



Del “Maestro Interior” al “asistente de la razón”: los *De magistro* de Agustín de Hipona y de Tomás de Aquino

From the "Internal Teacher" to the "Assistant of Reason": the Magistrates of Augustine of Hippo and Thomas Aquinas

Julio A. Castello Dubra*

Resumen

El trabajo se ocupa de la concepción acerca de la función y los límites de la enseñanza en el diálogo *De magistro* de Agustín de Hipona y en la undécima de las *Cuestiones disputadas sobre la verdad* de Tomás de Aquino. Explorando los límites del lenguaje y de la comunicación, Agustín concluye que el maestro propiamente no enseña, a lo sumo, advierte al discípulo para que pueda reconocer la verdad iluminado por el Maestro Interior. Para Aquino, el maestro propiamente puede enseñar, pero con ello no hace más que asistir al discípulo para que efectúe con su razón el mismo recorrido que hace la razón humana al derivar las conclusiones de la ciencia a partir de los principios del conocimiento humano. A pesar de sus diferencias, ambos coinciden en que la enseñanza es cualquier cosa menos una “transferencia del saber”.

Palabras clave: maestro, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, iluminación, razón, humanidades.

Abstract

The paper deals with the role and limits of teaching in Augustine of Hippo's dialogue *De magistro* and the eleventh *questio* of Thomas Aquinas' *Disputed Questions*. By exploring the limits of language and communication, Augustine concludes that the teacher does not properly teach, but at most, he reminds the pupil so as he is able to recognize the truth, illuminated by the Inner Teacher. According to Aquinas, instead, the teacher is able to teach in a proper sense, but in doing so, he does nothing but assist the pupil so as he is able to perform, with his own reason, human reason's very path. Such a path consists in deriving conclusions of science from the principles of human knowledge. Notwithstanding their differences, both reject equating teaching with a mere “transference of knowledge”.

Keywords: teacher, St. Augustine, Aquinas, illumination, reason, humanities.

*

Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, profesor adjunto de Historia de la Filosofía Medieval de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, e Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Miembro Vocal de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Medievales y participa del Grupo de Trabalho História da Filosofia Medieval e a Recepção da Filosofia Antiga (anpof, Brasil) y del Centro Latinoamericano de Estudios Escotistas y Tardomedievales. Correo electrónico: jacastellod@uba.ar.

Introducción

La Edad Media nos ha legado dos textos clásicos sobre lo que podríamos llamar una filosofía de la pedagogía y de la didáctica. Uno de estos es un diálogo temprano de Agustín de Hipona, efectivamente titulado *Acerca del maestro*, en el que, conforme a la reseña del propio Agustín (*Retractationes*, I, 12; San Agustín, 1995, p. 687), se demuestra que no hay más maestro que el Maestro Interior que habita en nosotros, Cristo. Esto parecería implicar la controvertida tesis de que, en verdad, ningún maestro enseña o que no aprendemos de ningún maestro externo. El otro pertenece al género de las *quaestiones disputatae*, típica producción del medio universitario latino occidental, la undécima de las *Cuestiones disputadas acerca de la verdad* de Tomás de Aquino. El primero de los cuatro artículos que la compone se plantea expresamente “si el hombre puede enseñar y ser llamado maestro o solamente Dios”. Bajo la forma de una respuesta conciliatoria con las declaraciones de Agustín, podría esconderse una réplica divergente. Por ello, no sin razón, la tradición ha subtítuloado esta *quaestio* como el *De magistro* de Tomás de Aquino. Difícilmente puedan hallarse entre dos textos filosóficos tantas divergencias en cuanto a la naturaleza de los escritos, las fuentes filosóficas predominantes o la orientación de sus conclusiones. Sin embargo, no dejan de presentar, al mismo tiempo, algunas posiciones comunes sobre el fenómeno y el proceso del aprendizaje y de la enseñanza, que todavía son significativas y relevantes para nuestro presente.

El *De magistro* de Agustín de Hipona

La figura histórica de Agustín de Hipona representa una bisagra entre el ocaso del mundo antiguo y la consolidación del mundo cristiano occidental. Agustín llega a observar el saqueo de Roma por los vándalos y muere mientras su propia ciudad es sitiada. Al mismo tiempo, deja una obra que sentará las bases de toda una configuración doctrinal, un modelo de “sabiduría cristiana” que prevalecerá por siglos en el mundo cristiano, no para desaparecer, sino para ser reconfigurado o resignificado con el aporte del nuevo material filosófico y científico que recibirá Occidente en los siglos XII y XIII.

El *De magistro* pertenece a las primeras obras de Agustín, los así llamados “diálogos filosóficos”¹. Escrito entre el 398 y el 390, podría estar vagamente basado en los diálogos que efectivamente tuvo con su hijo Adeodato, ya fallecido para la época de su composición (Sinnot,

1

Cito página y número de línea de Aurelius Augustinus (1970, pp. 157-203). Turnhout: Brepols (en adelante, *DM*) y a continuación, página de la traducción castellana de E. Sinnot: Agustín de Hipona (2014, traducción, notas e introducción: E. Sinnot, en adelante, Sinnot). Por lo demás, remito a su excelente estudio preliminar y a las notas al texto.

2014, VII-VIII y n. 4). Se trata de una obra compleja, de una estructura difícil de desentrañar, que ha desconcertado a la mayoría de sus intérpretes. Desde el punto de vista formal, consta de una primera y extensa parte dialógica, apenas interrumpida por una recapitulación, y una parte monológica final (*oratio perpetua*). Desde el punto de vista del contenido, se advierte un prolijo tratamiento sobre el fin del habla, la naturaleza de los signos, sus diversas clases y sus relaciones entre sí y con las cosas, que conduce a un resultado paradójico, para introducir finalmente una tesis de índole teológica o religiosa como la del “Maestro Interior” —el único que enseña es Cristo al interior del corazón del hombre—. La relación entre aquella estructura formal y esa serie de contenidos no es fácil de determinar. Según cómo se interpreten ciertas marcas textuales o algunas de las divisiones conceptuales propuestas, puede obtenerse un resultado diferente acerca de cuántas secciones componen la obra (Madec, 1975; Crosson, 1989; Domínguez, 2003, pp. 11-18). Aquí no aspiro a resolver todas estas dificultades; simplemente emprenderé una reconstrucción del itinerario argumentativo para entender cómo se llega al punto que nos ocupa.

