

MAESTROS, ESCUELAS URBANAS Y CLIENTELA EN LA CIUDAD DE VALENCIA A FINALES DE LA EDAD MEDIA

José M.^a Cruselles

Universitat de València

Los conocimientos que, a lo largo del tiempo, ha conseguido acumular la historiografía valenciana acerca de los sistemas educativos y los centros de enseñanza urbanos anteriores a la fundación de la Universidad, perfilan sin duda un panorama fragmentario. No faltan algunos puntos de luz en torno, sobre todo, a los esfuerzos *racionalizadores* de las autoridades ciudadanas, en los que algunos estudiosos han deseado ver Estudios Generales prematuramente fundados. El balance, sin embargo, nunca es satisfactorio: en muy pocos años —a veces en muy pocos días— tan grandes esfuerzos quedan en nada, se desvanecen, y volvemos a encontrarnos en la más completa oscuridad.

Con todo, los estudiosos que en el pasado se sintieron atraídos por la cuestión desarrollaron una considerable labor compiladora que permite ahora, cuanto menos, contemplar con cierta claridad los aspectos institucionales del problema. Un punto de partida: los *libros de Consells* del Archivo Municipal de Valencia, que aportan el grueso de la documentación sobre la que José Teixidor (hacia 1767), Vicente Vives Liern (1902) o Antonio de la Torre (1926) fundamentan sus escritos.¹

Así, provistos de noticias documentales surgidas del ámbito institucional, e imbuidos de una idea institucional del progreso, todos y cada uno de ellos tejen una historia que parte de la fundación del Estudio General y trata de desentrañar sus premonitorios antecedentes. Guiados, eso sí, por un insobornable criticismo que les lleva a poner en tela de juicio y rechazar los mitos tradicionalmente reiterados por los antiguos cronistas, de Escolano al marqués de Cruilles. Pero los asuntos específicos que atraían su interés limitaban sensiblemente sus logros. El

¹ J. Teixidor, *Estudios de Valencia [Historia de la Universidad hasta 1616]*. Edición de Laureano Robles, Valencia, 1976. V. Vives Liern, *Las Casas de los Estudios en Valencia. Informe acerca del sitio en que éstas se hallaban emplazadas*, Valencia, 1902. A. De la Torre y del Cerro, *Precedentes de la Universidad de Valencia*, Valencia, 1926.

dominico Teixidor estaba preocupado por la participación que su ilustre correligionario, san Vicente Ferrer, hubiera podido tener en la unificación de los Estudios, allá por los comienzos del siglo xv. Y Vives Liern, para celebrar el IV Aniversario de la Universidad, deseaba ante todo saber dónde estuvieron emplazadas las primitivas Casas de Estudios que precedieron a aquélla.

Mención aparte merece la obra publicada por Sanchís Sivera en 1936. La colección de documentos que adjunta trasciende el marco municipal y se asoma a mundos nuevos: documentos extraídos del archivo diocesano, referentes a la segunda mitad del siglo xiv y a un marco geográfico que rebasa la ciudad de Valencia, que permiten observar con mayor detenimiento la actuación eclesiástica; y, sobre todo, un primer sondeo en los protocolos notariales.²

El presente trabajo se reconoce inevitablemente deudor de los esfuerzos mencionados. Gracias a ellos ha sido posible acceder a la información recogida en los *Libros de Consells*, no por reiterada menos importante, así como disponer de otras valiosas referencias a documentación eclesiástica y privada. Las aportaciones originales que más abajo se introducen obran, todas ellas, en la dirección apuntada por Sanchís Sivera, la de la documentación notarial. A partir de aquí podemos, por un lado, conocer con mayor detalle algunos de los acontecimientos ya recogidos por los autores citados, pero, sobre todo, podemos introducirnos en una dimensión diferente a la institucional y que subyace a las episódicas creaciones-desapariciones de escuelas: su clientela.

En las actas municipales, el carácter de la clientela que frecuenta las escuelas aparece difuminado: son “fills dels bons homens de la ciutat e altres”, “fills dels ciutadans”, “vehins e habitants”, o simplemente, “fills de la ciutat”, que acuden al maestro para adquirir unas genéricas “sciència e bones costums”. A partir de aquí, e inevitablemente, la investigación se encaminaba hacia los aspectos organizativos, tanto de la infraestructura (locales, contratación de docentes, salarios, etc.) como del propio sistema de enseñanza.

