

EL CONCEPTO DE “LIBERTAS SCHOLASTICA” Y EL MODELO METODOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL*

[The Concept of “libertas scholastica” and the Methodological Model of the
Medieval University]

Raúl MADRID**

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

El propósito de este trabajo es doble (a): explicar en qué sentido cabe considerar la existencia de un nuevo criterio de unidad entre las universidades de la Cristiandad Latina, además de los tres propuestos tradicionalmente, a saber: la administración central de la Iglesia, el método escolástico y la influencia de los centros más antiguos (Bologna, París y posteriormente Oxford). Este cuarto criterio sería un paradigma metodológico, a través del cual la concepción del intelecto humano se encontraría naturalmente abierta al misterio. El segundo objetivo (b) consiste exponer de qué modo la adopción de este modelo impide la aplicación a la universidad escolástica de la noción

ABSTRACT

The purpose of this work is two-fold (a): explain how the existence of a new criteria of unity among the universities of Latin Christianity should be considered, additionally to the three traditional proposals, which are: central management by the Church, the scholastic method and the influence of older centres (Bologna, Paris and then Oxford). This fourth criteria would be a methodological paradigm through which the conception of human intellect would be naturally open to mystery. The second objective (b) is about showing how the adoption of this model prevents the application of the scholastic university of the contemporary notion of “academic

RECIBIDO el 15 de abril y ACEPTADO el 13 de junio de 2016

* Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 1141143, titulado “*El derecho a la libertad de cátedra y la evolución del concepto de universidad. tres modelos para una misma garantía*”, del cual el autor es investigador principal.

** Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Derecho, Alameda 340, Santiago. rmadrid@uc.cl.

contemporánea de “libertad de cátedra”, por cuanto el paradigma metodológico medieval suponía la aceptación expresa o tácita de un conjunto de principios epistemológicos ante los cuales la idea contemporánea de “libertad de cátedra” resulta anacrónica.

PALABRAS CLAVE

Universidad medieval – Método escolástico – Libertad de cátedra.

freedom”, given the medieval methodological paradigm supposed the express or tacit acceptance of a group of epistemological principles to which the contemporary ideal of “academic freedom” is anachronistic.

KEYWORDS

Medieval university – Scholastic method – Academic freedom.

La universidad escolástica se extiende desde la fundación de los primeros centros, hasta alrededor del año 1500¹ momento de transición epocal en el que se opera el reemplazo de la perspectiva trascendente-sobrenatural por un concepto de futuro secular, que concibe la inteligencia de un modo más horizontal². El humanismo vuelve la mirada hacia los autores de la antigüedad pagana, y los propone como reemplazo de las nociones de la filosofía escolástica, produciendo una situación completamente nueva desde el punto de vista académico³. El presente trabajo se centra en las universidades de la Cristiandad latina, es decir, antes de que dicho cambio se hiciera institucional.

I. CRITERIOS DE DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD
ESCOLÁSTICA

Vamos a hablar aquí de universidad escolástica, y no de universidad medieval, por cuanto parece más acertado identificar el modelo general de la universidad con su punto de partida metodológico y no con el período histórico al que pertenece. Además, hoy es frecuente presentar la Edad Media como un período de atraso y oscuridad⁴, momento de transición entre el mundo clásico y la

¹ RÜEGG, Walter, *The rise of Humanism*, en RÜEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe*, I: *Universities in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003), p. 442.

² RÜEGG, Walter, *Themes*, en RÜEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe*, II: *Universities in the early modern Europe* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003), p. 5.

³ *Weshalb bichmir das Jahr 1400 als Gränzefestgesetzthabe, überwelchehinaus die Universitäten keine Besprecherhalten, hat darin seinen Grund, dass eben das 15. Jh. Überall neue Verhältnisse aufweist*, DENIFLE, Heinrich, *Die Entstehung des Universitäten des Mittelalters bis 1400* (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1885), p. xxvi.

⁴ Sin perjuicio de autores del siglo XIX, como Thomas Huxley o John Draper, el desprecio por la Edad Media comenzó ya en el siglo XVI, con la recuperación de la literatura clásica y el rechazo del “bárbaro” latín, que fue desplazado como *lingua franca*. Autores como Bacon, Hobbes

era moderna⁵, y al Renacimiento como una liberación del poder del catolicismo⁶, “opresivo y retrógrado”⁷. Siendo la universidad escolástica un lugar de gran finura intelectual, no parece justo asociarla con estas evocaciones.

La diversidad ha acompañado siempre a la universidad, desde sus primeras manifestaciones hasta la época actual, en que se piensa que la información desempeña un papel en las estructuras de poder⁸. Si Bolonia era una institución formada por una agrupación de estudiantes que se originó en las escuelas municipales, París lo fue por profesores. Las alrededor de sesenta universidades del occidente medieval eran de hecho muy variadas, atendiendo a su número, vocación intelectual y papel social⁹. Sus diferencias o características particulares se pueden explicar, en parte importante, por razón de la fecha de su fundación y situación política o social de la ciudad en la que había sido fundada¹⁰. Esta diversidad se puede advertir, además, en el papel social que desempeñaban en cada zona y en su estructura institucional¹¹, muy vinculada a la *consuetudo* local¹².

La movilidad propia de la organización universitaria escolástica parece haber fomentado también la diversidad, en virtud de la llegada de alumnos procedentes de todas partes de Europa, siguiendo las rutas comerciales abiertas¹³, y creándose escuelas catedralicias¹⁴. Se produjo un significativo tránsito de personas: estudian-

y Locke contribuyeron también a este descrédito; pero probablemente en menor grado que los protestantes, para quienes nada había de valor en las universidades anteriores a la reforma. Los ilustrados franceses, con Voltaire a la cabeza, hicieron otro tanto. Voltaire llamaba a la filosofía medieval “hija bastarda de Aristóteles, mal traducida y mal comprendida”. Cfr. GRANT, Edward, *God and Reason in the Middle Ages* (Cambridge, Cambridge University Press, 2001), p. 324.

⁵ Cf. por ejemplo BOORSTIN, Daniel, *The Discoverers* (Nueva York, Random House, 1983); MANCHESTER, William, *A World Lit only by Fire* (Boston, Little, Brown and Company, 1992); FREEMAN, Charles, *The Closing of the Western Mind* (2002, reimp. Nueva York, Random House, 2005).

⁶ Esto es especialmente sintomático a la hora de repasar la bibliografía sobre el Santo Oficio. Véase por ejemplo una de las obras canónicas sobre el tema, LEA, Charles Henry, *A History of the Inquisition of the Middle Ages* (Nueva York, Harper & Brothers, 1887), 3 vols.

⁷ LANSING, Carol y ENGLISH, Edward D., *The Middle Ages*, LANSING, Carol; English, EDWARD D. (editores), *A Companion to the Medieval World* (Oxford, Wiley-Blackwell, 2009), p. 3.

⁸ COWEN, Robert, *Performativity, Post-modernity and the University*, en *Comparative Education* 32 (1996) 2, p. 246.

⁹ VERGER, Jacques, *Patterns*, en RUEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe, I: University in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003), p. 45.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ VERGER, Jacques, cit. (n. 9), I, p. 45.