La obra se abre abruptamente con una pregunta: ¿qué queremos hacer cuando hablamos? Tras despejar algunas confusiones respecto de algunos casos que dan lugar a dudas —como el canto o la oración—, la respuesta que queda en pie es que hablamos para “enseñar o hacer recordar” (*DM*, I, 1-2, pp. 157-159; Sinnott, pp. 11-18). Así mismo, al hablar, utilizamos palabras, y las palabras son un cierto tipo de signos. Ahora bien, todo signo es signo de algo. Hay un “significable”, una *cosa* que el signo significa. A partir de allí se inicia una exploración de las posibilidades de esclarecer lo que significan las palabras mediante el recurso a otros signos o bien sin ellos, por ejemplo, a través de la ostensión —la indicación de la cosa misma a través de un gesto— o la exhibición de la acción misma —siempre que no se trate de la acción que en ese preciso momento estamos realizando—. Este examen arriba a una clasificación importante en relación con el siguiente curso del diálogo²:

1. cuando se pregunta por los signos, se los puede mostrar con otros signos;
2. cuando se pregunta por cosas que no son signos,
 - 2.1. se pueden mostrar a través de acciones (si no se están haciendo al momento de la pregunta);
 - 2.2. o bien dando signos por los cuales pueda atenderse a ellas. (*DM*, IV, 7, p. 164; Sinnott, pp. 32-24)

2

Sigo en este punto a Crosson (1989), cuando estructura todo el diálogo a partir de estas distinciones.

El examen de [1] desencadena un arduo y minucioso análisis de los signos de signos y las diferentes relaciones que pueden entrañar —signos recíprocos, de mayor o igual extensión, signos reflexivos y signos intercambiables o equivalentes—. El análisis de [2.1] parece arribar a la conclusión de que “nada se enseña sin signos” (*DM*, X, 31, p. 189; Sinnot, p. 90), porque hasta la propia habla, que parecería ser una acción que puede exhibirse por sí misma, no es otra cosa que valerse de signos (“*signi-ficare*”, literalmente, “hacer signos”). Sin embargo, esta conclusión es revisada, porque se plantea el caso de algunas acciones que, bajo ciertas condiciones, podrían mostrarse por sí mismas, sin apelación a signo alguno, al menos para el observador inteligente que pudiera interpretarlas. Y, en última instancia, Dios y la naturaleza nos muestran innumerables cosas por sí mismas.

Es entonces cuando Agustín pasa a demostrar, ya en la sección monológica, que “nada se aprende a través de sus signos” (*DM*, X, 33, p. 192; Sinnot, p. 95). Agustín ya ha establecido a esta altura que la cosa —salvo ciertas excepciones— es más valiosa que el signo, y que el conocimiento de la cosa es más valioso que el signo. Pues bien, si nos es dado un signo, y se desconoce la cosa que significa, el signo es incapaz de hacerla conocer; si la conocemos, nada podemos aprender de él. El conocimiento de la cosa completa el signo. Agustín parecería llegar al extremo de decir que el signo solo se revela como tal, en su naturaleza de signo, cuando se tiene el conocimiento de la cosa, pues solo entonces se tiene su significado³:

(...) a través de los signos que se llaman ‘palabras’ no aprendemos nada, sino que, como dije, aprendemos el valor de la palabra, es decir, la significación que está latente en el sonido, una vez conocida la cosa misma que se significa, más bien que percibir aquella medianamente la significación. (*DM* X, 33, p. 193; Sinnot, p. 100)

El valor de las palabras, por tanto, es “advertir” o “hacer recordar” (*admonere*)⁴ para buscar las cosas mismas. Nunca llegan a exhibirlas o a mostrarlas, o, al menos, nunca pueden reemplazar la percepción directa de las cosas. Ciertamente, de las palabras de alguien yo puedo obtener un cierto conocimiento de algo que no he percibido de manera directa; pero en tal caso, se trata solo de una creencia, y no de un verdadero saber.

Mucho más contundente es cuando pasamos a considerar no ya las cosas sensibles, sino los contenidos inteligibles que el alma conoce:

Ahora bien, acerca de todas las cosas que entendemos, no es el hablante que resuena afuera, sino la verdad que preside dentro de la

3

Una concepción extrema que el propio Agustín atenúa en una obra posterior. Para ampliar esta información, se puede consultar la observación de Sinnot a su traducción (p. 97, n. 234).

4

Sobre la admonitio en Agustín, se puede consultar a Morán (1968) y una interpretación en relación con la libertad, en Chávez Aguilar (2017).

mente misma, la que consultamos, acaso por haber sido advertidos por las palabras a que la consultemos. Pero el que enseña es el que es consultado, del que se ha dicho que habita en el interior del hombre, Cristo, es decir, “la inmutable Virtud y sabiduría eterna de Dios”. Toda alma racional la consulta, pero ella se le abre a cada una en la medida en que puede captarla a causa de su mala o buena voluntad. (DM, XI, 38, pp. 195-196; Sinnott, pp. 105-107)

Pero cuando se trata de las cosas que contemplamos con la mente, esto es, con el intelecto y con la razón, hablamos de cosas que vemos presentes en aquella luz interior de la verdad por la que es iluminado y de la que goza el llamado “hombre interior”. (DM, XII, 40, p. 197; Sinnott, p. 110)

Lo que suele denominarse “teoría agustiniana de la iluminación” no es, en verdad, más que una serie de pasajes dispersos en la obra de Agustín, en los cuales se señala que la mente humana solo puede acceder a las verdades eternas e inmutables bajo cierto influjo de, o más propiamente, “en” una luz proveniente del intelecto divino. El conocimiento que le corresponde a la parte superior de la *mens*, la *ratio* en sentido amplio, o *intellectus*, ha de ser un conocimiento cierto y estable. Su objeto no puede ser otro que lo inteligible, las *rationes* o esencias de las cosas, eternas, inmutables e idénticas a sí mismas, que Agustín considera contenidas en la mente divina (*De diversis quaestionibus*, 46; San Agustín, 1995, pp. 121-125). La mente humana no juzga *sobre* esa verdad, sino *conforme a* esa verdad (*De libero arbitrio*, II, 12; San Agustín, 1963, pp. 293-294), para lo cual, Agustín parece sugerir que la mente humana requiere una especie de asistencia o, a lo sumo, que hay una condición para la captación de esa verdad que reside en una fuente externa (*De Trinitate*, XII xv, 24; San Agustín, 1956, p. 690). A su vez, hay un prerrequisito moral para que actúe esa influencia, pues la iluminación solo se vierte sobre el alma que ya se ha convertido hacia esa fuente superior. Tal la denominada teoría agustiniana de la iluminación.

