAM. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-8508-5709>]. Correo electrónico: [cynthiamaciel@filos.unam.mx].

Cómo citar este artículo:

Maciel Regalado, C. (2025). Las facultades de Artes en la Edad Media: un balance crítico. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 89-123. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.709>



Abstract

This contribution provides an updated historiographical review of the main aspects that made up the teaching of Faculty of Arts in the Middle Ages. This compendium in Spanish is necessary because the last four decades have seen a renewal of the field of study, specifying, nuancing and refining the prior hypotheses on the operation, content, learning methods, teaching and evaluation of students who entered to the University minor education. Throughout seven sections, with subsections, a picture is presented that provides an overview of current approaches to historical studies of the Artians or medieval university philosophers and their relationship with the medieval university in general.

Keywords: Aristotle, liberal arts, Faculty of Arts, medieval logic, medieval university.

Introducción

Este balance crítico revisa los aspectos centrales de las facultades de Artes en la Edad Media, atendiendo la renovación historiográfica sobre la universidad medieval. Presenta de forma compendiosa, sintética y en español las más recientes consideraciones en torno al surgimiento, operación, contenidos, métodos de trabajo, aprendizaje y examinación. Para ello, se resume parte de los avances realizados en las últimas cuatro décadas por los especialistas más renombrados en distintas disciplinas, como filosofía, filología, historia y teología en diversas lenguas, y se reúnen las líneas vigentes de trabajo sobre la comprensión de su objeto de estudio. La revisión crítica se divide en siete secciones con subapartados que permiten observar con claridad los ajustes y matices del campo, así como vislumbrar hacia dónde apuntan las investigaciones históricas a futuro.

De las escuelas urbanas del siglo XII a la Facultad de Artes universitaria

El siglo XII revolucionó el concepto de escuela y los espacios de enseñanza asociados, por ello múltiples factores han sido analizados para comprender de forma conjunta la expansión urbana, comercial y jurídica que permite seguir la explosión de escuelas (parroquiales, catedralicias, monásticas o urbanas particulares) en muchas de las ciudades en crecimiento del Occidente medieval (Gi-

Ili, Verger y Le Blévec, 2007; Giraud y Morard, 2011; Kouamé *et al.*, 2005; Verger, 2013; Verger y Weijers, 2013).

Schola fue una noción polivalente en la Edad Media, podía designar, más apegada a su sentido etimológico (*otium*), muchos tipos de agrupamientos: la “*schola Christi*, que es el claustro; las confraternidades de comercio y devoción; el lugar donde se daba enseñanza y la organización institucional, de la escuela catedralicia a la universidad, como una ‘federación de escuelas’” (Giraud, 2020: 5). Lo interesante es que a medida que avanzó el siglo XII, paradójicamente, comenzó a imponerse más su sentido inmaterial y los términos *schola* y *secta* se fundieron para referir a ciertos maestros que enseñaban las “artes del lenguaje” y a los alumnos que se adherían a dichas posiciones doctrinales, por ejemplo, porretanos, albricianos o parvipontianos (Iwakuma y Ebbesen, 1992; Goubier y Rosier-Catach, 2020: 147-148). Por esta razón ha sido una categoría sumamente discutida, pues no puede adjudicarse únicamente a un sentido territorial, periódico, institucional, vinculado a un *magister* o una perspectiva de trabajo o disciplina (Maciel, 2021: 75-82).

Las escuelas que adquirieron renombre de forma temprana al interior y en las afueras de París fueron las de Notre-Dame, Sainte-Geneviève o Saint-Victor; asimismo las agrupaciones por corriente de pensamiento: porretanos, subdivididos en radicales o mesurados (Jolivet y Libera, 1987), *parvipontani* o *melidunenses* fueron los más afamados del siglo XII (Ebbesen, 2013c: 78-79). Otras escuelas se ubicaron en las ciudades de Reims, Laon, Angers, Chartres, Tours y Orléans, en territorio francés. En Italia, Bolonia y Salerno fueron las primeras en integrarse a la renovación educativa. Bolonia se distinguió por ser una de las escuelas de derecho que enseñaba retórica y el *ars dictaminis* (Gorochov, 2011: 51). Hubo gran movilidad y circulación, Gorochov la llama *peregrinatio academica*, se formaron grupos regionales, cofradías piadosas o caritativas que reunían a los estudiantes de la misma procedencia (2011: 56-57). Salerno se especializó tempranamente en física, tanto en la medicina práctica como en la teórica, y aprovechó las primeras traducciones de textos musulmanes y griegos (Jacquart, 1997). En órbita imperial tenían su importancia las escuelas de Hirsau y Colonia (Mews, 2020: 21-24). En Erfurt se articuló una serie de escuelas que tenían cerca de un millar de estudiantes para finales del siglo XIII. Las grandes iglesias colegiales ofrecían un curso completo en artes, se regían por un reglamento de 1282, aprobado en 1293 por el arzobispo de Mayence (Kouamé *et al.*, 2005: 188-189), mientras en el territorio inglés la catedralicia de Canterbury, la monástica de Durham y las diversas de Oxford tuvieron gran relevancia (Courtenay, 1987; Schumacher, 2021).

Hasta el siglo XII se usaron diversos términos para referir al docente,¹ entre ellos predominaba el de *scholasticus*, mas la afirmación, a partir de mediados de siglo, de *magister scolarium/scolarum* da cuenta de la evolución que se dio en las escuelas durante esa centuria, además explica su fijación temprana en la universidad (Kouamé, 2021: 135-141).

Ars/Artes/Scientia

La antigua clasificación de saberes y ciencias conocidas como artes liberales, subdividida en el esquema de *trivium* y *quadrivium* fue transmitida a la Edad Media por los enciclopedistas de la Tardoantigüedad como Marciano Capella, Casiodoro e Isidoro de Sevilla. Durante el siglo XII, con el auge de las escuelas, los esquemas de clasificación del saber se diversificaron, aunque la “idea” de esa septena clásica se mantuvo, su expresión se redujo a “Artes” en el programa de estudios de la facultad menor de la universidad (Weijers, 2015: 57), veremos en la subsección de *Curricula* en qué consistieron estos cambios.

Durante el siglo XII el estudio de las artes de la palabra (*trivium* o *circa voces*): gramática, dialéctica y retórica, se dividió en dos grandes ramas: por una parte, quienes le dieron más valor a la relación entre gramática y retórica; por otra, quienes privilegiaron el vínculo entre gramática y dialéctica (Goubier y Rosier-Catich, 2020: 148-155). El término *quadrivium* fue acuñado por Boecio en el inicio de su *De arithmeticā* para incluir las artes del número (*circa res*): aritmética, música, geometría y astronomía (Onofrio, 2001: 25-27). Sin embargo, hasta entonces no hubo una homogeneidad en los autores y obras que se usaron para enseñar el *quadrivium*, ello dependió en gran medida del maestro o la zona de estudio, de la calidad de la biblioteca disponible en cada escuela y de las orientaciones hermenéuticas de los propios profesores.

Colegios y facultades

En su concepción temprana medieval, el término colegio no tuvo la connotación de “establecimiento de enseñanza”, en vez de ello se utilizó para referir el lugar de alojamiento común para los estudiantes, que había sido precedido por los

¹ Otros términos son: *archiscolaster*, *archiscola*, *magister scolae* o *maior scolasticus*.

de *hospitia* o *aulae* (Weijers, 1983: 73). Algunos benefactores dieron los medios para fundar alojamientos para que estudiantes pobres vivieran en conjunto y así se abrió la posibilidad de crear una presencia estable y permanente al interior del espacio universitario.

Los colegios no surgieron del mundo regular, fueron casas seculares, cuyo primer representante reconocido es el Colegio de los *Dix-huit*, fundado en 1180 por un mercader inglés en una casa próxima a las escuelas de Notre Dame, destinado a proveer a dieciocho estudiantes; le siguió el de “Saint-Thomas” del Louvre en 1186 (Weijers, 2011: 40). Estas casas para mediados del siglo XIII ya estaban bien establecidas, incluían casas de mendicantes y de cistercienses —la de Saint-Bernard en 1246— (Verger, 2013: 83) y cluniacenses, para las cuales el Colegio de la Sorbona (1257) constituyó el primer gran modelo que sería imitado en múltiples ocasiones con el paso del tiempo, entre ellos se encuentran el Colegio de Harcourt de 1280 o el de Navarra de 1304 para estudiantes en gramática, artes y teología (Verger, 2013: 71; Weijers, 2011: 40); o los colegios du Trésorier, Abbeville, Dacia, Uppsala, Bons-Enfants d’Arras, Cholets (Verger, 2006: 217).

Weijers nos indica que primero fueron nombrados *domus*, pero a mediados del siglo XIII comenzaron a ser llamados *collegium*, *consortium* o *congregatio* para designar la asociación de maestros y alumnos que vivían ahí, solamente a finales de ese siglo se usó *collegium* para designar el conjunto de la institución, esto es, para referir el sentido de centro de enseñanza que esos “alojamientos” habían adquirido (2011: 41).

Hasta ahora sigue sin ser una afirmación probada el momento preciso en que las facultades se volvieron instituciones separadas e independientes, antes se pensó que fue “a mediados del siglo XIII que el término ‘*facultas*’, relativo a una disciplina, asumió el sentido técnico de asociación de estudiosos compartiendo la misma área de pericia” (Verger, 1992: 198). En cambio, es posible considerar que los profesores que compartían la misma disciplina estuvieron organizados en grupos (y casas) desde el inicio de la universidad. Lo cierto es que, para el inicio del siglo XIII, la Universidad de París tenía cuatro facultades: artes, teología, derecho y medicina (Weijers, 2015: 32).

Ya establecidos, escuelas y colegios, los maestros se organizaron como universidad, pero no enseñaron en edificios centrales como más adelante (Weijers, 2013: 120). Muy pronto se abandonó el uso de *communio*, *consortium* o *societas* para el triunfo general del término *universitas*. Recordemos que en la primera parte del siglo XIII no se usa de modo *universitas studii* o *studium generale*; en vez

de ello comenzaron a aplicarse a las nuevas fundaciones (Verger, 1992: 201), lo que también puede estar relacionado con la expansión de las fundaciones de las órdenes religiosas, aunque estas significaron otras realidades al usar las mismas palabras.

Estudiantes en la Facultad de Artes

La Facultad de Artes de París, al ser el primer escalón de los estudios universitarios, la nueva oferta educativa, fue la que reunió el mayor número de estudiantes (Gorochov, 2012: 32)² e impartía su enseñanza en las escuelas situadas en la *rue de Fouarre* (Roux, 2005: 241). De acuerdo con Verger (1992), el bachillerato fue más un nivel de estudios que un grado, pues el estudiante era un *auditor* pasivo durante los primeros años y, hasta mucho después, ya *formatus*, comenzaba a tomar la palabra y a responder disputas. Constituyó una innovación pedagógica que devino sistemática. El término *bachalarius* fue un neologismo aparecido en 1220-1230 que, con sutiles modificaciones, se fijó y mantuvo a lo largo del tiempo (1992: 202).³ Casi simultáneamente a la universidad surgió el término *scolares*, procedente de *scolae*, con un sentido más amplio que estudiantes, el de “gente de escuela”, lo que incluía tanto maestros como estudiantes, el cual terminó imponiéndose a otros usados, como *discipuli* (Verger, 1992: 197, 199). Los estudiantes que pretendían estudiar Medicina o Teología necesariamente debieron pasar por la formación del bachillerato en Artes, así comprendemos la gran población que compuso esta disciplina.

