

La enseñanza y el aprendizaje en el *Tesoro de la lengua* de Sebastián de Covarrubias

Teaching and Learning in Sebastián de Covarrubias's Tesoro de la lengua

JAVIER LASPALAS

Dpto. de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica
Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Navarra
Campus universitario. Pamplona, 31009
jlaspalas@unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-6557-4932>

RECIBIDO: 31 DE OCTUBRE DE 2023

ACEPTADO: 27 DE FEBRERO DE 2024

Resumen: En este trabajo estudiamos los vocablos relacionados con la docencia que define o emplea Sebastián de Covarrubias en su célebre diccionario-enciclopedia. El análisis e interpretación se divide en tres secciones relativas a las principales instituciones escolares de la época: 1) escuelas de primeras letras, 2) colegios de gramática, y 3) universidades. El análisis del *corpus* lingüístico escogido revela una imagen bastante precisa de lo que era el consenso pedagógico del momento. No cabe duda de que el autor estaba interesado por estas cuestiones y se había familiarizado con ellas, principalmente cabe pensar, durante sus años de formación. El *Tesoro* se revela así como una fuente histórica válida. Por otra parte, el examen combinado de los términos en conexión con el contexto histórico permite comprender mejor su significado y en consecuencia el texto.

Palabras clave: Covarrubias. *Tesoro*. Enseñanza. Léxico. Sistema escolar.

Abstract: The topic of this article is the vocabulary related to teaching defined or used by Sebastian of Covarrubias in his celebrated dictionary-encyclopedia. The analysis and interpretation are divided into three sections, connected with the main educational institutions of the time: 1) primary schools, 2) grammar schools, and 3) universities. Once organized, the chosen linguistic *corpus* reveals a fairly precise image of the pedagogical consensus at the time. Clearly the author was interested in and familiar with these questions, mainly we assume, during his formative years. From this point of view, the *Tesoro* is revealed as a valid historical source. On the other hand, the examination of the terms in its historical context allows us to better understand their meaning and consequently the text.

Keywords: Covarrubias. *Treasury*. Teaching. Vocabulary. Educational System.

A un siendo una interesante fuente lexicográfica e histórica, no abundan los estudios sobre el *Tesoro de la lengua*, al que Covarrubias consagró tantos afanes, apoyándose sin duda en una concienzuda recopilación y organización de conocimientos y materiales diversos, fruto de la erudición, pero también reflejo de su experiencia vital. Pretendemos pues examinar, a la luz del contexto educativo en el que fue redactado, el sentido de múltiples términos pedagógicos contenidos en el primer diccionario de la lengua española.

Por razones prácticas, nos hemos limitado a seleccionar y analizar aquellos en los que se hace referencia a la vida escolar, dejando de lado los referidos a otros ámbitos de la educación, sin duda también muy relevantes. Para localizarlos aprovechamos las posibilidades que ofrece la informática, ya que hicimos búsquedas en la versión electrónica de la obra, que pudimos consultar tan solo con fines de investigación (Covarrubias 2006). Seleccionamos términos clave relativos al tema que nos interesaba, aunque también examinamos uno a uno los artículos que contiene para identificar aquellos que tienen relación directa con el tema abordado. A la vista del resultado final, creemos que eso garantiza, si no la exhaustividad, una adecuada cobertura del *corpus* objeto de estudio.

Dividimos nuestra exposición en tres secciones, referidas a los niveles de enseñanza habituales en la época. Pensamos que esa es la mejor manera de trazar una imagen ordenada y precisa del tema, y también más accesible para un lector no familiarizado con él. No obstante, debe tenerse en cuenta que, durante la segunda mitad del siglo XVI, no había aún una correspondencia exacta entre las diversas instituciones docentes y un determinado grado o tipo de aprendizaje. El sistema escolar no tenía en absoluto un carácter uniforme y era una especie de mosaico construido por acumulación. Múltiples iniciativas, tanto particulares como cívicas, lo habían entretejido, adoptando nombres y proponiendo modelos diversos, tal y como explicaremos al final de este trabajo. En especial, estaba aún por definir el ámbito propio de la enseñanza secundaria, ya que el dominio del latín, que era su núcleo esencial, podía adquirirse en múltiples centros, incluidos los universitarios.

LA ENSEÑANZA DE PRIMERAS LETRAS

Hubo un tiempo en que los docentes y las instituciones propios de la enseñanza primaria eran los de «primeras letras». Sin embargo, en el *Tesoro* este calificativo solo se aplica a los conocimientos y las habilidades que les competían (s.v. *Decurión*). En Covarrubias, hallamos una denominación que parece arcaizante –maestrescuela (s.v. *Maestro*)–, pues solo a veces sustituye a otra,

que es la de uso habitual: «maestro de escuela». Por su parte, en la voz *Escuela* se dice que: «En singular, comúnmente significa la casa o pórtico donde enseñan a leer y escribir a los niños». En efecto, en aquel tiempo, salvo contadas excepciones, la enseñanza elemental se cursaba en centros con una sola aula regentada por un único maestro, que solía tener pocos alumnos. Todavía no habían llegado a España, ni los escolapios (Faubell Zapata 1987, 128, 131, 135) ni la Compañía de María (Azcárate Ristori 1993), que décadas más tarde fundaron colegios para estos menesteres.

Como era de esperar, las referencias a la escolarización femenina son casi anecdóticas. Aunque se cita a la «maestra», es «la mujer que enseña a las niñas a labrar» (s.v. *Maestro*). Y «hacer labor y labrar y labrandería, se dice de la ocupación de las mujeres en telas, y las labores que hacen en ellas con la aguja». Es más, la expresión «ir a la labor» equivale a «ir a la maestra» (s.v. *Labor*). Esto refleja muy bien lo que sabemos sucedía. Si descontamos las familias acomodadas, muy pocas muchachas recibían instrucción formal y, en el mejor de los casos, se las confiaba a las «amigas», mujeres honestas de cierta edad que las tenían recogidas, mientras se ocupaban en la costura. De hecho, hay indicios de que hasta bien entrado el siglo XVIII no empezó a pensarse con más seriedad en crear escuelas de primeras letras para las niñas (Pernil Alarcón 1989; Laspalas 2013, 24-26; Solano Macías/Vivas Moreno 2021).

Covarrubias también nos informa sobre los métodos que se usaban para alfabetizar. En primer lugar, había que aprender los caracteres y luego las sílabas, antes de pronunciar palabras. «Empezar a leer pronunciando letra por letra, como a b c sin juntar partes» (s.v. *Deletrear*). «Deletrear, empezar a pronunciar las letras, juntarlas» (s.v. *Letra*). El instrumento que se usaba nos es aún familiar a muchos: «*Cartilla*, la hoja donde están escritas las letras del abecedé, por donde empiezan a leer los niños» (s.v. *Carta*). Esta herramienta de alfabetización tuvo una enorme difusión ya durante el siglo XVI (Infantes 1998; Resines 2007). Sin embargo, en el *Tesoro* aparece también otra, que los anglosajones suelen llamar *hornbook* (Grendler 1991, 142-46; Plimpton 1916): «*Tablilla*, en la que ponen al niño el abc» (s.v. *Tabla*). De este modo, la hoja impresa con el alfabeto se deterioraba menos con el uso y era más manejable. Su uso está bien documentado en la Italia tardomedieval y renacentista, donde recibía el nombre de *tabula* o *tavola* (Black 2001, 36-37).

El siguiente paso era la lectura de textos que, a raíz de la invención de la imprenta, empezaron a estar incluidos en libros. Sin embargo, en aquel tiempo estos últimos eran en gran medida un objeto de lujo, lo que se entrevé en

algunos pasajes de la obra que estudiamos: «*No saber leer más que en el libro de su aldea*, traer decorado lo que ha de decir, sin poder dar razón de nada, o atarse solo a lo que le enseñaron en su rincón» (s.v. *Aldea*). «*Haber estudiado en el libro de su aldea*, no saber más que lo que en particular le han enseñado» (s.v. *Libro*).

El primer dicho podría tener que ver con la multiplicidad y complejidad de los caracteres tipográficos, que no siempre eran fácilmente legibles. Hay indicios de que eso dificultaba la alfabetización, pues los alumnos tenían que aprender a descifrar grafías diversas, en particular la llamada letra gótica y la caligrafía de los manuscritos (Chartier/Julia/Compère 1976, 127-28). La segunda frase parece aludir a la escasez de libros, en particular en el entorno rural, ya que eran caros. Diversos testimonios, incluso pinturas y grabados (Lebrun/Venard/Queniat 1981, 242, 267, 287, 291, 398, 428, 437), indican que bastantes docentes podían llegar a tener un único ejemplar con el que se instruía a todos los alumnos. Así funcionaba el llamado método individual de enseñanza, puesto que los estudiantes pasaban uno a uno ante el maestro para recibir la lección (Laspalas 1993, 256-58).

