

LA EXPLICACIÓN DE LA «QUAESTIO» EN TEOLOGÍA

PILAR PENA
Universidad Pontificia de Salamanca

1. LA «QUAESTIO» COMO MÉTODO ESCOLÁSTICO

La determinación del término «escolástica» ha tenido como denominador común, y más sencillo, vincular el concepto con la filosofía y teología enseñadas en las universidades medievales y los métodos correspondientes. Excede nuestra tarea presentar los principales puntos de vista historiográficos acerca de la Escolástica y exponer las distintas discusiones que sobre su definición se han mantenido¹. No obstante es importante señalar que el adjetivo «escolástica» concierne, explícita o implícitamente, al método desarrollado en una disciplina; el nacimiento de este método o modelo surge a mediados del siglo XII, de forma paralela a la aparición de la universidad. De Rijk presenta el método escolástico como un «método, aplicado en filosofía (y en teología), que se caracteriza por el empleo, tanto para la investigación cuanto para la enseñanza, de un sistema constante de nociones, distinciones, análisis proposicionales,

¹ Para una síntesis, cf. R. Quinto, «*Scholastica* come categoria della storiografica della filosofia», en *Patristica et Medievalia* 19 (1998) 51-64. Un tratamiento más exhaustivo lo ofrece en tres artículos publicados en la revista *Medioevo. Revista di storia della filosofia medievale*: Id., «*Scholastica*. Contributo alla storia di un concetto. I. Sino al secolo XIII», en *Medioevo* 17 (1991) 1-82; Id., «II. Secoli XIII-XVI», en *Medioevo* 19 (1993) 67-165; Id., «III. Da Lutero al XVIII secolo», en *Medioevo* 22 (1996) 335-451.

técnicas de razonamiento y métodos de disputa, que al comienzo habían sido tomadas de la lógica aristotélica y boeciana, y más tarde, de un modo más amplio, de la propia lógica terminista»².

Estamos ante un pensamiento, el escolástico, cuya producción queda restringida a un ámbito muy concreto: la escuela, la universidad, en cuyo interior se estructura el triple ejercicio procedimental de la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*, que quedan fijadas como la forma de pensar académica. Estos aspectos metodológicos muestran una *forma mentis* cuya vigencia superó ampliamente los siglos medievales y un método que pretende exponer, discutir y enseñar.

En la *quaestio* se fusionan investigación, enseñanza, pedagogía y educación. Cuando adoptaba la forma de debate público, lo que se denominó *quaestio disputata*, encarnaba el foro en el que el profesor universitario, el *magister*, hacía gala de sus artes dialécticas con el fin de mostrar la verdad del asunto discutido, al tiempo que exponía, uniendo investigación y enseñanza, el orden de los estudios. No hemos de olvidar que las *scholae* no eran sino grupos de estudiantes apuntados a un maestro y que, por tanto, es al *magister* a quien compete la normalización disciplinaria del saber y de la argumentación.

Sus orígenes no se pueden datar con exactitud, surge gradualmente a lo largo del siglo XII, aunque algunos autores estiman que su rastro se puede remontar fácilmente al siglo IX, en el marco de la *lectio divina*³. Su desarrollo se ubica en el contexto de transición de la enseñanza de los monasterios a las universidades. Como ejercicio reglado se encuentra ya en los estatutos de 1215 de la Universidad de París. La *quaestio* representa el primer y más importante género escolástico, que se pone al servicio de alcanzar, mediante diversos recursos lingüísticos, lógicos y hermenéuticos, distinción y claridad en el pensamiento. Simboliza el modo tradicional de la argumentación teológica, convertida en procedimiento argumentativo de las *sumas* medievales.

² L. M. de Rijik, *La philosophie au Moyen Age*, Brill, Leiden 1985, 85. Cf. M. Grabmann, *Geschichte der scholastischen Methode: Nach den Gedruckten und ungedruckten Quellen dargestellt*, vol. I-II, Herder: Freiburg im Breisgau, 1909-1911.

