

## LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL

**Autor/es:** ACERO, Fernando

**Institución de Procedencia:** Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

**Correo electrónico:** [facero@fi.uba.ar](mailto:facero@fi.uba.ar)

**Eje Temático:** Evaluación de los aprendizajes

**Tipo de Trabajo:** Investigación

**Palabras clave:** Grados – Exámenes - Universidad medieval

### Abstract

Los grados universitarios y la institución del examen son una original creación medieval. ¿Cuál fue el carácter y funciones de aquellas evaluaciones de acreditación y en qué aspectos subsisten en las universidades actuales? Este trabajo responde parcialmente esta pregunta, dando cuenta del estado de avance de la Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad de San Andrés del autor. La pregunta de la investigación se plantea en los términos del entorno conceptual de Roger Chartier, dirigido a la reconstrucción de los espacios y prácticas legibles propias de la atmósfera universitaria. METODOLOGÍA. La metodología, consistente con el marco teórico, reconstruye el significado asignado a los grados universitarios, partiendo del análisis de fuentes secundarias en el contexto medieval del nacimiento de las universidades. La sobreimpresión sobre el trasfondo así conformado, permite recortar la silueta de los diversos tipos de evaluación en su especificidad emergente y sus prácticas particulares conformes a los diversos grados. RESULTADOS. El sistema de grados y las evaluaciones que controlaban su acceso pautaban la vida del estudiante universitario medieval, en la que el *texto* desempeña un papel central a través de las *lecturas* pautadas institucionalmente. Algunas formas propias de la evaluación, y hasta los mismos nombres, se conservan vigentes en la universidad actual. Las evaluaciones de acreditación en los grados superiores controlaban no solamente el aprendizaje satisfactorio de los contenidos, sino la capacidad para ser

## 1. Introducción

Las universidades del Occidente medieval pueden considerarse como aquellas instituciones que introdujeron una innovación original: la vinculación entre la enseñanza y los exámenes (Relancio, 2010, pág. 331). En este trabajo se caracteriza la naturaleza y función del *examen*, instancia que variaba con el recorrido de un estudiante y con la institución misma. Esta caracterización permite reconocer en qué medida puede afirmarse que algunas prácticas que hoy subsisten en las universidades deben su principio y justificación a la singular solución introducida por instituciones originadas hacia fines del siglo XII. El estudio incluye una breve reconstrucción histórica, parte necesaria de la Tesis de Doctorado en Educación que el autor desarrolla en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, y es la segunda parte de su artículo “Libros, textos y lectores en la universidad medieval” presentado en la edición XXII (2011) de este Congreso, del que recoge algunos elementos. Los libros, los lectores y los textos deben necesariamente participar del escenario que permita dar sentido al examen, que siendo un acto fundamentalmente oral, no se entiende sin vincularlo a las prácticas lectoras y de enseñanza de las universidades.

La determinación del carácter de los exámenes había interesado ya a Durkheim destacando que estaba lejos de ser un ejercicio de erudición. Toda la vida del estudiante universitario medieval estaba jalonada por los grados y los exámenes por los que se accedía y certificaba su adquisición. “A chaque phase de sa carrière académique, l'élève a en vue un titre à conquérir, et les études qu'il fait sont celles qui sont exigées pour le grade auquel il se prépare” (Durkheim, 1938a, pág. 101): la carrera tenía concebido su plan de estudios desde la visión de los grados que otorgaba, y para el estudiante mismo, su identidad consistía en la posición que ocupaba entre esas instancias, con sus estudios regidos por el próximo examen que habría de enfrentar, el próximo título que alcanzar, y con ello el desempeño de las nuevas competencias a las que ese grado le daba derecho. En las universidades actuales, la vida práctica del estudiante en relación a los exámenes, no se halla en una situación demasiado diferente: las múltiples dimensiones de la evaluación introducidas no han mermado esencialmente la fuerza con la que evaluación de acreditación pauta y organiza las etapas del alumno que recorre su carrera. Este estado de cosas es tan natural hoy para un estudiante –y para un profesor–, que

posiblemente resulte invisible, tan invisible que provoque la sensación de que esta solución haya surgido de modo casi connatural con la humanidad: “Nous y sommes, il est vrai, tellement habitués que nous sommes portés à croire que cette organisation va de soi, que l'idée a dû s'en présenter naturellement à l'esprit des hommes (Durkheim, 1938a, pág. 101). Por el contrario, los grados y los correspondientes exámenes son una invención medieval, sin rastros registrados en la antigüedad; los grandes maestros atraían discípulos que los escuchaban debido a su reputación, pero ni la sabiduría del maestro, ni la que pudiese haber contagiado a sus discípulos a través de sus enseñanzas, ni una ni la otra, eran certificadas por un documento escrito que así lo garantizara. Todavía más, no hay en latín vocablos que tengan la connotación hoy adscripta a las nociones de *grado* y *examen*<sup>1</sup>; si la palabra (con el significado actual) y la cosa no aparecen sino en la Edad Media, junto con la Universidad, es pertinente estudiar allí el fondo que les da acta de nacimiento, para examinar la fuerza de origen que ha permitido la persistencia, aún hoy, de las tres instituciones medievales: el examen, el grado y la Universidad<sup>2</sup>. En el contexto de este trabajo, las tres instituciones habrán de ser situadas en el universo también original de los libros universitarios.

Resulta entonces de interés un recorrido longitudinal a través del desarrollo histórico centrado en la relación establecida entre universidades, textos, el examen y los grados, que revelara las dimensiones del fenómeno. En este estudio se presenta una estación de ese recorrido, iniciado con el surgimiento de las universidades en la Alta Edad Media, universidades que por entonces fueron vistas como una fuente de irradiación y creación de cultura “[las universidades] remplazaron a los monasterios como centros de la cultura occidental” (Johnson, 1999, pág. 325).

Ahora bien, la naturaleza de una relación cualquiera exige desde el principio alguna idea de los términos entre los que se establece esa relación y del contexto en el que se desenvuelve. Una diferencia conviene marcar desde el principio entre dos parejas de términos: *Universidad* y *libro*, por un lado y *examen* y *grado* por el otro. *Universidad* y *libro* son vocablos cuya denotación y sentido convendría desprender, en la medida de lo posible, del que tienen adherido por el uso corriente en la actualidad, mientras que, por el contrario, *examen* y *grado* evoca hoy en un estudiante del siglo XXI significados que no se hallan lejos de los que les asignaba un estudiante medieval. Reconocer la limitación que sobre este estudio impone la imposibilidad de alcanzar de manera absoluta el despegue de la connotación actual

de los términos utilizados, no autoriza a renunciar a una reconstrucción parcial de su connotación original, lo que permite obtener, por contraste, los rasgos diferenciales que tienen el poder de discriminar los aspectos que son propios de la época de aquellos que han sobrevivido por algún principio que sigue operante en la actualidad. La apelación a términos del idioma original se limita aquí a aquellos casos en que una innecesaria traducción podría introducir una distorsión evitable a la connotación<sup>3</sup>.

Se repasan entonces, en esta introducción algunos resultados conocidos iniciando por los libros y las universidades, cuya estrecha vinculación se halla suficientemente documentada en las investigaciones (Díez-Borque, 1995, págs. 44-46, 60; Vignaux, 1999, págs. 66, 72; Labarre, 2002, págs. 40-43; Dahl, 2003, pág. 74; Tagle, 2007, págs. 129-130). Todas revelan que las universidades fueron el agente principal en el proceso de creación y difusión del libro hacia finales del siglo XII y comienzos del XIII. En lo que se refiere a las lecturas, brevemente se menciona en esta introducción de un tiempo característico de la alta Edad Media que podría denominarse el de “escribir sin leer”, donde lo que se escribe no está destinado principalmente a la lectura, sino que responde más bien a una función de conservación del patrimonio, y que en el siglo XII da paso a las lecturas de los intelectuales de estudio, los universitarios y la escolástica; este siglo abre intensifica la presencia del *libro da banco*, que se transforma en la herramienta de trabajo del intelectual; al decir del medievalista Jacques Le Goff, “El libro se convierte en un instrumento y no en un ídolo”(1992, pág. 71). En lo que se refiere a la enseñanza, de carácter oral en los orígenes con exigentes ejercicios de la memoria, se desplazó hacia la práctica de la glosa, discusión y comentario de los textos; este deslizamiento tornó cada vez más necesario el libro, tanto para los profesores como los alumnos (Colla, 2010, pág. 175; Le Goff, 1996, pág. 87; Pedersen, 2000, págs. 128-132; Nava Rodríguez, 1992, pág. 195). Retratando esta situación en el París medieval, se ha escrito que “los estudiantes ocupaban todo un barrio sobre la orilla izquierda del Sena, que todavía hoy se llama el barrio latino. Toda esta muchedumbre brillante, alegre y hambrienta tenía necesidad de libros” (Ilin, 1990, pág. 89).

Las primeras universidades nacen en las ciudades y *con* las ciudades, resurgidas en Europa tras un eclipse de cinco siglos. “El intelectual de la Edad Media –en Occidente– nace con las ciudades” (Le Goff, 1996, pág. 25), entendiendo por intelectual al que hace de la escritura o la enseñanza su oficio exclusivo<sup>4</sup>. Es de este

sector del cual “había de salir buena parte de los letrados, eclesiásticos y laicos que brillaron durante los dos grandes siglos de la cultura de la alta Edad Media, el XII y XIII. Ellos dieron brillo a las universidades...” (Romero, 2006, 157)<sup>5</sup>. Así fue que el establecimiento de las primeras universidades posibilitó una forma arcaica del negocio de librería con características desconocidas hasta entonces en el Medioevo, fenómeno al que se le superpone la mutación que, desde fines del siglo XI, trasladó progresivamente el la vida cultural y económica de las comunidades rurales a las ciudades. Sin embargo, no debe sobredimensionarse la escala del fenómeno: las ciudades medievales europeas (mucho más modestas que las bizantinas) eran de pequeña envergadura. La mayoría de las ciudades llamadas ‘grandes’ tenía unos 10000 habitantes hacia este período que se inicia en el siglo XII. Con el crecimiento de la población urbana, hacia mediados del siglo XIII eran excepcionales las ciudades de Palermo, Génova, Londres, Córdoba, Bolonia, Milán con más de 50000, sólo Florencia y Venecia alcanzaban los 100000; la más poblada era, por mucho, París con casi doscientos mil habitantes al finalizar la centuria<sup>6</sup>(Le Goff, 2005, pág. 102),(Le Goff, 1992, págs. 65-68; Romero, 2006, págs. 157, 171-172; Labarre, 2002, págs. 41-42; Touchard, 1996, págs. 142-143). Es sabido que los reyes fueron optando por conceder a sus pobladores fueros que los protegían de los grandes señores feudales, dando una base a la incipiente burguesía, transformando la Europa occidental en un mundo en el que las ciudades pasan a tener un peso mayor que el de la misma época romana<sup>7</sup>(Colla, 2010, págs. 174-175; Romero, 2006, págs. 64-67, 157; Romero, 2008, pág. 19; Bühler, 2006, págs. 170-171).

Si bien no hay saltos bruscos entre Carlomagno y el recorte temporal de este trabajo (siglos XII-XIII), la distancia es suficiente, si se acepta con Koyré que “los cambios imperceptibles desembocan en una diversidad muy clara... a una cierta distancia los hombres de una misma época tienen un cierto aire de familia” (2007, págs. 9-10), para permitir una semejanza de algunos elementos pertinentes del período extendido sobre los reinos de Carlomagno con la figura saliente de Alcuino, Luis el Piadoso y Carlos el Calvo (Vignaux, 1999, págs. 13-14; Abbagnano & Visalberghi, 2008, págs. 150-151). La aspiración de Alcuino de ver la Galia como una nueva Atenas, una nueva Roma iluminada por las siete artes liberales, proseguida en la *Schola palatina* con la figura de Juan Escoto Erigena se vio en los hechos bastante reducida; el brillo de las siete artes alumbraba principalmente sobre la monarquía clerical carolingia y su equipo de ministros y sabios que irradiaban desde Aquisgrán,

pero fue suficiente para imprimir un importante impulso a las artes y las ciencias, legando con su labor de copia y crítica la mayoría de las obras clásicas (Bühler, 2006, págs. 187-188). Se introduce a través de la escuela carolingia una especial preocupación por la fidelidad de los manuscritos a los textos originales, aspirando a lograr ediciones filológicamente correctas de la literatura clásica, lo que exigía algún grado de especialización y la existencia de ejemplares que se consideraran más confiables o próximos al original (Dahl, 2003, págs. 62-63). Los libros son, en esta época, principalmente producidos en el interior de los monasterios, en los talleres de escritura (*scriptoria*) monásticos a cargo del *armarius* que cumplía también funciones de bibliotecario<sup>8</sup>. Los manuscritos de la época serían obras de lujo menos para ser leídos que para ser conservados como un bien que se atesora en una biblioteca catedralicia o monástica, o excepcionalmente de algún particular (1996, pág. 27). Esta generalización es tomada con cautela por algunos historiadores del libro, pues a los manuscritos con esplendores en el tipo de encuadernación y en el arte de la ilustración e iluminación se le superponen “muchos decorados modestamente o sin decoración alguna” (Dahl, 2003, pág. 62): de esta manera es probable que los libros de carácter especial –y por ello más durables– se hallen hoy representados por encima de su real participación. La voluntad de una centralización política y cultural originó la reforma de la escritura que dio lugar a la *escritura carolingia*<sup>9</sup>, una evolución de la minúscula merovingia con caracteres más uniformes que torna el texto más legible y la escritura más sencilla, y fue remplazando las escrituras nacionales, dando origen a la letra gótica hacia la mitad del siglo XII. (Le Goff, 2005, págs. 36-37; Díez-Borque, 1995, págs. 36-38; Dahl, 2003, págs. 54-58, 62-64). El códice medieval, por lo general escrito a doble columna con relativamente amplios márgenes, resuelve de maneras muy diversas los procedimientos de ocupación del espacio con ilustraciones, incluyendo la distribución de colores; la encuadernación excede la función de protección o reunión de los folios para producir obras de arte congruentes con la factura de la escritura, pudiendo ser de marfil, metales preciosos, madera decorada, pieles de diferente calidad y grados de elaboración hasta llegar a una cubierta simple de pergamino liso. Las diferentes facturas del libro quedan asociadas con la pertenencia a la clase social del que lo apadrina o lo atesora y, en definitiva, “de la dotación pecuniaria para llevar a cabo la obra”<sup>10</sup>.