¹² BURY, J.B., *The Cambridge Medieval History* (Kindle iOS version, s.l., 2011), I-V, pos. 62167.

¹³ ARZT, Frederick B., *The mind of the Middle Ages. AD 200-1500. An historical survey*³ (Chicago, The University of Chicago Press, 1980), p. 226.

¹⁴ Para lo que sigue, cf. SHERIDAN, Sean O., *Ex Corde Ecclesiae: A Canonical Commentary on Catholic Universities. “From the Hearth of the Church” to Catholic Universities* (Washington, 2009), pp. 8ss.

tes, mercaderes, peregrinos, artesanos, músicos, juglares y artistas¹⁵, agrupándose en *nationes*¹⁶, con objeto de atender a sus necesidades prácticas¹⁷.

Finalmente, en la diversidad de los alumnos no sólo incidía su origen geográfico, sino también social. Como recuerda Haskins, estaban representados todos los tipos: los pobres –parias, goliardos, vagabundos–, incluso tan miserables como para no poder pagar los gastos de los libros requeridos, o de un curso de teología, y los acomodados, que disponían, además de libros, de una vela en sus habitaciones y de buenas mantas para cubrirse¹⁸. Este abigarrado conjunto se mezclaba en las naciones, que se comportaban como grupos de camorristas que se enfrentaban violentamente ante los atemorizados ciudadanos¹⁹.

II. CRITERIOS DE UNIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESCOLÁSTICA

La universidad ha sido la institución secular más duradera de la historia occidental. Esto indica que en ella no sólo hay diferencias, sino también un núcleo y una finalidad propia, que encarnan institucionalmente exigencias antropológicas universales, como el uso coordinado de la inteligencia y la conservación del conocimiento²⁰. Se han ofrecido tres argumentos en defensa de una cierta unidad entre las universidades europeas del período escolástico: (a) la autoridad de la Iglesia y del Papa, que garantizaba el derecho universal de enseñanza universitaria a través de la llamada *licentia ubique docendi*, (b) la universalidad del método escolástico, y (c) el ejemplo de las grandes universidades, que servían de modelo a las otras, más pequeñas o distantes²¹. En este trabajo se va a proponer una cuarta perspectiva, cuyo valor se plantea en el ámbito epistemológico.

1. *La licentia ubique docendi*.

La primacía doctrinal y jurisdiccional de la Iglesia sobre los poderes políticos la convirtió, ya en el siglo V d.C., en un *corpus* respecto del cual la sede Romana ejercía un *principatus* pleno y monárquico, que desplegaba su poder tanto en el plano espiritual como administrativo. Así, el Papa encabezaba, a lo largo de toda

¹⁵ LE GOFF, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media* (3a reimp., Barcelona, Gedisa, 2008), pp. 41ss.

¹⁶ RIDDER-SYMOENS, Hilde de, *Mobility*, en RÜEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe, I: Universities in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003), p. 282.

¹⁷ SCHACHNER, Nathan, *The Medieval Universities* (New York, Frederick A. Stokes Company, 1938), p. 42.

¹⁸ HASKINS, Charles Homer, *The Rise of Universities* (1923, reimp. Ithaca, Cornell University Press, 1957), p. 63.

¹⁹ Esta diversidad social cambia hacia el siglo XV. Con la creación de universidades locales, los pobres (*pauperes*) viajan poco, de tal manera que las grandes universidades se convierten en privilegio de las élites.

²⁰ RASHDALL, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I: F.M. POWICKE y A.B. EMDEN (eds.)², (Oxford, Oxford Clarendon Press, 1936), p. 6: “las universidades de todos los tiempos y lugares constituyen en realidad adaptaciones circunstanciales de una misma institución”.

²¹ RÜEGG, Walter, *Themes*, cit. (n. 2), II, p. 4

Europa, una organización compleja, compuesta de arzobispos, obispos, deanes, párrocos, clerecía regular y órdenes monásticas; todos ellos unidos por la doctrina cristiana, el Derecho Canónico y el principio de obediencia a los superiores²².

La Iglesia Católica descubre tempranamente la utilidad de las nuevas instituciones académicas surgidas *ex consuetudine* a partir del siglo XI, mientras que la potestad civil se tarda un poco más²³. El servicio de las universidades a la Iglesia se concentraba en dos aspectos: la posibilidad de clarificar la doctrina, y la producción de estamentos calificados para administrar la Cristiandad. Para ello, la Iglesia ideó un eficaz instrumento de homologación, denominado *licentia docendi*, que comportaba el derecho de enseñar en cualquier lugar de Europa (*ius ubique docendi*), sin tener que volver a examinarse en el centro en donde era recibido. Este documento, que con el tiempo se convertirá en un requisito inexcusable, se basaba también en una *consuetudo*, que se hizo usual desde el siglo XII: todo aquel que quisiera enseñar en una escuela catedralicia, debía primero obtener el permiso del canciller²⁴; un oficial eclesiástico externo²⁵, que podía conceder el permiso, revocarlo, o incluso privar a un profesor de su calidad de tal. Podía además solicitar un juramento de obediencia a su persona²⁶, lo que es relevante por cuanto las materias eran enseñadas por varios maestros²⁷.

A fines del siglo XII, la sanción eclesiástica para la licencia docente era completamente imprescindible²⁸. En 1291 y 1292 incluso las universidades de Bolonia y París recibieron el privilegio papal de las licencias a través de una bula de Nicolás IV. De este modo, como hace notar Haskins, prácticamente todas las universidades europeas, nuevas o antiguas, consideraban de gran importancia obtener la bula papal que contenía la licencia docente, lo que habla del papel de la Iglesia en la historia de las primeras universidades²⁹.

En el siglo XIII (1231) se promulga la bula *Universitas Parens Scientiarum* (Gregorio IX), considerada el texto fundacional de la Universidad de París, y el documento que formaliza administrativamente el sistema de la *licentia ubique docendi*. En ella se le otorga al Canciller de la Universidad de París la facultad de conceder este permiso docente, para la guía de una buena teología y derecho canónico, según la honra y la integridad de las facultades del candidato³⁰. Antes

²² CLARK, David S., *The Medieval Origins of Modern Legal Education: Between Church and State*, en *The American Journal of Comparative Law*, 35 (1987) 4, p. 667.

²³ COING, Helmut, *Epochen der Rechtsgeschichte in Deutschland* (Munich, C. H. Beck Verlag, 1986), p. 14.

²⁴ HALPHEN, Louis, *Les universités au XIII e siècle, I: La conquête de l'autonomie*, en *Revue Historique*, 166 (1931) 2, p. 220.

²⁵ RASHDALL, Hastings, cit. (n. 20), I, p. 282.

²⁶ PILTZ, Anders, *The World of Medieval Learning* (Nueva Jersey, Barnes y Noble, 1981), p. 129.

²⁷ SYCOC, Marthellen R. van, *Origin and Development of the University*, en *Peabody Journal of Education*, 39 (1962) 6, p. 322.

²⁸ RASHDALL, Hastings, cit. (n. 20), I, p. 21.