³ Cf. B. C. Bazán, «Las questions disputées principalment dans les facultés de théologie», en B. C. Bazán et al., *Les question disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de Théologie, de Droit et de Médecine*, Brepols: Turnhout 1985, 25-48; C. A. Lértora Mendoza, «Los géneros de producción escolástica: algunas cuestiones histórico-críticas», en *Revista Española de Filosofía Medieval* 19 (2012) 16.

Los elementos que distinguen a la *quaestio* aparecen ya en Boecio⁴ (480-524), el gran mediador entre el mundo antiguo y la Edad Media, cuya obra *De topicis differentiis* se mantuvo como manual durante siglos y ejerció un notable influjo en la concepción de la dialéctica. Santo Tomás de Aquino comenta sobre Boecio:

«Praemissis quibusdam principiis quae sunt necessaria ad propositae quaestionis discussionem, hic accedit ad quaestionem propositam; et circa hoc tria facit. Primo proponit quaestionem. Secundo adhibet solutionem [...] Tertio excludit quasdam obiectiones contra solutionem [...] Primo determinat veritatem quaestionis. Secundo solvit obiectionem [...] Tertio inducit quasdam obiectiones contra solutionem»⁵.

La *quaestio*, como elemento nuclear y originario de lo que globalmente se denominará la *disputatio*, entraña la pregunta inicial sin la cual no se produciría el discurso deliberativo que sostendrá el posterior desarrollo. La pregunta toma en consideración cosas, seres, teorías... estrechamente vinculadas entre sí mostrando el contraste con otros pareceres diferentes. La finalidad no es sino la de *fundamentar* la manera en que una proposición es necesaria. De ahí el requisito de cotejar las proposiciones a favor o en contra de una tesis, ir y venir dialécticamente sobre el *sí*, el *no*, el *pero*... El *modus operandi* escolástico exige no presentar la propia posición sin antes haber examinado y refutado las contrarias.

2. LA «LECTIO» Y LA «DISPUTATIO»

La lectura y la discusión son dos formas de enseñanza que si bien no tienen su origen en la universidad, se constituyeron en su proceder típico. En la época clásica (Quintiliano) la *lectio* es la recepción de la obra escrita dentro del espíritu del lector. La lectura repetida penetra hasta fijarse en la *memoria* y lleva finalmente a la *imitatio*. En las escuelas romanas también se practicaba la *declamatio* o discurso, que consistía en resolver una cuestión proponiendo soluciones alternativas. La semilla de la disputa posee, por

⁴ Cf. P. Boschung, «Boethius and the early medieval *quaestio*», en *Recherches de Théologie et Philosophie médiévales* 71.1 (2004) 233-259.

⁵ Tomás de Aquino, *In librum Boetii De Hebdomadibus Expositio*, en M. Calcaterra (ed.), *Opuscula Theologica. II. De re Spirituali. Expositio super Boetium: De Trinitate et De Hebdomadibus*, Romae: Manetti Editori, 1954, lectio 3 y 4, 401. 404.

tanto, dilatados antecedentes⁶. Sin embargo aunque la *disputatio* tenga cierto parecido con la *declamatio* romana, los orígenes de la discusión medieval se hallan en el interés que despertó la dialéctica en el siglo XII gracias a las traducciones que Jacobo de Venecia hizo, en 1128, de *De sophisticis elenchis* y *Topica* de Aristóteles, tratados ampliamente utilizados en las universidades⁷. No obstante, la disputa fue consecuencia de dos pasos previos: la *lectio* y la *quaestio*⁸.

La tradición docente se basaba en la *lectio*, cuya característica era la repetición (*recitatio*) de las palabras de las *auctoritates* que, en muchas ocasiones, evidenciaban discrepancias sobre un mismo tema⁹. Con la *lectio* se conocía a los autores mediante la lectura de sus textos y el comentario del maestro; el texto era un *clásico* y estaba determinado por el programa de la respectiva facultad. Con el término *lectio* se designa el comentario de texto y el curso mismo; leer, *legere*, es el equivalente de enseñar.