Estatutos

El punto de partida de la operación de las universidades medievales reside en su legislación. Hay que iniciar teniendo muy en cuenta tres advertencias: 1) los estatutos nos informan, principalmente, sobre la organización de la educación antes que sus métodos (Weijers, 1995: 17); 2) deben ser tomados con cuidado, evitando retrotraer al siglo XIII las características definidas en los siglos XIV y XV (Kouamé, 2013: 208), y 3) en lo general, fueron formulados para evitar o prevenir

² Quizá entre 2 500 y 3 000 estudiantes a mediados del siglo XIII.

³ *Bachelarius/bachalarius/bacalarius/baccalarius* y derivados; en inglés, *bachelor*; en español, *bachiller*.

abusos potenciales, por tanto, no deben entenderse como descripciones de un programa estructurado de estudio. De acuerdo con Courtenay, el cotejo con los manuscritos existentes da evidencias de muchas prácticas, lecturas y actividades no descritas a detalle por los estatutos iniciales (1994: 327 y 331).

Entre 1189 y 1205 se da la evolución de escuelas a *universitas scolarium* que puede definirse como asociación de *societates*. Se ha vinculado con el juramento que desde ese año se exigía a los doctores para obligarlos a permanecer en la ciudad de Bolonia; en respuesta, los estudiantes se organizaron con velocidad formando una asociación de defensa que excluía a los doctores, basándose en las cofradías regionales fundadas —la ultramontana y citramontana— a finales del siglo XII. Sin embargo, para inicios del XIII, los estudiantes, cansados de la intervención comunal, dejan la ciudad por Vicenza y ahí se constituyen cuatro naciones, de ellas, tres forman la universidad ultramontana y la cuarta, la citramontana (Gorochov, 2011: 58-59).

Por otra parte, los estatutos de 1215, 1252 y 1255 de París fueron la base sustantiva para la organización de la enseñanza de la Facultad de Artes (CUP, I: 20, 201-202, 246). En 1215 se establece que los estudios durarían seis años, en 1252 se reducen a cinco o cuatro años, con dispensa. Aunque hubo reformas en 1366 y 1452, no hubo cambios fundamentales en los contenidos (Weijers, 2002: 20), se desglosan más adelante en la sección de *Curricula*. Los acentos de esas reformas son relativos a la correcta enseñanza de los maestros: que lean completos los textos aristotélicos, que hagan sus propias *quaestiones*, que no lean las disputas de maestros anteriores, que asistan regular y puntualmente a las lecciones y que reestablezcan las disputas de *quolibet*, que estaban en desuso (CUP, III: 1334; CUP, IV: 2690).

Los estatutos de 1268 de Oxford planteaban el *curriculum* fundamentalmente en la *logica vetus* y, una vez completada, pasar a la *nova*. Esa legislación perduró hasta la nueva promulgación de 1409 que recibió modificaciones en 1431. La pintura en Cambridge era muy semejante, su legislación de finales del siglo XIV lo confirma (Ashowrth, 1994: 353-354). En Cambridge y Oxford se requerían tres años de estudios para alcanzar el bachillerato en Artes y otros cuatro para completar la maestría, su extensivo trabajo en lógica y filosofía natural les hizo acreedores de una alta reputación en el continente, por ello se conservan tantos trabajos ingleses en las bibliotecas continentales de Francia e Italia o Alemania (Fletcher, 1994: 377-378; Maierù, 1982).

Auge de fundaciones en la Edad Media tardía

En la zona imperial se dio un auge de fundaciones por olas que partieron de la base parisina, desarrolladas como *stemma*, es decir, al modo de un árbol genealógico que comenzó con Praga (1347), inspirando, por un lado, a Leipzig (1409) y esta a Rostock (1419) y Greifswald (1456); por otro lado, a Francfort-sur-l'Oder (1506); o París sobre Viena (1384, segunda fundación) y esta a su vez a Fribourg-en-Brisgau (1456) e Ingoldstadt (1472). Los estatutos de Erfurt de 1447 se encuentran en los de Tréveris (1475) y Basilea (1477), los cuales inspiraron los de Tübingen (1477) y fueron retomados en Wittenberg (1502) (Kouamé *et al.*, 2005: 181-184). Los estatutos de Colonia (1388), basados en los parisinos, fueron tomados para la de Copenhague (1479). Sin embargo, Kouamé nos alerta a pensar en una influencia más bien indirecta de París, con adaptaciones dinámicas que responden a sus particulares contextos y que siguieron más de cerca el modelo checo de Praga (Kouamé *et al.*, 2005: 184). Praga fusionó el modelo de París con el elemento de *nationes* boloñés de nombrar *consiliarii* que dirigirían autónomamente la facultad. Las fundaciones de Cracovia (1364), Pécs (1367) o la reforma a la de Greifswald (1497) fueron más cercanas al modelo de Bolonia (2005: 186-187). La Facultad de Artes de Lovaina buscó imponer un modelo más cercano al parisino, pero no tuvo éxito a la postre en su versión definitiva (2005: 187). Erfurt debió esperar hasta 1379 para que fuera reconocida por bula papal su fundación como *studium sollempnis* (2005: 189).

Competencia y convergencia con órdenes mendicantes

En 1259 la orden dominica estableció que “al menos hubiera un *studium artium* en cada provincia”; ese decreto no replicó el *curriculum* de arte parisino de 1255, más bien implicó que únicamente se enseñara lógica. El detallado estudio de Michèle Mulchahey (1994) confirma que esos *studia* se encuentran descritos como *logicalia, in artibus, in logicalibus, nove et vetere loyce*; a sus estudiantes como *studentes in logicalibus, ad audiendum logicam, assignatis ad logicalia*; y a sus lectores como *in loyca, ad legendum logicalia, lectores artium* (1994: 318-321). De tal forma que la filosofía natural aún debía ser revisada y su ingreso se realizó en otra separada red de escuelas, que hizo su aparición gradual en la orden durante la segunda mitad del siglo XIV, es decir, los *studia naturarum* (1994: 324).

Mientras tanto, la relación entre las fundaciones del “modelo universitario alemán”, como lo ha llamado Kouamé, es particular en la medida en que se dio una colaboración más cercana entre las universidades alemanas tardías y los *studia mendicantes* que las antecedieron por bastante tiempo. El autor indica que el capítulo general de 1261 impuso la fundación de *studia particularia* para la formación en artes (2005: 189), aunque es importante recalcar que no se indica *artium* o *logicalia*, sino como *particularia*, lo que podía implicar artes en general.

Nationes

La denominación de *natio/nationes*, adoptada a partir del siglo XII en París y Boloña, tuvo por primer objetivo proteger la corporación de *scolares* en cuanto extranjeros frente a los poderes locales y los problemas suscitados a raíz de dicha extranjería. Esta conformación es primordial porque muestra el carácter internacional de la nueva institución, antes que una expresión de particularismo, sobre todo, se encuentra muy lejos de vincularse con una “identidad nacional” al modo en que la noción moderna de nación política o nacionalidad implican (Guyot-Bachy, 2020: 179).

Si bien Verger sostiene que era obligatoria la inscripción bajo la nación de procedencia (2020: 60-61), por la cual se lograba regular vida, costumbres, moral, ritualidad y educación; Weijers (2015) es menos tajante al proponer que los estudiantes llegaban con 14 o 15 años a la universidad para encontrar un maestro en artes con quien estudiar sus primeros años y, por acuerdo mutuo, él devendría responsable y vigilante de la progresión de sus estudios, pero no había una inscripción formal o registro a la Facultad de Artes (2015: 34).

Verger señala que en la Edad Media solamente una treintena de universidades establecieron el sistema de naciones, mientras que el otro casi 50% de universidades no lo hicieron (2020: 61).⁴ No se sabe casi nada de la institución “nacional”, no se puede asumir que es un sistema que se debilitó con el tiempo y el ascenso del poder principesco o real, pues hay casos que prueban lo contrario. Tampoco se puede hablar de “diversidad” de la institución, la etiqueta de

⁴ Las universidades que sí lo tuvieron fueron: Bolonia, Padua, Vercell, Perugia, Pisa, Florencia, Pavía, Ferrara, Nápoles, París, Montpellier (derecho), Orléans, Angers, Poitiers, Aix-en-Provence, Valence, Bourges, Salamanca, Oxford, Cambridge, Praga, Viena, Leipzig, Francfort-sur-l'Oder, Louvain, Saint-Andrews, Glasgow, Aberdeen.

“nación” es común, como idea de reagrupamiento de maestros y/o estudiantes según su origen étnico o geográfico, pero las realidades y fines a los que sirvieron son muy diferentes en cada caso. El autor sostiene que las “naciones” son más un tópico de finales del siglo XIX, porque la evidencia documental no da para extraer tan amplias y recurrentes planteamientos sobre su función, papel y lugar al interior de la universidad (Verger, 2020: 64).

No obstante, cada nación adoptaba un santo patrono: en París, los franceses festejaban a Saint Guillaume, arzobispo de Bourges; los normandos a Saint Romain, arzobispo de Rouen; los picardos a Saint Nicolas y Saint Firmin (obispo de Amiens); los ingleses a Saint Edmond, rey mártir (Verger, 2013: 74). Dentro de su calendario ritual, eran de importancia los domingos, las ceremonias, la incepción; en las celebraciones se realizaban procesiones y misas, en las que elaborados sermones eran pronunciados.

La nación francesa reunía estudiantes de la región parisina, del sur del reino y de zonas meridionales como Italia, España y Grecia; la nación normanda acogía los procedentes de Normandía y Bretaña; la nación picarda agrupaba estudiantes del norte del reino, Países Bajos y Flandes; la nación de Inglaterra se conformaba por estudiantes ingleses, flamencos, escandinavos, húngaros, eslavos y procedentes del Imperio (Roux, 2005: 240).

Cursos: lecturas ordinarias, extraordinarias y cursorias

Los términos *legere* y *lectio* comenzaron a usarse desde el siglo XI para referir que los autores eran “leídos”, es decir, explicados y comentados por un maestro (Weijers, 2013: 29-30). En la universidad denotaron lecciones dadas por los profesores. El texto base era dividido en *lectiones*, unidades de lectura, cada una se componía de elementos fijos: al comienzo de cada *lectio* se partía de la *divisio*, división del pasaje en varias secciones; seguía la *sententia* o *intentio*, una idea general del pasaje a comentar y se continuaba con la *expositio*, exposición o paráfrasis del texto, análisis de tipo literal. Por último, se daba la *ordinatio*, situar el pasaje en el conjunto, y se incluían *dubia* y *quaestiones* surgidas de lo revisado. Esa estructura se refleja en los comentarios de 1230 a 1260 salidos de las lecturas universitarias (Weijers, 1995: 12), lo que también muestra que *sententia* y *expositio* tendieron a fundirse a partir de 1250. En la segunda mitad del siglo XIII las *quaestiones* se conocerán como *quaestio*, sin embargo, no se trata de las más complejas *quaestiones* disputadas independientes ni de las quodlibéticas (Dahan, 1999: 113).

