

Estructuras de la *forma mentis* escolástica en la obra abelardiana

Resumen: La forma mentis escolástica no es el capricho de algún maestro de Teología o de Artes, sino el resultado de largos procesos filosóficos y pedagógicos. Si bien es extremadamente interesante examinar cada uno de ellos, la tarea exigiría un desarrollo que excede en mucho los límites de este trabajo. En consecuencia, lo que haremos aquí será abordar algunos de los aspectos metodológicos en la obra de Pedro Abelardo, pues serán ellos los que, aunados a determinados procesos histórico-culturales, darán lugar a lo que en el siglo XIII será conocido como "la escolástica". En efecto, el famoso Magister Palatinus ha sido considerado por no pocos historiadores como uno de los padres de la escolástica o, al menos, como un proto-escolástico. Atendiendo a estas consideraciones, entonces, la presente investigación se llevará a cabo a partir dos grandes ejes. El primero tratará de establecer los fundamentos práctico-metodológicos de la *quaestio* escolástica para, en un segundo momento, rastrear los aportes precisos que Abelardo ha hecho al respecto, fundamentalmente en sus obras *Sic et non* y *Theologia Summi Boni*.

Palabras clave: Pedro Abelardo, método escolástico, *quaestio* escolástica

Abstract: Scholastic's *forma mentis* is not some theology or arts master's whim but the result of long philosophical and pedagogical processes. Even though analyzing every one of them would be extremely interesting, such a task exceeds by far the scope of this research. Consequently, we set to deal with some of the methodological aspects of Peter Abelard's work since they, together with particular historic-cultural processes, give place to what would be known in the XIII century as scholastics. Indeed, the famous Magister Palatinus has been considered by many historians as one of the fathers of scholastics or, at least, as a proto-scholastic. Bearing in mind these considerations, the present research is grounded on two main axes. The first will try to establish practical and methodological foundations for the scholastic question in order to track the particular contributions that Abelard made in that matter, mainly in his works: *Sic et non* and *Theologia Summi Bonni*.

Keywords: Peter Abelard, scholastic method, *quaestio* scholastics.

La *forma mentis* escolástica no es el capricho de algún maestro de Teología o de Artes, sino el resultado de largos procesos filosóficos y pedagógicos. Si bien es extremadamente interesante examinar cada uno de ellos, la tarea exigiría un desarrollo que excede en mucho los límites de este trabajo. En consecuencia, lo que haremos aquí será rastrear ciertos aspectos metodológicos en la obra de Pedro Abelardo que se muestra como quizá uno de los más claros antecedentes del pensamiento escolástico.

En efecto, el famoso *Magister Palatinus* ha sido considerado como uno de los padres de la escolástica o, al menos, como un proto-escolástico. Atendiendo a estas consideraciones, entonces, el presente artículo se llevará a cabo a partir de dos grandes ejes. El primero tratará de establecer los fundamentos teórico-metodológicos de la *quaestio* escolástica para contrastarlos con los que Abelardo describe en el *Sic et non*. En un segundo momento, ahondaremos en las estructuras formales de la *quaestio* a fin de rastrear algunos de sus componentes en otra obra del Palatino, la *Theologia Summi Boni*.

1. La *quaestio* escolástica: fundamentos teórico-metodológicos

La escolástica del siglo XIII se había propuesto, entre otros, el objetivo de demostrar la plausibilidad lógica de una hipótesis. Para ello se valió, entre otras cosas, del género disputativo, que comprende dos opciones metodológicas diversas, pero complementarias: el comentario, que es una especie de organización temática arbitraria de contenidos contrarios y, en consecuencia, disputativos; y la *disputatio*, la cual, a grandes rasgos, consiste en la sistematización, producción y enseñanza de la filosofía en los ámbitos escolares¹ o, en palabras de Weijers, un “ejercicio de argumentación correcta”². La disputa escolástica fue, ante todo, un método de enseñanza, desarrollado a partir de la interpretación de los textos del canon cristiano, por autores a menudo preocupados por las múltiples proposiciones contrarias que se daban entre las autoridades.