En estas condiciones, está claro que el pretendido maestro exterior no tiene ninguna verdad para transmitir, ni nada puede hacer que el discípulo no pueda ni deba hacer por sí mismo. El planteamiento de Agustín parece condensarse en el siguiente dilema: las cosas que hay para aprender pertenecen al orden de lo sensible o al de lo inteligible. Si se trata de las primeras, los signos no pueden reemplazar la percepción directa, solo pueden constituir un motivo de creencia, no de saber (*scientia*). Si se trata de las segundas, mucho menos pueden

hacer los signos exteriores, porque la verdad sobre ellas se capta al interior de la mente por una luz proveniente de una fuente superior. Ahora bien, para enseñar, el maestro no puede más que valerse de signos: con lo único que cuenta es con las palabras. En consecuencia, el maestro, propiamente, no enseña. El aprendizaje es posible, pero solo a partir del Maestro Interior.

La controvertida tesis agustiniana argumentada en el *De magistro* puede ser entendida en un sentido estricto y fuerte, como si afirmara que los que usualmente se tienen por maestros —los maestros exteriores o, en definitiva, el maestro humano— verdaderamente no son tales, es decir, no enseñan nada, tal como queda condensado en la fuente bíblica: “A nadie llaméis Maestro, porque uno solo es vuestro maestro, Cristo” (Mateo XXIII, 10). Pero también es susceptible de ser interpretada en un sentido más amplio y matizado, como si apuntara a decir que el alumno no aprende *de las palabras* del maestro, porque aprende de una luz interior que tiene en sí, sin que eso signifique que el maestro exterior no tenga nada para hacer, o que su acción no tenga sentido alguno. En otras palabras, según esta forma de interpretarlo, el *De magistro* mal podría entenderse como una exhortación “a no estudiar con nadie”, como si no cupiera la posibilidad de esperar ayuda o beneficio alguno de una instrucción externa. En efecto, resulta un tanto excesivo pensar que Agustín considere a los maestros totalmente prescindibles o que no cumplan ninguna función. Es bastante inverosímil que Agustín se haya tomado tan prolijo ejercicio de análisis de los signos y de la comunicación para concluir que semejante tarea no contribuye a ningún aprendizaje. El itinerario del diálogo, en todo caso, revela que la acción del maestro contribuye a suscitar u orientar en el alumno la búsqueda por la verdad. Es lo que sugiere el cierre del diálogo, cuando Agustín solicita a su interlocutor que le confirme si ha llegado a conocer la verdad de todo lo que se ha dicho. Adeodato no ha aprendido de las palabras de su padre, ha aprendido la verdad consultando al Maestro Interior, pero la guía de Agustín le ha advertido lo que debía buscar (*DM*, XIV, 46, p. 203; Sinnott, pp. 123-124)⁵.

Quizá la crítica de Agustín no apunta tanto a poner en cuestión la necesidad o la función social de los maestros, cuanto a destacar los límites del lenguaje y de la comunicación en general. Es lo que revela la serie de fenómenos distorsivos de la comunicación que Agustín indica: 1) el divorcio entre la convicción y lo que se expresa —el discípulo puede captar una verdad que el maestro no reconoce como tal—; 2) la mendacidad —el hecho de que no hay forma de saber si

5

También puede decirse que en el *De magistro* Agustín repiensa y resignifica el valor y la apropiación que cabe hacer de la enseñanza tradicional (romano-pagana) en el nuevo horizonte del cristianismo (Ferreiro, 2020, pp. 22-25).

quien habla está siendo veraz—; 3) fenómenos como el discurso automático —cuando se habla sin pensar realmente en lo que se dice— o el *lapsus linguae* —cuando se escapa subrepticia e inconscientemente algo que intencionalmente no se quería decir—; 4) la ambigüedad de las expresiones y todos los contrasentidos en la comunicación que puede traer aparejada; y hasta 5) las deficiencias acústicas que inciden finamente en la comprensión (*DM*, XIII, 41-44, pp. 199-201; Sinnott, pp. 114-120).

No puedo extenderme aquí sobre la significación fundamental que cada uno de estos ítems tiene para el ejercicio efectivo de la enseñanza, al punto de que podrían constituir cada uno un capítulo de un tratado sobre la práctica docente. Me limito apenas a mencionar lo siguiente: en primer lugar, está el problema de la desconexión entre el contenido de la enseñanza y la convicción personal, una característica de la profesionalización de la enseñanza que significa, paradójicamente, un vaciamiento del concepto de “profesión” en el sentido originario de la palabra (profesar, declarar o manifestar el compromiso con una creencia), cuando no el extremo de la aceptación o la naturalización de la abierta contradicción entre lo que se enseña y lo que se cree o, más importante, lo que se practica —el ejemplo del escéptico que enseña metafísica, o del autoritario que da cátedra de democracia—. En segundo lugar, está la consumación de la traición misma de toda enseñanza: la transmisión consciente y deliberada de una falsedad, un caso límite dramático, un tanto excepcional, pero que no desconoce ejemplos históricos. En tercer lugar, se encuentra la caída en el discurso automatizado, el recitado “de memoria” que se acepta del alumno, porque ha sido igualmente impartido desde el docente. En cuarto lugar, se observa el descontrol sobre la ambigüedad inherente al lenguaje, llevado al vicio de la máxima vaguedad, una verdadera plaga que invade el vocabulario especializado de tantos campos disciplinares. Por último, ni qué decir de la atención al hecho elemental de las condiciones acústicas que hacen posible la comunicación, un aspecto que pasa totalmente inadvertido a tantos docentes, a los que ni siquiera se les puede evaluar si se les entiende, porque apenas *se les oye* con claridad lo que se les debe entender.

