

EL SCHOLÁSTICO DE CRISTÓBAL DE VILLALÓN: UN MANIFIESTO POR EL HUMANISMO EN LA HORA DE LOS ESPECIALISTAS

En recuerdo de Domingo Ynduráin

EL *Scholástico* de Cristóbal de Villalón no se llegó a publicar pese a ser la obra más ambiciosa del autor (“éste tiene la mejora de mi caudal”, pág. 5)¹. Comenzado y refundido ya avanzada la década de 1530², es un “compendio pedagógico-literario [...] de un apasionado clasicista español”³, aunque en realidad “the purely pedagogical sections form only a small proportion of the whole”⁴. *El Scholástico* ha sido, con mucho, la obra más estudiada de Villalón, seguramente porque ya fue objeto del interés penetrante de Marcel Bataillon en el *Érasme et l'Espagne* de 1937. Kincaid le consagró en su monografía muchas páginas, además de las dedicadas a las cuestiones de autoría⁵. La doble redacción entraña numerosos cambios, más formales que de contenido:

Villalón perfeccionó la forma, no el fondo; en aquellos pasajes que se suprimieron o en los que se añadieron, parece existir una tenue inclinación a mitigar lo que podría tomarse por crítica religiosa, pero, al mismo tiempo, se acentúa la crítica de la escolástica y se da mayor importancia a la astrología⁶.

¹ Cito por C. de Villalón, *El Scholástico*, ed. J. M. Martínez Torrejón (1997), con leves cambios gráficos.

² Si la primera redacción puede fecharse como existente y en proceso de copia en limpio en 1536, gracias a la dedicatoria de Villalón a la *Tragedia de Mirra*, en la *Ingeniosa comparación* (1539) hay párrafos que coinciden textualmente con la versión definitiva de *El Scholástico*. Quizás el segundo ms. existía ya en 1539 y fue incorporado a la *Comparación*, como supone Armendáriz (1965: xxiii), o el proceso pudo ser inverso (de la *Comparación* al *Scholástico*). La redacción del primer ms. duró seis años, el segundo es cuatro años posterior, y la confección del texto definitivo, en confesión del autor, fueron diez. Para el conjunto de razonamientos sobre las fechas y características de cada redacción véanse Armendáriz (1965: xxiii-xxiv y li-lxxiii), Kerr (1955a y 1955b) y Martínez Torrejón (1990 y (1997: xlvii- lii).

³ R. A. Kerr (1967: vii).

⁴ Kerr (1955b: 207).

⁵ Kincaid (1973: 113-141).

⁶ Armendáriz (1965: lxxi) y Martínez Torrejón (1997).

Muestra el autor admiración repartida entre los antiguos —Platón y Cicerón en primer término, junto a una no desdeñable presencia de Plutarco, Séneca y Luciano⁷— y, entre los modernos la corriente italiana representada por *Il Cortigiano* de Castiglione, con el que guarda algunas estrechas semejanzas⁸. La tradición italiana de este tipo de obras educativas fue, desde principios del siglo xv, muy rica, tanto por la traducción de textos de Plutarco, Quintiliano o San Basilio, como por la producción de obras originales⁹. En su diálogo, a través de la voz del interlocutor principal —el maestro Pérez de Oliva—, perfila Villalón su modelo de sabio y perfecto hombre de estudio. El ambiente de interlocutores es una recreación literaria de una hipotética charla entre varios maestros salmantinos, humanistas y hombres de iglesia de existencia histórica en general atestiguada¹⁰:

Es nuestra intención pintar aquí una escolástica universidad, o académica república, o escuela de letras, en imitación de la república cevil que dibujó Platón (Prólogo, pág. 3).

... y entre vosotros está Rector y consiliarios, theólogo, legista, canonista y médico, filósofo, poeta y orador (II, viii, pág. 119).

Se ha rastreado también el interés del texto para la historia de la narración breve o del cuentecillo tradicional¹¹, las fuentes¹², la deuda del autor a Erasmo¹³,

⁷ J. M. Kiger (1978: I, cap. 2) y (1983: 383). No he podido leer J. M. Kiger (1978), por su condición de trabajo académico inédito; las referencias e informaciones aquí contenidas proceden del mismo autor (J. M. Kiger, 1983).

⁸ Bataillon (1937: 701); Armendáriz (1965: liiii); Kincaid (1973: 115), fueron los primeros en señalar esta deuda, de la que el propio autor se defiende en el prólogo de la primera redacción.

⁹ Armendáriz (1965: lii-liii).

¹⁰ Son once personajes en total, diez universitarios y el mayordomo del Duque de Alba en cuyo palacio transcurren las sesiones. Para el estudio de la historicidad de los personajes los trabajos más importantes han sido Bataillon (1937: 701, 705); Kerr (1955*b*: 203-213) y más ampliamente Armendáriz (1965: liv-lvii), a quienes esencialmente sigue Martínez Torrejón (1995*a*: 50-60).

¹¹ Bataillon (1937: 701) y (1966: 658); Kerr (1955*b*: 209); M.^a T. Cacho Palomar (1986); Martínez Torrejón (1993) y (1997: xvii-xxv y xlii-xliv); M. Chevalier (1999: 72, 224-225); J. Gómez (2000: 157-158).

¹² M. Morreale (1952); R. Hamilton (1952); Kerr (1955*b*: 203-213); Armendáriz (1965: lxxiv-lxx-xiii); J. M. Kiger (1978) y (1983); M. O. Zappala (1990: 175-179, 244); Martínez Torrejón (1997: xlv-xlvii).

¹³ Kincaid (1973: VIII y 134-137); J. M. Kiger (1978); Bataillon (1979); Martínez Torrejón (1997: xxx-xxxv). El erasmismo de *El Scholástico* fue tradicionalmente controvertido. Bataillon modificó su opinión al respecto de 1937 a 1979, en que ilustra la deuda de Villalón al *Antibarbarorum liber* de Erasmo. Para Armendáriz (1965: lxxi) “no revela tendencias erasmistas” e incluso “su crítica podía provenir del más cerrado antierasmista” (*ibid.*: lxxxiii). Kiger (1978) muestra textos paralelos de *El Scholástico* con varias obras de Erasmo y Martínez Torrejón incorpora pasajes del *Antibarbarorum liber* a las notas de su edición.

su estilo y trabajo de los modelos ¹⁴, alguno de los tópicos que contiene ¹⁵, su personal aportación al tema de los falsos filósofos y la sabiduría cristiana ¹⁶, sus coincidencias con el *Diálogo de las Transformaciones* ¹⁷, su configuración como diálogo ¹⁸ y aspectos de su aportación como obra educacional y dialógica ¹⁹. Las razones para que no llegara a imprimirse la obra, una vez cumplidos los deseos de corrección del doctor Sepúlveda, a cuyo parecer fue sometida, son desconocidas y no del todo bien explicadas. Quizás “faltaban los retoques y supresiones propios del pulimiento definitivo” ²⁰; ni siquiera es del todo claro que las correcciones que Kerr suponía de Villalón y posteriores a 1556, lo sean realmente ²¹; al menos en mi criterio, caben dudas difíciles de resolver con respecto a la fecha de una revisión final en torno a 1556, lo que complica las cosas ²². A *El Scholástico* le ocurrió algo análogo a lo sucedido con los *Colloquia* y la *Moria* erasmianos: se nota cómo la sátira pretende ser edificante pero toca a veces a aquellos a los que no persigue, por lo que ambas obras figuran entre las más detestadas del holandés ²³. Sugiere Kincaid tener presente la condición de cristiano nuevo del autor, precisamente encubierta en el paso de la primera a la segunda redacción de esta obra, y sin olvidar que el primer estatuto de limpieza de sangre se promulga en Toledo en 1547 ²⁴.

¹⁴ Kerr (1955*b*: 209 y 211-213); J. M. Kiger (1983).

¹⁵ Martínez Torrejón (1995*b*).

¹⁶ Strosetzki (1997: 135, 138-139, 165).

¹⁷ Kerr (1955*b*: 212); Kincaid (1973: 53, 130); Lara Garrido (1982: 302-311); Vian Herrero (1982: 234-235) y (1994: 90-104).

¹⁸ Gómez (2000: 29-30).

¹⁹ Kerr (1955*b*: 203-213); Armendáriz (1965: lii-liii y lxxviii-lxxxi); Martínez Torrejón (1995*a*) y (1997: xxvi-xlii).

²⁰ Lara Garrido (1982: 321).

²¹ Martínez Torrejón (1997: L).

²² Kerr (1995*b*: 138) se basó en la dedicatoria a Felipe II del segundo manuscrito de *El Scholástico*, que consideró autógrafo, para conjeturar una última revisión en torno o posterior a 1556, “in or after 1556”, a la altura de la abdicación de Carlos V (16 de enero de 1556- proclamación de Felipe II, 28 de marzo de 1556). La conjetura es posible, pero es lábil, pues “el Emperador está ausente de España la mayor parte del tiempo entre 1529 y 1556” (Fernández Álvarez, 1973-1981: I, 13) y se instaure la práctica de las regencias o “lugartenencias”, siempre con un miembro de la familia real como gobernador (*idem*, IV, 12). Felipe tuvo tres regencias; ya desde la segunda de ellas (1543-1548) tuvo plenas competencias y una relevancia progresiva en la política española e imperial, pero la tercera (1551-1554) es esencial “hasta el punto de confiar Carlos V en él la mayor parte de las decisiones a tomar sobre los dominios hispanos” (*ibid.*, I, 19). Durante la segunda “Cobos da a Felipe II el título de Rey y el tratamiento de Majestad” (en una “Carta de Cobos a Carlos.V” de 6 de febrero 1543; *ibid.*, II, 20); hay motivos para dudar de la autenticidad de la fecha y del documento (*ibid.*), pero también es sospechosa la corrección de *El Scholástico*, por las mismas o análogas razones.

²³ F. Bierlaire (1978: 107).

²⁴ Kincaid (1973: 137-141, 150).

I. ENTRE LA FICCIÓN LITERARIA Y EL TRATADISMO TEÓRICO

El lector se encuentra ante un texto a la vez ficticio y de naturaleza teórica, en el que ocupan un lugar muy notable la actividad filológica y sus salidas, merced a la puesta en escena de unos sabios que esbozan el modelo del escolástico perfecto.

El libro I de *El Scholástico* tiene función preambular, preparatoria de la discusión posterior, como es frecuente en la tradición dialógica platónico-ciceroniana en la que se sustenta²⁵; presenta a los personajes, el tiempo y el lugar de la discusión y algunos temas marginales que apoyan también el asunto principal. La puesta en escena corresponde plenamente a lo que se podía esperar de la tradición dialógica de Platón y Cicerón: un *locus amoenus*, los jardines del palacio del Duque de Alba cerca de Salamanca, en Alba de Tormes, adonde esos universitarios se desplazan para evitar los enojos y tareas absorbentes de la gran ciudad y recrearse en la calma de una atmósfera apacible que favorece la sutileza intelectual y esclarece el genio y el espíritu. Los lugares comunes de la descripción del espacio desde el *Fedro* platónico y los diálogos principales de Cicerón se reproducen en compañía de elementos de la tradición cristiana. Villalón, en un apreciable ejercicio de *ékfrasis*, prefiere describir las obras de arte, el edificio, las galerías y el patio palaciego antes que pintar la naturaleza: los relieves en mármol que adornan los muros de la fuente central mezclan, no por casualidad, motivos clásicos (escenas de la *Eneida*) y temas cristianos (tres episodios bíblicos de muerte violenta) que aportan una significación adicional en armonía con el contenido de los encuentros²⁶. Los personajes van a sentarse alrededor de la fuente en disposición protocolaria y jerárquica: el marco dialógico es tan jerárquico como los gestos, los turnos de palabra y las fases argumentativas, lo que se corresponde con la tradición dialógica imitada y con los objetivos idealizadores de Villalón. Las circunstancias temporales pertenecen también a la tradición retórica que Cicerón tomó de los diálogos perdidos de Aristóteles: cuatro jornadas de la primavera de 1528 que corresponden a los cuatro libros que componen *El Scholástico*. Una vez instalados los personajes, la materia de discusión ocupará las mañanas, mientras que las tardes se consagrarán al *otium cum dignitate*; conversaciones más ligeras se desarrollan también durante la comida o en el transcurso de la cena.

Los personajes reunidos, también según la tradición ciceroniana, tienen una relevancia en la vida activa, en esta ocasión universitaria y salmantina, de un pasado cercano. Sus relaciones en la estructura de la argumentación guardan la misma disposición triádica del *Cortigiano*, al menos para los interlocutores principales

²⁵ Para esta tradición dialógica en el siglo XVI español, v. J. Gómez (1988: 86-109) y J. Gómez (2000: 102-107).

²⁶ Para el estudio de las circunstancias de lugar, v. Martínez Torrejón (1995a: 46-50).

(aquí el Rector Don Francisco de Navarra, el maestrescuela Don Francisco de Bobadilla y Mendoza, y el maestro y responsable de la doctrina pedagógica de la discusión Don Fernán Pérez de Oliva); los personajes secundarios, ocho en total, ayudan de manera ocasional al desarrollo de la discusión con una réplica o contradicción, un comentario, una anécdota, o se encargan también de pronunciar los discursos de aparato²⁷. La estructura argumentativa profunda es, pues, pedagógica (maestro-discípulos), aunque la forma es más ágil gracias al desdoblamiento de los personajes más prestigiosos y a la complementariedad de los interlocutores secundarios (Alonso Osorio, Francisco de la Vega, Francisco Manrique, Álvaro de Mendoza, Antonio de Velasco, Alberto de Benavides, etc., y sobre todo Bonifacio, el viejo servidor del Duque de Alba), que dan una apariencia dialéctica a la forma argumentativa superficial. Un procedimiento análogo al seguido por Cicerón en su *De oratore*.

En el libro II se va a concentrar ya una parte esencial de la materia académica: se empieza disertando sobre la importancia de la alimentación en el rendimiento y capacidad de los estudios y se discute sobre las causas de la decadencia de las letras. El maestro Oliva, figura preeminente en el diálogo, atacará la barbarie de los maestros y la negligencia de los gobernantes y padres. El punto de partida de esta utopía académica es, pues, una crítica a lo existente. La alternativa que se concibe es la de formar entre todos los interlocutores las 'leyes' que han de regir a un escolástico perfecto (II, i-iii). Varios personajes realizarán sendos elogios de las ciencias principales (teología, derecho, medicina y una defensa general de la ciencia, II, iv-vii). El maestro Oliva diseñará en los capítulos siguientes (II, viii-xvi) las cualidades morales que deben adornar al discípulo: éste ha de ser temeroso de Dios (II, viii-ix), obediente y respetuoso del maestro (II, x), diligente (II, xi), buscador del saber universal y luchador por vencer las limitaciones humanas (II, xii), atento en clase y presto a discutir con los compañeros (II, XIII); ha de evitar las ciencias ilícitas (II, xiii) y ha de tener buen comportamiento y educación cívica, hablar con sencillez, evitar la pedantería, la lisonja y la adulación, huir de la murmuración (II, xiv). El maestro Oliva encuentra el origen de la ignorancia de los hombres en la negligencia e indolencia humanas para cultivar los dones naturales, lo que contrasta con la inteligencia de algunos animales ilustrada por cuentos y anécdotas de acarreo (II, xv). También recomienda evitar el exceso de bebida (II, xv) y, en general, cultivar el esparcimiento honesto, necesario para el rendimiento en el estudio, que no puede ni debe ser continuo. Como ilustración de la idea, el último capítulo transcurre en una serie de juegos y charlas entre los interlocutores que ponen fin al libro II.

²⁷ Para las relaciones de los personajes en el proceso argumentativo, v. Martínez Torrejón (1995a: 50-60).