Ahora bien, antes de analizar una *disputatio* en su conjunto, preferimos profundizar su elemento nuclear y originario: la *quaestio*. Ésta es la unidad temática mínima de la disputa escolástica, pero, al mismo tiempo, el componente indispensable para reconocer cómo ha procedido esta *forma mentis*. Sin la pregunta inicial, no podría darse el principio deliberativo que moverá el desarrollo posterior.

En cuanto a sus fundamentos teóricos, lo primero que se manifiesta es el carácter diádico de este preguntar, en claro contraste con otros preguntar filosóficos diferentes. Se puede plantear la pregunta, por ejemplo, como la búsqueda de una certeza primera, tal como sucede con la pregunta cartesiana en la cual no hay disputatividad posible (el *cogito*). O como en la mayéutica, en la que los interlocutores, a través de sucesivas preguntas, van pasando de

¹ Cf. C. LÉRTORA MENDOZA, *Revista Española de Filosofía Medieval* 17 (2010) 94.

² O. WEIJERS, “De la joute dialectique à la dispute scolastique”, en *30 Years, Logica Modernorum*, Amsterdam, 1997, p. 511. Traducción propia del texto francés salvo expresa indicación en contrario.

lo general a lo particular con el fin de llegar a develar una premisa última que justifica todo el camino recorrido. Pero la pregunta escolástica, que tiene como fin –al menos la mayor parte de las veces– la apodicticidad de todas sus respuestas, se configura de manera tal que el rango de respuestas sea lo más reducido posible, pues sólo así se consigue la certeza incondicional: cotejando todas las posibilidades³. Ello es así porque, en definitiva, el objeto de una *quaestio* no es explicitar una duda –no podría decirse que se dudara, por ejemplo, de que Dios es el creador del mundo–, sino el de *fundamentar* la manera en que una proposición es necesaria. Y aunque en una primera instancia esto quedara confirmado por las Escrituras, tal como hemos dicho, los procesos históricos del pensamiento exigían, en ese entonces, que la razón diera cuenta de ello.

Sólo una vez perfeccionada con el correr del tiempo, es que la *quaestio* pudo dar origen a las preguntas atómicas, aquellas preguntas que sólo admiten dos respuestas posibles: o sí, o no. Y a pesar de que la certeza a la que se llega versa sobre un problema mínimo, atómico, los escolásticos estaban convencidos de que solamente a partir de certezas, y no de conjeturas, es que se puede construir el edificio del conocimiento.

Quien tempranamente se ha dado cuenta de ello es Abelardo, y lo ha manifestado tanto en el prólogo como el contenido mismo de su más elocuente propuesta disputativa, esto es, el *Sic et non*.

Esta obra fue escrita por Abelardo alrededor de 1128 con el fin de ser utilizada en sus clases a modo de innovación didáctica. Y esto era así porque la tradición de enseñanza se basaba en la *lectio*, cuya cualidad más destacada era la simple repetición acrítica de las palabras de Autoridades que, en no pocos casos, se mostraban discordantes sobre una misma problemática. Es entonces cuando redacta para sus alumnos el *Sic et non*, obra que contiene 158 *quaestiones* que evidencian las mencionadas discordancias. Hay que señalar, no obstante, que la innovación del Palatino no radica en el hecho mismo de esta recopilación, puesto que, como señala Jolivet, este tipo de *collectiones* de

³ A la inversa, cuanto más amplio sea este rango, la amplitud de las respuestas posibles hace que no se tenga la certeza de haber cotejado todas y, por tanto, de haber llegado a la verdad. Claro está que el supuesto que subyace a esto es que la respuesta verdadera tiene que ser sólo una.

sentencias era una práctica habitual en la época e incluso anterior⁴. Su originalidad consiste en contrastarlas justamente *porque* son opuestas⁵.

Lo que procura demostrar es que los artículos de la fe son pasibles de expresarse como proposiciones lógicamente consistentes gracias al arbitraje del dialéctico. Esto implica, a su vez, que su intención no es histórico-crítica, esto es, establecer qué es lo que “en verdad” pensaba cada autor. Lo que le interesa (y lo que aquí resulta relevante) es la conciliación de sentencias para que, de acuerdo con la doctrina cristiana, su resultado pueda ser integrado al *corpus* de las verdades de la fe.