En el interregno entre la época carolingia<sup>11</sup> y el surgimiento de las primeras universidades, la educación fue llevada a cabo por el clero, en escuelas llamadas

monásticas parroquiales o catedralicias según la institución que las amparaba; si la instrucción elemental se desarrollaba en las parroquias, lo que podría llamarse media o superior tuvo lugar en los monasterios y catedrales; desde mediados del siglo XII también aparecen modestas escuelas laicas en las ciudades; esta muy esquemática clasificación de escuelas y tipos de instrucción puede servir como una orientación en un contexto que es en realidad de mayor y complejidad<sup>12</sup>. Tampoco debe entenderse que cada monasterio o parroquia tuviese su escuela, considerando la fuerte personalidad que diferenciaba las instituciones. En la instrucción elemental la preparación del maestro apenas excedía la de sus alumnos. Por otra parte, acontecimientos como la reforma benedictina del año 817 impulsada por Luis el Piadoso a instancias de San Benito de Aniane resultaron, en los hechos, en la práctica desaparición de las escuelas exteriores de los monasterios de la orden (Abbagnano & Visalberghi, 2008, pág. 151; Le Goff, 1996, pág. 27). En el siglo XI las influyentes escuelas catedralicias de Chartres y Laon (especialmente en gramática y literatura) tuvieron un brillo que siguió desplazamientos temporales, disciplinares y geográficos dando lugar, ya en el XII a hitos como la escuela de París (dialéctica, filosofía, teología), la de Bolonia (derecho), la de Salerno y la de Montpellier (medicina) (Abbagnano & Visalberghi, 2008, págs. 150-153)<sup>13</sup>. Sin embargo, no es sino hasta el siglo XIII en que el número e importancia de las escuelas urbanas supera a las escuelas monásticas. “Los nuevos centros escolares, salidos de las escuelas episcopales, se independizan de ellas en lo referente al reclutamiento de sus maestros y de sus alumnos y en lo que atañe a sus programas y a sus métodos. [...] El estudio y la enseñanza se convierten en un oficio, en una de las numerosas actividades especializadas del taller urbano” (Le Goff, La civilización del occidente medieval, 1992, pág. 71)<sup>14</sup>. La cultura fuertemente oral hacía que los conocimientos de lectura y escritura no fueran imprescindibles para una efectiva participación de los analfabetos (la inmensa mayoría lo era, los términos analfabeto y laico se consideraban casi equivalentes ya que prácticamente coincidían en su denotación). Desde mediados del XII los consejos municipales crean para los hijos de la incipiente burguesía las primeras escuelas laicas de Europa desde el fin de la Antigüedad; la enseñanza deja de estar destinada al servicio de los futuros novicios de los monasterios o sacerdotes de las parroquias, el conocimiento de la lectura y la escritura dejó de residir de modo exclusivo en el clero para llegar a la burguesía que

la necesitaba para sus actividades comerciales mucho antes que a la nobleza, que la entendía como un lujo intelectual (Pirenne, 2011, págs. 132-133).

En este panorama se inserta un fenómeno singular de extraordinaria originalidad: las primeras universidades con sus estatutos, ritos de iniciación, grados y exámenes; curiosamente, como se ve más adelante en este trabajo, los grados habrán de preceder cronológicamente a los exámenes. Las escuelas catedralicias de mayor envergadura, dependientes del obispo a través de la figura del *cancellarius*, comenzaron a otorgar una habilitación para la enseñanza, que si bien se limitaba a la diócesis, llamada *licentia docendi*, posteriormente extendió su alcance, siendo ampliada a una *licentia docendi ubique*. Precisamente, la habilitación del diploma para enseñar ‘dondequiera’, junto al hecho de que las universidades atraían estudiantes que excedían largamente los límites de la diócesis, esta doble condición de exceder el carácter local se cristalizó en el nombre de *studium generale* con el que estas escuelas se conocieron más adelante.

Este apretado panorama previo a la aparición de las universidades<sup>15</sup> pretende contribuir a reducir la distancia entre los parámetros actuales y aquellos que contribuyen a crear el significado que las instituciones universitarias asignaron a los textos que debían estudiarse, a los grados conferidos y a los exámenes necesarios para alcanzarlos.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

El entorno conceptual que proporciona una grilla de lectura para seleccionar, interpretar y relacionar la evidencia empírica reconoce dos vertientes, consistentes con el objetivo de la investigación, a la vez que complementarias entre sí. Una, la perspectiva sociológica permite dimensionar las instituciones de los grados y los exámenes en tanto instituciones. La otra, reconoce el entorno conceptual generado por Roger Chartier (2002; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2007), que permite seguir más de cerca la atmósfera textual en la que se desenvuelven los procesos a través de la triple consideración de la estructura material del libro, el texto del libro y la lectura del texto.

La perspectiva sociológica registra las nociones de Durkheim –único de los sociólogos *clásicos* que trata directamente de educación (Guerrero Serón, 2003, pág. 63)–que entiende la educación como un *hecho social* y por lo tanto con capacidad para imponerse en la sociedad de modo independiente a sus

manifestaciones individuales. Desde esta definición, las relaciones educativas se verifican en un escenario de dominación antes que de comunicación, el profesor es concebido así como un símbolo de la cultura y del deber que se impone, en la forma de violencia simbólica, sobre los individuos (Durkheim E. , 1991b; Durkheim E. , 1991a; Durkheim E. , 1996; Durkheim E. , 1996; Durkheim É. , 1938a). Sobre esta visión macrosociológica de Durkheim la sociología clásica ha sobrepuesto una perspectiva micro –Weber– que parte de la *acción social* que los actores emprenden en sus relaciones con otros y que da lugar a una sociedad estratificada socialmente. En tanto la sociología de Weber no parte de la sociedad toda sino de los individuos, o mejor dicho en las acciones intencionales con que los individuos interaccionan entre sí, acude a la noción de Dilthey, que distingue entre la razón científica de las ciencias de la naturaleza y la razón histórica de las ciencias sociales<sup>16</sup>: si las ciencias naturales tienen la meta de la explicación causal mediante leyes, las ciencias sociales requieren la *comprensión*<sup>17</sup> de las acciones sociales<sup>18</sup>. Un instrumento para alcanzarla es el *tipo ideal*, “un concepto límite puramente ideal, respecto del cual la realidad es medida y comparada a fin de esclarecer determinados elementos significativos de su contenido empírico”(Weber, 2007, pág. 82). Es precisamente la distancia entre un tipo ideal y la realidad lo que permite comprenderla. Pensadas entonces, como tipos ideales, las instituciones educativas son aquí vistas como aparatos de dominación ideológica que impone un *currículum*. La partición social determina los grupos de posiciones –*status*– que son siempre relativos a la valoración social que el resto hace de un grupo, y es lo que los identifica como tales. Dos ejemplos de *status* relevantes a este trabajo lo constituyen el de los *profesores*, el de los *estudiantes*, cada uno de ellos demarcando su distinción mediante límites o restricciones que establecen las fronteras de pertenencia y los mecanismos de acceso denominados como *clausura* social. Las instituciones educativas, en la visión weberiana no difieren estructuralmente de la Iglesia en tanto ambas administran los bienes simbólicos que se pretenden como los bienes ortodoxos. El profesorado, desde esta visión, puede entenderse como un estamento profesional que reglamenta los aspectos de formación, los mecanismos de clausura al acceso y las conductas adecuadas a ese *status*, estableciendo un programa de estudios que especifica cuáles son los bienes –abstractos– que deben certificarse para adquirir ese estado (Guerrero Serón, 2003, págs. 81-94; Weber,

2007; Weber, 2005). La educación es determinante en el establecimiento del *status*, como lo resalta el mismo Weber con cursivas en la cita: “por situación de ‘status’ entendemos la probabilidad de que a ciertos grupos sociales les sea concedido un honor [...] las posibilidades de adquirirlo están determinadas predominantemente por diferencias en los estilos de vida de estos grupos y por consiguiente, ante todo, por diferencias de *educación*”(Weber, 2005, pág. 66). Tanto escuela como iglesia son concebidas como asociaciones hierocráticas: la primera ejerce su coacción psíquica imponiendo el currículum, mientras que la segunda lo hace concediendo –o rehusando– los bienes de salvación<sup>19</sup>. El paralelismo iglesia-escuela va entonces desde la correspondencia del status sacerdotal con el de profesores (ambos con sus mecanismos de clausura social, condiciones de admisión y ascensos) hasta la homología entre dogma y currículum<sup>20</sup>. Dentro de la perspectiva sociológica, la cuestión fundamental en lo que a este trabajo concierne, es de qué modo un profesor llega a ser declarado como tal, quién tiene la autoridad para decidir quién está en condiciones de serlo –o rechazar a los que no las cumplan– y cuál es el mecanismo que tiene la virtud de revelar que un dado candidato satisface esos requisitos, y cómo se logra que ese mecanismo sea aceptado por los directamente involucrados profesores, alumnos, autoridades (universitarias y eclesiásticas). En cualquier caso, la convergencia de ambas perspectivas deriva en la construcción que da lugar a un discurso histórico que, aunque portador de un contenido sujeto a verificabilidad, adopta la forma de una narración (Certau, 1975, pág. 110). Esta mirada debilita la pretensión de una coincidencia entre supuestos hechos sólidos de un pasado cristalizado y la explicación histórica que lo actualiza, y genera la reflexión acerca de que el reconocimiento de componentes narrativas en la escritura de la historia, no implica la negación de conocimiento científico sujeto a pruebas y controles<sup>21</sup>, por mucho que sea inevitable una “brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y lo que no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado” (Chartier R. , 2005a, págs. 22-23). ¿Y en qué consisten, las pruebas y controles de que el relato, así construido, pueda alcanzar el rango de conocimiento? O, en términos más apropiados a este marco conceptual ¿cuáles son los rasgos esenciales que disuelven la oposición entre relato y conocimiento, saber crítico y narración? Una respuesta se refiere al paradigma denominado ‘indiciario’ por Carlo Ginzburg, cuyo nombre proviene de que “funda el

conocimiento en la recolección e interpretación de las huellas y no en el procesamiento estadístico de los datos” (Chartier R. , 2005a, pág. 24). Lo que legitima la construcción del relato histórico es su desdoblamiento, se diferencia de cualquier otro relato “por las citas, por las referencias, por las notas y por todo el sistema de remisiones permanentes a un primer lenguaje, el discurso se establece como *saber del otro*... la estructura desdoblada del discurso funciona como un artefacto que obtiene de la cita una verosimilitud para el relato y una convalidación del saber; produce, así, la confiabilidad ” (Certeau, 1975, pág. 111).

En la sección siguiente se presentan los métodos que han permitido alcanzar una construcción consistente acerca del carácter y función que los *grados* y los *exámenes* desempeñaron en la distribución de *status* entre los principales actores que intervienen en la vida institucional de las *universidades* que a su vez originan una producción de *libros* (en rigor, de libros, textos, lecturas y lectores).

### **3. Aspectos metodológicos**

Habiendo fijado la perspectiva teórica en el apartado anterior, la abordada reconstrucción de los significados asignados a los hechos sociales –grados, exámenes, libros– por los actores de las universidades medievales en sus orígenes está necesariamente limitada y teñida de esa perspectiva, que implica la construcción de tipos ideales que permitan comprender las relaciones entre los objetos sociales así elaborados. Estableciendo un paralelo entre las perspectivas de análisis descritas en el punto anterior y los métodos adoptados de modo predominante, aunque no exclusivos, puede decirse que los estudios que apuntan a los mismos textos han utilizado preferentemente técnicas cuantitativas vecinas al análisis de contenido, mientras que las centradas en el libro como objeto material han recurrido a técnicas más propias de las ciencias históricas con su correspondiente elemento hermenéutico, al igual que la mayoría de los estudios acerca de lecturas y lectores. Desde el entorno conceptual adoptado en este trabajo, se reconstruye la dinámica que permite llegar a la adopción de los grados y exámenes en las universidades y qué papel desempeñan en esa dinámica los libros utilizados corrientemente por los profesores y alumnos. Por supuesto, los significados inferidos a través de una organización de las fuentes secundarias seleccionadas, detalladas de modo transparente en la bibliografía entrelazada con el sistema de referencias, notas y citas, se hallan necesariamente condicionados por el

punto de vista que interviene ya desde la misma selección de esas fuentes. La selección, tras superar superado el criterio básico del reconocimiento de autoridad en el campo, se efectúa por su grado de proximidad y pertinencia al núcleo del trabajo, centrado en el significado de los grados y exámenes para la comunidad universitaria y sus relaciones con los libros, interviniendo además el recorte temporal (siglos XII-XIII). Reduciéndose este trabajo a una estación de un proyectado análisis longitudinal, resulta inevitable la pérdida de la dimensión vertical mencionada en el marco conceptual; como una manera de atemperarla, se ha extendido ligeramente la amplitud temporal hasta la época carolingia, proporcionando un mojón de referencia que permitiera dimensionar en qué sentido se podía hablar de la revolución del libro en el siglo XIII. Esa extensión temporal se reduce a lo presentado en el apartado de Introducción de este trabajo.