El libro III contiene una serie de reglas para el maestro y consejos para educar al discípulo. Comienza el personaje del Rector haciendo una alabanza de la sabiduría y del ejercicio de las letras como vía para adquirir nobleza y fama. Con ello se introduce el tópico de las armas y las letras que va a darnos alguna de las claves de interpretación del texto. Pérez de Oliva después (III, ii-vi) pontificará sobre las condiciones de los maestros: han de ser elegidos y controlados por los gobernadores con la supervisión de los padres, y hacerse compatibles las letras y la milicia; los maestros no pueden ser esclavos, lo que se ha visto como una forma encubierta de aludir a la limpieza de sangre, situación argumentativa que sirve para que el personaje de Bobadilla haga una defensa de los esclavos²⁸; los maestros han de ser seleccionados entre los más sabios y estar bien remunerados; ello se apoya en ejemplos antiguos que contrastan con los 'bárbaros', quienes, abandonados a su naturaleza, no estudian y se escudan en una religiosidad hipócrita; conviene, por fin, que los maestros sean ancianos, contraste flagrante con la edad de los interlocutores y maestros reunidos en *El Scholástico* en el tiempo del diálogo.

Tras las condiciones del maestro, Oliva se detiene en cómo éste ha de enseñar (III, vii-xii): el discípulo ha de saber guardar silencio y no hablar precipitadamente, formando el criterio tras lecturas extensas y reflexionadas (III, vii); el profesor debe obligarse a leer y enseñar obras clásicas, a diferencia de los 'bárbaros' (III, viii-ix); ha de proporcionar una enseñanza universal, frente a la superficialidad y pedantería de muchos tratados inconsistentes, y debe ser breve y conciso en clase (III, x); tiene que ser manso al corregir a sus alumnos y no incurrir en la crueldad de los castigos corporales (III, xi); son importantes las lecturas formativas, realizadas en un lugar retirado y adecuado para la penetración intelectual.

El libro IV no trata ya más que temas anclares en relación con la educación académica, pero hace de nuevo explícito su propósito de dejar memoria de la Universidad salmantina y de sus maestros en un momento glorioso que contrasta con el presente del diálogo (IV, pról. y IV, i). Se ocupa luego del aspecto exterior y del comportamiento social del escolástico (IV, ii-iii); se discuten los peligros del amor y la condición de la mujer (IV, iv-xii); se insiste a continuación en la conveniencia de conocer algunas ciencias que facilitan la conversación y el trato social (la música, la pintura, la arquitectura, la geografía, la agricultura y la astrología; IV, xiii-xvi) y, por último, se elogia el manejo de chistes, facecias y burlas en la conversación. La obra termina cuando el autor-narrador se incluye como observador de lo ocurrido y como encargado por los demás interlocutores de transcribir y dar a conocer cuanto ha tenido lugar en esas conversaciones²⁹; el diálogo se cierra con el regreso de los personajes a Salamanca.

²⁸ Kincaid (1973: 137-141) y Bataillon (1979: 27-28).

²⁹ Para los diferentes papeles de Villalón en la obra (autor, relator y narrador en tercera persona), v. Martínez Torrejón (1995: 65-70).

La representación de los interlocutores también afecta a su comportamiento durante las discusiones. Las indicaciones escénicas en voz del narrador permiten una descripción individual de cada personalidad, de la cortesía, gestos, consideración o falta de respeto, emociones, reacciones de unos y otros a las palabras de cada orador durante el proceso argumentativo. El estudio de este mundo emocional de los interlocutores es una fuente extraordinaria para el universo de la representación literaria y, a este respecto, las diferencias entre las dos redacciones de la obra son significativas para mostrar a un Villalón más preocupado por embellecer su diálogo y enriquecer la caracterización de sus personajes en la versión definitiva ³⁰.

2. VIGENCIA O INACTUALIDAD

Me centraré en una cuestión polémica que persiste, aunque no de forma mayoritaria, en la crítica sobre la obra: su actualidad o inactualidad. Sin que pueda defenderse una radical originalidad de pensamiento (común, por lo demás, a la mayor parte de los humanistas de su siglo) ³¹, la obra es, creo, mucho menos inocua y anticuada de lo que algunos investigadores la han considerado; lo cierto es que sus propuestas para arreglar los males pedagógicos de la universidad castellana no son tan inofensivas, vistas en su contexto *estricto*, los años 1536-1556, y que la carga de crítica social, espiritual e ideológica es también notoria; varias razones no excluyentes podrían haber retrasado el impreso a los ojos de los censores, pero una que debe contarse es su impertinente inoportunidad; bien se sabe cuál fue la suerte de los defensores de los estudios clásicos —de *todos los auctores*, sin selecciones gazmoñas— a raíz, y en los primeros años, de la Contrarreforma; poco antes (antes de 1525, con la renovación de Nebrija, bajo los Reyes Católicos, y con Cisneros y el primer humanismo carolino) y poco después (con el ascenso de los jesuitas, sus expurgos de clásicos seleccionados y sus *Rationes studiorum* ³²), la suerte de los clásicos era no necesariamente mejor, pero distinta. Como ha señalado Domingo Ynduráin, importa distinguir en este momento entre humanismo y filología, pues son dos disciplinas diferentes, incluso si pueden coincidir en el mismo individuo ³³. Villalón, de quien ignoramos una actividad filológica latina concreta

³⁰ V. algunos ejemplos en Martínez Torrejón (1995a: 65-70).

³¹ Dice Kristeller (1979: 51): "Quisiera entender el humanismo renacentista, por lo menos en sus orígenes y en sus representantes típicos, como un amplio movimiento cultural y literario que, por su esencia, no era filosófico, pero sí conllevaba importantes nociones y consecuencias filosóficas. No he logrado descubrir en la literatura humanista ninguna doctrina filosófica general, a no ser la creencia en el valor del hombre y de las humanidades y en la renovación de la sabiduría antigua".

³² R. García Villoslada (1965: 256-266).

³³ D. Ynduráin (1994: 453): "se puede decir que Nebrija es un filólogo; Valla o Erasmo son, además, humanistas".

en la vida real —fuera de sus enseñanzas particulares de latín a los hijos del Conde de Lemos en los primeros años 30, y su publicación crepuscular, esta vez romance, de la *Gramática castellana* en 1558— se comporta en *El Scholástico* más como humanista educador (preocupado por la *paideia*) que como filólogo (ocupado en la *ars critica* o en la *interpretatio*), y ello cuando ya ha llegado a los círculos intelectuales la hora de los especialistas. Como acertadamente se ha afirmado, lo que Villalón quiere “someter a la meditación de sus contemporáneos es una situación cultural concreta e inquietante, la de nuestra patria a mediados del siglo XVI”³⁴. Por otra parte, oportunamente destacó Kerr³⁵ el predominio del ciceronianismo y la *gravitas* en el texto, sin excluir los frecuentes “toques de humor y humanidad” y la búsqueda de un criticismo, nacido de la integración de otras fuentes, que lo alejan de la inocuidad y la asepsia; ello es particularmente visible en el libro III³⁶.

¿Qué puede haber en este diálogo que haga concluir sobre su falta de actualidad?: “Villalón manque terriblement d’actualité et d’ouverture aux nouveautés de la culture humanistique”³⁷, dice Bataillon. Si bien es consciente de que la polémica entre humanistas y “bárbaros” es “une polémique multiséculaire que se ranime bien des fois au seuil des temps modernes, depuis les temps des disciples de Pétrarque jusqu’à celui de la querelle reuchlinienne”³⁸, considera sin embargo que imitar un libro de juventud de Erasmo como el *Antibarbarorum liber* es “vers 1540, une phase dépassée des luttes pour les *litterae humaniores...*”³⁹; esta fase correspondería más bien a los finales del siglo XV y la insistencia de Nebrija en combatir a los bárbaros; el momento de Villalón sería en cambio la “phase philologique de critique textuelle faisant appel à la connaissance des langues originales de la Bible” (ibid.). Por su parte, piensa Kiger, tras estudiar concienzudamente las fuentes del texto: “Villalón’s work is essentially non critical”⁴⁰. El último editor del texto, Martínez Torrejón, continúa esa línea con un razonamiento análogo⁴¹: las ideas educativas más sobresalientes nacen de Plutarco, Quintiliano, Cicerón, Erasmo. La porción más crítica de la obra procede del *Antibarbarorum liber* de Erasmo; las tensiones de los ambientes europeo y español quedan también al margen. Martínez Torrejón deduce con motivos que es el planteamiento utópico elegido por el autor lo que le obliga a ignorar el tiempo real, según él incluso cuan-

³⁴ L. Gil (1997: 69).

³⁵ Kerr (1955b: 204-205 y 207).

³⁶ Kincaid (1973: 125).

³⁷ Bataillon (1979: 27).

³⁸ Bataillon (1979: 18).

³⁹ Bataillon (1979: 26).

⁴⁰ J. M. Kiger (1983: 398). Por contraste, L. Gil (1997: 69-73, 79, 306, 318-319, 338, 485, 537).

⁴¹ Martínez Torrejón (1997: xxx).

do está hablando supuestamente de la realidad (denuncias de la postración del saber, de los 'bárbaros idiotas', etc., tomadas directamente de Luciano y Erasmo) ⁴².

Se plantean aquí, a mi entender, problemas distintos de los que me ocuparé en las páginas siguientes: ni el *Antibarbarorum liber* es un texto desfasado entre 1538 y 1556 en Castilla, ni postular un ideal basado en fuentes clásicas anula la crítica de la realidad circundante. La opción idealizadora en la literatura áurea es muchas veces por sí misma una forma de denuncia de la realidad sin hablar directamente de ella, o encubriendo de distintos modos las alusiones, como aquí, y en otros muchos diálogos formativos, sucede. Ocurre a menudo que la denuncia directa de la realidad esconde debajo una fuente, bien antigua o bien de actualidad. Pero ¿es eso nuevo en la literatura clásica? El autor de *El Scholástico* es un heredero del ideal de la imitación ecléctica, de tradición bizantina ("con aquella copiosidad de palabras con las que los griegos contaban sus acontecimientos" [I, v, págs. 27-28]), y practica el texto copioso como otra inmensa mayoría de autores del periodo. Que exista una fuente de un autor clásico o de un coetáneo tenido ya por tal (como Erasmo) no quita un ápice de 'realidad' ni de 'actualidad' a la crítica, sino que la denuncia del modelo se adapta a una situación nueva o, por lo menos, distinta para los receptores. De lo contrario habría que aplicar la misma vara de medir al resto de autores clásicos, y eso sí es una polémica desfasada desde que se conoce mejor la teoría de la imitación en los siglos XVI y XVII, y que la historia y crítica literarias se han deshecho de ciertos prejuicios románticos de consideración de las obras literarias ⁴³.

El peso de la escolástica en su diálogo tampoco apoya la inactualidad del texto. Al contrario. Pese a su popularidad, "las artes liberales nunca llegaron a dominar el plan de estudios universitario" ⁴⁴ y no excluyeron a otras disciplinas, ni menos a la educación escolástica, enfocada sobre todo a la formación de profesionales de la jurisprudencia, la medicina y la teología (y Villalón era profesor de lógica y teólogo). La presencia de la escolástica en la vida universitaria y en los autores del periodo, humanistas incluidos, es algo bien conocido desde hace varias décadas ⁴⁵, y la crítica humanística a la escolástica se hacía a los temas y a los términos de la lógica tardomedieval, pero no a la forma de razonar ni de argumentar ⁴⁶. Por otra

⁴² Martínez Torrejón (1997: xxxiv).

⁴³ Véanse simplemente, y aplicado a la literatura española, E. Artaza (1989), Á. García Galiano (1992) y L. López Grigera (1994).

⁴⁴ Kagan (1981: 37).

⁴⁵ Santo Tomás era el "teólogo más estimado y menos atacado por los humanistas" (M. Andrés 1977: I, 226), con todo lo que de ahí se deriva. También lo estima Villalón: v. el comentario de Maravall (1996: 375).

⁴⁶ K. Jensen (1998: 110).

parte, la oposición a los silogismos y al tomismo existe ya entre los espirituales de los siglos XIII y XIV, como Arnau de Vilanova ⁴⁷. Pero la polémica sí tiene plena actualidad; no digamos si toma la forma de crítica al verbosismo introducido por los nominalistas más especulativos, de cuyos efectos sobre el alumnado se lamentaba amargamente incluso Melchor Cano en su *De logis theologis* ⁴⁸. El énfasis en el profesionalismo a la larga sí hizo perder la preponderancia a las grandes universidades en las corrientes intelectuales europeas, puesto que el abandono de las artes liberales y de las disciplinas formativas impidió unirse a la cultura racional-científica de los siglos XVII-XVIII, como veremos más adelante ⁴⁹.

Tampoco la inclusión de argumentos de autoridad es antihumanística ni retrógrada: no sólo los humanistas no los consideran “como propio de la escolástica” ⁵⁰, puesto que los emplean por doquier, sino que son también inseparables del pensamiento actual, como ha demostrado hasta la saciedad la teoría de la argumentación contemporánea ⁵¹. *El Scholástico* tiene, desde el punto de vista argumentativo, una forma acumulativa y digresiva de progresar, fundamentada principalmente en la argumentación por el ejemplo (ilustrativo, más que explicativo) y en la argumentación de autoridad. El contenido de la obra es misceláneo, pero no la forma de argumentar elegida, pues las digresiones amplificatorias y epi-

⁴⁷ P. Santonja (2001).

⁴⁸ M. Andrés (1977: I, 296-297). “El verbosismo no es una escuela determinada, sino un modo de hacer teología que contagia a todas las escuelas —tomismo, escotismo, nominalismo— y a la mayor parte de los teólogos” (*ibid.*, I, 298). “En España atacan las exageraciones ‘verbosistas’ los ‘observantes’, Martínez de Osma, Alonso de Herrera, Nebrija, Vives. No buscan la abolición de la escolástica, sino su puesta a punto, reformando la enseñanza en las instituciones existentes o en otras nuevas, estudiando lenguas, poniendo a los teólogos en contacto con las fuentes de la revelación en textos críticos y sustituyendo el espíritu exagerado de escuela por el amor a la verdad” (*ibid.*, II: 103). También V. Muñoz Delgado (1972: 70-112) y (1980); D. Ynduráin: “Por ello, repetir una y otra vez que los humanistas critican la escolástica, y no pasar de tal constatación, parece demasiado simple. Es cierto, sin embargo, que, en algunos casos, los historiadores precisan y establecen que la causa o motivo de los ataques es la lengua; el estilo, mejor dicho. Según eso, la discrepancia fundamental ... entre humanistas y escolásticos estribaría en que aquellos cultivan un latín ciceroniano, mientras que éstos utilizan unos latines toscos, rudos y bastos” (págs. 163-164). Sin embargo, hay algo más que una oposición de escuelas estilística (v., para la Escolástica, D. Ynduráin, 1994: 166-199). El humanismo no sería la comprensión y la tolerancia de los autores clásicos, sino una nueva reorganización de las disciplinas que pone el acento en la elocuencia para eliminar la competencia de los escolásticos, a los que en efecto reconocen una sólida preparación científica (Ynduráin, 1994: 333-338). Según Ynduráin el humanismo sería por tanto una compensación sentimental frente al avance del saber objetivo especializado (Ynduráin, 1994: 386).

⁴⁹ Kagan (1981: 39).

⁵⁰ Martínez Torrejón (1997: xxxvii-xxxviii); la cita en pág. xxxix, n. 58.

⁵¹ Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca (1983⁴: §§ 43, 70, 71, 72).

sodios de entretenimiento (cuentos, *exempla*, anécdotas, burlas, elogios, vituperios, etc.) son argumentativamente ‘diversiones’ —en su sentido técnico— del argumento central, unitario en el propósito de los personajes (constituir una teoría ideal del maestro y el discípulo universitarios); esas ‘diversiones’ están bien justificadas y enlazadas al hilo central por nexos argumentativos o por acotaciones explícitas. La opción dialógica elegida (diálogo formativo) y el tema (el perfecto escolar y el perfecto maestro), con el tipo de personajes invocado, no permitían muchas otras posibilidades o, de haberlas incluido, no diferirían en mucho del resultado argumentativo que hoy poseemos ⁵².