²⁹ HASKINS, George L., *The University of Oxford and the 'ius ubique docendi'*, en *The English Historical Review*, 56 (1941) 222, p. 283.

³⁰ "Circa statum itaque scoliarium et scoliarum hec statuimus observanda, videlicet, quod quilibet

de ser conferida la licencia, el canciller debía tomarse tres meses contados desde el momento en que era solicitada, con objeto de averiguar entre los profesores de teología y otras personas serias e instruidas, y así formarse una opinión sobre la vida, costumbres, capacidades, amor al estudio y otras cualidades consideradas necesarias para el candidato. Después, podía aceptar o rechazar la concesión de ella³¹. Si era aceptada su solicitud, el nuevo maestro debía entonces prestar juramento público de fidelidad³². A partir de esta bula, se establecen pues las regulaciones para la obtención del permiso, y se marca una clara tendencia hacia la estandarización del proceso para aceptar o rechazar a los postulantes³³, lo que contribuye grandemente a la homogenización y unificación del naciente sistema universitario.

2. *El método escolástico y la preeminencia de las primeras universidades.*

La ciencia medieval no es ni una continuación de la Antigüedad, ni una nueva época del pensamiento, sino un período de profunda tensión entre la apropiación que realizan los conquistadores del norte de la sabiduría clásica y de la teología de los Padres de la Iglesia, y su propia manera de comprender el mundo. Como resultado de este encuentro se produce la escolástica, cuya búsqueda de una asimilación discente del depósito intelectual que queda en sus manos, da origen a la gigantesca sistematización que, como dice Pieper, ha sido ante todo “un enorme aprendizaje, una organización escolar de enormes dimensiones mantenida durante varios siglos”³⁴.

Ya en Boecio cabe advertir esta visión programática que va a dar origen al procedimiento escolástico, al proponerse traducir todas las obras de Platón y Aristóteles. Dicha visión, que antes sólo se encontraba implícita, ahora es formulada conscientemente, como si se tratara de un principio metodológico³⁵, consistente en revisar las diversas perspectivas para interpretar un texto, y elegir aquella que le resultaba más adecuada³⁶.

cancelarius Parisiensis deinceps creandus coram episcopo vel de ipsius mandato in capitulo Parisiensi, vocatis ad hoc et presentibus pro universitates colarium duobus magistris in sua institutione iurabit, quod ad regimen theologie ac decretorum bona fide secundum conscientiam suam loco et tempore secundum statum civitatis et honorem ac honestatem facultatum ipsarum non nisi dignis licentiam largietur, nec admittet in dignos, personarum et nationum acceptio nesum mota”.

³¹ *“Ante vero quam quemquam licentiet, infra tres menses a tempore petite licentie tam ab omnibus magistris theologie in civitate presentibus quam aliis viris honestis et litteratis, per quos veritas sciri possit, de vita, scientia et facundia necnon proposito et spe proficiendi ac aliis, que sunt in talibus requirenda, diligenter inquirat, et inquisitione sic facta quid deceat et quid expediat bona fide det vel neget secundum conscientiam suam petenti licentiam postulata”.*

³² *“Magistri vero theologie ac decretorum, quando incipient legere, prestabunt publice iuramentum, quod super premisis fidele testimonium perhibebunt”.*

³³ HARRIMAN, Philip L., *Antecedents of the Liberal-Arts College*, en *The Journal of Higher Education*, 6 (1935) 2, p. 67.

³⁴ PIEPER, Josef, *Filosofía medieval y mundo moderno* (1973, trad. cast., Madrid, RIALP, 1979), p. 26.

³⁵ PIEPER, Josef, cit., p. 44.

³⁶ MARENBNON, John, *Cambridge Companion to Boethius* (Reino Unido, Cambridge University Press, 2009), p. 3.

Puede señalarse una razón para que este método, ordenado y programático, se llevara bien con el modo de pensar fundado en la Revelación. Juan de Salisbury, en su defensa de las artes liberales (siglo XII), declaraba que, según Bernardo de Chartres, “*somos casi enanos, sentados sobre la espalda de gigantes. Vemos, pues, más cosas que los antiguos, y más alejadas, no por la agudeza de nuestra propia vista o por la elevación de nuestra talla, sino porque ellos nos sostienen y nos elevan con su estatura gigantesca*”³⁷. Esta frase era un lugar común en la Edad Media, y apuntaba a una cuestión profunda de la epistemología de la época: el conocimiento del presente se levanta sobre los cimientos de la sabiduría pasada –no surge de la nada–, y por lo tanto el aprendizaje debe comenzar con la autoridad de los antiguos.

De modo análogo, el pensamiento católico también se apoya sobre la espalda de un gigante, un gigante de tal naturaleza que otorga un horizonte de significado a la realidad total del conocimiento presente, y futuro. El éxito del método escolástico en el mundo universitario medieval no se debió sólo a su efectividad en discernir lo principal de lo accesorio en el depósito de los clásicos o de la patrística, sino a su idéntica *humildad* metodológica, que remitía también a una fuente de sabiduría anterior, y por lo tanto replicaba la reflexión teológica. Dentro de esta estructura de ideas, la anterioridad sobrenatural de las Escrituras simplemente se sumó a la precedencia histórica de la sabiduría de los antiguos, sin reescribirla, modificarla o transformarla: en ambas perspectivas el comienzo del conocimiento se encontraba en una fuente anterior al intérprete, y este debe buscar la verdad a partir de un dato preexistente y hermenéuticamente significativo. Tal parece ser la base del modelo epistemológico que constituye la unidad epistemológica de la universidad escolástica.

Los debates comienzan con la irrupción de la dialéctica aristotélica en las escuelas carolingias, y alcanzan su plenitud a la altura de los siglos XI y XII, tanto en filosofía como en teología. Antes del “renacimiento” del siglo XII, los eclesiásticos aprendían por una parte la dialéctica, y por la otra repetían las fórmulas interpretativas de las Escrituras, sin relacionar los dos ámbitos. Cuando se ponen en contacto, se produce el despegue intelectual, que mezcla las armas argumentales de la dialéctica, la curiosidad por la filosofía antigua y el conocimiento proporcionado por el sistema doctrinal de la Iglesia³⁸, con el objeto de modelar una nueva forma de conocimiento que, sobre la base de la tradición, se aproximara a la verdad en cada argumento. Esto le permite decir a Santo Tomás de Aquino, tiempo después, que “*el objeto de la filosofía no es conocer lo que los hombres han pensado, sino cuál es la verdad de las cosas*”³⁹.

El método escolástico acabó, de hecho, siendo común a la mayoría de las academias de la Cristiandad Latina, durante un considerable período de tiempo. En esto fue relevante la figura de Abelardo. Con su obra dicho método alcanzó un alto desarrollo⁴⁰, al punto de ser considerado por algunos como el fundador de la

³⁷ SALISBURY, Juan de, *The Metalogicon* (1159, trad. ingl., Berkeley, 1955), p. 167.

³⁸ RASHDALL, Hastings, cit. (n. 20), I, pp. 40-41.