Las lecciones ordinarias eran dadas por los maestros regentes y se dividían en dos partes, la *ordinatio* y la *quaestio*. Los estatutos de 1255 establecieron que, del 1 de octubre al 24 de junio, los maestros impartieran máximo dos cursos ordinarios por día (*CUP*, I: 246). El estatuto de Oxford de antes de 1350 indica que el maestro debía comenzar por una discusión de la organización del texto, su *ordinatio* (Ashworth, 1994: 355), y, a partir de problemas ligados a la interpretación del pasaje, debía plantear cuestiones. Un estatuto anterior a 1407 dice que el texto debía ser leído “con una explicación del texto conveniente y suficiente, y una cuestión apropiada, con argumentos apropiados a la materia del libro y a su desarrollo” (1994: 354-355).

La *lectio ordinaria* se impartía en las *horae ordinariae*, es decir, por la mañana (Weijsers, 1995: 17). Desde la carta de 1215 de Roberto de Courçon se encuentra la expresión “*legere [...] ordinarie et non ad cursum*” (*CUP*, I: 20), refrendada por la *Parens Scientiarum* de 1231 (*CUP*, I: 79), por lo que toda la educación universitaria fue organizada de ese modo.

En París, las *lecciones extraordinariae* se referían a los mismos contenidos ordinarios de los profesores o de algún licenciado sustituto, pero impartidos en horarios y días distintos. En cambio, en Bolonia, el término *extraordinarie* significaba las lecciones cursorias de los bachilleres (Weijsers, 1987: 306-309).

La *lectio cursoria* versaba sobre los mismos textos estudiados en las ordinarias, pero el método era *cursive*, a saber, una explicación mucho más veloz y superficial dada en horas vespertinas, generalmente, por bachilleres avanzados, pero también por maestros (Weijsers, 1995: 18-19). En 1245 se fijan sus características: de octubre a Cuaresma, no se podían realizar en días *legibles* (o *disputables*), más que en otros horarios; en los días no *disputables*, se podía leer *cursive* a partir de la tercera hora, es decir, pasada la mañana (*CUP*, I: 137). Esto refleja la importancia dada a las sesiones ordinarias y a las disputas realizadas durante las mañanas, mientras que lo cursorio se entendía como accesorio a la formación. El estatuto de 1255 indica que, si había ordinarias, solo podían impartirse dos cursorias; si no era día *legibilis*, entonces se podían dar tres cursorias (*CUP*, I: 246). No obstante esta serie de precisiones, Weijsers nos advierte que se sabe poco de las diferencias de fondo en la impartición de clases ordinarias y cursorias (1995: 20-21).

En los *collegia*, por las tardes, se realizaban ejercicios de *repetitio* (“repaso”), trabajando con escritos de tipo “digesto” en los que en forma de *quaestiones* sencillas se volvía a revisar temas y preguntas centrales de los libros estudiados para plantear problemas y entrenarse continuamente en el método dialéctico que atravesaba la formación (Courtenay, 1987: 40).

Se denominaba *vacationes* a las semanas de descanso, aunque también se encuentra los términos *vacantie* o *in vacantiis*, además existía el cargo de *prior vacantiarum* que vigilaba el desarrollo de clases, repasos y disputas de periodos feriados (Weijers, 2011: 21).

Curricula: lógica y Aristóteles

Lo principal en la formación de Artes descansó en los lazos entre la dialéctica (lógica) y la llegada de textos aristotélicos, por ello abundaremos en este apartado sobre su función y papel en la enseñanza de la Facultad de Artes. Vale enfatizar también que la pauta de esta malla curricular buscó enseñar a pensar, desgranan afirmaciones y posiciones de manera general; estrategias todas que serían utilizadas en todos los niveles educativos posteriores y en las demás facultades, especialmente en la Facultad de Teología, si bien dentro de sus propios términos y basándose en otra serie de documentos o contenidos.

Logica vetus

Hasta el siglo XII el estudio de la lógica se conformaba por las traducciones aristotélicas de Severino Boecio de las *Praedicamenta* y *De interpretatione*; sus propias obras, *De divisione*, *De differentiis topicis*, *De syllogismis categoricis* y *De syllogismis hypotheticis*, y el *Isagoge*, de Porfirio. Esa base se mantuvo en la Facultad de Artes (Weijers, 2015: 55). De acuerdo con Ashworth (1994), únicamente la *logica vetus* y *Analytica posteriora* eran enseñados directamente sin comentarios o sustituciones. Para el siglo XIV, los ingleses fueron grandes comentadores que legaron decenas de comentarios sobre la *vetus* con precisas preocupaciones ontológicas y metafísicas, lo cual debe entenderse como reflejo de lo que ocurría en las aulas; entre los principales se encuentran los siguientes pensadores: Robert Alyngton, Guillaume Milverley, Guillaume Penbegyll, Guillaume Russell, Ockham y sus adversarios, Burley, Sutton, el Pseudo-Richard de Campsall, John Wycliff y Roger Whelpdale (1994: 358-359).

Logica nova

El ingreso de textos traducidos al latín a partir de mediados del siglo XII fue denominado *logica nova* (Polloni, 2016): incluyó *Sophistici elenchi* y *Analytica priora*, poco después, *Topica* y *Analytica posteriora*; no obstante, se apegaban a comentaristas para leer al Filósofo (Goubier y Rosier-Catach, 2020: 148-155). A partir de 1250 el conjunto de textos de Aristóteles y Averroes fue estudiado en la Facultad de Artes y en ese medio —que Verger califica de— más “laico”⁵ que en las otras facultades se podía alimentar de otras fuentes con preocupaciones de carácter filosófico, no teológico (2013: 94).

La *logica nova* presenta la argumentación, sobre todo el silogismo en *Analytica priora* y la argumentación científica en *Analytica posteriora*. En los cuatro primeros libros de *Topica*, Aristóteles habla del silogismo dialéctico, que se ocupa de los argumentos concernientes a los accidentes y el género de las cosas. Finalmente, *Sophistici elenchi* trata sobre argumentos falaciosos o sofismas (Ashworth, 1994: 356). Hacia 1265 terminó la llegada de la obra aristotélica, incluyendo *Ethica*, *Oeconomica* y *Politica*, lo que permitió completar los esquemas de clasificación de la filosofía (Bertelloni, 2000: 171-183).

Es necesario mencionar los problemas de la clasificación “averroísmo” en algunos filósofos medievales. Dragos Calma, Zénon Kaluza y Luca Bianchi han desentrañado las posiciones doctrinales de diversos documentos así calificados y determinado que no se sostiene continuar usándola en general, pues fue un error de la tradición desde el siglo XIX (Bianchi, 2011, 2008; Calma, 2011; Calma y Kaluza, 2017). Ese cambio de perspectiva abre otro campo de renovación sobre lo que se sostuvo en relación con las condenas de libros y autores en la década de 1270 en las universidades de París y Oxford, y nos permite matizar las posibilidades de las denominadas “condenas” y sus implicaciones: ¿quién tenía la autoridad para condenar?, ¿cuál era el efecto de esa condenación?, ¿era de carácter general o personal la prohibición?, ¿cuánto tiempo duró? y ¿cómo podemos saber que se pasaron por alto? (Bianchi, 1999).

Se han establecido nuevas guías para considerar las relaciones y los límites entre la filosofía y la teología que disputaron los artianos, por ejemplo, el estatuto lanzado por la Facultad de Artes de París de 1272 que ponía coto y reglas para

⁵ Entendiendo por “laico” que se trataba de estudiantes que recibían las órdenes menores, pero aún no las mayores, por tanto, el sacerdocio, como los estudiantes más avanzados que entraban a estudiar Teología después de su formación artiana, por ejemplo.

leer cursos de filosofía, seguido por la condena de marzo de 1277, han sido leídos como la invención tomista de la “doble verdad”; sin embargo, el análisis más detallado de los autores hasta ahora clasificados como “averroístas” ha sido actualizado con la descatalogación de los célebres Boecio de Dacia, Jean Buridan, Nicolás d’Oresme, Marsilio de Inghen o Blas de Parma; e incluso de los pocos autores que comentaron el contenido del *syllabus* que fue condenado al interior de la universidad, como Jean Gerson, Dionisio el Cartujo o Guillaume Baudin (Bianchi, 2008: 7-24). No obstante, señala Verger que las condenas de ese siglo frenaron los alcances que se estaban realizando en la Facultad de Artes relacionados con la filosofía natural y los obligaron a concentrarse de nuevo en las disciplinas tradicionales (2013: 98).

Logica modernorum

Goubier y Rosier denominan la *logica moderna* como “a masterpiece of formal university semantics that appeared at the turn of the 13th century” (2020: 154), pero fue L. de Rijk quien acuñara la expresión que distinguía el trabajo de los gramático-lógicos en la segunda mitad del siglo XII y que preparó las vías para el desarrollo universitario. La *logica nova* y todos los problemas que irradiaban de su lectura y sus comentarios dieron pie a los específicos contornos del pensamiento universitario, así, por ejemplo, el estudio de las falacias adquirió una especial relevancia por el tratamiento realizado al *Sophistici elenchi* (2020: 157).

Ebbesen (2013c), uno de los principales intérpretes de la lógica de los siglos XII y XIII, ha establecido pautas para el presente que son nucleares para la investigación. En primer lugar, la tarea de empatar textos con autores, fechas y lugares es notoriamente difícil en los siglos XII y XIII. Con una excepción, cada texto lógico que pertenezca hasta las primeras décadas del XIII es anónimo y casi no hay información sobre los maestros que la enseñaron. Por ello, debemos conformarnos con los nombres atribuidos como *Anonymus Cantrabrigiensis*, *Anonymus Laudianus*, etcétera (2013c: 77). En segundo lugar, “el marco cronológico que De Rijk trató de erigir para la lógica medieval temprana [...] se está resquebrajando”, muchas de sus dataciones deben ser revisadas, pues “repetidamente asignó fechas demasiado tempranas y sus atribuciones de textos a específicas escuelas no siempre estuvieron bien fundadas”. Tercero, hay muy pocos textos lógicos que podamos asumir que fueron producidos en París entre 1185 y 1215, y ninguno del mismo periodo puede reivindicar un origen oxoniense. Cuarto, pro-

bablemente debemos considerar los textos sumulísticos como no universitarios: algunos pudieron ser de maestros parisinos para estudiantes que llegaron insatisfactoriamente preparados, mientras otros probablemente fueron producidos en escuelas catedralicias en Francia, Bretaña y muy posiblemente en el Imperio (2013c: 87-88).