Cuando sabían leer, comenzaba una segunda fase: el aprendizaje de la caligrafía. Covarrubias defiende que: «El escribir se debía enseñar juntamente con el leer a todos los muchachos, y forzar a los padres a que enviasen sus hijos a la escuela, de los cuatro hasta los siete años, aunque después hubiesen de aprender oficios mecánicos» (s.v. *Escribir*). Es decir, no solo propone la escolarización universal, sino que lamenta algo habitual, no solo entonces sino durante los siglos posteriores: la semialfabetización. Era común dominar la lectura pero no la escritura, pues esta no se enseñaba a los niños más pequeños, y muchos abandonaban la escuela antes de iniciarse en ella. En los censos del siglo XIX y principios del XX se constata este fenómeno (Furet/Ozouf 1977, 199-228; Vilanova Rivas/Moreno Julià 1992, 181-86), y cabe suponer que era más intenso en la época que nos interesa.

También lo favorecería que se pagaba mucho más por aprender a escribir que a leer, y había que invertir mucho tiempo para manejar con soltura las plumas naturales que se usaban. En el *Tesoro* se describe en qué consistía la tarea: «*Materias*, en las escuelas de los niños, los ejemplares de letras que los maestros les dan para que los imiten». «*Muestra*, [...] acerca de los maestros vale lo mismo que la materia o ejemplar que dan al niño». Se trataba de entrenarse en reproducir modelos cada vez más complejos que el maestro entregaba a cada niño (Martínez Pereira 2006, 88-98).

Igualmente, formaba parte del currículo habitual el aprendizaje de las operaciones aritméticas básicas. Covarrubias comenta al respecto que se debería enseñar a los hijos de los campesinos a «tener su cuenta para saber lo que dan y lo que reciben, y no hacerla de cabeza, rayando en la pared, con que se pueden engañar y los engañan. Diranme que esto se quede para los mercaderes, que tienen su libro de caja» (s.v. *Escribir*). Se observa aquí el carácter totalmente aplicado de este tipo de saber, orientado a las transacciones comerciales. Por otra parte, la última frase pone de manifiesto que era el menos valorado y difundido (Laspalas 1993, 94). Por ambos motivos, se pagaba más por aprenderlo y no solía hacerse tal cosa hasta tener suficiente dominio de la caligrafía.

Los tres aprendizajes citados suponían un largo periodo de escolarización que pocos podían permitirse. Así, en un momento dado Covarrubias sostiene que en cuatro o cinco años muchos maestros no lograban que sus discípulos aprendiesen a leer y escribir bien (s.v. *Zurriaga*), lo que resulta verosímil (Laspalas 1993, 264, 281-82). No hay que atribuir tal lentitud solo a la impericia de los docentes. Podían llegar a tener muchos alumnos, que vivían en un mundo todavía no alfabetizado, y tenían que enseñar por fases saberes tan dispares como la lectura, la caligrafía y el cálculo. Además, las vacaciones podían ser muy largas, «por San Juan hasta San Lucas, poco más o menos», es decir, desde finales de junio a mediados de octubre (s.v. *Zurriaga*), lo que dificultaba aún más las cosas. Una posible razón es que bastantes niños solían ocuparse en tareas agrícolas durante la época de cosecha. No obstante, resulta muy difícil saber qué era lo habitual.

Se familiarizaba también a los muchachos con los dogmas y las prácticas de la religión católica. «*Doctrina cristiana*, lo que está obligado a saber el cristiano y se le enseña en la niñez» (s.v. *Doctrina*). Y en la voz *Catecismo* se lee: «Comúnmente se toma por la instrucción de la fe y doctrina cristiana». La necesidad de aprender tales saberes era doble: porque el derecho canónico así lo establecía y porque se trataba de verdades de fe cuyo conocimiento se comenzó a considerar imprescindible para salvarse. Durante la segunda mitad del siglo XVI, a raíz del Concilio de Trento, esta nueva pastoral se fue aplicando en muchas diócesis españolas (Sánchez Herrero 1995, 591-98).

El uso de catecismos suponía aplicar principios teológicos y pedagógicos muy concretos a la educación religiosa (Audinet 1989, 261-71). Por ejemplo, se exigía a los alumnos que repitiesen de memoria las definiciones que contenían. «*Tomar de coro*, tomar de cabeza; decorar, decir alguna cosa de memoria, sin tener presente libro ni escritura» (s.v. *Tomar*). «*Tomar de cabeza*, decorar»

(s.v. *Cabeza*). Y en otro lugar: «tomar de coro o de cabeza alguna cosa prevenida de antes, dicha o escrita; como una oración decorada, o razonamiento» (s.v. *Decorar*). Esto no solo sucedía en las clases de religión. La misma técnica se aplicaba para inculcar los contenidos de otras materias, bastante a menudo colectivamente. «*Dar lición de coro*, repetir lo que está en el libro o se ha dictado, sin tener delante ninguna escritura dello; por otro término, dar de memoria» (s.v. *Decorar*).

Tal y como la concibe nuestro autor, la escuela primaria tiene una función instructiva, como hemos visto hasta ahora, pero también una meta propiamente educativa, es decir religiosa, moral y cívica. Así, Covarrubias lamenta la poca atención que, especialmente en las zonas rurales, prestan las familias a sus hijos, que «antes dan pesadumbre en sus casas y en las ajenas y en las calles y lugares públicos, y se hacen holgazanes y toman malos siniestros». Por eso, debería haber escuelas en las que «se les enseñase la doctrina cristiana y habituarse a la quietud y al sosiego», para que de mayores sean de provecho y conforten a sus padres (s.v. *Escritura*). Un lamento similar hallamos en los *Emblemas morales* 1.64; 2.87 y 91 (Martínez Pereira 2000, 992-97), donde se recomienda formar desde pequeños a los niños con la buena disciplina. En este punto, queda de manifiesto la vertiente social y política de la Reforma católica, una de cuyas metas fue civilizar a unos fieles cuyas costumbres dejaban mucho que desear (Laspalas 1993, 76-78).

Por último, son muy numerosos los pasajes en los que aflora la rudeza con que se mantenía la disciplina. Nuestro autor afirma que entre los maestros había multitud de tiranos (s.vv. *Besar* y *Zurriaga*) y sayones (s.v. *Zurriaga*). Además, se recrea al describir los instrumentos de los que se servían (s.vv. *Cañabeja*, *Palmtree* y *Zurriaga*), y nos dice que a los niños se les cargaba sobre las espaldas o las costillas para golpearlos (s.v. *Acuestas*) y luego se les hacía besar el azote (s.v. *Besar*). Es muy elocuente lo que comenta sobre un conocido refrán: «*La letra con sangre entra*, el que pretende saber ha de trabajar y sudar; y eso significa allí sangre, y no azotar los muchachos con crueldad, como lo hacen algunos maestros de escuela tiranos» (s.v. *Letra*). Covarrubias los critica por idéntico motivo en sus *Emblemas morales* 1.14 y 82; 3.11 y 37 (Martínez Pereira 2000, 985-92). El juicio sobre los docentes de la enseñanza media resulta tal vez menos severo. «No digo nada de los señores gramáticos; pero algunos son no menos imperiosos que impertinentes» (s.v. *Zurriaga*).

Pensamos que estas quejas tienen mucho fundamento. Lo confirman varios testimonios y los reiterados intentos de regular el empleo del castigo físi-

co para evitar abusos (Gil Fernández 1997, 127-35; Laspalas 2005, 406-15). La acerba disciplina se explica en parte por la frustración de muchos maestros cuya situación laboral y económica era precaria, y también en virtud de la aprobación de los azotes moderados por parte de las autoridades y las familias. La ferocidad de los docentes se debía igualmente a las dificultades para controlar al elevado número de alumnos. Para paliar el problema y mejorar la calidad de la enseñanza, se contaba con el auxilio de los mejores discípulos, véase la voz *Decurión*: «En algunos estudios o colegios donde enseñan las primeras letras, han introducido ciertos superintendentes que llaman decuriones». Esta frase es difícil de interpretar. Por el tipo de escuelas que se cita parece aludirse a la enseñanza de los rudimentos de latín, que a veces tenía lugar en clases muy numerosas. Sin embargo, dicha técnica didáctica se estaba expandiendo, y podía aplicarse durante toda la enseñanza secundaria (Bertrán-Quera 1984, 158-61) e igualmente en la primaria (Sántha 1984, 320-21), algo que Covarrubias parece ignorar. Como siendo niño había sido enviado a la Universidad de Salamanca, tal vez no estaba al tanto de cómo habían ido evolucionando ambos niveles del sistema escolar.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Puede considerarse que las escuelas medias de la época eran aquellas en las que se aprendía el latín, aunque para ingresar en ellas no era necesario haber estudiado las primeras letras. Se podían asimilar previamente en la familia o simplemente con los primeros rudimentos de la citada lengua. En el *Tesoro* no están identificadas con total claridad dichas escuelas, tal vez porque este nivel del sistema de enseñanza estaba en acelerada transformación. El estudio del latín se hacía cada vez más fuera de la Universidad, en instituciones docentes concebidas para ello de acuerdo con los principios del humanismo renacentista (Frijhoff 1999a, 56-58; Kagan 1981, 74-75).

