

LA MEMORIA EN LAS OBRAS PEDAGÓGICAS DE LA BAJA EDAD MEDIA

Memory in the Pedagogical Literary Works late medieval

JAVIER VERGARA CIORDIA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El presente trabajo analiza los referentes más importantes de la Baja Edad Media sobre la naturaleza y uso didáctico de la memoria. Una facultad apasionante que los investigadores del bajo medievo han abordado desde múltiples perspectivas: psicológica (Carruthers, M., 1990), histórica (Le Goff, J., 1992), gnoseológica (Ricoeur, P., 2006), filosófica (Yates, F., 1966), social (Conner-ton, P., 1989). Un largo y diverso etcétera de enfoques al que faltaba, sin duda, un mayor análisis didáctico-pedagógico, que esta investigación pretende completar, desempolvando fuentes latinas, prácticamente inéditas: Boncompagno da Signa, Hugo de san Víctor, Vicente de Beauvais, Gilbert de Tournai, Tomás de Aquino, Raimundo Lulio, etc., en un intento por ahondar en la virtualidad didáctica y creativa de la memoria bajomedieval.

Estas fuentes, que tenían sus raíces en la tradición grecorromana y paleocristiana, supieron plasmar con detalle cómo mientras el objeto primario de la memoria era evocar y actualizar el pasado, su fin era servir al intelecto para pensar lo que la voluntad quería. Una unidad indisoluble: memoria, inteligencia y voluntad, que hizo de los siglos XII y XIII una de las etapas más sugerentes de la historia cultural de Occidente, siendo la memoria su nexo de unión más cualificado. Uno de los pedagogos representativos de la escolástica, Gilbert de Tournai, llegó a afirmar: «sin la memoria no es posible la vida, es tan importante como el alimento mismo, aquello que nos actualiza el ser, el medio que acompaña a la razón para alcanzar la sabiduría» (*De modo addiscendi*, pars IV, c. XIV).

Palabras clave: Memoria, Historia, Pedagogía, Enseñanza, Aprendizaje, Edad Media, Cognición, Creatividad.

Precedentes clásicos, patristicos y altomedievales

Los escolásticos, cuando afrontaron el tema de la memoria, no fueron grandes innovadores. Conscientes de que la sabiduría tenía su causa en la virtualidad sapiencial de las *res gestae*, acudieron a los maestros de la historia atemperando su

experiencia a la realidad de su tiempo. Una práctica que enriquecieron con una sistemática pedagógica y didáctica, extraordinariamente rica, de la que carecieron las épocas precedentes.

Su primer encuentro fue con la sabiduría nemo-técnica de los griegos. Para estos, la memoria o *mnesosine* fue un instrumento insoslayable de

la filosofía para acceder a la sabiduría por medio del recuerdo. Ya Platón, en los diálogos de *Menón* (82e-86e) y *Fedón* (73c-d), distinguió entre *mneme* o memoria sensible, llamada a retener las huellas de las sensaciones, y reminiscencia o *anámnesis*, verdadera fuente del conocimiento que acierta a ver en esas huellas lo inteligible conforme a las ideas subsistentes que contemplaba el alma antes de estar unida al cuerpo.

Aristóteles ahondó bastante más en la naturaleza y funcionamiento de la memoria. Primero, en *De anima* y después en *De memoria et reminiscencia*, planteó un concepto de memoria más empírico y más unido a las sensaciones. Al igual que Platón, sostuvo que la memoria es un sello de identidad del alma que permitía mantener vivo lo ya ocurrido —memoria activa—; pero la reminiscencia la identificó más con la reconstrucción y reelaboración del pasado gracias a la asociación de ideas aportadas por la experiencia sensible —memoria constructiva o artificial— (Aristoteles, *Memoria y recuerdo*, part. II, caps. I-II, 1962). Un matiz clave que completó con el análisis de diferentes tipos de memoria y conocimiento: sensitiva, era el nivel más bajo de conocimiento, siendo común a los hombres y animales; le seguía la memoria imaginativa, también común para animales y hombres, y encargada de extraer la imagen formal de las sensaciones; en tercer lugar, se presentaba la memoria racional o experiencial, era propia de los hombres, un estadio del conocimiento donde las formas o imágenes de la memoria, desligadas ya de las sensaciones, mostraban al entendimiento la materia prima para formar ideas o conceptos universales, era el entendimiento agente.

Estas ideas asentaron una idea capital, que marcó el devenir teórico de la memoria. Esta se consideró una facultad constitutiva del alma que penetraba la entera dimensión espiritual del hombre. No estábamos, por tanto, ante un compartimento estanco, sino ante una facultad sustancial que constituía una unidad

