

# El *De doctrina* de Guillermo de Conches: una síntesis escolástica de filosofía de la educación

## William of Conches' *De doctrina*: a Scholastic Synthesis on Philosophy of Education

Gabriel González Nares  
Universidad Panamericana, Ciudad de México  
ggonzalezn@up.edu.mx

Mónica del Carmen Meza Mejía  
Universidad Panamericana, Ciudad de México  
mmeza@up.edu.mx

### Resumen

La escuela catedralicia de Chartres, en el siglo XII, recuperó una fértil tradición de estudios científicos y humanísticos. Junto con ello, retuvo una articulada noción de educación que heredó desde la antigüedad tardía. Gracias a ello, la noción acerca de la educación se mantuvo enciclopédica y flexible a su público. Guillermo de Conches, maestro de Chartres, escribió en su tratado enciclopédico *Dragmaticon* un apartado dedicado a la naturaleza de la educación, posteriormente intitulado *De doctrina*. Aquí se ofrece un estudio introductorio sobre el texto, su propuesta de noción de educación y sus elementos, así como su traducción del latín al español.

*Palabras clave:* *Dragmaticon, educación, Escuela de Chartres, Guillermo de Conches, Quadrivium, Trivium.*

### Abstract

The Cathedral School of Chartres, during the XIIth Century retrieved a fertile tradition of scientific and humanistic studies. And with that it retained and articulated notion of education, which it inherited from classical antiquity. Thanks to this heritage, the notion of education was kept encyclopedic and flexible to its public. William of Conches, teacher at Chartres, wrote in his encyclopedic treatise *Dragmaticon*, a section devoted to the nature of education, posthumously called *De doctrina*. In this paper is offered an introduction study on the text, its proposal of education and its elements, as well as a translation into Spanish.

*Keywords:* *Dragmaticon, education, Quadrivium, School of Chartres, Trivium, William of Conches.*

---

## *El mundo intelectual occidental del siglo XII*

El mundo medieval occidental experimenta una serie de acontecimientos en la antesala del siglo XII, el cual sobresale por el florecimiento, las innovaciones y las aportaciones en varios campos del quehacer humano, en un entorno donde se experimentan las secuelas de la conquista normanda de Inglaterra, pacificada mediante los concordatos de Francia (1107), Inglaterra (1108) y el Imperio (1122); la Primera Cruzada (1095) y el inicio de una serie de expediciones a Oriente; la toma de Toledo por lo cristianos (1085); la misteriosa muerte del rey Guillermo II de Inglaterra —Rufus, el rojo— (1100) y el asesinato de Carlos I de Flandes —el bueno—, entre otros hechos históricos. Sucesos que los monjes narran puntualmente y conservan en los archivos de sus monasterios, porque se interesan por el mundo que les rodeaba, “un mundo al que veían atreverse a nuevas empresas, expandir y crecer” (Bisson, 2010: 25) y que anunciaba la desaparición del viejo mundo, amenazado por la dinámica emergente de los cambios sociales y económicos que la Europa occidental experimenta por el incremento de la población y la riqueza que comienza a concentrarse en los centros urbanos, como un futuro prometedor del poder de la ciudad frente a los avatares del mundo rural.

Al tiempo que las ciudades se consolidan por toda la Europa bajomedieval, como centros urbanos de rica vida social, cultural y económica, Chartres se posiciona como una escuela de filosofía, que estudia y abreva la cosmovisión de Platón, no obstante la carencia de fuentes completas del ateniense. El estudio del desarrollo del pensamiento filosófico-educativo permite identificar el modo de aprehender una realidad, especular sobre ella para luego, incluso, sistematizarla y crear escuela. Eso mismo sucedió en el microcosmos de Chartres, una pequeña ciudad al occidente de París, donde desde el siglo X, existe una escuela catedralicia, fundada por el obispo Fulberto de Chartres.

La relevancia filosófica de la escuela de Chartres es ya un hecho para el siglo XII, en la transición hacia el alto medievo, en el contexto de lo que algunos autores, entre ellos Jacques Le Goff (1996), denominan como «un renacimiento intelectual», entre los siglos X y XIII, “cuando hubo una renovación del pensamiento y la sensibilidad y se estableció la reflexión basada en la argumentación y la razón lógica” (Tamayo de Serrano, 2007: 198). Y donde florecen sabios pensadores que acrisolan la empresa iniciada por Carlomagno, siglos antes, para instruir intelectual y moralmente a los súbditos del Imperio, incluyendo al emperador mismo.

Con respecto a lo anterior, a finales del siglo VIII Carlomagno llamó a Alcuino de York (735-804) para desarrollar el plan de estudios que implica la conjugación de un selecto grupo de maestros procedentes de diversos territorios del imperio para incorporarse en una nueva institución: la Escuela Palatina de Aquisgrán, también conocida como *Schola palatina* o Academia palatina. Esta institución pronto se convirtió en el centro de reconstrucción intelectual de Europa, gracias no solo a la presencia del monje benedictino inglés, sino sobre todo, como afirma Pollán (2012: 13-14), porque logró conjuntar en el espacio palatino una élite intelectual proveniente de diversas partes del territorio europeo como el anglosajón Wizo (Cándido), los italianos Pedro de Pisa, Pablo el Diácono, Paulino el Gramático, el germano Leidrado, los españoles Agobardo y Teodulfo, los francos Angilberto y Modoino, el irlandés José Escoto y el inglés Fridegiso, este último firme en el propósito de conservar y difundir el *Trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), siete artes liberales necesarias para la comprensión de las Escrituras (Génesis, Éxodo, Levítico, Números, Deuteronomio, Josué y Jueces) y como encuadre para el cultivo de la filosofía, centrada principalmente en el pensamiento platónico, pero lastrada por un conocimiento limitado del aristotelismo (solo se estudiaban y comentaban las *Categorías* y *Sobre la interpretación* con las glosas de Porfirio y de Boecio).

Sin embargo, no todas las artes se estudiaban por igual, pues el énfasis se ponía especialmente en la gramática y en la retórica, y cuando más tarde el péndulo del interés se inclina hacia la dialéctica,

se habrá producido un cambio de importancia capital para el desarrollo de la filosofía y teología escolástica (Pollán, 2012: 17).

La tradición educativa carolingia, que resulta tanto del plan de estudios como de las formas dialogadas de enseñanza, se expande como una red por Europa en el ámbito de las escuelas monásticas, las cuales conservan la cultura antigua y facilita el esplendor de la Escolástica y, más adelante, del Renacimiento.

En la evolución escolar de los siglos que van del X al XIII, los sabios medievales son una novedad, como el mismo Jacques Le Goff explica (1990: 25-26), pues, surgen como un constructo sociológico que presupone la división de trabajo entre la ciudad y el campo, ya que el mundo rural en este periodo se enfoca en el cultivo de la agricultura y de la ganadería, mientras que la ciudad lo hace en la manufactura, el comercio y los negocios, donde emergen por un lado, un nuevo grupo social: la burguesía urbana, cuya fuerza consolida un liderazgo en la secularización de la vida y, por el otro, una nueva forma de organización del trabajo: las corporaciones que aglutinan y protegen los intereses profesionales de sus miembros.

Asimismo, en los centros urbanos surgen las universidades con un carácter corporativo de maestros y estudiantes para la construcción del saber de las artes, la teología, el derecho y la medicina. En estas instituciones de educación superior, así como en las escuelas catedráticas, los nuevos intelectuales o profesionales del pensamiento, como los llama Fossier (1996), ejercen como hombres de oficio con una impronta socioprofesional y de la actividad universitaria. De tal manera, “la división entre escuela monástica reservada a los futuros monjes y escuela urbana en principio abierta a todo el mundo, incluso a estudiantes que continuaran siendo laicos, es fundamental” (Le Goff, 1990: 10), porque, en definitiva, la escuela urbana implica el nuevo trabajo intelectual que une a la investigación y a la enseñanza en el espacio de la ciudad y no en el monástico.