Aparece el vocablo «estudio», pero con un sentido más bien arcaico: «Se toma algunas veces por el lugar donde se lee gramática o artes, o otra facultad; pero si es universidad pierde el nombre de estudio» (s. v. *Estudio*). Las primeras universidades medievales solían denominarse tanto *universitas* como *studium generale*, si bien era más habitual lo primero (Verger 1994, 39-42). Con el tiempo, el segundo término, empleado sin calificativos, quedó reservado para las instituciones de enseñanza secundaria. No obstante, también recibían tal nombre los centros de formación de las órdenes religiosas, que podían te-

ner un elevado nivel académico, pero no gozaban del reconocimiento jurídico propio de las universidades, ni podían otorgar grados. En el *Tesoro*, la distinción se hace más bien en función de las materias impartidas. Aunque las artes formaban parte del currículo universitario, su contenido más definitorio eran la Teología, el Derecho y la Medicina.

Como se ve, tal vez al no haber pasado por ellos, Covarrubias no presta demasiada atención a los centros en los que se solía cursar la enseñanza media, que estaban por entonces en plena expansión y mutación. Llama la atención en particular que no haga referencia explícita a los colegios de la Compañía de Jesús, que empezaban a tener gran prestigio y acabarían por imponerse a los antiguos estudios municipales (Kagan 1981, 94-99; Bartolomé Martínez 1993, 203-08). El contenido de la nueva secundaria forjada por los humanistas, ya totalmente asentado, queda, sin embargo, perfectamente claro. «*Latinitad*, el estudio y facultad del latín» (s.v. *Latín*). «*Hombre de buenas letras*, el que es versado en buenos autores, cuyo estudio llaman por otro nombre letras de humanidad» (s.v. *Leer*). Lo mismo sucede con sus docentes y sus destinatarios. «*Gramático*, el profesor de la gramática o el maestro que la enseña, o el discípulo que la oye» (s.v. *Gramática*). En cambio, en la entrada *Pedante* la definición es bastante imprecisa. «El maestro que enseña los niños; es nombre italiano». Falta obviamente la referencia a la enseñanza de las lenguas clásicas.

Como era habitual en su tiempo, Covarrubias considera necesario su dominio: «Yo también me contentaría conque los profesores de cualquiera facultad supiesen y aprendiesen juntamente con la lengua latina la lengua griega, pues para toda diciplina sería de grandísima importancia» (s.v. *Lengua*). Es más, en otro lugar, sostiene que esta última es la «fuente de todas las diciplinas» (s.v. *Griego*). Se constata, pues, algo habitual, no solo en España (Gil Fernández 1997, 189-215) sino en toda Europa: por su menor utilidad práctica, el griego se enseñaba y aprendía bastante menos. Por ejemplo, los jesuitas tenían que justificar su particular interés en él (Sacchini 2016, 427-38). Sin embargo, dominar el latín era imprescindible para hacer carrera en el seno de la Iglesia, para desenvolverse en el mundo de la cultura e incluso para ocupar puestos en la administración civil. A este respecto, es significativo este pasaje: «El español llama idiota al que teniendo obligación de saber o latín o facultad, es falto e ignorante en ella» (s.v. *Idiota*).

En cuanto al término «profesor», no ha adquirido del todo su actual significado. Se aplica a cualquiera que se consagra a un arte o una ciencia (s.v.

Profesar), aunque no la enseñe. No obstante, en la mayoría de los casos, figura alguna disciplina académica en la que se es experto, lo cual apunta hacia un proceso de restricción del campo semántico. Mucho más perfilada está la identidad de los maestros auxiliares: «*Repetidor*, el que vuelve a pasar a los estudiantes gramáticos lo que les ha leído su maestro» (s.v. *Repetir*). No impartía lecciones y su principal cometido era inculcarlas y comprobar que los alumnos eran capaces de retenerlas (Grendler 1991, 40), de ahí su nombre.

Que nuestro autor estaba perfectamente familiarizado con la revolución que el humanismo renacentista había introducido en la cultura y la enseñanza lo delata la presencia de ciertas palabras. Por ejemplo, la entrada *Gimnasio*: «No es vocablo recebido comúnmente, pero es admitido en escuelas; [...] vino a tomarse por los lugares donde se ejercitaban las letras, y así los latinos tienen muchas frasis aplicadas a la concurrencia, conferencia y disputa de las buenas diciplinas, que son propias de los luchadores y arte gimnástica». Por tal motivo, en el ámbito germánico, se usaba dicha palabra para designar las escuelas secundarias.

En la misma línea están otras dos voces. *Ateneo*: «Tómase algunas veces por el gimnasio público adonde se juntaban todos los hombres estudiosos y amigos de letras para oír recitar a los poetas, declamar a los retóricos, disputar a los filósofos y a los profesores de las demás facultades». *Academia*: «Hoy día la escuela o casa donde se juntan algunos buenos ingenios a conferir, toma este nombre y le da a los concurrentes». Si bien este tipo de iniciativas estaban al margen del sistema escolar, la segunda podía tener cabida en él, como complementaria de las clases. Por ejemplo, la *Ratio studiorum* jesuítica prevé ese tipo de ejercicios (Bertrán-Quera 1984, 237-42).

Algunos métodos de enseñanza usuales en los colegios de gramática y las facultades de artes tienen una destacada presencia. Queda muy claro que había clases magistrales, en las que cada día se explicaban puntos concretos. «*Materias*, en las diciplinas llaman los argumentos diferentes» (s.v. *Materia*). «*Letura*, lo que comúnmente se lee, y en escuelas sinifica materia. *Leción*, lo mismo, y la dotrina del maestro» (s.v. *Leer*). Esto valía tanto para la enseñanza secundaria como para la superior.

Durante las clases, la tarea de los estudiantes era tomar apuntes: «*Carta-pacio*, el libro de mano en que se escriben diversas materias y propósitos, y el cuaderno en que uno va escribiendo lo que dicta su maestro desde la cátedra» (s.v. *Carta*). Luego, había que dar cuenta de lo que se había aprendido: «*Repetir la lición*, dar cuenta della» (s.v. *Repetir*). Hoy utilizaríamos la palabra «exa-

men» para referirnos a este sistema de control, pero como veremos más adelante, tiene otro sentido en el *Tesoro*.

Otro vocablo interesante es este: «*Disputa*, la cuestión y controversia literaria» (s.v. *Disputar*). El adjetivo parece indicar que se piensa en las humanidades (s.v. *Arena*), aunque el término tiene también otro sentido, cuyas raíces son universitarias y medievales, vinculado a la docencia superior, en particular a la de la Teología (s.v. *Escolástico*). El modo de plantear la enseñanza que hemos descrito había surgido en las universidades medievales, pero durante la Edad Moderna seguía vigente, tanto en la enseñanza superior (Schwinges 1994, 264-66; Müller 1996, 366-68) como en la secundaria. Las *praelectiones*, *repetitiones* y *concertationes* previstas en la *Ratio studiorum* reflejaban de hecho el método de enseñanza de las lenguas clásicas usado durante el Renacimiento en la Facultad de Artes de la Universidad de París (Codina Mir 1968, 109-21).

Sin embargo, lo que distinguía a los gramáticos y los retóricos de otros profesores era que además proponían a sus alumnos tareas de redacción y las corregían (Bartolomé Martínez 1993, 210-14). Seguían así el programa ideado y defendido por los humanistas, que se había generalizado en las universidades a principios del siglo XVI, cuya orientación era literaria y no concebía la lengua como algo puramente instrumental (Brockliss 1999, 614-16). En el *Tesoro* casi toda esta labor queda en la sombra y solo afloran dos aspectos de ella. En primer lugar, el modo en que se evaluaba el progreso del estudiante. Por ejemplo, en la voz *Ejercicio*: «Cerca de los gramáticos, vale ejercicio el latín que hacen para dar a su maestro de lición y el examen que hay sobre él». Tal vez, aquí cabe interpretar que está incluida la entrega y revisión de las composiciones escritas, que era lo esencial para formar el estilo.

Aparecen, además, otras dos voces íntimamente asociadas a la enseñanza secundaria. *Clamar*: «Declamar, hacer declamaciones de retórica». *Declamar*: «Es recitar oraciones, acusando o defendiendo, como en juicio, no de veras, sino hechas sobre caso fingido, para ejercicio». En ambos casos, es evidente el sustrato latino de la definición. En la antigua Roma, una escuela de declamación era aquella en la que se enseñaba la retórica, por lo que se apunta al fin que se pretendía: escribir y pronunciar discursos. Eso era también lo que se buscaba en la época de Covarrubias, en especial durante los últimos años de la enseñanza secundaria, consagrados a la citada disciplina.