Para ello, escribe un largo proemio en el cual, en primer lugar, explicita una serie de consideraciones preliminares acerca de la exégesis⁶. Una vez prevenido el lector de todos los problemas filológicos y hermenéuticos de un texto, Abelardo se dispone a dar las claves metodológicas que propicien la emisión de un juicio magistral en pos de disipar esas contradicciones que pueden no siempre ser reales.

Todos los elementos de análisis que Abelardo propone provienen de las *artes sermocinales*, y esto es así no sólo por su propia formación como dialéctico, sino, y fundamentalmente, porque será la dialéctica la que determine el grado de probabilidad o apodicticidad de una proposición. La gramática y la retórica, por su parte, se encargarán de realizar una serie de *distingos* con el fin de precisar, por ejemplo, diferentes acepciones de un mismo término, o el uso de las expresiones retóricas o figuradas, así como el alcance y los límites de ciertos preceptos, sus destinatarios e, incluso, la situación de enunciación⁷.

⁴ Por ejemplo, la *Concordantia quorundam testimoniorum Sanctae scripturae*, de Gregorio, o el *De consensu evangelistarum* de Agustín, entre los más conocidos.

⁵ Cf. J. JOLIVET, *La théologie d'Abelard*, Paris, Les éditions du Cerf, 1997, p. 71. Hay que recordar, empero, que algunos canonistas, en la misma época, están intentando hacer algo similar. Tal es el caso de, por ejemplo el Decreto de Graciano, cuyo título “*Concordia discordantium canonum*” hace manifiesta alusión al objetivo de hacer compatibles cánones discordantes.

⁶ A los fines de este trabajo, bástenos con enunciarlas: desde el punto de vista filológico, es menester atender a los errores de transmisión e, incluso, a las falsas autorías. Desde la perspectiva hermenéutica, en cambio, antes de juzgar contraria o erróneas algunas sentencias de las autoridades, habrá que tomar en cuenta que el error en la interpretación puede ser propio, o bien ser el *auctor* quien ha hablado falto del Espíritu. También habrá que atender al contexto de producción, puesto que puede tratarse de una obra de juventud ulteriormente desacreditada por su mismo autor.

⁷ Sobre el uso de las *artes sermocinales* en el *Sic et non*, véase J. JOLIVET, *La théologie d'Abelard*, p. 75.

De alguna manera, el filósofo está señalando que el principio de autoridad, hasta ese momento incuestionable, ya no puede tomarse como garantía última de verdad. Para él, esta garantía se encuentra, antes que en ningún otro lugar, en el rigor de la propia reflexión.

“La búsqueda, es decir, la duda asidua y frecuente, está considerada como la clave del saber. Aristóteles [...] aconsejó a sus estudiantes que cuestionen con plena disposición, diciendo: ‘Tal vez sea difícil dar una visión clara y accesible en cosas de este género si no se las ha puesto en discusión. No será inútil, pues, dudar sobre cada cosa’⁸. Y, en efecto, dudando llegamos a cuestionar y cuestionando llegamos a percibir la verdad”⁹.

Esta reivindicación de la duda es la que fundamenta, no sólo el título de su obra, sino el contenido de la misma y su reputación de proto escolástica: Abelardo señala con total originalidad que lo que tiene que hacer el exégeta es cotejar una y otra vez las proposiciones a favor y en contra de una tesis, ir y venir dialécticamente sobre el sí y el no, hasta hallar una proposición verdadera –o probable, al menos– que pueda ser incorporada como tal al edificio del saber. Pero tal vez lo más importante para señalar es que, ante todo, Abelardo está instando a resolver los conflictos filosóficos y, principalmente, teológicos a partir de la disputatividad de un contenido que, hasta entonces, había sido leído sin generar ningún tipo de crítica ni fundamentación¹⁰.

Son las consideraciones formales explicitadas en el proemio del *Sic et non* las que en el siglo XIII se consagrarán con el rigorismo metodológico propio de la escolástica, en donde es casi impensable presentar la propia posición sin antes haber examinado y refutado las contrarias.