Por el contrario, en los documentos notariales, el origen social de los escolares adquiere perfiles más concretos: son hijos de artesanos, de comerciantes, de emigrantes, de gente acomodada... Podemos también observar –intuir, al menos– la actitud con la que el cliente, el padre o el tutor, acude al maestro: lo que espera obtener a cambio de su dinero. La escuela queda así enmarcada dentro de las estrategias de promoción social, de las previsiones de los padres con respecto al futuro de los

² J. Sanchís Sivera, “La Enseñanza en Valencia en la época foral”, *Boletín de la Academia de la Historia*, t. CVIII (enero-junio 1936), págs. 147-179, 661-696; y t. CIX (julio-septiembre 1936), págs. 7-80.

hijos. Del aprendizaje que convierte el niño en adulto y le asigna un lugar dentro de los sistemas de encuadramiento social.

No faltan limitaciones. Las apariciones de maestros, escolares o escuelas entre los papeles notariales son bien escasas. La actividad educativa mueve muchas menos personas y medios que otras actividades laborales o económicas, y genera por tanto una cantidad pequeña de contratos, ciertamente difíciles de localizar dentro del volumen relativamente grande de la documentación notarial valenciana conservada para esta época.³ En consecuencia, cualquier esfuerzo cuantitativo que pretenda establecer, por ejemplo, índices de escolarización o similares, es inútil en el estado actual de nuestros conocimientos documentales al respecto. Lo cual implica, en buena lógica, que los datos hasta el momento reunidos permiten enmarcar la cuestión –nunca fijarla–, quedando inevitablemente sujeta a cambios que se introduzcan a la luz de nuevas aportaciones que hagan posible, o bien concretar aspectos parciales, o incluso llegar a replanteamientos generales.

Queda fuera de las posibilidades materiales de este trabajo el análisis del total de las actividades educativas de la época. Su interés se centra en la enseñanza primaria y secundaria, de la cual excluimos los que A. De la Torre llama “estudios sostenidos por la ciudad”, y que afectan a materias como la Cirugía, Poesía, Retórica, Ética o Teología, cuya evolución está mucho más fuertemente determinada por la acción municipal. Nos centraremos, por tanto, en las llamadas “escuelas de artes”, centros de enseñanza del aprendizaje formal, que se concretaban, dentro del medio urbano, en instituciones a menudo efímeras, a caballo (o en pugna) entre la intervención pública y la iniciativa particular.

1. ¿APRENDIENDO LATIN?

Nos interesa aquí determinar la naturaleza de tales escuelas de artes, aproximándonos a los contenidos, métodos y fases de la enseñanza que impartían. Para lo cual es necesario situarnos, al menos, en el profundo cambio sufrido por el mundo intelectual europeo con el definitivo triunfo de la cultura eclesiástica altomedieval. Constatando, en primer lugar, el distanciamiento que los nuevos contenidos culturales ofertados adquieren con respecto a los tiempos clásicos, e incluso bajo-

³ La localización de los documentos aportados en este trabajo, aunque escasos en su número, ha sido en buena parte fruto de la colaboración surgida en torno al equipo de trabajo dirigido por el profesor Paulino Iradiel en el Departamento de Historia Medieval de la Universidad de Valencia, a cuyos miembros debo, necesariamente, expresar mi agradecimiento.

imperiales. El nuevo ideal educativo: la eliminación de las contaminaciones paganas en la formación del clero y el pueblo cristiano. Sagradas Escrituras, salmos, fabulosas hagiografías, llenan el universo de la escuela cristiana. Sin embargo, ni esa “especie de santa ignorancia” a medias propugnada por el papa Gregorio Magno podía ser tal sin el latín, imprescindible para cantar los salmos o acceder a los textos bíblicos. Incluso los contenidos de la nueva enseñanza, debidamente simplificados, requieren de una “preparación formal” (leer, escribir, contar) que la Iglesia sólo podía obtener recurriendo a una cultura clásica de la que, por otro lado, recelaba.⁴

Así, los tratados de gramática de Donato y Prisciano, compendios de la baja romanidad, sobreviven a la general reconversión en sentido cristiano o completo olvido en el que caen, en líneas generales, los autores clásicos. Pasan a convertirse, como señala Garín, en fuentes de “autoridad” en lo que se refiere al aprendizaje formal de la lengua latina, base sobre la cual la Edad Media llevará a cabo sus propias elaboraciones.⁵

En la escuela cenobítica del siglo XI, el niño comenzaba su aprendizaje de la lectura y la escritura sobre textos latinos. Luego pasaba a estudiar la gramática apoyado en la memorización y la repetición. A Walafried Strabo, luego abad de Reichenau, le fue entregado el libro de Donato, y un estudiante más avanzado se encargaba de azuzarle en la memorización de reglas y declinaciones.⁶