Un nuevo trabajo intelectual que caracteriza a quienes en lugar de designarse como clérigos, que es un término equívoco, tratan de identificarse como *philosophi*, no al modo antiguo, sino como pensadores cristianos y con la conciencia de la profesión que asumen: pensar y enseñar lo pensado. Esta identificación establece un tipo

de proceso, resultado de la reflexión personal y su difusión, en el contexto “de aquel ideal de las escuelas desde el siglo XII al siglo XV” (Le Goff, 1990: 21), donde el conocimiento ya no se atesora dentro de los monasterios, sino que busca ponerse en circulación, como talleres donde salen las ideas.

El intelectual urbano del siglo XII se considera y se siente como un artesano, como un hombre de oficio comparable a los otros habitantes de la ciudad. Su función es el estudio y la enseñanza de las *artes liberales*:

Pero ¿qué es un *arte*? No es una ciencia, es una técnica. *Ars es tekhné*, es la especialidad del profesor así como el carpintero y el herrero tienen la suyas [...]. Un *arte* es toda actividad racional y justa del espíritu aplicada a la fabricación de instrumentos, tanto materiales como intelectuales; es una técnica inteligente del hacer. *Ars est recta ratio factibilium*. De manera que el intelectual es un artesano; entre todas las ciencias (las artes liberales), se llaman artes, pues implican no sólo el conocimiento sino también una producción que deriva inmediatamente de la razón [...] (Le Goff, 1996: 68).

Aunado a lo anterior, la extensión geográfica que se da tanto de las escuelas catedralicias como posteriormente en el ámbito universitario fundamentan el desarrollo de métodos e instrumentos de trabajo, propios de la nueva actividad de dichos profesionales del pensamiento: lector, escritor y profesor, de técnicas intelectuales y modos de comportamiento frente al manuscrito y luego frente al libro impreso. En este sentido, “los cursos universitarios contribuyeron a hacer evolucionar al lector medieval, que pasó de la lectura en voz alta a la lectura visual silenciosa” (Le Goff, 1990: 16).

Sin duda, las acciones educativas del consejero Alcuino resonaron más adelante en la formación cultural de los intelectuales medievales, incluso después de la muerte del rey de los francos, así como en la creación de otras muchas escuelas monacales y catedralicias, como por ejemplo, Fulda, Laon, Reims y Chartres, esta última una de las escuelas catedralicias más famosas hacia el siglo XII para

el cultivo de la gramática, con la finalidad de sustentar el proceso lógico argumentativo y mejorar la claridad expositiva y organizativa de la secuencia de los raciocinios del abordaje de las ciencias experimentales y que fue un importante centro de conocimiento y enseñanza por su intención científica del estudio de la naturaleza, con base en las *scientiae rerum*, en el *Quadrivium*. Es por esta causa que las preguntas que motivan esta investigación sean dilucidar, en primer lugar, la intención educativa de la Escuela de Chartres. En segundo lugar, interesa conocer cómo se explicó filosóficamente el orden del universo, es decir, las vías que emplearon los escolásticos carnotenses para estudiar racionalmente el universo. Y finalmente, quiénes fueron los intelectuales de Chartres y cuáles sus principales aportaciones a la tarea de la planificación educativa en un ámbito gremial, sobre todo, de Guillermo de Conches en su opúsculo intitulado posteriormente *De doctrina*.

#### *Los intelectuales de Chartres y sus distinciones*

La Escuela de Chartres descolló entre estos centros de estudios. Al amparo del obispo y con la ayuda de los condes de Anjou, los duques de Normandía y otros nobles, la escuela recién abierta atrajo a muchos estudiosos al diálogo y al aprendizaje. Así, al cuidado de Fulberto de Chartres, se fundó la escuela, que fue precursora de los estudios universitarios, con espíritu de totalidad de los conocimientos, de diálogo y de sistematicidad. Es factible que las características más llamativas de esta escuela medieval hayan sido tres: 1) la apertura y curiosidad por el mundo natural, 2) la capacidad de diferenciar Creador y creaturas —que permitió el desarrollo de las ciencias—, y 3) la división y especialización de las disciplinas estudiadas.

Los maestros de Chartres, o también llamados carnotenses, fueron grandes cultivadores de la sabiduría antigua. En los estantes de sus bibliotecas pervivieron los clásicos grecolatinos y llegaron los textos de los sabios musulmanes. Como fue tradicional desde la época de San Agustín, estudiaron las disciplinas liberales divididas en dos secciones: el *Trivium* y el *Quadrivium*, como se ha mencionado. En cuestiones de

lógica, gramática y retórica los carnotenses leyeron el *Órganon* de Aristóteles, que les llegó incompleto; la *Isagogé* de Porfirio; así como las obras de Donato, Quintiliano, Prisciano y Cicerón (Poirel, 2020: 137-138). También leyeron a los poetas latinos, como Horacio y Juvenal.

En materia de la ciencia natural, fue fundamental el *Timeo* de Platón, comentado por Calcidio en el siglo IV. Asumieron el pensamiento matemático de Pitágoras, Euclides, Nicómaco de Gerasa y Boecio (Poirel, 2020: 134). En la astronomía revisaron a Ptolomeo, Marciano Capella, Firmico Materno, Marco Manilio y Macrobio (Caiazza, 2020: 198-202). También estuvieron en contacto con las obras de Galeno, el médico (Jeauneau, 2009: 49), y de filósofos árabes como Avicena o Al Juarismi (Jeauneau, 2009: 92). Sin duda, los maestros de Chartres tuvieron un interés particular por el mundo natural. Esto se debe a su consideración de la bondad del mundo como efecto de la bondad de Dios. Si el mundo es creado, y tiene algo de su Creador, es legítimo estudiar al mundo como efecto de la bondad divina. Sin embargo, también es valioso estudiar las realidades naturales por sí mismas, no sólo porque proceden de Dios.

El cultivo de las ciencias fue fundamental en Chartres. De hecho, el lugar se caracterizó por su flexible y curioso naturalismo. Podríamos pensar que los intereses teológicos harían nulo el esfuerzo por contemplar la naturaleza. Sin embargo, hay dos consideraciones que aclaran la intención del estudio de la naturaleza que tienen los carnotenses. Por una parte, la diferencia entre las creaturas y el Creador permite el estudio separado de cada uno de ellos; por otra parte, el estudio de las cosas creadas lleva a Dios como Creador en tanto que sea considerado como Causa primera.

El mismo Guillermo de Conches, de quien se hablará más adelante, indica que el estudio de las cosas creadas lleva al estudio del Creador (1997: 52-53). De modo que parecería que la independencia de los métodos de las ciencias particulares y naturales, como la física, la astronomía o las matemáticas, se debe al respeto por la teología y la Sagrada Escritura. Pero no es así, sino que la independencia viene de la consideración del respeto del objeto de cada ciencia. A cada ciencia le corresponde un método, de manera que sería inadecuado estudiar una ciencia con el método de otra.

La distinción filosófica y revelada entre Dios y las creaturas impide confundirlos como la misma realidad, sino considerarlos como causados y Causa. Gracias a esta distinción, cada uno de ellos —la causa y lo causado— puede ser estudiado con independencia metodológica, sin que haya aislamiento entre ellos, sino relación. Esta distinción permitió el progreso en el conocimiento de la realidad por un doble camino: por un lado, el reconocimiento de la autoridad de quien se dedica a cada ciencia; por el otro, la investigación de las leyes propias que se descubren en ella.