De alguna manera, Agustín eleva al máximo la apuesta de su crítica al lenguaje. La exterioridad del mismo no solo es incapaz de acceder a la sede interior donde acontece el reconocimiento de la verdad, sino que es incluso incapaz de manifestarla. Ni falta que haga: la ciencia que hay para aprender no se confunde con el pensamiento del maestro. Lo que se aprende es la ciencia misma. Y así como no

se aprende de las palabras del maestro, tampoco se aprende de los pensamientos del maestro:

¿Acaso los maestros declaran que lo que se recoge y se retiene son los pensamientos de ellos, y no las disciplinas que ellos piensan que transmiten mediante el habla? Pues, ¿quién es tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela a que aprenda qué piensa el maestro? (*DM*, XIV, 46, p. 202; Sinnott, pp. 121-122)

Como bien observa Crosson (1989, p. 125), esta frase debería quedar fijada en el portal de toda aula. La pregunta retórica de Agustín denuncia el término de la corrupción de toda enseñanza: cuando el aprendizaje se reduce a la adquisición de la habilidad para satisfacer las inquietudes psicológicas del docente, y la aprobación de la asignatura se convierte en el éxito en “dar la respuesta indicada”, es decir, la esperada. En suma, se trata de incorporar no el saber mismo, sino las estrategias ocasionales para sortear una determinada situación, a saber, la del examen.

Aun si admitimos que Agustín no le quita un lugar al maestro, es claro que el maestro en modo alguno puede ser considerado el *causante* del conocimiento del discípulo. Agustín interpreta el origen de la concepción corriente que entiende que el conocimiento de los discípulos proviene de los maestros como un caso de *post hoc, propter hoc*: como pasa “muy poco tiempo” entre las palabras proferidas del maestro externo y el reconocimiento de la verdad en el interior del discípulo, se le atribuye a aquel un papel causal. He ahí el punto culminante de la paradoja agustiniana: los que son considerados maestros, verdaderamente no son tales. El discípulo aprende en sí mismo y por sí mismo, del único auténtico maestro, el Maestro Interior.

El De magistro de Tomás de Aquino

Con Tomás de Aquino nos trasladamos a un contexto histórico ciertamente muy diferente. Tomás pertenece a aquel ambiente intelectual de estructura corporativa y con todas las características de una fuerte institucionalización del saber y la enseñanza que es la universidad medieval —de la cual, sin duda alguna, nuestra moderna universidad es heredera— (Le Goff, 1993; Lohr, 1982, Aertsen, 1993). Así mismo, es un hombre formado en el mundo universitario, y que ha desenvuelto todas sus actividades en él, un hombre que ha desempeñado la mayor parte de su vida el oficio de *magister*. En conformidad

con ese perfil, ha desarrollado una abundante producción escrita, que no se limita a sus célebres *Sumas*, sino que se extiende a comentarios a obras filosóficas y teológicas, “opúsculos” o pequeños tratados sobre temas diversos, y un tipo peculiar de textos conocido como “cuestiones disputadas”. Se trata de un género de escritos que es el producto típico de las prácticas escolares forjadas en el ambiente de la Universidad (Weijers, 1995). En ciertas sesiones celebradas ordinariamente, un maestro expone acerca de un determinado asunto; con posterioridad, el auditorio, integrado tanto por alumnos como por colegas, le formulan preguntas o presentan objeciones. Allí se verifica en su mayor grado de expresión una metodología propia de la escolástica: la contraposición de argumentos en pro y en contra respecto de la solución de la cuestión.

Pues bien, Tomás de Aquino escribe una cuestión disputada sobre un tema no menor: la verdad (*Quaestio disputata de veritate*)⁶. Como no podía ser de otra manera, el desarrollo de la cuestión exige en determinado momento considerar la posibilidad de la transmisión del conocimiento de la verdad. De allí que Tomás se ocupe de si el hombre puede enseñar o ser llamado maestro, o solamente Dios (*DV* q. 11, a. 1; pp. 348-354). Tomás tiene ante sí el polémico antecedente del *De magistro*, como lo delata la organización que escoge para su *quaestio*. De las dieciocho *obiecciones* que antepone a su solución —los argumentos que defienden la posición contraria a la que va a sostener—, al menos tres mencionan expresamente a Agustín en el *De magistro*, y otros tres son argumentos directamente reconstruidos a partir del *De magistro* o sugeridos por su desarrollo⁷. Para colmo, no se trata de una autoridad menor, sino ni más ni menos que de Agustín. Fiel al estilo de muchos filósofos medievales, Tomás hará una cuidadosa manipulación de las fuentes, como para introducir su doctrina propia sin contradecir las autoridades.

Para elaborar su propia respuesta, Aquino comienza poniendo en relación las respuestas a tres problemáticas diferentes: una ontológica, la del origen de las formas naturales; otra ética, la de la adquisición de las virtudes y una relativa al conocimiento, la de la adquisición de las ciencias. Por una parte, hay una posición que en todos esos casos explica el surgimiento de algo nuevo o la adquisición de una perfección de manera totalmente *ab extrinseco*, de modo que la acción se atribuye solamente a las causas de orden superior, mientras que a las causas próximas e inferiores solo les queda un papel subsidiario y auxiliar. Por la otra, está la doctrina de la *latitatio*, en la que el resultado de la generación o de la adquisición se contiene oculto,

6

Cito página y número de línea de: Aquino (1970, *qq.* 8-12. Roma, Ad Sanctae Sabiniae, en adelante, *DV*). Todas las traducciones de los pasajes citados de Aquino son mías.