Es necesario tener en cuenta que, para esta época, el latín de Donato no era hablado cotidianamente por ninguno de los pueblos de Europa. Era, como observa Bowen, el idioma de la Iglesia, de la cultura y de la diplomacia.⁷ De poderes con pretensiones universales. Era, en suma, el idioma de la escritura. Y de todo ello obtenía su universalidad. Se plantea, pues, una paradoja: en un sociedad donde el latín se ha perdido como idioma vivo, todo el sistema cultural, y por tanto el educativo, descansan sobre el latín. Cualquiera que, como Walafried, pretendiera aprenderlo, debía abordar su estudio como el de una lengua extraña, desconocida. Los inicios del “aprendizaje formal” se realizan, por

⁴ El papa Gregorio I llegó a condenar, incluso, esa preparación formal que sólo el latín era capaz de proporcionar a los clérigos: “Considero gravemente indigno someter las palabras del oráculo celeste dentro de las reglas de Donato...” (citado por M. A. Manacorda, *Historia de la educación*, vol. I, trad. castellana, Madrid, 1987, pág. 192).

⁵ E. Garín, *La educación en Europa, 1400-1600*, trad. castellana, Barcelona, 1987, pág. 59.

⁶ M. A. Manacorda, *Historia de la educación...*, pág. 211.

⁷ J. Bowen, *Historia de la educación occidental*, vol. II, trad. castellana, Barcelona, 1979, pág. 234.

tanto, sin comprensión de contenidos. La memorización se hace prácticamente imprescindible.⁸

Dentro de la escuela –mundo cerrado, incluido a su vez en otro mundo cerrado, el monasterio–, la identificación entre lengua y cotidianeidad se conseguía preceptuando la obligatoriedad de la conversación latina. Walafried se vio obligado, mientras estudiaba a Donato, a memorizar “algunas frases de conversación latina” para comunicarse con sus condiscípulos, pues tan sólo en los momentos de descanso se le permitía expresarse en alemán. Luego, cuando se adentró en los niveles superiores de la gramática, debía hablar latín continuamente.

Semejante sistema educativo no podía por menos que presentar una extraordinaria fragilidad a medida que se extendía desde los centros privilegiados de enseñanza (escuelas episcopales o cenobíticas) hacia los marginales. La manifiesta incompetencia latina del bajo clero, encargado a su vez de mantener las escuelas parroquiales, empujaba aún más la docencia hacia el memorismo. Sin embargo, no había alternativa al latín como idioma de la cultura y del aprendizaje: “...toda la enseñanza se apoyaba en el latín y los intentos de reforma que se intentaron apuntaban a una mejora de los métodos didácticos adoptados para el aprendizaje de esta lengua; nunca se pensó en sustituirla por la lengua vulgar hablada en cada país”.⁹

⁸ Un pasaje de los recuerdos escolares de Walafried Strabo, recogido por Manacorda, es bien significativo al respecto, al tiempo que ilustra la posición subordinada que, dentro del sistema educativo, ocupaban las lenguas vernáculas de los estudiantes: “...después de pocas semanas llegué a leer lo bastante correctamente no sólo lo que me escribían en mi tablilla encerada, sino también el libro en latín que se me había dado. Después tuve un librito en alemán, que me costó más trabajo leer, pero en cambio me proporcionó una gran alegría. En efecto, cuando había leído ya un pedazo, lograba entenderlo, lo cual no lograba con el latín; así que, desde un principio, me maravillé mucho de que pudiera al mismo tiempo leer y entender lo que había leído” (M. A. Manacorda, *Historia de la educación...*, pág. 210).

⁹ J. Bowen, *Historia de la educación...*, pág. 240. La mala preparación latina del bajo clero y la degradación del sistema docente en sus niveles inferiores puede ilustrarse con las quejas de Juan de Grandisson, obispo de Exeter, en el siglo XIV: “...entre los maestros o profesores que enseñan gramática a los muchachos y al pueblo inculco de nuestra diócesis prevalece un absurdo e improductivo método y orden docente... pues esos maestros, una vez que sus alumnos han aprendido a leer o repiten, aunque sea imperfectamente, el padrenuestro... sin saber o entender cómo se construye nada de lo que han dicho, o declinar las palabras o analizarlas... los hacen pasar prematuramente a estudiar otros libros más avanzados de poesía o métrica...” Bowen completa el cuadro resumiendo algunos exámenes realizados por la autoridad religiosa a algunos clérigos ingleses y normandos: “La abundantísima documentación de este tipo es prueba incontrovertible de lo justificado de las quejas que encontramos en la literatura contemporánea sobre el triste estado cultural de los sacerdotes en los niveles inferiores. Sin embargo, es interesante observar que sobre esos sacerdotes precisamente recaía la responsabilidad de mantener escuelas y fomentar la cultura. En tales circunstancias, lo más que podía exigirseles era