Los maestros de Chartres dedicaron mucho tiempo a comentar las autoridades tradicionales, pero también a investigar nuevos temas por su cuenta, tales como la geometría (con efectos arquitectónicos), la astronomía (con efectos calendáricos) y la física (con efectos explicativos de la realidad material). La independencia entre las ciencias permitió la especialización y el consecuente progreso de ellas. De otro modo, habría sido difícil que un grupo de generalistas tuvieran la capacidad de profundizar en todas las ciencias al mismo tiempo. Así, son visibles las valiosas aportaciones sobre la relación entre fe y razón de esta escuela medieval francesa. Por último, la capacidad de la especialización permitió el avance de cada ciencia, así como el diálogo entre ellas.

La Escuela de Chartres se fue disgregando poco a poco a finales del siglo XII y principios del siglo XIII, cuando otras escuelas, de ciudades más grandes, comenzaron a tener más fama. Esta fue la oportunidad de fundación de las grandes universidades urbanas, tales como las de París, Oxford o Salamanca. Sin embargo, el legado de Chartres vivió en la posteridad en la filosofía Occidental. Por ejemplo, los maestros de la popular escuela de la Abadía de San Víctor, de París, Hugo y Ricardo, fueron influenciados por el ambiente francés (Copleston, 1993: 175). Y grandes filósofos del siglo XIII, como Santo Tomás de Aquino o San Buenaventura, fueron discípulos de los maestros de la Escuela de la Abadía de San Víctor. De modo que su legado, aunque algo discreto, pervive en la tradición occidental.

Como se ha dicho, la Escuela de Chartres pudo combinar las lecturas e intereses metafísicos platónicos con la lógica aristotélica. Y fue un importante espacio de comentario, análisis y profundización de tales ideas. Esta Escuela, fundada por Fulberto de Chartres, contó con cuatro grandes maestros en su apogeo: Bernardo de Chartres, Gilberto de Poitiers, Thierry de Chartres y Guillermo de Conches. Estos autores, y otros más, dedicaron sus esfuerzos a buscar el modo en que es posible explicar la contingencia del cosmos, basando ésta en el Uno-Bien como principio estable y cognoscible por la razón. La Escuela de Chartres dispuso de una gran variedad de obras filosóficas para profundizar en las preguntas de la tradición neoplatónica. El surgimiento de la figura del intelectual burgués frente al sabio monástico es muy patente en Chartres, pues los académicos de aquí se congregaron como un gremio profesional y no como una orden religiosa monástica.

A continuación, se presentan brevemente los perfiles de cada uno de los autores mencionados.

❖ Fulberto de Chartres (ca. 960 - 1028)

Desde finales del siglo XI, Fulberto tiene la distinción de ser el fundador de la Escuela. Fue estudiante en la Escuela catedralicia de Reims, donde llegó a ser maestro escuela (Behrends, 1976: xvii; Wellman, 2002: 136), y también comenzó su vida eclesiástica como clérigo de órdenes menores, pero no fue monje. Fue amigo y discípulo de Gerberto de Aurillac, monje benedictino, que llegó a ser Papa con el nombre de Silvestre II, quien volvió a poner de moda en Francia el interés por el estudio de las letras clásicas y de las artes liberales. De este maestro pontificio, Fulberto aprendió a tener una mentalidad científica y a utilizar algunos instrumentos, como el astrolabio.

Debido a su fama de santidad y de sabiduría, fue convocado a la corte del rey Hugo Capeto y se convirtió en el preceptor del príncipe Roberto, quien llegaría a ser rey con el nombre de Roberto II. En 1007, el rey le nombró obispo de Chartres y Fulberto, entonces,

procedió a fundar la escuela catedralicia en la ciudad, así como a consolidar sus estudios, sus planes, textos y docentes. Las obras que se conservan de Fulberto son sus cartas, algunos tratados polémicos contra los judíos y algunos himnos litúrgicos (Behrends, 1976).

❖ Bernardo de Chartres (ca. 1070 - ca. 1130)

Luego de la fundación de la escuela, el episcopado de Ivo de Chartres, famoso canonista (ca. 1040 - 1115), posicionó el centro de estudios con fama. Muchos alumnos y profesores llegaron de toda Europa por su creciente éxito. El académico que contribuyó con este crecimiento fue Bernardo de Chartres, quien fue canciller de la Escuela entre 1119 y 1124 (Jeauneau, 2009: 38). Juan de Salisbury llamó a Bernardo “el mejor platónico de su tiempo” en *Metalogicus* IV (PL 199: 937 D). Este platonismo, según Juan, se refiere a que la unión de materia y forma en igualdad no explica la realidad natural de modo suficiente. Hace falta proponer que la forma, que los griegos llaman *idea*, perdura sobre la materia o *hyle* (PL 199: 938 A).

También se atribuye a Bernardo la famosa frase en la que se hace referencia a los autores clásicos como gigantes, y que, gracias al estudio que se haga de ellos, el lector puede ver amplios panoramas, aunque sea un enano montado sobre sus hombros. Esta frase fue recogida por Guillermo de Conches en su *Glossae in Priscianum* (Jeauneau, 1960: 234-236) y posteriormente fue tomada por Juan de Salisbury, quien le pasó a las siguientes generaciones, de un modo más claro, en el *Metalogicus* (PL 199: 899 C). En un sentido pedagógico, Bernardo introdujo algunas reformas en el método usado en la Escuela, por ejemplo, el de usar la gramática como introducción a las distintas partes de la filosofía. Junto con ello, invitaba a los estudiantes a que leyeran directamente a los autores, sin depender siempre de la interpretación magistral. De este modo, el alumno puede ir escalando en las distintas ramas de la filosofía. Tanto de lectura de metafísica, como de ética y política. Como docente, Bernardo fue famoso por adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos, pedir esfuerzo de ellos, y ser tanto exigente como recompensador (Jeauneau, 2009: 40).

❖ Gilberto de Poitiers (1085 - 1154)

Fue el representante máximo de la Escuela de Chartres. Llegó a ser su canciller entre 1121 y 1140. También fue obispo de su ciudad natal. Se destacó por ser un famoso gramático y por consolidar el método de las *Glossae* cultivado en la Escuela. Este método lo aplicó a los *Opúsculos teológicos* de Boecio y también para aclarar una porción de las *Categorías* de Aristóteles. Se dedicó especialmente a la gramática, a la lógica y aplicó éstas para el estudio e interpretación de la teología (Chibnall, 1962: 27-28).

Gilberto es reconocido por ser un notable lógico en su tiempo. Si bien la Escuela de Chartres destaca por sus desarrollos lógicos y por sus autores sintéticos de la tradición lógica aristotélica, como Juan de Salisbury, Gilberto sobresale por su propuesta de lógica modal, que sigue siendo usada en la actualidad, con algunas modificaciones. Por las discusiones acerca de la libertad humana y la presciencia divina, hacía falta una herramienta lógica para aclarar el estatuto existencial de algunas proposiciones en su necesidad y en su contingencia. Con esta intención, Gilberto desarrolló un sistema para establecer claridad en las proposiciones. Las obras conservadas de Gilberto son, por un lado, los *Comentarios*, *Glossae* y *Lecciones* a los *Opúsculos teológicos* de Boecio (Häring, 1966: V) y, por el otro, el *Comentario a los Salmos*, que es una obra teológica y espiritual (1996).