Los ejes definidos en el apartado anterior (entorno conceptual) permiten construir una grilla de lectura<sup>22</sup> de las fuentes seleccionadas, actuando como indicadores de los datos que son considerados relevantes para la investigación. Tras el proceso de lectura, se identificaron los actores principales que en el escenario medieval podían dotar de significado, con sus palabras o sus acciones, a los términos de esta investigación; entre esos actores pueden mencionarse las universidades, los colegios universitarios, los libreros, los copistas, los estudiantes y los profesores. Las fuentes inicialmente seleccionadas debieron admitir una ampliación tras una primera lectura, principalmente en la incorporación de estudios acerca de la cultura medieval. Con el objetivo de la investigación centrado en las relaciones entre las universidades y sus grados, exámenes, textos, libros y lectores, fue necesario prestar especial atención a las prácticas institucionalizadas de control de las universidades sobre los procesos de producción de los manuscritos que serían utilizados, al mismo tiempo que a los modos en que ese uso se hacía realidad en la enseñanza esa evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, también se atendió a posibles desvíos de las normas establecidas respecto a los usos anteriores, que pudieran de alguna manera señalar las fugas de los controles. También se siguieron, en las fuentes, los modos en que se desarrollaban las tensiones en la administración de los grados.

Aunque ya en el borde de las limitaciones de este estudio, se indagó acerca de las posibles diferencias en las objetivaciones de la relación universidad-libro según se variara el ámbito local, adoptando como representantes más disímiles la Universidad de París y la Universidad de Bolonia. El objeto de esta lectura se dirigió a estimar el

grado de estabilidad a los desplazamientos espaciales, que inevitablemente arrastraban desplazamientos temáticos.

Tras el conocimiento de las pruebas documentales y la construcción de los objetos con las dimensiones que se interpretan como rasgos esenciales, o al menos necesarios, se elaboró el relato presentado en el siguiente apartado, siguiendo las reglas de validez interna, dejando a la vista las referencias y citas con las que fue construido, proporcionando a los lectores los elementos para juzgar acerca de las inferencias expuestas como resultados por el autor, y que encabezan el párrafo del siguiente apartado.

#### **4. Resultados alcanzados**

Un párrafo basta para sintetizar los resultados. Las corporaciones denominadas *universidades* que dominaron intelectualmente el siglo XIII, organizaban su enseñanza alrededor de los textos, lo que explica su particular celo por la calidad del libro, la fidelidad del texto, y hasta sus prácticas de la lectura e interpretación de esos textos; la vigilancia se extendía a los procedimientos mismos de copiado, y las regulaciones de estos oficios quedaban incorporadas a los mismos estatutos universitarios. La trayectoria del estudiante transitaba a través de un sistema de evaluación no formal continua posibilitada por una estrecha relación con los profesores, al que se superponía un sistema formal de exámenes de acreditación constituidos como mecanismo de clausura y acceso a los grados universitarios. Los grados que definen la pertenencia a un estamento son: el de bachiller y el de maestro, ambos defendidos por un mecanismo de acceso que supone algún tipo de evaluación, existiendo también una restricción al acceso del estado de estudiante. Los resultados se mantienen relativamente estables ante las variaciones de temáticas y de localizaciones, esto es que los tipos ideales generales derivados de la documentación son preservados por las traslaciones geográficas y disciplinares las que, no obstante, modifican la singularidad empírica desde la que esos tipos son extraídos. El examen, desde la perspectiva teórica considerada, puede ser conceptualmente concebido como el mecanismo acordado históricamente que conjuga intereses contrapuestos al conflicto entre partes directamente involucradas en el problema de la legitimidad de aquellos que habrán de transmitir los bienes simbólicos propios de la educación medieval universitaria.

La evidencia, sujeta a discusión, que sostiene los resultados enunciados de modo compacto en el párrafo anterior, es producida a partir de fuentes secundarias según lo expuesto en el apartado de los aspectos metodológicos. Lo que sigue de esta sección presenta, conforme al entorno conceptual, lo que podría denominarse el núcleo del relato construido a partir de esas fuentes. Para permitir el juicio crítico de la narración, se añaden abundantes notas al final que por otra parte amplían ligeramente los márgenes de este trabajo y pueden consultarse para mayores precisiones o como inicio de direcciones de investigación.

El especialista en universidades medievales Jacques Verger proporciona desde el comienzo el panorama que permite entender que, aun contando con el extremo fraccionamiento en comunidades locales de extraordinaria y diversa riqueza cultural que puebla el occidente del siglo XIII, las universidades tengan algunos atributos que se les aplica más o menos globalmente. En efecto –establece el autor–, a diferencia de los oficios y las escuelas que surgieron con fuerza en el siglo anterior, las universidades no fueron instituciones locales, aunque ciertamente se localizaran en ciudades específicas, como París o Bolonia, pues eran instituciones que pertenecían a toda la cristiandad, con un radio de influencia que excedía largamente su localización, tan amplio como su espectro de reclutamiento de profesores y alumnos, excediendo largamente las fronteras administrativas propias de la iglesia local. Fueron precisamente con sus libertades y privilegios, obtenidos con el principal propósito de liberarse del control de las autoridades locales, y confirmados por el poder universal por excelencia –el papado– los que le dieron ese carácter. El conocimiento mismo fue convertido en las universidades en conocimiento universal, no restringido a fronteras locales, válido para toda la cristiandad (y expresado en un idioma universal, el Latín), y en consecuencia la *licentia docendi* debía ser, naturalmente, *ubique*, válida para enseñar en todas partes (Verger, 2008, pág. 263). Las universidades, *corporaciones* surgidas de la especialización de las grandes escuelas catedralicias, con un notable incremento de la población estudiantil, la movilidad e internacionalización de alumnos y profesores, reconocen orígenes tan borrosos como las de cualquier otra corporación, con las que comparten el principio de defensa de privilegios. “El siglo XIII es el siglo de las universidades porque es el siglo de las corporaciones” (Le Goff, 1996, pág. 71); en las ciudades se agrupan los miembros alrededor de un oficio que pretenden defender instaurando un monopolio en su beneficio. La universidad responde a la misma lógica de principios, aunque

evolucionadas en sus formas, si se recuerda que a las primeras corporaciones “hay que imaginarlas como bandas armadas cuyos miembros, provistos de armas y espadas, rodean a los caballos y a las carretas de sacos, fardos y toneles” (Pirenne, 2011, pág. 73); en esta corporación, lo que hoy se llama el Decano (Deán) no era otra cosa que el jefe de esa banda armada; el privilegio esencial defendido por las corporaciones primitivas era la libertad que “les era otorgada desde el momento que era imposible demostrarles que no disfrutaban de ella” (Pirenne, 2011, pág. 73)<sup>23</sup>. En lenguaje weberiano, una diferencia entre las universidades y las corporaciones comerciales originales se materializa en varios órdenes. En el tipo de bienes que administran: ya no se trata de sacos, fardos o toneles, sino de bienes simbólicos (saberes); en los métodos de protección y autenticidad: ya no son defendidos con armas sino que se hallan protegidos por mecanismos de clausura (ritos de iniciación, exámenes) y se certifican por la concesión de grados avalados por credenciales. El término *universitas* no cargaba otro significado que el de ‘corporación’ fue tomado del vocabulario técnico del derecho romano con su primera aparición documentada en 1215, no designando otra cosa que el hecho mismo de la asociación constituida para defender derechos colectivamente; el término *studium generale* era el más utilizado para designar una universidad<sup>24</sup>. Junto al Sacerdocio y el Imperio, la Universidad se aparece a sus contemporáneos como una tercera fuerza en los primeros años del siglo XIII, en la capital de Felipe Augusto, durante el papado de Inocencio III, el conjunto de maestros y estudiantes –*universitas magistrorum et scholarium*– constituye un cuerpo privilegiado que se cristaliza en la Universidad de París<sup>25</sup>, compuesta por cuatro facultades (Artes, Decreto o Derecho Canónico, Medicina, Teología) que forman sendas corporaciones en interior de la universidad, dirigidas por profesores titulares –*regentes*– con un decano a la cabeza, siendo la facultad de Artes es la más numerosa e importante con una distribución interna –*naciones*– que corresponde más o menos los lugares de origen (francesa, picarda, normanda e inglesa: tales las cuatro naciones en París) y que están dirigidas por un *procurador* que asisten al *rector* de la facultad de Artes que es la cabeza de la universidad toda<sup>26</sup>. El poder alcanzado por la universidad descansa esencialmente sobre tres privilegios: autonomía jurisdiccional, derecho de huelga y secesión, monopolio de la colación de los grados universitarios, siendo el último el que interesa particularmente a este trabajo.

Para comprender el surgimiento y consolidación de este monopolio en la concesión de los grados, conviene observar que la universidad se construye a sí misma en una lenta emancipación de los poderes eclesiásticos locales y en lucha con el poder real; el arzobispo reclama sus poderes sobre la universidad a través de un funcionario llamado *scholasticus* en el siglo XII y que en el XIII se llama 'canciller'. Puede considerarse, desde este punto de vista, que el examen de licenciatura es la solución técnica a un conflicto de intereses entre el canciller episcopal y la comunidad universitaria. El hecho notable es que la *licentia docendi* era menos un grado universitario que una autorización para enseñar concedida –o rechazada– por el canciller de Notre-Dame, sin examen ni consulta alguna a los profesores, y sin la posibilidad de que se le pudiera pedir cuentas de esa decisión. La corporación universitaria en pugna rechazaba este mecanismo para alcanzar la maestría, puesto que suponía dejar en manos de un extraño a la universidad decisiones que afectaban a sus intereses, esto es la decisión de quiénes tenían el derecho de enseñar. De la lucha así planteada, los universitarios obtuvieron que el canciller no pudiese rechazar aquellos candidatos a la maestría que fueran propuestos por al menos seis profesores que juraran por su aptitud e idoneidad. ¿Y cómo podrían esos seis maestros efectuar semejante juramento por la fe con alguna certeza razonable? ¿De qué manera los profesores podrían declarar con cierta responsabilidad que el candidato contaba con los elementos necesarios para la desempeñar la licencia que se le concedía? La necesidad de responder estas preguntas se satisfizo mediante una creación original: allí se encuentra el principio que dio lugar al examen universitario de licenciatura –“Telle est l'origine de l'examen de la licence” (Durkheim É. , 1938a, pág. 102)– y que carga desde su origen el carácter de solución de un conflicto antes que el de una evaluación surgida del seno mismo de la comunidad universitaria. Las Facultades fueron adquiriendo cada vez más poder en la instrumentación del examen a expensas de la figura del canciller, que paulatinamente fue extinguiendo sus prerrogativas: hacia 1213 pierde prácticamente el privilegio de conceder la licencia (esto es la autorización a enseñar), derecho que es traspasado a los profesores; hacia 1219 a raíz del conflicto entablado por el ingreso de las órdenes mendicantes a la universidad –a lo que pretende oponerse– su poder es todavía más empobrecido y tras las huelgas de 1229-1231<sup>27</sup>, la universidad queda sustraída a la jurisdicción del obispo. Esta

emancipación del poder religioso local opera en universidades como las de Oxford o directamente casi de sus orígenes en Bolonia<sup>28</sup>. La inclusión de personas externas en los jurados constituidos para los concursos y defensas de tesis que subsiste todavía hoy ha sido vista como arraigada en la tradición del canciller.

Si el examen para la licenciatura puede considerarse prácticamente un examen a la salida, en el otro extremo del recorrido se encuentra una suerte de examen a la llegada, y entre ambos, todavía, una serie de instancias de evaluación que signan la vida del estudiante universitario que pretende pertenecer a una corporación que no está, por definición, abierta a cualquiera. La fórmula *dignus est entrare*—dice Durkheim—es la que mejor resume el principio fundamental de los exámenes universitarios. La universidad asemeja una sociedad secreta, con sus misterios a los que no se accede sino a través de una serie de juramentos o pruebas que se suceden para asegurar a los miembros del interior que los candidatos han sido capaces de atravesar las barreras que la protegen de los que están fuera de ella<sup>29</sup>. La pregunta ¿había un examen de admisión? se responde negativamente si se piensa en términos formales, dado que no se encuentra evidencia escrita de que hubiese ninguna prueba a la entrada, pero ni bien se repasa el modo en que se alcanzaba el ingreso se concluye que no era algo que estuviese al alcance de todos y por qué motivo era necesario establecer algún mecanismo de distinción.