7

Referencias explícitas al *De magistro* de Agustín: *DV*, q. 11, a. 1, arg. 2 (p. 347¹⁰⁻²⁰), arg. 8 (p. 348⁷¹⁻⁷⁷) y 13 (p. 348¹¹¹⁻¹²⁰); implícitamente, arg. 3 (p. 347²⁷⁻³⁹), arg. 17 (p. 349¹³⁸⁻¹⁴⁸) y arg. 18 (349¹⁴⁹⁻¹⁶⁷)

y la acción causal se reduce a remover el impedimento para que se manifieste. Como en otros tantos contextos, Aquino presenta como la mejor solución una *via media* entre ambos extremos, identificada con la posición aristotélica (Castello Dubra, 2011). En el caso que nos importa, el del conocimiento, esta solución reconoce que preexisten en nosotros unas “semillas del conocimiento” en las cuales está contenido todo “como en ciertas razones seminales”. Aquino presenta en un vocabulario afín al pensamiento agustiniano —o a la tradición franciscana que se apoya en él— lo que en verdad corresponde a una fuente filosófica distinta y heterogénea: se trata de los principios primeros del conocimiento según la teoría de la ciencia de los *Analíticos posteriores* de Aristóteles —los axiomas— o según su reelaboración o ampliación por parte de Avicena —las “nocións primeras” de la metafísica—. Adquirimos la ciencia en la medida en que a partir de estos principios autoevidentes llegamos a poseer en acto los conocimientos más específicos que se derivan de ellos (*DV*, q. 11, a. 1, p. 349¹⁹²-351²⁷⁹). Ahora bien, en los seres naturales aquello preexistente en potencia puede estarlo según una potencia meramente pasiva, como cuando un elemento como el aire está en potencia natural de transformarse en otro elemento como el fuego, en cuyo caso requiere de un agente externo para ser llevado de la potencia en acto. O bien puede preexistir según una potencia activa completa, como cuando el enfermo recobra la salud por causas naturales, en cuyo caso el principio intrínseco ha resultado suficiente para llevar la cosa de la potencia al acto. Pero ello no quita que algunas veces pueda actuar un agente extrínseco en calidad de auxiliar, como hace precisamente el médico aplicando ciertas medicinas para ayudar a la acción de la naturaleza. En consecuencia, existen dos modos de adquisición de la ciencia: uno es el que se da cuando la razón natural por sí misma alcanza el conocimiento de las cosas no conocidas, y es lo que se llama propiamente “descubrimiento” (*inventio*); el otro se da cuando la razón natural de alguno es asistida desde el exterior, y es lo que se llama aprendizaje (*disciplina*):

Del mismo modo, también sucede en la adquisición de la ciencia que el que enseña conduce a otro hacia la ciencia de lo desconocido, del mismo modo que alguien en el descubrimiento se conduce a sí mismo hacia el conocimiento de lo desconocido. Ahora bien, el proceso de la razón que alcanza el conocimiento de lo desconocido en el descubrimiento es que aplique los principios comunes por sí evidentes a las materias determinadas, y de allí proceda hacia ciertas

conclusiones particulares, y de ellas, hacia otras. Por ello, también se dice que uno enseña a otro en cuanto que ese decurso de la razón que hace en sí por la razón natural, lo expone a otro por medio de signos. Y así la razón natural del discípulo, alcanza el conocimiento de las cosas desconocidas por medio de lo que le es propuesto, como por cierto instrumento. (*DV*, q. 11, a. 1, p. 351³²⁵⁻³³⁵)

En el *De veritate* Aquino no es muy explícito acerca de los recursos con los que cuenta el maestro para asistir al discípulo. En un pasaje paralelo de la *Suma teológica* encontramos una interesante precisión:

El maestro conduce al discípulo de lo anteriormente conocido al conocimiento de las cosas <aun> no conocidas de un doble modo. En primer lugar, proponiéndole algunos auxilios o instrumentos, de los cuales se vale el intelecto del discípulo para adquirir la ciencia, v. g., cuando le propone algunas proposiciones menos universales, las cuales, sin embargo, puede juzgar a partir de lo ya conocido; o bien cuando le propone algunos ejemplos sensibles, o cosas semejantes, u opuestas o algo de esta naturaleza, por lo cual el intelecto del que aprende es conducido (*manuducitur*) hacia el conocimiento de la verdad desconocida. En segundo lugar, cuando fortalece el intelecto del que aprende, no por alguna capacidad activa de una naturaleza superior (...), sino en cuanto propone un orden desde los principios hasta las conclusiones para el discípulo, el cual quizá no tendría tanta capacidad de razonamiento (*virtus collativa*) como para deducir las conclusiones a partir de los principios. (*Summa Theologica*, I, q. 117, a. 1; Aquino, 1889, V, p. 558)

Es verdaderamente notable cómo en este pasaje el maestro Tomás de Aquino sintetiza de modo brillante lo esencial de la práctica docente. Básicamente, Aquino señala que el maestro le facilita al alumno el tránsito que le corresponde al entendimiento humano por su condición natural, a saber, el paso de lo menos universal a lo más universal. Y esto lo hace: 1) presentando “proposiciones menos universales” —de un menor nivel de generalidad— o aduciendo ejemplos sensibles que lo ayudan en esa dirección; o bien 2) proponiendo un determinado *orden*, que le permita orientarse en esa intrincada selva que es el ámbito del conocimiento humano. Si lo traducimos a nuestros términos, lo que hace todo maestro es: 1) graduar convenientemente el nivel de abstracción, y 2) presentar un orden adecuado para avanzar en el estudio. Sinceramente, no creo

que pueda hallarse otra formulación del aporte que hace el docente en su práctica cotidiana en el aula que no pueda ser reducida de una u otra manera a alguna de esas dos funciones.

Pues bien, para armonizar su concepción de la ciencia y de la adquisición del conocimiento, de cuño aristotélico, con los elementos dados por la tradición agustiniana, Tomás de Aquino reinterpreta el sentido del “Maestro Interior” agustiniano. Las “semillas” del conocimiento provenientes de la luz del intelecto divino no son otra cosa que aquellos principios evidentes naturalmente conocidos por todo entendimiento humano, los axiomas de la teoría aristotélica de la ciencia. Puesto que Tomás concede que el entendimiento humano es como una participación —término de inequívoca resonancia neoplatónica— del entendimiento divino, en última instancia, solo en ese sentido puede decirse que Dios es el único que enseña, al interior del corazón o la mente del hombre (*DV*, q. 11, a. 1, p. 351³⁵³-352³⁶²).

En los estudios recientes sobre el pensamiento de Tomás de Aquino ha habido una discusión sobre el verdadero alcance de esta presunta concesión al pensamiento agustiniano. La interpretación tradicional, que de alguna manera hemos sugerido, entiende que Tomás de Aquino se limita a forjar un lenguaje de resonancias agustinianas, con el cual encubre una decidida opción por la teoría aristotélica de la abstracción intelectual. En la vereda opuesta, algunos intérpretes han señalado que, después de todo, Aquino reconoce un cierto papel a la iluminación divina, y no como un artificio meramente retórico. La iluminación le proveería a Tomás de Aquino un recurso para explicar un hecho que de otro modo no tendría explicación —el origen de la evidencia inmediata de los principios fundamentales del conocimiento (Pasnau, 2002, pp. 302-310; Pasnau, 2017)—, o bien contaría como un factor principal de la acción del intelecto agente en la abstracción (Smit, 2001).