❖ Thierry de Chartres (1085 - 1156)

Thierry llegó a ser canciller en Chartres. Fue discípulo de Gilberto de Poitiers y maestro de Juan de Salisbury. Uno de los intereses de Thierry fue el de explicitar el relato teológico del Génesis acerca de las causas del mundo usando como herramienta las propuestas filosóficas del *Timeo* de Platón. Las obras conservadas de Thierry son las siguientes:

1. El *Tractatus de sex dierum operibus* es un comentario a los primeros capítulos del Génesis, expuestos *secundum physicam*. Este texto pretende explicar el origen del mundo a partir de Dios tomando el relato de la creación en el Génesis de una manera causal

ordenada; en él, Thierry quiere exponer, conforme a la razón, las causas del mundo y su despliegue dinámico. Para ello, parte del esquema de las cuatro causas y lo aplica al origen del mundo. Debido a la caducidad y mutabilidad del mundo, es preciso remontarse a una causalidad extramundana (Reinhardt, 1999: 41).

2. El *Heptateuchon*, que es una obra enciclopédica que hace alusión a las siete artes liberales (de ahí su nombre). Las tres artes liberales sermocinales del *Trivium* —gramática, dialéctica y retórica— buscan la veracidad del lenguaje. Las cuatro artes liberales naturales del *Quadrivium* —aritmética, geometría, astronomía y música— ofrecen el contenido que expresa el lenguaje. De modo que las siete artes liberales juntas se convierten en un instrumento de contemplación del mundo y pueden ayudar a la búsqueda y contemplación de las causas más altas.
3. Las *Glossae*, tanto al *De Trinitate* como los *Opúsculos teológicos* de Boecio. La edición de Häring (1971: 2) hace referencia a cuatro tipos de comentarios diferentes: Comentario, Lección, Tratado y *Glossae*. Cada uno de ellos tiene diferente metodología. El Comentario, propiamente dicho, es una explicación general y temática dada de un modo sintético. La Lección es una porción del texto clásico dividida de un modo didáctico y comentado puntualmente para los estudiantes. El Tratado es un texto más técnico y pretende profundizar en el tema, más que transmitirlo a los estudiantes, quienes podrían abordarlo cuando estuvieran listos. En las *Glossae*, la explicación se da palabra por palabra, tratando de encontrar la relación entre ellas. En estas *Glossae* al *De Trinitate* de Boecio, Thierry trabaja al mismo tiempo con las nociones de bondad y causalidad. En esta *Glossa* hay reflexiones pitagóricas sobre la unidad de Dios.

❖ Guillermo de Conches (1080 - 1150)

Guillermo de Conches fue normando. Lo expresa el mismo autor cuando se refiere al clima normando y a sus hombres recios: “nací

en la patria de los carneros, bajo el grueso aire de Normandía”.<sup>1</sup> Guillermo fue el mejor gramático latino de su tiempo, luego de Bernardo de Chartres, su maestro, pues se formó con esmero en su escuela, según el testimonio de Juan de Salisbury en el *Metalogicus* (PL 199: 856A-B), quien a su vez fue discípulo de Guillermo. Tras haberse especializado en las letras latinas, también se distinguió por su interés en la naturaleza, su jerarquía y su causalidad. Se interesó tanto por las artes sermocinales como por las ciencias naturales que, por eso, fue llamado al mismo tiempo *grammaticus* y *physicus* (Jeanneau, 2009: 49).

El comienzo de la vida docente de Guillermo se sitúa alrededor del año 1120. Testimonio de ello es el pasaje del *Dragmaticon*, en el que admite tener ciertas dificultades para retener y entender los complejos sistemas filosóficos que exponía (1997: 179). Es también en estos años que compuso la *Philosophia mundi* —o sólo *Philosophia*— como compendio sistemático de las ideas que enseñaba (Ronca, 1997: XVIII), por lo que esta puede ser considerada como una obra de juventud, mientras que el *Dragmaticon* es más bien una obra de madurez.

Uno de los episodios remarcables de la vida de Guillermo por su importancia académica es el de la controversia que tuvo con los llamados Cornificios, quienes eran un grupo de estudiantes y maestros que propusieron una reforma a los estudios, por la que los años de preparación se reducirían drásticamente. En un pasaje del *Dragmaticon* (1997: 4-5), el autor expone sus quejas: en breve, dice que los alumnos dejaron de tener el ideal pitagórico de escuchar siete años al maestro y preguntar al octavo año. De igual manera, reprocha a los prelados y obispos por querer reducir los años de estudio para poner en los cargos clericales a personas ineptas, en vez de formar buenos sacerdotes, ahorrando dinero pero desperdiciando en formación. A final de cuentas, los Cornificios fueron derrotados, según el testimonio de Juan de Salisbury en el *Metalogicus* (PL 199: 832) y

1 “In patria ueruecum crassoque sub aere Normanniae sum natus” (De Conchis, 1997: 179) Esta expresión es un juego de palabras, pues *vervex*, *vervis*, puede referirse tanto a un carnero castrado, como a una persona burda o tonta.

esta querrela probablemente llevó a Guillermo a redactar el *Dragmaticon* como una obra en la que defendiera la calidad de la educación de los clérigos y no sólo como una recomposición de la *Philosophia mundi*.

Fue también alrededor de estos años en los que el cisterciense Guillermo de San Thierry lanzó un ataque sobre su homónimo de Conches en la *Epistola de erroribus Guillelmi de Conchis* para acusarlo de hereje en torno al presunto tratamiento modalista sobre la Santísima Trinidad en el *Philosophia mundi*. El ataque llevó al denunciado Guillermo a buscar refugio en su patria en la corte de Godofredo V, duque de Normandía y conde de Anjou, que era famoso por ser bien parecido, valiente, y cortés, así como fundador de la dinastía angevina (Costain, 1964: 9-10), además de ser esposo de Matilde, emperatriz del Sacro Imperio, y padre de Enrique II, quien llegaría a ser rey de Inglaterra. Godofredo también era letrado y culto y gustaba de discutir con algunos académicos (Jeauneau, 2009: 47). Durante su tiempo en la corte, además de terminar el *Dragmaticon*, Guillermo llegó a ser tutor de dos de los hijos de Godofredo, sobre todo de Enrique, el futuro rey inglés. No se sabe mucho sobre los últimos años de Guillermo, más que seguramente sobrevivió a Godofredo, y que aún estaba vivo en 1154, año en que Enrique II, su alumno, se convirtió en rey de Inglaterra (Ronca, 1997: XIX).

Las obras de Guillermo de Conches pueden reunirse en dos secciones: por un lado, los Tratados, que son escritos enciclopédicos en forma de diálogo, como el *Philosophia mundi* y el *Dragmaticon*; por el otro, las *Glossae*, que son explicaciones —mas no comentarios propiamente— de textos clásicos, hechas frase por frase. E. Jeau-neau (2006: xxxix-xl) propone el siguiente orden de las *Glossae* de Guillermo:

1. *Glossae super Boetium (Consolatio philosophiae)*.
2. *Glossae super Macrobius (Commentarii in Somnium Scipionis)*.
3. *Glossae super Iuvenalem*.
4. *Glossae super Priscianum*.
5. *Glossae super Platonem (Timaeus)*.

En un sentido técnico y cultural, es importante mencionar que no es una casualidad el lugar que ocupa la *Glossae super Platonem* —luego de las de Boecio y Macrobio— pues la lectura de estos dos autores neoplatónicos influencia la perspectiva desde la que Guillermo lee el *Timeo*. Es así que están presentes las opiniones de Plotino, Mario Victorino, Porfirio y Numenio sobre la noción de causa —y, con mayor profundidad, las primeras causas— así como la noción de bien, las jerarquías de bienes, su consecución, su trascendencia y analogía.