⁸ Citado por Boecio, *In Aristotelis Categorías*, II.

⁹ ABELARDO, *Sic et non*, PL. 178, 1349A-B. Todos los textos latinos son de traducción propia salvo expresa indicación en contrario.

¹⁰ Se debe decir que esta última afirmación vale más para el ámbito escolar que en un sentido general, puesto que en los monasterios ya se había empezado a cuestionar la concordancia textual desde mucho antes. Sin embargo, ello remitía a objetivos específicos que no son los que estamos estudiando aquí.

2. Estructuras formales y aspectos lingüísticos

Es ahora momento de examinar los componentes estructurales de la *quaestio*, puesto que éstos devienen tales justamente a partir de los fundamentos teóricos antes analizados.

Ante todo, debemos aclarar que la estructura de la *quaestio* difiere ligeramente en sus orígenes, dependiendo de cada maestro, si bien a medida que el tiempo pasó y la *quaestio* se fue afianzando como método de conocimiento, fue adquiriendo rasgos más o menos fijos. Entonces, según características generales, la estructura de base es la siguiente:

- La pregunta propiamente dicha
- El *Status quaestionis*, a su vez dividido en dos momentos:
 - o Los argumentos por la respuesta positiva o el “elenco de la tesis”¹¹.
 - o Los argumentos por la respuesta negativa, esto es, el *sed contra*.
- El cuerpo doctrinal en el que reside la respuesta del autor.
- El conjunto de soluciones puntuales al elenco de la tesis.

Consideremos en detalle cada uno de estos elementos.

La pregunta

La particularidad de la *quaestio* escolástica es su carácter diádico, indicado por la partícula interrogativa latina *utrum*. Esta partícula, que no es pasible de ser traducida a nuestra lengua, indica una disyunción exclusiva o excluyente: a ella se debe responder por sí o por no. No hay una tercera alternativa, lo cual indica que en su formulación se está suponiendo el principio lógico del tercero excluido.

Y en este elemento aparentemente inocuo está contenido todo el fundamento teórico del pensamiento escolástico. Lo que se busca con el *utrum* es, dijimos, limitar lo máximo posible el rango de la respuesta, puesto que este proceder busca, en última instancia, la apodicticidad. Y ésta se logra únicamente en un margen muy estrecho, planteando una disyuntiva entre dos proposiciones mutuamente excluyentes.

Otra característica de la pregunta escolástica, tal vez menos estudiada pero, aun así, de suma importancia, es el uso del modo subjuntivo (por lo general, en tiempo presente), el cual en la lengua latina tiene un sentido delibe-

¹¹ Cf. A. TURSI, *La exégesis medieval. Lectio y Quaestio*, Buenos Aires, OPFyL, 2004, c. 8.

rativo o dubitativo. Esto implica que, a pesar de que quien plantea la pregunta ya sabe de antemano cuál será su respuesta, formalmente, el subjuntivo muestra la plausibilidad de la posición contraria¹². Cuando decimos que la *quaestio* pertenece, antes que nada, al género disputativo, nos referimos precisamente a este tipo de sutilezas metodológicas que no son, en absoluto, menores. De esta manera, mediante el uso deliberado de estos dos elementos sincategoremáticos¹³ –el *utrum* y el subjuntivo–, en la misma pregunta que da lugar a la *quaestio* se encuentran tácitas tanto la tesis como la antítesis.

El status quaestionis

En este momento de la cuestión lo que se hace es, podría decirse, relevar lo que la tradición, las *Auctoritates*, han dicho sobre la problemática tratada. La *quaestio* tiene sus orígenes en el pensamiento teológico y éste, como tal, no puede dejar a un lado, sin más, el conjunto de dogmas que esa tradición conforma¹⁴. Por tanto, reconocer la tradición al comienzo de una *quaestio* se torna una exigencia metodológica insoslayable.

