

## HUMANISMO Y EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: EL CASO DE LEÓN

PABLO CELADA PERANDONES,  
*Universidad de León.*

La historiografía contemporánea se muestra sumamente respetuosa cuando trata de abordar otros tiempos, otras épocas, otras mentalidades. Una ojeada atrás, retroceder al pasado, no suele resultar fácil, y máxime cuando en esa vuelta al lejano ayer se pretende un conocimiento de hechos, acontecimientos o situaciones que en buena medida definen el comportamiento social de un pueblo cuanto más su desarrollo cultural. ¿Y qué podría decirse cuando la intencionalidad de este modesto investigador se aventura en desentrañar los paradigmas educativos mediante los que fue formada la sociedad leonesa del siglo XVI? Simplemente que la distancia aleja y el empeño se constituye en reto. ¡Ardua tarea!

Sin embargo, este acercamiento se nos antoja no sólo necesario para entender la historia interna de los llamados tiempos modernos, sino conveniente también para dotar de sentido desde las preocupaciones del tiempo presente al quehacer historiográfico; no porque vayamos en busca de extrañas analogías -lo que por lo demás sería un ejercicio de absurdo anacronismo-, sino porque el acercamiento a los orígenes de la modernidad constituye una práctica imprescindible para conocer muchos de los problemas que hoy nos afectan, y aún para intuir los horizontes hacia los que se encamina el futuro.

Desde esta óptica, el siglo XVI se nos presenta como una centuria vasta, escasamente atendida por la reciente historiografía pedagógica<sup>1</sup>, más ocupada en la reconstrucción de lo contemporáneo que en volver la vista atrás<sup>2</sup>. El caso de León no deja de ser singular; no existe ningún estudio de conjunto que trate la Edad Moderna, sólo algunos, pocos, parcelados y lógicamente especializados<sup>3</sup>. En este sentido, no sería descabellado sostener que un pueblo que apenas mantiene viva la memoria de su pasado histórico difícilmente podrá plantearse el proyecto del porvenir con plenas garantías de éxito.

Al margen de estos prolegómenos, el objeto de la presente comunicación radica en plantear el pensamiento pedagógico de la décimosexta centuria, un siglo calificado de **revolución educativa**. Desde aquí esbozamos brevemente la situación europea como marco geográfico general, trayendo a colación la opinión de significados humanistas, para centrarnos luego en el panorama educativo del país sobre la base de las concepciones de otros autores, sean o no humanistas, analizando finalmente las redes de educación e instrucción popular en el ámbito leonés, donde nuestro más significado humanista, el cisterciense Cipriano de la Huerca, recibió la enseñanza elemental.

Quisiéramos puntualizar que en la exposición no se contemplan la enseñanza secundaria o intermedia, ni la superior, de la que serían manifestación, entre otras, la profusión de Cátedras de Gramática y Latinidad, Preceptorías de Humanidades, la floración de “Estudios” y Colegios, tanto catedralicios como conventuales o monásticos y el desarrollo universitario, ya tratados en otra ocasión<sup>4</sup>. Bien podríamos hablar del granar humanista, de un atractivo cultivo literario impulsado por los cánones renacentistas, de una renovada educación cortesana, de la presencia burguesa y clerical, de la constitución de tesoros bibliotecarios de particular relieve, calidad y resonancia cultural, o de un mercado editorial pujante, cuestiones por lo que hace a la provincia de León tratadas solo en parte por la Dr<sup>a</sup>. Campos<sup>5</sup>. Todo ello cae fuera de nuestra ambición; más modestamente, aquí registramos la primera enseñanza, puesto que durante este tiempo tienen lugar indudables transformaciones en el terreno de la cultura escrita y de un aprendizaje institucionalizado cifradas en un incipiente desarrollo de la escolarización, entrecortado y precario. En cualquier caso, tal concreción no nos impide hacer en determinados momentos esporádicas referencias a dichos niveles de educación.

Finalmente, para cerrar este apartado introductorio, diremos que somos conscientes de las grandes lagunas existentes en la documentación. La falta de documentos fehacientes, sobre todo cuando se trata de una primera aproximación en un ámbito geográfico concreto, nos obliga a reconstruir la historia de la educación con moderación y recato. Sin embargo, nuestras hipótesis están fundamentadas en indicios significativos derivados de un examen minucioso y contrastado de las informaciones que nos proporcionan diversos testimonios, tanto de la época como contemporáneos, acerca de la actividad escolar del periodo en cuestión. Los documentos que presentamos en el Apéndice no son tantos ni tan esclarecedores como quisiéramos. La búsqueda, en ocasiones, ha resultado infructuosa. No obstante, pueden formar levadura junto con otros materiales de archivo y bibliográficos más variados y abundantes.

## 1. UN SIGLO DE REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Varios historiadores de la educación, considerando los grandes progresos educativos que se producen a lo largo del siglo, no han dudado en calificar a éste como originario de “una nueva frontera”<sup>6</sup> y gestador de una auténtica *revolución educativa*. Así lo hace Kagan, entendiéndolo que la educación fue una de las claves del desarrollo en Europa<sup>7</sup>. Para Durkheim, el siglo XVI es motivo de una primera revolución educativa gracias a la rica literatura pedagógica que en él aparece, la cual no se volverá a repetir hasta la segunda revolución, ya en el XVIII<sup>8</sup>. De la misma opinión son otros tratadistas, entre los que cabe citar a Abbagnano y Visalberghi<sup>9</sup>, Bennassar<sup>10</sup>, Bowen<sup>11</sup>, Cipolla<sup>12</sup>, Debesse y Mialaret<sup>13</sup>, Stone<sup>14</sup>, etc. También hay detractores; Painter, por ej., sostiene que “fue un tiempo de gran degeneración moral e intelectual. La cultura había muerto en el clero y la escuela fue olvidada; la superstición y la ignorancia caracterizó a las masas”<sup>15</sup>.

Obviando esta visión pesimista, en atención al consenso de los referidos autores, cabe decir que las causas coadyuvantes de esa revolución educativa estriban en una serie de factores culturales, económicos, políticos, religiosos y sociales que, ya al unísono y paulatinamente, ocurren durante el Renacimiento. Sería pretencioso detenernos en el análisis de cada uno de ellos -y además estaría fuera de contexto-. Por el momento, basta con indicar que los cambios políticos concitan la burocracia adminis-

trativa del funcionariado y las confrontaciones religiosas propician una mejor formación del clero, así como una mayor preocupación por adoctrinar la feligresía. De este modo, las demandas laborales de la Iglesia y el Estado elevan el nivel de preparación intelectual y, en consecuencia, surgen dos categorías educativas, en palabras de Kagan, “las profesiones especializadas, principalmente jurídica, y la formación humanista, latina, fundamentalmente literaria, diseñada sobre todo para nobles, para quienes resultaba importante por razones de cultura y prestigio social más que para hacer carrera”<sup>16</sup>.

En este contexto de la **humanitas**, la revolución educativa no afecta por igual a los distintos niveles educativos. En opinión de Bowen, “en modo alguno cabe hablar de revolución en lo concerniente a la alfabetización pública, ni de aumentos espectaculares en la población escolar... La escuela del siglo XVI -añade- quedaba fuera del alcance de la mayor parte de la gente, y la vida pública se mantenía casi exclusivamente sobre una comunicación verbal de persona a persona”<sup>17</sup>.

Excesivamente exagerada se nos antoja la visión apriorística de Bowen por lo que consideramos que tal afirmación debe ser matizada en el sentido de que la revolución educativa en los niveles intermedio y superior no puede explicarse sin un incremento de la escolarización y alfabetización a no ser que demos por sentado que existía arraigada tradición de leer y escribir. Lógicamente existe una tradición, rudimentaria, pero no con tan fuerte arraigo que se pueda esgrimir como piedra angular<sup>18</sup>. Con todo y ello, es comúnmente aceptado que la generalización de la escolarización -si se nos permite la expresión- arranca precisamente en el siglo XVI, aunque con precedentes muy cercanos en el tiempo<sup>19</sup>. Por tanto, antes de llegar a la Preceptoría, al Colegio, al “Estudio” o a la Universidad, las pequeñas escuelas, las escuelas populares, aún en los márgenes de la educación tradicional, no exentas en todo caso de algunas de las innovaciones metodológicas, favorecieron una mutación cultural de extraordinarias consecuencias, transformando las relaciones de los individuos y abriendo paso a la modernidad. Luego es rigurosamente cierto que también se da el fenómeno de revolución educativa en los niveles más bajos de enseñanza, en la instrucción elemental.