Como se ha dicho, la metodología de las *Glossae* no es exactamente la misma que la de un Comentario. Las *Glossae* pretenden explicar la intención del texto frase por frase, en sus fuentes etimológicas y en su contexto de interpretación, mientras que el Comentario lo ve en conjunto y no al hilo de cada oración (Jeuneau, 2006: lxii). En su ordenamiento, la *Glossa* tiene tres momentos: primero se expone una porción del texto, la cual se introduce con las primeras palabras de la frase que la enuncia; junto con esa enunciación, viene una exposición del contenido doctrinal, haciendo énfasis en las nociones que puedan ser útiles para la comprensión del texto; luego, se hace una transición hacia el texto siguiente y se presenta un breve resumen de lo dicho; por último, viene una explicación literal del texto, visto como un todo ordenado.

### *El texto del Dragmaticon y la clasificación de las ciencias*

Como es natural, los maestros de Chartres no son ni completamente originales en su pensamiento ni completamente una serie de copistas. Hacer filosofía es pertenecer a una tradición o a un linaje de pensadores. La filosofía occidental ha guardado una cadena constante de transmisión de la sabiduría y los carnotenses tienen en ella un lugar. Es posible y conveniente trazar la trayectoria de este linaje, del que hay dos hilos conductores: por una parte, la secuencia temporal; por otra, la problemática de la clasificación de las artes liberales.

La línea de tradición comienza con los grandes autores de la Antigüedad clásica: la filosofía de los presocráticos, Platón, Aristóteles, los estoicos. Las matemáticas de Pitágoras, Euclides, Nicómaco

de Gerasa y Boecio. La astronomía de Ptolomeo, Marciano Capella, Firmico Materno, Marco Manilio y Macrobio. Las letras de Donato, Quintiliano, Cicerón, Juvenal, Virgilio y Prisciano. Esta línea continuó con los pensadores latinos que recibieron a los autores clásicos al principio de la Edad Media: los irlandeses, los carolingios, las escuelas de Laón, Fulda, Reims, además de los académicos eclesiásticos y monásticos mencionados en el primer apartado de este texto.

Sobre la clasificación de las artes liberales, se ha dicho que el interés por la naturaleza es una de las características distintivas de los carnotenses. Este interés está estructurado por una transmisión de unas disciplinas nucleares que componen el *Trivium* y el *Quadrivium*, pero que también supone una comprensión de los elementos que las conforman, junto con una jerarquía muy detallada. Transmitir las artes liberales no consiste únicamente en copiar textos y comentarlos, sino de comprender la finalidad de cada arte, así como de su mutuo equilibrio.

En el *Dragmaticon*, Guillermo de Conches hace una síntesis filosófica de todos los temas de las artes liberales y más allá. El texto es un diálogo entre el *Dux* y el *philosophus sine nomine*. Este noble es el duque de Normandía y conde de Anjou, Godofredo V, caballero culto y afecto al diálogo. El *philosophus sine nomine* es el mismo Guillermo, pero no se muestra a sí mismo con este nombre para evitar ser identificado por sus posibles detractores, de los que se refugiaba.

La obra va a caballo entre dos estilos: las *Summae*, que se ponen de moda en esos tiempos al estilo enciclopédico, y el Diálogo, que viene de la tradición grecolatina y que suaviza el tratamiento de las distintas cuestiones de un modo más didáctico. En este estilo, Guillermo sigue muy de cerca las tradiciones dialógicas de Platón y de Cicerón, para hacer del drama una herramienta didáctica (Ronca, 1997: xviii). El duque pregunta y el filósofo responde. Otras veces es lo opuesto: el filósofo pregunta y el duque responde. Esto es muestra de la complementariedad entre el clérigo y el laico noble, que charlan en igualdad de circunstancias y en retroalimentación.

En este ir y venir de preguntas, respuestas, aclaraciones y comentarios, los temas son presentados de manera ordenada y consecutiva. El título de esta obra puede explicarse de dos maneras. Primeramente,

una de las explicaciones indica que el título se le dio porque la obra es un diálogo organizado al modo dramático, o sea *dragmatice*. En el principio del diálogo Guillermo aclara esto: “Entonces se ha de tratar filosóficamente sobre las substancias, distingamos dramáticamente nuestro discurso” (1997: 72).<sup>2</sup> Por otra parte, otra etimología usada en el ámbito de las *Glossae* indica que el término *Dragmaticon* es una referencia a un tipo de diálogo tenido entre dos contertulios iguales, y no entre docente y discente, lo cual marca una cierta jerarquía:

Además de los gramáticos, varios comentaristas de los clásicos de la Antigüedad tardía habían usado el adjetivo *dramaticus* como sinónimo de «dialógico»: por ejemplo, Porfirión, en las *Sátiras* de Horacio (1.9.1.); Servio, en las *Églogas* de Virgilio (3.1.); Donato, en *Formión* de Terencio (102); y Calcidio, en el *Timeo* de Platón (138) (Ronca, 1997: XII-XIII).<sup>3</sup>

En uno de sus últimos trabajos, la mayor de las *Glossae super Priscianum* —gramático latino del siglo V— el mismo Guillermo refiere a los tipos de poesía que los críticos tardoantiguos utilizaron y que los escolásticos interpretaron como tipos de diálogo:

Hay, entonces, por testimonio de Boecio, tres géneros de conversación: la didáctica (*didascalium*) que se hace entre el maestro y el discípulo, pues *didáskalos* significa maestro; dragmática (*dragmaticon*), esto es, interrogativa, pues *dragma* significa interrogación; y enarrativa, que se hace entre el hablante y el oyente, y es una oración continua (Paris, Bibl. Nat. Lat. 15130, fol. 5B).<sup>4</sup>

2 “philosophice igitur de substantiis tractare [...] nostram orationem dragmaticè distinguemus”.

3 “Besides the grammarians, several commentators on the classics in late antiquity had used the adjective *dramaticus* as a synonym of «dialogic»: e.g. Porphyrius on *Hor. sat.* 1.9.1, Servius on *Verg. ecl.* 3.1, Donatus on *Ter. Phorm.* 102, Calcidius on Plato, *Ti.* 138”.

4 “Sunt igitur teste Boecio tria genera collectiones [sic, read: collocationis]: didascalium, quod fit inter magistrum et discipulum, didascalus enim est magister; dragmaticon id est interrogationum, dragma enim est interrogatio; enarrativum quod fit inter loquentem et audientem, continua enim oratio est”.

Guillermo plantea el *Dragmaticon* como una revisión de una obra anterior, la *Philosophia mundi*, que es un tratado sobre la substancia y sus diversas acepciones. Ambas obras están profundamente relacionadas; tanto, que en algunos manuscritos como en el código latino 6415 de la Biblioteca Nacional de Francia, llamado P en el *conspectus siglorum* de la edición crítica del *Dragmaticon*, y el código H 145 de la Biblioteca de la Universidad de Montpellier, llamado H, al *Dragmaticon* se le nombra como *Philosophia secunda*, pues fue escrito con la intención de complementar lo que se había dicho en la *Philosophia mundi*, como si fuera *prima*.

Esta primera obra, la *Philosophia mundi*, fue muy técnica. Pero, una vez que aprovecha su estancia en la Corte de Godofredo V, Guillermo la replantea para servir a estas intenciones: actualizar el contenido propuesto en la *Philosophia mundi*, retractarse de sus ideas erróneas y no dar lugar a dudas de su fe católica y de la Unidad substancial de la Santísima Trinidad, evitando el modalismo. Igualmente, pretende dar a su noble protector un tratado filosófico organizado y con tratamiento científico —o sea, causal— sobre la substancia y sus diversos modos.