La actualidad o no de la obra ha de valorarse por otro camino que el de las fuentes y los argumentos de autoridad, en éste como en otros casos: las imágenes discrepantes, dentro del texto mismo, entre utopía y realidad, los caminos de la sátira (con fuente o sin ella) y, sobre todo, el estudio del contexto universitario e intelectual en el que esas propuestas van a ser leídas.

3. LA ENSEÑANZA DE LOS CLÁSICOS Y SU ACTUALIDAD POLÉMICA

La enseñanza de los clásicos que Villalón defiende no es nueva, menos aún si el polo opuesto de la polémica son los ‘bárbaros’. Claro que Gramática, Retórica y Poética formaban ya el *Trivium* medieval; la única diferencia está ahora en *cómo* se enseñan esas disciplinas en este momento concreto y, según los principales humanistas, había de ser gracias a un retorno a los sistemas de la Antigüedad y a la crítica filológica ⁵³. Lo que preocupa a muchos humanistas, Villalón entre otros, es el débil nivel humanístico del profesorado universitario, tolerado por los dirigentes académicos y sociales y sostenido por algunos jesuitas de la hora, partidarios de una educación en letras humanas que censura a autores concretos.

Al margen de las fuentes literarias subyacentes, Villalón consagra un capítulo a aclarar el por qué de la decadencia de las letras en su situación cultural particu-

⁵² Una buena porción de ejemplos en los que ahora no puedo entrar a fondo pueden encontrarse en los análisis de conjunto del diálogo renacentista español realizados por J. Gómez en (1988: 86-109) y (2000: 29-31, 102-107, 164), en particular en los textos que se adscriben a la misma tradición dialógica que *El Scholástico*. El resultado sólo podría modificarse si el intento hubiera sido escribir un diálogo formativo paródico, al estilo de lo que hizo Aretino.

⁵³ E. Asensio (1980: 6-7); L. López Grigera (1994: 35-37). Como antecedente preclaro está el testimonio de la *Primera Crónica General* de Alfonso X, donde ya “aparece la idea de un instrumento concreto para el aprendizaje del saber, y, en consecuencia, la subordinación de la posesión de la ciencia a una técnica particular de adquisición”, la misma que “luego pregona como cosa propia el humanismo: aprender leyendo el griego y el latín” (Maravall, 1967: I, 354). Sólo falta aquí el planteamiento estrictamente filológico y el acento en la elocuencia.

lar ⁵⁴. La discusión parte de una denuncia concreta del personaje de Don Francisco de la Vega:

— [...] Mas, ¡oh dolor de nuestro tiempo, que sin gran lástima no lo puedo dezir!, que no solamente carecemos de maestros que nos sepan enseñar buenas letras, mas aun no nos saben enseñar a ser estudiantes. Hay agora muchos maestros de las primeras letras, gramática, latín y rectoría, tan bárbaros idiotas que, puestos los discípulos debajo de su disciplina, no los enseñan sino barbarismos y solezismos, de tal manera que, traídos a mano de doctor que los haya de enseñar doctrina más alta, tiene más necesidad de tiempo para desarraigar dellos estas barbaridades que para enseñarles las buenas él.

Dixo Don Alonso Osorio:

— Por Dios, señor Don Francisco, yo tengo mirado lo mesmo con grande atención, y con grandes lágrimas he llorado tan gran mal [...]. (II, ii, pág. 92).

En esta denuncia de Don Francisco de la Vega parecen estar todos de acuerdo, pues la apoya extensamente el personaje de Osorio y no la discute ningún otro interlocutor. A ese diagnóstico se le dan diversas explicaciones: la de Don Alonso Osorio, en una argumentación contenida ya en el *Antibarbarorum liber* de Erasmo y procedente en última instancia quizás de Fírmico Materno ⁵⁵, es astrológica: las estrellas parecen haberse conjurado para el desinterés de los españoles por las letras (págs. 92-93); la del maestrescuela insiste en el envejecimiento degenerativo de la naturaleza humana, siguiendo la misma fuente de Erasmo, y quizás a Lucrecio. Es el maestro Oliva quien, de acuerdo en el diagnóstico, disiente en la interpretación de sus antecesores y, alejado de cualquier explicación estafalaria, establece responsabilidades muy concretas, también siguiendo a Erasmo: “la culpa desto tengan los cónsules y rectores de las repúblicas y universidades”, en cuyas manos está el gobierno académico y no se preocupan de una correcta selección del profesorado, contratando a “bárbaros idiotas” que enseñan solezismos y temen a los autores clásicos (págs. 95-96); aparte de esa denuncia del bajo nivel humanístico del profesorado universitario, que quizás, como sugiere Luis Gil ⁵⁶, pudiera apuntar a la prevención de San Ignacio en la enseñanza de algunos clásicos ⁵⁷, es importante la responsabilidad del propio alumnado, pues la vida universitaria ni siquiera

⁵⁴ Véase el espléndido comentario que dedica L. Gil (1997: 69-72).

⁵⁵ Gil (1997: 70).

⁵⁶ Gil (1997: 73).

⁵⁷ Ignacio de Loyola fue, como se sabe, partidario decidido de las humanidades, “aun cuando ... mostrase sus reservas frente a ciertos humanistas más o menos contemporáneos, como Erasmo, Savonarola y todos aquellos que en París luterizaban al cultivar los estudios de los grandes literatos griegos, o ciceronizaban exageradamente al estudiar latín, o daban más importancia a los clásicos que a los cristianos, anteponiendo la formación literaria a los valores cristianos” (M. Andrés, 1997: I, 33).

les enseña a ser estudiantes, en alusión probable al aumento indiscriminado de discípulos no vocacionales, sino incitados por el 'carrerismo', que ya poblaban las universidades, tema del que nos ocuparemos después. "También son dignos de gran culpa los padres ... que no miran a quién los encomiendan..." (pág. 97), con lo que ninguna de las instancias que intervienen en la educación queda libre de culpa. Las mismas exigencias de selección de profesorado y alumnado repetían Mal Lara, años después, y Feijoo, dos siglos más tarde ⁵⁸, por lo que no cabe dudar de su pertinencia y de su vigencia.

Desde la voz del personaje de Oliva se deduce una denuncia de indiscutible actualidad: "estos bárbaros maestros que *agora* enseñan nuestra juventud" (pág. 99). El hoy de Salamanca es siniestro, por tanto, aunque tenga fuente literaria. Es sintomático que el que toma la palabra a continuación (II, iii), el Rector, se dé someramente por aludido: "gran razón será que los que tenemos alguna facultad para poderlo remediar, lo procuremos" (pág. 101). Su forma de procurarlo es conducir de nuevo la discusión al ideal abstracto, al intento formativo de la figura ideal "para seguir las letras" (pág. 101). Es para mí evidente que, desde la estructura argumentativa, la utopía (el modelo) es una forma de respuesta o de rechazo de la realidad (el antimodelo), y que el camino crítico elegido es el de la sátira moral. Villalón es explícito al respecto en numerosas ocasiones. Él recrea ese ambiente de ilustres en un tiempo pasado más glorioso "... porque, mirándola los sabios como a imagen de muy clara virtud, la juzgasen digna de imitación o de quererla remedar" (I, ii, pág. 15). E incluso es consciente de la distancia que hay de la utopía a la realidad, y de los peligros que para él entraña el ejercicio idealizador:

Y forzóme a proseguir esta empresa (cuanto quiera que fuese a costa de mi propio interese) ver que en las insignes universidades de Castilla crecen de cada día las rentas y premios y bajan sin comparación las letras de los maestros, por lo cual se corrompen los juizios y ingenios de los discípulos [...]. Y por satisfacer en algo a mi congoja acordé proponer al pueblo la cuestión, advirtiéndolos las causas de donde pueda venir este daño, porque, vistas por los príncipes y rectores de las universidades, se remedie si plaziere a Dios (Prólogo, pág. 5).

Es imposible considerar anticuada la crítica a los 'bárbaros idiotas' cuando existe una tan amplísima documentación sobre el conflicto verdadero que tuvieron muchos humanistas por defender la vigencia de los autores clásicos; es un momento en el que la Inquisición llegó a asociar esa defensa con una peligrosa tibieza en la fe, bien por criptojudaísmo o por veleidades luteranas o erasmistas, y en todo caso era síntoma de paganismo encubierto o de deseo de novedades arriesgadas.

⁵⁸ Gil (1997: 145).

Desde la derrota de las Comunidades en adelante, la documentación del fenómeno es apabullante en la correspondencia de humanistas muy señalados como Vergara, el Comendador griego, Rodrigo Manrique, Luis Vives, Juan Ginés de Sepúlveda, Luis de Lucena, Diego de Zúñiga, Fray Luis de León, el Padre Mariana, etc.⁵⁹.

Las quejas conservadas ajenas al propio Villalón autorizan a suponer que la situación de suspicacia y temor no ayudaba a todos los dedicados a las letras humanas. Oigamos una confidencia de 1556 de Pedro Juan Núñez:

La aprobación que V. M. ha hecho de mis estudios me da muy grande ánimo para pasarlos adelante, porque si eso no fuese, desperaría no teniendo aquí persona con quien poder comunicar una buena corrección o explicación, no porque no haya en esta ciudad personas doctas, pero siguen muy diferentes estudios, y lo peor es desto que querrían que nadie se aficionase a estas letras humanas, por los peligros, como ellos pretenden, que en ellas hay, de como emienda el humanista un lugar de Cicerón, así emendar uno de la Escritura, y diciendo mal de comentadores de Aristóteles, que harán lo mismo de los Doctores de la Iglesia; estas y otras necedades semejantes me tienen desatinado, que me quitan muchas veces las ganas de pasar adelante⁶⁰.

La acidez de las denuncias que hace el maestro Oliva (IV, ii) de las presiones sobre el honor y el pensamiento de los maestros, el desfallecimiento de los estudios humanísticos, la indiferencia de los discípulos, la mediocridad intelectual del momento universitario que aísla a los hombres con independencia de criterios y envía a muchos “a los yermos”, los prejuicios del vulgo y los prejuicios estamentales en torno al saber, sobre la corrupción y la ignorancia de los dirigentes (“gobernadores y rectores de las repúblicas y universidades”), etc. son algo más que tópicos de crítica social, educativa y moral⁶¹; el tono más sincero destaca en la queja de la soledad de los hombres de talento⁶²:

Y desta mesma manera acontece que, por se descuidar los hombres en conversación en una palabra que tenga, en opinión de otro, sabor de descuido o muestra de error, pierde la estima de sabio sin nunca la poder cobrar, y a título de nescio infame le destierran de sí sin le querer más admitir. Y por esta causa somos venidos a tanta nesciedad que los hombres que quieren ganar fama y gloria por sus hechos, escripturas o saber, son obligados a vivir en

⁵⁹ Textos reunidos en Gil (1997: 486-493).

⁶⁰ Texto recogido por Diego Dormer (*Progresos de la Historia de Aragón*, Zaragoza, 1680) de una carta de Pedro Juan Núñez a Zurita (Valencia, 17 de septiembre de 1556). (Lo tomo de L. López Grigera [1994: 35, nota 43], que lo alega como documentación del término ‘humanista’).

⁶¹ Kincaid (1973: 128, 131, 134).

⁶² Vian Herrero (1982: I, 201-202).

los hiermos, y procurarse mostrar desde lexos en sombra o figura, no se dexando comunicar; porque ya no se tiene respeto en las cosas presentes a más de aquello que con el ojo se ve, y todas aquellas cosas que por fama son estimadas las juzgamos muy mayores con nuestra imaginación que ellas en la verdad son (*El Scholástico*, IV, II, 245-246)⁶³.

Resuena en este pasaje la misma queja contra la maledicencia y la intolerancia, y contra la persecución de los estudiosos de los clásicos, que se lee en una larga e interesante carta enviada por Rodrigo Manrique a Luis Vives el 9 de diciembre de 1533, a cuenta de la causa de Vergara, amigo de ambos. Manrique cree

... que todo esto es culpa de hombres muy desvergonzados y calumniadores, temo, sobre todo si ha sido puesto en manos de ciertos hombres indignos y feroces, amigos de enterrar a las mejores personas, que tienen a gala e incluso como acto de religión, quitar del medio a personas ilustres por su sabiduría, por una simple palabra, por una broma o por una expresión graciosamente dicha. Es del todo cierto lo que dices que nuestra patria está llena de envidia e insolencia; añade también de salvajismo. Pues ya se tiene como cosa cierta entre ellos que no hay nadie medianamente instruido en las buenas artes, que no esté lleno de herejías, de errores, de judaísmo; de suerte que a los sabios se les ha amordazado e impuesto silencio y a aquellos que avanzaban hacia la erudición se les ha inyectado, como tú dices, un enorme terror. [...] Mi pariente, de quien antes he hablado, me dijo que en Alcalá [...] se fraguaba desterrar por completo la lengua y literatura griegas, como también en París muchos se empeñan en lograrlo...⁶⁴.

Otras censuras del desfallecimiento de las letras de humanidad se producen, como Villalón, desde el dibujo de paradigmas ideales: piénsese en el discurso de Juan Pérez en la Alcalá de 1537 o en la lección de apertura de curso dictada por Juan Maldonado en 1545 en Burgos⁶⁵.

⁶³ Contrástese —aunque hablan del mismo mal de la maledicencia y puede ser un modelo presente en Villalón—, con el muy diferente valor que se da al aislamiento de los yermos en la *Lingua* de Erasmo (*ASD*, IV, 1, 336), y Pérez de Chinchón, *La Lengua de Erasmo*, pág. 153: “E porque apenas puede ser que andando uno entre los hombres, no topemos con estos de dos lenguas; vemos que por esto los muy santos varones dexaron las ciudades y se fueron a las soledades de los yermos, teniendo por muy más segura la inocencia entre las bestias que no entre los hombres”.

⁶⁴ En J. Jiménez Delgado (1978: 587, §§ 4-6). Manrique denuncia la misma situación en la Sorbona de París, de donde debe inferirse que no es un problema exclusivamente español. Véase también Maravall (1966: 298-317), Villalón en pág. 300.

⁶⁵ “El discurso de Juan Páez expone el ideal de una ciudad del estudio, una *litteraria civitas* organizada a imagen y semejanza de una república bien construida”, fácil de entender en el ambiente de Alcalá, con “los ataques contra los humanistas sospechosos de heterodoxia”. “También el insigne Juan Maldonado, en la apertura de curso de 1545, en Burgos, deplora sentirse forzado a amparar a las letras de ataques, mejor que a loarlas directamente”: F. Rico (1993: 176 y 178, respectivamente).

Con la llegada de los jesuitas, se produce un punto de compromiso entre quienes condenaban en bloque la literatura pagana y quienes como los humanistas la defendían *in totum*. El compromiso jesuítico reside, en tanto no tuvieran preparado su material didáctico propio, en el permiso para consultar a ciertos autores (las obras retóricas de Erasmo y Vives), restringiendo su uso a solo los maestros debidamente supervisados. Los autores griegos y latinos sufrieron la misma censura y expurgo. El maestro Oliva denuncia la situación represiva más retrógrada, pero eso inquieta mucho a otro interlocutor del diálogo, Antonio de Velasco, que sustenta una posición semejante a la de los jesuitas. Veamos los textos que, entre otras cosas, son añadidos de Villalón que no tienen que ver esta vez con el *Antibarbarorum liber* de Erasmo:

Y dicen que nuestra Iglesia tiene muchas sanctas doctrinas y elegantes leturas de sanctos varones, en las cuales se pueden los sabios cristianos exercitar, y que para enseñar la juventud, en lugar de un Ovidio y sus fábulas será mejor un centones y un Sedulio, y que en lugar de las troyanas guerras y romanas sediciones de Homero, Virgilio, Lucano, Tito Livio, será mejor ingerir un sanctoral que tracta de la batalla que tuvieron los santos mártires por Christo en el mundo por ganar la bienaventurança, que es el verdadero premio y triumpho, y unas homelías en las cuales se leen las competencias y victorias que tuvo el mesmo Christo con los sátrapas, fariseos, scribas y saduceos por efectuar nuestra redempción en Hierusalem. Y que en lugar de las sátiras y epigramas y comedias de Juvenal, Marcial y Terencio se deben tomar unos himnos, Catón y oraciones y unos dísticos, y dexar toda la otra burlería hecha en corrución de buenas costumbres y en daño de la juventud cristiana (III, viii, 214-215).