Nuestro autor deja constancia de cómo se hacía el agrupamiento de los escolares en la voz *Clase*: «Vale en lengua latina la flota o armada de muchas galeras o navíos; y la división de las colaciones o vecindades en la ciudad. [...]

De aquí tomaron los profesores de la lengua latina, en las universidades y estudios, dividir los oyentes en tres clases: de menores, medianos y mayores». Aquí se citan las categorías en que, por espacio de siglos, se dividió en España a los estudiantes de Gramática (Bartolomé Martínez 1995b, 666; Vergara Ciordia 2003, 108-11), aunque faltan los principiantes o mínimos, que aprendían los rudimentos, a veces incluso comenzando por el abecedario. Hay que advertir que el criterio para pasar de clase no era la edad, sino el grado de conocimiento del latín, de modo que el tiempo de permanencia en los diversos niveles escolares dependía ante todo del talento y el esfuerzo.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el *Tesoro* hallamos multitud de términos sobre los usos y costumbres universitarias, en particular los propios de Salamanca, *alma mater* del autor. En ciertas ocasiones, son un tanto anecdóticos, pero en otras relevantes desde el punto de vista académico. Vamos a procurar examinarlos con suficiente detenimiento.

En aquella época los estudios superiores podían cursarse en diversas instituciones docentes. Naturalmente, como hizo Covarrubias, en la *Universidad*. Al definir la palabra, esta queda caracterizada al modo de las *Partidas* (2.31.1): «Vale comunidad y ayuntamiento de gentes y cosas, y porque en las escuelas generales concurren estudiantes de todas partes, se llamaron universidades, como la universidad de Salamanca, Alcalá, etc.». En efecto, en el latín medieval, el término se aplicaba a corporaciones o agrupaciones de diverso tipo, no solo académicas, que gozaban de cierto reconocimiento legal. Por eso, para crear universidades, era necesario contar con una bula papal o un privilegio real. Ahora bien, el prestigio de cada una dependía en parte de su capacidad para atraer alumnos, punto al que se alude en la citada definición, de manera que las había regionales, nacionales e internacionales. Sin duda, las dos que se mencionan eran las más afamadas del país y contaban con excelentes profesores. Sin embargo, a pesar de su indudable altura científica, apenas acudían a ellas estudiantes que no procediesen de la península ibérica (Verger 1994, 45).

Se diría que Covarrubias no tiene muy en cuenta la internacionalidad cuando escoge las universidades que cita, por lo general al tratar sobre la ciudad en la que estaban (s.vv. *Alcalá*, *Alfonso VIII*, *Bolonia*, *Coimbra*, *Fernando III*, *Huesca*, *Jaime I*, *Juan III*, *Lérida*, *Lovaina*, *Palencia*, *Salamanca*). En lo que a las españolas respecta, parece guiarse por la antigüedad, pero veremos que tiene

en cuenta sobre todo a las más destacadas: Salamanca y Alcalá. Solo se alude a París para decir que Cisneros la tomó como modelo (s.v. *Alcalá*), aunque ello puede deberse a que no existe una voz consagrada a dicha urbe. Especiales elogios recibe, sin embargo, Bolonia, en concreto el célebre Colegio de los Españoles (s.v. *Bolonia*).

Las universidades medievales recibieron en origen otro nombre, que aparece en el *Tesoro*: «*Escuelas*, los estudios generales, donde se enseñan las artes liberales, disciplinas, ciencias y diversas facultades de teología, cánones, leyes, medicina, filosofía, lenguas, etc.» (s.v. *Escuela*). Algo similar se establece en las *Partidas* (2.31.1), con lo que se imponen dos requisitos: el ya citado reconocimiento de la autoridad eclesiástica o civil, pero además el de contar con maestros de las diversas ramas del saber. Las materias que se citan son las que se enseñaban en una institución concebida según el modelo de la Universidad de París, por ejemplo, la de Salamanca. Se diría que el propósito de la definición es dejar claro que un «estudio» creado y sostenido por una orden religiosa o una ciudad no es una universidad, aunque se impartan en él clases de diversas materias propias de la enseñanza superior. No lo sería, porque faltasen algunas de ellas y, sobre todo, porque no tuviese la facultad de otorgar títulos. «Grados, en materia de letras los que dan las universidades o colegios privilegiados: de bachiller, licenciado y doctor» (s.v. *Grado*).

Otra voz interesante es *Colegio*: «Compañía de gente que se ocupa en ejercicios de virtud y están todos entre sí unidos y ligados». Esta primera acepción no implica que estemos ante un centro docente, pero no era raro que en este tipo de instituciones se impartiesen clases. Por eso, en la voz *Estudio* se advierte: «si solo es colegio, no le llaman estudio». No obstante, la palabra tiene además otro sentido: «Comúnmente está recebido este nombre de colegio por las casas instituidas para criarse en ellas hombres bien nacidos, virtuosos y profesores de letras» (s.v. *Colegio*).

Los había de muchos tipos, pero los más importantes estaban en las universidades. Sobre ellos se dice: «Los mayores son de hombres provechosos, que leen en las escuelas y rigen cátedras, los menores son de oyentes» (s.v. *Colegio*). En efecto, aunque en el *Tesoro* se aluda a los profesores que vivían en ellos, también acogían a unos pocos y selectos estudiantes de las facultades mayores, provenientes sobre todo de la de Leyes. Aspiraban, además, a tener autorización oficial para dar clases y otorgar grados (Carabias Torres 1983, 23-27, 38-41; 1986, 626-721). Muy distintos eran los segundos, bastante numerosos en Salamanca y Alcalá (Clarke 2002, 537-61; Valle Martín 2012). Acogían alum-

nos de todo tipo, tanto por su condición social como por sus estudios, aunque predominaban los de Artes, y no contaban con tantos recursos ni tenían especiales privilegios.

El término «oyentes» parece usarse para designar a quienes residían en este tipo de instituciones: los colegios de gramática, por ejemplo los que existían también en Salamanca (Alejo Montes 1993-1994, 309-26) y Alcalá (González Navarro 2012, 39-42, 48-50), cuya misión era bien distinta. Lo que los distinguía de los colegios tradicionales, tanto mayores como menores, es que la gran mayoría de los alumnos eran externos, por lo general niños y adolescentes (Kagan 1981, 75), y a sus profesores los pagaba y los nombraba la universidad. Si nos atenemos a su plan de estudios, no tenían rango universitario, sino que eran instituciones de enseñanza media, puesto que se centraban en el aprendizaje del latín.

Por su indiscutible relevancia, se presta especial atención a los colegios mayores, que salen muy bien parados. Sobre quienes residían en ellos se dice: «Tienen propios hábitos, viven en comunidad; tienen cierto género de clausura religiosa y circumspecta. Son obedientísimos a su retor. Depréndese en los colegios, fuera de las letras y virtud, mucha cortesía y urbanidad, sufrimiento y modestia, respecto al más antiguo y otras mil cosas buenas» (s.v. *Colegio*). Se aprecia aquí que no se crearon como centros de enseñanza, sino como internados útiles para mantener la disciplina y mejorar la formación moral, en particular de los estudiantes pobres. Conviene advertir, que los tíos de Covarrubias residieron en el Colegio de San Salvador (u Oviedo) de Salamanca (Dopico/Lezra 2001, xv). Eso explicaría en parte el respeto con que se trata a este tipo de instituciones, cuyos méritos académicos se reconocen.

Acceder a ellas era muy difícil, pero quienes lo lograban obtenían buenas «plazas seculares o prebendas eclesiásticas» (s.v. *Colegio*), y copaban «los grandes lugares, así de gobiernos seculares como de iglesias» (s.v. *Bartolomé*), pues «haberse criado en congregación es un particular importantísimo para cuando se hallan después en los acuerdos y juntas y en las iglesias en los cabildos» (s.v. *Colegio*). Estos fuertes vínculos cada vez más oligárquicos suscitaban envidias, bien patentes en un dicho que nuestro autor registra: «Lleno está el mundo de bartolomicos» (s.v. *Bartolomé*), es decir, exalumnos del más antiguo de los colegios mayores salmantinos, el de San Bartolomé, conocido también como el Viejo.

Semejante frase muestra a las claras que ya se había iniciado el asalto a tales centros por parte de las elites castellanas, que acabarían controlándolos a

placer, para evitar el rápido ascenso político de algunos integrantes de las clases medias (Kagan 1981, 151-52, 172-74). De hecho, a pesar de sus antecedentes y apoyos familiares, tanto Sebastián de Covarrubias como su hermano Juan de Horozco fracasaron en su intento de emular a los ancestros, al no lograr probar su limpieza de sangre (Dopico/Lezra 2001, xiv-xv). Acaso por tal motivo, en el *Tesoro* se afirma que, aun recibiendo una buena formación quienes cursaban sus estudios así, «hay muchos otros en los cuales concurren todas las calidades que en ellos» (s.v. *Colegio*). Y también que son «dignos de ser honrados y premiados, que decir otra cosa sería temeridad» (s.v. *Bartolomé*).