Aunado a lo anterior, es central entender que “las importantes innovaciones en la lógica escolástica no fueron consideradas por nadie como campo innovador, sino como un trabajo técnicamente más avanzado del campo ya adquirido por la lógica por Aristóteles”. Se pregunta Ebbesen, entonces, “¿qué era en el siglo XIII el *subiecto logicae*? ” y responde que “era sobre silogizar, ser capaz de construir buenos argumentos y detectar los malos” (2011: 105-106). Sin embargo, no se puede negligir los denominados “silencios de Aristóteles” que versan sobre términos, proposiciones y argumentos, especialmente sobre problemas de significación, referencia, términos sincategoremáticos, proposiciones no categóricas y argumentos no silogísticos, que son lo que, en todo derecho, puede ser comprendido en la categoría *logica modernorum* medieval (Ashworth, 1994: 360). Así, para el entrado siglo XIII, “ya también los *moderни* ‘eran autoridad’” (Bianchi, 1997: 53).

Curricula

A partir de la mitad del siglo XII, las *Institutiones grammaticae*, de Prisciano, fueron la guía para la enseñanza de gramática en las escuelas, esa elección se conservó en la universidad. El texto de Prisciano en París se comentaba en dos partes: el *Maior*, que son los primeros diecisésis libros de las *Institutiones* sobre morfología, y el *Minor*, los últimos dos dedicados a la sintaxis. Se sumaba el *De accentu*, erróneamente atribuido a Prisciano y el tercer libro del *Ars maior*, de Donato, llamado *Barbarismus*, dedicado a los vicios y usos figurados del lenguaje (Weijers, 2015: 53). Hacia mediados del siglo XIII se sumaron gramáticas de reciente composición: el *Doctrinale*, de Alexander de Villedieu y el *Graecismus*, de Évrard de Béthune (Grondeux, 2000). La evolución de la gramática de los siglos XII al XIV debe ser distinguida en al menos cuatro períodos: en el primero se realizaron los primeros comentarios a *Prisciano* (desde *glossulae* anónimas hasta el *Tractatus glossarum Prisciani*, el Comentario de Guillermo de Conches o la *Summa*, de Petrus Helia). En el segundo tenemos las *Summae*, de Roberto de París, Robert Blund, Pedro Hispano, que se interesan por los problemas sintácticos.

En el tercero se dan comentarios a Prisciano y al *Doctrinale* de los años 1240-1290, incluyendo los de Roberto Kilwardby, Roger Bacon y el Pseudo-Kilwardby, esa gama se constituyó en una subrama llamada gramática intencionalista. El cuarto periodo se da por reacción al anterior, nombrado modismo o modal, con trabajos de Martino de Dacia, Boecio de Dacia, Gentile da Cingoli, pseudo-Alberto Magno, Rodolfo el Bretón o Tomás de Erfurt, quienes buscaron proponer una gramática universal, válida para todas las lenguas y ya no solo el latín (Marmo, 1997: 76-77).

A partir del siglo XIV la gramática fue desplazada de la universidad para ser aprendida en las *parvae scolae grammaticae* mencionadas en los estatutos, probablemente esa educación se impartía de forma simultánea a los estudios universitarios. Ejemplos son la *parva Sorbona*, a la que Claire Angotti le dedicó un estudio (2011), y las menciones sobre el *paedagogium* y *parva scolae*, anexos a la Sorbona, analizadas por Olga Weijers (2011: 51-52).

Con respecto a la lógica ya indicamos su base, pero se añadió el anónimo *Liber sex principiorum* del siglo XII que trata las categorías negligidas por Aristóteles, ventanas que comenzaron a abrir por su cuenta los universitarios. Weijers nos indica que las obras de contemporáneos, que entran en la llamada *logica modernorum*, debieron tener su lugar, aunque no formaran parte de los estatutos hasta las fundaciones posteriores en el centro de Europa (2015: 54-55). Para 1255, en el primer ciclo de estudios se añadió el *De accentu* y cuatro libros de la *Ethica*, de Aristóteles, y en el segundo, gran cantidad de los *libri naturales* que en 1215 habían sido prohibidos, entre otros: *De anima*, *De caelo et mundo*, *Meteora*, *Metaphysica*, *Physica*, *De generatione et corruptione*, *De sensu et sensato*, *De sompno et vigilia*, etcétera (Weijers, 2015: 37-39), que son confirmados en los estatutos de 1366 (CUP, II: 1185, 14).

La retórica tuvo una aparición breve en el *curriculum* oficial de la Facultad de Artes, las obras usadas fueron el *De inventione*, de Cicerón, y el anónimo *Ad Herennium*, que en la época se le atribuía erróneamente, y se agregaba el *De topicis differentiis*, de Boecio. No obstante, la disciplina en su conjunto dejó de ser impartida y únicamente algunos fragmentos de esta obra se adjuntaron a la gramática. La *Rhetorica*, de Aristóteles, se tradujo hacia 1250, pero solo fue enseñada en las facultades de artes de Praga y Oxford a partir de los siglos XIV y XV (Weijers, 2015: 53-54).

Si bien con respecto al *quadrivium* —o *quadrivialia* en los estatutos de 1215—, se establece que se tomen cien lecciones sobre matemáticas, con *De sphaera*, de Juan de Sacrobosco, o *Elementa*, de Euclides (Weijers, 2015: 38), Max Haas nos

señala que “no disponemos de ningún manuscrito procedente de la primera mitad del siglo XIII que sea testimonio directa o indirectamente de los cursos sobre los textos matemáticos” (1997: 90). En cambio, a mediados del siglo XIV gracias a las menciones *de forma*, incluidas en las introducciones a la filosofía, se sabe que sí fueron impartidos cursos basados en el *De institutione arithmeticā* y *De institutione musica*, de Boecio, los primeros libros de *Elementa*, de Euclides, *De Nuptiis Mercurii et Philologiae*, de Marciano Capella y el de Sacrobosco (Weijers, 1996: 14). Esas referencias de forma son una especie de complemento a lo planteado por el programa oficial de los estatutos que han sido estudiadas extensivamente por Claude Lafleur y Joanne Carrier (1997).

En el *curriculum* dominico se desplegaba en dos años y precisaba que el mismo lector y los estudiantes permanecieran juntos durante ese tiempo. En la primera parte del primer año como lectura ordinaria se abordaría *Analytica posteriora*, más tarde se trabajaría un “manual” de lógica, exceptuando sus falacias. En la segunda parte del año la lectura ordinaria se centraría en los *Praedicamenta*, *Analytica priora* y el *Liber de sex principiis*. Para el inicio del segundo año se trataría *Sophistici elenchi* y un capítulo de lógica sobre las falacias. Finalmente, en la segunda parte del año se verían *De interpretatione*, *Isagoge*, de Porfirio, y como complemento los *Topica*. Este recuento sí muestra afinidades con el *curriculum* parisino del siglo XIV, pero únicamente con respecto a la lógica, aunque también hay diferencias, pues deja de lado las obras de Boecio y en su lugar ordenó un manual conocido como *Tractatus*, que se ha identificado con el homónimo de Pedro Hispano, que asimismo se trabajó en los *studia artium* de Italia en el siglo XIV (Mulchahey, 1994: 321-323). Todo ello da cuenta de su interés por preservar la *logica antiquorum*, sin novedades o ampliaciones, de modo que la introducción de la filosofía natural aristotélica implicada en la *logica nova* tardó mucho más en hacer su entrada en el *curriculum* particular dominico.

En esta pintura resalta entonces la incorporación de textos del siglo XII (*Liber sex principiis*) y del XIII (gramáticas y *Tractatus*), además se anexan comentarios parisinos a la *Rhetorica*, de Aristóteles, que no estaba en los estatutos (Weijers, 2015: 41), así como al menos ocho comentarios al *Graecismus* (Grondeux, 2000: 27-29) y muchos más en adelante, pero solamente aparecen en los estatutos de Toulouse en 1328 y de París en 1366 (Grondeux, 2000: 40). Al parecer las autoridades de la universidad fueron lentas para actualizar su programa oficial.

Un ejemplo relevante es el *Tractatus* o *Summulae logicales*, de Pedro Hispano, que apareció en los estatutos de algunas universidades casi un siglo después de que fuera escrito, sin embargo, desde 1279 se incorporó al *curriculum* domini-

co y tuvo un éxito inmenso que se atestigua por los más de quinientos ejemplares manuscritos que lo contienen, aun si actualmente se debate si su autor fue dominico o no, es decir, si fue un Pedro Hispano distinto al que devino pontífice Juan XXI (Meirinhos, 2009).

Lo más destacable de la formulación de los *curricula* de Artes es la primacía dada al *trivium* frente al lugar dejado al *quadrivium* y, a partir de mediados del siglo XIII, el espacio dado a las olas de traducciones de Aristóteles sobre filosofía natural, psicología, filosofía moral que enriquecieron el segundo ciclo de los estudiantes en Artes, pues integraron nuevas disciplinas a la anterior división del conocimiento europeo medieval, eso le dio un *conspicuously philosophical character* a la formación de los artianos que, con justa razón, fueron indistintamente llamados filósofos (Weijers, 2015: 58).

Desarrollos: géneros orales y escritos

Weijers señala que los lógicos y gramáticos en formación fueron quienes usaron con mayor hondura la disputación dialéctica (2011: 311). No obstante, el término disputa, aplicado a fenómenos más generales como diálogos o poemas, en el contexto universitario derivó en una distinción específica entre la disputación dialéctica y la escolástica (2011: 291). Ambas proceden de la justa dialéctica clásica; la primera, dialéctica, buscó demostrar y probar sus reglas en una especie de duelo de dos adversarios. En cambio, la escolástica es la forma construida por los universitarios por la que el maestro demostraba de forma argumentativa la veracidad o falsedad de las proposiciones, lo principal era encontrar la verdad y se desarrollaba entre el maestro, al menos un *respondens* y al menos un *opponens*, hasta que se alcanzara la *determinatio* o *solutio* de la *quaestio* (Weijers, 2002: 13).

Entonces, la *disputatio*, además de un sentido general que se añadió a otros géneros y tipos de escritos, fue una práctica oral (*disputatio*) que fungió simultáneamente como método de enseñanza (*in scholis, sollemnes*), método de investigación (encontrar la verdad en una proposición), género escrito (*quaestio disputata*) y método de examinación (*disputatio magistrorum, inceptio, resumpta*). La confusión de esos usos fue frecuente, en tanto que ambos ocurren en el contexto de la enseñanza medieval, pero Weijers fue capaz de aclarar el panorama con esa distinción, incluso para los investigadores referentes hasta esa época, notablemente el propio L. de Rijk (2011: 291-311). La disputación dialéctica parece haber sido esencialmente una herramienta en la apropiación de las técnicas

dialécticas, el ejercicio de las reglas y los conceptos lógicos tuvo su lugar en las escuelas lógicas junto con otros productos de *logica modernorum* (Weijers, 2011: 311-312). Por último, si bien Ebbesen sostiene que “no es posible delimitar la lógica del siglo XIII de las otras disciplinas de la universidad por medio de los géneros orales y escritos empleados” (2011: 93), en este balance se desdoblará, a continuación, con la intención de darle una forma digerible al mar de géneros universitarios.