¿Podemos considerar a los humanistas como los verdaderos artífices de este cambio? Ciertamente, los humanistas pertenecen a un grupo social que usa para comunicarse una lengua culta -el latín- y se inspiran en las mismas fuentes, comentadas con juicios propios. Aspiran a conseguir el hombre ideal, con un desarrollo armónico de todas sus capacidades, habilidades y valores, para que sea digno, libre, centro del universo y creador de un mundo nuevo. Pretenden cultivar todos los aspectos de la personalidad, tanto físicos, intelectuales, estéticos, como religiosos y morales. Residen generalmente en las ciudades; unos son nobles y ocupan cargos relevantes, otros subsisten gracias a la docencia pública o privada como preceptores de personas pertenecientes a las clases dominantes, y aún otros, tal vez los más sabios toda vez que los menos reconocidos socialmente, se esconden tras el hábito profesando en recónditos lugares. Son “huchas del saber”, enciclopedistas en puridad, algunos pedagogos natos, que critican duramente la enseñanza escolástica medieval, el memorismo y la férrea disciplina -castigos corporales-. Con objeto de reformar la enseñanza escriben tratados dirigidos a personas influyentes, padres y maestros, con normas sobre metodología, organización y administración escolar, además de otros libretos destinados a servir de textos en los colegios y escuelas para sustituir a los que se vienen utilizando desde hace siglos. No tienen, por lo general, buen concepto de la labor docente, porque está muy desprestigiada y goza de escasa consideración social. Por este motivo, siempre que pueden, se

apartan, huyen de ella<sup>20</sup>. Si no del humanista perfecto, bien podría considerarse éste el retrato robot del buen humanista.

Como colofón, se puede decir que los humanistas no estaban para solucionar problemas, sino para plantearlos; por eso denuncian, aconsejan y proponen, y en este sentido están más cerca de las clases privilegiadas, que son las que pueden resolverlos, que de las clases populares, que indefectiblemente los sufren. Sin embargo, hemos de reconocer que sus teorías han supuesto una importante aportación a los fundamentos de la ciencia pedagógica.

## 2. LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL VIEJO CONTINENTE

Desde el punto de vista socio-cultural, con la frialdad que denotan las estadísticas, pre-estadísticas más bien, habida cuenta de la escasez y poca fiabilidad de los datos relativos a esta época<sup>21</sup>, parece apropiado presentar algunos índices sobre el nivel de escolarización de la población del viejo continente en un intento de pergeñar la educación popular que nos servirá de marco de referencia toda vez que de contraste con el panorama español.

En el contorno europeo, las tasas de instrucción varían, en función geográfica, de unos países a otros. Las más elevadas se sitúan en la bucólica Suiza, norte de Italia, nordeste de Francia y los Países Bajos. Los datos que nos son conocidos quedan reducidos a ámbitos localistas por lo que no es posible generalizar. No obstante, se puede decir que la masa rural es casi analfabeta, siendo los grandes núcleos urbanos los de más elevada cota de alfabetización, alcanzando en algunos casos el 50 % entre los adultos<sup>22</sup>.

T. Moro afirma que en 1533 el 60 % de la población inglesa sabía leer y escribir, pero tal declaración hay que tomarla con ciertas reservas ya que hasta finales del siglo XV el acceso a la educación entre los británicos era un privilegio reservado a los eclesiásticos<sup>23</sup>. París, en 1535, cuenta con 25.000 escolares, para una población de unos 100.000 estudiantes, lo que supone que el índice de escolarización de niños entre 5 y 14 años es elevado y cualquier parisino podía aprender a leer y escribir o recibir instrucción elemental<sup>24</sup>. Lo mismo ocurre en los Países Bajos, donde la mayor parte del poblamiento posee rudimentos de gramática y hasta los campesinos saben leer y escribir<sup>25</sup>. Estos porcentajes contrastan con el 16 % de Colonia o el 9 % de Leipzig, en tanto que apenas el 1 % de los trabajadores alemanes pobres sabían leer, siendo todavía menor el número de los que escribían<sup>26</sup>; pero experimentan un notable incremento en las postrimerías del siglo<sup>27</sup>.

Es cierto que la ruptura de la unidad religiosa y espiritual de Europa avivó el interés por educar al pueblo. Durante la segunda mitad del siglo son mayores los logros alcanzados en la Europa protestante, donde el número de adultos analfabetos oscila entre el 55 y el 65 %, mientras que en la Europa católica es del 70 al 80 %<sup>28</sup>. ¿Cómo explicar entonces el contraste tantas veces advertido entre una Europa protestante alfabetizada y una Europa católica con inferiores porcentajes de alfabetización? Esto es comprensible si tenemos en cuenta que el protestantismo basaba la difusión del libro sagrado impreso en lengua vulgar, mientras que el catolicismo adoctrinaba mediante lo oral y lo visual, además de que la Inquisición condenaba al *Índice* las versiones en lengua vulgar<sup>29</sup>.

A finales del siglo, en la región francesa de Narbona, por ej., los porcentajes de alfabetización eran del 90 % en comerciantes y burgueses, 65 % entre los artesanos y solamente del 10 al 30 % en la población rural<sup>30</sup>. Una cita es ilustrativa al respecto: “Todos los clérigos saben firmar con su nombre, al igual que los letrados -burócratas-, los grandes mercaderes y la mayor parte de la alta nobleza, pero no los hidalgos pobres de extracción nobiliaria inferior. Entre el 30 y el 50 % de los artesanos, tenderos y agricultores enriquecidos demuestran ser capaces de escribir y en cuanto a los trabajadores asalariados, dependía bastante de la naturaleza de su actividad y del grado de especialización: el personal al servicio de familias nobles solía ser analfabeto y los niveles de analfabetismo se disparan considerablemente entre los humildes taberneros y los jornaleros”<sup>31</sup>.

Por otra parte, entre las experiencias educativas de relevancia habría que resaltar la *Casa Giocosa* que en Padua dirige V. de Feltre<sup>32</sup>, o las Escuelas de la Doctrina Cristiana establecidas en Italia en 1539<sup>33</sup>. Tampoco debemos pasar por alto el *Gimnasio* alemán, si bien de menor entidad.

Veamos ahora algunas citas para comprobar el pensamiento de los humanistas europeos referente al cambio que se está produciendo en aquellos años.

R. Agrícola, al ser llamado para dirigir una escuela en Antwerp, escribe: “Se me encomienda una escuela. Una escuela es como una prisión en la cual hay golpes, lágrimas y lamentos sin fin. Si algo hay con nombre contradictorio es la escuela. Los griegos la llamaron *schola*, esto es, ocio; los latinos, *ludus literarius*, juego literario; pero nada más lejos del ocio que la escuela, nada más penoso ni más opuesto al placer”<sup>34</sup>.

Parecida opinión vierte Erasmo al hablar de los maestros, “sobre los que pesan mil maldiciones, porque siempre los vereis mugrientos y famélicos en sus escuelas -dije escuelas, y mejor haría en llamarlas letrinas o cámaras de tortura-, entre una tropa de muchachos, encaneciendo a causa de los trabajos, ensordecidos por los gritos y envenenados por el bedor y la suciedad, y, sin embargo, yo hago, con mis beneficios, que se estimen como los primeros entre los mortales. ¿Hasta qué punto están satisfechos de sí mismos cuando aterrorizan con su rostro y con su voz a la multitud temblorosa de chiquillos, cuando martirizan a los desdichados niños, cuando imitando al asno de Cumas, y a medida de su capricho, se abandonan a todas las formas de la cólera? Entonces, su estrechez les parece flujo, huelen con fruición la hedionda porquería, y su misérrima esclavitud se les antoja un reino, hasta el extremo de que se negarían a cambiar su tiranía por el imperio de Falaris o de Dionisio”<sup>35</sup>.

En otra ocasión se muestra mucho más benévolo y, con diferente perspectiva, en carta dirigida a Vives, dice que “en Colonia se permite enseñar a cualquiera y a cualquier precio”<sup>36</sup>. Este interés por la enseñanza queda patente en la manifiesto del malogrado E. Dolet: “¿No tenía yo razón al rendir homenaje a las letras y a su triunfo? Han recuperado su antiguo brillo y, al mismo tiempo, su verdadera misión, que es la de hacer la felicidad del hombre, la de llenar toda su vida de bienes. Esta juventud que, en este momento, recibe una instrucción buena y liberal, crecerá y con ella aumentará la estimación pública hacia las letras, bará descender de sus redes a los enemigos del saber, ocupará los empleos públicos, estará en los consejos del rey, administrará los asuntos de Estado y le aportará sabiduría”<sup>37</sup>.

Aparte de las reseñadas, otras muchas citas se podrían aducir, desde G. de Verona, J. Sadoletto o M. Vegio entre los humanistas italianos, pasando por los reformadores M.

Lutero y J. Calvino, los franceses Montaigne y Rabelais, hasta los ingleses R. Ascham y R. Mulcaster, y otros más que en el tintero quedan<sup>38</sup>.