El espíritu de cuerpo y la conciencia de superioridad de este selecto grupo, los llevó a portar un atuendo exclusivo, del que se habla en la voz *Beca*. Se citan algunas de sus partes (la «rosca» y la «chía»), y se explica que en los entierros de los colegiales se colocaba de manera distinta, en señal de luto. También se anota que el término pasó a designar «la misma prebenda», es decir, la plaza y la ayuda económica de que se disfrutaba. De ahí nuestra expresión obtener una beca.

En otro lugar se explica que en este tipo de instituciones también residían los «familiares» (Carabias Torres 1993, 242): criados que no sirven «en particular a ninguno de los colegiales, y tienen su cierto hábito y son estudiantes pobres, y dellos suelen salir algunos muy buenos letrados» (s.v. *Familiar*). Este elogio contrasta con los comentarios sobre al corporativismo de las elites nobiliarias, y vuelve a sugerir que Covarrubias simpatizaba con el punto de vista de las clases medias instruidas, para las que el mérito personal debía primar por encima de todo. Algo similar se observa en la voz *Préstamo*, referida a un beneficio parroquial que podía usarse «para ayudar a los mozos hábiles y virtuosos con que puedan estudiar en las universidades hasta que tengan letras, edad y suficiencia para darles los beneficios».

Durante la segunda mitad del siglo XVI, solo una pequeña parte de los alumnos pasaba por algún colegio, fuera este mayor o menor. Había, por tanto, otras alternativas, y nuestro autor se refiere a dos de ellas. Existían pisos en alquiler para los estudiantes y sus criados (Rodríguez-San Pedro Bezares 1983, 201), como consta en la voz *Compañía*: «la que tienen dos o tres estudiantes que viven en una casa, comen a una mesa y gastan por partes iguales». Otra opción era esta: «En las universidades llaman pupilos los que están a orden de su bachiller, que les da lo que han menester para su sustento y gobierno por un tanto, y a esta casa llaman pupilaje» (s.v. *Pupilo*). Como se cita el menor de los grados académicos, parece que se está pensando en Salamanca, donde

nuestro autor vivió, al igual que otros miembros de su familia, en lo que pudo muy bien ser un alojamiento de ese tipo (Rodríguez-San Pedro Bezares 2012, 69) regentado por su tío, a la sazón canónigo catedralicio. En Alcalá se dedicaban a esa tarea personas muy variadas, aunque con una función y una regulación similar (González Navarro 2008, 177-83).

Los pupilajes eran en la práctica residencias aprobadas e inspeccionadas por las autoridades académicas. Acogían a muy pocos alumnos, de condición social más bien desahogada (Rodríguez-San Pedro Bezares 1983, 187-90). Es bien sabido que Cervantes, Quevedo y Mateo Alemán criticaron la miserable dieta que padecían. No parece, sin embargo, que eso fuese lo habitual, en razón del tipo de clientela y el precio, sino más bien al contrario. Se detectaban en ocasiones abusos (García Oro 1992, 327-32), pero no solía haber muchas quejas y la alimentación era razonablemente buena (Rodríguez-San Pedro Bezares 1983, 197-99). Covarrubias nos informa de que el menú estaba regulado (Alejo Montes 1998, 309; Peset/Hernández Sandoica 1983, 107-10): «*Ante*, el principio o principios que se sirve en la comida, como en el pupilaje está obligado el bachiller de pupilos a dar fuera de la porción de carne, su ante y pos» (s.v. *Ante*). Desde luego, bastante peor suerte corría el brodista: «el estudiante pobre, que a la hora de comer acude al monesterio o colegio donde le dan este caldo y mendrugos, con que pasa la vida» (s.v. *Brodio*).

Lógicamente, en el *Tesoro* se alude a los grados académicos. En la voz *Bachiller* se comenta: «Es el primer grado que se da en las universidades a los que han oído alguna facultad, como en Artes, Teología, Cánones, Leyes, Medicina, y por ser premio de virtud y de letras, se presupone que es una primera corona y laureola con que el graduado se anima a pasar adelante». Estas frases tienen interés por varios motivos. Queda claro que tal grado no es exclusivo de las escuelas mayores, también lo pueden otorgar las menores, y parece que no tiene efectos profesionales, sino que sirve para realizar estudios posteriores. La referencia a la virtud tal vez se explica como preámbulo para lo que viene a continuación: el término derivaría de las *baccas*, los frutos que produce el laurel. En la primera voz del *Tesoro* hay tal vez un eco de cómo era el examen para obtener dicho grado en Salamanca (Polo Rodríguez 2004, 895): la letra a, «en las notas nuestras sinifica aprobación, como la r reprobación, de las cuales usan en el dar los grados en las universidades» (s.v. *A*).

En otro lugar se lee: «*Licenciado*, el que ha recebido en alguna facultad el grado para poderla enseñar y ejercitar, como persona aprobada en ella» (s.v. *Licencia*). Se apunta pues a que este grado habilitaba tanto para trabajar –en

efecto, cada vez se exigía en mayor medida tal requisito para ocupar puestos (Brockliss 1999, 609-10)— como para dar clases, aquello para lo que en origen se ideó. Covarrubias destaca que existía ya una especie de distinción para el primero de su promoción: «*Primero en licencias*, este término se usa en la universidad de Alcalá y en otras, cuando se gradúan muchos juntos en una facultad». En cambio, esta frase resulta enigmática: «*Licenciar* es dar licencia, no es muy usado» (s.v. *Licencia*). No queda claro si se alude aquí al acto de graduación o simplemente al hecho de permitir irse a alguien.

En la voz *Doctor*, consta lo siguiente: «Dan este título último a los eminentes en las facultades de la sagrada teología, cánones, leyes y medicina. El vulgo llama tan solamente doctores a los médicos por serles más familiares y comúnmente necesarios». Se trata, pues, del último de los grados universitarios, y no existe en el caso de las disciplinas de artes: latín, griego, hebreo, lógica, filosofía, etc. Aparece un tanto desdibujado, puesto que no se explica cuál es su utilidad práctica. Esto refleja lo habitual por entonces, cuando podía obtenerse a los pocos días de licenciarse, si satisfacían los derechos exigidos (Alejo Montes 1998, 209-12, 218-24). A efectos profesionales no era muy relevante, se trataba más bien de una distinción científica y académica, y además resultaba muy caro, por lo que a muy poca gente le interesaba (Frijhoff 1999b, 388-90). Covarrubias recoge, sin embargo, una singular ceremonia, surgida en la Universidad de París, pero habitual en otras muchas, asociada a la colación pública de tal grado —el vejamen (Sanz Hermida 2004, 162-67)—, durante la cual se pronunciaban los «gallos», una sátira del nuevo doctor, no sin prevenir sobre el riesgo de caer en ofensas e indecencias (s.v. *Gallo*).

Al definir la *Cátedra*, se dice que es la «silla puesta en alto, cual es la de los maestros que leen o enseñan en las escuelas o estudios». Y catedrático es quien «tiene estipendio público en la universidad o estudio, con obligación de leer cátedra de prima o de vísperas, de propiedad o de tiempo señalado» (s.v. *Cátedra*). Da la sensación de que ambos términos son aplicables a docentes no estrictamente universitarios, pero no los tipos de puestos que se citan, pues coinciden con los que había en Salamanca. Allí los profesores estables y con mayor prestigio y salario impartían docencia a primera hora de la mañana o de la tarde. Solían tener su plaza en propiedad, a diferencia de quienes se encargaban de otro tipo de clases (Rodríguez Cruz/Alejo Montes 2004, 549-50), y además tenían derecho a retirarse y recibir una pensión a los veinte años de haberla ocupado (s.v. *Jubilar*). Estaban previstas sanciones para quienes no cumpliesen con sus obligaciones (Alejo Montes 1998, 90-91, 110), tal y como

se dice en la voz *Multa*: «La pena que se pone al que hace falta en su oficio. Este término usa la universidad de Salamanca cuando el catedrático deja de leer o hace alguna falta».

Sin embargo, por lo general, con la excepción de Valladolid (González Martínez 1989, 149), la regulación era muy diferente, de ahí esta observación de Covarrubias: «En las escuelas, particularmente en Alcalá, llaman regentes los catedráticos trienales» (s.v. *Regir*). Aquí puede aludirse a varios asuntos. Sin duda a que, a orillas del Henares, no había puestos permanentes y a menudo se llamaban regencias (González Navarro 1984, 135-36). En el resto de las universidades se prefirió este modelo, y aunque la denominación de las cátedras fuese similar a la de Salamanca, la diferencia entre ellas solía estribar más en el sueldo que en el tipo de contrato (Kagan 1981, 207). Por otra parte, en la ciudad del Tormes existían las llamadas catedrillas, cursatorias o cátedras de regencia, que también eran temporales (Rodríguez Cruz/Alejo Montes 2004, 549-50) y podrían servir como término de comparación.