Género oral: la disputatio

La *disputatio* fue “omnipresente a la enseñanza” de la Facultad de Artes (Weijers, 2002: 12). La *quaestio* formaba parte de la *lectio*, pero poco a poco se emancipó gracias a la *disputatio* y devino así *quaestio disputata* (Weijers, 1995: 25).

Disputationes ordinariae et in scholis

Las disputas ordinarias o de enseñanza estaban ligadas a las lecciones, eran públicas y obligatorias. Para el final del siglo XIII este ejercicio se vuelve más importante y solemne, el bachiller deviene principal como *respondens* y *determinator*. Para mediados de siglo XIV, justamente por el papel del *respondens*, esas disputas públicas ordinarias perdieron su interés doctrinal y así en 1300-1320 comienzan a desaparecer (Weijers, 2009: 42-43).

La *disputatio in scholis* comenzaba con la formulación de la *quaestio*, se seguía por argumentos preliminares para las dos respuestas posibles dadas por el maestro, luego la respuesta provisional de *respondens* y objeciones de los *opponentes* (Weijers, 2009: 57-58). Según Weijers, la estructura modélica planteada se puede resumir en: *positio*, *oppositio* y *responsio*. La *oppositio*, a su vez, dividida en otros tres elementos: *propositio*, *interrogatio* y *conclusio*, y la *responsio* podía tomar tres formas: *concessio* (algo verdadero), *contradiccio* (algo falso) o *prohibitio* (algo poco claro, innecesario o ambiguo) (2011: 306).

Estas disputas tenían por característica principal el uso de *sophismata*, que no deben ser confundidos con los *sophismas*. Ashworth retoma la precisión planteada por Alain de Libera, que define los *sophismata* como “rompecabezas lógicos destinados a introducir o ilustrar una dificultad, concepto o problema general” (1994: 360). Su función fue poner a prueba lo pertinente de las reglas

y distinciones lógicas y gramáticas, pero para el siglo XIV los encontramos por doquier, especialmente en la filosofía natural. Para participar, los estudiantes debían forjar un sólido conocimiento de los términos categoremáticos, sicutagoremáticos, estructura proposicional no estándar y la validez de todo tipo de argumentos (361).

Hacia el siglo XV, las disputas entre maestros y estudiantes fueron reemplazadas por las disputas en los colegios y las casas de estudiantes, se realizaban una vez por semana, durante el verano o cada dos semanas en el invierno, se trataba de *questiones* sobre gramática o lógica. El maestro proponía la *quaestio*, los estudiantes discutían entre sí como *respondens* y *opponens*, luego, en otro momento, el maestro retomaba sus argumentos para dar su *determinatio*, pero la gran parte de la disputa la realizaban los estudiantes (Weijers, 2002: 23-24). En el caso inglés se suman disputas llamadas *variations* que exigían al *varier* presentar diversos puntos de vista de una tesis específica (Fletcher, 1994: 380). Además, tenemos las disputas de examen o investidura que serán tratadas en la sección correspondiente a ceremonias y grados.

Géneros escritos

Claude Lafleur y Joanne Carrier sostienen que no debemos pasar por alto que en la Edad Media gran parte de las “innovaciones teóricas” se apoyaron en una tradición tanto plurisecular como pluricultural, de las que fueron, en realidad, “una suerte de adaptación generadora de metamorfosis” (2004: 413); es decir, que distintas tradiciones anteriores (griega, latina, cristiana, musulmana) son reformuladas, mezcladas y adaptadas a las cambiantes condiciones y objetivos del saber, especialmente en esa fase de transición que tuvo lugar con el nacimiento de la universidad y la llegada de traducciones musulmanas y griegas. Todo ello se observa en el mosaico de géneros escritos universitarios.

Textos didascálicos

Los que podemos denominar como “libros o manuales de texto”, documentos didascálicos que alcanzan una treintena de obras manuscritas (aún la mitad inéditas), usados por los profesores (Lafleur, 1998), se dividen en tres tipos. En primer lugar, las guías de estudio. Entre las más conocidas están la llamada *Guide*

de l'étudiant parisien o *Compendium "Nos gravamen"*, del Ms Ripoll 109 de 1230-1240, interpretado a cabalidad por Lafleur y Carrier (1997), así como *De communibus artium liberalium de ca. 1250* (Weijers, 2015: 65-66). Eran apoyos para los exámenes de los estudiantes, por ello los contenidos de los textos son resumidos y abreviados. Su procedencia parisina permite entender la fuerte herencia de las escuelas dialécticas del siglo XII, pues se compusieron primordialmente del repaso de lógica y gramática, dejando la menor parte a todas las demás disciplinas (Lafleur y Carrier, 2004: 417-418).

En segundo sitio están las introducciones a diversas materias y se dividen en dos: unas son manuales que dan cimientos de cada disciplina y otras, las que comienzan con una clasificación de las disciplinas, una especie de introducción a la filosofía; de estas se conservan decenas de ejemplos manuscritos, muchos son anónimos y atribuidos. De los primeros podemos mencionar el anónimo *Communia grammaticae et logice* o las *Quaestiones in parva mathematicalia*, de Radulfo Brito (Weijers, 2015: 67). De las segundas, algunas son *Accessus philosophorum VII artium liberalium* (1230), la *Philosophica disciplina* (ca. 1245) y la *Philosophia*, de Nicolas de París; *Divisio scientiarum* (1250), de Arnoldo de Provenza, que abreva de los anteriores y marca la pauta para posteriores, como *Philosophia*, de Olivier el Bretón, *Philosophia*, de Aubry de Reims o la *Divisio scientiae*, de Juan de Dacia. Manuscritos oxonianos contienen simultáneamente esas obras con otras más conocidas, como *De ortu scientiarum*, de Kilwardby y la *Summa philosophia*, del pseudo-Grosseteste. La tradición de las introducciones es relevante para demostrar la gran comunidad textual entre las facultades de Oxford y París en el siglo XIII (Lafleur y Carrier, 2004).

En último lugar están los *compendia*, documentos especializados en una sola disciplina, sumarios de una especialidad o sobre partes de una, compuestos para estudiantes más avanzados que ya hubieran cubierto los textos aristotélicos. El ejemplo más célebre es el mencionado *Tractatus*, de Pedro Hispano, escrito hacia 1230, usado a partir de 1260 en París. Del siglo XIV podemos incluir la *Summa philosophiae naturalis*, de John Dumbleton, que abordó la lógica y los *libri naturales* en forma de *quaestiones*.

Florilegia, diccionarios y distinctiones

Los *florilegia* o antologías reunían gran cantidad de citas de varios autores o de uno solo. Ofrecían una serie de sentencias tomadas de los textos básicos, sin

mayor tratamiento, simplemente frases que ayudan a memorizar posiciones de las autoridades estudiadas (Weijers, 2015: 75). Bianchi ha indicado que la contraparte a estos documentos puede verse en la lista de *articuli en syllabi* de condena de tesis “erróneas” o “heréticas” de los universitarios; aquí servían para memorizar lo sustancial de los autores; en los *syllabi*, para memorizar las tesis declaradas como prohibidas en la enseñanza (1999: 59-63). Jean de Garlande fue un atípico maestro, gramático y lexicógrafo que legó el primer denominado *Dictionarius*, derivado de *dictio* siguiendo el modelo de *glossarium*, que partía de *glossa* (Holtz, 2012: 287-288).

Las distinciones son listas que permiten aclarar los diferentes significados de un término, fueron la base para interpretar textos de todo tipo y disciplina, una herramienta fundamental para la formación, con el tiempo se incluyeron dentro de otros géneros universitarios.

Glosas

Los documentos con comentarios puntuales en los márgenes o comentarios puntuales sin mayor desarrollo entran en esta clasificación. Su estructura simple los enlaza con los escritos del siglo XII, pero los hay de siglos posteriores, como la *Notule Posteriorum*, de Roberto de Kilwardby, que explica rápidamente el texto aristotélico por medio de notas, aunque sin *quaestiones* complejas, o el comentario a la *Ética*, atribuido a él mismo, mantiene esa estructura; por ello Weijers tiende a vincularlos con la *lectio cursoria* que quizá impartió a mediados de siglo XIV (1995: 21-22).

En su magistral estudio en torno al *Graecismus* (ca. 1212), de Évrard de Béthune, Anne Grondeux nos ofrece una extensiva clasificación de los tipos de glosas que fueron cultivadas: glosas interlineares, glosas marginales, glosas intercaladas o entre paréntesis y comentarios por lemas. Ejemplos de todos los tipos se encuentran en las múltiples glosas que esa gramática *moderna* animó, las cuales, con más de doscientos cincuenta manuscritos, más ediciones impresas, nos hablan tanto del género literario “glosa” como del éxito que tuvo ese manual en verso para el campo gramático medieval (2000: 192-220).

Comentarios con *quaestiones puntuales*

Las *Quaestiones disputatae* con su serie de argumentos comenzaron a mediados del siglo XII, sobre todo por las muchas posibles respuestas a un problema exegético. No hay definitividad sobre si fue sobre teología o derecho, lo más probable es que fuera una combinación de varios factores en ambos campos (Weijers: 2020: 100). Esas primeras *quaestiones* tienen la forma de comentarios con el esquema arriba indicado. La *quaestio disputata*, como método de enseñanza, subrayó problemas dentro de un texto y sus varias facetas, de ese modo se volvió en una técnica: el *ars disputandi*. La discusión de una cuestión planteada por un texto se separó por completo de la *lectio* a finales del siglo XII (Bazán *et al.*, 1985: 31-35).

En el siglo XIII, los comentarios con forma de *quaestiones* reflejaban, quizás, las lecciones en que los maestros planteaban problemas a los textos y los estudiantes intervenían en la discusión; sin embargo, para el siglo XIV parece que esas cuestiones solamente eran leídas en voz alta por el maestro (Weijers, 2002: 25). Por ello, en los estatutos de 1452 se anima a los maestros a no solamente seguir las *quaestiones* de maestros anteriores, sino a hacer su propio ejercicio de búsqueda e investigación, así como promover la participación de los alumnos.

De quolibet

El lugar de las *quolibet* es aún poco entendido para la Facultad de Artes en los siglos XIII y XIV, si bien los estatutos las mencionan, no quedan muchas huellas de ellas, algunas sobre ciencias naturales o las *Quodlibeta*, de Nicolás d'Oresme. Se trataba de que cualquier maestro (*quolibet*) podía plantear el tema que deseara (*de qualibet*) para una *disputatio* colectiva en fecha asignada, con una duración de más de tres horas y se volvía una ocasión para lucir la agudeza y capacidad de cada maestro. En cambio, las *quolibet* del siglo XV en las universidades de Erfurt, Praga y Viena son muy diferentes a las de la facultad parisina: un maestro presidente presentaba la *quaestio principalis*, pero otras cuestiones eran asignadas a otros maestros, es decir, ya no había elemento de espontaneidad (Weijers, 2009: 101-102).