³⁹ *In Librum De Caelo*, I, 22: *stadium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quod hominensserit, sedqualiter se habeatveritasrerum.*

⁴⁰ WEI, Ian P., *The Intellectual Culture in Medieval Paris*, (Reino Unido, Cambridge Uni-

teología escolástica. Como confirma Rashdall, Abelardo inaugura el movimiento intelectual del cual surgen las universidades, a través del uso de la metodología escolástica. De hecho, el método de investigación y enseñanza que formula es el procedimiento que va a caracterizar en esencia la enseñanza en casi todas ellas; un método que va de la filosofía a la teología, y luego a todo el ciclo de estudios⁴¹.

¿Cómo se expande esta nueva metodología por la Cristiandad académica? Influye directamente el magisterio de la Universidad de París. Aquí entra en juego la función paradigmática que ejercieron las primeras universidades sobre las posteriores. Las obras de Abelardo eran difundidas y copiadas ampliamente, excediendo la esfera intelectual de París⁴²; pero no sólo las suyas, sino las de un importante conjunto de maestros teólogos, como: Hugo de San Víctor, Pedro Lombardo, y posteriormente Alejandro de Hales, San Buenaventura, San Alberto Magno, Siger Brabante y por supuesto Santo Tomás de Aquino.

Además, era generalmente reconocido que un título de Bolonia o París constituía por sí mismo una garantía para enseñar en cualquier lugar sin ulteriores exámenes, a menos que estuviera expresamente prohibido⁴³, lo que facilitaba la promoción de los epígonos⁴⁴. La *licentia docendi* vino, en cierto modo, a homologar esta superioridad al autorizar a profesores de universidades de menor prestigio a optar a la misma garantía que era concedida sin más a los principales centros. En este contexto, el método escolástico se convirtió en el procedimiento por excelencia de las universidades, de ahí su universalidad.

III. UNIDAD EPISTEMOLÓGICA

Parece posible también hablar de una *identidad epistemológica* en la universidad escolástica: una manera común de entender la ciencia y la actividad intelectual y la justificación argumental⁴⁵. Existían tres afirmaciones de naturaleza científica que eran compartidas implícitamente por la gran mayoría de los académicos de la época⁴⁶: (a) la convicción de que el objetivo de una vida intelectual y moralmente íntegra radicaba en alcanzar la sabiduría; (b) la idea de que, en la búsqueda de la sabiduría, los filósofos debían utilizar todos los instrumentos disponibles, y (c) la certeza de que una de esas herramientas era el conocimiento que provenía de la Revelación, lo que implícitamente también la convertía en el centro de la búsqueda de sabiduría iniciada por los antiguos, pero que éstos no podían completar, en su condición de paganos.

versity Press, 2012), pp. 17-18.

⁴¹ RASHDALL, Hastings, cit. (n. 20), I, p. 42.

⁴² LUSCOMBE, David E., *The School of Peter Abelard. The Influence of Abelard's Thought in the Early Scholastic Period* (1969, reimp. Cambridge, Cambridge University Press, 1970), p. 60.

⁴³ HASKINS, George L., cit. (n. 29), p. 281.

⁴⁴ BALDWIN, John W., *The Scholastic Culture in the Middle Ages, 1000-1300* (1971, reed. Illinois, Waveland Press, 1997), p. 45.

⁴⁵ AUDI, Robert, *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*² (New York, Routledge, 2003), p. XIII.

⁴⁶ FREDDOSO, Alfred J., *Ockham on Faith and Reason*, en SPADE, Paul Vincent (ed.), *The Cambridge Companion to Ockham* (Cambridge, Cambridge University Press, 1999), p. 327.

La cuestión de fondo era si las Escrituras y el hecho teológico –la Encarnación de Cristo– dirigía, por decirlo así, desde fuera el acontecer intelectual, guiándolo sin mezclarse con él, o bien la idea escolástica de la dialéctica entre razón y fe implicaba una suerte de interioridad científico-metodológica de la Encarnación⁴⁷, en términos de que el pensamiento mismo del ser humano, en su condición de ser natural e hijo adoptivo de Dios, se encontraba necesariamente impregnado de su condición trascendental, tuviera de ello el sujeto conciencia actual o no.

La cuestión mencionada, que denominaremos interioridad epistemológica del dogma, está en San Agustín y Boecio, pero se convierte en un problema central a la altura del siglo XII⁴⁸. La respuesta a la posición que ocupa el hecho de la Encarnación desde el punto de vista cognitivo-epistemológico la hace expresa Santo Tomás, aunque su vitalidad y carácter de paradigma interpretativo puede rastrearse mucho más atrás. El Aquinate afirma que *“el uso corriente que, según cree el Filósofo, ha de seguirse al denominar las cosas, ha querido que comúnmente se llame sabios a quienes ordenan directamente las cosas y las gobiernan bien. De aquí que, entre otras cualidades que los hombres conciben en el sabio, señala el Filósofo -que le es propio el ordenar. Mas la norma de orden y gobierno de cuanto se ordena a un fin se debe tomar del mismo fin; porque en tanto una cosa esta perfectamente dispuesta en cuanto se ordena convenientemente a su propio fin, pues el fin es el bien propio de cada ser [...] Mas el fin de cada uno de los seres es el intentado por su primer hacedor o motor. Y el primer hacedor o motor del universo, como más adelante se dirá, es el entendimiento [divino]. El último fin del universo es, pues, el bien del entendimiento, que es la verdad. Es razonable, en consecuencia, que la verdad sea el último fin del universo y que la sabiduría tenga como deber principal su estudio. Por esto, la Sabiduría divina encarnada declara que vino al mundo para manifestar la verdad”*⁴⁹. Así, el fin del entendimiento es la verdad, y ella se manifiesta (a) en la ordenación de las cosas a su fin, que es su causa, y (b) en la Sabiduría divina encarnada. Lejos pues de aparecer el mundo de la ciencia natural como paralelo al de la fe, existe entre ellos una transitividad que se encuentra presidida por la unidad fundamental de todo conocimiento en Cristo, que da sentido a la unidad natural de las facultades cognoscitivas en el sujeto real singular. Esta manera de entender la estructura cognitiva del hombre representa una posición metodológica plausible, que se basa en un modelo antropológico verosímil, en los términos siguientes: la base natural de esta interioridad de la Revelación es la incorporación del misterio como parte esencial de la estructura cognitiva de los entendimientos creados. Santo Tomás afirma que *“el ente y la esencia son los conceptos que en primer lugar son concebidos por el entendimiento”*, y que *“porque debemos recibir el conocimiento de lo simple de lo que es compuesto, y desde las cosas posteriores llegar a lo primero, para que, comenzando por lo más fácil, sea el aprendizaje más adecuado; por ello hay que,*

⁴⁷ Porque ella es la que permite que los otros misterios cristianos sean entendidos como tales, y no como incoherencias. Cf. SOKOLOWSKI, Robert, *The God of Faith & Reason* (1982, reimpr. Estados Unidos, Catholic University of America Press, 1995), p. 137.

⁴⁸ GRANT, Edward, cit. (n. 4), p. 29.