La primera tarea del que pretendía estudiar en la universidad era conseguir un profesor que actuara como su tutor, sin el cual no podía ser considerado un estudiante de la universidad<sup>30</sup>, lo que se entiende pues la condición de estudiante implicaba privilegios (como la ya mencionada independencia de las cortes civiles) y debía haber un modo de discriminar entre los que eran alumnos de la universidad y los que no podían ser considerados tales a los efectos de esos privilegios, lo que obligaba a los profesores que aceptaban un alumno a registrarlo y enviar sus listados periódicamente al gobierno de la universidad<sup>31</sup>. El profesor que lo inscribía era responsabilizado no solo por el progreso de los estudios sino también por su conducta, de modo que su decisión sobrevenía luego de una entrevista personal en la que seguramente evaluaba la probabilidad de que su aceptación no le fuera luego reprochada; además el estudiante pagaba usualmente una tasa a su profesor, práctica estipulada en los estatutos de Bolonia y pronto extendida a París<sup>32</sup>.

La condición de estudiante, entonces, debe ser considerada como un *estado* concedido por la universidad, con los privilegios adheridos a esa condición; hasta en

la misma vestimenta se hizo pronto necesario o conveniente introducir distinciones atinentes al estatus legal de ser estudiante, que los protegiera en la calle de trances como una carga policial, por ejemplo. Así, se encuentra una referencia a las vestimentas de los profesores en los estatutos de Cambridge y en los estatutos de Toulouse se encuentra una extensa sección acerca de la conveniencia de que los universitarios vayan vestidos de un modo especial, con sencillez –para no excluir a los más pobres–de modo que el costo de adquirir esos vestidos no fuera en detrimento del presupuesto dedicado a los libros, poniendo un precio fijo a esa vestimenta, una simple capa que debía usarse siempre, a menos que se montara a caballo, o se estuviese de viaje o en sus domicilios privados. El estado de *estudiante* era marcado entonces por los mismos estatutos universitarios con sus correspondientes dotaciones simbólicas<sup>33</sup>. La cuestión de los costos es muy crítica para los estudiantes que deben sostener su alimentación, vestimenta y libros por largos años, a lo que debe añadirse, según la universidad, el pago a los profesores (como en Bolonia, por ejemplo); un célebre jurista de Bolonia dice que “los estudiantes no son buenos pagadores; quieren saber, pero no quieren pagar” (Le Goff, 1996, pág. 97).

Tras lograr la admisión en la lista del profesor –por lo general de su propia *nación*– era sometido a un examen de purificación a modo de rito de iniciación a su condición de estudiante; en una fiesta a su cargo, el bisoño–*bejaunus*<sup>34</sup>–padecía maltratos corporales, ya que abandonaba su vida anterior y –se decía– era necesario liberarlo de sus atributos de monstruosidad previos: picos, garras, cuernos. La ceremonia pronto adquirió un nombre que luego se resignificaría: *depositio*, primera palabra de la expresión *depositio cornuum* que aludía al objeto de la ceremonia, esto es con la conversión de un animal salvaje en inofensivo para la comunidad universitaria al despojarlo de sus atributos agresivos. La crueldad de estos ritos podía provocar que algunos estudiantes desistieran de ingresar en la universidad<sup>35</sup>. Superados estos dos exámenes–la entrevista informal con el profesor y el rito de iniciación– se iniciaban las clases, tal como hoy, tras de las vacaciones de verano<sup>36</sup>.

Aunque las formas en que se desarrollaban las clases bien podían variar bastante entre las universidades, todas admiten la clasificación en clases *ordinarias* (y obligatorias) acerca de temas fijados por los programas a cargo de renombrados profesores y las *extraordinarias* a cargo de profesores noveles con temas más

amplio, a veces variaciones de los tratados en las ordinarias y las *introductorias* que trataban algunos temas sin profundización y estaban a cargo de estudiantes más adelantados. Las lecturas meditadas y analizadas –*lectio*– ordenaban estas clases. Lo que podría denominarse el *curriculum* universitario se componía básicamente de la lista de los libros obligatorios y sus lecturas, el tiempo que debía dedicarse a cada texto, fijando así un ritmo de estudio que orbitaba alrededor de estas obras. A los textos listados en los programas, se sumaban con frecuencia los apuntes de alumnos –*relationes* o *reportatio*– que se publicaban como material valioso para la preparación de los exámenes, ya que comprendían una serie de distinciones, argumentos y refutaciones que ayudaban a sostener los debates orales que seguían a una lectura, cuya interpretación misma estaba institucionalmente organizada<sup>37</sup>. En términos generales, había dos modalidades denominadas *expositio* o *quaestio*. En la primera, a la lectura (*lectio*<sup>38</sup>) de las obras seguían comentarios orientados por temas o argumentaciones previamente seleccionadas (*expositio*). Las notas tomadas de estas lecturas eran, para muchos estudiantes con escasas posibilidades de adquirir el libro, su único texto; al parecer, los alumnos podían llegar a apedrear al lector si no les resultaba satisfactoria la velocidad con la que desarrollaban las lecturas, lo que motivó que algunos profesores pusieran a otros de menor rango como *recitatores* (y receptores de las piedras, posiblemente)<sup>39</sup>. La centralidad del libro es tal que sólo cede ante la necesidad de una vivienda y alimentación: “una vez que el estudiante logra tener un techo sobre su cabeza y encuentra algo para comer, su siguiente problema de relevancia económica está en cómo conseguir los libros que necesita” (Pedersen, 2000, pág. 232).

En los programas de las universidades no se hacían referencias a ‘asignaturas’ sino a libros para indicar que la misma enseñanza los tenía como ejes, con la *lectio* concebida como unidad didáctica. Durkheim remarca esta omnipresencia del libro en la enseñanza universitaria describiendo lo esencial de un curso, cualquiera fuese la disciplina en cuestión: “¿Pero este curso, leído o dictado, en qué consistía? Ya se trate de gramática, lógica, derecho, moral o medicina, en todos los casos tenía el mismo carácter: era siempre el comentario de un libro determinado” (Durkheim É. , 1938a, pág. 105). Siempre sobre la base del texto, podía llegar a construirse el conjunto de problemas esenciales (*quaestiones*, equivalente en el latín medieval a las *problemata* del griego) que se habría de discutir<sup>40</sup>. Uno y otro modo requieren del texto mismo. La *disputatio* no difería esencialmente de la *quaestio*, sino en que

requerían de al menos dos personas para la presentación de argumentos, objeciones y contrargumentos, pero siempre debía haber (*disputatio legitima*) un tema central establecido. Muchas de estas cuestiones reunidas en una colección daban lugar a publicaciones del profesor (*quaestiones disputatae*) que servían como libro texto, o a esa suerte de apuntes de los estudiantes, ya mencionados, que se conocían como *reportatio*. El maestro medieval no es un mero exégeta de los textos, sino más bien un pensador que reflexiona a partir de los textos, dando sus soluciones, creando ciencia nueva: sus respuestas al objeto de una discusión—*quaestio*— es ya obra de su pensamiento y es obra original: la *determinatio*<sup>41</sup>. Los libros introducen las rúbricas que separan secciones para orientar al lector en los pasajes que debe estudiar, y aparecen los índices que facilitan al estudiante la localización de fragmentos temáticos, e incluyendo sumarios o resúmenes y prefacios, notas o llamadas para introducir un comentario, con sus anclas correspondientes indicando su alcance; el conjunto convertía el texto en un material de consulta<sup>42</sup>. Este sistema de *index*, introducido a principios del siglo XIII, se desarrolló con un nivel de detalle y precisión tal que cada palabra de entrada del índice remitía no solo a la página, sino a su ubicación en ella identificando el párrafo, el que a su vez estaba señalado con una pequeña letra-rúbrica en el margen del texto, que actuaba como ancla de referencia. Se presenta así, en el siglo XIII, una verdadera revolución en los ámbitos del libro, además de un fuerte incremento en la cantidad misma, que tienen a la universidad como centro, cuando no taller mismo. Las universidades intervinieron de modo directo en la organización de un sistema que asegurara una cierta fidelidad de las múltiples copias que eran necesarias poner en circulación. El sistema de la *pecia* (pieza) fue la respuesta dada al problema, y aunque es algo incierto el lugar donde pudo haber sido concebido, consta que todas las universidades tuvieron el mismo sistema editorial. Una *pecia* era el nombre dado a cada una de las piezas de cuatro folios (piel de carnero doblado en cuatro), independientes entre sí, en que se dividía un texto corregido y controlado por la universidad, una suerte de 'texto oficial' llamado *exemplar*. Cada una de las piezas así obtenidas podía darse a diferentes escribas, acelerando los plazos de escritura del libro completo y a veces se iban entregando por fascículos a los estudiantes<sup>43</sup>. Es precisamente a partir del siglo XIII que se produce este rudimento de mecanización de la producción del libro en los *scriptoria* dedicados a los libros de texto; el que está a cargo del taller —el *scriptorium*— repartía las *peciae*, cada una de

las cuales llevaba un número que indicaba su posición. Una vez cotejadas con el ejemplar, eran alquiladas para que de ellas se hicieran las correspondientes copias, lo que introduce la figura de los *stationarii*, intermediarios que se responsabilizan por tener esas versiones ejemplares, sustituir las *peciae* que se desgastaban por la manipulación, junto a funciones menos reglamentadas. “Con el incremento de las universidades y la población surgió la necesidad de comprar en vez de arrendar el material necesario para las prácticas y entonces los *stationarii* se convirtieron en *librarii*”<sup>44</sup>.

En cuanto a la tipografía, más apretada permite una gran compresión de la cantidad de texto en una misma línea, a lo que se prestará de manera especial la verticalidad de la minúscula gótica, de escritura más rápida, que se presenta con variaciones menores según los distintos centros universitarios (letra parisiense, inglesa, boloñesa) se intensifica también el uso de las abreviaturas con la misma finalidad<sup>45</sup>. La tipografía se complementa con una novedad en la técnica de escribir conocida de los tiempos carolingios pero generalizada a partir del siglo XII, el remplazo del habitual cálamo por la pluma, generalmente de ganso que permite avanzar la velocidad de la escritura con una estilización de los trazos<sup>46</sup>. Respecto a la lectura, por entonces se produce un incremento de la lectura silenciosa, sin reducirse a ella; subsisten la lectura ‘en voz baja’ y la lectura pronunciada en ‘voz alta’. La lectura de los textos universitarios pública era, naturalmente, del último tipo, mientras que la lectura silenciosa se va tornando más apta para el estudio privado de los textos, en la medida que exigen concentración y silencio, mientras que la lectura ‘en voz baja’ era más utilizada para la meditación, o como apoyo a la memorización<sup>47</sup>.

Con la documentación actualmente disponible las investigaciones establecen que la enseñanza básica en las universidades –la de las *Artes*– podía extenderse entre los catorce y veinte años y en alguna instancia intermedia se reconoce el grado de *baccalaureus* (bachiller), término que si actualmente significa ‘coronado de laureles’, es en realidad una corrupción del *baccalarius* que en el latín tardío designaba a una persona subordinada en algún estamento, como podría ser un vasallo o un aprendiz en un taller de artesanía, una persona que tenía algún conocimiento del oficio y que estaba en camino de adquirir su dominio. El bachiller, en el mundo universitario medieval, cumplía funciones auxiliares en la enseñanza y en la medida que progresaba en sus estudios, se volvía más competente en su oficio desarrollando algunas clases con la supervisión del maestro. Nuevamente aquí se reproduce el

proceso histórico que había operado en la licenciatura, todavía más acentuado: no solo el grado precede al examen, sino que hasta la función misma (el reconocimiento de alguna capacidad para enseñar) precede al grado. Documentando esta última precedencia que opera como testimonio de una práctica se tiene el caso de estudiante de leyes boloñés Richard de Chichester que a principios del siglo XIII era tan aventajado que “siempre que su maestro se enfermaba, escogía a Richard antes que a ninguno de los otros estudiantes para que continuara las clases en su lugar” (Pedersen, 2000, pág. 263), esto es que Richard actuaba como bachiller antes que el grado se formalizara, y por lo que se infiere de la cita, era costumbre del maestro elegir a alguno de sus alumnos para proseguir las clases. Si bien esta práctica se introduce muy tempranamente, es notoria la ausencia del término en los estatutos de la universidad de París de Robert Courçon de 1215, aunque se encuentra una referencia algunos años antes en los estatutos de Cambridge donde les exime de las clases extraordinarias a los ‘maestros de bachilleres’. La disposición da a entender que cada profesor que seguía de cerca los estudios de un grupo de bachilleres debía contar con un tiempo expresamente dedicado a atenderlos.