Comentarios aristotélicos

La principal razón para la proliferación en etapas y estilos de los comentarios aristotélicos se debió a la dificultad de su contenido, los estudiosos tendieron, primero, a usar los comentarios de Avicena o Averroes, llamando a este el *Commentator*, para luego proponer sus propias interpretaciones (Weijers, 2015: 73-75). Los principales métodos adoptados fueron tres: paráfrasis, comentario literal y comentario por cuestiones. Los dos primeros habrían despuntado entre 1240-1250 y el tercero se afirmó a partir de 1260-1270.

La paráfrasis presentaba la obra aristotélica según su estructura general, al renunciar a seguir a detalle la argumentación y reformular frases o capítulos para hacerlos más accesibles. El principal comentador perifrástico cristiano fue Alberto Magno, pues ese estilo de lectura y escritura le permitía explicar, probar, aclarar, resolver e integrar partes incompletas o faltantes a las tesis principales del Estagirita (Bianchi, 1997: 49).

El comentario literal era el más cercano a la práctica de la *lectio*. Se abría con un prólogo que aclaraba los problemas interpretativos, la finalidad de la obra, su utilidad, forma argumentativa, autenticidad, título y la parte de la filosofía a la que pertenecía. Se subdividía el texto en lemas, que explicaban capítulo por capítulo o frase a frase para aclarar qué significaban las expresiones del Filósofo, se agregaban nuevos ejemplos para iluminar teorías difíciles de entender y se verificaban las demostraciones dadas (Bianchi, 1997: 50).

En cuanto a los comentarios por cuestiones, se trataba de la aplicación de la *disputatio* escolástica a Aristóteles, se abandonó toda referencia directa al texto, se ubicó temas a discutir de manera casi independiente como se muestra en las obras de Guillermo d'Ockham y William Burley. Bianchi sostiene que la fusión de Aristóteles y la *quaestio disputata* modificó la sustancia del aristotelismo escolástico, pues favoreció una aproximación más analítica y crítica por la cual la teoría se impuso sobre el abordaje histórico-exegético, y así Aristóteles se convertía en ocasión y estímulo para examinar problemas que interesaban por sí mismos y no necesariamente vinculados con lo que el Estagirita tuvo en mente,⁶ como ejemplos se encuentran las *Quaestiones de Physica*, de Siger de Brabante, que versaban sobre el mal y la Divina Providencia, o las *Quaestiones de Politica*, de Buridan, que interrogaban sobre la eficacia de la plegaria, la universalidad del Imperio y las relaciones entre cristianos, judíos y musulmanes (1997: 51).

⁶ Este sería el ejemplo de la frase “del carácter más laico” de Verger cuando habla del trabajo de los artianos.

Igualmente, de la miríada de comentarios destacan los del maestro Juan de Buridan de finales del siglo XIV, que incluso reemplazaron los textos aristotélicos en la enseñanza de las universidades del centro y este europeo (Weijers, 2015: 73; 2002: 20). De acuerdo con Ashworth, en el ámbito inglés no quedan prácticamente comentarios tardíos a *Analytica priora*, mientras que se afianzó el uso de *Analytica posteriora* y *Praedicamenta* para disputas en el siglo XVI y un solo comentario del siglo XIV (1994: 357). Ebbesen nos recuerda que se sabe muy poco sobre los comentarios al *Organon* anteriores a 1270 (2013b: 7).

Ana María Mora-Márquez (2014), siguiendo el sendero colocado por Sten Ebbesen (2003, 2022) y Christina Thomsen Thörnqvist (2010), ha avanzado un enorme trabajo sobre los comentarios aristotélicos al *De anima*, cuyos resultados comenzaron a ser publicados desde hace una década.

Sophismata

Se constata la existencia de *respondentes a sophismata* desde la primera mitad del siglo XIII, pues *respondere de sophismatibus* era una de las pruebas que enfrentaban los estudiantes. A partir de 1250, los más avanzados también debían *respondere de quaestiones* (Weijers, 2009: 57); se conservan algunos ejemplos de las incepciones del siglo XIV, así como otros diversos surgidos de *disputationes de sophismata*, como el de Pedro de Auvernia (Pérez-Ilzarbe, 2013).

Tratados

En el siglo XIII, al parecer la *ars obligatoria* fue una de las últimas formas de las disputaciones solemnes, las *obligationes* se constituyeron en una lógica de la disputación (Weijers, 2011: 306). Según Ashworth, en el siglo XIV se formulan tratados de distintos tipos que distinguen a los artianos, se pueden dividir, al menos, en tres diferentes rubros: *insolubilia*, consecuencias y *obligationes* (1994: 364-367).

Ashworth indica que Alain de Libera notó que cuando dejaron de escribirse comentarios a *Topica*, fueron sustituidos por los tratados sobre las consecuencias. De igual modo dejaron de hacerse comentarios a *Sophistici elenchi*, pero comenzaron a realizarse tratados sobre falacias y argumentos falaciosos como *Fallacie anglicae* del XIII, las *Fallacie*, de Thomas de Maulvelt o de Richard Lavenham y algunas anónimas (1994: 357-358).

Syncategoremata y probatio terminorum

Existen al menos tres géneros que se dedicaron a los términos sincategoremáticos: los tratados de *syncategoremata* que ofrecían clasificación y descripción de sus términos, seguidos de reglas y *sophismata*; las *distinctiones* que inician con una regla sobre el término seguida de *sophismata*, y propiamente los *sophismata* que inician con un *sophisma* y luego aprovechan reglas y distinciones para llegar a una solución.

A estos se sumó, en la Inglaterra del siglo XIV, la discusión de *syncategoremata* en los tratados *probatio terminorum*. El más conocido es el *Speculum puerorum*, de Richard Billingham, pero quedan muchos otros, como el *Terminus est in quem*, de Edouard Upton. Esos tratados hablan de proposiciones *exponibiles*, que explican la presencia de un término sincategoremático, proposiciones *officiabiles*, con términos modales o como *scire* que generan contextos referenciales opacos, y proposiciones *resolubiles* en las que se reemplaza un término general por uno singular o demostrativo (Ashworth, 1994: 362-364).

Anónimos

Si bien los textos anónimos no son un género como tal, la revisión historiográfica realizada condujo a considerar el factor del anonimato como un aspecto sumamente relevante para el desarrollo de esta literatura. Por una parte, se explica por los modelos de escritura y el saber más general de la Edad Media, es decir, el predominio y peso de la tradición y de las autoridades antes que la idea de autoría individual. Con ello es posible comprender a cabalidad las posibilidades y los motivos de escritura, la interminable lista de “Peudos”, de obras atribuidas a nombres más célebres y la inaudita cantidad de documentos universitarios sin rastro de paternidad o atribución; de ahí que eligiera, como epígrafe para esta contribución, el papel del “filósofo anónimo”. Grondeux (2000: 192-196) y Hamesse (2006) nos invitan a reflexionar los diversos motivos de escritura y reescritura de los textos universitarios por los que no necesariamente se asumía autoría, sino que se partía de los referentes trabajados, se dejaba inconclusa la redacción, se retomaba por alumnos o se encabalgaba el resultado del autor-compilador.

Por otra parte, me parece que la función del anonimato es relevante para entender que las porosas fronteras doctrinales establecidas con los contenidos filo-

sóficos abordados, discutidos y replanteados por los artianos, los colocaban en el límite de la doctrina aceptable y ortodoxa, así que pudo ser una estrategia que les permitió mayor holgura y libertad de explorar y proponer nuevas respuestas a su continua búsqueda de la verdad. Por ello, los anónimos inundan todos los subapartados de esta sección.

Ebbesen sostiene que hasta hace 45 años “muy poco se había hecho con las obras de los maestros en Artes. Muchas disciplinas subfilosóficas habían sido apenas estudiadas y había muchos períodos vacíos”, en gran medida debido a la documentación masivamente anónima, sin embargo, ahora “una pintura va emergiendo” (2013b: 12).

Reportaciones

Hay múltiples vestigios de estos reportes que dan cuenta del desarrollo oral de las *quaestiones disputatae*, aunque casi siempre también se percibe el arreglo y la edición que recibieron después para preparar el resultado escrito de la sesión oral. Hay casos que reportan la secuencia de las examinaciones con varias versiones que difieren en estilo, extensión, claridad o detalle (Weijsers, 2006). Si bien hubo *reportaciones* en todas las facultades, al parecer no se conservan tantas *reportaciones* de la de Artes, quizás debido a que los maestros solían reorganizar completamente la redacción final del documento y presentarlo en otro formato o género (Weijsers, 2009: 69).

Bachilleres, exámenes y ceremonias de grados

Inicialmente, el estudiante de Artes neófito pasaba al menos cinco años asistiendo a lecturas ordinarias, extraordinarias y cursorias sobre el programa de estudios. Hacia el quinto año comenzaba a participar como *respondens* en las disputas *in scholis*, luego de dos años podía ser elegido como “candidato a bachiller” para ser evaluado. Cuando realizaba la *determinatio*, que era una prueba de eficiencia práctica, recibía el título de *baccalarius licenciatus* (Teeuwen, 2003: 33-34). Posteriormente, se redujo a cuatro o tres años.

Determinatio

Para obtener el bachillerato, las evaluaciones consistían en dos partes. La primera era la presentación del candidato por su maestro, quien, ante una comisión de examinadores, daría fe de sus cualidades, estudios y aptitud para el nivel. Los estatutos de 1252 (*CUP*, I: 201-202) precisan los detalles y contenidos que debían haberse adquirido a través de clases ordinarias y cursorias. Se realizaban juramentos y se le daba la *licentia determinandi* para fungir como *determinator*. La segunda parte era la propia *determinatio* (Weijers, 2015: 141-142). Los estatutos de 1255 y 1288 y los juramentos de 1350 indican los mismos requisitos: debían haber asistido a *disputationes magistrorum* dos años, haber respondido de *sophismatibus in scolis* y de *questione*, haber reportado la *bursa* recibida, para comenzar en Cuaresma su *determinatio*. En el ámbito inglés, los estudiantes junior desempeñaban un papel más significativo en los ejercicios de *determinatio* realizados durante la Cuaresma, desempeñándose como *respondens* del bachiller a prueba. El *determinator* después disputaría en el convento agustino, además de participar en las de maestros (Fletcher, 1994: 379).

La terminología relativa a los niveles y grados es algo inconsistente durante el siglo XIII; en París se entendía *baccalarius* como un título o grado; mientras que en Italia refería más a un estatus, indicaba que el bachiller estaba listo para alcanzar el derecho de enseñar. Una vez que era *licenciatus* y había pasado, al menos, otro año o dos desempeñándose como *lector cursorie*, entonces era presentado a las evaluaciones que le permitirían realizar la *inceptio* por la que plenamente adquiriría la *licentia ubique docendi* (Teeuwen, 2003: 34-35) y con ello entrar a la corporación magisterial como *magister artium*.