Además, este paso argumentativo tiene una intención primera: evidenciar y confrontar esas mismas contrariedades entre las Autoridades que Abelardo ya había denunciado en el *Sic et non*, y que en aquella época ya no podían seguir evadiendo. Así, tenemos:

El elenco de la tesis

El elenco de la tesis consiste en la enunciación y enumeración de uno o varios argumentos a favor de la pregunta planteada y que luego serán refutados por el maestro. Por ello, según algunos autores, este momento se

¹² Cf. S. MAGNAVACCA, “Sobre el lenguaje escolástico como reflejo de actitudes”, Noviembre 2010, inédito.

¹³ Las *disputationes* escolásticas se caracterizarán, entre otras cosas, por contar con muchos de estos elementos. A los fines de este trabajo, sólo iremos resaltando y haciendo el análisis subsecuente únicamente de aquellos que resulten de relevancia.

¹⁴ Esto demuestra, para nosotros, lectores modernos, cómo funciona la mentalidad escolástica y, podríamos añadir, medieval: la originalidad, que actualmente es un valor imponderable en filosofía era, para un medieval, algo completamente ajeno a su universo. De alguna manera, estos pensadores eran conscientes de que no existía una “palabra adánica” (si se me permite la expresión bajtiniana), y mucho menos cuando los interrogantes versaban sobre cuestiones de fe.

describe como la “antítesis”, nomenclatura que privilegia la perspectiva del autor en detrimento de la secuencia argumentativa en sí misma.

Sea de ello lo que fuere, es interesante señalar que existen también términos sincategoremáticos que intensifican los rasgos disputativos de la argumentación. Por ejemplo, las tesis suelen ser introducidas por términos tales como “*videtur*” o “*dicitur*”, cuyo campo semántico indica duda y posibilidad antes que convicción o certeza, y no comprometen en absoluto la opinión del autor.

El Sed contra

A pesar de que en muchos autores este momento recibe el nombre de “antítesis”, puesto que, en efecto, su función es la de señalar la posición contraria (generalmente con un argumento, aunque podrían ser más), también puede designárselo como *sed contra*, ya que éstas son las palabras mediante las cuales se lo introduce con mayor frecuencia. En algunos autores, incluso en el mismo Tomás –cuya *Summa theologiae* es considerada paradigmática a este respecto– en lugar de la expresión “*sed contra*” se utilizan otros tipos de términos que expresen contraposición, como por ejemplo, “*oppositum est*”. Esta oposición muchas veces es matizada, al ser introducida por “*ut dicit*”. Es claro que, en la lógica argumentativa de la *quaestio*, este argumento tiene el mismo valor de verdad que los de la antítesis puesto que aún no ha sido demostrado.

La respuesta

Este es, a nivel doctrinal, quizá el momento más importante de todas la *quaestio*, ya que es aquí en donde el autor despliega su propia postura sobre el tema o, al menos, la solución lógica que le parece más plausible.

Introducida también por determinadas fórmulas que dependen de cada autor, tales como “*respondeo*”, “*dico*” o “*ideo*”, todas ellas tienen un común denominador: están en primera persona del presente, en modo indicativo. Esto señala a todas luces la asunción de la respuesta como propia. Sin embargo, esta asunción no se da siempre en el mismo grado, y esto no depende tanto del autor, sino más bien de qué se quiera llegar a demostrar.

En efecto, existen al menos tres grados en que se puede asumir la autoría de la respuesta. El primero de ellos es el que asume totalmente la autoría de la proposición demostrada al esgrimir únicamente argumentos propios, aunque siempre complementándolos con argumentos ajenos. Aun así, esto es lo más

novedoso que puede ofrecerse dentro de una *quaestio*¹⁵. Luego, tenemos una asunción parcial, en la cual, si bien se toman argumentaciones ajenas, el autor ofrece fundamentos a favor de ellas, justificando, de esa manera, cuál es su importancia. Por último, la asunción de la autoría se torna casi nula cuando lo que se asume es, por contrapartida, el argumento de un otro –en general, de una autoridad–, reproducido exactamente o mediante paráfrasis¹⁶.