A pesar de su amplitud, la comprensión que Tomás de Aquino tiene de la enseñanza vuelve inconcebible que “alguien pueda ser maestro de sí mismo” (*DV*, q. 11, a. 2, pp. 354-356), en otras palabras, que alguien pueda ser “autodidacta”. Esta negación no debe entenderse como si significara que nadie puede adquirir el conocimiento por sí mismo. Por el contrario, el planteo de Tomás de Aquino admite explícitamente esta posibilidad, solo que no la ubica en el plano de la enseñanza, sino en el del “descubrimiento” (*inventio*) de las verdades mediante el ejercicio de la razón, lo que hoy en día llamaríamos “investigación”. Ha habido y habrá siempre individuos capaces de hallar por sí mismos las verdades que se desprenden de los

principios fundamentales del conocimiento humano. Pero hay otros individuos que no lo son, o bien en su circunstancia particular no necesitan serlo, porque cuentan con la asistencia de aquellos que ya han hecho ese camino y, precisamente por ello, están en condiciones de facilitárselo. En los términos de Tomás de Aquino, pretender que un individuo sea maestro de sí mismo implicaría algo así como que posee y no posee la ciencia: no la posee, por cuanto debe aprenderla, presuntamente a partir de sí mismo; pero la posee, por cuanto el enseñar, o sea, ese asistir al alumno a que haga con su razón el trabajo de derivar las verdades de los principios del conocimiento, supone haber hecho ya esa deducción, de lo contrario no podría haber tal asistencia o auxilio mediante ciertos signos. Como es obvio, en estos términos, que alguien se enseñe a sí mismo equivale a afirmar una abierta contradicción.

Sería un error interpretar eso como un retroceso a la concepción tradicional que pretende que el maestro enseña y el alumno aprende del maestro, porque el maestro es “el que sabe”. Como hemos visto, para Aquino, el maestro no “infunde” ningún saber. Bien examinado, Aquino no está sino dando cuenta de un hecho de experiencia incontrovertible: por lo general, es más fácil adquirir la ciencia por uno mismo, pero con el auxilio de otro —el del maestro, en quien se resume la experiencia general del conocimiento—, que adquirir la ciencia por uno mismo, pero sin la ayuda de nadie. Básicamente, no es otra la razón —la mejor o la más indiscutible de las razones— por las cuales se recomienda o uno mismo elige acudir a escuelas, colegios, universidades, etc., en donde uno espera contar con tal tipo de asistencia.

Aunque Tomás de Aquino compare la situación del maestro con la del médico, que el médico sea capaz de curarse a sí mismo no autoriza a pensar, por analogía, que alguien pueda ser maestro de sí mismo. En definitiva, el médico se cura a sí mismo en cuanto médico —en cuanto posee el arte de la medicina, el conocimiento de lo que se requiere para la salud—, y no en cuanto enfermo —en cuanto un determinado individuo que está privado en cierto respecto de la salud—. En cambio, el maestro enseña en cuanto posee la ciencia —porque ha hecho el trabajo de desplegar los conocimientos particulares a partir de los principios generales—, y, por tanto, no puede ser, al mismo tiempo, quien no posee la ciencia, quien debe adquirirla. Detrás de la aparente concepción rígida que requiere que el maestro tenga un saber del cual el alumno carece, podemos ver en Tomás de Aquino, con mejor buena voluntad, una aguda prevención contra una forma de didáctica que pretende resumir una serie

recursos y procedimientos formales con los que se podría enseñar a alguien cualquier cosa, no importa el asunto o la materia de que se trate, llegado el caso, algo que uno incluso desconoce totalmente. En definitiva, si el maestro puede asistir al alumno en el proceso que el alumno debe hacer para adquirir el conocimiento —y no “infundir” en el alumno un conocimiento—, es porque el maestro ha hecho la misma experiencia que reclama para el alumno, porque ha recorrido por sí mismo las etapas de eso que se llama el conocimiento humano, y precisamente por eso está en condiciones de que el alumno pueda hacer más fácilmente ese proceso, aunque lo haga por sí mismo.

Un último punto particularmente interesante del tratamiento de Tomás de Aquino es el que se refiere a si la actividad del maestro pertenece a la vida contemplativa o a la vida activa (*DV*, q. 11, a. 4, pp. 361-363). La pregunta no deja de plantear algunas dificultades, puesto que es indudable que la actividad de la enseñanza está ligada al conocimiento y, en tal sentido, parecería corresponder a la vida contemplativa; sin embargo, también es indudable que la enseñanza constituye una acción humana que se desenvuelve en el trato con los otros. La respuesta de Tomás de Aquino a la cuestión, dentro de los límites de su marco teórico y cultural, o aún fuera de ellos, es ejemplar. Para la perspectiva teológica de Tomás de Aquino tanto una como otra vida se ordenan a un fin trascendente que es la denominada visión beatífica, la contemplación de la esencia divina en que consiste el premio a los bienaventurados en la otra vida según las acciones cometidas en esta vida. En este sentido, desde el punto de vista del fin, la enseñanza pertenece a la vida activa, pues tanto su materia —el asunto del que trata— como su finalidad —aquello hacia lo cual tiende— conciernen a la vida activa, en la medida en que, en última instancia, el fin último de todo conocimiento y enseñanza debería ser la felicidad perfecta para el hombre. Ahora bien, desde el punto de vista de la materia de la enseñanza, Aquino distingue entre *aquello que se enseña* —la ciencia o el conocimiento— y *aquel a quien se enseña* —el alumno—, lo que se expresa hasta en la estructura gramatical del verbo enseñar, que en latín lleva un doble complemento acusativo —“enseñar *algo a alguien*”— (*DV*, q. 11, a. 4, p. 362⁶⁰⁻⁶⁴). De modo que, si por la primera materia, el asunto o la ciencia, la enseñanza pertenece a la vida contemplativa, desde el punto de vista de esa otra segunda materia, el “sujeto” de la enseñanza, *pertenece a la vida activa*. Traducido a términos actuales, si la enseñanza constituye una actividad “intelectual” que implica el conocimiento, no es menos cierto que es una actividad “interpersonal”, por cuanto implica un

trato con otro. Esta pequeña declaración debiera ser suficiente para rever toda una serie de inconductas y falencias de la actuación de tantos maestros que sobrentienden que, por el hecho de que conocen a fondo un determinado asunto, actúan como maestros, olvidando que el papel principal que le da sentido y especificidad a la actividad de la docencia es el sujeto hacia el cual ese conocimiento se dirige.