En el contexto de órdenes, se usaba bachiller para referir a los asistentes de los maestros como *secundus lector*, como *socius* o *magister studentium* (Teeuwen, 2003: 35; Mulchahey, 1994: 316). En Colonia, llamaban *baccalarius birretatus* al que ya era *magister* de Artes (Weijers, 2011: 28).

No se conocen demasiados documentos, además de los estatutos, que provengan de informaciones prácticas, precisas sobre la realización de los exámenes y las ceremonias en la Facultad de Artes. Para el siglo XIII, la licencia no fue suficiente para entrar en la corporación de maestros y se estableció la *inceptio* como un ritual específico que completaba la obtención de la licencia para enseñar.

De la licentia docendi a la ubique docendi

El más antiguo testimonio sobre la famosa *licentia docendi* es un documento de 1134-1139 de Enrique de Blois, obispo de Winchester, para excomulgar a cualquiera que osara enseñar en la ciudad sin el permiso del *scholasticus* catedralicio. Para 1179, Alejandro III consagró canónicamente el procedimiento para obtener la *licentia docendi* en el Concilio Laterano III. La autorización debía depender únicamente de la calificación garantizada de quien la solicitara, con ello la Iglesia aseguraba que solamente pudieran enseñar en público quienes hubieran sido aprobados por su autoridad (Kouamé, 2020: 30).

La carta de 1215 de Courçon indica que los candidatos habrían de tener al menos 21 años y haber asistido a clases al menos seis años y participado en disputas durante dos años para ser candidatos a la licencia (*CUP*, I: 20). Los estatutos de 1252 refrendan la edad y haber cursado cinco años las lecturas ordinarias y cursorias, así como haber asistido y respondido en las disputas *magistrorum* durante dos años (*CUP*, I: 202).

Únicamente quedan huellas de los requisitos de textos trabajados para el examen de licencia a partir de los estatutos anteriores, refrendados en 1366, a excepción de los juramentos realizados en Sainte-Geneviève de 1350 (*CUP*, II: 544, 1185 § 14-15), en ellos se especifica que el subcanciller y cuatro examinadores, uno de cada nación, examinarían al candidato (*in communibus*) y luego otra ronda de examen se realizaría con cuatro examinadores designados por la facultad (*in cameris o propriis*) (*CUP*, II: 1185, § 9). En los estatutos de 1288 se indica que los examinadores no evaluarían a más de diecisésis bachilleres al mes (*CUP*, II: 544). El estatuto de 1452 es casi igual al de 1366, excepto que para entonces ya no había distinción entre licencia y *magisterium* (Weijers, 2002: 22-24).

Inceptio

Para el siglo xv, no se encuentran descripciones de la ceremonia de *inceptio* en París, excepto los juramentos de Sainte-Geneviève (Weijers, 2002: 24). Se presentaba el *licenciatus* para obtener la *licentia incipiendi*, los maestros daban fe de sus cualidades y se realizaban juramentos. La ceremonia se desdoblaba en vísperas y *principium* o *inceptio*. En la noche previa el *licenciatus* tomaba por última vez el papel de *respondens*, ante una *quaestio* que le había sido dada un par de semanas antes. El día de la *inceptio*, él comenzaba otra *disputatio* en la que fungía

como *determinator*. En seguida, el *magister novus* iniciaría cuarenta días de disputaciones y estaba obligado a enseñar en su universidad durante dos años (CUP, I: 202). Algunos ejemplos son el *Sophisma de intellectu et intellectione*, de John de Göttingen hacia 1305; *Sophismata de subiecto logice*, de Bartolomeo de Brujas de 1307-1309 o el *Sophisma gramaticae*; de Gauthier de Ailly de 1300 (Weijers, 2015: 145-146). En el estatuto de 1452 se abroga la prestación de juramentos, la obligación de sostener disputas durante cuarenta días, así como enseñar durante dos años en su universidad (Weijers, 2002: 23).

Consideraciones finales

La renovación del campo de estudios sobre la universidad ha apuntado a un mismo factor: no era suficiente partir de la historia institucional, basándose en estatutos, decretos, *curricula* oficial para comprender el modo en que se desarrolló y evolucionó el trabajo en aula y por escrito de los artistas medievales.

Gran parte de la actualización de trabajo descansa en el matiz y la corrección de los supuestos de trabajo de finales del siglo XIX. Esta puesta al día nos permite observar, cuestionar o tomar como pauta, al menos, nueve grandes rubros:

- 1) el uso extensivo de Aristóteles, en contra de lo que se había afirmado hasta mediados del siglo XX;
- 2) la primacía dada al *trivium* sobre el *quadrivium*, partiendo de diversos estatutos, pero sobre todo a partir del análisis que se ha realizado de centenas de manuscritos universitarios en sus muy diversos géneros;
- 3) el peso, el alcance o la fortaleza de las llamadas “condenas” en contra de la enseñanza de textos aristotélicos o de posiciones interpretativas de diversos pensadores universitarios;
- 4) la descatalogación de algunos autores como “averroístas”;
- 5) la adopción de obras de siglos XII-XIII como parte de la enseñanza en las aulas, aun si su inclusión en estatutos fue muy posterior;
- 6) la función o importancia de las *nationes* en la vida universitaria medieval;
- 7) la no equivalencia de *curricula* entre *studia* seculares y religiosos, así como entre universidades fundadas de forma temprana y el auge de fundaciones posteriores al centro y este europeos;
- 8) el importante papel de las múltiples examinaciones como pruebas y ejercicios prácticos, más que como meras evaluaciones pasivas o rituales en los mecanismos de formación y graduación;

- 9) la omnipresencia de la *disputatio* escolástica en todos sus despliegues como género oral y sus expresiones escritas, como una creación propiamente universitaria, sello del trabajo intelectual desarrollado.

Considero que queda un mundo de manuscritos para explorar más a detalle el funcionamiento de las clases, los contenidos y los métodos utilizados por los artianos medievales; si bien hay que tomar en cuenta el factor innegable del anonimato en ese campo, ese vasto arsenal documental es susceptible de ser estudiado y analizado de forma que puedan crearse criterios de clasificación, relaciones de dependencia o familias de *corpus* que pertenecieron a una u otra escuela o corriente de pensamiento por épocas y zonas.

En el caso inglés, la negligencia del estudio de esos materiales se debió sobre todo al barrido de la Reforma y las tendencias renacentistas que animaron a olvidarlos y desecharon los avances realizados por universitarios medievales, así como al lento proceso del establecimiento exitoso de imprentas universitarias con la importación de trabajos continentales, lo que deja un amplio margen de investigación abierta. Por su parte, al decir de Ebbesen, la pintura general que apenas “va emergiendo” sobre el trabajo intelectual de los artianos o filósofos universitarios medievales se ha debido al afortunado rebasamiento del neotomismo, es decir, al haber dejado de considerar por encima o únicamente la propuesta aquiniana sobre todos los desarrollos filosóficos anteriores y posteriores a su legado. De igual modo, debido al enorme volumen de documentos todavía no adjudicados o atribuidos, tanto anónimos como colectivos, se puede afirmar que existe un vasto campo de exploración a futuro que tenga como punto de partida los actuales linderos del conocimiento sobre los artianos medievales.

Fuentes editadas

Denifle, H. y Châtelain, É. (1888-1896). *Chartularium Universitatis Parisiensis (cup)*, ts. I-IV. Fratrum Delalain.

Referencias

Angotti, C. (2011). Mort et vie du collège dit de la “Petit Sorbonne”. En Giraud, C. y Morard, M. (eds.), *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 171-199). Droz.

- Ashworth, J. (1994). Les manuels de logique à l'Université d'Oxford aux xive et xve siècles. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 351-370). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Bazàn, B. et al. (1985). *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*. Brepols.
- Bertelloni, F. (2000). "Les schèmes de la *Philosophia practica* antérieurs à 1265: leur vocabulaire concernant la *Politique* et leur rôle dans la réception de la *Politique* d'Aristote". En Hamesse, J. y Steel, C. (eds.), *L'élaboration du vocabulaire philosophique au Moyen Âge* (pp. 171-202). Brepols.
- Bianchi, L. (ed.) (1997). *La filosofía nelle università. Secoli XIII-XIV*. La Nuova Italia.
- Bianchi, L. (1999). *Censure et liberté intellectuelle à l'université de Paris (XIIIe-XVie siècles)*. Les Belles Lettres.
- Bianchi, L. (2008). *Pour un histoire de la "double vérité"*. Vrin.
- Bianchi, L. (ed.) (2011). *Christian Readings of Aristotle from the Middle Ages to the Renaissance*. Brepols.
- Bos, E. P. y Spruyt, J. (2017). *Anonymi Introductiones Montanae Maiores*. Peeters.
- Calma, D. (2011). *Études sur le premier siècle de l'averroïsme latin. Approches et textes inédits*. Brepols.
- Calma, D. y Kaluza, Z. (2017). *Regards sur les traditions philosophiques (XIIe-XVie siècles)*. Presses Universitaires de Louvain.
- Courtenay, W. (1994). Programs of Study and Genres of Scholastic Theological Production in the Fourteenth Century. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 325-350). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Courtenay, W. (1987). *Schools & Scholars in Fourteenth-Century England*. Princeton University Press.
- Dahan, G. (1999). *L'exégèse chrétienne de la Bible en Occident médiéval*. Cerf.
- Ebbesen, S. (2003). Anonymus d'Orvillensis on the *Categories*. En Rosier-Catach, I. y Biard, J. (eds.), *La tradition médiévale des Catégories (XIIe-XVe siècles)* (pp. 347-363). Institut Supérieur de Philosophie/Peeters.
- Ebbesen, S. (2011). What counted as Logic in the Thirteenth Century? En Cameron, M. y Marenbon, J. (eds.), *Methods and Methodologies. Aristotelian Logic East and West, 500-1500* (pp. 93-107). Brill.
- Ebbesen, S. (2013a). Early Supposition Theory II. *Vivarium. Acts of 17th European Symposium on Medieval Logic and Semantics*, 51(1-4), 60-78.
- Ebbesen, S. (2013b). Introduction. En Fink, J., Hansen, H. y Mora-Márquez, A. (eds.), *Logic and Language in the Middle Ages. A Volume in Honor of Sten Ebbesen* (pp. 1-12). Brill.
- Ebbesen, S. (2013c). Logical Texts. 12th or 13th Century? Paris or Elsewhere? En Weijers, O. y Verger, J. (eds.). *Les débuts de l'enseignement universitaire à Paris (1200-1245 environ)* (pp. 77-87). Brepols.
- Ebbesen, S. (2021). A New Version of "Robertus Anglicus" on Peter of Spain. *Cahiers de l'Institut du Moyen Âge Grec et Latin*, 90, 384-500.