Es muy verosímil que, como piensa Luis Gil⁶⁶, la propuesta de Velasco que vamos a leer, sea un aplauso a la restauración peculiar de los clásicos apadrinada por los jesuitas; él sustenta:

... que se deben tratar algunos que sean de auctores gentiles, y que no se metan tan del todo que se echen totalmente de nuestra conversación aquellas lecturas cristianas de sanctos varones en que se recuentan sus vidas y muertes, sermones y martirios para exemplo

⁶⁶ L. Gil (1997: 537). Véase también antes, nota 54. “Esta es la diferencia clave entre la postura de Erasmo y la de los teólogos españoles contemporáneos [...]. Aquél trata de desterrar la escolástica y de quedarse únicamente con los datos revelados, ilustrados por algunos Santos Padres. Reacción positivista frente al racionalismo y verbosismo de la teología flamígera. Nuestros teólogos afirman, con Erasmo y Lutero, que la teología es para la vida, y parten de las fuentes de la revelación, depuradas en sus textos originales, pero aceptan la tradición completa: Santos Padres, concilios, teólogos, autores espirituales...” (M. Andrés 1977: II, 105). Para la referencia de la cita de *El Scholástico* a este Catón en compañía de otras lecturas, véase lo que sugiere B. Taylor (1999: 80-81) sobre la posible circulación conjunta de Catón, Verino y otros autores.

de nuestra salud; [...] es cosa injusta y estraña a la cristiandad desecharlos por introducir gentílicas supersticiones de hombres que evidentemente están en el infierno... Yo bien estoy con que se lea un Tulio, que tractó de la virtud moral, y un Plutarcho, y un Platón y Séneca, mas con esto no entorpece leer y estudiar unas homelías sobre el Sagrado Evangelio, que declara la ley de Dios. Cuanto más las que fueren de Sant Hierónimo [...] y [...] de Sancto Agustín [...] y [...] de Chrisóstomo [...]; de Orígenes... (III, ix, págs. 221-222).

Sintomáticamente en cambio, el maestro Oliva no aceptará ese expurgo de clásicos y los defenderá de nuevo en bloque, en un nuevo manifiesto humanista sin reservas, esta vez sí siguiendo a Erasmo:

—Paréceos, señor Don Antonio [...] cosa injusta y sin razón que arda en el Infierno Virgilio, Lucano, Terencio y Marcial, Sócrates, Plutarcho y Platón y que leamos acá los cristianos sus versos y doctrinas. No os debe de parecer mal, pues hubo muchos cristianos que dexaron escritas cosas muy buenas y que agora están en el Infierno, y otros que pueden estar en la gloria los cuales escribieron cosas muy vanas y sin algún provecho sólo para el deleite y solaz humano. [...] Pues aprendamos de aquí adelante a sacar provecho de las escrituras de los gentiles [...] (III, ix, 222-223).

Esto, y lo que viene a continuación, que es una defensa en conjunto y sin fisuras del valor moral de la literatura pagana, en la década de 1540 era ya una inoportunidad en boca de un desafecto. Oliva —dice él mismo—, no habla de eliminar homilías, himnos, oraciones y santoral en la universidad,

... mas es mi intinción traer a nuestra lectura y estudio aquellos libros gentiles, los cuales, o por no se entender de los maestros o por no sé qué errada opinión, so color de piedad los echaron tan lejos que casi ya no los osaban los míseros discípulos ver, pensando cometer grande error, como agora se viedan tener los libros de aquellos que sienten mal de la fee por sospechosos y herexes (III, ix, 224) ⁶⁷.

La explicación parece satisfacer a Velasco (pág. 225), por lo que sólo podemos suponer que la unanimidad traduce la voz del autor.

⁶⁷ La aportación principal de los ataques humanistas a la escolástica fue la de producir “un fuerte movimiento bíblico, y los teólogos, incesantemente acosados, buscaron remedio a los males que la aquejaban [a la escolástica]” (M. Andrés, 1977: II, 105). El lado oscuro, según Melquíades Andrés, fue que “al combatir el mal gusto literario y la ineficacia metodológica del verbosismo, envolvieron en la condenación total el contenido del nominalismo, incluso el cultivo de las matemáticas y de las ciencias” (*ibid.*, II, 384).

En conclusión: no tenemos algo los cristianos que no lo hayamos rescebido de los gentiles, y ellos como inventores nos lo han dexado (III, viii, 219).

Probablemente tales conclusiones bastan y sobran para que la publicación en 1556 fuera ya inconveniente. Ese había sido, en efecto, el ideal de Erasmo, porque suponía la esperanza de mantener el latín como lengua viva, gracias a las buenas lecturas de los clásicos realizadas por mero placer, y sobre todo porque implicaba la sustitución de la teología tradicional por otra basada en la elocuencia, la persuasión, el cultivo estético del lenguaje y los planteamientos de los *studia humanitatis*, ligada a un concepto de saber como cultura viva y abierta a muchos, no como teoría arcana de especialistas⁶⁸. La conformidad con la reducción de las humanidades a una rama independiente del saber sólo podía significar la renuncia a los deseos de dominación de los humanistas, y Villalón, como educador, se resiste profesional y sentimentalmente a ello. Sin embargo, la crítica textual y la alta filología ya no eran compatibles con la actividad plural y diversificada de un Erasmo o de un Vives, puesto que exigían la especialización. Villalón habla de pedagogía humanista, de *paideia*⁶⁹, y no de investigación filológica.

4. LA SITUACIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS

La realidad del profesorado no era idílica. Los profesores más antiguos tenían las cátedras vitalicias (dos por facultad y cuatro en Salamanca), y en el escalón inferior, desempeñadas por los más jóvenes, estaban las cátedras ‘temporales’ —‘regencias’ y ‘catedrillas’—, encargos de curso por tres o cuatro años, como el que desempeñó el mismo Villalón en lógica. En algunas universidades se combate el sistema de cátedras vitalicias y se pide que todas sean temporales. Generalmente el profesorado estaba mal pagado y tenía que recurrir a completar sus emolumentos con otras fuentes de ingresos⁷⁰; también fue ese el caso de Villalón, que fue ayo de los hijos de los Condes de Lemos a la vez que desempeñaba una ‘catedrilla’ de lógica en Valladolid. La movilidad era grande en los puestos temporales,

⁶⁸ F. Rico (1993: 108-109 y 118-119). “Tampoco se trataba de dejar que la teología escolástica y los *studia humanitatis* corrieran tranquilamente paralelos y en última instancia independientes, como en los colegios de jesuitas o, *mutatis mutandis*, en tantos de la Reforma: un compromiso de esa índole equivalía a una renuncia al afán anexionista que daba al humanismo su propia razón de ser. [...] Erasmo pretendía, ni más ni menos, que ofrecer el reverso de la teología oficial, reemplazarla por otra diametralmente opuesta” (*ibid.*, 115).

⁶⁹ Es Cicerón el primero que da a *humanitas* el sentido de *paideia* (*Pro Archia*, III); a él seguirán luego Petrarca, Salutati, Perotti, etc.

⁷⁰ Kagan (1981: 207, 30 y 37).

pero en el siglo XVI aún los encargados de las regencias agotaban sus plazos de nombramiento, lo que ya no ocurría en el siglo XVII, en que podían alternarse varios profesores por asignatura y año. El absentismo e incumplimiento de los profesores y la falta de vocación se confirman con la documentación universitaria del periodo ⁷¹. También de la necesidad de un salario digno se hace eco Villalón en su propuesta ideal:

... se deben elegir por maestros de la juventud varones muy aprobados y iminentes en el saber, universales y en cualesquiera ciencias muy doctos, y preciarse de los salariar con grandes rentas y premios, y no basta tener cualesquiera sabios (III, v, pág. 195).

Entre las características del profesorado ideal, Villalón da mucha importancia al poliglottismo, como el de los Padres, en contraste con la mediocridad de sus contemporáneos, sabios y teólogos:

Pues vengamos a cotejar la doctrina destes muy rústicos con la nuestra: ellos supieron todas las lenguas como criados naturalmente en ellas, y nosotros aun tartaleando no sabemos la propia nuestra. [...] En tanta manera fueron sabios estos varones que si quisiésemos cotejar con ellos los theólogos y sabios de nuestro tiempo, no hallaremos agora hombres, mas muy mudas sombras... (III, v, 202).

La edad del profesor ayuda a su calidad; se deben

... elegir los maestros para nuestra república scholar que sean viejos sabios, a los cuales el largo tiempo de la vida los haya hecho por esperiencia y exercicio de letras tales (III, vi, 207).

Resulta reveladora la cautela contra maldicientes que toma consigo mismo en el prólogo:

No piense alguno que formando al maestro en la tercera parte deste libro, presuma yo dar a entender que fuese yo tal, y que es mi intención quererme yo pintar aquí, porque no tengo yo de mí tan gran presunción, puesto caso que no podemos negar que mostramos así cuáles trabajamos ser, pues cobdiciamos que tales sean todos (Prólogo, pág. 5).

⁷¹ Kagan (1981: 213 y ss.). Hasta el punto de que, según Kagan: “De hecho, los propios profesores son quienes deben cargar con la mayor parte de la responsabilidad por el alejamiento de España de las corrientes intelectuales europeas. Mucho más que la Inquisición, fueron los catedráticos, más interesados en su beneficio y prestigio que en la investigación, quienes sofocaron cualquier posibilidad de desarrollar una cultura filosófica racional y científica en la España del siglo XVII” (*ibid.*, 218).

Los medios de selección del profesorado variaban, desde el nombramiento por las autoridades en los colegios-universidades, a las votaciones estudiantiles, que eran el procedimiento generalizado en las grandes universidades, en su mayoría fieles a la tradición boloñesa, como lo era Salamanca ⁷². El maestro Oliva —y no habla ahora desde el respaldo de una fuente literaria— denuncia esos procedimientos de selección, fáciles de corromper y manipular. En su criterio

... no estoy bien en que se ponga la elección de los maestros en el voto de unos moachos que nunca supieron ser discípulos, y aun puede ser que nunca oyeron de aquella ciencia en que han de votar [...] y cuando vaca la cátedra venden su voto a quien más les da. [...] Pues querría yo que fuesen proveídos los maestros por voto del rector y consilia-rios o varones deputados de la universidad, y después conforme al trabajo y provecho sean privados o retenidos en su visitación (III, ii, 180).

El control del profesorado ha de ser externo:

... que en cada año fuesen elegidos varones limpios y apartados de toda afición, los cuales con justo ánimo visitasen las universidades [...], y que éstos examinasen los preceptos de las doctrinas tomando información de los discípulos, y saber dellos el provecho que sacan del maestro con su trabajo, y si están contentos con su leer (III, ii, 179).

La motivación del estudiantado era más que dudosa a esas alturas, más interesados en su paso por la universidad para obtener un puesto como letrado en la administración que para dominar las materias impartidas (“... en las insignes universidades de Castilla crecen cada día las rentas y premios y bajan sin comparación las letras de los maestros, por lo cual se corrompen los juizios y ingenios de los discípulos...”; Prólogo, pág. 5). Para Villalón, además, la pereza estudiantil fue también una experiencia propia, según declara en el prólogo de la 1.^a redacción:

Estando muchas veces retraído en mi cámara, rodeado de libros, estudiando la lición para leer a los discípulos en las escuelas (por cumplir la deuda que tenía a cargo, por la renta que llevaba dellas), consideraba, cada vez que para ello estudiaba, cuánta mayor curiosidad y trabajo tenía yo en reveer y proveer aquella lición, muy mayor que el provecho que en los estudiantes había de hazer. Y esto no por culpa mía, sino de su negligencia

⁷² Kagan (1981: 209); *ibid.*, n. 27: “En Salamanca, las regencias de gramática y algunas cátedras menores de la facultad de artes —astrología, música y lenguas orientales— fueron específicamente concebidas de forma que quedaran fuera del control de los estudiantes; cf. AUS: leg. 2019, carpeta 3, folio 15”. Por las universidades vagaban muchos parásitos, entre otros los criados de los estudiantes ricos, pícaros y ladrones, y también estudiantes que nunca abandonaban la vida universitaria. Por tanto el cuerpo estudiantil era informal y delimitar el censo de votantes era muy complejo. Además en Salamanca sólo hay registros de matrícula a partir de 1546.

y poco estudio. Y aun porque no sabían ni querían saber cómo habían de ser discípulos y estudiar: preciábanse de solo el nombre de estudiantes, y satisfazíanse con ir a las escuelas, diciendo que cumplían con cursar y parescer allí, pensando que aquello los haze letrados, sin nunca ver más libro. [...] Puesto yo en esta consideración noches y días, presumí que otro tanto debería de acontecer en cualquiera otro [estudio] general y escuela de las otras ciencias como acontecía en la mía, pensando ser universal el descuido de la juventud... (Prólogo de la I.^a redacción, pág. 341).

Quizás por ello reivindica también la selección del alumnado:

Veréis agora unos rapaces que sin saber aun leer la letra de lo que estudian (como hazen los gallicos pollos que imitando al padre presumen cantar y remontar las gallinas), con niñerías alteran las escuelas y universidades. [...] los tales, distraídos con la vanagloria destas liviandades, luego se hazen de las congregaciones y concilios y se gradúan de maestros, doctores y licenciados y bachilleres, con lo cual luego son perdidos. Y desto tienen gran culpa los varones de la universidad que los admiten, a los cuales harían más provecho si los dispudiesen, porque se irían a estudiar. Pues para venir los tales a esta su perdición presumen de orar en público, leer en escuelas, hablar en consultas, dar parescer en conciones, repetir y escrebir informaciones sin alcanzar aun la significación de los vocablos anejos a la ciencia que tractan, mas como vanos locos, calabazas de viento, hinchen el aire de voces (III, vii, 209).

La responsabilidad en el mal funcionamiento universitario tenía que repartirse, por tanto, entre discípulos y maestros ⁷³.

Un alumnado sin interés y motivación creaba problemas de orden; por eso no sorprenden las declaraciones de principio de Oliva sobre las cualidades del discípulo que hemos visto antes (temeroso de Dios, obediente, silencioso, etc.). El mantenimiento de la disciplina y el orden era el que justificaba los castigos corporales que aplicaban los maestros, castigos físicos brutales que tuvieron muchos partidarios en la educación del Antiguo Régimen: Ravisio Textor los recomendaba en la Sorbona, y en Salamanca era obligación de los profesores de gramática el pasearse en clase “con palmeta y azote” ⁷⁴. Cristóbal de Villalón repudia ese rigor de los “bárbaros idiotas” y reclama por boca de Oliva que

⁷³ “Es evidente que semejante tesitura de ánimos en el alumnado forzosamente había de mermar el ímpetu docente y el deseo de perfeccionarse de los maestros; así como lo es, también, el hecho de que la desidia del profesorado influía negativamente en el afán de instruirse de los alumnos” (Gil 1997: 80). L. Gil no considera adecuado cargar al profesorado con toda o la mayor responsabilidad de la decadencia, como Kagan (arriba, n. 71).