La *Philosophia mundi* se compone de cuatro libros. En el primero, se trata sobre la substancia divina y su efecto en las cosas creadas. En el segundo, se trata sobre la substancia física celeste y astral. En el tercero, se habla sobre el aire y los fenómenos meteorológicos. En el cuarto, se explica la naturaleza de la tierra, la de los animales y los seres humanos. Es en este último apartado en el que aparece el tema de la educación, luego de la mención de la generación, las facultades del alma, la juventud y la vejez (Ronca, 1997: xxiii).

La *Philosophia mundi* fue compuesta entre los años 1147 y 1149 (Ronca, 1997: xviii), de un modo sintético y academicista. Su pretensión es la de organizar jerárquicamente la realidad y aclarar la relación de un nivel con el otro. Su estilo es directo y expositivo, con poca exposición dialógica de los problemas. Por otra parte, el *Dragmaticon* tiene una finalidad más investigativa y divulgativa. Lo primero se insinúa por el lenguaje que es usado en el diálogo: prevalece la pregunta más que la enunciación de las definiciones. Y es justo en ese diálogo entre los personajes, el duque y el filósofo sin nombre

(el mismo Guillermo, pero con su nombre oculto), que el lector puede asimilar mejor los contenidos expuestos. En cambio, en la *Philosophia mundi* prevalecen las enunciaciones claras y cortas más que las preguntas, por lo que se ve que es un texto más semejante a un manual que a una serie de problemas.

El *Dragmaticon* se compone de seis libros. El tema que es hilo conductor en todos ellos es el de la sustancia. A cada libro le corresponde uno de sus modos, que son jerarquizados. De modo que el orden va del más causal al más causado. El primer libro de la obra trata sobre la sustancia en general, sobre la sustancia divina como creadora de todas las cosas, así como de la mediación entre Dios y el mundo. El segundo trata sobre la sustancia en el modo natural: los cuatro elementos y sus mezclas, así como de su movimiento. El tercero trata sobre el mundo en general, creado como un todo ordenado en sus partes: las aguas superiores, los cielos, las esferas, las estrellas, los animales y los humanos. El cuarto trata en particular sobre las estrellas, los planetas y sus movimientos. El quinto trata sobre los fenómenos meteorológicos: lluvia, nieve, vientos, rayos, truenos, cometas, etc. El sexto está dividido en dos partes. La primera trata sobre la tierra: su forma, cualidades, y su capacidad para ser habitada. La segunda trata sobre la sustancia del ser humano: su naturaleza, origen, formación, cuerpo, sentidos, las acciones del alma y su educación. Este último pasaje del texto se titula *De doctrina*, y aquí se presenta traducido a nuestra lengua.

#### *El De doctrina, sus partes y la finalidad de la educación*

Este último apartado del libro sexto del *Dragmaticon*, llamado *De doctrina*, es un codicilo añadido, que está presente sólo en algunos códices; a saber, en el manuscrito latino 6415 de la Biblioteca Nacional de Francia, y el manuscrito H 145 de la Biblioteca de la Universidad de Montpellier. Italo Ronca dice que este capítulo es más bien una cauda o colofón de toda la obra. Esta es la nota que presenta Ronca sobre los detalles bibliográficos del apartado:

27. Codd. in hoc capite adhibiti G M3 (= München Bayr. Staatsbibl. clm. 7770; u. Introd. III. 3, n. 29) P P1 (= Paris. Bibl. Nat. nouv. acq. lat. 1253; u. Introd. III. 3, n. 42). Hoc caput, vel potius dixerim hanc caudam, quam exhibent perpauca codices, uncis seclusi ut additamentum redactoris archetypi codicum H et P (= P), hoc loco quoddam Philosophiae exemplar ad uerbum describentis (Ronca, 1997: 270).

Este breve colofón es una síntesis de lo que se ha dicho sobre la naturaleza humana en el *Dragmaticon*. Quizás por eso está puesto al final de todo el texto, dando a entender que la educación es uno de los ejercicios que coronan la naturaleza humana; y no solo eso, sino que gracias a ella puede haber una comunicación con lo divino en la trascendencia. El título del colofón, *De doctrina*, es un añadido moderno, pues no está presente tal nomenclatura en los citados manuscritos medievales. En un sentido histórico, este colofón parece haber tenido una recepción un tanto confusa. J. P. Migne, en su *Patrologia latina*, no pone a Guillermo de Conches entre la lista de autores compilados. Sin embargo, la *Philosophia mundi*, obra del normando, aparece dos veces en el mencionado corpus. Por una parte, aparece atribuida a San Beda El Venerable (672-735) bajo el título de *Elementorum philosophiae* (PL 90, 1127-1178 D). Por otra parte, aparece atribuida a Honorio de Autun (1080-1140) bajo el título *De philosophia mundi* (PL, 172, 99 D1-102 A7). Es al final de esta obra, presentada bajo ambos títulos de la edición de Migne, que aparece el pasaje sobre la educación. Incluso en el título atribuido a Honorio de Autun hay un par de párrafos más sobre la disertación.

El *De doctrina* está dividido en las siguientes partes: en primer lugar, hay una introducción sobre la naturaleza humana en cuanto a educable. Ahí mismo, se mencionan otras cuestiones: qué cualidad se busca en docentes y discentes, cuál es la naturaleza de la enseñanza a dar, la edad para empezar y para terminar la educación, además de que la educación vale por sí misma y que su fin es la plenitud humana. En segundo lugar, el autor menciona que el docente debe de serlo por el amor de la educación de sus discentes y no por el dinero, la fama o el poder. En tercer lugar, se indica la cualidad deseada en

un discente: que sea humilde, dispuesto y respetuoso del maestro. En cuarto lugar, se menciona la condición natural adecuada que ha de tener el discente para aprender, así como algunas anécdotas sobre el valor de la educación. En quinto lugar, se menciona el orden de los elementos curriculares del *Trivium*. Por último, en sexto lugar, se menciona el orden de los elementos curriculares del *Quadrivium*.

En un sentido general, para los maestros de Chartres, incluido Guillermo, hay una doble manera de clasificar las ciencias que pueden ser elementos de la educación. Las ciencias pueden ser o de las palabras o de las cosas, y si es de las cosas, las posibilidades son que la ciencia sea de substancias o accidentes: “Pero, ya que toda sabiduría, o es de las cosas o de las palabras, las cosas son substancia o accidente. De momento trataremos de las substancias, lo cual haremos filosóficamente” (1997: 6).<sup>5</sup>

Según esta división de las ciencias, es posible pensar que la educación tiene tres finalidades o ámbitos de su finalidad. Por una parte, existe la finalidad de la plenitud física, es decir, el progreso de las condiciones de vida del educando; por ejemplo: que conserve o recupere su salud, que tenga riqueza o que sea victorioso. Estas finalidades serían propias de las *artes mechanicae* que Hugo de San Víctor, autor influenciado por los carnotenses, menciona en el *Didascalicon* o *Libri septem eruditiones didascaliae* como: “tejido, armería, navegación, agricultura, caza, medicina y teatro” (PL 176, 760 A).

Por otra parte, está la finalidad intelectual; o sea, el conocimiento de las causas, la ciencia, y la distinción entre realidades causadas y causas, así como su jerarquía. Esta finalidad es propia de las artes liberales del *Trivium* y *Quadrivium*, que aparecen presentes en el *De doctrina* como los elementos curriculares que ha de tener la educación. No menciona el capítulo a las *artes mechanicae*, quizás porque las considera indignas de la nobleza. Sin embargo, el enfoque en la finalidad intelectual de las artes liberales es visto como las asignaturas dignas de ser estudiadas por la aristocracia normanda.