Acertado parece concluir este apartado con un brevísimo fragmento de las obra cumbre de Moro, donde se declara abiertamente “que todos los muchachos reciben educación y una gran parte de hombres y de mujeres dedican sus horas libres al estudio”<sup>39</sup>. Tácitamente, este anhelo sólo era posible en la imaginaria *Utopía*. La realidad se nos antoja singularmente distinta y aquella distante sociedad era relativamente incapaz de alfabetizar a la población tal como hoy lo entendemos. En líneas generales, aunque se hicieron importantes progresos, quedaba mucho camino por recorrer<sup>40</sup>. Pero si pretendiéramos sintetizar algunas notas destacadas durante esta centuria tendríamos que referirnos al predominio del aspecto ético y religioso, a los textos antiguos ora paganos ora cristianos como fuentes de consulta y, en fin, a la reivindicación de lo social y lo popular, dando como consecuencia origen a la educación pública, que pretendía un objetivo claro: erradicar el analfabetismo o la semialfabetización extendiendo la instrucción entre aquellas clases que más lo necesitaban, es decir, el pueblo llano.

### 3. ESCOLARIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN EL PANORAMA ESPAÑOL

El periodo de prosperidad que se inició con el advenimiento de los Reyes Católicos favoreció el desarrollo de un movimiento humanista con matices peculiares respecto al de otros países europeos. A diferencia del renacimiento alemán, italiano o francés, tiene el español una unidad de postulados y una orientación en absoluto beligerante con el carácter eminentemente teológico del medievo. Su mérito estuvo en dar una dimensión religiosa y católica a sus inquietudes humanísticas, sin dejar de abrir nuevos cauces al pensamiento y a la cultura escrita. La expansión de la civilización del libro y la democratización de la escritura -el libro impreso se difunde con rapidez generalizando el interés por la lectura sobre todo entre las clases privilegiadas-, obligan a abrir las puertas de la sociedad entera a la alfabetización, rompiendo los moldes de lo restringido.

Desde los comienzos del siglo tiene lugar una profunda revisión de las tradiciones escolares y educativas, y la enseñanza va adquiriendo poco a poco mayor aceptación. En muchos pueblos se establecen escuelas de primeras letras mientras que la instrucción elemental se hace obligatoria en las ciudades<sup>41</sup>. Los estudios de latín y humanidades, las preceptorías de Gramática, los seminarios conciliares, las universidades y sus colegios mayores, así como las preocupaciones literarias de la burguesía urbana con respecto a la educación de sus hijos, el nuevo reconocimiento de la infancia y de la adolescencia, la preocupación por la urbanidad, la recuperación de Quintiliano, Nebrija y sus *Introductiones Latinae*, los escritos socio y psicopedagógicos de Vives, Huarte de San Juan, etc., reflejan el ansia de saber que se despertó por aquel tiempo. Erasmo comentaría así este fenómeno. “España, en el transcurso de pocos años, ha llevado los conocimientos a tal altura, que no sólo excita admisión, sino que ofrece modelo a las demás naciones de Europa”<sup>42</sup>.

F. Picatoste, en su obra *Estudios sobre la grandeza y decadencia de España*, refiriéndose a esta época dice: “En el siglo XVI el número de maestros de primeras letras

era muy grande en España y todos ellos gozaban de consideraciones y privilegios notables y honrosos<sup>43</sup>.

No tenemos datos precisos sobre la cuantificación del magisterio, pero lo que si sabemos es que tanto los monarcas como la Iglesia aludían expresamente a la figura del maestro.

Refiere Sandoval que Carlos I, cuando visitaba alguna ciudad, solía preguntar por los individuos de las tres PPP: “Qualis Parrochus? Qualis Praetor? Qualis Praeceptor?, esto es, ¿qué tal es el párroco, el alcalde, el maestro?”<sup>44</sup>. Felipe II, en un documento impreso en 1588, disponía: “Sabed que siendo de la importancia que es que los niños sean bien enseñados a leer, escribir y contar, y bien instruidos en la Doctrina christiana por la fuerza con que en la niñez se imprimen los primeros documentos y costumbres, etc., he acordado y mando que de aquí en adelante ninguna persona que haya sido maestro de Escuela o quiera serlo, no ponga Escuela pública ni la tenga en pueblo ni parte alguna destos Reynos sin ser primero examinado o por lo menos aprobado para ello, so pena de treinta mil maravedises por la primera vez que lo hiciere y si no tuviese con que pagarlos, destierro del Reyno por tres años. Y que ningún Maestro examinado y aprobado enseñe a leer y a escribir la Lengua Castellana sino por instrucciones y cartillas impresas que de aquí adelante con licencia de los de mi Consejo, so pena de privación del oficio de Maestro por tres años la primera vez que se le privare, y la segunda privación perpetua<sup>45</sup>.”

La Iglesia por su parte también se pronunciaba en un tenor semejante: “Ningún maestro ponga estudio de Gramática o escuela de niños sin que primero sea examinado por Nos... Otrsi que los dichos maestros tengan mucho cuidado de la virtud, recogimiento de los mozos y niños... que no han de leer ni estudiar en libros deshonestos, profanos o de cavallerías...”<sup>46</sup>.

De las citas anteriores se desprenden al menos tres cuestiones: que ya no podía ser maestro toda la persona que quisiera, tuviere o no vocación para ello, sino que para poder ejercer como tal, habría de poseer licencia o título para enseñar; que los maestros tampoco podían enseñar a su conveniencia, sino que habrían de ceñirse a una rudimentaria normativa metodológica, desarrollada por medio de *instrucciones* y *cartillas*; y, finalmente, que se debería cuidar mucho la formación religiosa<sup>47</sup>.

Muchas escuelas, muchos maestros, pero... ¿Cuántos niños escolarizados?

Viñao, en un documentado trabajo sobre alfabetización, lectura y escritura durante el Antiguo Régimen, condensa el panorama español afirmando que “la situación española durante el siglo XVI y el primer cuarto del XVII, no parece haber sido comparativamente inferior a la francesa e inglesa del mismo periodo, al menos en el medio urbano y para el sexo masculino”<sup>48</sup>.

¿En qué se fundamenta para llegar a tan sorprendente conclusión? En primer lugar, en el análisis de los contratos suscritos entre municipios y maestros u órdenes religiosas para la enseñanza de las primeras letras<sup>49</sup>, así como en la información suministrada por padrones municipales o el Censo Fiscal de 1561. Dichos análisis revelan la existencia en la vieja Castilla y poblaciones importantes de Extremadura de maestros o clérigos dedicados a la enseñanza<sup>50</sup>. Más amplia es la opinión de Bennassar quien, considerando que tanto en Castilla como en Cataluña y Valencia, donde la cultura manuscrita gozaba de gran tradición, sostiene que “en prácticamente todas las ciudades existen maestros que se instalan por su cuenta para enseñar a los niños a leer y a escribir...; aunque también el cálculo, sobre todo las cuatro operaciones básicas. El estudio de los registros

notariales revela que incluso padres de condición modesta llevan a sus hijos junto a uno u otros de estos maestros<sup>51</sup>. Lo mismo vienen a demostrar los trabajos de Costa Rico para las provincias gallegas<sup>52</sup>.

En segundo lugar, en el acento puesto sobre todo por la Iglesia en la educación como instrumento de evangelización y cristianización<sup>53</sup>. La Iglesia de la Contrarreforma adquiere conciencia del poder de la educación, aunque los mandatos de concilios provinciales y sínodos diocesanos<sup>54</sup> promoviendo la enseñanza de la lectoescritura y de la doctrina cristiana, ordenando a los párrocos crear escuelas y controlando la ortodoxia de los maestros eran ya habituales desde finales del siglo XV. Tales prácticas se intensificarán y reforzarán tras la reforma tridentina<sup>55</sup>.

Y, por último, también se considera el apoyo de los reyes, quienes frecuentemente se rodeaban de sabios maestros y querían para sus hijos una educación sólida y completa, ejemplo que cundió en la nobleza y otras clases sociales<sup>56</sup>.

Con todo y ello, no siempre habrá un lugar para el común de los fieles y de los súbditos; buenas súbditos porque en su ignorancia reconocen la bondad de sus monarcas, y amadísimos fieles porque bajo la atenta mirada de sus obispos, abades y priores, párrocos, monjes y frailes aprenden las oraciones de la doctrina cristiana, a leer, escribir y contar.

Teniendo en cuenta lo anterior, con la cautela de que hemos hablado para las estadísticas, reparemos en algunas cifras. Para Fernández, el 90 % de la población española es analfabeta<sup>57</sup>. Kagan sitúa el porcentaje en un índice ligeramente inferior<sup>58</sup>. Nalle, en un elaborado estudio sobre los encausados en los procesos inquisitoriales de la Diócesis de Cuenca durante la centuria de 1550 á 1650, concluye que el 14 % de los alfabetizados habían sido enseñados por el párroco o un sacristán, el 16 % por un familiar o amigo y el 70 % a través del maestro y la escuela, asegurando que el sistema escolar era aquí el medio más difundido, aunque no el único, de alfabetización<sup>59</sup>.