ontológica e indisoluble con el entendimiento y la voluntad,

Un segundo encuentro de la escolástica tuvo lugar con la cultura romana. Roma fue, sin duda, la base y el pilar del devenir nemotécnico (Farrrell, J., 1997). La *Institutio oratoria* de Quintiliano, la anónima *Retorica ad Herennium* y el *De inventione* de Cicerón marcarán sólidos referentes de una pedagogía cognitiva que redirigió la memoria y sus distintas posibilidades al servicio de la retórica y de la ética. Esta instrumentalización se verá especialmente plasmada en el aforismo *vir bonus dicendi peritus*, sentencia atribuida por Quintiliano a Catón [*Ins. orat.* XII.1.1], que representará el ideal de perfección de la *humanitas* romana. Un fin que hará de la memoria no solo una evocación del pasado sino un instrumento ético. Cicerón nos dirá al respecto: «la prudencia es el conocimiento de lo que está bien y lo que está mal. Sus partes son la memoria, la inteligencia y la previsión. La memoria es la facultad que permite al espíritu recordar los acontecimientos pasados; la inteligencia, lo que hace comprender los acontecimientos presentes; la previsión, lo que hace adivinar los acontecimientos futuros» (Cicerón, *De inventione*, II, 53, 160). Tres posibilidades que se actualizaban sobremanera con el auxilio de una memoria artificial que verá en los lugares [*locis*] y en las imágenes de las cosas [*species rerum*] sendas ayudas didácticas para actualizar la memoria natural. El siguiente texto, entresacado de la *Retorica ad Herennium* —obra reiteradamente citada por los escolásticos y atribuida erróneamente a Cicerón—, deja claro las inmensas posibilidades de la técnica o arte del recuerdo:

«Hay dos clases de memoria: la una natural, la otra artificial. La memoria natural es aquella que, nacida simultáneamente con el pensamiento, está injertada en nuestras mentes. La artificial es la memoria que ha sido fortalecida y consolidada por el ejercicio. Esta disciplina puede perfeccionar una buena memoria natural, e incluso las personas peor dotadas pueden perfeccionar

con el arte sus débiles memorias» (*Retorica ad Herennium*, III, XVI-XXIV).

El tercer encuentro de la escolástica fue con la cultura paleocristiana. Esta, sin perder la estela grecorromana, dará un salto cualitativo y redirigirá el uso de la memoria a la santificación interior de la persona. Para los Padres de la Iglesia, el fin de la memoria no será tanto ayudar al entendimiento a alcanzar la sabiduría filosófica —actitud propia de la psicología griega—, tampoco será contribuir a que el hombre sea bueno y competente —ideales de la psicología romana—, su fin será que sea santo comprendiendo interiormente las cosas de Dios.

El autor más representativo de este sentir fue sin duda san Agustín. Tres ideas pueden resumir su concepción. En primer lugar, nos dirá que la memoria es una parte consustancial del alma, constituyendo una unidad indisociable con la inteligencia y la voluntad (*De trinitate* X, 11, 18), tesis que ponía de manifiesto cómo la memoria capta y registra todas las afecciones del alma, aportando la materia prima a los juicios intelectuales y morales (*Confesiones*, X, 13, 14). Por tanto, toda acción humana pasa indefectiblemente por la memoria. En segundo lugar, nos habla de la *memoria sui* o autoconocimiento. Una introspección, apoyada en su famosa sentencia: «No vayas fuera, entra en ti mismo: en el hombre interior habita la verdad» (*De vera religione*, C., 39, 72), que posibilitó que el hombre, al descubrir en su interior la idea de Dios y comprender su propia finitud, aspirase a la verdad o felicidad eterna. De este modo, la *memoria sui* del alma se transforma en una *memoria Dei*. Finalmente, el sabio de Hipona insistirá con reiteración que la memoria no es un fin en sí mismo, una facultad estanca, debe asociarse a la comprensión para que la voluntad actúe con eficacia. En *De doctrina christiana* [libro IV, V, 7,], concluirá:

«El hombre aprende tanto más o menos la sabiduría, cuanto más o menos progresa en las Sagradas Escrituras: no digo en leerlas mucho y aprenderlas de memoria, sino en

entenderlas bien y en indagar diligentemente sus sentidos. Pues los hay que las leen y sin embargo las tienen en poco; pues las leen por tener simple noticia de ellas y no ponen interés alguno por entenderlas. Sin duda deben ser mucho más preferidos a estos los que retienen menos sus palabras, pero ven con los ojos de su corazón el corazón de ellas. Pero mejor que unos y otros es el que no sólo las recita cuando quiere, sino que las entiende como es debido.»

La Alta Edad Media —precedente inmediato de la escolástica— fue una continuación difuminada y débil de los ideales mnemotécnicos romanos y patrísticos. Un arte de mínimos —especialmente en lo que atañe a la memoria artificial— que vendrá marcado por dos referentes simbólicos: la cuarta parte del *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, de Marciano Capella (c. 430) y el diálogo *Sobre la retórica y las virtudes*, de Alcuino de York (735-804). El primero, con pequeñas alusiones a la *Retorica ad Herennium* y al *De inventione* de Cicerón, dirá que «La memoria es un don natural que puede encontrar asistencia en el arte [...]. Una experiencia que debe considerar los lugares bien iluminados y colocar en ellos las especies de las cosas» (*De nuptiis Philologiae et Mercurii*, 1925: 268). El segundo, con una mayor dependencia agustiniana e ignorando la *Retorica ad Herennium*, apenas dará entrada a la memoria artificial y a los recursos nemotécnicos. Cuando Carlomagno le pregunta a Alcuino cómo actualizar la memoria, este le responde: con el ejercicio, la escritura y evitando la embriaguez. Una respuesta lacónica y escueta, que puso al descubierto las limitaciones nemotécnicas del renacimiento carolingio (Howell, 1941: 136-139).