⁴⁹ *Summa Contra Gentes*, cap. I, I, 9. Énfasis propio.

proceder de la significación del ente a la significación de la esencia”⁵⁰. Esto significa que lo primero que se conoce es la cosa real, compuesta de esencia y existencia, y que el conocimiento de esta realidad es una intuición, que luego deriva en la comprensión abstracta de los dos coprincipios. Por lo tanto, lo que se encuentra al principio de la actividad cognitiva es, para este modelo, una certeza: la certeza de que el ser *está allí*, como dirá Heidegger siglos después desde la fenomenología.

Parece haber, por tanto, una analogía entre la noción del misterio natural y el misterio teológico; analogía que tiene una semejanza metodológica y no material, fundada en el recurso escolástico a la autoridad de la tradición, que ya hemos comentado. Si el misterio natural –la existencia– convive con el conocimiento de lo natural, de tal manera que se presenta como un paso previo al conocimiento de las cosas puramente naturales, así también el misterio teológico convive con la interpretación racional de las Escrituras. En consecuencia, la aceptación del misterio sobrenatural no sólo no altera la estructura cognitiva humana, sino que la completa, por cuanto el entendimiento natural es limitado, y no puede por sus propias fuerzas elevarse a las cosas de Dios sino de manera oblicua. Dicho de otro modo: la Revelación y la acción de la razón pueden recaer sobre idénticos contenidos, pero sus respuestas son necesariamente complementarias. La diferencia de plano no implica nunca contradicción, porque Cristo es la verdad suprema que da sentido a todas las restantes, y la separa de la *curiositas*⁵¹.

Recordemos que a fines del siglo XII se dieron tres respuestas al problema de la relación entre ciencia y fe, a propósito de las obras de Aristóteles: (a) la de los franciscanos (especialmente Alejandro de Hales y San Buenaventura), vinculada a las tesis de San Anselmo y San Agustín (de hecho, es una especie de agustinismo, expresado con categorías escolásticas), y rechazaron la autoridad de Aristóteles en materia filosófica, aunque sí utilizaron la lógica y las distinciones teóricas propuestas por el Estagirita. Tal posición los llevó a negar cualquier distinción entre teología y filosofía, por cuanto Cristo era la fuente y el origen de las dos. La segunda respuesta (b) fue totalmente opuesta, y estuvo a cargo del averroísmo latino en la clerecía secular, principalmente Siger de Brabante. Consideraron que Aristóteles era la suprema autoridad filosófica, cuyo campo se encontraba completamente separado de la teología, la cual se estructuraba de acuerdo con los principios de la fe. Esta conclusión marcaba el abandono de los intentos de reconciliación y complementación de ambas dimensiones cognoscitivas.

Finalmente, (c) se configura una posición intermedia, que se convierte en dominante durante el siglo XIII, y marca la impronta de las grandes universidades de su tiempo, pero tiene la virtud de sobrevivir como doctrina de la Iglesia. Se trata de la tesis de los maestros dominicos San Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino, cuya intención era, reconociendo el genio filosófico de Aristóteles, hacerlo

⁵⁰ *De Ente et Essentia*, Proemio: “[...] *ens autem et essentia sunt quæ primo intellectu concipiuntur* [...] *Quia vero ex compositis simplicium cognitionem accipere debemus, et ex posterioribus in priora devenire, ut a facilioribus incipientes conveniente or fiat disciplina, ideo ex significatione entis ad significationem essentiae procedendum est*”.

⁵¹ Cfr. Madrid, Raúl, *El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad*, en *Revista Chilena de Derecho*, 40 (2013) 1, pp. 361-363.

compatible en lo posible con la estructura intelectual cristiana. Con este objeto, se formula una clara distinción entre los ámbitos de la filosofía (cuyo objeto es analizar los fenómenos naturales a través de la razón) y la teología (que versa sobre la dimensión sobrenatural proporcionada por la Revelación). Hay que recordar en este punto que la Iglesia considera que la capacidad cognitiva humana, tanto especulativa como práctica, es limitada por sí misma (es decir, sólo puede alcanzar las verdades que son aptas para ser conocidas por la potencia intelectual propia de la especie humana), y además se encuentra herida por el pecado original, de tal modo que no puede conducir hacia la verdadera sabiduría a menos que sea sanada y elevada por la virtud teologal de la fe, otorgada por gracia del mismo Dios. La fe desempeña entonces un papel mediador en todo lo que corresponde de suyo para ser conocido por la mente humana, e iluminador en todo aquello que la supera.

La relevancia de la tesis del Aquinate para la concepción metodológica que aquí proponemos se encuentra en el hecho de que, para él, la diferencia entre teología y filosofía no es una diferencia de contenido, sino de método; es decir, del modo en que es posible alcanzar el conocimiento de dichos contenidos. La cuestión se transforma entonces en un asunto de naturaleza metodológica, que ofrece los argumentos para comprender por qué, para los escolásticos, el hecho de la Encarnación es interior a todo conocimiento posible, y no simplemente un dato periférico —en el sentido de sobreañadido— que se puede abstraer del conocimiento exclusivamente racional. Así, para la universidad escolástica dominante, especialmente de los siglos XII y XIII, la actividad cognitiva del ser humano estaba marcada por el hecho teológico.

Si la diferencia es de método, y no de contenido, entonces ambas modalidades cognitivas pueden recaer —y, de hecho, recaen— sobre los mismos ámbitos u objetos científicos. Esta afirmación se puede formular en un sentido amplio y en otro estricto. El amplio apunta a que en todo conocimiento humano existe siempre una dimensión que escapa a su dominio, y cae en el ámbito de lo que no puede ser conocido, sino sólo señalado. En esta perspectiva, en toda la realidad subsiste siempre, para la condición humana, una dimensión de fe y otra susceptible de análisis por la inteligencia humana natural. Hay dos principios subyacentes: (a) toda la realidad es de suyo inteligible, pero no para todo intelecto, y (b) el ámbito de lo inteligible humano es limitado a su esencia y estructura cognitiva⁵². El sentido estricto alude a que existe un número limitado de temas que la fe y la ciencia pueden tratar materialmente en común, con diferentes aproximaciones⁵³, como la existencia de Dios y sus atributos. Habría, por decirlo así, tres grandes áreas del conocimiento desde la perspectiva estricta: (a) la de la filosofía natural, que sería un ámbito exclusivo de la razón, (b) la de la teología dogmática, cuyo ámbito sería privativo de la fe (materias como la naturaleza trinitaria de Dios), y (c) una región intermedia, que podríamos denominar como propia de la teología natural, que sería compartida substantivamente por los conocimientos de fe y de razón, pero mediante paradigmas metodológicos distintos.

⁵² SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Veritate*, aa.4; *Summa Theologica*, I, q.6, a.1.

⁵³ BALDWIN, John, cit. (n. 44), p. 94.

Si la entidad histórica de la venida de Cristo constituye para los escolásticos medievales un dato de la estructura cognitiva del hombre en su sentido más pleno, la distinción que se consolida con el advenimiento de la *v i a m o d e r n a* y el humanismo, por la que el conocimiento de fe pareciera exterior al conocimiento de razón natural (y al revés: la razón natural sería totalmente ajena al dato revelado), corre el riesgo de transformarse en una crítica que no acaba de comprender el postulado escolástico, porque parte de la base de supuestos epistemológicos distintos, convirtiéndose en una fórmula abstracta⁵⁴, que distingue en el ámbito del juicio la fe y la razón, pero no concibe la posibilidad de que estas categorías se verifiquen de modo integrado en la realidad concreta y singular del entendimiento, de tal modo que ambos conocimientos puedan superponerse, coexistir sin contradecirse⁵⁵, como se veía antes.