Los fundamentos y métodos de la escuela eclesiástica altomedieval van a ser inevitablemente recogidos por las escuelas laicas urbanas, desde el momento en que se organizan a imagen y semejanza de las escuelas catedralicias. El latín, la memorización y la repetición, constituían la columna vertebral del único sistema de aprendizaje intelectual conocido, cuyas fases eran las mismas para los discípulos de Walafried Strabo, en el lejano siglo IX alemán, que para los escolares florentinos contemporáneos de Dante. Dos años, al menos, para iniciarse en los rudimentos del sistema lecto-escriturario, que venían ya acompañados, en las escuelas comunales italianas, de la memorización de textos en latín (salmos y oficios religiosos). El tercer nivel se ocupaba en una aproximación inicial a la gramática latina, también puramente memorística. A partir de aquí se abría una "fase superior" que, a lo largo de otros tres niveles, se adentraba en el perfeccionamiento de la composición latina.¹⁰

Es preciso, por tanto, insistir en que cualquier aprendizaje de las letras lo era de las letras latinas, y esto incluso en una Italia bajomedieval que contaba ya con una importante literatura en lengua romance. Así, cuando Bernardo Maquiavelo envió a su hijo Nicolás, a la edad de 7 años, a la escuela del maestro Matteo, en Florencia, sabía que su hijo se dedicaría a la lectura del *Donatello*.¹¹ Esto ocurría en el año 1476, en un medio ciudadano mayoritariamente integrado por gentes de oficio, artesanos y mercaderes que, desde hacía mucho tiempo, utilizaban exclusivamente la lengua vernácula en sus negocios y su vida diaria. El caso de Ramón Llull, quien a finales del siglo XIII había escrito un

que memorizaran lo que para ellos no dejaba de ser una lengua extranjera y en gran parte desprovista de sentido, utilizando tal vez algún procedimiento mnemotécnico o *ars memorativa*, si era posible" (*idem*, pág. 239).

¹⁰ "Los niños aprenden en primer lugar, a, b, c, d, y después a pronunciar las sílabas y a leer y aprender el significado de lo leído", dice San Buenaventura acerca del aprendizaje de las primeras letras (M. A. Manacorda, *Historia de la educación...*, pág. 244). Walafried, tras su primer contacto con la lectura, dice haber aprendido a leer en el invierno de 815, de forma que, en la primavera de 816, estaba ya memorizando a Donato. Habría llegado, en este momento, al nivel de los llamados *Donatisti*, niños que aprendían en las escuelas comunales italianas los rudimentos de la gramática latina. Walafried señala que, para ese momento, la mayor parte de sus compañeros estaban más avanzados que él: "unos en el segundo año, otros en el tercero o cuarto año de gramática". Semejante categorización es paralela a las tres clases en que se dividen los alumnos italianos bajomedievales según su pericia en la composición latina: *minores*, *mediocres* y *maiores* (C. Frova, *Istruzione e educazione nel Medioevo*, Turín, 1981, pág. 102).

¹¹ El ejemplo de Nicolás Maquiavelo es perfectamente paradigmático por lo que respecta al aprendizaje de las letras en el medio burgués florentino de los siglos XIV y XV, como se desprende de la obra de Ch. Bec, *Les marchands écrivains. Affaires et humanisme à Florence, 1375-1434*, París-La Haya, 1967, págs. 383-386.

programa educativo en lengua vulgar, destinado a la formación de su hijo, parece claramente excepcional.¹²

Aún cuando, en el siglo XVI, Humanismo y Reforma propugnen cambios substanciales en el sistema educativo europeo, la mayor parte de ellos afectarán a la propia enseñanza del latín, que se intenta liberar de unas estructuras pedagógicas que se juzgan obsoletas e incluso deformantes. Y si algunos de los más brillantes humanistas, como Moro o Vives, apuntan la necesidad de dar una cierta cabida a las lenguas vernáculas en los primeros momentos del aprendizaje, semejantes iniciativas buscan racionalizar el acceso al latín, y poco influyeron en el conjunto de los docentes profesionales, quienes, por otro lado, malamente entendían el pulido latín en el que escribían sus obras los nuevos intelectuales.¹³