Las obras escolásticas sobre la memoria

La Baja Edad Media asumirá sin apenas fisuras esta tradición introduciendo un matiz importante: la dimensión pedagógica. A las gentes

cultas del bajo medievo no les interesaba solo conocer la verdad o la santidad; tanto o más les interesaba saber cómo llegar a ella (Vergara, J., 2003: 511-525). Aquí recogemos las obras que en mayor medida contribuyeron a conformar y explicar el perfil nemotécnico de esos siglos.

Hugo de San Víctor

Uno de los primeros precedentes escolásticos sobre este tema puede fijarse en dos obras cumbres de la pedagogía del siglo XII: el *Didascalicon de studio legendi* (c. 1131) [El afán por el estudio] y el *De tribus maximis circumstantiis gestorum* (c. 1135) [*De las tres circunstancias más importantes de las gestas históricas*], ambas de Hugo de San Víctor. La primera, de impronta agustiniana, dedicará una buena parte de su capítulo tercero a escudriñar la naturaleza de la memoria. Una facultad que ligó sobre todo al entendimiento. Para Hugo, el entendimiento y la memoria coexisten en el aprendizaje de forma asociada e inseparable, pero responden a fines distintos. El entendimiento se justifica por sí mismo: es la parte más noble del alma, su fin es la búsqueda de la sabiduría. La memoria, en cambio, está en función del entendimiento: por sí misma carece de sentido, su fin no es otro que ayudar a la comprensión y retención de la sabiduría. El siguiente texto es un fiel exponente de estas ideas:

«A la naturaleza —dirá Hugo— pertenecen el entendimiento y la memoria. Ambos se asocian en todo estudio de tal manera que uno de nada sirve si falta el otro, como no sirven de nada las ganancias, si falta su custodia, y en vano defiende el almacén quien no tuviere nada que guardar. El entendimiento encuentra la sabiduría y la memoria la guarda. La memoria es la fuerza retentiva de lo que se ha captado por los sentidos o por las ideas. El entendimiento es una fuerza puesta en el alma por la naturaleza y que se vale por sí mismo; nace de la naturaleza, se fortalece con el ejercicio, se embota

con el trabajo desmesurado y se agudiza con el ejercicio adecuado» (*Didascalicon*, III: 8).

La segunda de las obras, con una profusión inusitada de recursos nemotécnicos, supondrá el despertar de una memoria artificial que la Alta Edad Media había dejado casi somnolienta (Green, 1943). En concreto, el *De tribus maximis circumstantiis gestorum* pretendía ser desde su mismo título un esquema mnemotécnico para recordar en las *res gestae* a las personas que realizaron los hechos, a los lugares en que fueron realizados y a las épocas en que sucedieron. «Si alguno recuerda estas cosas —dice Hugo— descubrirá que posee un buen fundamento sobre el cual podrá ir organizando sin dificultad todo cuanto haya aprendido en sus lecturas, y verá que lo capta con rapidez y lo retiene por largo tiempo» (*De tribus maximis circumstantiis gestorum*, 1943: 485).

Esta apuesta se basó en un esquema serial de tres categorías: numérica, locativa y temporal. El referente numérico resultaba muy útil en una época en que la complejidad material de los escritos medievales era manifiesta. Hay que tener presente que en el siglo XII los manuscritos no tenían necesariamente índices o paginación y los signos de puntuación eran más bien escasos. Todo parecía un continuo sin pausas o apartados que hacía el recuerdo literal especialmente dificultoso. Ordenar la información de forma numérica permitía seriar conceptos, organizarlos por jerarquías y distinguir el principio y el fin de párrafos o ideas. El aprendizaje de los *Salmos* sirvió con frecuencia de modelo. Decir uno equivalía a «Bendito es el hombre», que es el primer salmo; decir dos significaba «Por qué se alborotan las gentes», que es el segundo, y así sucesivamente. Todo ello debía permitir llamadas selectivas de la mente, organizar la información jerárquicamente y meditarla de forma más fácil, ágil y operativa (*De tribus*, 1943: 488).

La fijación locativa fue otro recurso recurrente. Se trataba de no variar el depósito material de la información, de mantenerlo constante. Su

cambio o variación distorsionaba la eficacia de la memoria —especialmente la visual— y ralentizaba ostensiblemente el aprendizaje. «¿No te has parado alguna vez a pensar —decía Hugo— cuánto más difícil le es a un muchacho recordar lo que ha leído cuando cambia con frecuencia de libro? ¿Por qué sucede esto, si no es porque la imagen mental de cada uno, mediante la cual la memoria se refuerza, no puede mantenerse incólume internamente cuando en el exterior se ve sacudida a través de los sentidos por la gran diversidad de figuras en libros diferentes?» (*De tribus*, 1943: 491).

La trilogía mnemotécnica se cerraba con la referencia al tiempo. «Después de la división por número y lugar —dirá Hugo— viene la división por tiempo; es decir, qué ha de hacerse primero, qué después, cuánto antes y cuánto más tarde. [...] A esta división pertenece también el que sepamos traer más tarde a nuestra memoria el recuerdo de algo [...] así, recordamos que tal suceso tuvo lugar por la noche, y tal otro durante el día, el uno en invierno y el otro en verano» (*De tribus*, 1943: 493).