- Ebbesen, S. (2022). *Anonymus Marcianus: The Anonymus Commentary on Aristotle's Sophistici Elenchi in ms Marc. VI.66. An Edition*. Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin, 91, 115-384.
- Fletcher, J. (1994). Some Unusual Aspects of the English Medieval Universities and the Relation of this to Certain Material Used in the Faculty of Arts. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 371-383). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Gilli, P., Verger, J. y Le Blévec, D. (2007). *Les universités et la ville au Moyen Âge*. Brill.
- Giraud, C. y Morard, M. (2011). *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants*. Droz.
- Giraud, C. (2020). Introduction. Schools and the “Renaissance of the Twelfth Century”. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 1-9). Brill.
- Gorochov, N. (2011). Les influences italiennes et la naissance de l'université de Paris. En Giraud, C. y Morard, M. (eds.), *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 47-72). Droz.
- Gorochov, N. (2012). *Naissance de l'université. Les écoles de Paris d'Innocent III à Thomas d'Aquin (v. 1200-v. 1245)*. Honoré Champion.
- Goubier, F. y Rosier-Catach, I. (2020). The Trivium in the 12th Century. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 141-179). Brill.
- Grondeux, A. (2000). *Le Graecismus d'Évrard de Béthune à travers ses gloses. Entre grammaire positive et grammaire spéculative du xiiie au xve siècle*. Brepols.
- Guyot-Bachy, I. (2020). Les chroniqueurs et la “nation” : moments, expressions et contours d'une image en devenir (France, xiiie-xve siècle). En Sabaté, F. (ed.), *La nació a l'edat mitjana* (pp. 175-184). Pagès.
- Hamesse, J. (2006). Un exemple de réécriture des textes : les instruments de travail philosophiques médiévaux. En Hamesse, J. y Weijers, O. (eds.), *Écriture et réécriture des textes philosophiques médiévaux. Volume d'hommage offert à Colette Sirat* (pp. 195-213). Brepols.
- Haas, M. (1997). Les sciences mathématiques (astronomie, géométrie, arithmétique, musique) comme parties de la philosophie. En Lafleur, C. y Carrier, J. (eds.), *L'enseignement de la philosophie au xiiie siècle. Autour du “Guide de l'étudiant” du ms. Ripoll 109* (pp. 89-108). Brepols.
- Holtz, L. (2012). Jean de Garlande. La dévotion de Maître Jean de Garlande. En Angotti, C., Brînzei, M. y Teeuwen, M. (eds.), *Portraits de maîtres offerts à Olga Weijers* (pp. 287-296). Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales.
- Iwakuma, Y. y Ebbesen, S. (1992). Logico-Theological Schools from the Second Half of the 12th Century: A List of Sources. *Vivarium*, xxxi(1), 173-210.
- Jacquart, D. (1997). L'enseignement de la médecine : quelques termes fondamentaux. En Jacquart, D., *La science médicale occidentale entre deux renaissances (xiiie-xve siècles)* (pp. 104-120). Variorum.
- Jolivet, J. y Libera, A. de (1987). *Gilbert de Poitiers et ses contemporains: Aux origines de la Logica modernorum*. Bibliopolis.
- Kouamé, T. et al. (2005). *Les universités en Europe du xiiie siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*. Publications de la Sorbonne.

- Kouamé, T. (dir.) (2009). Le système d'enseignement occidental (xi^e-xve siècles). *Cahiers de recherches médiévales*, (18).
- Kouamé, T. (2011). La réception de la législation scolaire carolingienne dans les collections canoniques jusqu'au Décret de Gratien (ix^e-xi^e siècle). En Giraud, C. y Morard, M. (eds.). *Universitas scolarium. Mélanges offerts à Jacques Verger par ses anciens étudiants* (pp. 3-46). Droz.
- Kouamé, T. (2013). Les universités dans l'Occident latin. En Kouamé, T., Vallet, É. y Aube, S. (eds.), *Lumières de la sagesse. Écoles médiévales d'Orient et d'Occident* (pp. 205-212). Éditions de la Sorbonne.
- Kouamé, T. (2020). The Institutional Organization of the Schools. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 30-48). Brill.
- Kouamé, T. (2021). *De l'office à la dignité. L'écolâtre cathédral en France septentrionale du ix^e au xi^e siècle*. Brill.
- Lafleur, C. (1998). Transformations et permanences dans le programme des études à la Faculté des arts de l'Université de Paris au xi^e siècle. Le témoignage des "Introductions à la philosophie" et des "Guides de l'étudiant". *Laval théologique et philosophique*, 54(2), 387-410.
- Lafleur, C. y Carrier, J. (eds.) (1997). *L'enseignement de la philosophie au xi^e siècle. Autour du 'Guide de l'étudiant' du ms. Ripoll 109*. Brepols.
- Lafleur, C. y Carrier, J. (2004). L'enseignement philosophique à la Faculté des arts de l'Université de Paris en la première moitié du xi^e siècle dans le miroir des textes didascaliques. *Laval théologique et philosophique*, 60(3), 409-448.
- Maciel Regalado, C. (2021). *El De fide catholica de Alain de Lille: una suma teológica. Los adversarios de la fe en el final del siglo xii*. Tesis de doctorado en Historia. FFYL-UNAM.
- Maierù, A. (1982). *English Logic in Italy in the 14th and 15th Centuries*. Bibliopolis.
- Marmo, C. (1997). Scienze di segni: aspetti semanticici delle teorie grammaticali e logiche. En Bianchi, L. (ed.), *La filosofia nelle università. Secoli xiii-xiv* (pp. 63-103). La Nuova Italia.
- Meirinhos, J. (2009). Les manuscrits et l'attribution d'oeuvres à Petrus Hispanus. En Weijers, O. e Meirinhos, J. (eds.), *Florilegium Mediaevale. Études offerts à Jacqueline Hamesse à l'occasion de son éméritat* (pp. 349-377). Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales.
- Mews, C. (2020). The Schools and Intellectual Renewal in the Twelfth Century: A Social Approach. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to Twelfth-Century Schools* (pp. 10-29). Brill.
- Mora-Márquez, A. (2014). A List of Commentaries on Aristotle's *De anima III* (c.1200-c.1400). *Cahiers de l'Institut du Moyen-Age Grec et Latin*, 83, 207-256.
- Mulchahey, M. M. (1994). The Dominican Studium System and the Universities of Europe in the Thirteenth Century. A Relationship Redefined. En Hamesse, J. (ed.), *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales* (pp. 277-324). Université catholique de Louvain-Publications de l'Institut d'Études Médiévales.
- Onofrio, G. d' (2001). *La divisione della filosofia e le sue ragioni. Lettura di testi medievali (vi-xiii secolo)*. Avagliano.
- Pérez-Ilzarbe, P. (2013). Socrates desinit esse non desinendo esse: Limit-Decision Problems in Peter of Auvergne. En Fink, J., Hansen, H. y Mora-Márquez, A. (eds.), *Logic and Language in the Middle Ages. A Volume in Honour of Sten Ebbesen* (pp. 287-303). Brill.
- Polloni, N. (2016). Aristotle in Toledo: Gundissalinus, the Arabs and Gerard of Cremona's Translations. En Burnett, C. y Mantas-España, P. (eds.), *Ex Oriente Lux. Translating Words, Scripts and Styles in Medieval Mediterranean Society* (pp. 147-185). Universidad de Córdoba.

- Roux, S. (2005). L'espace universitaire française au Moyen Âge. En Kouamé, T. et al. (eds.), *Les universités en Europe du xiiie siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions* (pp. 239-246). Publications de la Sorbonne.
- Schumacher, L. (2021). *Early Thirteenth-Century English Franciscan Thought*. De Gruyter.
- Teeuwen, M. (2003). *The Vocabulary of Intellectual Life in the Middle Ages*. Brepols.
- Thomsen Thörnqvist, Ch. (2010). The "Anonymus Aurelianensis III" and the Reception of Aristotle's *Prior Analytics* in the Latin West. *Cahiers de l'Institut du Moyen Âge Grec et Latin*, 79, 25-41.
- Verger, J. (1992). "Nova et vetera" dans le vocabulaire des premiers statuts et priviléges universitaires français. En Weijers, O. (ed.), *Vocabulaire des écoles et des méthodes d'enseignement au Moyen Âge* (pp. 191-205). Brepols.
- Verger, J. (1997). *Les gens du savoir en Europe à la fin du Moyen Âge*. Presses Universitaires de Rennes.
- Verger, J. (1999). *Culture, enseignement et société en Occident aux xiiie et xiiiie siècles*. Presses Universitaires de Rennes.
- Verger, J. (2006). Naissance et premier essor des universités européennes (xiiie-xiiiie siècle). En Verger, J. y Riché, P. *Des nains sur des épauls des géants. Maîtres et élèves au Moyen Âge* (pp. 185-209). Tallandier.
- Verger, J. (2013). *Les universités au Moyen Âge*. Quadrige.
- Verger, J. (2020). Pourquoi des nations universitaires au Moyen Âge ? En Sabaté, F. (ed.), *La nació a l'edat mitjana* (pp. 59-72). Pagès.
- Verger, J. y Weijers, O. (eds.) (2013). *Les débuts de l'enseignement universitaire à Paris (1200-1245 environ)*. Brepols.
- Weijers, O. (1983). Collège, une institution avant la lettre. *Vivarium*, xxi(1), 73-82.
- Weijers, O. (1987). *Terminologie des universités au xiiie siècle*. Edizioni dell'Ateneo.
- Weijers, O. (1995). *La "disputatio" à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ). Esquisse d'une typologie*. Brepols.
- Weijers, O. (1996). *Le maniement du savoir. Pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités (xiiie-xive siècles)*. Brepols.
- Weijers, O. (2002). *La "disputatio" dans les Facultés des arts au Moyen Âge*. Brepols.
- Weijers, O. (2006). Les raisons de la réécriture dans les textes universitaires : quelques exemples. En Hamesse, J. e Weijers, O. (eds.), *Écriture et réécriture des textes philosophiques médiévaux. Volume d'hommage offert à Colette Sirat* (pp. 445-463). Brepols.
- Weijers, O. (2009). Queritur Utrum. *Recherches sur la "disputatio" dans les universités médiévales*. Brepols.
- Weijers, O. (2011). *Études sur la Faculté des arts dans les universités médiévales. Recueil d'articles*. Brepols.
- Weijers, O. (2013). *In the Search of the Truth. A History of Disputation Techniques from Antiquity to Early Modern Times*. Brepols.
- Weijers, O. (2015). *A Scholar's Paradise. Teaching and Debating in Medieval Paris*. Brepols.
- Weijers, O. (2020). Methods and Tools of Learning. En Giraud, C. (ed.), *A Companion to the Twelfth-Century Schools* (pp. 95-112). Brill.
- Weijers, O. y Holtz, L. (1997). *L'enseignement des disciplines à la Faculté des arts (Paris et Oxford, xiiie-xve siècles)*. Brepols.