Obviamente, el nivel de escolarización afecta de forma desigual a los distintos grupos sociales. La élite intelectual se encuentra entre la nobleza, el clero y los funcionarios; el resto de la población, la gran mayoría social, cuyo sustento reside en la tierra, la industria y el comercio, permanece anclada en la más absoluta ignorancia, o cuando más recibe una pobre instrucción elemental a base de lectura, escritura, cuentas y catecismo. Por tanto, pervive todavía una situación de semialfabetización, semianalfabetismo y de escolarización restringida.

Efectivamente, a pesar de que se producen logros importantes, el analfabetismo sigue siendo una lacra social, especialmente entre los campesinos, los pobres, las mujeres y las minorías étnicas<sup>60</sup>. En concreto, la educación femenina, muy postergada hasta entonces y limitada a ciertas élites de la nobleza y alta burguesía, se va extendiendo, aunque muy lentamente, a otros sectores inferiores, pero de ninguna manera se la puede equiparar con la del hombre<sup>61</sup>.

Si consultamos los autores de la época veremos que en sus escritos hacen frecuentes referencias a la primera enseñanza. Fray Antonio de Guevara, en el prólogo de su *Historia del famosísimo Emperador Marco Aurelio*, escribe: "Todos saben, todos leen, todos aprenden"<sup>62</sup>.

P. López de Montoya, en el *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles*<sup>63</sup>, nos dice que en todos los pueblos grandes hay escuelas regentadas por maestros que "no son dignos de enseñar, pues vemos que de la manera que suelen algunos poner tienda de mercería para ganar de comer en aquel trato, con la misma facilidad



abren otros tienda para enseñar, y enseñan sin que se sepa dellos o, alomenos, si tienen las partes necesarias para exercitar oficio tan importante<sup>764</sup>. Por ello, cuando el ambiente de la escuela entrañe peligro y a fin de evitar que los niños adquieran malas costumbres, aconseja que “mucho mejor es que aprendan en sus casas”<sup>765</sup>.

También A. de Nebrija responsabiliza a los padres de la educación de sus hijos, decantándose por la de índole familiar en detrimento de la escolar; sin embargo, tampoco ve grandes inconvenientes en que se compartan ambas, pues “nada impide que un preceptor pueda atenderle, además de ser instruido en las escuelas”<sup>766</sup>.

El más grande pedagogo del humanismo español, J. L. Vives<sup>67</sup>, recomienda igualmente la enseñanza doméstica, si bien completada en la escuela; pero si las condiciones fueran favorables “y el padre puede, ponga ayo de su hijo una persona pobre e incorruptible que le instruya a la vez si sabe hacerlo, aunque no a él solo, porque aprovechará menos, según demuestra Quintiliano. De no hallarse que sea capaz de dar buena instrucción, o si faltan condiscípulos, envíele a la escuela pública de la ciudad, eligiendo antes una persona pariente o amiga a quien encargar el niño en seguida, con objeto de enterarse de la marcha de sus estudios y dirigir sus costumbres”<sup>768</sup>.

Vives es partidario de que en todas las ciudades se establezcan escuelas públicas, con maestros competentes, sufragados por el tesoro público, para que enseñen las primeras letras y las buenas costumbres a niños y niñas<sup>69</sup>. Aboga, por tanto, por la educación popular para que los niños y jóvenes sean “instruidos en las letras, en la doctrina cristiana y religión, en la moderación y en la templanza y en las artes y oficios”<sup>770</sup>.

Poco a poco, la educación se va convirtiendo en un medio de superar la situación social. Hasta tal punto se había extendido el afán por el estudio, incluso entre las clases más humildes, que P. de Valencia escribe ya en 1608: “Ahora cada labrador y sastre y zapatero y herrero y albañil, que todos aman a sus hijos con afición indiscreta, quieren quitarlo del trabajo y le buscan oficio de más fantasía; para esto los ponen a estudiar. En siendo estudiantes, aunque no salgan con los estudios adelante, se hacen regalos y toman presunción, y quedan sin oficio, o hechos sacristanes o escribanos”<sup>771</sup>. Semejante parecer manifiesta Gil de Zárate: “A nadie le preocupa su origen, se atendía sólo a su saber; y cada estudiante por pobre que fuese, veía en perspectiva, como premio de su aplicación y talento, una mitra, una toga, un asiento en los Consejos del Estado. Así los Claustros, la Iglesia, los Tribunales se llenaban de una inmensa multitud que contribuía poderosamente a aumentar el caudal intelectual de España”<sup>772</sup>.

#### 4. LEÓN EN EL PUNTO DE MIRA

Kagan sostiene que la región castellano-leonesa ocupó un lugar de privilegio en esa revolución cultural y educativa del viejo continente europeo, tanto por el número de establecimientos docentes, como por el volumen de estudiantes, y más aún por la propia difusión de la cultura humanística<sup>73</sup>. Un dato revelador: en el último cuarto del siglo, solamente en las universidades castellanas cursaban 20.000 estudiantes, contingente que representa el 3,2 % de los varones entre 15 y 24 años. Con este porcentaje es posible que Castilla se coloque en el primer lugar de los estados más educados de Europa<sup>74</sup>.

Centrándonos concretamente en el contorno leonés, hemos manifestado en otra ocasión<sup>75</sup> que es durante el Renacimiento cuando el niño encuentra por primera vez su

propia identidad al verse y sentirse protagonista en muchos de los aspectos de la vida social. Fundamentalmente desde varios puntos de vista: entorno familiar, educativo, artístico, social, religioso, etc. El niño coopera a la economía del hogar, es objeto de inspiración en las obras de arte, vive muchas veces en la marginación, etc.

Pero, ¿qué ocurre con su educación? ¿está la población infantil y adolescente leonesa totalmente desescolarizada? o, por el contrario, ¿hay una red de establecimientos donde se imparten las primeras letras? Decididamente, la respuesta ha de ser afirmativa. Y varios son los indicadores que conviene en demostrarlo.

La sociedad leonesa arbitró una serie de medidas para procurar la formación de la población en edad escolar. Obviamente, no se conseguirá una escolarización total, pero si al menos se tenderá a sacar de la incultura y de la ignorancia a una parte importante. De este modo, hallamos en la provincia distintas instituciones dedicadas a la primera enseñanza, unas ofreciendo solo atención educativa y otras ocupadas además en labores asistenciales. La Iglesia, el Municipio y las iniciativas particulares coadyuvarán fundamentalmente a tal fin. Acerquémonos al papel desarrollado por cada una de ellas.

#### 4. 1. La Iglesia

Es sabido que las iglesias de Astorga y León llevaron a cabo sucesivas campañas de catequización y sacramentalización de la niñez. En este sentido podemos citar los sínodos diocesanos que, recogiendo el mandato del Concilio V de Letrán -"Magistri scholarum et praeceptores in grammatica et rethoria pueros suos instruere debent"-, abrirán escuelas sinodales tanto en las catedrales como en los arciprestazgos y arcidiaconatos<sup>76</sup>. El más importante de la Diócesis de León tuvo lugar en 1526<sup>77</sup>; pero fijémonos en el convocado por Pedro de Acuña en la Diócesis de Astorga en 1553<sup>78</sup>, donde, al tratar de la enseñanza de la doctrina cristiana, se dice: "Estatuyemos y mandamos... a todos los curas de las Yglesias parrochiales de este nuestro Obispado..., enseñen a sus parrochianos la Doctrina christiana..., y que la enseñen y la hagan enseñar a sus hijos"<sup>79</sup>. Parece ser que la eficacia de estas escuelas fue bastante irregular, porque los párrocos, especialmente en los pueblos pequeños, declinaban su función en los sacristanes, enterradores, campaneros, etc. No obstante, también hemos de valorar en su justa medida la labor desarrollada por éstos<sup>80</sup>.

Otros establecimientos docentes, de marcado carácter asistencial, fueron debidos al celo de las instituciones eclesiásticas -ya como altas jerarquías, ya como cabildos catedralicios- de las diócesis respectivas. Así se fundaron obras pías, memorias, aniversarios, cátedras, preceptorías, etc., sostenidas a expensas de sus propios fondos o de aquellos recaudados por medio de la contribución diezmal y otros arbitrios. Podemos citar en este caso la Casa de Niños Expósitos de Astorga, que venía funcionando desde 1344<sup>81</sup>, o la Obra Pía Ntr<sup>a</sup>. Sr<sup>a</sup>. La Blanca, Arca de Misericordia o Casa de Niños Expósitos de León, creada en 1584<sup>82</sup>. Tanto en una como en otra tenemos constancia de que se sostenían escuelas de primeras letras para dar instrucción elemental a los acogidos.