Conclusiones comunes a Agustín y Aquino

Por mucho que se intente armonizar el pensamiento de Agustín y de Tomás de Aquino, es indudable que tienen a su base diferencias filosóficas irreconciliables respecto de sus respectivas concepciones de la ciencia, del maestro y del discípulo (Pérez-Estévez, 1996, pp. 113-114). En particular, merece destacarse una discrepancia fundamental respecto de la posibilidad de atribuir un papel *causal* al maestro. Para Agustín, el maestro exterior, *propriadamente* hablando, *no enseña*. A lo sumo, advierte al discípulo, llama su atención sobre aquello que puede y debe aprender del Maestro Interior. En modo alguno el maestro puede ser considerado “causante” de la ciencia del discípulo. Como hemos visto, es un error interpretar que el maestro humano es causa de la revelación de la verdad por el solo hecho de que el advenimiento de sus palabras acontece apenas antes del aprendizaje interior del discípulo. Al respecto, no es una casualidad que Tomás de Aquino inicie su tratamiento con una clasificación de posiciones diferentes sobre la causalidad en el ámbito de la generación natural, de la ética y del conocimiento. Su respuesta concede que el maestro humano, *en sentido propio*, es capaz de enseñar. La acción del Maestro Interior se reduce, en su interpretación, a la causalidad o la influencia *general* que ejerce la Causa primera respecto de todo lo creado: Dios obra en todo lo que obra y, en tal sentido, la luz del Intelecto divino actúa sobre la luz del intelecto humano. Ahora bien, el ejemplo escogido del médico ubica la causalidad del maestro humano en una clase peculiar. En sentido estricto, la acción del médico entra indiscutiblemente en el género de la causalidad eficiente, correspondiente a la producción artística. Pero examinado más de cerca, no se trata de una causa eficiente que produzca un efecto a partir de una potencia meramente pasiva, sino una que contribuye al desenvolvimiento de la acción de una potencia en parte activa. El maestro no es causante de la ciencia del alumno porque in-forme su intelecto como se plasma una forma en una materia, sino más bien porque facilita la acción del propio alumno en su adquisición de la forma del conocimiento.

En tal sentido, más allá de las discrepancias, es posible señalar un punto en el que confluye un espíritu común. Para ambos autores, la enseñanza consiste en cualquier cosa menos que en una “transmisión del saber”. La concepción tradicional que entiende que el maestro es “depositario” de un saber que “infunde” a un alumno “receptor” del mismo, cuya cabeza debe ser llenada como se llena una taza de té, y que es el blanco constante y preferido de las más variadas y sofisticadas teorías pedagógicas, en modo alguno puede serles atribuida. El aprendizaje es un proceso que se realiza en y por parte del que aprende, y la función del maestro, en el mejor de los casos, es contribuir a que el alumno pueda llevar a cabo esa tarea.

Agustín de Hipona es, sin duda, un filósofo de la interioridad. Conforme a esta orientación, para Agustín, el aprendizaje se consuma en el ámbito de la interioridad. No se trata de que el maestro no pueda tener influencia sobre ese proceso interior. Pero no es causante ni de la verdad que el alumno conoce —porque el maestro no es la fuente de la verdad, a lo sumo, es otro aspirante más a alcanzarla— ni del acontecimiento interior por el cual el alumno la alcanza. Ahora bien, el ámbito de la interioridad es la salvaguarda de la persona humana. Lo sabían muy bien quienes degradaban a los prisioneros de los campos de concentración sustrayéndoles totalmente la intimidad. Lo saben muy bien todos los tipos de totalitarismos —los laicos y los religiosos— cuando pretenden invadir todos los ámbitos de las preferencias y las elecciones personales, cuando pretenden disolver la singularidad para moldearla y constituirla como un ejemplo uniforme de un tipo ya establecido. En este sentido, aun si pusiéramos en cuestión o entre paréntesis los compromisos filosóficos de Agustín en cuanto a la independencia de una verdad objetiva y universalmente válida, a su forma de entender la naturaleza del lenguaje, tendríamos todavía una importante lección para retener: la enseñanza solo tiene su consumación cuando alcanza la dimensión personal de su destinatario. Solo deberíamos dar un paso más —que Agustín debería reconocer— y decir que cada singularidad tiene una trayectoria, una predisposición y potencialidades diferentes, para darle un sentido preciso a eso que vagamente se llama “educación personalizada”. La enseñanza es personalizada o no es enseñanza.

El mundo histórico de Tomás de Aquino dejó de ser el de los claustros abaciales, donde la interioridad agustiniana podía tener cabida. El populoso mundo de las aulas universitarias corresponde al nuevo ambiente urbano, donde circulan vertiginosamente no solo personas y mercancías, sino también libros que renuevan el panorama de las

disciplinas conocidas hasta entonces. La Universidad es heredera de la escuela urbana, en la que el maestro de artes es consciente de su actividad como del oficio al que pertenece. Sin embargo, aun perteneciendo a este ámbito, Aquino no desatiende el hecho de que el protagonista del aprendizaje y el destinatario de la enseñanza es el individuo. En su aprendizaje, el alumno hace *el mismo recorrido* que ha hecho la razón humana en su tarea de conocer, el itinerario que ha realizado por primera vez el que ha “aumentado” el conocimiento (el *auctor*), que viene a coincidir con aquel que también ha hecho quien lo asiste, facilitándole la abstracción intelectual y la ordenación del conocimiento.