Ganar una cátedra perpetua (s.v. *Propio*) y bien remunerada era muy difícil. Había muchos aspirantes y pocas plazas. Al acto público acudían diversos pretendientes, llamados opositores (s.v. *Oponer*). Nuestro autor demuestra que conocía cómo funcionaba en Salamanca. Tenía lugar en el claustro: «el lugar donde se juntan los doctores y maestros de la Universidad, rector y consilia-rios, y donde se toman los votos para las cátedras y se regulan» (s.v. *Claustro*).

Allí los puestos se adjudicaban por votación estudiantil, lo que daba lugar a irregularidades (Alejo Montes 1998, 91-93), especialmente cohechos, como se anota en el *Tesoro* (s.v. *Soborno*). A veces influían en el resultado los capigorristas, los criados de los estudiantes, apodados así porque llevaban capa y gorra. Como estos no asistían a las clases, lo que les incapacitaba para votar, y además estaba prohibido hacer campaña a favor de uno de los candidatos (Alejo Montes 1998, 102), Covarrubias ironiza sobre tal abuso: «el otro opositor en mi tiempo, les captaba la benevolencia por un gracioso rodeo, diciendo: “Los señores mis señores, que sirven a otros señores, mereciendo ser servidos, y yo les soy servidor”» (s.v. *Gorro*).

Las pruebas de selección eran todo un acontecimiento por lo infrecuente y porque iban acompañadas de rituales que las autoridades no conseguían frenar (Alejo Montes 1998, 94). Se formaban auténticas banderías que apoyaban a determinado profesor. A ello se alude en la voz *Apasionarse*: «Comúnmente en las universidades y escuelas y en congregaciones que eligen por votos, llaman apasionarse el declaradamente hacer por alguno de los oposito-

res». Sus partidarios lo acompañaban al acto y celebraban con él la victoria. «*Llevar en hombros*, es cierta manera de triunfo y vitoria en las universidades, que llevan en hombros al catredático sus apasionados y devotos» (s.v. *Hombro*). Y en la voz *Paseo* leemos: «También se toma por el acompañamiento que hacen a los catredáticos en Salamanca, regocijando su cátedra». Inevitablemente, había perdedores: «*Llevar la cola*, en las oposiciones de cátedras, quedar el postrero en votos» (s.v. *Cola*).

Hay pocas referencias al modo en que estaban organizadas y se regían las universidades. En la voz *Estatuto*, tan solo se explica que solían tener uno, al igual que otro tipo de instituciones. El término *Facultad* no parece tener el sentido actual: «Algunas veces sinifica ciencia o arte, como la facultad de leyes, etc.». De hecho, se aplica a múltiples saberes o habilidades, por ejemplo, la caligrafía (s.v. *Letra*).

Se citan algunos cargos académicos, como el de Rector, aunque se advierte que también existe en los colegios (s.v. *Retor*). Del término *Primicerio* se dice: «En las universidades es el más antiguo de la facultad». Lo había en Salamanca, pero tenía poca relevancia. Sus funciones eran más bien protocolarias y lo elegían los profesores de cada facultad (Alejo Montes 1998, 64; Valero García 1988, 95-96). Otro puesto electivo era el de *Consiliario*: «En las universidades usan deste término y llaman así los que se juntan con el retor y hacen un cuerpo retor y consiliarios, como deán y cabildo». En Salamanca se escogían por votación ocho estudiantes mayores de veinticinco años que intervenían en algunas relevantes decisiones (Alejo Montes 1998, 59). Las competencias eran similares en Alcalá, pero los nombraba el Rector y eran tres residentes en el Colegio de San Ildefonso, que opinaban sobre los asuntos relativos a él, y tres alumnos, que daban su parecer sobre los concernientes a la Universidad (González Navarro 1984, 139). Por último, para explicar quién es el *Bedel*, Covarrubias transcribe lo que sobre él se dice en las *Partidas* de Alfonso X El Sabio (2.31.10), aunque no reflejase ya con precisión lo que sucedía en su época (Alejo Montes 1998, 75-76; González Navarro 1984, 140-41). Sostiene que es «un ministro importante y muy conocido en las universidades y estudios generales».

El significado de bastantes términos que están en uso no coincide del todo con el que hoy les atribuimos. Al definir *Matrícula* se nos informa de que tenía efectos hoy inexistentes: «En las universidades llaman matricularse los estudiantes que vienen a residir y cursar en ellas, el representarse ante el notario de la universidad y dar sus nombres, con que quedan incorporados en la

jurisdicción de la dicha universidad y gozan de sus privilegios». En efecto, durante la Edad Media, bastantes universidades habían obtenido un fuero especial (Alonso Romero 2004, 160-88; Ruiz Rodríguez 2010, 592-99) e incluso contaban con un tribunal propio para mantener el orden y las buenas costumbres (Ridder-Symoens 1999, 183-86). Por otra parte, solo tras ser admitido se comenzaban a disfrutar importantes derechos y ventajas de diverso tipo, tanto académicas como económicas, que variaban mucho de una institución a otra (Müller 1996, 353-54). Lo mismo sucedía con el reconocimiento de los estudios, que dependía de las características y el prestigio de cada centro. Por eso, era práctica habitual «incorporar» grados ya obtenidos, es decir, lograr que fuesen reconocidos por quien no los había otorgado. «Encorporarse el graduado por una universidad en otra, es admitirle a ella» (s.v. *Encorporar*).

La definición de *Examen* muestra que el vocablo no tiene aún una connotación escolar, sino que está más bien vinculado a los gremios: «En todas las ciencias, diciplinas, facultades, artes liberales y mecánicas, hay examen para aprobar a los que las profesan o reprobarlos; y este acto riguroso les hace estudiar y trabajar para dar buena cuenta de sí». En cambio, «grado» y sus derivados, como es lógico, están muy ligados a las pruebas que tenían lugar al final de los estudios. «*Pasar* el que se ha graduado de bachiller, es recorrer lo que ha oído, y lo demás que puede alcanzar para graduarse de licenciado; y a este llamamos pasante» (s. v. *Pasar*). «*Tentativa*, cierto acto que hacen los que se gradúan, en el cual se tienta y experimenta la suficiencia suya» (s.v. *Tentar*). «Repetir en escuelas para graduarse, es hacer un acto que llaman repetición» (s.v. *Repetir*). Buena parte de estos términos parecen remitir de nuevo a lo que sucedía en la Universidad de Salamanca (Alejo Montes 1998, 258).

Hay, sin embargo, una referencia explícita a su principal competidora por entonces en la voz *Alfonsina*: «Un acto riguroso de diversas materias, que sustentan en Alcalá los que se gradúan en Teología; díjose así porque se hace en la Capilla de San Elifonso del Colegio Mayor». Era un muy riguroso examen, previo a la colación del grado de Bachiller en Teología, similar a otro que existía en la Universidad de París (Alvar Ezquerro 2010, 147). Vicente de la Fuente (1885, 223) dice haber conocido a varios en dicha universidad, donde estudió entre 1832 y 1834, «que hablaban de aquel ejercicio con terror».

En lo que respecta a la voz *Aula*, la acepción que nos interesa es muy restrictiva: «hoy [...] se toma por el lugar donde se leen disciplinas y facultades, con el concurso de muchos oyentes; y este término se usa en la Universidad de Alcalá, pero en Salamanca las aulas se llaman generales, por ser comunes y

admitirse a ellas todos los que quieren entrar a oír liciones». Esto último se reitera en otro lugar (s.v. *General*) y así era en efecto (Nieto González 2004, 393, 402). Por tanto, no se piensa en cualquier local donde se impartan clases, sino en grandes salas que pudieran acoger a muchos estudiantes.

En la entrada *Alumno* se comprueba que la palabra no ha perdido todavía su significado en latino: «El que es criado y sustentado por otro como el hijo, el criado, el paniaguado. [...] No es muy usado en castellano». En cambio, sobre la palabra «escolar» se dice: «Comúnmente vale el estudiante que sigue las escuelas» (s.v. *Escuela*). Que el último término esté en plural podría indicar que se alude preferentemente a quienes iban a la universidad, pues como hemos indicado más arriba, Covarrubias advierte que las «escuelas» son los estudios generales (s.v. *Escuela*), aunque podría discutirse que el sentido del vocablo sea tal en dicha frase. «Estudiante» es «el que estudia. Algunas veces se toma por el que es oyente, y otras por el muy docto, que aunque lo sea, siempre estudia» (s.v. *Estudio*). Es, pues, un término algo ambiguo, como «oyente», que en ciertos pasajes (s.vv. *Clase* y *Colegio*) designa al que asiste a las lecciones.