También las Órdenes Religiosas se ocupaban de crear centros de acogida y custodia, enseñando además las primeras letras a la niñez. Es el caso de la Compañía de Jesús, que en su fundación de "San Miguel de los Ángeles", desde 1571, enseñó a leer, a escribir, a contar y los rudimentos de la doctrina evangélica a muchos leoneses<sup>83</sup>; establecimiento que en 1624 se convertirá en una renombrada Escuela de Gramática<sup>84</sup>. Una

obra similar realizaron los conventos de Santo Domingo o San Claudio en la capital, el de San Francisco en Astorga, y los monasterios de San Benito en Sahagún de Campos, el de San Andrés en Vega de Espinareda, etc., y probablemente los cenobios que conformaron la llamada Tebaida Berciana. Sin embargo, conviene precisar que las órdenes conventuales y monásticas estuvieron mayormente dedicadas a la enseñanza secundaria y superior<sup>85</sup>.

#### 4. 2. Concejos y municipios

Refiere García que “era frecuente en muchas provincias de España el mandato de los municipios para la asistencia a la escuela, y en otras existía la enseñanza obligatoria como sanción penal”<sup>86</sup>. El afán de los municipios leoneses, lo mismo que ya lo venían haciendo los castellanos y aragoneses, por participar en el desarrollo cultural a partir del Renacimiento es claro.

Tenemos constancia de que existían maestros de leer y escribir en la capital<sup>87</sup>, y, lógicamente, escuelas, así como también la había en Astorga, pues ello es lo que se desprende de un documento del Procurador General o Mayordomo de Propios, Juan Ruíz, donde al relacionar las cuentas de 1558 aparece una partida correspondiente al sueldo del maestro de primeras letras Juan Rodríguez, quien percibía dos ducados por Nochebuena e igual cantidad por San Juan; en total, 44 rs. y 4 mvs.<sup>88</sup>

También había escuela municipal en La Bañeza, regentada por Santiago García y su mujer María de la Fuente<sup>89</sup>, además de un Estudio de Gramática llamado “La Trinidad”. Asimismo debieron existir otros centros de enseñanza, al decir del Cronista Oficial de la Ciudad, o sea, “que aunque en La Bañeza se observa un alto nivel de analfabetismo, a juzgar por los que en las escrituras declaran no saber firmar, no era por falta de maestros y centros de aprendizaje, sino por otras causas muy complejas”<sup>90</sup>.

Larga se haría la lista si tuviéramos que relacionar todas las Escuelas de Partido, como en ocasiones aparecen denominadas en los Protocolos Notariales. Baste decir que las había igualmente en Ponferrada<sup>91</sup>, Sahagún de Campos, Valencia de Don Juan, Villafranca del Bierzo, Cacabelos, etc.

#### 4. 3. Iniciativas particulares

Junto a las escuelas sinodales, con sabor catequético, y municipales, de claro talante popular, constatamos la existencia de otra clase de escuelas, debidas a las iniciativas particulares, y que muy bien podrían calificarse de “ducales”, a tenor de sus patrocinadores. Se documentan en los solares nobiliarios, donde grandes aristócratas, señores y dueños de la tierra, pagaban a maestros y bachilleres para que enseñasen las primeras letras a sus súbditos. De este modo, el Vizconde de Quintanilla sostenía escuelas de este tipo en Quintanilla de Flórez y en Destriana de la Valduerna, los señores Hernando de Vega y Blanca Enríquez lo hacían en Grajal de Campos, los Flórez por el Concejo Babiano, los Osorio en los alrededores de Astorga, los Quiñones en Laguna de Negrillos, y probablemente otros apellidos ilustres por la montaña leonesa y la tierra de campos, donde proliferan grandes familias de acendrada hidalguía.

De todas ellas nos fijamos en los Condes de Luna<sup>92</sup>. La familia de los Quiñones, Condes de Luna y más tarde Marqueses de Montevirgen, contaba entre el personal a su

servicio en el feudo leonés con un Preceptor o Bachiller de Gramática, encargado de la instrucción y educación de los miembros de la noble casa. Entre aquellos, como educador de Claudio Fernández Vigil de Quiñones<sup>93</sup>, destacan Gaspar de Navarrete<sup>94</sup>, quien llegó a ser Catedrático y Rector de la Universidad de Valladolid en 1533<sup>95</sup>, y Alonso Ruíz de Quirós, que desde 1536 ejerció como Curador *ad litem* y *ad bona*<sup>96</sup>.

Además, esta familia tenía una fortaleza en Laguna de Negrillos. Aquí, D. Francisco Fernández de Quiñones, ya en 1509, daba salario a un maestro de primeras letras. “Tiene de salario este año, porque lee Gramática en dicha villa syn llevar cosa alguna III mill. e XII cargas de pan moreno, e XL cargas de vino, a parte de vestido y calzado”<sup>97</sup>. También sostenía al Bachiller Ortuño Pérez, “con quitación de XX mill.” y a otro Bachiller llamado Baeça, a quien pagaba una soldada de cinco millares<sup>98</sup>. En esta escuela ducal, la escuela de su pueblo podríamos decir, fue donde Cipriano de la Huerga aprendió a leer, escribir, contar, la doctrina cristiana y tal vez algunas nociones de gramática latina antes de ingresar en los entonces florecientes y hoy arruinados muros del Monasterio de Santa María, de la prestigiosa Orden del Císter, ubicado en las cercanías de San Esteban de Nogales<sup>99</sup>.

Dicho ésto, no quisiéramos finalizar sin hacer unas breves precisiones. De todas las variables que en mayor o menor medida intervienen en la calidad de la enseñanza –locales, maestros, textos, metodología, etc.<sup>100</sup>– de estos más bien precarios establecimientos de primeras letras, vamos a detenernos en el aprendizaje de la escritura<sup>101</sup>. La escritura es probablemente, mejor que la lectura, el indicador más claro para conocer el nivel de alfabetización de los leoneses. En este sentido, aunque permanece todavía muy arraigada la costumbre de aprender a escribir por muestras<sup>102</sup>, hay que decir que la enseñanza de la escritura ya dispone de textos tipificados, sometidos a reglas<sup>103</sup>.

En los documentos del A.H.P.L., algunos de procedencia notarial<sup>104</sup>, pero la mayoría provenientes de las escuelas leonesas de esta época, hallamos ya abecedarios de idéntica tipología, con un carácter teórico-práctico, que persiguen un aprendizaje académico<sup>105</sup>. De perfil gótico, el objeto para el que habían sido compuestos fue para servir de modelos a los ejercicios caligráficos. Su valor didáctico, por tanto, queda fuera de toda duda. En general, utilizan el castellano, y son los de contenido religioso o moral los que más abundan. Una excepción en latín confirma la regla: “*Honore patrem tuum et matrem tuam*”.

Todos estos testimonios se corrigieron, lo que les confiere validez y fiabilidad como pruebas escolares. Si hemos de juzgar a los alumnos por la calificación, ciertamente que son escasísimos los “bien”. Sin pauta directriz resultaba difícil conseguir una buena calificación; prevalecen, no obstante, las advertencias generales, tanto en las calificaciones como en las correcciones: “imita”, “ten cuidado”, “atiende”, “despacio”. Otras hacen referencia a las perfecciones técnicas: “más formada, igual y llana la pluma”, “guarda regla”, “imitarás al reglón con mucho cuidado”. No faltan las que reflejan aspectos didáctico-pedagógicos: “limpio”, “a la tarde te espero”, e incluso una poética sentencia: “este papel que aquí veis escrito por todos lados, merece el que lo escribió doce azotes bien pegados”<sup>106</sup>.

Un motivo prioritario para alfabetizarse era poder firmar y muchos documentos atestiguan que “no sabe escribir ni firmar”; coletilla que se adiciona cuando la firma se interrumpe o en algunos casos el intento no corresponde al saber<sup>107</sup>. Las firmas de muchos de los documentos conservados en los Protocolos Notariales revelan un aprendizaje basado en normas metodológicas y caligráficas; las primeras denotan un aprendizaje académico y las segundas reflejan una base práctica. En consecuencia, el análisis

de los autógrafos nos evidencia que existen dos tipos de alfabetizados: los que aprendieron solamente a través de un método -muestra- y los que lo hicieron además por reglas, bajo la tutela de un maestro o la guía de un escribano<sup>108</sup>. Este segundo grupo es bien patente en las familias nobles ya que el carisma de su letra se adapta al estilo propio de la época, casi siempre en variedades humanísticas -aldina, bastarda, cursiva-, que son las mismas en que escriben aquellos que han cursado carrera<sup>109</sup>.

En conclusión, se puede afirmar que la mayoría de las gentes de León viven en pequeñas poblaciones, sumidas en una profunda ignorancia, al margen del saber humanista y preocupados por las necesidades primarias de subsistencia. Aunque proliferan los centros, escasean las buenas escuelas y los maestros privados son inaccesibles. Cuando existe algún monasterio o escuela caritativa, tienen la posibilidad de aprender gratis, pero la enseñanza suele ser bastante deficiente en aquellas ya que algunos párrocos, con escasa vocación docente, dejan en manos de otras personas la dura tarea de enseñar los rudimentos de leer, escribir y contar y las nociones del catecismo. Como en Europa y en el resto de la Península, también los campesinos leoneses son los menos instruidos y no resulta extraño que en muchos lugares todos sean iletrados. No obstante, se han de valorar muy positivamente los avances producidos en la campo de la escolarización, gérmenes indudables del desarrollo experimentado en las primeras letras durante los siglos XVII y XVIII.