5 “Sed quoniam omnis sapientia vel est de rebus vel de sermonibus, res vero vel est substantia vel accidens, ad praesens de substantiis tractabimus, quod philosophice faciemus”.

Por último, está presente la finalidad espiritual; o sea, la educación puede ser el puente que suscite el encuentro de lo humano con lo divino. Este encuentro se da en el estudio de la *diuina pagina*, o Sagrada Escritura, dice Guillermo, pero puede darse gracias a la posibilidad de la reflexión propiciada por las artes liberales, que conocen los niveles de la realidad natural: “Después, sigue la Sagrada Escritura, para que, a través del conocimiento de la creatura, lleguemos al conocimiento del Creador” (1997: 273).<sup>6</sup>

Ahora bien, son tres los elementos de la educación, según la propuesta de Guillermo de Conches: En primer lugar, el docente y el discente como los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego, el contenido curricular, o sea, las *artes mechanicae*, las artes liberales o la *diuina pagina*. Por último, las finalidades de la educación: la formación de las facultades intelectuales y espirituales, además de la dimensión física de la persona. Junto con esto se puede añadir algunas condiciones que favorecen a la educación, pero no son directamente sus elementos; por ejemplo: el espacio del aula, el tiempo usado, la duración de las sesiones, las condiciones de riqueza, etc. De modo que estos elementos se conjugan para llevar a cabo la acción educativa y en esa dinámica convergen una serie de consideraciones que enriquecen solo a los elementos.

### *Consideraciones finales*

El *De doctrina* propone que la relación entre docente y discente, el contenido a aprender y las finalidades de esta educación estén rodeadas de consideraciones culturales benévolas. También estas consideraciones favorecen la curiosidad natural y la actitud de asombro ante la naturaleza por parte de maestro y alumno. Estas consideraciones son las siguientes:

6 “Deinde in diuina pagina: quippe cum per cognitionem creaturae ad cognitionem creatoris perueniamus”.

## ❖ Apertura, asombro y cultivo de las ciencias

El cultivo de las ciencias permite distinguir entre efectos y causas. De modo que el cultivo del *Trivium* y el *Quadrivium* tiene una finalidad propia, que es el crecimiento intelectual, y el conocimiento de las cosas naturales, pero también sirve de preparación para hacer un tratado sobre la Causa Primera, en el sentido filosófico, y de preparación para la Revelación en el sentido religioso, con la *diuina pagina*.

Es claro el origen clásico y enciclopédico de las materias estudiadas, lo que demuestra la apertura de los maestros por la cultura humana universal, independientemente de la etnia, religión o época de los autores. La curiosidad natural que es satisfecha por la búsqueda de la verdad se nota en el texto con la anécdota del filósofo nonagenario que, al morir, lamentaba apenas haber comenzado a aprender: “Y cierto filósofo, cuando moría ya nonagenario, fue interrogado por un discípulo suyo si la muerte le causaba dolor y dijo «sí». Interrogado por qué, respondió «porque ahora empezaba a aprender» (1997: 272).<sup>7</sup>

Junto con esta apertura, hay también una actitud de asombro que hace que el estudiante permanezca en su estudio y, por ello, busque la ciencia por ella misma, sin soberbia ni presunción: “Tal ha de ser el elegido para ser enseñado: el que no sea presumido ni soberbio de la enseñanza, ni se vea siendo alguien, cuando no lo es” (1997: 271).<sup>8</sup> De modo semejante, el docente debe de ser amante de la ciencia más que del premio temporal por enseñarla: “Tal es, entonces, el que ha de ser buscado para enseñar: el que no enseña por causa de alabanza, ni por esperanza de emolumento o remuneración temporal, sino por amor a la sabiduría” (1997: 271).<sup>9</sup>

7 “Quidam uero philosophus, cum nonagenarius moreretur, inquisitus a quodam suo discipulo, si de morte doleret, ait: «Sic». Quo interrogante, quare, respondit: «Quia nunc incipiebam discere»”.

8 “Vt doceatur uero talis eligendus est, qui non sit doctrinae obstrepens nec superbus, nec uideatur aliquid esse cum nichil sit”.

9 “Talis igitur ut doceat quaerendus est, qui neque causa laudis nec spe temporalis emolumenti, sed solo amore sapientiae doceat”.

## ❖ Universalidad de la sabiduría

El espíritu de universalidad de la sabiduría significa la aceptación de las fuentes diversas y cultivo de sus opiniones, sobre todo, en los ejercicios comentarísticos de las *Glossae*. Lo primero es manifiesto cuando los carnotenses citan a muchos autores de todo origen y profesión: griegos, latinos, Padres de la Iglesia, árabes, médicos, matemáticos, astrónomos, gramáticos, etc. De lo segundo, la producción filosófica fructifica en las *Glossae* a las obras clásicas y en obras novedosas como las *Summae* que se empiezan a compendiar en este tiempo. O. Weijers apunta que este método de hacer *lectio* es una base de ejercicio de interpretación estudiosa y que es transversal a todos los conocimientos:

El método de glosar y comentar concernía a todas las disciplinas: teología, leyes, medicina, así como las artes. En teología, muchos comentarios sobre la Biblia fueron escritos en el siglo XII y los comentaradores usualmente abordaron series completas de libros del Antiguo y del Nuevo Testamento. Varias aproximaciones pueden encontrarse en el mismo comentario: históricas, tropológicas y filosóficas. En todos los casos dejan una impresión de originalidad comparados con los grandes comentarios de la Edad Media temprana (2020: 98).<sup>10</sup>

Así, se puede ver que estos dos lugares, los diversos orígenes de los autores y la constante presencia de las *Glossae* indican que la sabiduría estuvo disponible de muchas formas y puede ser transmitida de muchas maneras en el ejercicio del estudio y del aprendizaje.

10 "The method of glossing and commenting concerned all disciplines, theology, law and medicine as well as the arts. In theology, many commentaries on the Bible were written during the twelfth century and the commentators often embraced whole series of Ancient and New Testament books. Various approaches may be found in the same commentary, historical, tropological or philosophical; in all cases they leave an impression of originality, compared with the great commentaries of the early Middle Ages".

## ❖ Armonía de los saberes

Para comprender el orden proporcionado por los saberes a estudiar, hace falta conocer el lugar del hombre en el cosmos. Esta es la aclaración principal que lleva a la sistematización de las ciencias y las obras. Del conocimiento del lugar del hombre en el cosmos puede brotar una mejor comprensión del lugar que ocupan las artes y ciencias. Unas son para producir, otras para contemplar y ambas son necesarias para la felicidad humana.

El autor deja en claro que la naturaleza humana primeramente conoce a través del discurso con las palabras y luego puede acceder a la realidad natural: “Tal es el orden del aprendizaje, ya que, por la elocuencia se hace el aprendizaje en todas las cosas, así primero nos instruimos en la elocuencia” (*Dragmaticon*, 1997: 272).<sup>11</sup> Así que la comprensión humana es el hilo conductor que permite armonizar las relaciones entre las ciencias. Para ello hace falta aprender a manejar el lenguaje para que haya comprensión, así que se necesita comenzar el estudio con las artes sermocinales del *Trivium*. Primero con la gramática, para aprender a escribir y pronunciar rectamente las cosas escritas; luego, hay que aprender a probar lo que necesite ser probado y para ello está la dialéctica; por último, se aprende la dialéctica, para adornar las palabras y las oraciones: “De la cual hay tres partes: escribir correctamente y pronunciar rectamente las cosas escritas, lo que confiere la gramática; probar aquello que debe de ser probado es lo que enseña la dialéctica; adornar las palabras y las sentencias, lo que toca a la retórica” (1997: 272).<sup>12</sup>

La sistematización pretende aclarar los fines de la educación y también lograrlos a través de la profundización y la práctica. Cada saber tiene su propio fin, pero está organizado en armonía orgánica con los demás. Ejemplo de ello es el *arbor scientiarum*, el árbol de las ciencias, que se hizo famoso por la propuesta de Hugo de San Víctor

11 “Ordo uero discendi talis est ut, quia per eloquentiam omnis fit doctrina, prius instruemur in eloquentia”.