2.1. El desarrollo de la «lectio»

Según S. F. Brown, la *lectio* teológica se va perfilando en el curso de una evolución que parte del recitado de un texto, pasa al recitado con glosas y finalmente desemboca en la búsqueda del significado del texto a través de su plena inteligencia¹⁰.

Con la *lectio* se busca la comprensión del texto. Vega Reñón describe así las tres fases que comprendía el ejercicio de lectura:

⁶ Cf. entre otros, I. Angelelli, «The Techniques of Disputation on the History of Logic», en *The Journal of Philosophy* 67 (1970) 800-815; J. J. Murphy, *La retórica en la Edad Media. Historia de la teoría de la retórica desde San Agustín hasta el Renacimiento*, México: FCE, 1986; A. M. Pellegrini, «Renaissance and medieval antecedents of debate», en *The Quarterly Journal of Speech* 28 (1942) 14-19.

⁷ Cf. J. J. Murphy, *La retórica en la Edad Media* o.c., 115.

⁸ Cf. B. C. Bazán, *Las questions disputées principalement dans les facultés de théologie* o.c., 25ss.; A. M. Landgraf, *Einführung in die Geschichte der Theologischen Literatur der Frühscholastik unter dem Gesichtspunkte*, Regensburg: Gregorius-Verlag, 1948, 18.

⁹ La obra de Abelardo *Sic et non*, compuesta alrededor de 1128, tiene como finalidad mostrar a sus alumnos las discordancias. En sentido estricto no supone ninguna innovación, contamos con colecciones de este tipo de épocas anteriores: *Concordantia quorundam testimonium Sanctae scripturae*, de Gregorio, o el *De consensu evangelistarum* de Agustín. En el ámbito jurídico se llevaron a cabo esfuerzos parecidos: el Decreto de Graciano tiene como título *Concordia discordantium canonum*.

¹⁰ Cf. S. F. Brown, «Key Terms in Medieval Theological Vocabulary», en O. Weijers, *Méthodes et instruments du travail intellectuel au Moyen Âge. Études sur le vocabulaire*, Tournhout: Brepols, 1991, 85.

«(1) división del texto, i.e. análisis de la disposición del texto seleccionado hasta llegar a sus unidades proposicionales; (2) exposición del texto, que comporta tres niveles de profundización hermenéutica: el nivel de la *littera* o comprensión inicial de su conformación lingüística, el nivel del *sensus* o aclaración y determinación del significado superficial del texto, el nivel de la *sententia* o elucidación de su significado doctrinal profundo [...] (3) explicación del texto, resolución exegética o analítica de dudas en torno al lenguaje empleado»¹¹.

Se distinguen, pues, tres momentos: el análisis de la estructura gramatical (*littera*), el análisis del contenido (*sensus*) y, por último, la exposición de la doctrina (*sententia*)¹². Por otro lado, la función institucional de la *lectio* universitaria ordinaria residirá en establecer el contenido de cualquier disciplina sobre la autoridad de un texto, y en su desarrollo argumentativo mediante el desenvolvimiento de las *quaestiones* involucradas en su exposición¹³. Este método no estaba reservado a la facultad de teología o de artes; el programa de la facultad de medicina de París es una simple lista de obras que deben ser objeto de algún comentario¹⁴.

2.2. De la «lectio» a la «quaestio»

De lo afirmado se colige que la *lectio* fue el resultado del progreso hermenéutico, que es parejo al ascenso del *magister* a medida que avanza el siglo XII: porque si bien la Biblia y la tradición patristica eran fundamentales para el desarrollo y exposición de la teología, en las primeras décadas del siglo a estas fuentes genuinas se les unen las sentencias y autoridades magistrales (*magistralia*), aunque tendrán un estatuto inferior¹⁵. La *lectio* se sirve de todas ellas para la interpretación

¹¹ L. Vega Reñón, *Artes de la razón. Una historia de la demostración en la Edad Media*, Madrid: UNED, 1999, 178.