## APÉNDICE I

*En la villa de Ponferrada a ocho dias del mes de agosto año del señor de mill e quinientos e cincuenta e dos años. Ante mi el escribano e testigos de yuso escritos fueron concertados e igualados el bachiller Lobera preçetor de gramatica de esta dicha villa y Fernan Ruiz preçetor de gramatica en la villa de Biana del Bollo de esta manera:*

*En que el dicho bachiller Lobera toma en su compañia al dicho Fernan Ruiz para que lea y platique a los estudiantes y juntamente con el use el dicho ofiçio de prezetor de gramatica en esta dicha villa de Ponferrada por tiempo y espacio de dos años conplidos que con dos temporadas que comienzan a correr dende san Lucas primero que viene deste presente año hasta el dia de san Juan de junio siguiente del año que viene y el otro año siguiente se entiende que la dicha temporada ha de ser por el dicho tiempo y durante el dicho tiempo el dicho bachiller Lobera a de ser obligado a leher a los estudiantes que tubieren una liçon cada dia y las demas liçiones y platica que los dichos estudiantes ayan de aver segun el dicho bachiller Lobera lo acostunbra el y sus repetidores que los lea e lo haga todo el dicho Hernan Ruiz y que en lo que toca al salario que esta villa da al dicho bachiller Lobera lo aya e lleve todo segun hasta aora lo a llebado el dicho bachiller Lobera y que por razon de llevar el dicho salario sea obligado a pagar el general donde an de tener a los dichos estudiantes. Yten que por razon del trabajo que el dicho Hernan Ruiz a de poner con los dichos estudiantes tocante el dicho tiempo de los dichos dos años que a de llevar de los ocho reales que cada estudiante a de pagar por su temporada del çinco reales de ellos y los tres los a de llebar el dicho bachiller Lobera y el dicho bachiller Lobera a de cobrar los dichos tres reales de los dichos estudiantes en las primeras tres pagas que hizieren por razon del dicho estudio y lo demas lo a de aver y cobrar el dicho Hernan Ruiz de los dichos estudiantes y ansi el dicho bachiller Lobera por lo que le toca e atañe y el dicho Hernan Ruiz por lo que ansi mesmo le toca e atañe se obligaron por sus personas y bienes (etc.).*





a o uae fueron bñomi  
 de años de ferreas escribano de la Benu.  
 mynes. Caenaro de saltuue No. Diezon  
 El Rey A regina e uadoi fea el mes de  
 de su nombre

Juan de... de...  
 de... de...  
 de... de...



## NOTAS

1. La Sociedad Española de Historia de la Educación (S.E.D.H.E.) dedicó el VII Coloquio Nacional precisamente a esta época, bajo el título: "Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio", *Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, CIDE, Málaga 1993.
2. ESCOLANO, A., *La Revista Interuniversitaria: Historia de la Educación. Primera década (1982-1991)*, *Ibidem*, pp. 313-319, especialmente el cuadro 1, p. 315.
3. ÁLVAREZ, C., *El Condado de Luna en la Baja Edad Media*, Publicaciones del Colegio Universitario-Institución Fray Bernardino de Sahagún, León 1982; CAMPOS, M.D., *La arquitectura del Renacimiento en la primera mitad del siglo XVI en León*, Publicaciones de la Universidad de León, León 1991; VIFORCOS, M.I., *La ciudad de León en el siglo XVII: La fiesta barroca y su instrumentación ideológica*, Publicaciones de la Universidad de León, León 1991; VILLACORTA, T., *El Cabildo Catedral de León. Estudio histórico-jurídico. Siglos XII-XIX*, Centro de Estudios e Investigaciones "San Isidoro", León 1974.
4. CELADA, P., *Educación, religiosidad y cultura humanística en León durante los siglos XVI y XVII*, *Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, CIDE, Málaga 1993, pp. 243-253.
5. CAMPOS, M.D., *El arte del Renacimiento en León. Las vías de difusión*, Publicaciones de la Universidad de León, León 1992, pp. 11-55; "La actividad docente y sus repercusiones artísticas en León durante el siglo XVI", *TIERRAS DE LEÓN* 81-81 (1991), pp. 1-23.
6. CHARTIER, R., *Las prácticas de lo escrito*, en ARIÉS, Ph., y DUBY, J., (Drs.), *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*, Taurus, Madrid 1991, pp. 114-161 *passim*.
7. KAGAN, R. L., *Universidad y sociedad en la España contemporánea*, Tecnos, Madrid 1981, p. 33.
8. DURKHEIM, E., *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid 1982, p. 230.
9. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A., *Historia de la Pedagogía*, FCE, Madrid 1981, p. 212.
10. BENASSAR, B., *La España del Siglo de Oro*, Crítica, Barcelona 1983, p. 287.
11. BOWEN, J., *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona 1985, t. III, p. 37.
12. CIPOLLA, C., *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona 1970, p. 58.
13. DEBESSE, M., y MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona 1973, t. I, p. 220.
14. STONE, L., *The Educational Revolution in England, 1560-1640, Past and Present* 28 (1964) p. 41.
15. PAINTER, F., *Historia de la Pedagogía*, D. Jorro, Madrid 1911, p. 181.
16. KAGAN, R. L., *Op. cit.*, p. 35.
17. BOWEN, J., *Op. cit.*, p. 37.

18. GALE, J. M., *Las escuelas del antiguo Egipto a través de los papiros griegos*, FUE, Madrid 1961, p. 21, n. 8 y p. 22; CASTRESANA, R., *La enseñanza en la antigua Roma*, Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 1963, pp. 8-14; GARCÍA, V., *Las inscripciones de San Miguel de Escalada*, El Albir, Barcelona 1982, lám. XIX, 2; MOROCHO, G., *Scholia in Aeschylí septem adversus Thebas*, Publicaciones de la Universidad de León, León 1989, p. 35; VELÁZQUEZ, I., *Las pizarras visigóticas. Edición crítica y estudio*, Publicaciones de la Universidad de Murcia, Junta de Castilla y León, Murcia 1989, pp. 623-624; SHAILOR, B. A., *The Medieval book*, Medieval Academy of America, Toronto 1991, pp. 20-23; HAJNAL, I., *L'enseignement de l'écriture aux universités médiévales*, Budapest 1959, p. 12; MAZUGA, V. I., *Observations sur les techniques utilisées par les scribes latins du haut Moyen Age*, en *SCRIPTORIUM* XLIV.1 (1990) pp. 126-130; ESCOLANO, A., (Dr.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid 1992; PÉREZ, J., *Catálogo de códices y documentos de la Real Colegiata de San Isidoro de León*, Impr. Católica, León 1923, doc. 125-126; DROGIN, M., *Medieval Calligraphy. Its history and technique*, Allanheld, Montclair 1980, p. 50, lám. 38. Particular importancia tiene el Libro 9.552, Ms., s. f., Sección Clero, A.H.N., en el que se escribe. "para leer letra gótica pongo aquí el abecedario y las abreviaturas". Otros documentos de la época se reproducen en *El libro y la escuela*, Biblioteca Nacional, Madrid 1992, y en *La escuela de ayer en Cantabria*, Fundación Santillana, Santillana 1988.
19. Alfonso X el Sabio nos refiere "los estudios en que se aprenden los saberes, e de los maestros, e de los escolares", *Las Partidas*, part. 2ª, tít. XXXI, leyes I-XI. Ya en el siglo XIV, Enrique II, en su "Pragmática de Toro" (1319), dispone la búsqueda de maestros a cambio de favores y privilegios, "porque en nuestros reynos y señoríos no se puede pasar sin maestros que enseñen las primeras letras", Pragmática confirmada en 1370, ratificada por los Reyes Católicos, y por Carlos I en 1540.
20. CANES, F., *La educación popular en los humanistas del siglo XVI*, Actas del VII Coloquio..., pp. 69-77, especialmente, pp. 74-75.
21. Así lo indican algunos estudiosos en sus trabajos, BOWEN, J., *Op. cit.*, p. 394; DEBESSE, M., y MIALARET, G., *Op. cit.*, p. 289; KAGAN, R. L., *Op. cit.*, p. 317.
22. CIPOLLA, C., *Op. cit.*, pp. 19-54.
23. *Ibidem*, p. 53.
24. *Ibidem*, p. 68; CHARTIER, R., *Du livre au lire*, en CHARTIER, R., (Dr.), *Pratiques de la lecture*, Rivages, Marseille 1985, pp. 61-88.
25. *Ibidem*, p. 68.
26. HALE, J.R., *La Europa del Renacimiento*, Siglo XXI, Madrid 1973, p. 336.
27. GAWTROP, R., y STRAUSS, S., *Protestantism and literacy in early modern Germany*, *PAST AND PRESENT* 104 (1984) pp. 31-55.
28. CIPOLLA, C., *Op. cit.*, p. 72.
29. BUJANDA, J. M., (Dr.), *Index de l'Inquisition espagnole, 1551, 1554, 1559*, Centre d'Etudes de la Renaissance-Université de Sherbrooke-Librairie Droz, Sherbrooke 1984, pp. 635-686.
30. CIPOLLA, C., *Op. cit.*, p. 68.
31. NAVA, M. T., *La educación en la Europa moderna*, Síntesis, Madrid 1992, p. 512.
32. AGAZZI, A., *Historia de la Filosofía y Pedagogía*, Marfil, Alcoy 1977, t. II, pp. 52-55.
33. GRENDLER, P. F., *The schools of christian doctrine in sixteenth-century Italy*, *CHURCH HISTORY* LII (1984) pp. 319-331.