La práctica fue entonces generalizada y aceptada en todas las universidades, y pronto se vio la necesidad de imponer algunas restricciones; las primeras partieron de Bolonia: ningún estudiante, por aventajado que fuese, podía estar a cargo de una clase a menos que tuviese un permiso expreso del rector de su facultad de leyes, y este permiso solo era extendido para un determinado contenido y por un especificado período. En París, en la facultad de *Artes* no era raro que ejerciera esas funciones un estudiante de dieciocho años. Es en este punto y en este estado de cosas que aparece la necesidad de introducir una instancia institucional – examen– que reglamentase la competencia de quienes desarrollaban tareas de enseñanza. La primera noticia documentada de este examen se tiene en París en 1252 (para la *nación* inglesa), mientras que, para toda la universidad en conjunto, data de 1275. El estudiante debía presentar una cédula –*schedula*– en la que su profesor certificaba que había cumplido sus estudios regularmente, lo que lo habilitaba para una prueba preliminar –*responsio*– que se desarrollaba en la Cuaresma y en la que el candidato debía responder a cuestiones que le presentaba un tribunal y cuya aprobación lo habilitaba a la tercera fase del examen que tenía la forma pública de una *disputatio*

en la que el candidato era el que respondía –*determinator*– de donde el examen recibía el nombre: *examen determinantium* que era abreviado como *determinatio*, con contenidos propios del *trivium* (con énfasis en lógica y gramática<sup>48</sup>). Si esta última instancia resultaba satisfactoria, el estudiante tenía el derecho de ser llamado *baccalaureus* y tomar parte en la enseñanza, a la vez que continuar sus estudios.

Una evaluación implícita, no formal, le esperaba todavía al recién graduado bachiller, y provenía de sus propios compañeros estudiantes, por una circunstancia derivada de las asignaciones de clases: al bachiller solo se podía asignarle el desarrollo de las ya mencionadas clases extraordinarias o de las introductorias, ambas no obligatorias para la audiencia, pero sí obligatorias para el bachiller que las desarrollaba, y en esa situación permanecía hasta que adquiría su grado de *magister*. Para el bachiller esas clases actuaban como una práctica pedagógica que le ayudaría a adquirir la destreza en su futuro oficio de maestro, de modo que debía esforzarse y competir con el resto de los bachilleres por la audiencia de sus compañeros.

Tras unos años de estas prácticas, el bachiller estaba en condiciones de iniciar el proceso por el que adquiriría la maestría –*magister*–, grado que en ciertas facultades se denominaba doctor<sup>49</sup> y que, como se mostrara más arriba, resultó una solución a la necesidad de asegurar que un candidato estaba en condiciones de desempeñarse con competencia en la enseñanza. Lo primero era la constitución del tribunal, para lo que el procurador de la *nación* seleccionaba dos maestros que juraban, con una mano sobre la biblia, que elegirían a tres profesores que fueran competentes en juzgar al candidato con el solo interés en el bienestar y prestigio de la universidad; los tres así elegidos, a la vez, prestaban juramento de hacer una evaluación imparcial tras lo cual se hacía una presentación del candidato –*praesentatio*– en la que sus profesores juraban que cumplía los requisitos de edad y extensión de estudios y que se había desempeñado en la enseñanza como bachiller, acompañando a su maestro en un número prefijado de disertaciones y tomado parte en ellas. El candidato, por su parte, debía certificar disponer un contrato de alquiler que le asegurara habitación por todo el año siguiente al examen y manifestara su voluntad de actuar como *determinator* en las *quaestiones* en ese año. Además, debía depositar una fianza nada insignificante<sup>50</sup> (solidariamente con el maestro que lo presentaba) asegurando que no tratarían de influenciar a su favor al tribunal y que

habrían de resignarse en el caso resultado desfavorable absteniéndose de “comentarios sarcásticos o lamentos o cualquier tipo de amenazas [...] apuntando a los examinadores” (Pedersen, 2000, pág. 265). Este conjunto de disposiciones previas era llamado *examinatio* del candidato.

Si esta *examinatio* resultaba favorable, el candidato tenía el derecho de presentarse ante el canciller solicitando una *licentia*, el permiso –y la certificación– que lo habilitaba a ejercer como maestro; ya se mencionó cómo el peso del canciller fue diluyéndose de modo que en esta instancia, el canciller no tenía el poder de rechazar la solicitud, como tampoco tenía la potestad de entregársela a quien no hubiese pasado por el proceso de *examinatio*. Tras obtener la *licentia docendī*<sup>51</sup>, el candidato solo estaba formalmente autorizado para la enseñanza, pero no de hecho, pues el ingreso de pleno derecho en la corporación universitaria exigía que sus integrantes le aceptaran, lo que no precedía sino por medio de una ceremonia de carácter público, una suerte de clase inaugural –*inceptio*– que no revestía ya el carácter de un examen, sino más bien el de una ceremonia ritual de iniciación como las que, por otra parte, se estilaban para el ingreso a cualquier gremio. Según la descripción de Durkheim, “en todas partes, para entrar en un gremio, cualquiera sea su oficio, es preciso hacerlo solemnemente en presencia de los maestros del gremio. El candidato a *magister* actuaba como maestro enseñando en presencia de los maestros” (Durkheim É. , 1938a, pág. 101). La *inceptio* era precedida por una discusión solemne en la que nuevo miembro tomaba parte y que eran conocidas como sus *vísperas*. No muy diferente era la ceremonia en Bolonia (llamada allí *conventus publicus, doctoratus*), con el candidato llevado con pompa a la catedral leía una tesis sobre un punto de derecho que enseguida defendía contra los estudiantes que lo atacaban. (Le Goff, 1996, pág. 82). Entre las insignias que recibía el nuevo *magister* se incluían dos objetos que resaltaban el papel que en su formación pasada y en su actividad futura desempeñaría los libros: un libro cerrado, simbolizando que los ‘secretos’ que había alcanzado en su formación universitarias no podían estar abiertos a quien no los mereciera, que exigían largos años de dedicación; un libro abierto, que pretendía simbolizar que su actividad docente futura exigía su capacidad de volver accesibles los valiosos contenidos que se encontraban en el libro<sup>52</sup>. El carácter festivo de esas ceremonias puede deducirse de una instrucción de los estatutos de París de 1215 que intenta prohibir en ellas las bebidas de cualquier tipo, y de los más comprensivos estatutos de Cambridge que

autorizan a los asistentes a esas ceremonias a no concurrir a las clases ordinarias del día siguiente. El nuevo miembro podía ejercer la docencia –*magister regens*– o seguir otro camino (eclesiástico, cortesano...) en cuyo caso se le conocía como *magister non regens*; debe entenderse que en este segundo caso no perdía ninguno de los privilegios que la *licentia* concedía. El anterior recorrido de los estudiantes para alcanzar su título de *magister* resultaba bastante restrictivo con sus pruebas sucesivas y la estrecha proximidad del profesor que lo tenía en sus listas y que le hacía una tutoría personalizada. Los exámenes en sí, tras semejante proceso de selección sucesiva, dejaban poco lugar a los fracasos Robert de Sorbon solía iniciar sus cursos comparando la severidad de los exámenes universitarios con el del Juicio Final; Durkheim conjetura que estas intervenciones de Sorbon solo tenían sentido tomadas en tono de broma y los registros de que se dispone no desmienten esta suposición de Durkheim(1938a, pág. 104).

Ya un párrafo final respecto a los estudios en las facultades denominadas superiores, esto es derecho, medicina y teología. Los estudios eran, como los denomina Le Goff (1996, 80) ‘de largo aliento’. El aprendizaje de un teólogo podía extenderse a lo largo de unos quince años... una vez obtenido el *magister* en *Artes*; menor era la duración de Medicina, donde los primeros estatutos de París prescriben unos seis años, siempre tras la graduación en la facultad de Artes.

Puede observarse que el sistema de evaluación en todos los casos está orientado a estimar cuán razonablemente puede predecirse que el estudiante que ha superado satisfactoriamente el examen podrá desempeñarse en las funciones que de él se espera. Esta presunción se manifiesta también exteriormente en las insignias recibidas con ocasión de la *inceptio*; precisamente, cuando la universidad devenga más tarde en una aristocracia casi hereditaria, esas insignias tendrán más la connotación del prestigio que de la función, con la vestimenta misma convertida en un largo hábito talar que los distingue, a la vez que aísla<sup>53</sup>. Este fenómeno que ha veces se ha denominado la ‘aristocratización’ de las universidades medievales se introduce ya en la segunda mitad del siglo XIV (el *magister* se convierte en el equivalente de *dominus*–señor–) y no llega a ser establemente instalado sino hasta entrado el siglo XV(Courtenay, 2004, pág. 92). El papel que allí desempeñan los exámenes y los libros está ahora tan afectado por este giro funcional de las universidades junto a la composición de sus estudiantes que exige dimensiones de

análisis y consideraciones acerca de las universidades del este europeo, claros límites no traspasados en este estudio.

## 5. Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2008). *Historia de la pedagogía* (Primera edición. Vigésima reimpresión ed.). (J. Hernández Campos, Trad.) México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Abulafia, A. S. (2006). Intellectual and cultural crativity. En P. Daniel, *The Central Middle Ages. Europe 950-1320* (Primera edición ed., págs. 149-177). Oxford: Oxford University Press.
- Bark, W. C. (1978). *Orígenes del mundo medieval* (Primera edición ed.). (Mirlas, Trad.) Buenos Aires: Eudeba.
- Bühler, J. (2006). *La cultura en la Edad Media. El primer renacimiento de occidente* (Primera edición ed.). (A. Steiner, Trad.) Barcelona: Reditar Libros.
- Carr, E. (1993). *¿Qué es la historia?* (Primera edición ed.). (R. Maura, Trad.) Buenos Aires: Planeta.
- Certau, M. d. (1975). *L'Écriture de l'histoire* (Primera edición ed.). París: Gallimard.
- Chartier, A.-M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire, *Sociología de la lectura* (H. García, Trad., Primera edición ed., págs. 109-138). Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005a). *El presente del pasado. Escritura de la Historia, Historia de lo Escrito* (Primera edición ed.). (M. Cinta, Trad.) México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2005b). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* (Tercera edición [Original 1992, L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV et XVII siècle] ed.). (V. Ackerman, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005c). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (Primera edición, primera reimpresión ed.). (A. Pescador, Trad.) México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2006). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)* (Primera edición [Original 2005, Inscire et effacer] ed.). (V. Goldstein, Trad.) Buenos Aires: Katz.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo* (Primera edición ed.). (M. Garita Polo, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Colish, M. (1998). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition. 400-1400* (Primera edición, primera reimpresión ed.). Yale: Yale University Press.

- Courtenay, W., 2004. *Parisian Scholars in the Early Fourteenth Century. A social portrait*. Segunda ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curta, F. & Kovalev (Eds.), R., 2008. *The Other Europe in the Middle Ages. Avars, Bulgars, Khazars, and Cumans*. Primera ed. Leiden: Brill.
- Colla, F. (2010). *Escribas, monjes, filólogos, ordenadores...La preservación de la memoria escrita en Occidente* (Primera edición ed.). Córdoba. Argentina: Alción.
- Corèdon, C., & Williams, A. (2004). *A dictionary of medieval terms and phrases* (Primera edición ed.). Cambridge: Brewer.
- Dahl, S. (2003). *Historia del libro* (Primera edición, tercera reimpression [Original 1972, Bogens historie] ed.). (A. Adell, Trad.) Madrid: Alianza.
- Díez-Borque, J. M. (1995). *El libro. De la tradición oral a la cultura impresa* (Segunda edición ed.). Barcelona: Montesinos.
- Dilthey, W. (1997). *Teoría de las concepciones del mundo* (Primera edición ed.). (J. Marías, Trad.) Barcelona: Altaya.
- Durkheim, É. (1938a). *L'évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938. Première Partie: chapitres I à XIV*. (J.-M. Tremblay, Ed.) Recuperado el 21 de 10 de 2011, de Les classiques des sciences sociales: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- Durkheim, E. (1991a). La educación, su naturaleza y su papel. En P. Natorp, J. Dewey, & E. Durkheim, *Teoría de la educación y sociedad* (Primera edición ed., págs. 127-142). Buenos Aires: Centro editor América Latina.
- Durkheim, E. (1991b). Educación y sociología. En P. Natorp, J. Dewey, & E. Durkheim, *Teoría de la educación y sociedad* (págs. 143-159). Buenos Aires: Centro editor América Latina.
- Durkheim, E. (1996). *Las reglas del método sociológico* (Primera edición ed.). (A. Leal, Trad.) Buenos Aires: Fausto.
- Finkelstein, D., & McCleery, A. (2006). *An Introduction to Book History* (Primera edición ed.). New York: Routledge Taylor & Francis.
- Giovannini, G. (1992). *Del pedernal al silicio. Historia de los medios de comunicación masiva* (Segunda edición ed.). (H. Ferrero, Trad.) Buenos Aires: Eudeba.
- Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El cono cimienta sociológico de la educación* (Primera edición ed.). Madrid: Siglo veintiuno.