¹² Así lo expresa Hugo de San Víctor en su *Didascalicon*: «Expositio tria continet: litteram, sensum, sententiam [...] Littera est congrua ordinatio dictionum quam etiam constructionem vocamus [...] Sensus est facilis quaedam et aperta significatio quam littera prima fronte [...] Sententia est profundior intelligentia quae nisi expositione vel interpretatione non invenitur» (PL 176, 771D-772).

¹³ Cf. L. Vega Reñón, *Artes de la razón* o.c., 178.

¹⁴ Cf. H. Denifle - A. Chatelain, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, vol. I, Parisiis: Ex typis Fratrum Delalain, 1889, 517.

¹⁵ Los textos reconocidos, en orden de importancia, son: la Biblia, la tradición patristica y las *Sentencias* de Pedro Lombardo; de la tradición no cristiana o disciplinaria (*auctores*) Aristóteles, Boecio, Donato, Galeno, etc. y las *magistralia*, las propias contribuciones escolásticas.

de las doctrinas sagradas, pero sus propuestas, como hemos indicado, podían ser divergentes, de ahí la necesidad de entablar discusiones. Este procedimiento de confrontación constituía una *quaestio*: «la conciencia de una disonancia, de una insuficiencia o de una ambigüedad en la tradición suscita la cuestión»¹⁶.

La *quaestio* surge dentro de la *lectio*, vinculada a la interpretación, ya que toda *lectio* implica el reconocimiento de una autoridad textual y el tratamiento de alguna *quaestio*. Mediante la disputa se pretendía resolver una cuestión, es decir, un problema que había surgido como consecuencia de las explicaciones y comentarios que hacían los docentes a los textos que leían. Sin embargo, una *quaestio* no es una contradicción, sino una afirmación discutible. La *quaestio* requiere de argumentos para explicar las contradicciones de las autoridades; hay una *quaestio* cuando ambas partes de la contradicción tienen argumentos en su favor. Gilberto de Poitiers (1080-1154) afirma: «una *quaestio* es la disyuntiva cuyas partes parecen contar con pruebas a favor de su verdad»¹⁷.

El papel del maestro es intervenir con la finalidad de dar con la solución al problema, se convierte asimismo en fuente autorizada y disponible para el ejercicio de la razón teológica: presenta el texto, las disonancias respecto a su significado, aplica el método dialéctico y, para concluir, llega a una solución doctrinal que le confirma en su función magisterial: la *determinatio* magisterial.

2.3. La «*quaestio disputata*»

El paso de la *quaestio* a la *quaestio disputata* se define por la progresiva separación respecto del texto-fuente, dando origen a que la *quaestio* teológica se transforme en un objeto de discusión autónomo. Esta evolución desembocaría en el predominio de la *disputatio*. Volveremos sobre ello.

Existían dos tipos de debate: la *disputatio privata* (*in scholis*) y la *disputatio ordinaria* o pública. Se trataba de una discusión entre dos oponentes con el

¹⁶ B. C. Bazán, *Las questions disputées principalement dans les facultés de théologie* o.c., 26. «His autem praelibatis, placet, ut instituimus, diversa sanctorum Patrum dicta colligere, quando nostrae occurrerint memoriae aliqua ex dissonantia, quam habere videntur, quaestionem contrahentia [...] Dubitando enim inquisitionem venimus; inquirendo veritatem percibimus [...]». Abelardo, *Sic et non* (PL 178, 1349).