Para los maestros urbanos bajomedievales "enseñar letras" (*docendi litteram*) era sinónimo de "enseñar latín" (*docendi gramaticam*). En los documentos valencianos ambas expresiones se asimilan habitualmente. Así, en 1373, un maestro recibía del obispo de Valencia la regencia de las escuelas de Gandía para enseñar "artem grammaticam aut litteras".¹⁴ En las llamadas "escuelas de artes" se contemplaba la enseñanza de otras disciplinas, como la lógica, siendo habituales las referencias a tales escuelas como "de gramática y lógica"; pero, de hecho, los programas educativos a los cuales podemos acceder muestran la primacía curricular de la gramática. En las ordenaciones sobre escuelas aprobadas en 1412 por el Consell y el Cabildo de la ciudad de Valencia,

¹² J. Bowen, *Historia de la educación...*, pág. 241.

¹³ Existe, sin duda, una revaloración de la lengua vernácula como vehículo de expresión del pensamiento. Moro consideraba su aprendizaje imprescindible para capacitar al individuo en su futuro oficio. Para Luis Vives, su utilización en la escuela permitía precisar mejor la expresión latina y, unida a un aprendizaje sincrónico de lectura y escritura, ayudaba a "fijar las ideas en la mente". Sin embargo, para ambos, la superioridad del latín era incuestionable: sólo a través de él puede alcanzarse cualquier tipo de conocimiento de orden superior, lo que venía a convertirlo necesariamente en "la base de toda instrucción" (*idem*, págs. 521-530).

¹⁴ El maestro Joan d'Ordós cobraba su salario, en 1428, por enseñar gramática (*docendi gramaticam*) al hijo de Galcerán de Castellví, caballero (Archivo del Reino de Valencia -en adelante ARV-, *Protocolos*, n.º 521/Francesc Cavaller; 1428, febrero 10). Guillem Saura, tres años después, pasaba factura al sastre Andreu Giner por enseñar letras (*docendi litteram*) a su pupilo (ARV, *Protocolos*, n.º 2.428/Vicent Çaera; 1431, febrero 14). En el caso de Felip d'Erbachs, maestro de Gandía por concesión episcopal, su cometido queda mucho más especificado: "...assignamus vobis... scolas et doctrinam scolarium ville predictae, tam maiorum, mediocrum, quam minorum, qui artem grammaticam aut litteras adiscendas dociles inventi fuerint in villa predicta, itaque vos a modo, et non aliquis alius, teneatis scolas predictas, doceatisque pueros, eosque pro posse vestro erudiatis in exercicio legendi et gramaticalium adiscendi..." (J. Sanchis Sivera, *La enseñanza...* t. CIX, pág. 31).

por ejemplo, se contemplaba la "lectura" de 2 libros de lógica y uno de "physica naturali vel metaphisica", por siete de gramática. Ocho, si contamos con los Evangelios, que también se preceptuaban como texto de gramática.¹⁵

Tampoco los métodos en los que se apoyaba la enseñanza variaban demasiado con respecto a las viejas escuelas cenobiales. Han cambiado ligeramente los textos utilizados. Donato y Prisciano (los autores básicos de la enseñanza altomedieval de la gramática) seguían rigiendo, al menos nominalmente, el universo de los "autores" en lo que a esta disciplina se refiere. Sin embargo, se ha producido, desde la segunda mitad del siglo XII, el desembarco de los "moderni". Prisciano sufrió una "remanipulación" a manos de Pedro Hélie, maestro de París, quedando prácticamente irreconocible y en disposición de ser abatido por Alejandro de Villadei y Ebrard de Béthune. Estos componen gramáticas versificadas de gran éxito, a juzgar por su rápida y general difusión. El uso de Prisciano y Donato se reduce a versiones abreviadas o parciales. Marciano Capella, versificado, es puesto a la moda. El tratado expositivo clásico, y en gran parte la forma catequética de preguntas y respuestas, habitual en tiempos carolingios, se abandonan y, en su lugar, la poesía didáctica triunfa por doquier. Autores noreuropeos alcanzan así la categoría de modelos, se revisten de la *auctoritas*, "con verdadero peligro para la latinidad".¹⁶

Estos son los autores a los que recurren las autoridades urbanas a la hora de reglamentar las escuelas de Valencia. Son los contenidos sobre los que la jerarquía escolástica articula el mecanismo de la *lectio*. Y es aquí donde los sistemas de aprendizaje no han sufrido modificación destacable. El maestro lee, el escolar memoriza y repite la lección. Sirvan, a modo de ejemplo, las citadas ordenanzas valencianas de 1412:

a) El maestro determina, como *lector*, los argumentos específicos del estudio diario.¹⁷ Su elección, sin embargo, se mueve entre los

¹⁵ *Idem*, págs. 48-49.