¿Cómo influye lo anterior en el *s i s t e m a u n i v e r s i t a r i o* de la época? Me parece que es preciso distinguir también dos ámbitos, con objeto de contestar acertadamente esta pregunta. Por una parte, un buen número de teólogos fue hostil, desde el punto de vista del contenido, a la doctrina del Aquinate, por cuanto la introducción de métodos filosóficos en el análisis de las Escrituras les parecía una secularización y una corrupción de la misma⁵⁶. Tanto los averroistas como los franciscanos se opusieron enconadamente a las tesis del dominico, obteniendo una condena para algunas de ellas en 1277. Por otro lado, este intenso debate consiguió difundir los escritos de Santo Tomás y sus conclusiones por todas las universidades relevantes, que a su vez eran el modelo en el que se miraban las de segunda fila, como hemos indicado antes. Bombonio de Bolonia, por ejemplo, lo cita como Doctor venerado y admirable⁵⁷, y el Arzobispo de Canterbury, indignado con esta nueva teología, condenó en Oxford (también en 1277) treinta proposiciones tomistas, que se unían a la condena de otras tantas en París por causa del Obispo Tempier. En todos estos centros se produjo un encarnizado debate entre detractores y discípulos, lo que terminó por expandir las tesis del nuevo método y su estructura escolástica hasta los confines de la Cristiandad académica, así como la respuesta a la relación entre los ámbitos de la teología dogmática y la teología natural.

La existencia de estos debates, las acaloradas disputas de los siglos XII y XIII, acabaron por diseñar un acuerdo tácito sobre la estructura del vínculo entre razón y fe, más inclinada a la tesis dominica que a la franciscana, cuyo auge comenzaría tiempo después. Como indica Torrell, los primeros dos siglos después de la

⁵⁴ Ya lo dice Gilson cuando afirma que “por supuesto, de hecho y en la práctica, la investigación histórica procede por vía de abstracción, y todos proyectamos un ámbito limitado de ella, que se extienda hasta donde nuestra competencia pueda garantizar. Lo principal aquí es no tomar las limitaciones del método por limitaciones de la realidad”, GILSON, Etienne, *L'Esprit de la philosophie Médiévale*¹⁰ (Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1969), pp. 1-2.

⁵⁵ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Trinitate*, q. 2 a. 3: “*las cosas que la fe conoce por Revelación divina, pues, no pueden ser contrarias al conocimiento natural*”.

⁵⁶ RAMÍREZ, Santiago, *Introducción general a la Suma Teológica*² (Madrid, BAC, 1948), I, p. 93.

⁵⁷ GRABMANN, Martin, *Die italianischethomistenschule des XIII und beginnenden XIV Jahrhunderts*, en *Mittelalterliches Geistesleben* (Munich, 1926), I, p. 339.

muerte de Santo Tomás (1274) transcurrieron desde una intensa polémica hacia un estado de serenidad⁵⁸. Los benedictinos reconocieron con prontitud el valor de las soluciones tomistas, e hicieron propia su doctrina, tomando las medidas oportunas para que todos los clérigos las acataran y respetaran, lo que se tradujo, por ejemplo, en que en 1278 el Capítulo General de Milán resolviera enviar a Inglaterra dos profesores con plenos poderes para proceder contra los religiosos hostiles. Lo mismo ocurre en París en 1286, y en Colonia en 1309⁵⁹. Esta aceptación se hace universal a la Iglesia en 1323, cuando Tomás fue declarado santo en Aviñón por el Papa Juan XXII. Al año siguiente se anuló la condena de 1277, previa consulta a la Facultad de Teología de la Universidad de París, que comienza a denominarlo *Doctor Noster*.

IV. EL CONCEPTO DE *LIBERTAS SCHOLASTICA*

Las bases de lo que hoy formalmente entendemos de manera más o menos común por *libertad de cátedra* no se configuran sino hasta bien entrada la Modernidad. La primera referencia semejante se encuentra en un documento del papa Honorio III (1220), a propósito de una solicitud de ayuda enviada por la Universidad de Bolonia, en una disputa que mantenía con el gobierno civil. Honorio III respondió animando reiteradamente a la universidad a defender su “libertad escolástica” (*libertas scholastica*), y a tomar las medidas para evitar que el gobierno civil restringiera la independencia de la vida académica⁶⁰. ¿Qué significaba este concepto, a la altura de principios del siglo XIII? Ciertamente, nada que resuene a la noción contemporánea: más bien indicaba el conjunto de privilegios individuales y comunes a maestros y alumnos, tales como el fuero propio y la exención de tasas⁶¹. Es decir, apuntaba a la clase de ventajas que provienen de un tipo de asociación sindical⁶²: la *libertas scholastica* era la capacidad de conservar y hacer valer las prerrogativas de grupo de las personas que circulaban en torno al conocimiento, nada más. Como dice Classen, la *libertas scholastica* significaba en realidad la libertad de la universidad, como corporación de maestros y discípulos, para resolver sus propios asuntos académicos, pero en ningún caso la “libertad” del profesor para investigar o enseñar esto o lo otro⁶³. Comentando esta circunstancia, Thijssen sostiene que “en ninguno de los procedimientos disciplinarios y jurídicos que he estudiado los académicos [...] apelaron a la libertad de cátedra

⁵⁸ TORRELL, Jean-Pierre, *Aquinas's Summa. Background, Structure & Reception* (Trad. ingl. Washington, The Catholic University of America Press, 2005), p. 86.

⁵⁹ RAMÍREZ, Santiago, cit. (n. 56), I, p. 98.

⁶⁰ CLASSEN, Peter, *Libertasscholastica. Scholaren Privilegien. Akademische Freiheit Mittelalter* (1981), en ÉL MISMO, *Studium und Gesellschaft im Mittelalter* (Stuttgart, Anton Hiersemann, 1983), p. 242. Cfr. También Hoye, William J., *The Religious Roots of Academic Freedom*, en *Theological Studies*, 58 (1997), p. 414.

⁶¹ GARCÍA MARTÍN, Javier, *El modelo “boloñés” de universidad. Imagen jurídica e historiográfica*, en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, Luis y POLO, Juan Luis (eds.), *Universidades clásicas de la Europa mediterránea: Bolonia, Coimbra y Alcalá* (Salamanca, Universidad de Salamanca, 2006), p. 14.

⁶² CLASSEN, cit. (n. 59), pp. 242ss.

⁶³ CLASSEN, cit. (n. 59), p. 255.

en este sentido⁶⁴. La *libertas scholastica* se parece pues más a lo que hoy denominaríamos autonomía universitaria, que a lo que entendemos en la actualidad bajo el rótulo de libertad de cátedra.