Todas estas ideas tuvieron amplia difusión. Se extendieron por buena parte de las universidades europeas y suscitaban intentos reiterados de mejorar el arte de la memoria. Puede decirse que *De tribus maximis circumstantiis gestorum* fue uno de los textos mnemotécnicos más leídos de la cultura escolástica (Carruthers, 1990).

Boncompagno da Signa

Otra obra no menos representativa del sentir escolástico fue la *Rethorica Novissima* (c. 1235) de Boncompagno da Signa. Un *ars dictaminis* de la Universidad de Bolonia que acertó a integrar la ciencia de la memoria a los sistemas esenciales de la moral cristiana del medievo: las virtudes y los vicios, e incorporó algo que tendrá una importancia clave en la formación cristiana: el recuerdo del cielo y del infierno como tema central de formación (Gretchen Arnstedt, 2004).

Para Boncompagno, «la memoria es un glorioso y admirable don de la naturaleza por el que recordamos las cosas pasadas, abrazamos las cosas presentes y contemplamos las cosas futuras por su parecido con las pasadas». A continuación, recuperando la distinción ciceroniana entre memoria natural y artificial, nos dirá: «La memoria natural deriva exclusivamente del don de la naturaleza, sin la ayuda de artificio alguno [...]. La memoria artificial es auxiliar y asistente de la memoria natural [...] y es llamada artificial a partir de arte, ya que es hallada artificialmente valiéndose de argucias mentales» (*Rethorica Novissima*, 1892: 255).

Una tercera preocupación será la relación entre memoria y biología. Sirviéndose de la teoría galénica de los humores y de la emergente ciencia árabe, nos hablará de que el carácter sanguíneo y el melancólico son los mejores para la memoria; en particular, los melancólicos retienen especialmente bien a consecuencia de su constitución dura y seca. En esta misma línea comenta que «las estrellas ejercen influencia sobre el carácter y la memoria; pero cómo esto funcione, sólo Dios lo sabe y nosotros no debemos indagar sobre ello» (*Rethorica Novissima*, 1892: 275-276).

Boncompagno cierra su obra con una apuesta clara por los recursos nemotécnicos. Especialmente significativos son sus comentarios sobre los mapas mundi que permiten visualizar los conceptos, ubicarlos y aprender sensitivamente los principales accidentes geográficos, las ciudades y villas importantes. De igual modo resulta útil el recurso de alfabetos imaginarios que permitían grabar conceptos, palabras y hechos estableciendo su orden y jerarquía con asombrosa rapidez (*Rethorica Novissima*, 1892: 276).

Vicente de Beauvais

En el ecuador del siglo XIII aparecieron tres obras que conformaron aún más el perfil didáctico de la memoria. Se trata del *Speculum doctrinale*

(1245-1255), del *Speculum naturale* (1244-1257) y del *De eruditione filiorum novilium* (1246). Las tres del dominico Vicente de Beauvais y las tres dedicadas a la familia real de Luis IX de Francia. La primera fue una pequeña enciclopedia de sentencias y aforismos sobre diferentes temas pedagógicos; la segunda, un tratado sobre la creación del mundo y las ciencias de la naturaleza; la última, uno de los primeros tratados amplios de pedagogía sistemática de la escolástica. En las tres, la memoria, analizada desde el punto de vista de su naturaleza, biología y didáctica, fue uno de los temas clave de análisis.

Para Vicente, la esencia del aprendizaje consistía en captar la realidad, en comprenderla, en integrarla en el ser; pero solo se aprende no cuando se descubre la verdad, sino cuando esta se tiene y se rumia por la acción retentiva de la memoria. Aquí radica una de las ideas básicas y definitorias del pensamiento pedagógico medieval: la necesidad de instrumentalizar la memoria al servicio de la creatividad y del conocimiento (Riché, 1988). «El corazón del fatuo —dirá Vicente citando el *Eclesiástico XXI*, 17— es como un vaso roto, no retendrá toda la sabiduría», con el apoyo del Pseudo-Varrón reiterará: «el oído que no entrega a la memoria lo que capta es un canal agrietado» (*De eruditione*, 10, 1.). Y con *Proverbios XXII*, 17-18, concluirá: «Hijo mío, inclina tu oído y escucha las palabras de los sabios, y aplica tu corazón a mi enseñanza, pues te resultará más hermosa cuando la conserves en el afecto o en la memoria» (*De eruditione*, 10, 3.). Una opción a la que Vicente rendirá cumplida pleitesía y a la que siempre considerará en su condición de medio y no de fin: aprender o es comprensión de la realidad o el aprendizaje carece realmente de sentido. Por eso, con los *Dísticos* de Catón, dirá: «leer y no entender es perder el tiempo». Y poco o nada aprovecha oír o leer e incluso retener, si además no entiendes» (*De eruditione*, 9, 8). Para finalmente sentenciar, con el libro IV del *De Doctrina Christiana* de San Agustín, que la comprensión es el objetivo último de la memoria (*De eruditione*, 9, 8.1).