¹⁶ La expresión es de M. A. Galino, que hace en su obra una breve síntesis de la destrucción de los residuos de la latinidad clásica a manos de los innovadores del siglo XII y principios del siglo XIII (M. A. Galino, *Historia de la educación. Edades Antigua y Media*, Madrid, 1982, págs. 498-500). Los textos aquí citados, las gramáticas de Villadei y Béthune, junto con el *Catholicon* del genovés Giovanni Balbi (un retorno italiano a la forma clásica del tratado expositivo), y los llamados *auctores octo* (*Disticha Catonis*, *Ecloga Theoduli*, *Facetus*, *Chartula*, *Liber de Thobia*, *Parabola Alani*, *Liber Aesopi*, *Floretus*), y alguno más, eran la base del aprendizaje "del primer arte", la gramática, fundamento de las artes liberales, del *trivium* y *quadrivium*.

¹⁷ Evidentemente, el sistema utilizado en estas escuelas no es otro que el método de la enseñanza escolástica medieval, tal y como podía ejecutarse en las universidades de la época, pero necesariamente infradimensionado al situarse en los primeros niveles del

estrechos límites que imponen la tradición y los preceptos recogidos en las ordenanzas municipales. Los textos que ha de utilizar están perfectamente determinados, así como los ejercicios a realizar y el horario de las lecciones. A la hora de prima, el maestro debía hacer "unam praticam declinandí, in qua praticetur positiva latinorum, in declinationibus, formationibus et significationibus dictionum", después era el turno de la "lectionem de Doctrinali pro pueris minoribus", luego se debía leer algún libro de poesía didáctica "vel construat Sacra Evangelia, si viderit faciendum" (aquí se abre un resquicio a la libre elección del docente). A la hora de tercia debía acudir al *Doctrinal* de Alejandro de Villadei y, después de comer, a vísperas, al *Graecismus* de Ebrard de Béthune. A lo largo del día, de la semana y del año, la actividad del maestro quedaba preestablecida dentro de estrechos márgenes.

b) La función de los ayudantes del maestro (*repetidores* o *cambrers*), aparte de poder asumir trabajos de lectura "menores", consistía fundamentalmente en articular el mecanismo del aprendizaje memorístico, a modo de puente entre maestro y escolares. Cada día deberá oír y apuntar ("audiat, scribat vel reportet") las lecciones del maestro para luego explicarlas ("repetere et declarare") a los escolares que tiene directamente a su cargo ("quos habebit in cura"), teniendo en cuenta las diferentes aptitudes de cada uno ("cuilibet secundum eius capacitatem et sufficientiam"). Por la tarde deberá tomar las lecciones del día a los discípulos que no duermen en las escuelas, antes de que regresen a sus casas. Al principio de la noche repetirá la operación con los escolares que duermen en la escuela. Los sábados deberá tomar las lecciones dadas durante la semana.¹⁸

c) El papel de los escolares se deduce de todo lo anterior: oyen al maestro, reciben las explicaciones del *cambrer*, memorizan y recitan. Así van superando las diferentes etapas del aprendizaje latino, desde los primeros balbuceos del abecedario hasta el dominio de la ortografía,

aparato educativo. La *lectio* es, por tanto, la interpretación (comentario) que el maestro (*lector*) hace del texto emanado del *autor*, en el cual se supone contenida la ciencia, o al menos una parte de ella. Una síntesis de tales procedimientos, así como una valoración de la creciente irrealidad a la que es conducido el pensamiento por esta sabiduría textual, puede verse en E. Garin, *La educación...*, págs. 58-62.

¹⁸ Expongo aquí las actividades escolares en sus líneas maestras. Una relación detallada de los libros utilizados y las tareas de maestros y *cambrers* a la luz de estas ordenanzas valencianas de 1412, así como de los capítulos redactados en 1398 para regir las escuelas del Cabildo de la ciudad de Valencia, puede encontrarse en A. de la Torre, *Precedentes...*, págs. 63-69, y, por supuesto, acudiendo directamente a estos documentos, publicados por dicho autor, así como por J. Teixidor, Vives Liern y Sanchís Sivera en las obras ya citadas.

abandonando un argumento de estudio y tomando otro superior cuando el maestro lo juzga oportuno.