¹⁷ «Cuius vero utraque pars argumenta veritatis habere videtur, quaestio est». Gilberto de Poitiers, *De Trinitate* (PL 64, 1258D).

propósito de demostrar una proposición o tesis. Normalmente un maestro celebraba durante el semestre dos debates al mes, cuyos temas ha elegido previamente; en ese momento el resto de su actividad académica quedaba suspendida y los alumnos tenían la obligación de asistir. Además, los estudiantes de los cursos más avanzados (los bachilleres) podían ejercer el papel de *opponens* o de *respondens*, que era asignado por el profesor. Él preside y puede intervenir en todo momento si el bachiller que argumenta bajo su dirección está en apuros. Todas las opiniones emitidas por el bachiller se hacen bajo la responsabilidad del maestro.

El desarrollo de la disputa seguía estos pasos:

1. Una vez establecida la cuestión, el oponente es el responsable de formular las preguntas utilizando la partícula interrogativa *utrum*, que tiene un sentido deliberativo o dubitativo (*propositio dubitabilis*), es decir, indica que existen elementos de juicio a favor de las dos alternativas envueltas y que se hace necesaria una explicación¹⁸.
2. El *respondens* entonces procede con el debate mostrando sus propios argumentos: razones a favor de cada una de las alternativas (*sed contra...*)¹⁹.
3. Finalmente viene la respuesta del maestro o la *determinación* magisterial, con el fin de disipar dudas. La expresión empleada es *dicendum quod*, que abre paso a la justificación argumentada.
4. La *resolución*. Una vez expuesta la solución magisterial, se abordan los argumentos de la otra parte de la alternativa, es decir, la serie de argumentos contrarios. El proceder tomista se sirve de tres formas de descartar las razones opuestas: *ratio non sequitur, nego consequentiam* (defectos de forma en el razonamiento); *ratio locum non habet, non est eadem ratio* (por estar fuera de lugar); *non procedit quantum ad... secundum..., ex parte* (distinciones sobre los sentidos de la cuestión)²⁰.

¹⁸ Cf. *STh* II, q. 1, a2.

¹⁹ Celada Luengo, citando a Elders, afirma que Santo Tomás emplea 2073 argumentos pro/contra fundados en autoridades teológicas, 338 fundados en autoridades filosóficas y 321 fundados en la sola razón. Cf. G. Celada Luengo, «Introducción a la *Suma de Teología* de Santo Tomás de Aquino», en *Suma de Teología*, Madrid: BAC, 2001, 20.

²⁰ Cf. F. A. Blanche, «Le vocabulaire de l'argumentation et la structure de l'article dans les ouvrages de Saint Thomas», en *Revue des sciences philosophiques et théologiques* 4 (1925) 167-187.

Nótese que el debate no es un juego dialéctico, de ataques y contraataques, en el que la tesis ya está previamente establecida y aceptada (como sucederá en la Neoescolástica), sino una investigación que toma en consideración los argumentos a favor y en contra de la propia tesis y la contraria. El problema suscitado por una disyuntiva es respetado y mantiene sus señas de identidad hasta que el dictamen magisterial, tras ponderar el peso de los argumentos y contraargumentos relativos a la posición que trata de descartar, inclina la balanza.

La existencia de las *cuestiones disputadas* ha llevado a M. M. Adams a afirmar que «la universidad medieval era tanto una totalidad de desacuerdo institucionalizado como una herramienta de progreso [...] apoyado en la convicción de que la verdad probablemente emergerá cuando las mentes más poderosas hagan lo mejor para descubrir lo que puede ser dicho a ambos lados de una cuestión»²¹. Se establece así un nuevo orden pedagógico que revitaliza el papel del estudiante en su adquisición de conocimiento, obligado a sopesar, memorizar, juzgar, argumentar... y, en definitiva, a tener una actitud más activa en la búsqueda del saber²².