12 “Cuius tres sunt partes: recte scribere et recte pronuntiare scripta, quod confert grammatica; probare id quod probandum est, quod docet dialectica; ornare uerba et sententias, quod tradit rethorica”.

(Poirel, 2020: 120) y que considera que los saberes, teóricos o prácticos, son complementarios entre sí porque aportan beneficios distintos a la humanidad, y porque todos son frutos del mismo tronco que es la filosofía, la cual puede decirse de muchas maneras.

La propuesta educativa enciclopédica aquí presentada puede suscitar una reflexión sobre la actualidad. La época actual es tecnocrática, ultra especializada, y privilegia un aspecto de la dimensión humana: el utilitario. Si bien los carnotenses supieron dar su lugar a las técnicas, no por ello las aislaron de los demás saberes, sino que con ellos las conjugaron. La armonía medieval de los saberes puede servir de ejemplo a esta época para volver a apostar por la jerarquización orgánica de los saberes, ya que cada uno es valioso por sí mismo y está relacionado con los demás de un modo proporcional, al dirigirse intencionalmente a las facultades, intelectuales y la dimensión física humana.

### Referencias

- Beda El Venerable (Beda Venerabilis), (atribuido). (1830). *Elementorum philosophiae. Libri quatuor*. En *Opera omnia*, tomos primus. J-P. Migne (ed.), *Patrologiae, cursus completus*. Series latina, tomos XC. Paris: Garnier. Fratres, Migne, pp. 1127-1178.
- Behrends, F. (1976). "Introduction". In Fulbert of Chartres. *The Letters and Poems of Fulbert of Chartres*. Oxford: The Clarendon Press, pp. xvii-xciii.
- Bisson, Th. N. (2010). *La crisis del siglo XII. El poder, la nobleza y los orígenes de la gobernanación europea*. Barcelona: Crítica.
- Caiazza, I. (2020). "Teaching the Quadrivium in the Twelfth-Century Schools". In *A Companion to Twelfth-Century Schools*. Leiden: Brill, pp. 180-202.
- Copleston, F. (1993). *A History of Philosophy*. Vol. 2: *Medieval Philosophy*. Nueva York: Image Books.
- Costain, T. B. (1964). *The Conquering Family: a History of the Plantagenets*. New York: Popular Library, pp. 9-10.
- Fossier, R. (1996). *La sociedad medieval*. Barcelona: Crítica.
- Fulbert of Chartres. (1976). *The Letters and Poems of Fulbert of Chartres*. Oxford: The Clarendon Press.

- Gilbert of Poitiers. (1996). *The Psalms Commentary of Gilbert of Poitiers*. T. Gross-Diaz (ed.). Leiden: Brill.
- Guillelmus de Conchis. (1997). *Dragmaticon. Summa de philosophia in vulgari*. I. Ronca, L. Badia, J. Pujol (eds.). Turnhout: Brepols.
- (2006). *Glossae in Platonem*. E. Jeuneau (ed.). Turnhout: Brepols.
- (s/f). *Dragmaticon*. Paris. Bibliothèque Nationale de France. Ms. Lat. 6415, fols. 23r-23v. Disponible en: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90670197/f24.item.r=latin%206415>
- (s/f). *Dragmaticon*. Montpellier, Bibliothèque de L'Université de Montpellier, Ms. H 145, fols. 61-61v. Disponible en: [https://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?mode=ecran&panier=false&reproductionId=4796&VUE\\_ID=1044606&carouselThere=true&nbVignettes=4x5&page=4&angle=0&zoom=moyen&tailleReelle=](https://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?mode=ecran&panier=false&reproductionId=4796&VUE_ID=1044606&carouselThere=true&nbVignettes=4x5&page=4&angle=0&zoom=moyen&tailleReelle=)
- (s/f). *Glossae super Priscianum*. Paris. Bibliothèque Nationale de France. Ms. Lat. 15130, fol. 5B. Disponible es: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90767223/f2.item.r=latin%2015130>
- Häring, N. M. (1966). "Introduction". In Gilbert of Poitiers. *The commentaries on Boethius*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval studies, pp. 3-46.
- Honorius Augustodunensis (Honorio de Autun) (Atribuido). (1895). *De philosophia mundi*. Libri quatuor. En *Opera omnia*, tomus unicus. J-P. Migne (ed.), *Patrologiae, cursus completus*. Series latina, tomus CLXXII. Paris: Garnier. Fratres, pp. 39-102.
- Hugonis de Sancto Victore (Hugo de San Víctor). (1854). *Libri septem eruditiones didascaliae*. En *Opera omnia*, tomus secundus. J-P. Migne (ed.). *Patrologiae, cursus completus*. Series latina, tomus CLXXVI. Paris: Garnier. Fratres, pp. 739-838.
- Jeuneau, E. (1960). "Deux rédactions des gloses de Guillaume de Conches sur Priscien". En *Récherches de Theologie Ancienne et Medievale*, 27, pp. 234-236.
- (2006). "Introduction". En Guillelmus de Conchis. *Glossae in Platonem*. Turnhout: Brepols, pp. XIX-CIV.
- (2009). *Rethinking the School of Chartres*. Trad. C. P. Desmarais. Toronto: University of Toronto Press.
- Ioannes Saresberiensis (Juan de Salisbury). (1855). *Metalogicus*. En *Opera omnia*, tomus unicus. J-P. Migne (ed.). *Patrologiae, cursus completus*. Series latina, tomus CXCIX Paris: Garnier. Fratres, pp. 823-946.
- (1962). *Historia Pontificalis XII*. M. Chibnall (ed.). Londres: Nelson.
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales de la Edad Media*. Traducción de A. L. Bixio. Barcelona: Gedisa.

- Poirel, D. (2020). "Reading and Educating Oneself in the 12th: Hugh of Saint Victor's Didascalicon". In *A companion to Twelfth-century schools*, Leiden: Brill, pp. 113-140.
- Pollán, T. (2012). "Introducción". En Frídegiso de Tours. *La nada y las tinieblas*. Segovia: La uña RoTa.
- Reinhardt, E. (1999). "La condición del ser humano, según la *Summa Sententiarum*". En *Veritas*, vol. 44, n. 33, pp. 523-532.
- Ronca, I. (1997). "Introduction". In Guillelmus de Conchis. *Dragmaticon. Summa de philosophia in vulgari*. Turnhout: Brepols, pp. xi-lxxxvi.
- Tamayo de Serrano, C. (2007). "El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media". En *Educación y educadores*, 10(2), pp. 197-213. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/698/781>
- Weijers, O. (2020). "Methods and Tools of Learning". In *A companion to Twelfth-century schools*. Leiden: Brill, pp. 95-112.
- Wellman, T. (2002). "Apocalyptic Concerns and Mariological Tactics in Eleventh-Century France". In *The Year 1000, Religious and Social Response to the Turning of the First Millennium*. M. Frassetto (ed.). Nueva York and Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 133-163.