34. PAINTER, F., *Op. cit.*, pp. 169-170.
35. ROTTERDAM, E., *Elogio de la locura*, Sarpe, Madrid 1984, pp. 134-135.
36. VIVES, J., *Epistolario*, Editora Nacional, Madrid 1978, p. 199.
37. DURKHEIM, E., *Op. cit.*, p. 230.
38. MORENO, J. M., POBLADOR, A. y DEL RÍO, D., *Historia de la Educación*, Paraninfo, Madrid 1978, pp. 189-241.
39. MORO, T., *Utopía*, Orbis, Barcelona 1973, p. 155.
40. MAYNES, M. J., *The virtues of archaism: the political economy of Schooling in Europe*, en *Comparative Studies in Society and History* 21.4 (1979) pp. 611-625.
41. BARTOLOMÉ, B., *Las escuelas de primeras letras en el siglo XVI*, en DELGADO, B., (Coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Fundación Santa María, Madrid 1992, pp. 125.
42. MORENO, J. M., POBLADOR, A. y DEL RÍO, D., *Op. cit.*, p. 202.
43. GARCÍA, E., *Historia de la Pedagogía Española*, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid 1915, pp. 68-89.
44. *Ibidem*, p. 83.
45. *Ibidem*, pp. 312-313; INIESTA, A. S., *La Educación Española*, Magisterio Español, Madrid 1969, p. 135.
46. Libro V de las *Constituciones Sinodales de Cartagena*, citado por BARTOLOMÉ, B., *Escuelas de Gramática*, en ALDEA, Q., T. MARÍN y VIVES, J., (Drs.), *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, Instituto Enrique Flórez-CSIC, Madrid 1987, p. 292.
47. "Es de mucho interés conocer los libros que los niños lean en sus tiernos años: por lo cual sus maestros presentarán al Obispo o a sus diputados un índice formado de su mano de los libros vulgares con que hayan sido instruidos. Deben, pues, permitirse en aquella edad aquellos libros que inducen a piedad y buenas costumbres, no los que con fábulas infantiles, narraciones o cuentos lascivos los corrompan", Concilio Provincial Compostelano, Salamanca 1565, citado por GARCÍA, E., *Op. cit.*, p. 72.
48. VIÑAO, A., *Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)*, en ESCOLANO, A., (Dr.), *Leer y escribir en España...*, p. 46.
49. Nótese que los aspirantes al hábito, antes de ingresar en el Monasterio o Convento, a los 12 ó 13 años, debían tener estudios primarios, de donde se infiere la asistencia a la escuela o a la cátedra.
50. FLEMM J. P. Le, *Instruction, lecture et écriture en Vieille Castille et Extremadure aux XVIè.-XVIIè. siècles*, en AA. VV.: *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVIè.-XIXè. siècles*, CNRS, Paris 1989, pp. 29-43.
51. BENNASSAR, B., *Op. cit.*, p. 287.
52. COSTA, A., *Institucionalización de la educación y escuelas de primeras letras en la Galicia de los siglos XVI-XVII*, Actas del VII Coloquio..., pp. 255-266.
53. DEDIEU, J. P., *<Christianisation> en Nouvelle Castille. Catechisme, communion, messe et confirmation dans l'archevêché de Tolède, 1540-1650*, MELANGES DE LA CASA VELÁZQUEZ 15 (1979), pp. 261-194; FOURNEL-GUERIN, J., *Le livre et la civilisation écrite dans la communauté morisque aragonaise (1540-1620)*, *Ibidem*, pp. 241-259.

54. SÁNCHEZ, L., *Los Sínodos y la catequesis*, en AA. VV., *Los sínodos diocesanos del Pueblo de Dios*, Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia 1988, pp. 159-196.
55. VIÑAO, A., *Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)*, en ESCOLANO, A., (Dr.), *Leer y escribir en España...*, pp. 49-5.
56. CALERO, M. C., *La enseñanza y la educación en Granada bajo los Reyes Austrias*, Diputación Provincial, Granada 1978.
57. FERNÁNDEZ, M., *La sociedad española del Renacimiento*, Anaya, Salamanca 1970, p. 193.
58. KAGAN, R. L., *Op. cit.*, p. 66.
59. NALLE, S. T., *Literacy and culture in early modern Castille*, PAST AND PRESENT 125 (1989), p. 75.
60. No deja de ser significativo que el primer catecismo conocido del siglo XVI, *Arte para ligearamēte sauer la lēgua arauiga*, impreso en Granada en 1505, tuviera por finalidad la instrucción religiosa de los moriscos. GUERRERO, J. R., *Catecismos de autores españoles en la primera mitad del siglo XVI*, en AA. VV. *Repertorio de historia de las ciencias eclesiásticas españolas*, Publicaciones de la Universidad Pontificia, Salamanca 1971, t. II, pp. 229-230.
61. Algunas mujeres, imitando a la Reina Isabel, que recibía lecciones de Latín e Historia de Beatriz Galindo, apodada "La Latina", sobresalieron en el estudio, llegando a explicar en las universidades, como es el caso de Lucía Medrano, que enseñó en la de Salamanca, o Francisca de Nebrija, que lo hizo en la de Alcalá. Otras, como Teresa de Ávila, María Pacheco, la Marquesa de Monteagudo, etc., despuntaron en las letras.
62. MARAVALL, J. A., *Estado moderno y mentalidad social. Siglos XV a XVII*, REVISTA DE OCCIDENTE, Madrid 1972, t. II, p. 254.
63. LÓPEZ DE MONTOYA, P., *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles: en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar bien a sus hijos*, Viuda de Pedro Madrigal, Madrid 1595.
64. HERNÁNDEZ, E., *Las ideas pedagógicas del doctor Pedro López de Montoya*, CSIC, Madrid 1947, p. 386.
65. *Ibidem*, p. 391.
66. NEBRIJA, E. A., *La educación de los hijos*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia 1981, p. 155.
67. La personalidad y la obra de Vives fueron objeto de varios estudios en el ya referido VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, a cuyas *Actas* remitimos, especialmente, pp. 13-230 *passim*.
68. VIVES, J. L., *Tratado de enseñanza*, Porrúa, México 1984, p. 30.
69. *Ibidem*, p. 32.
70. VIVES, J. L., *Tratado del socorro de los pobres*, Prometeo, Valencia 1942, p. 151.
71. ZARZO, J., *El Lic. Miguel Caja de Leruela y las causas de la decadencia de España*, en *Estudios sobre la ciencia española en el siglo XVII*, s. ed., Madrid 1935, p. 526.
72. GIL DE ZÁRATE, A., *De la instrucción pública en España*, Impr. del Colegio de Sordomudos, Madrid 1855, t. I, pp. 11-12.
73. KAGAN, R. L., *Op. cit.*, p. 50.
74. *Ibidem*, pp. 243-245.