⁷⁴ Gil (1997: 120).

... los maestros no sean crueles carniceros, mas que enseñen la juventud con amor de auctorizadas amonestaciones, y no con continuas diciplinas y castigos (III, xi, 230).

Sólo acepta esos castigos, como Erasmo, en el caso de un discípulo lascivo, lujurioso, jugador, “distráido á enormes vicios” (pág. 232). La idea puede estar en Plutarco y en Erasmo, pero no por ello ha de interpretarse como una denuncia libresca en *El Scholástico*. Las quejas sobre esa realidad son muy abundantes ⁷⁵: Sebastián de Covarrubias asignó al profesorado una reputación de ‘bestialidad’; Palmireno denunciaba la misma práctica. Las autoridades municipales y eclesiásticas también se quejaban de su crueldad y las Constituciones Sinodales de Tortosa de 1575 aún pedían buscar maestros

... que no traten a los niños y a los adolescentes con dureza, porque eso no sirve más que para hacerles cobrar aborrecimiento al estudio, sino con benignidad, aplaudiéndoles suavemente cuando lo merecen y alabándolos con la debida discreción, para que se animen y vayan adelante en sus estudios; que tengan para con ellos entrañas de padres y como a tales les miren sus discípulos, no como a verdugos crueles que sólo se gozan en hacerlos sufrir ⁷⁶.

La reclamación de restricciones de los castigos físicos no se agota, además, con Plutarco ni con los escritores del siglo XVI, porque alcanza al siglo XX en el que todavía se empleó la vara a voluntad.

En el capítulo de la formación del alumnado, se observan también algunas críticas de otros métodos pedagógicos, como por ejemplo la costumbre de las disputas y del hablar ‘de repente’ sin tener aún la formación adecuada para ello:

... deben los buenos maestros enseñar a sus discípulos a callar mucho y hablar poco y muy pensado (III, vii, 207).

[Deben estudiar con silencio] hasta que enseñados con mucha paciencia salgan a las disputas y ejercicios con sus iguales. [...] Queremos más que los enseñen juntamente con esto a pensar mucho lo poco que han de dezir... (III, vii, 209).

Muy mejor le parece a un letrado que cuando le proponen una cuestión responda: ‘Proveerla he’, y estudiar, que por mostrarse sabio responder de repente y errar (III, vii, 210-II).

Mas antes digo que un discípulo con sólo ser buen oyente, contino y atento, aunque nunca estudie más, puede ser con aquello buen letrado, y aun sería mejor que si estudiando mucho oyese mal (II, xiii, 142).

⁷⁵ Los testimonios que tomo pueden verse en Kagan (1981: 56) y L. Gil (1997: 120).

⁷⁶ F. G. Olmedo (1944: xxiii-xxiv). Cit. por Kagan (1981: 56) y Gil (1997: 120).

En efecto, otro asunto de actualidad: la lógica era la base en todas las carreras, y su ejercicio principal —a la vez lección y prueba— era la disputa; la insistencia en el método parisiense de ejercicios escolares como disputas, repeticiones y conclusiones, que Cisneros había introducido en Alcalá, se acentuó y renovó en Salamanca con la introducción de las cátedras de nominales y con la repetida recomendación que de esa práctica hizo la Compañía de Jesús, hasta llegar a canonizarla ⁷⁷.

O critica el aprendizaje del latín con malos textos, denuncia puesta simbólicamente en boca del Maestrescuela, el célebre latinista y helenista Bobadilla y Mendoza, mecenas de tantos:

... me parece a mí que en esto hay gran necesidad de reformatión en nuestra España, que con trapacetas y libros bárbaros, corruptos y depravados intentan enseñar a sus discípulos, y principalmente en el latín, muy en contrario de la costumbre de otras felicísimas provincias, como Italia y Alemaña, donde, advirtiendo en una cosa que tanto les va, muestran a sus discípulos los primeros caracteres de las letras en muy elegantes auctores de prosa y altos poetas latinos, por que cuando vinieren a la gramática tengan noticia y más facilidad (III, viii, 212-13).

Esta cita parece referirse aún a la enseñanza secundaria, pero el mal es también de la educación superior: frente al consejo de Oliva de apartarse de la retórica ampulosa y oscura (II, xiv, 149), los ‘bárbaros’

... hazen sobre cualesquiera propósitos y questioncillas unos libros de dos mil hojas, que vale más el papel blanco que en ellas se borra que el provecho que dello se saca (III, x, 226).

Tienen además el inconveniente de su presunción de saber en todo lo que tocan y —lo que preocupó mucho a Erasmo y a Vives— el hábito de mezclar dis-

⁷⁷ Tenían una reglamentación muy estricta: v. M. Andrés (1977: I, 43 y 53). “Con el tomismo exagerado y las disputas *de auxiliis* renace el espíritu medieval de escuela, cada vez más intransigente, y desaparece del medio ambiente teológico aquella apertura de horizontes, característica del nominalismo como postura humanística, y de la escuela de Vitoria y de sus discípulos como tomismo templado en humanismo” (*ibid.*, I: 47). También *ibid.*, I, 224, frente a posturas humanísticas como la de Seripando. Pedro de Osma ya lo denunciaba como un “método esclerotizado ... elevado a sistema, que no aporta al espíritu seguridad, sino incertidumbre, y resulta estéril para el desarrollo y vivencia de la teología y del dogma. Su abuso convirtió la ciencia divina en campo de disputas filosóficas y de teologías posibles, no basadas en la revelación, sino en conceptualizaciones artificiosas” (M. Andrés, 1977: I, 298). La reglamentación de las disputas en la Universidad de Salamanca en Ajo (1958: 221).

ciplinas diversas sin saber de ninguna, con lo que se contaminan todas las materias, en especial la teología:

... todo contaminado y adulterado de estrañas ciencias, que ya no es sino todo lógica, gramática y filosofía, atanto que theología y medecina no se halla ya en el mundo pura y limpia, porque en una cuestión común vienen los escriptores a desmenuçar los vocablos trayendo sus ethimologías y derivaciones de la gramática, y después tratan dellos como lógicos, y después aplícanlos como philósophos (III, x, 229).

5. EL IDEAL DE SABIO

A la vista de lo dicho, la crítica educativa de Villalón ha de tomarse como representativa de un estado de cosas existente y denunciado por otros muchos, y no debe confundirse con su ideal de sabio, que, como humanista del Renacimiento, sí es libresco: "... en su representación idealizada es el erudito el que más se acerca al ideal de sabio"⁷⁸.

Cuando el rector en el libro II reclama para el discípulo la especialización, formación profunda en saberes diferenciados:

Ni aun le debemos consentir subtilizar tanto y vagar por tantas ciencias que, como Ícaro, subiendo mucho se queme las alas y caiga. Cuanto más que cada ciencia por sí requiere para ser alcanzada muchos hombres, ¿cómo bastará uno para todas? (II, xii, 139).

Su alegato no convence a Oliva, que defiende la integridad de las ciencias y el saber total. La razón de ese ideal reside en el concepto de saber dominante en la época⁷⁹; la pugna entre los dos interlocutores traduce también la establecida en los círculos intelectuales cuando el humanismo toca a su fin y no renuncia a su impulso anexionista. Cuando el saber se concibe de forma estática y cerrada, la función del sabio no es investigar para aumentarlo, sino descubrirlo, recopilarlo, copiarlo y sobre todo transmitirlo por herencia. La retórica ocupa un lugar muy importante en esa obligación de transmisión, así como la pedagogía, pues ese saber es un todo absoluto y cifrado, custodiado en un lugar donde siempre se encuentra y no aumenta, un saber que precisa exégetas que lo expliquen y discípulos estimulados por las dificultades que entraña el proceso de aprendizaje, capaces de vencer esos obstáculos con la ayuda de un maestro. No es un saber dinámico que constantemente se incrementa y que hace del sabio un investigador, sino un saber que ya está dado y, una vez descubierto, ha de ser obligatoriamente

⁷⁸ Strosetzki (1997: 132).

⁷⁹ J. A. Maravall (1967: I, 201-259).

comunicado. El sabio así accede al libro. Este tipo de saber es el habitual en todas las culturas del libro (Biblia, Corán, Tora). En la civilización occidental, desde la Biblia se extiende a todos los libros, y el prestigio de los teólogos se amplía hasta los escribanos y gramáticos. Maravall asocia el desarrollo de este tipo de saber estático al periodo medieval principalmente, pero su onda expansiva en algunos aspectos, como el prestigio social del poseedor de la sabiduría, alcanza a los siglos XVI y XVII⁸⁰. Para Strosetzki

... el erudito humanista y sabio parece seguir trabajando todavía con un concepto estático del saber: a menudo, lo único que hace es complementar el canon del saber teológico escolástico con el de la literatura clásica. Cuanto más intensamente se dedica al estudio de los autores de la Antigüedad, tanto más sustituye él en su autoconcepción la tradición clásica por la religiosa. Es decir, sólo se sustituye o se complementa un canon por el otro. La tradición clásica tampoco se puede aumentar, sino sólo recopilar, copiar, transmitir y aprender. Las disciplinas de la comunicación y de la transmisión del saber, como son la pedagogía, la retórica y la gramática, también forman el punto central del interés de un humanista que deriva su prestigio de su trato con los textos y los libros de la Antigüedad. [...] El sabio se convierte en la copia profana y secularizada del erudito teológico que dominaba en la Edad Media. [...] La aparición de un erudito mundano que saca su sabiduría en primera línea del canon profano, debería ser tomado por el teólogo erudito como una competencia⁸¹.

Esa defensa del sabio como erudito, no como especialista, y la idea de fraternidad ideal de eruditos es común al humanismo italiano, a Erasmo, al Vives del *De disciplinis* (1531) y a Villalón⁸², entre otros, como una forma de luchar contra los pseudo-dialécticos, un modo de reivindicar la erudición literaria y el prestigio de sus disciplinas y, quizás, también una respuesta a la agresividad de los humanistas entre sí.

⁸⁰ Maravall (1967: 218, 227 (n. 36), 238, 241-245, 257: "... también en el fondo subsiste y se mantendrá hasta los siglos XVI y XVII esa concepción del saber como un depósito dado y que secularmente se ha conservado" (1967: 227); y Maravall (1966: 605): "El siglo XVI es el siglo del imperio social de los 'sabios' [...]. Y de los que se autoconsideraban sabios es de esperar que no dejaran de encontrarse a sí mismos en un alto nivel, equiparable y aún más elevado que el de los modelos de que partieron"; lo sigue Strosetzki (1997: 133).

⁸¹ Strosetzki (1997: 133-134) y A. Buck (1976: 30, 89). Algunos ejemplos del ascenso en la estimativa de la sabiduría cristiana sobre la pagana, y de la distinción entre filósofo y sabio en Strosetzki (1997: 136-139), entre ellos *El Scholástico*.

⁸² Strosetzki (1997: 153-162 y 166).

6. LA EDUCACIÓN DEL CLERO

Otro tema presente en *El Scholástico* es la insuficiente educación del clero. Como consecuencia de la invención de la imprenta y de la difusión del libro, la aristocracia se incorpora a la lectura y la escritura. Las controversias religiosas estimularon también la formación académica y la creación de un clero educado, tanto en ámbito protestante como católico, y no debe olvidarse nunca ese contexto de rivalidad religiosa para entender la renovación educativa del siglo XVI. La respuesta de las gentes a las nuevas carreras garantizó el éxito, pues la educación empezó a ser un ingrediente de promoción social y así surgió la 'nobleza administrativa' de los siglos XVI-XVII, nuevos funcionarios extraídos del tercer estado y la baja nobleza. Según Kagan "la aparición de las iglesias nacionales militantes, el desarrollo de monarquías poderosas, y las noblezas que estos gobiernos crearon y transformaron, constituyeron las influencias más directas y sostenidas sobre la historia de la educación, en particular de la educación superior, en la Europa anterior al comienzo de la Edad Moderna"⁸³. La universidad de Alcalá nació con el objetivo de resolver la contradicción Humanidades-Iglesia y crear unas minorías de clero de altura en el campo de las humanidades y la teología, siendo las primeras las que preparaban para la facultad de artes que, a su vez, era iniciación necesaria para la teología⁸⁴.

Con ser cierta esa sensible incorporación del clero a la cultura —si se considera el ciclo de la sociedad del Antiguo Régimen en toda su extensión temporal—, los cambios fueron lentos y estuvieron llenos de tropiezos. Dice Villalón por boca del rector, para aclarar una crítica previa de Oliva:

... vuestras palabras se endereçaron derechamente contra muchos varones eclesiásticos, los cuales, teniendo grandes rentas por la Iglesia que podrían emplear en una universidad deprendiendo alguna doctrina que más los pudiese ennoblezer, blasfeman y maldizen las muchas letras, y sienten ser media herejía si trabajando uno en ellas las presume alcanzar en su perfección, y tienen por suma felicidad gastar sus rentas en sólo comer y beber (III, vi, 203-204).

Esta denuncia de la negligencia de los eclesiásticos para el estudio no es una exageración del autor, pues se apoya con otros textos análogos de la época y con las cifras exiguas que los libros de matrícula de Salamanca arrojan sobre el escaso número de dignidades eclesiásticas que en el curso 1546-47, y en cifra decreciente

⁸³ Kagan (1981: 35).

⁸⁴ M. Andrés (1977: I, 33).

en años sucesivos, estudiaban en la universidad ⁸⁵. En los siglos XVII y buena parte del XVIII la situación cambió poco, si no empeoró.

7. ARMAS FRENTE A LETRAS

Asunto distinto es el de la incorporación de la nobleza a la cultura latina. El tradicional desdén aristocrático al latín es en principio explicable porque como lenguaje técnico de la Iglesia y la jurisprudencia era al estamento poco necesario; pero en el caso español la aversión se enturbia, en fechas decisivas, por asociarse el latín y a los latinistas seglares con los eruditos de ascendencia musulmana o hebrea ⁸⁶. El cambio no comienza hasta principios del siglo XV; con él llega el acercamiento entre escritura y milicia y un nuevo tratamiento del viejo tópico de las armas y las letras que duró más de dos siglos. Tras la primera generación de educadores de la nobleza (los Santillana, Lucena, Cartagena, Enrique de Villena, etc.), un impulso decisivo fue el dado por la reina Isabel la Católica instituyendo las academias de latín en la corte real con Pedro Mártir y Lucio Marineo Sículo. El latín mantendrá todavía durante siglos su lugar medieval de lengua especializada, pero a lo largo del siglo XVI se convertirá también “en parte establecida de la cultura laica”, con el consiguiente peso de los maestros seglares. La aristocracia guerrera también evolucionará “hacia una clase gentil cuya vida giraba en torno a la corte real”, hasta el punto de llegar a preferirlo en ocasiones a las tareas guerreras. La incorporación fue lenta y difícil, no sólo por razones de exclusivismo aristocrático sino porque los planes de estudios de escuelas y universidades, vigilados por una Iglesia conservadora, se ajustaban mal a los intereses específicos de esta clase. “En conjunto, los intentos de la corona de reorientar la educación de la aristocracia sólo sirvieron para favorecer los intereses de las nuevas familias nobles de origen administrativo que asociaban las academias especiales con el prestigio y el estatus social; la aristocracia más antigua, capaz de autoeducarse según juzgaba conveniente, simplemente se mantuvo al margen” ⁸⁷.

Era fenómeno común que los profesores universitarios, mal pagados en general, completaran sus ingresos dando clases particulares a alumnos en el propio domicilio del profesor o en el de los alumnos, sobre todo de la aristocracia, o alquilando la universidad salas especiales. Proliferan así los ayos particulares que enseñaban latín y griego ⁸⁸. Villalón, que conoce por experiencia el problema, pro-

⁸⁵ Kagan (1981: 186-187) y Gil (1997: 338).