Según entiendo, es perfectamente posible distinguir en el planteamiento de Tomás de Aquino los diversos planos que pertenecen a la razón humana. En primer lugar, el de la razón humana en general, es decir, en su potencialidad: el conjunto de las facultades cognitivas, con todas las operaciones y modos de proceder que les corresponden, y la disponibilidad de los principios primeros del conocimiento. En segundo término, el de la razón individual en la que esa razón humana general se materializa, la razón del sujeto que encarna la adquisición del conocimiento, a través del descubrimiento o del aprendizaje. Por último, cabe agregar, por qué no, la razón humana colectiva, que integra todos estos esfuerzos individuales en una tarea y un patrimonio comunes. Aprender una determinada disciplina científica, no consiste meramente en anoticiarse o informarse de sus resultados o sus logros, sino en reconstruir en uno mismo, con consciencia y con evidencia, el proceso mismo que ha conducido a su constitución y su evolución y, en tal medida, participar en él. El maestro no es sino un mediador, un eslabón, en la cadena de la fundación, la conservación y la ampliación del conocimiento que se sostiene con el esfuerzo colectivo humano.

Es razonable depositar expectativas sobre la importancia de la educación para la construcción de una sociedad mejor. Lo menos que uno puede esperar tanto de las políticas gubernamentales como de la conciencia colectiva de una sociedad es que manifiesten una preocupación central por la consolidación de la educación. Pero ello no significa trasladar toda la carga sobre la labor del maestro, como si con ella se tratara de producir y replicar un determinado tipo humano. La educación requiere igualmente un compromiso y una participación activa de parte del sujeto de la enseñanza. En el caso de Agustín, puede que esta reserva guarde un cierto tinte escéptico sobre el alcance de la acción del maestro, en razón de su convicción sobre los límites del lenguaje para manifestar o inducir una verdad. En el caso de Aquino, puede que adquiera una connotación más po-

sitiva, en vista de una mayor confianza en las capacidades naturales de la razón humana en su desenvolvimiento personal y colectivo. En cualquier caso, sus reflexiones invitan a considerar que una valoración adecuada de la tarea del maestro debe hacerse sobre la base de una comprensión precisa del verdadero alcance de su función, que no es nunca la de un transmisor, sino la de alguien que despierta o convoca a una búsqueda personal, o que facilita o asiste a un proceso de descubrimiento igualmente personal.

Referencias

- Aertsen, J. A. (1993). Aquinas's Philosophy in its Historical Setting. En N. Kretzmann y E. Stump (eds.), *The Cambridge Companion to Aquinas* (pp. 12-37). Cambridge University Press.
- Aquino, S. Th. De. (1889). *Opera omnia iussu impensaue Leonis XIII P. M. edita, t. 5: Pars prima Summae theologiae [qq. 50-119]*. Ex Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide.
- Aquino, S. Th. De. (1970). *Opera omnia iussu leonis XIII P. M. edita, t. 22: Quaestiones disputatae de veritate. Vol. II, Fasc. I: qq. 8-12*. Editori di San Tommaso.
- Aurelius Augustinus. (1970). *Corpus christianorum series latine. Aurelii Augustini opera, vol. 29, pars II, 2. De magistro, liber unus*, cura et studio Klaus-Detlef Daur (pp. 157-203). Brepols.
- Castello Dubra, J. A. (2009). El maestro y el filósofo: dos diversas consideraciones sobre el maestro en Agustín de Hipona y Tomás de Aquino. En A. Cerletti (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 295-391). Eudeba.
- Castello Dubra, J. A. (2011). Una propuesta para la solución de las controversias: Tomás de Aquino y la *via media*. En Filippi, S. (ed.), *Controversias filosóficas, científicas y teológicas en el pensamiento tardo-antiguo y medieval* (pp. 263-271). Paideia.
- Chávez Aguilar, P. (2017). Palabras que liberan. El enseñar como admonición en *De magistro* de Agustín de Hipona. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 53, 303-324.
- Crosson, F. (1989). The Structure of the *De magistro*. *Revue des Études Augustiniennes*, 35, 120-127.
- Domínguez, A. (2003). Introducción. En Agustín de Hipona, *El maestro o Sobre el lenguaje y otros textos* (pp. 9-56). Trotta.
- Ferreiro, J. (2020). Introducción. En Agustín de Hipona, *Sobre el maestro* (pp. 11-37). Unipe. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/mihi-quaes-tio-factus-sum/sobre-el-maestro-detail>

- Le Goff, J. (1993). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Lohr, Ch. A. (1982). The Medieval Interpretation of Aristotle. En N. Kretzmann *et alii* (eds.), *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy* (pp. 80-98). Cambridge University Press.
- Madec, G. (1975). Analyse du *De magistro*. *Revue d'Etudes Augustiniennes* 21, 63-71.
- Morán, J. (1968). La teoría de la “admonición” en los Diálogos de san Agustín. *Augustinus*, 13, 257-271.
- Pasnau, R. (2002). Thomas Aquinas on Human Nature: A Philosophical Study of *Summa theologiae* 1a 75-89. Cambridge University Press.
- Pasnau, R. (2015). Divine Illumination. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/illumination>.
- Pérez-Estévez, A. (1996). Ciencia y docencia en Agustín y Tomás de Aquino. (Del maestro agustiniano al maestro tomista). *Revista Española de Filosofía Medieval* 3, 103-114.
- San Agustín (1956). *Obras completas V: Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Trad. L. Arias. Biblioteca de Autores Cristianos.
- San Agustín (1963). *Obras completas III: Obras filosóficas. Contra los académicos, Del libre albedrío. De la cantidad del alma. Del maestro. Del alma y su origen. De la naturaleza del bien: contra los maniqueos* (V. Capanaga *et alii*, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- San Agustín (1995). *Obras completas XL: Escritos varios. Ochenta y tres cuestiones diversas. La adivinación diabólica. Respuesta a ocho preguntas de Dulcido. La piedad con los difuntos. La utilidad del ayuno. La devastación de Roma. Regla a los siervos de Dios. Las Retracciones. Catálogo de los libros, tratados y cartas de San Agustín editado por San Posidío* (I. C. Madrid, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- San Agustín (2014). *El maestro*. Traducción, notas e introducción: E. Sinnott. Colihue.
- Sinnott, E. (2014). Introducción. En San Agustín, *El maestro* (pp. vii-xcviii). Colihue.
- Smit, H. (2001). Aquinas's Abstractionism. *Medieval Philosophy and Theology*, 10, 85-118.
- Weijers, O. (1995). *La 'disputatio' à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ)*. *Esquisse d'une typologie*. Brepols.