Así organizada, esta escuela es capaz de tomar alumnos con niveles de conocimientos muy diferentes. Desde niños que aprenden a leer hasta jóvenes que perfeccionan el latín. Reunidos en un ambiente único, bajo la dirección del instructor, ayudando en la repetición los más expertos a los más pequeños, se ponía en práctica un sistema de "enseñanza mutua" que, para C. Frova, era un rasgo característico de la escuela medieval y permitía a un maestro atender grupos muy numerosos de alumnos. Como mucho se establecería, según esta autora, y dentro de la misma escuela, la división entre *latinitates* y *non latinitates*, es decir, entre los que no sabían latín (porque estaban aprendiendo aún los rudimentos de la lectura y la escritura, o introduciéndose memorísticamente en el Donato), y los que ya habían alcanzado el nivel de instrucción formal suficiente para comenzar el aprendizaje de la composición latina.¹⁹

La atención parcial del maestro hacia los discípulos, directamente supervisados por un instructor y por los alumnos más avanzados, el sistema de enseñanza mutua, fue heredado de la escuela altomedieval junto con el fundamento latino del aprendizaje memorístico. Incluso, en las ordenanzas valencianas de 1412, se preceptúa la conversación latina en el interior de la escuela: "quilibet camerarius servet et faciat servari normam et regulam loquendi congrue latinum, sicut comuniter est fieri assuetum".

Pero, pese a haber sido preterida en el sistema de enseñanza, la lengua vulgar no ha dejado de ser la lengua materna de estos niños y jóvenes, y no hablan otra desde el momento en que cierran los libros y

¹⁹ C. Frova, *Istruzione...*, págs. 102-103. En las escuelas valencianas, semejante distinción podría estar presente en las diferenciaciones establecidas entre los alumnos en base a su edad. Según las ordenanzas de 1412, los niños más pequeños (*pueris minoribus*) reciben algunas lecciones específicas por parte del maestro, así como los alumnos mayores (*maioribus et magis provecis scolaribus*), utilizándose para ambos el mismo libro, el *Doctrinale* de Villadei. En estas mismas ordenanzas se diferencia, en otros momentos, entre *pueri et iuvenes*. En la también mencionada concesión de las escuelas de Gandía, en 1373, se categoriza a los escolares de la villa en "maiorum, mediocrum quam minorum", aunque a todos ellos parece englobárselos en la categoría de *pueros*. Hemos de tener en cuenta que la percepción que la sociedad medieval tiene de la infancia-juventud está sometida a baremos laxos, partiendo del hecho incontestable de que las edades de las personas son siempre aproximadas; y si bien las dos edades niño-adulto están claramente definidas, el estadio intermedio, la adolescencia, muestra límites borrosos a veces concretados en subestadios (véase al respecto el artículo de Cl. Gauvard, "Les jeunes à la fin du Moyen Age: une classe d'âge?", en *Les entrées dans la vie. Initiations et apprentissages*, Nancy, 1982, págs. 225-244).

cruzan la puerta de la escuela. E, inevitablemente, incluso dentro de la escuela debía jugar un papel de primer orden en las relaciones no específicamente escolares. Se hace difícil, incluso, imaginar conversaciones privadas entre maestro y *cambrer* mantenidas en el versificado latín de Villadei. Ya en el siglo IX, Walafried se vio obligado a aprender frases "de conversación latina" para comunicarse con sus compañeros en el transcurso de las horas lectivas. Se trataba sin duda de arquetipos que difícilmente podrían vehicular una conversación espontánea. Es harto improbable que la prescripción de hablar latín en la escuela valenciana de 1412 pudiera llevarse a la práctica de forma significativa. Una imagen mucho más sujeta a realidad sería la que ofrece una especie de bilingüismo: por un lado el idioma en que los alumnos piensan y se comunican (entre sí, con sus padres, en sus juegos) y por otro el idioma del estudio, de los libros y la escritura, con el cual el alumno se enfrenta únicamente dentro del cerrado mundo de la escuela, en el que debe memorizar y repetir las lecciones. Un idioma que, fuera de la escuela, sólo le llega a través de oficios religiosos cuyos contenidos malamente comprende.