De las *Vacaciones* se dice que son «los días que se dan de recreación a los estudiantes en las universidades». El motivo de que existan se explica en otro lugar, pero sin advertir que sean propias de un determinado nivel escolar: «Este tiempo de cesación de los estudios se llama vacaciones, y se dan desde fin de julio hasta fin de setiembre, cuando el calor no deja aplicarse a los estudios, ni se tienen por sanos los concursos de gente, por ser el tiempo de los caniculares peligroso, y que se hace harto en vivir y alentarse para entrar de refresco con codicia en los estudios» (s.v. *Escuela*). El periodo citado no refleja el calendario de Salamanca, donde el curso comenzaba el 18 de octubre y finalizaba el 8 de septiembre, pero se ajusta al principal periodo lectivo, aquel exigido para pasar curso y durante el cual debían enseñar los catedráticos (Rodríguez-San Pedro Bezares 2018, 156). Además, para superar una materia bastaba con asistir durante seis meses a las clases, que se suspendían en Semana Santa (Rodríguez Cruz/Alejo Montes 2004, 542-43): «*Pascasio*, el estudiante que se va las pascuas a su tierra, por estar cerca» (s.v. *Pascua*).

Digamos, por último, que Covarrubias presta cierta atención a los atuendos universitarios. Por supuesto, habla de los trajes académicos (s.vv. *Bonete*, *Borla*, *Capirote*), pero sorpresivamente describe en cuatro ocasiones las capas que usaban los estudiantes pobres (s.vv. *Bernia*, *Bragas*, *Hibernia*, *Zapato*). Por otra parte, deja constancia de un rito de paso que debían superar los recién llegados (s.v. *Nuevo*). «En Salamanca llaman *dar matraca* burlarse de palabra con

los estudiantes nuevos o novatos. *Matraquista*, el que tiene gracia en dar estas matracas» (s.v. *Matraca*). Según la voz *Trato*, en Alcalá utilizaban tal palabra para referirse a esa misma actividad: «afligir a los nuevos con decirles algunas cosas de chocarrería y libertad».

EL *TESORO* COMO FUENTE PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

A la vista de lo hasta aquí expuesto, nos parece evidente que Covarrubias estaba muy al tanto de los usos pedagógicos habituales, y procuró que quedasen recogidos en su magna obra. Al identificar, ordenar e interpretar los términos que usa, hemos trazado una imagen bastante completa y fiel del sistema escolar vigente. En ocasiones formula definiciones, relativas sobre todo a ciertas instituciones y grados académicos, singularmente los universitarios. El sustrato latino de muchos términos es muy evidente y el significado coincide con el que solían tener. Sin embargo, como es natural, la mayor parte las palabras que maneja no tienen un carácter tan abstracto y sirven para describir diversos aspectos de la docencia y la vida académica.

Su reparto es un tanto desigual. Hay un cierto predominio de las universidades, sobre las cuales se refieren bastantes cosas más bien anecdóticas, prescindiendo mucha atención a lo que sucedía en Salamanca, algo esperable en quien pasó buena parte de su vida allí. Lo que se dice sobre las escuelas de primeras letras parece más detallado y preciso que lo relativo al estudio de las humanidades, seguramente porque se hallaba en pleno proceso de transformación, definición y consolidación. Parece pues evidente que el autor no estaba familiarizado por igual con todas las instituciones docentes, y no pudo o no pretendió colmar ciertas lagunas, fruto de su trayectoria como estudiante.

Poco tenía que ver el maestro que enseñaba en una ciudad o una villa importante la lectura, la caligrafía, la contabilidad, el catecismo y la urbanidad, con quien, a menudo sin la preparación ni la retribución adecuada, apenas lograba alfabetizar a los niños de un pequeño pueblo o una aldea (Gárriz Yagüe 2001; Laspalas 2001). Además, la lectura y en menor medida la escritura se podían aprender en el seno de la familia o directamente con los gramáticos (Gil Fernández 1997, 325-39), quienes solían estar al servicio de los municipios y, en caso de necesidad, comenzaban por los llamados rudimentos. Sin embargo, aun cuando su cualificación resultase muy desigual, enseñaban ante todo las lenguas clásicas, muy especialmente el latín, algo distintivo de la enseñanza media. Por otra parte, tenían cada vez más competencia en el ám-

bito urbano, mucho más propicio para los colegios, sobre todo jesuíticos, así como para numerosas instituciones eclesiásticas (monasterios, conventos, seminarios, etc.), creadas para otros fines, que se ocupaban igualmente de tal labor (Bartolomé Martínez 1995a, 631-36), lo mismo que las universidades, por la inercia de la tradición medieval (Kagan 1981, 74-75; Alejo Montes 1993-1994). Este rico panorama no queda del todo reflejado en el texto que hemos analizado.

Aún más difícil de percibir y caracterizar era la instrucción femenina, no solo por su muy escasa institucionalización, sino también por su evidente inconcreción. Para muchos era innecesaria, otros creían que con la lectura orientada hacia las prácticas de piedad bastaba, y desde luego no parece que se tuviese por necesaria. Salvo excepciones no era funcional con vistas a las ocupaciones tenidas por femeninas, y además la gran mayoría de los padres y los maridos eran analfabetos o estaban muy poco instruidos, y no iban a buscar para sus hijas o cónyuges algo que ellos mismos no valoraban (Baranda 2003-2004, 61-66). Eso explica las escasas y dispersas referencias a tal cuestión.

OBRAS CITADAS

- Alejo Montes, Francisco Javier. 1993-1994. «Los colegios de gramática en la Universidad de Salamanca en el siglo XVI». *Historia de la educación* 12-13: 309-26.
- Alejo Montes, Francisco Javier. 1998. *La Universidad de Salamanca bajo Felipe II, 1575-1598*. Madrid: Marcial Pons.
- Alonso Romero, María Paz. 2004. «El fuero universitario, siglos XIII-XIX». En *Historia de la Universidad de Salamanca 2: Estructuras y flujos*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, 160-88. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Alvar Ezquerra, Antonio. 2010. «Los estudios en la Universidad de Alcalá a principios del siglo XVI». En *Historia de la Universidad de Alcalá*, eds. Antonio Alvar Ezquerra y Santiago Aguadé Nieto, 137-50. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Audinet, Jacques. 1989. «Le modèle “catéchisme”, fonction et fonctionnement». In *Aux Origines du catéchisme en France*, ed. Pierre Colin, 261-71. Paris: Desclée.
- Azcárate Ristori, Isabel. 1993. *El Monasterio de la Enseñanza de Barcelona, 1645-1876*. Barcelona: PPU.