2.4. «*Quaestio quodlibetalis*»

Representaba una de las actividades más solemnes de la universidad medieval. Recibe varias denominaciones: *quaestio de quolibet*, *quaestio quodlibetalis* o simplemente *quolibet*. Su forma más acabada la encontramos en la facultad de Teología de París en el siglo XIII y principios del XIV. Se diferencia de las *cuestiones disputadas* en que las preguntas no son propuestas por el maestro, sino por cualquier asistente al acto (*a quolibet*) y, en segundo lugar, la pregunta podía plantear todos los temas posibles (*de quolibet*).

En tiempos de Santo Tomás de Aquino las disputas solemnes o *quodlibetalis* se mantenían dos veces durante el año (sostuvo 348), una antes de Navidad y otra antes de Pascua de Resurrección.

Como en las *cuestiones disputadas*, en la primera sesión se presentaban los argumentos y los pros y contras. En la segunda el *magister* vuelve a exponer los argumentos y explica su solución rebatiendo en detalle cada una de las objeciones. Las fases de *disputa* y *determinación* tenían

²¹ M. M. Adams, «Reviving Philosophical Theology: Some Medieval Models», en *Miscellanea Medievalia* 26 (2012) 60-68.

²² Cf. J. Vergara Ciorda, «La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa», en *Revista Española de Pedagogía* 226 (2003) 511-526.

lugar en dos sesiones, a veces sucesivas y a veces separadas por varios días, dependiendo de la dificultad que procurase la redacción de la *determinación*.

Con el tiempo estos debates se hicieron cada vez más largos. En la segunda mitad del siglo XIV se seguían celebrando pero sólo de manera oral, ya no se publicaban. La aparición de las *sumas* motivó que las *cuestiones disputadas* desaparecieran como obras propias.

2.5. De la «*quaestio*» a la «*disputatio*»

La *disputatio* es una ampliación de la *quaestio*, pero los intereses que motivaron el surgimiento de ésta en el siglo XII, a saber, el esfuerzo por armonizar las discordancias entre las distintas *auctoritates*, desaparece en la *disputatio*, que se caracteriza por su alejamiento de las fuentes textuales tradicionales. Uno de los factores determinantes de esta evolución fue el cambio que se produjo en el papel desempeñado por el maestro, que abandonará su posición mediadora en la resolución de conflictos y pasará a tomar partido y a implicarse en la constitución de la ciencia. Ello traerá como consecuencia que las *magistralias* vayan cobrando más peso y relieve, y que aumente considerablemente el número de sentencias que son objeto de examen, lo que a su vez contribuye al alejamiento progresivo entre el texto y el corpus de exégesis doctrinales. De esta forma quedaron organizadas las *quaestiones* que se habían originado en el ejercicio de la lección tradicional. Por último, las *auctoritates* tendrán sólo una función formal, servirán para apoyar y ratificar la posición personal del maestro²³.

La consolidación de la disputa se debe también al mayor conocimiento y uso de la lógica aristotélica, si bien se señala que los medievales se ocuparon de cuestiones y disputas antes de que los *Tópicos* fuesen de dominio público²⁴. Por otro lado, hemos de tener presente el desarrollo del instrumentario argumentativo que procuró la *quaestio*. En este sentido, la consideración de que el método escolástico evoluciona como un fruto

²³ Cf. B. C. Bazán, *Las questions disputées principalement dans les facultés de théologie* o.c., 31-40.

²⁴ «En suma, la dialéctica de Aristóteles, bien a través de Boecio o bien posteriormente en nombre propio, parece haber representado más una cobertura o una base de referencia que una fuente efectiva de los usos medievales». L. Vega Reñón, *Artes de la razón* o.c., 188-189.

original a partir de la *lectio* y de la ampliación y complejidad de la *quaestio*, ha ido acaparando muchos partidarios²⁵.