¿Cómo se relaciona, entonces, esta noción de *libertas scholastica* –como el conjunto de privilegios de maestros y alumno, frente a los poderes civiles– con el concepto de un espacio discrecional de libertad, al modo del derecho subjetivo, en la actividad de los profesores? La respuesta es que no existe relación, al menos directa; se trata de un concepto por completo ajeno a la universidad escolástica.

Fieles a su método, los escolásticos distinguieron entre *falsus*, *erroneus* y *haereticus*. Thijssen recuerda que Godofredo de Fontaines sostenía que un error era una falta que ponía en peligro nuestra salvación; y tal error se convertía en herejía cuando era defendido con pertinacia⁶⁵. Ahora bien, los académicos medievales sabían que el error es un acontecimiento propio del pensamiento humano, incluso las grandes mentes no pueden evitar caer en él. El error, por lo tanto, no podía ser castigado sancionatoriamente, por cuanto no es *per se* doloso, sino expresión de la falibilidad propia de un entendimiento meramente discursivo. Así, la cuestión de la censura académica en la universidad escolástica –no la libertad de cátedra, que es todavía una noción incomprensible para ellos–, no estaba relacionada primariamente con la formulación de tesis o proposiciones intelectuales erróneas o falsas, sino más bien con la voluntad de adherirse a ellas públicamente, circunstancia que producía escándalo (*scandalum*), y ponía en peligro la salvación de las almas, lo que era idéntico a atacar el corazón mismo de la Iglesia: el apostolado. Esto no quiere decir que no se condenaran proposiciones teológicas o filosóficas; la historia registra una buena cantidad de ellas, incluido el propio Santo Tomás, como se ha mencionado antes⁶⁶. La posibilidad de la herejía es lo que produce el tránsito de la condena de la tesis a la condena del defensor de dicha tesis. Pero la condena acontecía casi siempre después de algún tipo de enfrentamiento dialéctico, y el académico cuyas tesis se encontraban en discusión disponía siempre de la posibilidad de la *revocatio*, es decir, de la retractación solemne de sus opiniones sospechosas. Si procedía de este modo, evitaba la condena, porque desechaba la pertinacia (*perstinax*). El vínculo entre censura académica y herejía no se generaba, en consecuencia, en el mero planteamiento de hipótesis contrarias a las Escrituras o las afirmaciones de los Padres de la Iglesia, sino en la obstinación de la voluntad en insistir en ellas, aún después de haber sido calificadas como erróneas por el procedimiento dialéctico de la escolástica y la autoridad doctrinal de Roma. Se trata del que por su propia voluntad y de manera pertinaz, elige adherirse al error⁶⁷.

⁶⁴ THIJSSSEN, J.M.M.H., *Censure and Heresy at the University of Paris. 1200-1400* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1998), p. 91. La traducción es nuestra. El autor cita dos excepciones, que sí tocan el tema de la libertad de pensamiento: Godofredo de Fontaines y Hervaeus Natalis, pero se trata claramente de casos aislados. Cfr. Thijssen, J. M. M. H., cit., pp. 91-93.

⁶⁵ THIJSSSEN, cit. (n. 64), p. 2.

⁶⁶ Una buena cronología de ellas se encuentra en LEÓN FLORIDO, Francisco, y RODAMILANS Ramos, Fernando, *Las herejías académicas en la Edad Media. Lista de errores en las Universidades de París y Oxford (1210-1347)* (Madrid, Editorial Sínderesis, 2015).

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 16.

Todo esto se encuentra orientado al tipo de herejía denominada “académica”, es decir, aquella que perciben sólo los hombres letrados y educados, expertos en las Escrituras, y después de una larga y sutil deliberación. Las otras formas de herejía, a saber, las que se dirigen ramplonamente contra las verdades de fe, o las que resultan tan obvias que cualquiera, incluso iletrado, puede advertir que contradicen la Revelación⁶⁸, carecen de interés directo para el tema objeto de este trabajo.

Hay otra razón, finalmente, por la cual la idea moderna de libertad de cátedra es difícil de concebir en perspectiva de la universidad escolástica. Se trata de la circunstancia de que, en la mayor parte de las actuaciones de la autoridad a propósito de los dichos de los profesores durante la época que nos ocupa, la doctrina correcta sobre muchas cuestiones teológicas todavía no había sido definida formalmente por la Iglesia⁶⁹, y por lo tanto se iba desarrollando a través del dictamen en los casos concretos. Roma necesitaba a las universidades y a sus maestros para definir y delimitar, ordenar, clasificar, aclarar y despejar, según los temas controvertidos se iban presentando. En muchos procesos, por lo tanto, no existía todavía una posición dogmática de la Iglesia, la cual terminaba de establecerse y formularse a lo largo de la misma actuación, siguiendo el debate de la cuestión teológica. La resolución del juicio servía entonces de guía para la enseñanza posterior de los maestros⁷⁰.

Así pues, la libertad de cátedra no es un problema escolástico, y no cabe dentro de la noción de *libertas scholastica*, que apuntaba más bien a la autonomía temporal del gremio docente y estudiantil. La academia medieval, mediante un esfuerzo analítico e intelectual muy loable, lega a la posteridad una clara distinción entre teología y filosofía⁷¹, aunque considera que estos ámbitos cognitivos no son ni pueden ser contradictorios. Esta distinción parece haber sido la clave de la concepción metodológica que abarcó a todas las manifestaciones de la universidad escolástica: la razón humana no aparece reducida a la experiencia ni a la verificación, sino que es concebida como una facultad naturalmente abierta a lo misterioso (es decir, a aquello que supera sus propias capacidades) que adopta la forma de (a) todo aquello que, conociéndose en parte con certeza, no puede ser conocido naturalmente de modo exhaustivo, y (b) todo aquello que, no pudiendo en modo alguno ser conocido naturalmente, les es entregado al hombre por la vía de la Revelación.

BIBLIOGRAFÍA

AQUINO, Santo Tomás, *Summa Theologiae*. Usamos aquí la versión: AQUINO, Santo Tomás, *Suma Teológica* (1964, reimp. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2010), I.

AQUINO, Santo Tomás, *Summa Contra Gentes*. Usamos aquí la versión: AQUINO, San-

⁶⁸ Esta distinción es formulada por OCKHAM, en *Dialogus*. Citado por THIJSEN, cit.(n. 64), p. 1.

⁶⁹ LEÓN FLORIDO, Francisco, y RODAMILANS Ramos, Fernando, cit. (n. 66), p. 16.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Sum. Theol.*, I, q. 1.