⁸⁶ Para esto y lo que sigue, Kagan (1981: 76, 79-80; aquí las dos citas que vienen a continuación).

⁸⁷ Kagan (1981: 83-84).

⁸⁸ Kagan (1981: 30, 37).

bablemente quiere que los nobles vayan a la universidad; en todo caso se queja de la lentitud con la que la nobleza se incorpora al estudio de las letras por prejuicios de clase, y ello ha de considerarse también un tema de actualidad, pues coincide en los términos con otros muchos contemporáneos suyos, antecesores y aún sucesores que batallaban por incorporar a los nobles a la educación latina⁸⁹. Pone en boca de un aristócrata arquetípico este razonamiento:

No quiero que mi hijo se sujete a las miserias de los letrados, que yo tengo rentas bastantes para le dexar caballero: quiero que ande polido, cabalque caballos, juste, juegue cañas, sirva damas, sepa jugar dados y naipes, blasfemar y renegar, sea hombre y noble caballero (*El Scholástico*, III, ii, 182).

Sus quejas de las condiciones de vida de criados y secretarios, y del subempleo de los sacerdotes como siervos en las casas nobles (I, xii, 67) parecen responder asimismo a una situación concreta, a juzgar por otros documentos y testimonios literarios de esos años y posteriores que se expresan en términos análogos⁹⁰.

Más allá del tópico, volvemos a encontrar otro tema clave para la interpretación del texto: el lugar común expresa en los escritores que lo cultivan, un intento de relativización de los privilegios heredados por los nobles o una forma de participar en esos mismos privilegios aristocráticos⁹¹.

8. EL INTERÉS DE VILLALÓN EN EL ELOGIO DE SALAMANCA

Salamanca fue un centro de enseñanza superior de mayor prestigio en Europa desde fines de la Edad Media y, sobre todo durante el Renacimiento. Pero a mediados del siglo XVI siente la necesidad de divulgar su historia. Por eso el claustro encarga la redacción de una *Historia de la Universidad de Salamanca* al maestro Pedro Chacón, con el fin de presentar una *laudatio* en situación de competencia con otros centros similares, sobre todo tras la fundación de Alcalá, especializada en humanidades, filosofía (artes) y teología. En ese momento se observa una emigración de maestros a la Complutense y el claustro salmantino

⁸⁹ L. Gil (1997: 305 y ss.).

⁹⁰ L. Gil (1997: 318-19 y ss).

⁹¹ D. Ynduráin (1994: 94-97). "Como es natural, los únicos capaces de proporcionar esa educación, virtuosa y social, son los humanistas que, como se ve, han heredado (ahora sí) la función pedagógica de la clerecía medieval" (*ibid.*, pág. 101); pero frente a los clérigos de la Edad Media, que orientaban el saber en un sentido trascendente, los humanistas "sin negar lo anterior, lo dejan reducido al ámbito de la doctrina teológica, pero ... concluyen afirmando que el honor y la gloria (mundana) y la fama de este mundo es, también, fruto de la virtud" (*ibid.*, pág. 101).

toma medidas urgentes de envío de profesores a París para atraer a profesores de teología a Salamanca. Pedro Chacón exhibe de su Universidad “lealtad política y ortodoxia religiosa”. Lo segundo sí es cierto, e incluso lo atestiguan los estatutos de limpieza exigidos; lo primero no lo es, pues hubo una fuerte presencia de comuneros ⁹².

En su *Historia de la Universidad de Salamanca* se contienen algunos errores achacables a los copistas, pero otros son tendenciosos, como la proporción de eclesiásticos representados en la Universidad, o el número de ‘legistas’, que no responde a la lucha de los juristas contra la importancia tradicional de los teólogos, sino más bien al uso posterior que se dio al documento en Roma ⁹³. Aunque el trabajo de Chacón está muy bien concebido, da una imagen falsa de la realidad: una visión de lealtad, esplendor, virtuosidad, cumplimiento de las leyes humanas que contrasta con las actas de los claustros. Esa imagen va destinada a mover el ánimo del Papa y de la Curia ⁹⁴.

Las intenciones de Villalón al formar una Salamanca ideal siguen análogos pasos, dictadas seguramente por la competencia de Alcalá. De hecho, sitúa las charlas de esos ilustres maestros en 1528, en un pasado salmantino idealizado y aún menos acuciado por la fuga de profesores hacia la Complutense. Su intento aparente es similar al de Chacón:

... dexar memoria en nuestra escriptura de la doctrina y valor destes egregios varones de que en esta nuestra obra entendemos representar, y engrandecer la nuestra gloriosa Universidad de Salamanca, con loores destes sus buenos hijos (IV, i, 239).

Muy mayores fuerzas de juicio que las más se requieren para haber de engrandescer y loar la muy elegante e insigne universidad de Salamanca; [...] ¿Quién bastaría dezir su fundamento, sus rentas y valer?, ¿quién podría escrebir su orden y regimiento, sus leyes, constituciones y censuras, aquella divina elección de los supremos en dignidad, aquella obediencia muy humilde de magníficos y ilustres súbditos, aquel concierto de cátedras y leturas, aquel innumerable número de valerosos letrados que ella ha parido, sembrados por el mundo para regimiento y gobierno de todas nasciones? (I, ii, 13).

Pero, coincidiendo en el propósito elogioso con Chacón, hace en cambio el suyo con conciencia plena de referirlo a un tiempo pasado que no se corresponde al presente de la escritura:

⁹² V. introd. de A. M.^a Carabias Torres a Pedro Chacón, *Historia de la Universidad de Salamanca*, págs. 18-19. La cátedra de teología nominal, erigida en Salamanca ya en 1509 “trata de evitar que se despueble el estudio y que los estudiantes marchen en masa a Alcalá” (M. Andrés, 1977: II, 47), y su implantación es un paso para la renovación que introduce Vitoria después de su llegada en 1526 (*ibid.*, II, 94).

⁹³ Carabias Torres en Chacón (1990: 23-25).

⁹⁴ Carabias Torres en Chacón (1990: 30).

... por que vean los que vinieren en eternos siglos en las futuras edades cuáles fueron en *este presente tiempo destos gloriosos varones* [*i. e.*, en 1528] los maestros y discípulos de que *estuvo* adornada nuestra dichosa universidad, y como dechado, muestra y nivel, tomen exemplo para vivir en gloria y aumento de sus costumbres y saber (IV, xvii, 338).

Un pasado del que hay que tomar ejemplo, porque, aun conviviendo con los defectos, esos hombres egregios eran posibles. Por lo mismo, cabe la sátira moral del presente (aunque sea el presente de Vitoria y Cano), la que hacen esos mismos maestros ejemplares en la ficción y él solo se toma el deber de transcribir. El instinto de supervivencia no le conduce a un ocultamiento de los problemas más graves y de las lacras más ominosas, como se ha visto. La imagen de Salamanca se traza en claroscuro.

9. DE LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA AL ASCENSO DEL DERECHO

Pero para un humanista idealizador del pasado salmantino un nuevo problema se percibe con claridad: el ascenso del derecho y la pérdida de peso de la gramática en el *curriculum* universitario. El proceso es un largo movimiento de ida y vuelta.

En efecto, desde el punto de vista social y económico, un cambio se inicia durante el siglo XV: la irrupción de la economía del dinero y de las relaciones de mercado ⁹⁵. Si durante la primera mitad del siglo, honor y virtud se asocian al linaje, hacia el final de ese mismo siglo, los conceptos de honor y de *honra* se confunden cada vez más y se unen al dinero y al éxito social y económico del individuo; en consecuencia, la virtud ya no se identifica con el origen sino con la posición social y la riqueza del sujeto ⁹⁶. Las transformaciones en los mundos de la administración y de las profesiones no se hacen esperar desde el último cuarto del siglo XV: un desarrollo “de un sistema administrativo nacional, con la consiguiente formación de ‘letrados’ y de otros profesionales, [...] la militarización de una monarquía centralizada y expansiva y, sobre todo, [...] la aparición de una clase urbana de mercaderes ricos, burgueses y oficiales” ⁹⁷.

Durante algunas décadas, los humanistas aprovechan esa situación social. El proceso de separación del *Trivium* y del *Quadrivium* ya había comenzado en

⁹⁵ Como visión panorámica de los cambios de la sociedad del Antiguo Régimen sigue siendo esencial Domínguez Ortiz (1973: 104-193); más específicos, N. Salomon (1973: 151-170, 320, etc.) y J. I. Gutiérrez Nieto (1975: 121-30).

⁹⁶ Para las consecuencias en el mundo intelectual, v. O. Di Camillo (1974: 182-183), que sitúa la frontera cronológica en España en la generación de Cartagena, Santillana, Pérez de Guzmán o Mena.

⁹⁷ O. Di Camillo (1974: 183). También Kagan (1981: 86-88 y *passim*).

época de la escolástica medieval, al crearse universidades organizadas en estudios y facultades profesionales (teología, derecho, medicina y artes liberales o letras): la lógica corresponde cada vez más a los filósofos y teólogos, y la retórica a los juristas, incluso si la teología es en principio el saber dominante al que los demás se subordinan. La evolución interna del *Trivium* parece reservar a los profesores de letras humanas la enseñanza de la gramática, del arte de escribir y hablar correctamente, imitando los modelos clásicos, es decir, el dominio de la literatura y el análisis del discurso. Como lo ha resumido D. Ynduráin: “Cuando la retórica (con o sin lógica) no sólo sirva para las causas jurídicas que atañen al derecho civil, cuando *civil* signifique, o recupere el sentido clásico de vida social, entonces las necesidades ciudadanas, sociales y políticas generarán una demanda de tales saberes: las letras; y los gramáticos irán ampliando sus saberes y funciones de acuerdo con lo que corresponde a las nuevas necesidades sociales. El humanismo es la historia de la pérdida y la recuperación de una función social, *mutatis mutandis*”⁹⁸. Es el momento —fines del siglo XV-principios del XVI— del ascenso de los humanistas cerca del poder, el momento en el que ocupan puestos de consejeros, cancilleres, secretarios, propagandistas de los príncipes, sustituyendo a clérigos, juristas y teólogos, para extender una moral civil más ágil y dinámica que, como profesionales de los saberes generales, les permita combinar al mismo tiempo la supervivencia en el oficio (los que estudian la ‘ciencia de la Antigüedad’), un programa de educación de los ciudadanos y su propio prestigio social⁹⁹. La intervención directa y la proximidad de los humanistas al poder político y administrativo no fue peligrosa para el poder mismo mientras el humanismo no franqueó los límites de la ‘seducción formal’. “... Sin embargo, esas letras resucitadas y cultivadas por los humanistas invaden todos los saberes, los someten a crítica, los alteran o subvierten; y, además, influyen en la praxis”¹⁰⁰. La situación empezará entonces a invertirse de nuevo.

⁹⁸ D. Ynduráin (1994: 62-63); también *ibid.*, 64: “los humanistas, de nombre o de hecho, se mantienen en los límites de la gramática, de la retórica y la literatura. Es un proceso significativo el que se produce en la Edad Media, como pérdida y recuperación de unos saberes y del correspondiente valor que la escuela y la sociedad les concede”.

⁹⁹ D. Ynduráin (1994: 122). Y también: “la batalla de los humanistas se libra ... en el ámbito... de una moral civil que trata de implicar a los ciudadanos en el problema, al tiempo que obtener un hueco para los profesionales del *trivium* que son los humanistas” (pág. 134). Y de nuevo: “las humanidades son saberes generales en el mundo civil, los que corresponden a un hombre con independencia de la especialidad que profese. Es el uso que, por ejemplo, le da Hernando Alonso de Herrera [donde ‘estudios de humanidades’ y ‘artes liberales’] no corresponden a todas las ciencias [...] sino que se refieren exclusivamente al *trivium*: liberal es lo propio del hombre libre, del ciudadano, sin otra especificación” (pág. 75).

¹⁰⁰ D. Ynduráin (1994: 76).

El latín fue un agente de movilidad social ascendente desde el reinado de los Reyes Católicos hasta el principio del siglo XVII. Conocerlo daba estatus y prestigio, y facilitaba el acceso a puestos públicos o privados; propiciaba el ingreso en las universidades y, por tanto, el ascenso social de los plebeyos o la baja nobleza, que podían tener acceso a puestos de importancia. “El triunfo supremo del humanismo, por más de tres siglos —ha escrito F. Rico—, radica en haber puesto los cimientos de la educación que formó a las *élites* europeas (e hizo entrar en ellas a no pocos hombres de procedencia modesta), a todas las grandes figuras que construyeron la Edad Moderna”¹⁰¹. Ese entusiasmo benefició a las facultades y escuelas de gramática, especialmente a Salamanca y Alcalá, que tuvieron inscritos a casi la mitad de los 5.000 ó 6.000 estudiantes al año con que contaron las universidades castellanas a mediados del siglo XVI¹⁰². La cifra de estudiantes disminuyó a medida que aumentaron las escuelas de gramática, que permitían a los padres enviar a los hijos a estudiar cerca de casa. A la vez, comenzaron los adversarios del latín, que se convirtió en un blanco fácil: los arbitristas ponían en duda los beneficios de una educación latina que apartaba de las labores productivas en favor de carreras parasitarias en el gobierno y la Iglesia. En ello había un intento de reorientar los objetivos de la enseñanza básica, pero también latía una reacción de la aristocracia para proteger sus intereses, los empleos y la cultura que sólo ellos poseían y cada vez más plebeyos les disputaban. La amenaza era real y provocaba inseguridad en las familias nobles, puesto que coincidía con un momento de venta de cargos y concesión de abundantes títulos de nobleza por parte de la corona. A mediados del XVII el latín pierde ese papel; la corona optó por limitar su enseñanza a los grupos más reducidos, y así sólo el esfuerzo local, privado, o los jesuitas, podían mantener esa enseñanza. “En otras palabras, el latín, que había sido el medio que muchas familias habían utilizado para alcanzar el poder, era ahora el instrumento con que contaba esta élite para proteger la estabilidad y el orden social del Antiguo Régimen”¹⁰³.

De hecho, la historia del humanismo es la evolución de un movimiento de vocación aristocrática desde su origen que, a la altura de 1500, comienza a quedar relegado de nuevo a sus labores profesionales específicas, “pues en lo demás son suplantados por quienes escriben en vulgar, o no exclusivamente en latín”¹⁰⁴. Estando el latín condenado a desaparecer “lo que queda, pues, del Humanismo son los humanistas que cultivan las lenguas clásicas pero no pretenden ya ser la *giovinezza del mondo*, la sal de la tierra ni el motor de la historia. Apeados de su

¹⁰¹ Rico (1993: 80).

¹⁰² Kagan (1981: 86-88), para esto y lo que sigue.

¹⁰³ Kagan (1981: 104).

¹⁰⁴ D. Ynduráin (1994: 240).

ensoñación, se dedican a lo que les corresponde...”¹⁰⁵. En consecuencia, las letras humanas vuelven a ser una disciplina entre otras, como antes de su expansión. “Esas son las dos únicas posibilidades que les quedan a los especialistas en las lenguas clásicas: o facultad universitaria (con ramificaciones sociales), o inducción para mover los corazones (que no la razón) para conducir a los oyentes a donde el retórico quisiere”¹⁰⁶.

Paralelamente hay que contar con los intereses de las monarquías absolutistas y protonacionales¹⁰⁷, que veían en las universidades escuelas de formación de funcionarios para la Iglesia y la administración real, los conocidos como ‘letrados’, hombres de letras y especialmente juristas, ya desde periodo medieval. La corona precisaba de esos funcionarios de formación universitaria e intentó controlar las universidades, que habían quedado bajo la férula de los papas durante siglos. Una importante decisión tomada por Carlos V en las Cortes de Madrid de 1534 contribuyó de modo decisivo a la promoción de los juristas: ante la queja de los pecheros por la tendencia de los profesores universitarios a evadir el pago de impuestos, el monarca obliga a someterse a los profesores, eximiendo de la medida a los doctores juristas del Colegio de Bolonia y de las universidades de Salamanca y Valladolid, a las que pronto se suman los canonistas de Alcalá: desde ese momento, el grado de doctor por esas universidades concede la nobleza personal¹⁰⁸. A mediados del siglo XVI la intervención regia en la vida universitaria era ya moneda corriente; se asienta así el proceso de ‘nacionalización’ de la educación para servir a los intereses del estado, sin importar cuales fueran éstos.