En todo caso, la desmesura verbalista en que desembocó la Escolástica debe mucho a la *lógica moderna*, o *parva logicalia* (o *summulae*), distinta a la *ars vetus* y a la *ars nova*. Eran una especie de manuales que ofrecían una síntesis de los tratados de la *Logica vetus*, la conocida antes del siglo XIII (*Isagoge*, *Categorías*, *Peri hermeneias*), con los otros tratados posteriormente conocidos (*Logica nova: Analíticos primeros*, *Analíticos segundos*, los *Tópicos* y *Sobre las refutaciones sofísticas*)²⁶, que nacen en las escuelas para facilitar la retención de la doctrina, fijar la significación de los términos y examinar el valor de las demostraciones, para que pudieran emplearse en las disputas. Los humanistas reprocharán a la Neoescolástica ese alejamiento de los textos, y considerarán las *súmulas* y los compendios de proposiciones y términos como algo farragoso y prescindible²⁷.

3. LA «QUAESTIO» COMO FORMA LITERARIA: LAS «SUMMAS»

Los géneros literarios escolásticos responden a las circunstancias en que se desenvuelven; guardan una estrecha relación con la vida docente, con los libros de estudio establecidos y con las disputas regladas y obligatorias. Como hemos indicado, la realidad viva de la escuela provoca las *disputationes*, de esta actividad nacen los géneros literarios. En primer lugar, los comentarios (*commentaria*) a los diferentes libros estudiados; en segundo lugar, las *quaestiones*; cuando éstas se tratan separadamente, en obras breves independientes, se llaman *opuscula*; por último las *sumas*, en las que se resume el contenido general de la Escolástica.

El tipo de literatura asociada principalmente a la facultad de teología es la *suma*. En el paso del siglo XII al XIII el término se utiliza por primera

²⁵ Cf. M. D. Chenu, *Introduction à l'étude de Saint Thomas d'Aquin*, Montréal-Paris: Institut d'Études Médiévales, 1950, 80-93; G. Makdisi, «The Scholastic Method in Medieval Education: An inquiry into its Origins in Law and Theology», en *Speculum* 49 (1974) 640-661; O. Weijers, «De la joute dialectique à la dispute scolastique», en *Comptes-rendus des séances de l'Académie des inscriptions et Belle-Lettres* 2 (1999) 509-518.

²⁶ Cf. V. Muñoz Delgado, *La lógica nominalista en la Universidad de Salamanca (1510-1530). Ambiente-Literatura-Doctrinas*, Madrid: Publicaciones del Monasterio de Poyo, 1964, 34; M. Beuchot, *La filosofía del lenguaje en la Edad Media*, México: UNAM, 1991, 67ss.

²⁷ Cf. Id., «La crítica de los humanistas a la ciencia y lógica escolástica», en *Filosofía y ciencia en el Renacimiento. Actas del Simposio celebrado en Santiago de Compostela, del 31 de Octubre al 2 de Noviembre de 1985*, Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 1988, 341-356.

vez para designar una obra literaria, y a pesar de que su producción se da en todas las disciplinas²⁸, es en la teología donde adquiere su forma más madura (XIII). Las *sumas* representan actividades específicas de la vida universitaria que, sin embargo, no formaban parte de los planes de estudio ordinarios. La *Summa contra gentiles* y la *Summa Theologicae*, dos de las más importantes obras del Aquinate, ni se enseñaron ni tuvieron su origen en el aula, sino en actividades extraacadémicas²⁹.

La *quaestio* era la forma de aprendizaje en la universidad, por ello es también la forma literaria de la Escolástica. Así, la *Suma Teológica* es una larga sucesión de *cuestiones disputadas* divididas en artículos. El artículo es la pieza más pequeña y nuclear tanto de la *Suma Teológica* como de las *cuestiones disputadas* y las *quaestiones quodlibetales*: cada cuestión responde a un problema, cuyas subdivisiones son los artículos. Cada artículo se construye sobre un esquema retórico idéntico: se formula en primer lugar la cuestión a tratar, seguidamente se traen a colación las opiniones contrarias, después la opinión sostenida expresada brevemente con la cita de alguna autoridad, la demostración o cuerpo del artículo y, finalmente, la respuesta a cada una de las objeciones³⁰.