- Hamesse, J. (2006). *Theological Quodlibeta in the Middle Ages. The thirteen century* (Primera edición ed.). Boston: Christopher Schabel.
- Haswell, R., Briggs, T., Fay, J., Gillen, R., Shupala, A., & Trevino, S. (1999). Context and Rhetorical Reading Strategies. *Written Communication*, 16(1), 3-27.
- Hobsbawm. (1998). *Sobre la historia* (Primera edición ed.). (J. Beltrán, & J. Ruiz, Trads.) Barcelona: Crítica.
- Ilin, M. (1990). *Historia del libro* (Primera edición ed.). (L. Laragione, Trad.) Buenos Aires: Leviatan.
- Johnson, P. (1999). *Historia del cristianismo* (Primera edición [Original 1976: A History of Christianity] ed.). (A. Leal, & F. Mateo, Trads.) Barcelona: Javier Vergara Edioor.
- Koyré, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico* (Décimosexta edición. [Original 1973: études d'histoire de la pensée scientifique] ed.). (E. Pérez Sedeño, & E. Bustos, Trads.) México D. F.: Siglo veintiuno.
- Labarre, A. (2002). *Historia del libro* (Primera edición en castellano [Original 1970, Histoire du livre] ed.). (O. Álvarez Salas, Trad.) México D. F.: Siglo xxi.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura* (Primera edición ed.). (H. García, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Le Goff, J. (1992). *La civilización del occidente medieval* (Primera edición[Original 1982, La civilisation de l'occidente medieval] ed.). (G. González, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1995). *Pensar la historia* (Primera edición ed.). (M. Vasallo, Trad.) Barcelona: Altaya.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media* (Primera edición ed.). (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Le Goff, J. (2005). *The birth of Europe* (Primera edición ed.). (J. Lloyd, Trad.) Oxford: Blackwell publishing.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía* (Primera edición ed.). (E. Marengo, Trad.) Buenos Aires: Manantial.
- McKitterick, R. (2004). *History and Memory in Carolingie World* (Primera edición ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nava Rodríguez, M. T. (1992). *La educación en la Europa Moderna* (Primera edición ed.). Madrid: Síntesis.

- Pedersen, O. (2000). *The first universities. Studium generale and the origins the university education in Europe* (Primera edición, segunda reimpresión ed.). (A. Northon, Trad.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad. (Prólogo de Roger Chartier y Jean Hébrard)* (Primera edición ed.). (J. C. Gentile Vitale, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía* (Primera edición en español ed.). (L. Padilla López, Trad.) Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media* (Primera edición ed.). (C. Giménez, Trad.) Buenos Aires: Claridad.
- Poly, J.-P., Vauchez, A., & Fossier, R. (2001). *El despertar de Europa, 950-1250* (Primera edición ed.). (J. Bignozzi, R. Santamaría, P. Roqué, & M. Latorre, Trads.) Barcelona: Crítica.
- Power (Ed.), D. (2006). *The Central Middle Ages. Europe 950-1320* (Primera edición ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Rashdall, H. (1936). *The Universities of Europe in the Middle Ages. Vol I-III* (Segunda ed.). Oxford: Powicke and Emden.
- Relancio, A. (2010). Las universidades medievales. En *Ciencia y Cultura en la Edad Media* (págs. 327-354). Los Realejos: Viera y Clavijo.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica clásica* (Primera edición ed.). (M. T. Casado Rodríguez, Trad.) Madrid: McGraw-Hill.
- Roest, B. (2000). *A history of Franciscan education (c. 1210–1517)* (Primera edición ed.). Leiden: Brill.
- Romero, J. L. (2006). *La Edad Media* (Primera edición (1949), decimotercera reimpresión ed.). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Romero, J. L. (2008). *Estudio de la mentalidad burguesa* (Segunda edición, primera reimpresión ed.). Buenos Aires: Alianza.
- Sullivan, R. (1989). The Carolingian Age: Reflections on Its Place in the History of the Middle Ages. *Speculum*, 64(2), 267-306.
- Tagle, M. (2007). *Historia del libro. Texto e imágenes* (Primera edición ed.). Buenos Aires: Alfagrama.
- Touchard, J. (1996). *Historia de las ideas políticas* (Quinta edición, quinta reimpresión ed.). (J. Pradera, Trad.) Madrid: Tecnos.

Verger, J. (2008). The Universities and the Scholasticism. En D. Abulafia (Ed.), *The New Cambridge Medieval History. Volume V. c.1198-1300* (Segunda ed., págs. 256-276). Cambridge: Cambridge University Press.

Vignaux, P. (1999). *El pensamiento en la Edad Media* (Primera edición ed.). (T. Segovia, Trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2005). *Sociología de la religión* (Primera edición ed.). (J. Rovira Armengol, Trad.) Buenos Aires: Letras universales.

Weber, M. (2007). *Ensayos sobre metodología sociológica* (Primera edición, séptima reimpresión. ed.). (J. L. Etcheverry, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.

---

## Notas

<sup>1</sup> El vocablo latino *examen* aludía a la acción de pesar, de medir (tomado como sustantivo designa el fiel de la balanza; también una muchedumbre). Una expresión como *examina legum servare* podría hoy leerse como ‘comprobar las leyes’, una como *verborum omnino pondera examino* como ‘pesar todas sus palabras’. Por otra parte el vocablo *gradus* se introdujo del indoeuropeo *ghredh-* significando la acción de caminar, ir, paso, escalón, etapa. Que estos significados no estaban adheridos a la noción de un estado adquirido por una certificación concedida tras superar un examen se comprende de inmediato al detectárselos en la misma raíz del original *agredir* (hoy atacar, asaltar). El uso del término en locuciones originales aclara ese sentido: *gradumcelerare* (apresurar el paso); lo más parecido al uso que se le confiere en las universidades medievales proviene del ámbito militar, donde puede interpretarse como una posición, tal como sucede en *aliquem gradum demovere* (desalojar a uno de sus posiciones).

<sup>2</sup> En las palabras del propio Durkheim “Car l'institution des grades universitaires existe toujours; nous en avons hérité; même elle a gardé la forme extérieure qu'elle avait au Moyen Age, et les termes qui servent encore aujourd'hui à désigner les différents examens sont ceux qu'employaient déjà les hommes du XIIIe et du XIVe siècle” (Durkheim, 1938a, pág. 101).

<sup>3</sup> El investigador y el mismo lector se hallan instalados en una época que le impone, entre otras cosas, las categorías con las que juzga e interpreta lo que se le presenta y aparece. Los historiadores no se trasladan de época echando mano a palabras desusadas o, para decirlo en palabras de Edward Carr, “tampoco serían mejores historiadores de Grecia o Roma por dar sus conferencias con la clámide y la toga” (1993, pág. 33).

<sup>4</sup> Es conocida la taxonomía gruesa (Adalberón de Laon) que toma como criterio demarcatorio la acción dominante o principal que es predicable de cada clase: rezar (clérigos), proteger (nobles), trabajar (siervos). En esta clasificación no se desconoce que algunos miembros de la primera clase, particularmente los monjes, pudieran desempeñar varias de las funciones tales como el trabajo y el estudio entre los benedictinos; lo que introduciría de nuevo el llamado ‘intelectual medieval’ es su dedicación principal, prácticamente exclusiva al oficio. Para la mayoría de los monjes, la tarea de copiado-escritura de un texto no se desarrolla ordenada a un interés específico en el contenido del texto, sino que es considerada primordialmente como el cumplimiento de una misión que requiere un esfuerzo de tal envergadura que es considerado una penitencia salvífica: un buen copista profesional raramente alcanzaba a escribir tres páginas en un día, y puede estimarse que un manuscrito de dimensiones corrientes le demandaría a un solo copista alrededor de tres meses. (Le Goff, Los intelectuales en la Edad Media, 1996, pág. 25 ss; Corèdon & Williams, 2004, págs. 77, 252; Colla, 2010, pág. 159; Labarre, 2002, pág. 32).

<sup>5</sup> Por supuesto, las primeras manifestaciones de la burguesía no se producen simultáneamente en todas las regiones; en Italia puede hablarse de una irrupción documentada del fenómeno ya hacia el siglo XI con el movimiento popular de los *pataria* (Bühler, 2006, pág. 88).

<sup>6</sup> La atmósfera de seguridad y libertad de la ciudad habría incitado a comerciantes y artesanos a congregarse en los núcleos urbanos iniciales; el proverbio alemán ‘*Die Stadtlufmactfrei*’ [El aire de la ciudad libre] citado por

---

Pirenne (2001, 112) como válido en toda la región sería un indicio de este clima. Otras interpretaciones en (Touchard, 1996, págs. 142-146).

<sup>7</sup> La política de los reyes, por ejemplo de los Capetos en el siglo XII, ciertamente tendía a apoyar lo que pudiera debilitar el feudalismo; cabría precisar que el fenómeno de proliferación de las ciudades, aunque también en Inglaterra fue de gran intensidad, se presentó allí con un carácter diferente, ya que no apoyaban la realeza sino que se aliaron con los barones contra ella. Las ciudades se ven inicialmente junto a los ríos o las costas y sólo hacia el siglo XII aparecen en rutas que unen los ríos mayores (Pirenne, 2011, págs. 80, 105, 131). El incremento de la población es tal que “para todo el conjunto de Europa, el crecimiento iría de 27 millones hacia el 700, hasta 42 en el año mil y hasta 73 en el 1300” (Le Goff, 1992, pág. 57).

<sup>8</sup> Cada *scriptorius* requería de abundante materia prima, principalmente el pergamino, escaso y costoso, para lo que basta el dato de que para una Biblia se necesitaba la piel de más de trescientas ovejas (Díez-Borque, 1995, pág. 51), o que hacia el siglo X eran necesarios “200 ovejas, tres toneles de trigo y varias pieles de marta en pago de un solo sermonario” (Dahl, 2003, pág. 74). Un abad recomienda a los redactores “velad porque el frenesí de vuestra pluma no resulte un inútil gasto de pergamino” (Chartier R., 2006, pág. 35). Los monasterios mejor posicionados contaban con bosques donados por algunos príncipes para contar con una reserva de pieles vivientes a las que acudir mediante la caza. La escasez y costo del pergamino explica el *palimpsesto*, nombre dado al documento que resulta de la práctica de borrar la escritura anterior para rescribir un nuevo texto. Los copistas no eran necesariamente especializados, aunque en ocasiones algunos expertos eran requeridos desde otros monasterios para cumplir encargos especiales. También funcionaban en el sentido inverso, recibiendo monjes inexpertos como aprendices. Los *scriptoria* funcionaban como bibliotecas y eran prácticamente las únicas, con un número de ejemplares no muy elevado: “los 666 de *Bobbio* en el siglo X eran cifras considerables” (Labarre, 2002, pág. 39) y se dice que la biblioteca que el confesor de Luis IX, Robert de Sorbon, donó al colegio universitario de la Universidad de París era considerada una de las más importantes del Occidente medieval hacia el siglo XIII, con algo más de 1000 ejemplares (Colla, 2010, pág. 178).

<sup>9</sup> Una de las principales características de la minúscula es que requiere más espacio para desarrollarse ya que ocupa cuatro líneas en lugar de dos, puesto que el cuerpo principal de la letra rebasa hacia arriba por su trazo vertical (la lanza de las letras b, d, h, l) o por debajo (la cola de f, g, p, q). La cursiva, tipografía rápida utilizada para documentos oficiales, pasó al libro en la época merovingia, acercándose mucho a la minúscula. La minúscula carolingia, surgida hacia el 800 en el *scriptorium* de Corbie de una fusión entre tipos intermedios de los anteriores, se extendió con rapidez (Labarre, 2002, págs. 32-35; Corèdon & Williams, 2004, págs. 164, 193, 284; Dahl, 2003, págs. 54-58; Colla, 2010, pág. 164).

<sup>10</sup> El libro no es un objeto pensado principalmente para la fijación y transmisión de un texto, en una función puramente comunicativa, sino que se construye con un arte que lo convierte en un signo de clase (Díez-Borque, 1995, págs. 16, 24, 57; Dahl, 2003, págs. 68-72).

<sup>11</sup> El llamado Renacimiento carolingio puede considerarse como extendido sobre los tres reinos de Carlomagno, Luis el Piadoso y Carlos el Calvo, con Alcuino como inspirador y fuente del primero, Juan Escoto Erigena del segundo. Dos septenarios, imaginaba Alcuino, se derramarían sobre la mentalidad medieval: el de los siete dones del Espíritu Santo habría de revivir el septenario antiguo del *trivium* (gramática, dialéctica, retórica) y el *quadrivium* (geometría, aritmética, música, astronomía), disciplinas que constituyen las denominadas *artes liberales*. El siglo X, el mismo siglo XI (en cuya segunda mitad domina muy alto San Anselmo), transcurren como épocas de hierro en el que el saber se transmite en contadas escuelas, hasta la llegada del segundo renacimiento medieval, ahora en el siglo XII, con las grandes escuelas. Los nombres de Hugo y Ricardo en la abadía de San Víctor, Anselmo de Laon, Guillermo de Champeaux, Guillermo de la Porrée (Poitiers), Bernardo de Chartres, Guillermo de San Thierry (Chartres), Guillermo de Conches (Chartres) tienen un peso propio. En cuanto a la concepción chartriana del *heptateuchon* (“como llamaban los griegos al manual de las siete artes liberales”, dice Thierry), Thierry concibe un casamiento entre el *trivium* y el *quadrivium* dado que la sabiduría necesita del espíritu (iluminado por el *quadrivium* y de su expresión (elegante, argumentativa, persuasiva, proporcionada por el *trivium*). Guillermo de Conches, introduce una distinción entre *trivium* y *quadrivium* que proviene de un principio: el primero, compuesto de artes verbales constituyen la elocuencia, mientras que el segundo constituye la filosofía.