Lo importante es señalar que, a pesar de esta diferencia en los procesos argumentativos, lo que se hace en la respuesta es dar forma al objetivo de toda la *quaestio* que es, como hemos dicho, determinar la verdad o falsedad de una premisa atómica. Para ello, los maestros escolásticos se han servido antes que nada de argumentos silogísticos, fundamentalmente categóricos, puesto que lo que se buscaba era la apodicticidad de la conclusión. Esta rigurosidad buscada en la demostración proviene, sin dudas, del reingreso de los *Segundos Analíticos* al occidente latino.

Soluciones

Por último se les da una “solución” por vía negativa a cada una de las tesis del elenco. Esto es una especie de exigencia argumentativa, puesto que con ella lo que se pretende es intensificar el grado de verdad de la respuesta que se ha dado. En efecto, al demostrar simétricamente por qué cada una de las tesis contrarias que se han esgrimido son falsas, se está, indirectamente reforzando la necesidad – lógica al menos– de la respuesta dada.

Ahora bien, lo que hemos presentado es, a grandes rasgos, la estructura formal de una *quaestio* propiamente escolástica, esto es, aquella que se dio en las universidades del siglo XIII¹⁷. Sin embargo, esta formulación tan rigurosa (a pesar de las variantes individuales) se ha logrado con el pasar de los años. En sus inicios, la *quaestio* consistía más bien en una respuesta simple a una

¹⁵ Cf. nota 14.

¹⁶ Recordemos que hablar de “exactitud” en una época con una tan fuerte impronta oral como lo es la Edad Media es arriesgar mucho. En general, los autores citaban de memoria, utilizando más bien la paráfrasis y, por tanto, cometiendo algunos errores.

¹⁷ Si bien es verdad que el método escolástico se ha reproducido a lo largo de los siglos siguientes, éste fue mutando hasta perder por completo sus características iniciales. Es por ello que a lo largo de este trabajo nos hemos estado refiriendo y nos referiremos también en lo sucesivo, de manera implícita o explícita, fundamentalmente a la escolástica universitaria del XIII.

de las dos posibilidades señaladas en la pregunta. Abelardo, en tanto iniciador de esta *forma mentis*, da claros ejemplos de ello en sus obras.

El cuestionamiento que supuso pasar de la lección pasiva a la *quaestio*, llevó a Abelardo a la redacción del *Sic et non*. Tomaremos como ejemplo la *quaestio* número 17, que será analizada en comparación con la estructura de una *quaestio* escolástica, con el fin de hallar: a) los puntos de referencia que evidencian la influencia abelardiana y b) los puntos de discordancia que reflejan las progresivas correcciones de las que el siglo XIII fue autor¹⁸.

Esta *quaestio* en particular, que versa sobre la legitimidad de predicar “ingénito” sólo de la primera o de alguna otra de las personas de la Trinidad, se abre con una especie de pregunta indirecta: “Quod solus pater dicatur ingénitus et non”. En efecto, es Abelardo el que parece en esto –lo cual no es absolutamente menor– anteceder a la escolástica del siglo XIII. En esta pregunta también se plantea una alternativa y su contraria, a pesar de que no utiliza la partícula *utrum* sino que la enuncia utilizando una construcción de relativa substantivada introducida por el *quod*, lo cual indica que se está reproduciendo el discurso ajeno. Esto queda reforzado, tal como pasará con la pregunta escolástica, por el uso del subjuntivo.

La lógica diádica también se mantiene: mientras que con el *utrum* no es necesario explicitarlo, Abelardo debe añadir “*et non*”, señalando de esta manera lo mismo que requiere el *utrum*: o lo uno o lo otro, pero no ambos.

Sin ninguna otra marca textual, Abelardo enumera los argumentos a favor y en contra de la pregunta o, mejor dicho, aquellos que responden al sí, y aquellos que responden al no. No obstante, en el mismo texto no llega a ningún tipo de síntesis entre los juicios contrarios. Existen comentaristas que han interpretado este silencio como una actitud escéptica por parte del *Magister*, pero ello no se condice con la actitud resolutiva del resto de sus obras¹⁹. Además, no debemos olvidar que éste, al ser un texto de clase, exige que las respuestas sean dadas en el transcurso de la misma, y no que estén fijadas de antemano en el texto.

También es necesario señalar que sí realiza esa síntesis entre proposiciones discordantes de manera explícita en algunas obras teológicas. Donde ello se ve tal vez con mayor claridad es en su *Theologia Summi Boni*.