En el nacimiento y desarrollo de las *sumas* se aprecia una clara intención didáctica³¹. Ofrecen un método introductorio para los jóvenes de la época que hoy calificaríamos de excesivo. En la *Summa Theologicae* Tomás desarrolla un visión global de la teología para «principiantes»; una especie de manual que ha de ser asimilado antes de avanzar más en el conocimiento. Es un error comprender las *sumas* medievales como un intento de lograr una visión total y comprensiva de toda la verdad; podríamos describirlas como una colección, un resumen o una selección, que aborda la explicación de una parcela determinada³².

²⁸ Entre las de contenido filosófico destacan la *Summa philosophiae*, atribuida a Roberto Grosseteste; la *Summa creaturis*, de San Alberto Magno y las *Summulae logicales*, de Pedro Hispano.

²⁹ Cf. J. A. Weisheipl, *Tomás de Aquino. Vida, obras y doctrina*, Pamplona: EUNSA, 1994, 163ss.

³⁰ Cf. *STh* I-II, q. 24, a.3.

³¹ Cf. L. Hödl, «Summa», en *LThK* 9 (1986) 1164-1166.

³² Santo Tomás estructura su *Suma* en tres partes: 1) Dios en sí mismo, la creación en general y en particular, y el gobierno de todo lo creado; 2) la moral general y especial; 3) la cristología y la soteriología, los sacramentos y los novísimos. Cf. G. Lafont, *Estructuras y método en la «Suma Teológica» de Santo Tomás de Aquino*, Madrid: Rialp, 1964.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La *cuestión* y la *disputa* dominan el sistema de estudios desde las últimas décadas del siglo XII. Y es cierto que la degeneración y el abuso siembran su semilla ya desde el inicio. Hegel describe la Escolástica como «pensamiento formal [...] torneo de pensamientos como espectáculo y juego»³³; sin embargo calificarla de esta manera tan general es en buena medida injusto e inexacto. Tendríamos que analizar el espíritu que domina las discusiones para transmitir el *ethos* de la polémica. En primer lugar, advertir que el diálogo, la discusión, el debate, son formas básicas de la búsqueda de la verdad; en segundo lugar, admitir lo anterior implica comprender que para hallar la verdad se hace necesario el esfuerzo común, que no bastan los desvelos del individuo aislado y, en tercer lugar, este convencimiento conlleva una forma de hablar y de escuchar, a saber, aceptar la aportación del otro como un eslabón más en la tarea colectiva hacia la verdad.

Ciertamente la idea de demostrar a partir de la naturaleza de las cosas (*scientia*) es excelente, pero un análisis histórico y crítico encuentra motivos de censura en los principios, las definiciones y los puntos de partida de las demostraciones, debido a que la base de conocimientos concretos es la parte más vulnerable de la construcción, que no puede estar compuesta sólo de palabras. No obstante, la Escolástica, aún dentro de un horizonte de convicciones dogmáticas y textos asumidos, deja translucir la singularidad de su método: su empeño por abrirse camino de forma racional, crítica y argumentada.

³³ G. W. F. Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid: Revista de Occidente, 1974, 643.

RESUMEN

El artículo estudia la explicación y evolución de la *quaestio* como parte procedimental del método escolástico, junto con la *lectio* y la *disputatio*. Como género escolástico, la *quaestio* simboliza el modo tradicional de la argumentación teológica, convertida en procedimiento argumentativo de las *sumas* medievales.

Palabras clave: Escolástica, *quaestio*, *lectio*, *disputatio*, Universidad.

ABSTRACT

The article studies the explanation and evolution of the *quaestio* as procedural part of the Scholastic method, along with the *lectio* and the *disputatio*. Being a scholastic genre, the *quaestio* symbolizes the traditional mode of theological argumentation, turned into the medieval *sums* argumentative procedure.

Keywords: Scholastic, *quaestio*, *lectio*, *disputatio*, University.