<sup>12</sup> Al decir de Pirenne “son las primeras escuelas laicas de Europa desde el fin de la Antigüedad” (2011, 132-133) y a ellas se debe que la enseñanza dejara de ser un servicio para los novicios de los monasterios o el clero parroquial. La enseñanza en estas escuelas se limitó a lo elemental y quienes pretendían prolongar sus estudios debían ingresar en alguna de las instituciones del clero. El conocimiento de la lectura y la escritura ya no estuvo reservado para los miembros del clero ya que eran necesarios para muchas de las actividades

---

económicas en los burgos. Una reconstrucción del pensamiento y sus localizaciones en este período se encuentra en el breve y sustancioso texto de Paul Vignaux un ilustre discípulo de Étienne Gilson, (Vignaux, 1999, págs. 13-26).

<sup>13</sup> Si la escuela de Chartres en el siglo XII domina las artes de la elocuencia, la orientación de los espíritus hacia la dialéctica desplaza la importancia de Chartres hacia París, que a principios del siglo XII ya era conocida como 'la ciudad dialéctica'. En las primeras décadas del XII sólo se conoce la llamada *logicavetus* (*Categorías, Peri Hermeneias, Isagoge* de Porfirio) para aparecer luego la *logicanovus* (*Analíticos, Tópicos, Sofismas*), versiones en latín traducidas y comentadas por Boecio; las obras de Física y Metafísica solo arribarían más tarde, a través de los árabes (interpretadas, comentadas e interpoladas). "De entre todas las disciplinas que la Edad Media recibe y de las que se apropia, es la dialéctica la que se convierte en la técnica esencial" (Vignaux, 1999, pág. 27), y sin exageración se ha afirmado que Abelardo en el XII fue el profesor de Lógica de la Edad Media (Enseña en Melun, Palet, Corbeil, París, la Montaña Santa Genoveva, Laon, París nuevamente...). La escolástica, en la que brilla Abelardo, "se muestra como una literatura de preguntas: a partir de un 'sí' un 'no', la dialéctica entra plenamente en juego; el dialéctico encuentra un problema para él: *quaestio* se definirá como *problema dialecticum*" (Vignaux, 1999, pág. 51). Una concisa y precisa presentación del carácter y sucesión de las escuelas, como así también de sus modos de organización se encuentra en (Abulafia, 2006, págs. 149-177), especialista del Cavendish College (Cambridge) en historia intelectual de los siglos XII y XIII europeo.

<sup>14</sup> Se puede conjeturar el peso de las escuelas monásticas también por el de las personalidades excepcionales que las transitaban: baste mencionar a Ruperto de Deutz (c.1075/80–1129), Honorius Augustodunensis (c.1070–c.1140) Hildegarda de Bingen (1098–1179), Bernardo de Clairvaux (c.1090–1153), el gran adversario de la gloria parisina del dialéctico Pedro Abelardo (Abulafia, 2006, pág. 152).

<sup>15</sup> Para una noticia acerca del modo en que los textos escritos y sus lecturas se convirtieron en símbolos de la autoridad y el conocimiento en el reino carolingio, cimentando un sentido de identidad y de proyectos compartidos por los Francos, con los textos de Beda el Venerable, el mismo Alcuino, Hrabano Mauro, puede verse un completo estudio en (McKitterick, 2004, págs. 218-244), profesor de Historia Medieval de la Universidad de Cambridge. Se funda allí el principio sobre el que se desarrollan las prácticas de enseñanza medievales que serán las formas propias en los inicios de la universidad, "la enseñanza se presenta en base a textos recibidos: el maestro medieval se llama *lector*" (Vignaux, 1999, pág. 51).

<sup>16</sup> La noción es expuesta en una síntesis debida a Julián Marías en la introducción al texto de Wilhem Dilthey : "ante una cosa cualquiera, necesitamos su fecha, su inserción en la historia, y sin ella no la entendemos [...] todas las visiones que se dan en la historia son verdaderas —o pueden serlo—, pero ninguna es la verdad, porque todas son parciales: ninguna agota la realidad [...] El método del conocimiento de Dilthey parte de la percatación de sí mismo o autognosis, pasa a la hermenéutica o interpretación de la vida ajena, de la vida del prójimo y termina en el conocimiento de la naturaleza: de lo más próximo —nosotros mismos— a lo más lejano. Este es el hallazgo más profundo de Dilthey: su postulado de la razón histórica y su método hermenéutico" (Dilthey, 1997, págs. 26-30).

<sup>17</sup> La palabra comprensión en lengua alemana es *Verstehen* y ha habido no pocas discrepancias al momento de ajustar su significado; en realidad, parece derivar de ideas corrientes entre los historiadores de la época en un campo conocido como hermenéutica utilizada para designar un acercamiento a un texto para interpretar el pensamiento del autor. Dilthey primero, Weber después, ampliaron en *Verstehen* el alcance original para aplicarlo al mundo social (Ritzer, 1996, págs. 251-253).

<sup>18</sup> Es éste el germen de la sociología comprensiva, la fenomenología de Schütz, la etnometodología de Garfinkel y hasta del interaccionismo simbólico, todos ellos como *sociología cualitativa*.

<sup>19</sup> El postestructuralismo encontrará en la figura de Bourdieu quien desarrolle la idea de la escuela como lugar del ejercicio de coacción psíquica, lo que llamará violencia simbólica, imponiendo un arbitrario cultural.

<sup>20</sup> Siempre conviene recordar que, hablando estrictamente, la homología weberiana sacerdote-profesor se establecen entre los tipos ideales construidos del 'status sacerdote' y el 'status profesor'. Desde luego, que si la construcción del tipo ideal ha resultado satisfactoria, esta relación entre los tipos ideales tiene la capacidad de decir algo de los sustratos empíricos mismos a partir de los cuales se han construido. El mismo Weber lo advierte en muchos pasajes de su obra: "el tipo ideal es, en particular en esta función, el intento de aprehender, en conceptos *genéticos*, individuos históricos o sus elementos singulares [...] Pero estos conceptos se vuelven típico-ideales, es decir que, en su pureza conceptual, no encuentran representante en la realidad, o lo encuentran solo parcialmente" (Weber, 2007, págs. 82-83).

<sup>21</sup> El mismo Eric Hobsbawm, sin negar el carácter narrativo de la historia, apunta que esto no contradice de manera alguna a su carácter científico: "si sus textos son ficticios, y lo son en cierto sentido, pues son

---

composiciones literarias, la materia prima de estas ficciones son hechos verificables... si la historia es un arte imaginativo, es un arte que no inventa, sino que organiza sus *objets trouvés*" (Hobsbawm, 1998, pág. 271). Por supuesto, estos objetos son, menos que encontrados, seleccionados por el historiador, dejando de lado otros que también están allí y él desestima. "Es el historiador quien ha decidido, por razones suyas, que el paso de aquel riachuelo, el Rubicón, por César, es un hecho que pertenece a la historia, en tanto que el paso del Rubicón por millones de otras personas antes y después, no interesa a nadie" (Carr, 1993, pág. 15).

<sup>22</sup>La grilla de lectura es una noción derivada del marco conceptual que constituye una construcción estructurada, dado que se seleccionan y realzan algunas características de las fuentes secundarias y se organizan en una jerarquía según el peso específico asignado a su poder explicativo de los fenómenos que se intentan comprender. El concepto implica una selección, abstracción, combinación y acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos y que sirve de base para la comparación de casos empíricos, resultando un *medio* para reducir diversidades a un nivel general y coherente, un *modelo conceptual* diseñado con algunos atributos que pueden ser acentuados y también se presenta como un recurso heurístico que sirve para que los acontecimientos concretos puedan compararse y comprenderse dentro de un sistema de categorías generales que supuestamente subyacen en los tipos.

<sup>23</sup>La descripción de lo que era una corporación en los inicios prosigue destacando en la cabeza de la banda al jefe, el *Hansgraf* o Deán, que asume el mando de la compañía, cuyos integrantes se denominan 'hermanos', hallándose unidos por un juramento de fidelidad. Los asociados a las corporaciones presentaban el inusual espectáculo, en una sociedad en la que el pueblo estaba vinculado a la tierra y en la que los hombres estaban sujetos a un señor, de marchar por todas partes sin poder ser reclamados por nadie. "No reivindicaban la libertad: les era otorgada desde el momento en que era imposible demostrarles que no disfrutaban de ella. La adquirieron, por decirlo de alguna manera, por uso y prescripción (Pirenne, 2011, pág. 76)".

<sup>24</sup>Ningún estudiante, ya fuera de París, Oxford o Bolonia se veía a sí mismo como un *universitario*, término que podía ocasionalmente mencionar para referirse genéricamente al conjunto de todas las personas asociadas, pero no de manera especial, ni principal a la comunidad de profesores y alumnos; sólo más tarde, hacia fines del siglo XIV, los gremios empiezan a denominarse a sí mismos *universitates magistrorum et studentium* y el término *universitas* comenzó a utilizarse como sinónimo de *studium*, consolidándose en el lenguaje desde el siglo XV. La primera aparición del término se registra en 1205 en una carta del Papa Inocencio III que está dirigida a los *universismagistris et scholaribus Parisiensis*. Las corporaciones que reconocen su origen como instituciones creadas para proteger privilegios de un conjunto de personas asociadas se remontan al siglo X y se designan con términos germanos como *gildes* o *hanses* o 'hermandades', 'caridades', 'compañías' en lenguas románicas. (Le Goff, 1996, pág. 79; Nava Rodríguez, 1992, págs. 190-194; Abbagnano & Visalberghi, 2008, págs. 153-155; Pedersen, 2000, págs. 144-145; Colla, 2010, págs. 174-175).

<sup>25</sup>Al Papa Celestino III le corresponde la decisión de acordar a la corporación parisina sus primeros privilegios, pero es a Inocencio III y a Gregorio IX a quienes cabe reconocerles las decisiones que finalmente significan una autonomía del poder real, lo que se plasma de modo eficaz en la bula *Parensscientarum* que fue conocida como una suerte de Carta Magna de la universidad. Sin embargo, estas intervenciones papales que sustraen a las universidades del poder real no son desinteresadas, sino con la pretensión de tenerlas como agentes pontificios. Las universidades se han desarrollado utilizando, según les conviniera el polo de poder ubicado en el papado o en el rey, y casi siempre en disputa con el poder del obispo local. Un ejemplo de estas intervenciones decisivas lo presentan la reprensión de Gregorio IX al obispo de París y al rey de Francia con ocasión de la huelga en París de 1129 (ver la nota siguiente), o la intervención de Inocencio IV contra Enrique III para poner la universidad de Oxford bajo la protección del papado. Conviene recordar también que los primeros estatutos oficiales de la Universidad de París son debidos a un cardenal: Robert de Courçon, legado pontificio (Le Goff, 1996, págs. 74-75).

<sup>26</sup>Oxford presenta una organización similar, pero no hay un rector único y hacia fines del siglo XIII desaparece el sistema de naciones (hasta entonces divididos en boreales o australes). En Bolonia los profesores no forman parte de la universidad, que es una corporación que solo agrupa a los estudiantes, y al igual que en París, el rector surge del sistema de las *naciones* (Le Goff, 1996, págs. 78-79).

<sup>27</sup>Las huelgas de 1229 están enmarcadas en el conflicto de las Universidades con el poder de las monarquías, cuya centralización creciente en el siglo XIII impulsa a intentar dominar las corporaciones que se instalaban en sus reinos, y las universidades no eran la excepción. En París, las luchas por sustraer a la universidad del poder real cuentan muchos estudiantes muertos, lo que origina el traslado de la universidad a Orleáns por dos años durante los cuales no se dictan clases en París, hasta que en 1231 San Luis reconoce —y amplía— la independencia y privilegios concedidos a la universidad ya en un principio por Felipe Augusto. Oxford obtiene

---

sus primeros privilegios hacia 1214 con la declinación –por excomunión– de Juan Sin Tierra. Además del poder real, las universidades tuvieron en sus orígenes la oposición comunal, ya que la población universitaria escapa a su jurisdicción y limitan su poder económico al fijar un precio diferencial de alquileres y servicios para estudiantes y profesores (Le Goff, 1996, págs. 71-73).

<sup>28</sup>Oxford se encuentra muy distante de la sede del obispado (Lincoln dista a más de cien millas), y si bien es presidida nominalmente por el canciller, pronto este funcionario queda absorbido por la universidad, llegando a ser la misma institución académica la que lo elige; desde ese entonces, es un funcionario universitario y no un funcionario episcopal. En Bolonia la situación es diferente por una cuestión disciplinar: la Iglesia se había desentendido de la enseñanza de las leyes, considerada una actividad fuera de su órbita. Muy tardíamente (1219) el obispado envía un arcediano con funciones que difieren de la del canciller, pues se limita a presidir las promociones.

<sup>29</sup>En las palabras originales de Durkheim esto es “C'est qu'en effet une corporation a un peu le caractère d'une société secrète; elle a ses mystères; on n'en devient membre qu'après avoir prêté une multitude de serments; il est donc naturel qu'elle soit protégée contre le dehors par des barrières qui ne cèdent, qui ne s'abaissent que peu à peu et les unes après les autres ; d'où la nécessité d'étapes successives avant de pénétrer au cœur de la place”(Durkheim É. , 1938a, pág. 103). Los exámenes deben jalonar el recorrido que conduce al núcleo de la corporación.