75. CELADA, P., *Notas para la Historia de la Infancia en León hasta 1900*, Actas del III Congreso I.N.F.A.D., Dptº. de Filosofía y Ciencias de la Educación-Universidad de León, León 1994, pp. 593-598.
76. BARTOLOMÉ, B., *Escuelas de Gramática*, en ALDEA, Q., MARÍN, T. y VIVES, J., (Drs.), *Diccionario...*, Supl. I, pp. 291-292.
77. GARCÍA, A., *Synodicom Hispanum. Astorga, León y Oviedo*, BAC, Madrid 1984, t. III, pp. 317-385.
78. Para éste y los demás sínodos y concilios asturicenses, *Ibidem*, pp. 15-225.
79. *Ibidem*, pp. 39-40.
80. "Igualmente mandamos a todos los sacristanes de nuestro Arzobispado y Provincia, y a los eclesiásticos y seglares que se dediquen a la enseñanza de la lectura y escritura, que ante todo instruyan a los niños en la Doctrina Cristiana", Concilio Provincial de Sevilla, 1512, citado por GARCÍA, E., *Op. cit.*, p. 72.
81. RODRÍGUEZ, M., *Historia de la Muy Noble, Leal y Benemérita Ciudad de Astorga*, Celarayn, León 1981, t. II, pp. 502-503.
82. BURÓN, T., *La Obra Pía, antecedente del Hospicio de León*, TIERRAS DE LEÓN 59 (30-06-1985) pp. 29-52.
83. BRAVO, M., *Rincones Leoneses*, Nebrija, León 1979, p. 146; CANELLA, F., *Historia de la Universidad de Oviedo y noticia de los establecimientos de enseñanza de su distrito*, Impr. de Flórez, Gusano y Cª., Oviedo 1903, p. 299.
84. Leg. 178, Expte. 34, Sección Jesuitas, A.H.N.
85. No nos detenemos en ello porque sobre este tema versa una ponencia a cargo del P. Damián YÁÑEZ NEIRA. Para mayor información remitimos a nuestro artículo, ya citado, en *Actas del VII Coloquio...*, pp. 247-248.
86. GARCÍA, E., *Op. cit.*, p. 69. Esta sanción consistía en multa, destierro o en la obligación de pagar una cantidad al maestro como si diera la enseñanza. En Galicia, por ej., llegó a pensarse con tres años de destierro a los vecinos que no enviaban los hijos a la escuela, y en Madrid, allá por 1512, se impuso a algunos padres una multa de 2.000 mvs. por esta razón.
87. En el Apéndice III incluimos el contrato suscrito al maestro de primeras letras Gerónimo López Salgado en 1559, Caja 12, Leg. 17, f. 201, A.H.P.L.
88. RODRÍGUEZ, M., *Op. cit.*, pp. 499-500.
89. GARCÍA ABAD, A., *La Bañeza y su historia*, Lancia, León 1991, p. 376.
90. *Ibidem*, p. 92.
91. Transcribimos parcialmente en el Apéndice I el contrato del Bachiller Lobera y Hernán Ruíz, "prezetores de Gramática" para la villa de Ponferrada, formulado en el año 1552, *Protocolos Notariales de Ponferrada*, Leg. 2, f. 166v, A.H.P.L.
92. Una buena semblanza de esta ilustre familia la encontramos en la obra ya citada de ÁLVAREZ, C.
93. CASADO, B., *Don Claudio Vigil de Quiñones, Conde de Luna, Embajador de Felipe II en el Concilio de Trento*, Madrid 1982, Tesis Doctoral, ejemplar mecanografiado. Son particularmente interesantes los ff. 4-5.
94. Gaspar de Navarrete recibe el 6-05-1545 Carta de Poder del Conde de Luna nombrándole Alcalde Mayor de la familia.

95. ÁLVAREZ, C., *Op. cit.*, p. 5.

96. Protocolos Notariales de Pedro de Argüello, Caja 2, Leg. 4, f. 131, A.H.P.L.

97. "Quitaciones y salarios que paga el año 1509 el Conde de Luna a los servidores y oficiales del Estado de Luna que se relacionan", MS, 14 ff., Fondo de los Condes de Luna, Archivo-Biblioteca de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de León, hoy CajaEspaña, documento inventariado por ÁLVAREZ, C. y MARTÍN, J. A.: *Catálogo del Archivo de los Condes de Luna*, Publicaciones del Colegio Universitario-Institución Fray Bernardino de Sahagún, León 1977, p. 137, nº. 457, y reproducido parcialmente por el Marqués de Alcedo y de San Carlos bajo el título: *Año 1509, Relación de la nómina de D. Francisco Fernández de Quiñones, con la expresión de los servidores y salario de cada uno en Los merinos mayores de Asturias (del Apellido Quiñones) y su descendencia. Apuntes genealógicos, históricos y anecdóticos*, Sociedad Española de Artes Gráficas, Madrid 1918, t. I, pp. 154-158. Las referencias están tomadas de la p. 155.

98. *Ibidem*, p. 157.

99. MOROCHO, G., *Humanismo y Filosofía poligráfica en Cipriano de la Huerga. Su encuentro con Fray Luis de León*, en *LA CIUDAD DE DIOS* CCIV.3-4, Marzo-Diciembre, (1991) pp. 867-868.

100. En concreto, refiriéndonos a los maestros, si bien es cierto que el cuerpo magisterial no fuera tal vez muy extenso, y que muchos *dómines cabra*, pedantes, pordioseros, maestros de rincón contribuyeron al desprestigio y a la ineficacia de la instrucción elemental, hubo otros sin embargo que superaron la mediocridad llegando en algún caso a desempeñar puestos de relevancia. Por lo mismo, el profesorado de las escuelas dependientes de la Iglesia, que en un principio declinaba en sus auxiliares de ritos litúrgicos -campaneros, enterradores, sacristanes, etc.-, mejoró notablemente a partir de la reforma tridentina, que exigía que el preceptor fuese *hombre docto*; cf. BARTOLOMÉ, B., *Escuelas de Gramática*, en ALDEA, Q., MARÍN, T. y VIVES J., (Drs.), *Diccionario...*, p. 297. Por otra parte, más que maestros de escuela, lo que se necesitaban eran maestros de aldea, para que transmitiesen a los hijos de gentes sencillas y pobres los rudimentos de la instrucción elemental.

101. "Convendría, en mi parecer -dice P. Simón Abril- enseñarle al niño juntamente el leer y escribir, y aún el leer por el escribir. Porque como el escribir es cosa del sentido y el leer del entendimiento, formando las reglas las conocerán más fácilmente; después de conocidas, juntándolas en sílabas con la pluma, también las irán juntando con la voz, y lo mismo será en la oración entera", citado por GARCÍA, E., *Op. cit.*, p. 92.

102. V.: Apéndice II, *Fondos Especiales*, León, Caja 53, Inventario II, Doc. 31 a, A.H.P.L.

103. Por esta época, el astorgano Antonio de Torquemada escribe el *Manual de Escribientes*, en un estilo de letra procesal perfecta, participando de las características de la letra cursiva, aunque resalta los patronos humanistas. Esta obra fue publicada en facsímil por la Real Academia Española en 1970, bajo la dirección de Alonso ZAMORA y otros autores. En León fue muy utilizada la *Orthographiae ratio* de Aldo MANUZIO, publicada en 1561, y que formaba parte de la Biblioteca de los Quiñones, cfr.: CASADO, B., *La Biblioteca de Claudio Fernández Vigil de Quiñones*, *ARCHIVOS LEONESES* 74 (1983), pp. 353-378, particularmente, p. 371. Pero los textos clásicos de escritura, los más empleados en las escuelas, son los de YCIAR, J. de: *Recopilación subtilíssima: intitulada Orthographia práctica: por la cual se enseña a escriuir perfectamente*, Bartolomé de Nagera, Zaragoza 1548; NAVARRA, Pedro de: *Diálogos de la diferencia del hablar al escribir*, Jacobo Colmeiro, Tolosa 1565; MADARIAGA, Pedro de: *Libro subtilíssimo intitulado honra de Escrivanos, la Cartilla o Doctrina Christiana*, impresa en Valladolid, que conoció varias ediciones, y algunos otros manuales anónimos.

104. BONO, J., *Historia del Derecho Notarial Español*, Junta de Decanos de los Colegios Notariales de España, Madrid 1979, v. I, t. I, pp. 225-228 y 336-338.

105. *Protocolos Notariales de Ponferrada*, año 1551, Caja 1474, Leg. 11, ff. 126, 143 y 154; *Protocolos Notariales de Astorga*, año 1592, Caja 9321, f. 1124 et passim; *Protocolos Notariales de León*, año 1553, Caja 53, Inventario I, Doc. 57 y año 1560, Leg. 6, Doc. 180v, A.H.P.L. Cfr.: BENITO, E., *Una descripción rimada del alfabeto (siglo XVI)*, en *SCRIPTORIUM XXII.1* (1968) pp. 51-55.

106. BURÓN, T., *El aprendizaje de la escritura. De oficio a necesidad*, 22 ff. mecanografiados; trabajo inédito que aparecerá en la revista *ESTUDIOS HUMANÍSTICOS*. Agradezco al Sr. Burón su cortesía al permitirme consultar este trabajo así como su ayuda en la localización y transcripción de documentos del A.H.P.L.

107. *Protocolos Notariales de León*, año 1533, Inventario I, Doc. 57 y año 1560, Leg. 6, Doc. 180v, A.H.P.L.

108. COTARELO, E., *Diccionario biográfico y bibliográfico de los calígrafos españoles*, *REVISTA DE ARCHIVOS*, Madrid 1913-1914, t. I, lám. 186.

109. CROS, E., *Discours Scientifique et pouvoir: La prologue de la Gramática Castellana de Nebrija*", en *Ecrire a la fin de la Moyen Age*, Colloque International, Aix-en-Provence 1988, pp. 107-118; BENAVENTE, A. de, *Ars et doctrina studenti et docendi*, Publicaciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca 1972, p. 53, edición crítica y estudio por ALONSO RODRÍGUEZ, B. y VARELA, E.: *La letra y su teoría constructiva*, Espasa Calpe, Madrid 1963.