En este proceso, nuestro dominico apenas tuvo a la memoria artificial como objeto central de sus preocupaciones, pero sí como tema transversal. Él, que conocía muy bien la *Retorica ad Herennium*, a Cicerón, Quintiliano y todo lo que el pensamiento pedagógico romano había dicho sobre la memoria, prefirió ahondar en su naturaleza e incluir la memoria artificial en el amplio marco de la didáctica del aprendizaje. Un plan que debía apoyarse en una tríada pedagógica irrenunciable: educación personalizada, ejercicio y resumen (Vergara, 2011).

Sobre la primera, fue muy escueto y contundente. Actualizar la memoria exige y demanda conocer las posibilidades naturales del discípulo. Por eso la persona, su circunstancia, y especialmente su naturaleza individual debían convertirse en el punto de partida de todo proceso docente. «La primera parte de la prudencia pedagógica —dirá con el *De agricultura* de Paladio—, consiste en conocer a la persona que vas a enseñar» (*De eruditione*, 3, 4.1.); y con Cicerón, concluirá: para agilizar la memoria «importa mucho la calidad del cuerpo en que han sido alojadas las almas, pues del cuerpo [y de sus circunstancias] proceden muchas cosas que agudizan la memoria y muchas otras que la entorpecen» (*De eruditione*, 9, 3.2.).

La segunda de las variables, la importancia del ejercicio o hábito, fue en cierto modo su tema preferido. Con Julio César, afirmó: «la práctica es la maestra de todas las cosas»; con Cicerón, reiteró: «la práctica asidua dedicada a una sola cosa supera con frecuencia no solo el ingenio, sino también la inspiración»; y con Ovidio, recalcó: «con el tiempo vienen solos al arado los indómitos novillos, con el tiempo se acostumbran los caballos a sufrir los lentos frenos, con el uso continuo se desgasta la anilla del hierro, con el roce continuo de la tierra se consume la reja curva del arado [...]. Nada hay mayor que la costumbre y el hábito». Solo así se actualiza la memoria (*De eruditione*, 25, 5.2.).

La tercera de las variables fue cómo memorizar. Una especie de concesión a la memoria artificial que Vicente sustanció en cuatro requisitos: oír la lección con interés, resumir para memorizar, repasar para afianzar y estudiar para comprender (*De eruditione*, 8, 1.0). La audición interesada significaba una actitud de buena disposición, entendiéndose celo, afán y atención exquisita al discurso o estudio, conforme al dicho del *Eclesiástico* III, 31: «El oído bueno escuchará la sabiduría con toda ansiedad» (*De eruditione*, 10, 2.1). A ello seguía la necesidad del resumen. Porque todas las palabras que se dicen en una lección no pueden retenerse fácilmente, y menos las de todo un libro. Una realidad que exigía ser selectivo y retener lo fundamental, lo nuclear, aquello que facilitase la comprensión. «Porque todo tratado tiene algún principio en el que se fundamenta toda la verdad de la cuestión y la fuerza de su resolución, y a él se refiere todo lo demás. Buscar esto y considerarlo es resumir. La fuente es por cierto una sola, y de ella nacen muchos riachuelos; no es necesario seguir los recovecos del río: si tienes la fuente, lo tienes todo. He dicho esto porque la memoria del hombre es limitada y goza con la brevedad; y si se divide en muchos puntos de atención, pierde precisión en cada uno de ellos» (*De eruditione*, 10, 3.2.). A la exigencia del resumen seguía la práctica del estudio o repaso. El buen discípulo debía ser consciente de la diferencia extrema entre escuchar las ideas y afianzarlas. Lo primero permitía oír y descubrir la verdad; lo segundo, mantenerla e integrarla por la constancia del repaso o estudio» (*De eruditione*, 10, 3.3.).

Un último tema que trató Vicente fue aspectos fisiológicos de la memoria. Con textos árabes de Avicena, Constantino el Africano y Razes nos dejó descripciones muy detalladas sobre la fisiología de la memoria, su localización física en el cerebro y las causas de sus retrasos. Aquí nos limitamos a recoger los temas tratados en los libros XXV, XXVII y XXVIII del *Speculum naturale*, con sus correspondientes capítulos, y el enunciado de los temas: *Speculum Naturale*, XXV,

100: *De memoria et oblivione*, col. 1836s. XXVII, 11: *De via recordationis et oblivionis in capite*, col. 1925; 13: *De pigritia et tarditate memoriae*, col. 1925s; 14: *De differentia memoriae et reminiscentiae et addiscentiae*, col. 1926s. XXVIII, 40: *De cerebro*, col.2018s; 41: *De ventriculis cerebri*, col. 2019s; 42: *De pia matre et dura*, col. 2020s; 43.

Gilbert de Tournai

Este franciscano belga (1210-1284) escribió, entre 1259 y 1270, una de las enciclopedias pedagógicas más importante de la escolástica: *Rudimentum doctrinae*. De sus cuatro opúsculos, el tercero, escrito alrededor de 1263, *De modo addiscendi*, recoge en su cuarta parte, capítulos XV a XVIII, un análisis amplio sobre la naturaleza de la memoria a partir del análisis de cuatro variables: su esencia, su cualidad, su capacidad y su plasticidad.