<sup>30</sup>En los estatutos de la universidad de París de 1215 redactados por Robert Courçon se lee que “*nadie puede ser estudiante en París sin tener un profesor específico*”, según consta en el *Chartularium Universitatis Parisiensis*, 1, 79, citado por el profesor Olaf Pedersen (Pedersen, 2000, pág. 243).

<sup>31</sup>De que la obligación de encontrar un profesor era en cierta medida apremiante puede deducirse de algunos decretos de Oxford que hablan de plazos de cincuenta días a los llegados a la ciudad para lograrlo, como por ejemplo uno datado en Ely en 1276.

<sup>32</sup>En Bolonia el estudiante debía pagar 12 *soliditi*, en Valencia hacia el siglo XV entre dos y tres florines mensuales. El monje franciscano español Alvarus Pelagius amonestaba por igual a aquellos profesores que no aceptaban en sus listas estudiantes pobres que no pudieran pagar las tasas, como a los estudiantes que, pudiéndolo, no lo hacían, lo que hace presumir que tal vez se tratara de una contribución no compulsiva. En todo caso, la situación de París, con sus profesores subvencionados por el papado, era diferente a la de Bolonia.

<sup>33</sup>Una mayor exposición acerca del significado y tipos de vestimenta que utilizaba la comunidad universitaria puede encontrarse en (Pedersen, 2000, pág. 237).

<sup>34</sup>El término latino *bejaunus* (bisoño) aplicado al nuevo estudiante parece ser un deslizamiento del romance en Francia *bec jaune* (pico amarillo) que habría sido el mote con que se designaba popularmente al recién llegado.

<sup>35</sup>El examen de iniciación no fue un rito de iniciación ocasional, la tradición se mantuvo a lo largo de los siglos, como lo prueba un párrafo extraído del estatuto de la universidad de Valencia hacia fines del siglo XV: “banquetes superfluos y destructivos de los que no resulta ningún conocimiento, sino un gran escándalo que muchas veces provoca el inmediato abandono del recién llegado...” (Pedersen, 2000, pág. 246).

<sup>36</sup>La extensión de las vacaciones de verano variaba con las universidades; en París, por ejemplo, las cuatro semanas establecidas por el Papa Gregorio IX en el siglo XIII se transformaron en el XIV en ocho semanas desde la festividad de San Pedro y San Pablo (29 de junio) hasta San Luis (25 de agosto) En Bolonia los períodos de vacaciones de verano eran de unas seis semanas, en Cambridge llegaron a ser once semanas a las que se añaden períodos generosos que todavía hoy apenas han cambiado: cuatro semanas de vacaciones en Navidad, otras tres semanas en Pascua y diez días adicionales en Pentecostés (Rashdall, 1936, págs. 1-129).

<sup>37</sup>El texto de los libros se convirtió en el instrumento del intelectual: “Hoy los clérigos y letrados son como los nobles incapaces en la guerra. Permanecen estúpidos ante un libro de lectura para niños como ante un repentino espectáculo de teatro, pues ignoran que éstos son los instrumentos de los clérigos, siendo así que el herrero sabe que las redes son los instrumentos del pescador y el pescador sabe que el yunque y el martillo son los instrumentos del herrero”, dice Giraud de Barri citado en (Le Goff, 1996, págs. 69-70). Puede verse también (Le Goff, 1992, págs. 71, 305-307). En cuanto al tipo de textos, puede tomarse, por ejemplo, la lista de lecturas obligatorias para el primer grado de bachiller hacia 1255 en la Universidad de París: En esta lista, la Lógica se dividía en antigua y nueva siendo los textos para la *Logicavetus: Isagoge* (Porfirio); *Topica, Divisiones* (Boecio); *Praedicamenta, De Sophisticis, Elenchis, Topica, Analytica Priora* (Aristóteles), mientras que para la *Logica nova: Analytica Posteriora* (Aristóteles), *Liber Sex Principiorum* (Gilberto de Porres). Para la Gramática: *Institutiones Grammaticae* (Prisciano), *Barbarismus* (Donatus). En filosofía, la *Physica* y *Metaphysica* (Aristóteles). En ciencias *De Animalibus, De Caelo et Mundo, De Generatione et Corruptione, Meteorologica*

---

(Libros I y IV) (Aristóteles), *De Plantis* (Theophrastus). En Psicología, *De Anima, De Sensu et Sensato, De Somno et Vigilio, De Memoria et Remiscentia, De Differentia Spiritus et Animae, De Morte et Vita* (Aristóteles) y en filosofía práctica la *Ethica Nicomachea* (Aristóteles). Este listado contiene lo mínimo para el grado de bachiller y se añade alguna obra necesaria para el inicio de los estudios necesarios para los aspirantes a obtener el grado de *maestro*. Puede verse una discusión acerca del carácter renovador de este syllabus, primera avanzada de un Aristóteles 'nuevo' en la universidad en (Pedersen, 2000, págs. 277-282). Para un panorama más general, puede verse (Colish, 1998, págs. 265-274).

<sup>38</sup>“La *lectio*, un análisis en profundidad que parte del análisis gramatical que da la letra *–littera–*, se eleva a la explicación lógica que suministra el sentido *–sensus–* y termina en la exégesis que revela el contenido de ciencia y de pensamiento *–sententia–*” (Le Goff, 1996, pág. 92).

<sup>39</sup>Una curiosa reseña cuenta que, tras hacer un experimento ‘pedagógico’ consistente en separar dos grupos, uno de los cuales escuchaba la lectura a un ritmo que le impedía tomar notas, se concluyó que era preferible este procedimiento al de hacerlo lentamente permitiendo a los alumnos llevar sus apuntes. Esto dio lugar a algunos revuelos que podían terminar en una pedrea al profesor (Pedersen, 2000, págs. 253-257).

<sup>40</sup>Las variantes de una y otra forma eran muchas, pero cabe decir que en la *expositio* se hacía un análisis del texto dividido en segmentos (*divisiotextus*), mientras que en las *quaestiones*, tras presentar una pregunta que el maestro quiere responder afirmativamente, se presentan las objeciones (*objectiones*) que llevarían a una respuesta negativa y luego las contraobjeciones que suelen iniciarse con la locución *Sed contra* y finalmente la solución se inicia con el término *Respondeo* en que se muestra de qué modo las *solutiones* responden las objeciones y el problema planteado. Puede verse una detallada discusión en (Pedersen, 2000, págs. 255-285).

<sup>41</sup>Esta esquemática descripción se puede ampliar en (Pedersen, 2000, págs. 246-266). En el espacio de esta nota baste decir que la *expositio* reconoce una primera ampliación de la *lectio* que se denominaba *meditatio* que pronto resultó insuficiente, y entonces incorporó y elaboró las explicaciones que los lectores-autores añadían en los márgenes, superponiendo a la *lectio* la explicación de frases o *litterae* y la sentencia (*sententia*). Es en realidad sobre este escrito que se organizaba la *quaestio*. El género *disputatio* adoptó el nombre *quaestio disputata* porque lo que se discutía era una cuestión; un subgénero, la *quaestio quodlibetal* (debiera preferirse el término *quaestiones de quolibet ad voluntatem cuiuslibet*) eran cuestiones acerca de un tema propuesto por el autor, como lo son la docena de Quodlibeta de Santo Tomás o las *Quaestiones de predicamentis in divinis* de Jacobo Viterbo. Para una discusión más especializada: (Hamesse, 2006, págs. 17-48).

<sup>42</sup>En la Universidad de Bolonia, reconocida como tal en 1158, surgió la escuela de los denominados *glosadores* aludiendo a los comentarios, a veces más extensos que el mismo texto, que insertaban en los libros de estudio. (Tagle, 2007, pág. 129). Se puede hablar de una diferenciación de formatos en los últimos siglos del manuscrito: el libro de gran folio, que es un libro de estudio y de universidad y el libro en formato de *quarto* más común en los textos clásicos; más tarde, el *libellus*, un libro fácilmente transportable para usuarios tanto religiosos como laicos “el libro impreso será heredero de esa tradición” (Chartier, 1994, pág. 22-23).

<sup>43</sup>La *pecia* representaba no sólo la solución al problema de reproducir más copias de un mismo texto, sino que permitía también entregar libros (fascículos) que reproducían un texto idéntico al de cada lección universitaria” (Giovannini, 1992, pág. 59).

<sup>44</sup>La cita es de (Díez-Borque, 1995, pág. 46). En el mismo autor, se menciona que entre las funciones fuera de lo ordinario, los *stationarii* solían hacerse cargo de los ejemplares que estaban en poder de “alumnos que fallecían, abandonaban o concluían sus estudios”. En realidad, parece más bien que los dos tipos de libreros convivieron desde el principio, distinguidos por sus funciones, aunque naturalmente sucedería que el incremento del tráfico de manuscritos traería la fusión de ambas categorías, según (Colla, 2010, pág. 176). Los *stationarii* medievales aceptaban esa vigilancia de las universidades por los privilegios que suponía contar con la clientela estudiantil. En ocasiones, estos *stationarii* y también sus escribas eran o bien empleados de la universidad, o bien se encontraban bajo su vigilancia. “Los estatutos de la Universidad de París, promulgados en 1215, estipulaban que el *librarius* debía prestar juramento a la institución, comprometiéndose a hacer copiar y a difundir las obras que figuraban en sus programas de estudio” (Colla, 2010, pág. 177).

<sup>45</sup>“La letra de *summa* tiene ángulos menos marcados; generalmente más pequeña, sirve para la escritura de los manuscritos de estudio, las ‘sumas, es decir los tratados jurídicos, teológicos, médicos. Más tardía es la bastarda...” (Labarre, 2002, págs. 44-45). Algunas abreviaturas no tenían por objeto el ahorro de espacio, sino más bien realzar algunas palabras, como en *eps* (*episcopus*), *dns* (*dominus*). Sólo un lector muy competente podía leer un texto sin el auxilio de un diccionario de abreviaturas, cada vez más numerosas.

<sup>46</sup>El aumento de la velocidad de escritura procedía del arco mayor que puede recorrer la pluma con pequeños movimientos de la mano (*ductus*). Menos aptas, pero más abundantes que la pluma de ganso, las plumas de

---

pato, cuervo, cisne podían cubrir las necesidades derivadas por la escasez de plumas de ganso, que se gastaban muy rápidamente (Colla, 2010, págs. 163-164).

<sup>47</sup>Sin embargo, Roger Chartier observa que la lectura que permite la memorización puede ser tanto “silenciosa, subvocalizada u oralizada sin que eso tenga mucha importancia” (2006, pág. 33). La lectura silenciosa gana terreno desde la introducción del espaciado entre palabras hacia el siglo VII y se va generalizando de modo sistemático desde fines del siglo XII; puesto que permite recorrer el texto a mayor velocidad, y por lo tanto leer más en el mismo tiempo disponible, “fue adoptada por las instituciones del saber alrededor del siglo XII y dos siglos más tarde por la aristocracia laica” (Littau, 2008, pág. 38) y se extendió su uso sobre todo entre los lectores más instruidos.

<sup>48</sup>La gramática de los medievales se torna cada vez más abstracta tornándose muchas veces en una disciplina a la que más propiamente cabría denominar, con las connotaciones actuales, una lógica, una gramática especulativa que trata de los modos de significar –*de modissignificandi*– (Vignaux, 1999, pág. 65).

<sup>49</sup>El término *doctor* medieval no se alejaba del original clásico *doctor* para designar al maestro, con *doctus* como participio pasivo del verbo *doceo* (enseñar) lo que se manifiesta en fórmulas como *aliquemaliquiddoceo*: enseñar a uno algo) y la *docibilitas* para designar a la facilidad de aprender. El indoeuropeo construye el término con la partícula *dek* (aceptar) y el sufijo *eye* para dar *dokeye*: hacer que se acepte, donde se advierte la connotación activa del término, el que hace docencia es el que ‘hace que se acepte’ lo que enseña. Como cuerpo, *doctorum* designa a los competentes, los peritos.

<sup>50</sup>Consta en uno de los Chartolarium de la universidad de Parí que para la *Nación* francesa la fianza ascendía a 13 *solidicon 4 denarii*, lo que equivalía a casi un año de alquiler en la ciudad (Pedersen, 2000, pág. 265).

<sup>51</sup>Esta entrega era más o menos directa, en algunas *naciones* en París se efectuaba en una ceremonia en el que el candidato daba una conferencia –*collatio*– que era no mucho más que una mera formalidad, y que tenía lugar unos seis meses antes de la *inceptio*.

<sup>52</sup>Tres cosas más recibía el nuevo miembro: un anillo (desposorios con el saber), un birrete (su gloria) y un beso de la paz.

<sup>53</sup>La Cátedra, insignia original aparece con frecuencia creciente coronada por una señorial bóveda ahuecada que la magnifica, y al la larga túnica se le añade un “capuchón de marta cebellina, a menudo una gorguera de armiño” a tono con los largos guantes; los estatutos, por su parte, reclaman a los estudiantes cada vez mayores cantidades de guantes que deben regalar a los doctores al momento de su examen, como se lee en un estatuto de 1387: “antes de sus doctorado y en tiempo conveniente el candidato deberá depositar en manos del bedel un número suficiente de guantes para los doctores del colegio...” (Le Goff, 1996, pág. 119).