¹⁸ El ejemplo será tomado al azar, puesto que absolutamente todas las cuestiones del *Sic et non* mantienen la misma estructura.

¹⁹ Cf. A. TURSÍ, *La exégesis medieval*, p. 7.

Este texto, que versa principalmente sobre la unidad y la trinidad divina, fue escrito alrededor de 1120, a raíz de la inquietud de sus propios alumnos que parecían ya no conformarse con la *lectio* tradicional y, tal como Abelardo nos cuenta en su *Historia calamitatum mearum*, demandaban “razones humanas y filosóficas [pidiendo] con insistencia algo que entender más que repetir”²⁰. Así, aunque anterior al *Sic et non*, vemos que, en efecto, lo anima el mismo principio: cambiar el método de enseñanza pues, tal como deja sospechar, aquél ya no daba cuenta de las inquietudes filosóficas y teológicas del momento.

Los libros que aquí nos interesan especialmente son dos: el II y el III. El primero de ellos comienza con un elogio a la dialéctica y, por contra partida, con una feroz crítica a quienes denomina “pseudo- dialécticos”. La finalidad de este momento de la obra, dice Abelardo, es la de poner de manifiesto las objeciones que “los enemigos de la fe”²¹ han esgrimido sobre la Trinidad; y es allí donde comienza lo que puede considerarse en retrospectiva como dos *quaestiones* formuladas casi simultáneamente.

Lo primero que notamos es que aquí, a diferencia de una *quaestio* del siglo XIII, no se trata de esclarecer la exégesis entre proposiciones discordantes de Autoridades, sino de refutar objeciones al dogma de la fe del que Abelardo creyó poder dar cuenta. Sin embargo, sí podemos observar el intento de establecer proposiciones verdaderas acerca de la fe mediante un tratamiento dialéctico que, con algunas diferencias, se acerca bastante al que se hará en el siglo XIII²².

En segundo lugar, y como consecuencia de lo que acabamos de decir, se debe señalar la ausencia formal de la pregunta (de un *utrum* o, en términos abelardianos, de un *sic et contra*). En su lugar, dice:

“a partir de la unidad de la esencia ellos atacan la diversidad de las Personas; y recíprocamente a partir de la diversidad de las personas ellos se empeñan en rebatir la identidad de la esencia. Presentemos, entonces, sus objeciones...”²³.

Y lo que sigue a continuación de ello es notorio: Abelardo divide en dos las objeciones. En primer lugar, presenta un elenco de 15 tesis en contra de la diver-

²⁰ ABELARDO, *Historia calamitatum mearum*, IX. Todos los textos latinos son de traducción propia salvo expresa indicación en contrario.

²¹ ABELARDO, *Theologia Summi Boni*, II, 4. De ahora en adelante se citará ‘ThSB’.

²² No es ocioso insistir en la importancia que tuvieron los *Segundos Analíticos* en el desarrollo de la argumentación escolástica.

²³ ABELARDO, *ThSB*, II, 2, 43.

sidad de las Personas divinas. Este primer elenco excede en mucho la cantidad que luego presentarán los escolásticos pero, no obstante, mantiene el mismo espíritu. En segundo lugar, ofrece un elenco de 5 tesis en contra de la unidad de la esencia. Por consiguiente, a pesar de la ausencia de una formulación explícita de preguntas que originen la *quaestio*, ellas parecen estar implícitas en esta división, y podrían formularse de la siguiente manera: “Utrum Deus sit singularis” y “Utrum Deus sit tripartitus” o, en terminología abelardiana: “Quod sit Deus singularis et contra” y “Quod sit deus tripartitus et contra”. Más aún, estas dos preguntas coinciden con las *quaestiones* 5 y 6 respectivamente del *Sic et non*. A fines prácticos, nos detendremos en el análisis de la primera de ellas, puesto que el tratamiento que le da a la segunda es sobradamente diferente.