Un incentivo para estudiar —salvo, lógicamente, entre los hijos de las familias nobles más importantes— era obtener después un cargo civil o eclesiástico, o una carrera en una de las profesiones liberales. Asistimos así a la casi total absorción de la educación por la enseñanza del derecho y la formación de los letrados. Incluso entre clérigos y teólogos empezaron a abundar los canonistas, “porque las salidas eran más y mejores”¹⁰⁹. Se instala socialmente (no sólo en ámbito universitario) el ‘carrerismo’, la ‘empleomanía’, en parte “sintomática de una sociedad en la que los

¹⁰⁵ D. Ynduráin (1994: 496-497).

¹⁰⁶ D. Ynduráin (1994: 508). Ynduráin (1994: 511) aporta el ejemplo revelador de Baltasar de Céspedes en su *El humanista* (c. 1600), donde el autor, en tanto que humanista, ya no aspira a sustituir a los teólogos, sino que reivindica la necesidad que los teólogos tienen de la historia; por tanto, “habría que atribuir a los humanistas el mérito de haber remediado las carencias en el saber histórico de que se quejaba Salisbury”, incluso si existen antecedentes del mismo compromiso metodológico en Hugo de San Víctor. Para el análisis de la repercusión del humanismo sobre otras disciplinas no humanísticas, v. P. O. Kristeller (1983: 2, 16-19).

¹⁰⁷ Kagan (1981: 113 y ss.); Pelorson (1980: 27).

¹⁰⁸ Pelorson (1980: 27, 38, 200).

¹⁰⁹ M. Andrés (1977: I, 225). Matiza la cuestión Pelorson (1980: 32).

valores dominantes de clase alta y media son ‘aristocráticos’ en el sentido de que el trabajo manual y la empresa comercial son desdeñados mientras que el *rentier* es aplaudido, incluso si sus ingresos se derivan de un cargo y no de la tierra” ¹¹⁰.

Durante el reinado de los Reyes Católicos los letrados eran de nombramiento regio entre jurisperitos universitarios, mayores de edad y que conocieran las leyes del reino. Con Carlos V los nombramientos directos desaparecieron paulatinamente por obsoletos y recayeron en el presidente del Consejo Real de Castilla y en el secretario real (Francisco de los Cobos), que hacían las consultas y proponían los nombres al monarca. A medida que el peso recayó sobre los propios letrados, que querían elegir a sus homogéneos, poco a poco dejó de funcionar el criterio único de méritos para empezar a primar el de sangre, origen social o nacimiento. La limpieza de sangre fue un procedimiento para eliminar solicitantes a medida que los letrados eran más y se endurecían las normas por la competencia. Se formó insensiblemente una casta cerrada de letrados que con el tiempo llegó a patrimonializar los cargos de la administración municipal, real y eclesiástica. La fuga de catedráticos de Universidad en pos de cargos de la corona alcanzó al 40 por 100 de los elegidos para cargos de asiento; lo mismo ocurrió con los graduados de colegios mayores; las grandes universidades eran las principales canteiras (Salamanca, Valladolid y Alcalá) ¹¹¹. El cambio se manifiesta universitaria y socialmente en el predominio de los colegios mayores: primero nacieron para ayudar a los estudiantes pobres a mejorar sus conocimientos con vistas a mejorar su estado, y al final abandonaron su papel de erudición y se convirtieron en cauce preferente para promocionar a los grupos dominantes y monopolizar los puestos de la administración y gobierno del país ¹¹².

El fenómeno trae consigo en el mundo académico el irresistible avance del derecho frente a otras disciplinas. La realidad es que progresivamente los estudiantes rehuyen las artes liberales y la teología y se encaminan al derecho (civil y canónico) para conseguir una carrera profesional legal o de cargos, o para adquirir conocimientos prácticos. Muchos abandonaban antes de acabar; sólo se graduaban aproximadamente un tercio de los que empezaban, pero esos competían por las cátedras y los cargos de letrados. Fue ese profesionalismo jurídico de las universidades, y no una orientación conservadora de la teología, lo que según Kagan marginó a la España del XVII del pensamiento europeo ¹¹³.

¹¹⁰ Kagan (1981: 119). El ascenso de un Palacios Rubios o de un Siliceo son ejemplos bien conocidos: v. Pelorson (1980: 200).

¹¹¹ Kagan (1981: 140, 193).

¹¹² Sobre la proliferación de colegios universitarios, v. Ajo (1958: 226-229), y con respecto a la admisión o no de cristianos nuevos en los mismos Ajo (1958: 34).

¹¹³ “En este sentido, la vieja afirmación popular de que la preocupación unilateral y conservadora por la teología fue lo que impidió el progreso educativo y científico de España y sus universi-

Cuando Villalón escribe *El Scholástico*, el cambio ya se ha iniciado. La crisis de las artes liberales había comenzado. Un dato relevante: Alcalá de Henares, que nació como universidad especializada en artes y teología y tenía un plan de estudios que limitaba los estudios de derecho canónico ¹¹⁴, en 1550 tenía ya el mismo número de matriculados en derecho que en teología; a principios del siglo XVII, los juristas duplicaban a los teólogos y los cuadruplicaron a finales de ese mismo siglo ¹¹⁵. En los colegios predominaban las becas para juristas frente a las destinadas a teólogos, incluso si grangeaban a la larga puestos de gobierno en los que se ventilaban problemas de fe, lo que también Melchor Cano lamentó ¹¹⁶. Villalón debió de captar, pues, no sólo la competencia de Alcalá como universidad, sino la competencia del derecho como disciplina y la distinta idea que la corona tenía de las funciones que la institución académica debía cumplir.

10. LA CRISIS DE LAS ARTES LIBERALES Y EL PRINCIPIO DE LA DECADENCIA

La educación europea posterior al año 1500 se dividía en dos grandes categorías que se necesitaban mutuamente, pero que estaban bien delimitadas: una atendía a la formación de las profesiones especializadas, principalmente la jurídica, para futuros funcionarios y eclesiásticos; la otra se ocupaba de la formación humanística y literaria, latina, que se dirigía sobre todo a los nobles, quienes con frecuencia no precisaban hacer carrera pero sí enriquecer su cultura para aumentar su prestigio social ¹¹⁷. Villalón es un apasionado defensor de la rama humanista y

dades no está respaldada por los libros de matrícula; una respuesta más verosímil sería la casi exclusiva dedicación al derecho y a las carreras de letrados. Las ciencias experimentales, las lenguas modernas, y los estudios de economía política encontraban poco sitio en una institución que era, y se consideraba a sí misma una escuela de formación profesional de juristas y de clérigos y nobles con formación legal. Los títulos de derecho, los cargos de la corona, y el prestigio que éstos conferían eran las metas últimas de las universidades castellanas de los siglos XVI y XVII, y no el avance de la medicina o la comprensión científica del mundo” (Kagan, 1981: 260). Melquíades Andrés (1977), probablemente suscribiría estas palabras, dada su reivindicación de la originalidad y modernidad de la teología clásica española en comparación con la de otros países europeos.

¹¹⁴ “Cisneros prohibió expresamente el derecho civil en Alcalá, y San Juan de Ávila, el derecho canónico en la Universidad de Baeza. Con esa medida trataron ambos de salvaguardar el propósito fundacional de ofrecer [...] el grupo nutrido de teólogos profundos que España necesitaba” (M. Andrés, 1977: I, 25); Pelorson (1980: 26).

¹¹⁵ Kagan (1981: 257). Pelorson (1980: 27 y 99-133).

¹¹⁶ M. Andrés (1977: I, 212).

¹¹⁷ “Esta división tal vez sea ilusoria, ya que muchas veces los juristas tenían una preparación en filosofía y en los clásicos, mientras que los nobles que asistían a la universidad estudiaban, por lo general, derecho. Pero es cierto, a pesar de todo, que cada una de estas categorías representaban una

escribe en unos años en los que detecta el avance de la jurisprudencia y los letrados. Su programa es el de los poetas y pedagogos del norte de Italia desde los siglos XIV-XV, el que aboga por la enseñanza de las artes liberales (la lengua y la literatura de Grecia y Roma clásicas) en sustitución de la educación escolástica de la Edad Media, la que desde la lógica de Aristóteles formaba a los futuros teólogos¹¹⁸. Los humanistas no exigían vocación, ni una vida de retiro erudito, sino que orientaban la formación en un contexto general de desarrollo moral y de servicio civil activo como ciudadano en la defensa de un príncipe, una nación, Dios, etc. Villalón, como los humanistas italianos y luego del resto de Europa, urge a los grupos dominantes para que cultiven las artes liberales combinándolas con las marciales. Y fue ese apoyo de la aristocracia, en toda Europa, el que posibilitó la presencia pública del humanismo¹¹⁹.

Un indicio de influencia de los humanistas es el importante crecimiento, aunque limitado, de la alfabetización en la Castilla del siglo XVI, a través del apoyo público de los municipios a las instituciones educativas también lo son las diversas iniciativas religiosas, caritativas (inclusas y escuelas para pobres y huérfanos, etc.), sociales y personales para extender la lectura, la escritura y las buenas costumbres a toda la población. Sin embargo, los problemas de financiación y administración existieron desde un principio¹²⁰.

Las universidades competían con otras instituciones educativas¹²¹ y trataban de conservar su monopolio de enseñanza en cinco facultades: artes, medicina, teología y derecho (canónico y civil), las mismas disciplinas que elogian los interlocutores de *El Scholástico* en II, iv-vi. Pero la enseñanza de estas disciplinas se basaba en textos establecidos y accesibles a cualquiera que leyera el latín. Los planes de estudio cambiaron muy poco en algunas materias (derecho) y fueron más flexibles en otras (teología y artes liberales). El plan de artes era dúctil a principios del XVI

rama independiente en la Europa moderna y que, juntas, formaban un único, aunque híbrido, programa" (Kagan, 1981: 35-36).

¹¹⁸ E. Garín (1957: 124-152).

¹¹⁹ "El humanismo como suma teórica de las aportaciones que un día confluyen idealmente en la *Altertumwissenschaft* no es lo mismo que como revolución de la enseñanza y, por ahí, de la civilización europea. En tanto tal, el *establishment*, la aristocracia, le prestó el apoyo definitivo: sin él, el humanismo se habría quedado, por a disgusto que fuera, en otra escuela de pensamiento, en una tendencia intelectual más, sin una auténtica presencia pública" (F. Rico, 1993: 81).

¹²⁰ Kagan (1981: 62).

¹²¹ De 1489 es el primer colegio-universidad. "Frente al sistema de universidad medieval, tipo Salamanca [...] sobre la que llovieron privilegios de papas y reyes, nace el colegio o convento con facultad de dar grados. Su orientación es decididamente humanista y teológica. En él se da gran importancia a las lenguas clásicas: latín, griego y hebreo" (M. Andrés, 1977: I, 25). Para lo que sigue, Kagan (1981: 275).

y se estancó y decayó progresivamente. Al Aristóteles sempiterno desde el siglo XIII al XVIII se añadió en 1500 lengua y literatura griega y latina y se crearon cátedras de árabe, hebreo y caldeo; a partir de cierto momento algún contemporáneo como Valla y Copérnico, junto a astronomía, matemáticas y música¹²². Villalón reivindica para su república académica ideal, sencillamente, las materias defendidas por los humanistas, incluso si no hay unanimidad sobre lo que los *studia humanitatis* incluían y excluían¹²³:

Leerse ha gramática, latinidad, lógica, philosophía, matemáticas y astrología, cánones, theología, leyes y medecina. Las lenguas griega y hebrea, música y cosmographía. (III, x, 226).

En el nivel universitario la concepción inicial humanística del estudio de las artes liberales como preparación para la 'vita activa e civile' no triunfó, porque los clásicos, para la mayoría de estudiantes de los 'estudios generales', eran sólo un marco de referencia para su formación profesional, jurídica principalmente, ya que esa les proporcionaba prestigio y posibilidades de ascenso social.

El momento simbólico del triunfo omnímodo del derecho es 1550, una década que se inició con los célebres debates de Las Casas y Sepúlveda sobre la esclavitud y terminó con los autos de fe de Sevilla y Valladolid en 1558-1559 y la pragmática filipina que prohibía el estudio en universidades extranjeras. Las lenguas clásicas y la teología humanista languidecían en las universidades seculares, limitadas a proporcionar una formación preliminar a los futuros jurisperitos, y se empezaban a mantener más bien en las órdenes religiosas del clero regular y en los círculos literarios de los gentilhombres ociosos¹²⁴. La erudición, bastante libre y dinámica, que había florecido en las universidades, declinó poco a poco. Disminuyó el interés por disciplinas como la filosofía, las lenguas y autores clásicos, las matemáticas y la historia natural; las universidades de Castilla descuidaron los estudios que no

¹²² Kagan (1981: 204-206). Para el programa de artes liberales véase A. F. G. Bell (1927), que puede completarse con C. Lynn (1937) y J. López Rueda (1973). Más específicamente, para el plan de estudios en la Facultad de Artes de la Universidad de Salamanca, v. Ajo (1958: 220-221 y 235-236).

¹²³ Entre los estudiosos del humanismo no hay acuerdo sobre la extensión y el alcance reales de las letras humanas. D. Ynduráin (1994: 59) hace una síntesis de tres posiciones ejemplares: las de E. Garin, de P. O. Kristeller y de É. Gilson.

¹²⁴ Además de Kagan (1981: *ibid.*), v. M. Andrés (1977: I, 27): "La excesiva abundancia de facultades teológicas dificultó, por no decir imposibilitó, el mantenerlas en un alto nivel científico a una población inferior a los ocho millones de habitantes". A mediados del siglo XVI se aprecia ya la crisis de la teología: "Los teólogos habían perdido el ímpetu de búsqueda de la primera mitad del siglo XVI. Gustaban en exceso de repetir y amplificar. Las universidades menores [...] graduaban incluso en disciplinas que no enseñaban" (*ibid.*, I, 29).

estuvieran encaminados a la formación legal y sus ‘premios’, y adquirieron una nueva configuración intelectual, conservadora y tradicional, que las alejó “de los desarrollos del pensamiento filosófico y científico europeo de aquella época”¹²⁵. Las universidades se preocuparon por estar limpias de herejía y se resistieron a cualquier innovación de plan de estudios. La época de hermetismo contra las corrientes innovadoras coincide según Kagan con la época de mayor influencia y participación de religiosos en la educación universitaria, a diferencia del periodo anterior a la crisis, en que dominaba el carácter secular de la universidad, de la mayoría de sus profesores y estudiantes.