Sobre su esencia, Tournai nos dice con San Agustín que la memoria es una facultad por la cual el espíritu evoca o actualiza lo que existió. Se puede dividir en sensible e inteligible. A la primera corresponde guardar las impresiones de los sentidos. Una variedad que no trasciende o abstrae más allá de las formas sentidas es propia de los animales por lo que no forma conceptos o ideas superiores. En un nivel superior está la memoria intelectual, llamada a conservar ideas o conceptos que trascienden las formas sensibles o están fuera de ellas. Es lo que los escolásticos llamaron raciocinio o conocimiento de las esencias, siendo propia de los ángeles y del género humano. Tournai cierra el apartado haciendo referencia al cerebro como órgano fisiológico de la memoria. En concreto, nos dice que la función de recordar se sitúa en la parte posterior del cerebro (*De modo addiscendi*, IV part., c. XV).

En segundo lugar analiza las cualidades de la memoria según la edad o el carácter. No es lo mismo la memoria de un niño, de un anciano,

de un ávido intelectual o de un lento. Los niños, al tener una complexión húmeda, captan experiencias sensitivas pero apenas hacen o retienen construcciones intelectivas. Los ancianos, al predominar la complexión fría y seca, apenas elaboran o graban sensaciones y reflexiones nuevas, viven del recuerdo. Hay también individuos que, al predominar una complexión húmeda y caliente, poseen una manifiesta rapidez intelectual, a la vez que una reflexión escasa. Otros son lentos de inteligencia, su escasa humedad dificulta grabar imágenes y en consecuencia su posterior conceptualización (*De modo addiscendi*, IV part., c. XVI).

En tercer lugar, la memoria se define por su capacidad de almacenar y contener imágenes incorpóreas. Una cualidad que le confiere una naturaleza espiritual y simple, semejante a lo divino, que le permite relacionarse con Dios, convertirse en su casa y ser el lugar donde reside la conciencia (*De modo addiscendi*, IV part., c. XVII).

Finalmente Tournai analiza el moldeamiento de la memoria. Aconseja cuatro recomendaciones. Primero, el factor tiempo. Se trata de buscar un momento que facilite la meditación; a ser posible un tiempo nocturno, la noche por su silencio y recogimiento facilita la no dispersión de los sentidos; de igual modo, aconseja buscar un tiempo con la digestión hecha, pues los vapores y humos de los alimentos perturban los sentidos. En segundo lugar, habla de la materialidad del lugar. Dice que debe ser oscuro para facilitar las asociaciones mentales, lo abierto y luminoso las dispersa; debe ser también conocido, lo nuevo dificulta establecer referencias; finalmente debe ayudar a fijar símbolos, imágenes, números, letras, etc., para favorecer las asociaciones y el recuerdo. En tercer lugar insiste en el ejercicio asiduo, constante y pautado de lecturas, escrituras y reflexiones. Sobre la lectura, debe hacerse en voz baja, en susurro, nunca en voz alta; la escritura debe contener notas breves, noticias y resúmenes que faciliten el recuerdo y retención; la

reflexión debe fijarse en las causas, explicaciones y significados de los hechos, su comprensión y entendimiento facilita mejor el recuerdo. El cuarto y último factor que alienta la memoria es lo que Tournai llama medida o modo, que puede ser triple: colectivo, decisivo y supositivo. Por modo colectivo entiende hacer resúmenes o epílogos de las cosas, es decir, guardar lo nuclear, ya que la fuente debe ser una, los muchos recovecos o caminos siempre dispersan. En segundo lugar, habla de que la memoria es también divisiva, pues es útil dividir las ideas en partes, enunciados que ayudan a retener y recordar. Finalmente dice que es supositiva, que no es otra cosa que tener imágenes, representaciones o ejemplos personales y singulares que atraigan lo almacenado (*De modo addiscendi*, IV part., c. XVIII).

Otros autores

La segunda mitad del siglo XIII se cierra con tres autores, a caballo entre la filosofía y la pedagogía, que marcaron una buena parte del perfil escolástico sobre la memoria: Alberto Magno, Tomás de Aquino y Raimundo Lulio.

El primero fue sobre todo un puente con la tradición. En *De bono* (1236) y en sus comentarios al *De Memoria et Reminiscentia* (1248) de Aristóteles incluyó la memoria como una parte de la ética, al considerar esta una parte de la prudencia. Ahondó en la distinción entre memoria natural y reminiscencia y consideró esta la clave fundamental del recuerdo con recurrencias muy precisas a los lugares e imágenes ciceronianas. Ideas recurrentes que fueron un soporte cualificado para las teorías nemotécnicas posteriores.