- Baranda, Nieves. 2003-2004. «Mujeres y escritura en el Siglo de Oro: una relación inestable». *Litterae: cuadernos de cultura escrita* 3-4: 61-83.
- Bartolomé, Bernabé. 1993. «Las escuelas de gramática». En *Historia de la Educación en España y América 2: La educación en España moderna (Siglos XVI-XVIII)*, ed. Buenaventura Delgado Criado, 194-216. Madrid: SM/Morata.
- Bartolomé Martínez, Bernabé. 1995a. «Las escuelas de gramática». En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España 1: Edades Antigua, Media y Moderna*, ed. Bernabé Bartolomé Martínez, 631-43. Madrid: BAC.
- Bartolomé Martínez, Bernabé. 1995b. «Los colegios de jesuitas y la educación de la juventud». En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España, 1: Edades Antigua, Media y Moderna*, ed. Bernabé Bartolomé Martínez, 644-82. Madrid: BAC.
- Bertrán-Quera, Miguel. 1984. *La pedagogía de los jesuitas en la «Ratio studiorum»*. San Cristóbal: Universidad Católica del Táchira/Caracas: Centro de Estudios Interdisciplinarios/Universidad Católica Andrés Bello/Instituto de Investigaciones Históricas.
- Black, Robert G. 2001. *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools*. Cambridge: Cambridge UP.
- Brockliss, Lawrence. 1999. «Los planes de estudio». En *Historia de la Universidad en Europa 2: Las universidades en la Europa Moderna, 1500-1800*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 605-67. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Carabias Torres, Ana María. 1983. *El Colegio Mayor de Cuenca en el siglo XVI: estudio institucional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Carabias Torres, Ana María. 1986. *Colegios mayores, centros de poder: los Colegios Mayores de Salamanca durante el siglo XVI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Carabias Torres, Ana María. 1993. «Los colegios mayores salmantinos». En *Historia de la educación en España y América 2: La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*, ed. Buenaventura Delgado Criado, 235-58. Madrid: Fundación Santa María/Morata.
- Chartier, Roger, Dominique Julia y Marie-Madeleine Compère. 1976. *L'Éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- Clarke, Andrea. 2002. «Los colegios menores en la Edad Moderna». En *Historia de la Universidad de Salamanca 1: Trayectoria histórica e instituciones vinculadas*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, 537-61. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Codina Mir, Gabriel. 1968. *Aux Sources de la pédagogie des Jésuites, le «modus parisiensis»*. Roma: Institutum Historicum.
- Covarrubias, Sebastián de. 2017. *Emblemas morales*, ed. Sandra María Peñasco González. A Coruña: Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Emblemática/Society for Emblem Studies.
- Covarrubias, Sebastián de. 2006. *Tesoro de la lengua castellana o española*, eds. Ignacio Arellano y Rafael Zafra. Pamplona: Universidad de Navarra/Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Dopico, Georgina, y Jacques Lezra. 2001. «Biografía Documental». En Sebastián de Covarrubias, *Suplemento al Tesoro de la Lengua Española Castellana*, eds. Georgina Dopico y Jacques Lezra, i-cxiv. Madrid: Polifemo.
- Faubell Zapata, Vicente. 1987. *Acción educativa de los escolapios en España 1733-1845*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas/Instituto Universitario «Domingo Lázaro».
- Frijhoff, Willem. 1999a. «Modelos». En *Historia de la Universidad en Europa 2: Las universidades en la Europa Moderna temprana, 1500-1800*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 45-112. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Frijhoff, Willem. 1999b. «Graduación y profesión». En *Historia de la Universidad en Europa 2: Las universidades en la Europa Moderna, 1500-1800*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 379-444. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fuente, Vicente de la. 1885. *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*. Madrid: Imprenta de la Viuda e Hija de Fuentenebro.
- Furet, François, y Jacques Ozouf. 1977. *Lire et écrire: L'Alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit.
- García Oro, José. 1992. *La Universidad de Alcalá de Henares en la etapa fundacional, 1458-1578*. Santiago de Compostela: Independencia.
- Gárriz Yagüe, M.^a Rosario. 2001. «Las escuelas de primeras letras en Navarra (1575-1625)». En *Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra*, 69-83. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Gil Fernández, Luis. 1997. *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*. Madrid: Alhambra.
- González Martínez, Rosa María. 1989. «Cátedras y catedráticos». En *Historia de la Universidad de Valladolid*, eds. Jesús María Palomares Ibáñez y Luis Antonio Ribot García, vol. 1, 149-77. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- González Navarro, Ramón. 1984. *Universidad Complutense: constituciones originales cisnerianas*. Alcalá de Henares: Alcalá.
- González Navarro, Ramón. 2008. «Vida cotidiana estudiantil en Alcalá durante la Edad Moderna». En *Vida estudiantil en el antiguo régimen*, eds. Luis E. Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez, 131-92. Salamanca: Centro de Historia Universitaria Alfonso IX.
- González Navarro, Ramón. 2012. «Los colegios menores de gramáticos: san Eugenio, san Isidoro y san Leandro». En *Colegios menores seculares de la Universidad de Alcalá*, ed. Luis Valle Marín, 35-64. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Grendler, Paul F. 1991. *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Infantes, Víctor. 1998. *De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kagan, Richard L. 1981. *Universidad y sociedad en la España moderna*, trad. Luis Toharia Cortés. Madrid: Tecnos.
- Laspalas, Javier. 1993. *La «reinención» de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*. Pamplona: Eunsá.
- Laspalas, Javier. 2001. «Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del antiguo régimen (1780-1820)». En *Primer encuentro sobre historia de la educación en Navarra*, 85-98. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Laspalas, Javier. 2005. «Infancia y castigo durante el siglo XVII: el nacimiento de una pedagogía correctiva». En *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, eds. Luis María Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera, vol. 1, 406-15. San Sebastián: Erein.
- Laspalas, Javier. 2013. «Las escuelas de primeras letras en la sociedad española del siglo XVIII: balance y perspectivas de investigación». En *Educación, redes y producción de élites en el siglo XVIII*, eds. José María Imízcoz Beunza y Álvaro Chaparro Sáinz, 17-38. Madrid: Sílex.
- Lebrun, François, Marc Venard y Jean Quenart. 1981. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France 3: De Gutenberg aux Lumières*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Martínez Pereira, Ana. 2000. «Educación y primeras letras en los *Emblemas morales* de Sebastián de Covarrubias». En *Del libro de emblemas a la ciudad simbólica (Actas del III Simposio Internacional de Emblemática Hispánica)*, ed. Víctor Mínguez, vol. 2, 979-1007. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- Martínez Pereira, Ana. 2006. *Manuales de escritura de los Siglos de Oro: repertorio crítico y analítico de obras manuscritas e impresas*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Müller, Reiner A. 1996. «Educación y vida estudiantil». En *Historia de la Universidad en Europa 2: Las universidades en la Europa Moderna temprana, 1500-1800*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 347-77. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Nieto González, José Ramón. 2004. «Escuelas mayores, menores y hospital del Estudio, siglos XIII-XX». En *Historia de la Universidad de Salamanca 2: Estructuras y flujos*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, 375-456. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pernil Alarcón, Paloma. 1989. *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas en Madrid*. Madrid: UNED.
- Peset, José Luis, y Elena Hernández Sandoica. 1983. *Estudiantes de Alcalá*. Alcalá de Henares: Ayuntamiento.
- Plimpton, George A. 1916. «The Hornbook and Its Use in America». *Proceedings of the American Antiquarian Society* 26: 264-72.
- Polo Rodríguez, Juan Luis. 2004. «Ceremonias de graduación, siglos XVI-XVIII». En *Historia de la Universidad de Salamanca 2: Estructuras y flujos*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, 877-914. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Resines, Luis. 2007. *La catedral de papel: historia de las Cartillas de Valladolid*. Valladolid: Diputación.
- Ridder-Symoens, Hilde de. 1999. «Administración y recursos». En *Historia de la Universidad en Europa 2: Las universidades en la Europa Moderna, 1500-1800*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 159-219. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rodríguez Cruz, Águeda, y Francisco Javier Alejo Montes. 2004. «La Universidad clásica». En *Historia de la Universidad de Salamanca 2: Estructuras y flujos*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, 539-86. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. 1983. «Pupilajes, gobernaciones y casas de estudiantes en Salamanca (1590-1630)». *Studia Historica* 1: 185-210.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. 2012. «Diego de Covarrubias en la Universidad salmantina del Renacimiento». En *Diego de Covarrubias y Leyva: el humanista y sus libros*, eds. Inmaculada Pérez Martín y Margarita Becedas González, 69-92. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. 2018. «Universidad de la Monarquía Católica, 1555-1700». En *La Universidad de Salamanca: ochocientos años*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, vol. 1, 97-146. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo/Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ruiz Rodríguez, Ignacio. 2010. «Fuero, juristas y derecho en la Universidad de Alcalá». En *Historia de la Universidad de Alcalá*, eds. Antonio Alvar Ezquerro y Santiago Aguadé Nieto, 592-99. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Sacchini, Francesco. 2016. «Preceptiva para los maestros de las escuelas inferiores de la Compañía de Jesús». En Francesco Sacchini, *Exhortación y Preceptiva para los maestros de las escuelas inferiores de la Compañía de Jesús*, eds. Javier Lasपालas y Alejandro Martínez Sobrino, 353-537. Madrid: BAC.
- Sánchez Herrero, José. 1995. «Catequesis y predicación». En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España 1: Edades Antigua, Media y Moderna*, ed. Bernabé Bartolomé Martínez, 589-611. Madrid: BAC.
- Sántha, György. 1984. *San José de Calasanz: obra pedagógica*. Madrid: BAC.
- Sanz Hermida, Jacobo. 2004. «Vejámenes y gallos en las ceremonias universitarias salmantinas en los siglos de Oro». En *Grados y ceremonias en las universidades hispánicas*, eds. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez, 155-73. Salamanca: Centro de Historia Universitaria Alfonso IX.
- Schwinges, Reiner Christoph. 1994. «Educación y vida estudiantil». En *Historia de la Universidad en Europa 1: Las universidades en la Edad Media*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 223-78. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Solano Macías, Carmen, y Agustín Vivas Moreno. 2021. «La enseñanza femenina de primeras letras a finales del siglo XVIII: el caso de Extremadura según el interrogatorio de la Real Audiencia». *Tiempos modernos* 43: 211-28.
- Valero García, Pilar. 1988. *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Valle Martín, Luis, ed. 2012. *Colegios menores seculares de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Vergara Ciordia, Javier. 2003. «Cultura escolar y movilidad docente en las aulas de gramática y latinidad del Colegio de la Anunciación de Pamplona de los PP. Jesuitas en los siglos XVII y XVIII». En *Estudios sobre la Com-*

- pañía de Jesús: los jesuitas y su influencia en la cultura moderna (ss. XVI-XVIII)*, ed. Javier Vergara Ciordia, 59-120. Madrid: UNED.
- Verger, Jacques. 1994. «Esquemas». En *Historia de la Universidad en Europa 1: Las universidades en la Edad Media*, ed. Hilde de Ridder-Symoens, 39-72. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vilanova Rivas, Mercedes, y Xavier Moreno Julià. 1992. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1881 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Innovación, Documentación y Evaluación.