En una *quaestio* propiamente escolástica, al elenco de la tesis le debería suceder lo que hemos llamado “*sed contra*”, cosa que aquí no acontece. Más allá de la obvia razón de que sería un anacronismo esperar que necesariamente así fuera, creemos que, además, la ausencia de una apelación a la tradición se debe a la renuencia abelardiana de argumentar en base a las *Auctoritates*²⁴. En su lugar, después de enunciar las tesis a rebatir, Abelardo introduce una fórmula que se asemeja mucho a las que veremos en el siglo posterior: “Ad quod illud primum respondendum esse”²⁵. Ese “*primum*”, que en una *quaestio* universitaria suele dar lugar a la solución a la primera objeción, refiere aquí a la primera de las dos *quaestiones* a resolver. Y, sobre esta primera pregunta, Abelardo dará su respuesta.

También resulta llamativa la construcción perifrástica de obligación “se debe responder”, que indica no sólo que se asume la autoría de la respuesta (tal como sucede con el “*respondeo*”), sino que, incluso, esa será la única válida. Sin embargo, en el desarrollo de la demostración predomina el uso de silogismos hipotéticos, cuya conclusión está sujeta a las condiciones de verdad de las premisas. En esto Abelardo se aleja de las minuciosas demostraciones del siglo XIII. Además, la asunción de la respuesta bien podría calificarse como parcial, en tanto que los argumentos que esgrime se ven reforzados por referencias a Macrobio, al *Evangelio de Juan* y a *Hechos de los apóstoles*. Ello, aunado al tipo de silogística empleado, matiza y hasta debilita la afirmación inicial de una respuesta enunciada como aquella que *se debe dar*.

²⁴ En la mayor parte de las obras abelardianas, la cita de Autoridades –cuando la hay– precede a la argumentación propia, y se halla simplemente a modo de refuerzo. Esto ha llevado a muchos comentaristas a pensar que para Abelardo, este recurso era meramente estilístico.

²⁵ ABELARDO, *ThSB*, II, 3, 64.

Luego, Abelardo realiza una serie de *distinctiones*. Éstas, que serán un elemento central en las disputas escolásticas, servían a los maestros para resolver dificultades gracias a la distinción de los diversos sentidos de un concepto. Así, repara en las seis maneras diferentes en que se deben entender los términos “mismo” y “diverso”, y le dedica todo un capítulo (el quinto) a especificar diversas acepciones de “persona”.

Sólo una vez aclarado el sentido en que utilizará cada término, Abelardo ofrece la solución de las objeciones que se han presentado a la primera pregunta, de manera casi idéntica a como se habrá de hacer en las *quaestiones* escolásticas: en el mismo orden en que fueron presentadas. Mientras aquellas estarán precedidas por “*ad primum*”, “*ad secundum*”, etc., éstas se encuentran, a excepción de la primera –que comienza con las palabras “*Quaesitum primum est...*”²⁶– sencillamente enunciadas con números romanos²⁷. Pero quizá la diferencia más importante reside en el hecho de que el *Magister* no se contenta con responder brevemente a las objeciones, sino que en varias de ellas aprovecha para seguir exponiendo sus propios argumentos. Tal es el caso de las soluciones II, VI y X, que exceden mucho a una simple *solutio*.

Conclusión

En conclusión, podemos decir que tanto los fundamentos teóricos como los elementos estructurales del método escolástico y, en particular de la *quaestio*, ya se hallan *in nuce* en la obra abelardiana. El hecho de que tanto las obras de los maestros del siglo XIII como las abelardianas hayan sido pensadas particularmente para un contexto aúlico, fundamentalmente como superadoras de la *lectio* tradicional, muestra no sólo la continuidad que se halla en ambas maneras de entender la búsqueda del conocimiento, sino también por qué es que Abelardo es uno de los primeros nombres inscriptos en la historia de esa *forma mentis* que es la escolástica.

Natalia JAKUBECKI

²⁶ ABELARDO, *ThSB*, III, 1.

²⁷ No olvidamos que esta numeración bien puede deberse a los editores del texto latino, E. M. Buytaert y C. J. Mew, y no a Abelardo mismo. Con todo, cabe suponer que de haber sido así, los editores habrían enumerado también las soluciones a la segunda pregunta, lo cual no sucede.