Tomás de Aquino fue un ejemplo representativo. El Aquinate, en su comentario a la obra aristotélica (*Sententia libri De sensu et sensato. Tractatus 2: De Memoria et Reminiscentia* (1259) de Aristóteles, en la *Summa theologiae*, I, q. 79, a. 6-7 y en *De veritate*, q. 10, a. 2c.),

ahondó en la naturaleza de la memoria, su objeto, sus diferencias con el concepto de reminiscencia y su apuesta por la memoria artificial. En esa aventura, tuvo dos referentes. En primer lugar, asumió lo esencial de Aristóteles sobre la memoria, ampliando aspectos que ya había tratado el Estagirita. Analizó, en primer lugar, la unión y distinción de los sentidos y las facultades del alma, y, sobre todo, se recreó en la importancia de la función cogitativa del entendimiento como puente entre los sentidos y las facultades superiores. En segundo lugar, apostó por la memoria artificial. Con una fidelidad extrema a Cicerón y al anónimo *Ad Herennium*, sostuvo que la memoria era una parte de la ética que tenía por misión el conservar el pasado; la reminiscencia, la facultad de llamarlo voluntariamente. Ambas debían fundamentarse en cuatro reglas: establecer analogías con lo que se quiere recordar, disponer en determinado orden esas imágenes o palabras para facilitar la asociación de un punto a otro en una sucesión, adherirse con vivo interés y atención a esos contenidos, y meditar con frecuencia lo que se ha de recordar (*Summa de Theologiae* III, parte II-II (a), cuestión 49, art. 1). Reglas que dieron lugar a métodos nemotécnicos muy variados que marcaron sobremanera el aprendizaje universitario y las disputas orales de la escolástica.

El beato Raimundo Lulio (1235-1316) trató el tema de la memoria en la casi totalidad de sus escritos, pero especialmente en dos de sus obras postreras: *Ars Magna* (1305) y *Liber ad memoriam confirmandam* (1308). En ambas, el uso de la memoria está enfocado, por influencia agustiniana, a conocer los atributos divinos, pero el proceso técnico se aleja de la impronta grecorromana para ser en parte deudor de influencias hebraicas. Un proceso mental ayudado por una memoria artificial con notaciones alfabéticas y numéricas que tendrán trazas de operaciones algebraicas llamadas a recordar conceptos. Sintéticamente, se puede decir que Lulio codificó los diferentes aspectos de la Divinidad y del mundo por las letras B, C y D y las inscribió en la periferia de ruedas que podían

girarse unas con relación a otras. Puestas en movimiento, estas ruedas ponían a las letras en relación combinatoria y de esa forma se recomponían los elementos y aún se lograba la recreación del mundo. Con estos recursos, Lulio se sitúa en un espacio abstracto donde se despliega, de forma más o menos autónoma, una maquinaria nemónica que tuvo gran influencia en la posteridad.

Conclusiones

Después de lo planteado y visto hasta aquí, las posiciones sobre la memoria bajomedieval las podemos sintetizar en tres grandes ideas.

En primer lugar, es cierto que el mundo bajomedieval no fue muy original en sus análisis sobre la naturaleza y función de la memoria. Sus ideas fueron sobremanera una síntesis selectiva del pensamiento clásico y patristico, atemperado a la realidad de su tiempo y enriquecido con un enfoque pedagógico-didáctico que vislumbraba ya el alborar de un humanismo práctico y secular que los hechos se encargaron de confirmar.

En segundo lugar, la escolástica consideró la memoria una parte sustancial del alma que tenía como fin evocar y actualizar el pasado para que el entendimiento entendiese lo que la voluntad quería. Una idea capital que ponía de manifiesto cómo la virtualidad y eficacia de los procesos formativos descansaba sobremanera en la unidad radical de las potencias del alma. Cuando esta recuerda, piensa o actúa no funciona aisladamente, es la totalidad del alma quien actúa. Conclusión que los escolásticos consideraron un principio antropológico irrenunciable donde la memoria, el entendimiento y la voluntad se presentaban como la síntesis más genuina de la condición humana, completada con el don de la gracia sobrenatural.

Esta unidad no eximía de desgranar la naturaleza, sentido y función de cada una de esas

facultades. La memoria, en concreto, fue considerada una facultad que, de acuerdo con la tradición, se despertaba por la vía sensitiva, se fortalecía con la vía imaginativa al guardar las imágenes de lo sensible, y se consolidaba con la vía estimativa o cogitativa formando ideas o conceptos desligados de las sensaciones. Un proceso racional que tenía su cima y corolario en la contemplación de la verdad donde la inmediatez producía la actualización más acabada del alma.

Es cierto que en este proceso se requería el auxilio de la memoria artificial. Lugares, imágenes,

números, letras, operaciones algebraicas, asociaciones y recursos de lo más variopinto constituyeron técnicas habituales para facilitar el recuerdo. Pero recordar no era el fin de la memoria. Se trataba de integrar el recuerdo en el alma, de informar al intelecto para comprender la realidad y de dirigir la acción al bien. Este fue el auténtico reto de la educación escolástica: unir memoria, inteligencia y voluntad. Un proceso donde el recuerdo de la experiencia y la posibilidad de trascender a ella por la virtualidad creativa de la memoria convirtió a esta facultad en el pilar capital del alma.