- to Tomás, *Suma contra los gentiles* (1952, reimp. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007), I.
- AQUINO, Santo Tomás, *In Librum De Caelo*. Usamos aquí la versión: AQUINO, Santo Tomás, *Comentario al Libro de Aristoteles sobre el Cielo y el Mundo* (Madrid, EUNSA, 2002).
- AQUINO, Santo Tomás, *De Ente et Essentia*. Usamos aquí la versión: AQUINO, Santo Tomás, *El ente y la esencia* (Madrid, EUNSA, 2011).
- AQUINO, Santo Tomás, *In Boethii De Trinitate*. Usamos aquí la versión: AQUINO, Santo Tomás, *In librum Boetii "De trinitate" qq. I, II, III: el Conocimiento de Dios* (Antofagasta, Ediciones Universidad Católica del Norte, 1993).
- AQUINO, Santo Tomás, *De Veritate*. Usamos aquí la versión: AQUINO, Santo Tomás, *De Veritate*² (Santiago, Editorial Universitaria, 1996).
- ARZT, Frederick B., *The mind of the Middle Ages. AD 200-1500. An historical survey*³ (Chicago, The University of Chicago Press, 1980).
- AUDI, Robert, *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*² (New York, Routledge, 2003).
- BALDWIN, John W., *The Scholastic Culture in the Middle Ages, 1000-1300* (1971, reed. Illinois, Waveland Press, 1997).
- BOORSTIN, Daniel, *The Discoverers* (Nueva York, Random House, 1983).
- BURY, J.B., *The Cambridge Medieval History, volumes 1-5* (Kindle iOS version, s.l., 2011).
- CLARK, David S., *The Medieval Origins of Modern Legal Education: Between Church and State*, en *The American Journal of Comparative Law*, 35 (1987).
- CLASSEN, Peter, *Libertas scholastica. Scholaren Privilegien. Akademische Freiheit im Mittelalter* (1981), en ÉL MISMO, *Studium und Gesellschaft im Mittelalter* (Stuttgart, Anton Hiersemann, 1983).
- COING, Helmut, *Epochen der Rechtsgeschichte in Deutschland* (Munich, C. H. Beck Verlag, 1986).
- COWEN, Robert, *Performativity, Post-modernity and the University*, en *Comparative Education*, 32 (1996).
- DENIFLE, Heinrich, *Die Entstehung des Universitäten des Mittelalters bis 1400* (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1885).
- FREDDOSO, Alfred J., *Ockham on Faith and Reason*, en Spade, Paul Vincent (ed.), *The Cambridge Companion to Ockham* (Cambridge, Cambridge University Press, 1999).
- FREEMAN, Charles, *The Closing of the Western Mind* (2002, reimp. Nueva York, Random House, 2005).
- GARCÍA MARTÍN, Javier, *El modelo "boloñés" de universidad. Imagen jurídica e historiográfica*, en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, Luis y POLO, Juan Luis (eds.), *Universidades clásicas de la Europa mediterránea: Bolonia, Coímbra y Alcalá* (Salamanca, Universidad de Salamanca, 2006).
- GILSON, Etienne, *L'Esprit de la philosophie Médiévale*¹⁰ (Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1969).
- GRANT, Edward, *God and Reason in the Middle Ages* (Cambridge, Cambridge University Press, 2001).
- GRABMANN, Martin, *Die italienisch-thomistische Schule des XIII und beginnenden XIV Jahrhunderts*, en *Mittelalterliches Geistesleben* (Munich, 1926), I.

- HALPHEN, Louis, *Les universités au XIII e siècle. I. La conquête de l'autonomie*, en *Revue Historique*, 166 (1931).
- HARRIMAN, Philip L., *Antecedents of the Liberal-Arts College*, en *The Journal of Higher Education*, 6 (1935).
- HASKINS, Charles Homer, *The Rise of Universities* (1923, reimp. Ithaca, Cornell University Press, 1957).
- HASKINS, George L., *The University of Oxford and the 'iusubique docendi'*, en *The English Historical Review*, 56 (1941) 222.
- Hoye, William J., *The Religious Roots of Academic Freedom*, en *Theological Studies*, 58 (1997).
- LANSING, Carol y ENGLISH, Edward D., *The Middle Ages*, LANSING, Carol y ENGLISH, EDWARD D. (eds.), *A Companion to the Medieval World* (Oxford, Wiley-Blackwell, 2009).
- LE GOFF, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media* (3ª reimp., Barcelona, Gedisa, 2008).
- LEA, Charles Henry, *A History of the Inquisition of the Middle Ages in three volumes*. (Nueva York, Harper & Brothers, 1887), I-III.
- LEÓN Florido, Francisco, y RODAMILANS Ramos, Fernando, *Las herejías académicas en la Edad Media. Lista de errores en las Universidades de París y Oxford (1210-1347)* (Madrid, Editorial Sínderesis, 2015).
- LUSCOMBE, David E., *The School of Peter Abelard. The Influence of Abelard's Thought in the Early Scholastic Period* (1969, reimp. Cambridge, Cambridge University Press, 1970).
- MADRID, Raúl, *El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad*, en *Revista Chilena de Derecho*, vol. 40 n. 1 (2013).
- MANCHESTER, William, *A World Lit only by Fire. The Medieval Mind and the Renaissance: Portrait of an Age* (Boston, Little, Brown and Company, 1992).
- MARENBOON, John, *Cambridge Companion to Boethius* (Reino Unido, Cambridge University Press, 2009).
- PIEPER, Josef, *Filosofía medieval y mundo moderno* (1973, trad. cast., Madrid, RIALP, 1979).
- PILTZ, Anders, *The World of Medieval Learning* (Nueva Jersey, Barnes y Noble, 1981).
- RAMÍREZ, Santiago, *Introducción general a la Suma Teológica*² (Madrid, BAC, 1948), I.
- RASHDALL, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, F.M. Powicke y A.B. Emden (eds.)², (Oxford, Oxford Clarendon Press, 1936).
- RIDDER-SYMOENS, Hilde de, *Mobility*, en RÜEGG, Walter (editor general), *A History of the University in Europe, I: Universities in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003).
- RÜEGG, Walter, *The rise of Humanism*, en RÜEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe, I: Universities in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003).
- RÜEGG, Walter, *Themes*, en RÜEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe, II: Universities in the early modern Europe* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003).
- SALISBURY, Juan de, *The Metalogicon* (1159, trad. ingl., Berkeley, 1955).
- SCHACHNER, Nathan, *The Medieval Universities* (New York, Frederick A. Stokes Company, 1938).

- SHERIDAN, Sean O., *Ex Corde Ecclesiae: A Canonical Commentary on Catholic Universities. "From the Hearth of the Church" to Catholic Universities* (Washington, 2009).
- SOKOLOWSKI, Robert, *The God of Faith & Reason*, (1982, reimp. Estados Unidos, Catholic University of America Press, 1995).
- SYCOC, Marthellen R. van, *Origin and Development of the University*, en *Peabody Journal of Education*, 39 (1962) 6.
- THIJSEN, J.M.M.H., *Censure and Heresy at the University of Paris. 1200-1400* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1998).
- TORRELL, Jean-Pierre, *Aquinas's Summa. Background, Structure & Reception* (Trad. ingl. Washington, The Catholic University of America Press, 2005).
- VERGER, Jacques, *Patterns*, en RUEGG, Walter (ed. general), *A History of the University in Europe, I: University in the Middle Ages* (first paperback edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003).
- WEI, Ian P., *The Intellectual Culture in Medieval Paris*, (Reino Unido, Cambridge University Press, 2012).

DOCUMENTOS PONTIFICIOS

PARENS SCIENTIARUM, Bula dictada por el Papa Gregorio IX, promulgada el 13 de abril de 1231.