Algunos elementos de resistencia del sistema contribuyeron al fracaso de las universidades en una enseñanza adecuada de las artes liberales: la escasa oferta de profesores cualificados, la corrupción de las cátedras, los problemas financieros para mantener un salario digno, el creciente desinterés estudiantil, los abusos banderizos de los colegios en defensa de sus intereses, el favoritismo, el absentismo de profesores y estudiantes, el fraude en los exámenes, etc. Las órdenes religiosas, y en particular los jesuitas, ganaron más crédito docente entre los estudiantes y llenaron ese vacío pedagógico de la enseñanza de las artes, la gramática e incluso la teología. La contribución más significativa de las universidades de esos años es la formación de ese nuevo estamento social, los letrados, pilar fundamental del estado de los Austrias y, a la larga, razón del declive de la educación superior: “La élite de letrados, aislada del mundo exterior por la censura, la exclusividad de clase y la cultura latinizada que representaba, se alejó de los superiores ideales humanistas en los que había sido en un principio formada. En el siglo XVI había dado a la monarquía la experiencia legal necesaria para establecer un gobierno fuerte y centralizado y sentar las bases de una sociedad que se rigiera por la ‘ley del derecho’”¹²⁶. La cultura que nace tras el canto del cisne del humanismo, en todas las disciplinas, tiene una deuda decisiva con los *studia humanitatis*, pero ya ha renunciado a ellos, porque los antiguos ya no son el fundamento de todas las ciencias. Ha llegado el momento de los especialistas¹²⁷. Si la competencia entre humanistas y juristas es ya medieval y los primeros consiguen progresivamente ganar la partida a los segundos durante algunas décadas y en algunos ambientes, *El Scholástico* nos presenta la inversión de ese proceso: el avance de los juristas dentro y fuera de la Universidad. Villalón escribiría, pues, desde y en el marco específico de las letras humanas, en tanto que especialista afectado por la situación recesiva y no como alguien que ‘trata un tema’ entre otros. Las letras clásicas no

¹²⁵ Kagan (1981: 260-263 —aquí la cita— y ss.).

¹²⁶ Kagan (1981: 280).

¹²⁷ Rico (1993: 153-156).

pretenden ya ser la única verdadera clave de acceso a los demás saberes y subsisten por tanto como *una* facultad en la enseñanza superior.

La revolución del sistema educativo europeo y su decadencia posterior son fenómenos más o menos paralelos en los distintos países occidentales. Castilla madrugó, con respecto a otros países, en su 'revolución educativa', realizada varias décadas antes que la Europa del norte y con mayor intensidad que Inglaterra, Francia o los estados alemanes¹²⁸. Pero en los años en los que se escribió *El Scholástico*, los principales ingredientes que fraguaron la crisis de las letras humanas ya estaban en el ambiente, y Cristóbal de Villalón supo detectarlos y denunciarlos, trufándolos entre las extensas y eruditas páginas en las que soñaba una universidad ideal ya incompatible con la hora de los especialistas. Refugiarse, como él, en el saber de los antiguos, sólo podía ser, ya en ese momento, una forma de defender los métodos de la elocuencia y la filología, de la historia y la literatura, la única herencia del humanismo que perduraría por siglos.

Es seguramente el amor por su lengua castellana, junto al propósito reformador, lo que le impulsa a escribir su libro en vulgar, incluso si domina el latín y pese a su defensa de los estudios de autores griegos y latinos. Pero como lo declara en la primera redacción de la obra, la lengua materna es ya más dúctil y comprensible para todos, él mismo incluido:

No es escripta la presente obra en latín, sino en nuestra castellana lengua, porque más fácilmente dize el hombre lo que quiere en su propia lengua que en la peregrina, y porque mi intención fue hazer cosa que todos pudiesen gozar, y como en extremo yo desease agradar a todos, quise que fuese en vulgar estilo, porque entendida de todos, a todos igualmente deleite y dé gusto y sabor. Aliende que la lengua que Dios y naturaleza nos ha dado no nos debe ser menos apazible ni menos estimada que la latina, griega y hebrea... (Prólogo de la 1.^a redacción, pág. 342).

En los momentos en los que escribe Villalón, el latín ya no es medio de expresión e investigación exclusivo ni imprescindible; los hombres sabios podían combinar ya lecturas latinas y vulgares con comodidad. Ello significa que el humanismo no había sido sólo un hermoso y aristocrático sueño, sino que había conseguido también, quizás inmolándose de forma natural, formar un hombre cultivado¹²⁹.

ANA VIAN HERRERO
Universidad Complutense

¹²⁸ Kagan (1981: 33).

¹²⁹ Este trabajo es versión española y ampliada de otros dos en prensa citados en la bibliografía, que fueron ponencia en dos congresos respectivos: "Images de l'Université et du professeur uni-

BIBLIOGRAFÍA DE OBRAS CITADAS

- Ajo González de Raparigos y Sainz de Zúñiga, Cándido M.^a, *Historia de las universidades hispánicas: orígenes y desarrollo desde su aparición hasta nuestros días*, vol. II: *El Siglo de Oro universitario* (Ávila: CSIC, 1958).
- Andrés, Melquisedec, *La teología española en el siglo XVI* (Madrid, BAC, 1977), 2 vols.
- Armendáriz, Ángel M., *Edición y estudio de 'El Scholástico' de Cristóbal de Villalón*, Ph. D., Washington D.C., Catholic University of America, 1965 (U.M.I., Studies in Romance and Literatures, vol. LXXIV. Microfilm Series, vol. VIII).
- Artaza, Elena, *El 'ars narrandi' en el siglo XVI español. Teoría y práctica* (Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto, 1989), Serie Letras 13.
- Asensio, Eugenio, intr. a E. Asensio y J. Alcina Rovira, "Paraenesis ad litteras", *Juan Maldonado y el Humanismo español en tiempos de Carlos V* (Madrid, Fundación Universitaria española, 1980), págs. 5-92.
- Bataillon, Marcel, *Érasme et l'Espagne* (París, 1937); trad. esp. A. Alatorre, *Erasmus y España* (Madrid, FCE, 1966 ?); nouvelle éd. française en trois volumes, *Érasme et l'Espagne*, ed. D. Devoto avec la collaboration de Ch. Amiel (Genève, Droz, 1991).
- , "Héritage classique et culture chrétienne à travers *El Scholástico* de Villalón" en *L'Humanisme dans les lettres espagnoles, XIX^e Colloque d' Études Humanistes*, Tours 5-17 Juillet 1976 (Paris, J. Vrin, 1979), págs. 15-29.
- F. G. Bell, Aubrey, *Fray Luis de León. Un estudio del Renacimiento español* (1925) (Barcelona, Araluze, 1927).
- Bierlaire, Franz, *Les Colloques d'Érasme: Réforme des études, réforme des moeurs et réforme de l'Église au XVI^e siècle* (París, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie-ès-Lettres de l'Université de Liège, 1978).
- Buck, A., *Die Rezeption der Antike in den romanischen Literaturen der Renaissance* (Berlin, Grundlagen der Romanistik, 1976).
- Cacho Palomar, M.^a Teresa, "Cuentecillo tradicional y diálogo renacentista", en *Formas breves del relato (Coloquio. Febrero de 1985)* (Madrid-Zaragoza, Casa de Velázquez-Dpto. de Literatura Española de la Universidad de Zaragoza, 1986), págs. 115-136.
- Carabias Torres, Ana M.^a, 1990: cf. Chacón, Pedro.
- Chacón, Pedro, *Historia de la Universidad de Salamanca por el maestro Pedro Chacón*, ed. y est. Ana M.^a Carabias Torres (Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1990).
- Chevalier, Maxime, *Cuento tradicional, Cultura, Literatura (siglos XVI-XVII)* (Salamanca, Universidad, 1999).
- visitaire dans *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón: actualité de sa critique", *Colloque Echanges entre les Universités européennes à la Renaissance*, organizado por la SFDES y la asociación RHR, Valence, mayo 2002 (*Actes* en prensa, Droz), y "Théorie et représentation du philologue humaniste dans *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón", en *La philologie humaniste et ses représentations dans la théorie et dans la fiction*, Coloquio Gante 6-9 nov. 2002, *Actes* en prensa, *Humanistica Lovaniensia*.

- Di Camillo, Ottavio, *El Humanismo castellano del siglo XV* (Valencia, F. Torres, 1976).
- Domínguez Ortiz, Antonio, *El Antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias* (Madrid, Alianza Universidad, 1973).
- Erasmus, Desiderius, *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami, recognita et adnotatione critica instructa notisque illustrata* (Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1969-1989), 17 vols. publicados. (Cit. ASD, seguido del número de volumen: *Antibarbarorum liber*: ASD, I, 1; *Lingua*: ASD, IV, 1).
- Fernández Álvarez, Manuel, ed., *Corpus documental de Carlos V* (Salamanca, CSIC, 1973-1981), 5 vols.
- García Galiano, Ángel, *La imitación poética en el Renacimiento* (Kassel, Reichenberger-Universidad de Deusto, 1992).
- García Villoslada, Ricardo, *Loyola y Erasmo. Dos almas, dos épocas* (Madrid, Taurus, 1965).
- Garin, Eugenio, *L'educazione in Europa, 1400-1600* (Bari, Laterza, 1957).
- Gil Fernández, Luis, *Panorama social del humanismo español (1500-1800)* [1981] (Madrid, Tecnos, 1997^{rev.}).
- Gómez, Jesús, *El diálogo en el Renacimiento español* (Madrid, Cátedra, 1988).
- , *El diálogo renacentista* (Madrid, Laberinto, 2000).
- Gutiérrez Nieto, Juan Ignacio, *El Renacimiento y los orígenes del mundo moderno* (Barcelona, Planeta-Editora Nacional, 1975).
- Hamilton, Rita, "Villalón et Castiglione", *BHi*, LIV (1952), págs. 200-202.
- Jiménez Delgado, José, ed. de Luis Vives, *Epistolario* (Madrid, Editora Nacional, 1978).
- Jensen, Kristian, "La reforma humanística de la lengua latina y de su enseñanza", en *Introducción al humanismo renacentista*, ed. Jill Kraye (Cambridge, University Press, 1998), págs. 93-114.
- Kagan, Richard L., *Universidad y sociedad en la España Moderna*, prol. José Antonio Maravall (Madrid, Tecnos, 1981).
- Kerr, Richard J. A., "El 'problema Villalón' y un manuscrito desconocido de *El Scholástico*", *Clavileño*, 31 (1955a), págs. 15-22.
- , "Prolegomena to an Edition of Villalón's *Scholástico*", *BHS*, XXXII (1955b), págs. 130-139 y 203-213.
- Kerr, R. A., 1967. Cf. Villalón.
- Kiger, Jean Moore, *Cristóbal de Villalón: Erasmian Humanist of the Renaissance in Spain as Evidenced in his Masterpiece, 'El Scholástico'*, M. A. tesis, inédita, University of Mississippi, 1978.
- , "The Extent and Nature of the Use of Classical Sources in Villalón's *El Scholástico*", *Renaissance Quarterly*, 36, 3 (1983), págs. 368-398.
- Kinkaid, Joseph J., *Cristóbal de Villalón* (New York, Twayne Publishers Inc., 1973).
- Kristeller, Paul Oskar, *Renaissance Thought and its Sources* (New York, Columbia University Press, 1979), trad. esp. de F. Patán López, *El pensamiento renacentista y sus fuentes* (México, Fondo de Cultura Económica, 1993).
- , "Rhetoric in Medieval and Renaissance Culture", en *Renaissance Eloquence. Studies in the Theory and Practice of Renaissance Rhetoric*, ed. J. J. Murphy (Berkeley-Los Angeles-Londres, University of California Press, 1983), págs. 1-19.

- Lara Garrido, José, "El problema Villalón: soluciones y sugerencias desde el cotejo textual", *AnMal*, V, 2 (1982), págs. 295-323.
- López Grigera, Luisa, *La retórica en la España del Siglo de Oro* (Salamanca, Eds. de la Universidad, 1994).
- López Rueda, José, *Helenistas españoles del siglo XVI* (Madrid, Instituto Antonio de Nebrija, 1973).
- Lynn, Caro, *A College Professor of the Renaissance: Lucio Marineo Siculo among the Spanish Humanists* (Chicago, The University of Chicago Press, 1937).
- Maravall, José Antonio, "La concepción del saber en una sociedad tradicional", en *Estudios de Historia del pensamiento español. Serie I. Edad Media* (Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana-Ediciones Cultura Hispánica, 1967), págs. 201-259.
- , *Antiguos y modernos* (Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966).
- Martínez Torrejón, José Miguel, "Para una edición de *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón", *Actas... Congreso 'La edición de textos'* (Londres, Támesis, 1990), págs. 309-317.
- , "Valor retórico del relato corto en *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón", en *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, ed. Manuel G.^a Martín *et al.* (Salamanca, Universidad, 1993), vol. I, págs. 635-639.
- , *Diálogo y retórica en el Renacimiento español. "El Escolástico" de Cristóbal de Villalón* (Kassel, Reichenberger, 1995a).
- , "'Todo palabras sin verdad'. Censuras renacentistas de la cortesía", en *Traité de Savoir-vivre en Espagne et au Portugal (du Moyen âge à nos jours)* (Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, 1995b).
- Morreale, Margherita, "Luciano y las invectivas antiescolásticas en *El Scholástico* y en *El Cróton*", *BHi*, XLIV (1952), págs. 370-85.
- Muñoz Delgado, Vicente, *Lógica hispano-portuguesa hasta 1600 (Notas bibliográfico-doctrinales)* (Salamanca, tirada aparte sin editor, 1972).
- , *Lógica, ciencia y humanismo en la renovación teológica de Vitoria y Cano* (Madrid, CSIC, 1980).
- Olmedo, Félix G., *Diego Ramírez de Villaescusa (1457-1537), fundador del Colegio de Cuenca y autor de los cuatro diálogos sobre la muerte del Príncipe Don Juan* (Madrid, Editora Nacional, 1944).
- Pelorson, Jean-Marc, *Les letrados-juristes castillans sous Philippe III* (Poitiers, Université-Imprimerie Commerciale "L'Éveil de la Haute Loire", 1980).
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation* (Bruselas, Éditions de l'Université, 1983^a).
- Pérez de Chinchón, Bernardo, *La Lengua de Erasmo nuevamente romançada por muy elegante estilo*, ed. Dorothy Severin (Madrid, Anejos del BRAE, 1975).
- Rico, Francisco, *El sueño del humanismo* (Madrid, Alianza, 1993).
- Salomon, Noël, *La vida rural castellana en tiempos de Felipe II* (Barcelona, Planeta, 1973).
- Santonja, Pedro, *La influencia de la cultura judía en la obra de Arnau de Vilanova (¿1238?-1311). La espiritualidad de su tiempo* (Valencia, Biblioteca Valenciana, 2001).

- Strosetzki, Christoph, *La literatura como profesión* (Kassel, Reichenberger, 1997).
- Taylor, Barry, "Michael Verinus and the *Distichs* of Cato in Spain: a comparative study in reception", en *Latin and Vernacular in Renaissance Spain* (Manchester, Manchester Spanish & Portuguese Studies, 1999), págs. 73-82.
- Vian Herrero, Ana, *Diálogo y forma narrativa en 'El Crotalón'. Estudio literario, edición y notas* (Madrid, Universidad Complutense-Servicio de Reprografía, 1982), 3 vols.
- , Intr. a la ed. del anónimo *Diálogo de las Transformaciones de Pitágoras* (Barcelona, Sirmio-Quaderns Crema, 1994).
- , "Images de l'Université et du professeur universitaire dans *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón: actualité de sa critique", *Colloque 'Echanges entre les Universités européennes à la Renaissance'* organizado por la SFDES y la asociación RHR, Valence, mayo 2002 (*Actes en prensa*, Droz).
- , "Théorie et représentation du philologue humaniste dans *El Scholástico* de Cristóbal de Villalón", en *La philologie humaniste et ses représentations dans la théorie et dans la fiction*, coloquio Gante 6-9, nov. 2002 (*Actes en prensa*, *Humanistica Lovaniensia*).
- Villalón, Cristóbal de, *El Scholástico*, ed. crit. y est. Richard J. A. Kerr, I (Madrid, CSIC, 1967).
- , *El Scholástico*, ed. J. M. Martínez Torrejón (Barcelona, Biblioteca Clásica, 1997).
- Ynduráin, Domingo, *Renacimiento y Humanismo en España* (Madrid, Cátedra, 1994).
- Zappala, Michael O., *Lucian of Samosata in the two Hesperias* (Potomac-Maryland: Scripta Humanistica, 1990).