Referencias bibliográficas

- CARRUTHERS, M. (1990). *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, CSML 10, Cambridge, Cambridge University Press.
- CONNERTON, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge, University Press.
- FARRELL, J. (1997). The Phenomenology of Memory in Roman Culture. *Classical Journal* 92, 373-383.
- GRETCHEN ARNSTEDT, B. (2004). Memory's functions in the prologues of libro del caballero Zifar, *Pilquen*, vol. 6, 2-7.
- LE GOFF, J. (1992). *History and Memory*. Translated by S. Rendall and E. Claman. New York
- OLICK, J. y ROBBINS, J. (1998). Social Memory Studies: From 'Collective Memory to the Historical Sociology of Mnemonic Practices'. *Annual Review of Sociology*, 22, 105-40.
- RICHÉ, P. (1985). Le rôle de la mémoire dans l'enseignement medieval. In *Jeux de mémoire: aspects de la mnémotechnie médiévale / recueil d'études publié sous la direction de Bruno Roy et Paul Zumthor*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 133-148.
- RICOEUR, P. (2006). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- VERGARA, J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa, *Revista Española de Pedagogía*, 226, 511-525.
- YATES, F. (1966). *The Art of Memory*. Chicago: University of Chicago Press.

Fuentes primarias

- ALCUINO. *Sobre la retórica y las virtudes*. En W. S. HOWELL (1941), *The Rhetoric of Charlemagne and Alcuin*. Princeton y Oxford, 136-139.
- ARISTÓTELES. *De memoria et reminiscencia*, ed. F. SAMARANCH (1962). Buenos Aires: Aguilar
- AUGUSTINUS. *De doctrina christiana* (1982). Turnhout: Brepols.
- BONCOMPAGNO DA SIGNA. *Rhetorica novísima*. En A. GAUDENZI (1882), *Biblioteca iuridica medi aevi*, II. Boloña.
- CICERON. *De inventione* (1960). Harvard University Press.
- GILBERT DE TOURNAI. *De modo addiscendi*, ed. E. BONIFACIO (1953). Testi e studi sul pensiero medioevales. Turin.
- HUGO DE SAN VÍCTOR. *De tribus maximis circumstantiis gestorum*. En W. GREEN, Hugo of St Victor. *De tribus maximis circumstantiis gestorum*, *Speculum* (1943), 483-494.

- HUGO DE SAN VÍCTOR. *Didascalicon de studio legendi (afán por el estudio)*, ed. C. MUÑOZ GAMERO y M. L. ARRIBAS (2011). Madrid: BAC.
- LLULL. *Opera latina* (1975). Turnhout: Brepols.
- MARTIANUS CAPELLA. *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (1925). Leipzig: B. G. Teubner, 469-535.
- PLATÓN. *Fedón* (1995). Madrid: Alianza.
- PLATÓN. *Menón* (2009). Madrid: Prisa Innova.
- RETORICA AD *Herenium* (1923). Tuebner: Leipzig.
- VICENTE DE BEAUVAIS. *De eruditione filiorum nobilium*, ed. J. VERGARA (2011). Madrid: BAC.

Abstract

Memory in the Pedagogical Literary Works late medieval

The present study analyses the most important late medieval thinkers on the nature and didactic uses of memory. This fascinating subject has been approached from a variety of perspectives: psychology, history, epistemology, philosophy, and sociology. However, further analysis from the point of view of didactics and pedagogy has so far been lacking. This study aims to fill this gap by consulting a range of Latin sources, many of which have received little research attention to date: Boncompagno da Signa, Hugh of St Victor, Vincent of Beauvais, Gilbert of Tournai, etc. The faculty of memory has long been ignored by present-day culture, and we have forgotten one of its chief properties: memory is one of the most decisive elements in cultural reflection and creativity, making the 12th and 13th centuries one of the most interesting and creative eras in the cultural history of the West.

Key words: *memory, history, pedagogy, teaching, learning, Middle Ages, cognition, creativity.*

Résumé

La mémoire dans les oeuvres pédagogiques du Bas Moyen Âge

Ce travail analyse les référents plus importants du Bas Moyen Âge sur la nature et l'usage didactique de la mémoire. Une faculté passionnante que dans le temps les chercheurs ont abordée à partir de multiples perspectives : psychologique, historique, gnoséologique, philosophique, sociale. Un long et divers etcétéra de tentatives lesquelles manquait, sans doute, d'une plus grande analyse didactique et pédagogique que cette recherche essaie d'aborder en tirant de l'oubli des sources latines, pratiquement inédites : Boncompagno de Signa, Hugo de Saint Victor, Vincent de Beauvais, Gilbert de Tournai, Thomas d'Aquin, Raymomd Lulle, etc. Tout ça comme un effort pour mieux connaître les possibilités didactiques et créatives de la mémoire du Bas Moyen Âge. Ces auteurs, d'origines gréco-romaines et paléochrétiennes, ont expliqué comment la finalité ultime de la mémoire était penser ce que la volonté voulait. Une unité indissoluble : mémoire, intelligence et volonté ; laquelle a contribué considérablement à faire des XII^{ème} et XIII^{ème} siècles l'une des étapes les plus suggestives de l'histoire culturelle d'Occident.

Mots clés : *Memoire, Histoire, Pédagogie, Enseignement, Apprentissage, Moyen Age, Cognition, Creativite.*

Perfil biográfico del autor

Javier Vergara

Profesor titular de Universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación. Es director del Grupo de Estudios Medievales y renacentistas (GEMYR). Entre sus publicaciones destacan *La educación política en la Edad media* (Pamplona, EUNSA) y *Vicente de Beauvais y el De eruditione filiorum nobilium* (Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos).

Correo electrónico de contacto: fvergara@edu.uned.es