Es la identificación entre lengua latina y "aprendizaje formal" lo que explicaría el creciente concurso de los hijos de los habitantes de la ciudad a las escuelas de gramática. Aprender a leer y escribir es aprender a leer y escribir latín. Sin embargo, la interiorización de esa extraña lengua depende únicamente del tiempo y los esfuerzos que el alumno haya dedicado a su aprendizaje. Si se abandona pronto la escuela es muy probable que las escasas palabras o frases latinas memorizadas allí se olviden rápidamente; pero si el ex-alumno se integra a continuación en la tienda del artesano o en la oficina del comerciante (de su padre, de un familiar, de su patrón), podrá seguir practicando la escritura. No, por supuesto, en su forma gramatical, latina, sino transcribiendo al papel e interpretando los sonidos de la lengua vulgar (no gramatical), que es la que en dicha tienda u oficina se utiliza. Y ahora, ya capaz de sostener la pluma para trazar letras y sílabas, el niño aprendería de sus mayores, que trabajan en el mismo lugar, y sobre problemas prácticos y cotidianos relacionados con el oficio, la utilización concreta de la escritura y sus particulares modismos gráficos. Aprendería, por tanto, la *utilidad* de la escritura.

2. LA DEMANDA (URBANA) DE ENSEÑANZA

La escuela, eclesiástica y altomedieval, se vio sin embargo obligada a adaptarse a los nuevos tiempos. A finales del siglo XII, el signo de la

economía europea había cambiado radicalmente. Sobre los progresos de la expansión agrícola y del enriquecimiento de la aristocracia, la economía urbana va a convertirse, en adelante, en el *motor* del desarrollo europeo. “Hacia 1180 –asegura G. Duby– en toda Europa empieza la época de los hombres de negocios.”²⁰

El auge urbano generará cambios importantes en las instituciones educativas que culminan con el desarrollo de las universidades. Pero también aparecen centros más modestos. Escuelas que recogen, dentro de los muros, necesidades diferentes y que serán a su vez transformadas por dichas necesidades. Son la respuesta a “exigencias que se derivan del nuevo modo de organización política y de las actividades económicas que caracterizan el municipio”.²¹

Es la calidad de la demanda lo que definitivamente ha cambiado, haciendo posible la aparición de tales escuelas en relación, primero, con la creciente complejidad de las funciones del municipio como organismo político y administrativo, que requiere de gentes cada vez más especializadas y, por tanto, mejor formadas; y, segundo, con el aumento del volumen de los tráficós y las actividades económicas emprendidas por los habitantes de las ciudades. Comerciantes y artesanos comienzan a mostrarse sensibles hacia lo que podríamos llamar una “formación cultural básica”. Leer, escribir y contar son conocimientos ahora prácticamente imprescindibles para quien quiere triunfar en los negocios, pero también para llevar las cuentas de la pequeña tienda o el taller.

Quedan pocos testimonios directos acerca del uso sistemático de la escritura por los artesanos acomodados o los hombres de negocios valencianos. Sin embargo, son abundantes las noticias que permiten pensar que la utilización de la escritura estaba relativamente generalizada dentro del mundo artesanal valenciano de la Baja Edad Media. Y aún más entre los comerciantes, cuyas técnicas de contabilidad e intercambio se habían sofisticado notablemente. Se trata casi siempre de referencias indirectas, repartidas en actas notariales o procesos judiciales, de difícil sistematización, pero que, hasta el momento, constituyen la única fuente de luz sobre una cuestión tan esquivada como ésta de la utilización práctica, cotidiana, de la escritura al margen de los diferentes niveles de la administración y sin el concurso de los tradicionales “intermediarios gráficos” (clérigos, notarios, escribanos).²²

²⁰ G. Duby, *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*, trad. castellana, Madrid, 1981, pág. 342.

²¹ C. Frova, *Istruzione...* pág. 100.

²² Podemos ver algunos ejemplos, como la descripción de un libro de contabilidad propiedad del mercader Pere Borràs, recogida en una sentencia arbitral promulgada por

La importancia que los propios mercaderes concedían a la correcta utilización de la escritura es patente en la correspondencia cruzada entre los hombres de negocios italianos y sus factores o familiares. Así, Francesco di Marco Datini, mercader de Prato, reprochaba a alguno de sus subordinados la mala letra de que hacía gala en sus cartas (“farai bene a ingegnarti di scrivere per modo ch’io possa meglio intenderte”), lo que dificultaba el intercambio de noticias, fundamental para una compañía que operaba en diversas plazas. Tampoco Lanfredino Lanfredini, florentino, estaba contento con la letra de su hijo (“tu scrivi forte male”), que omitía sílabas al formar las palabras, y le recomendaba un período de práctica (“mi sarebe di grande piacere che Giovanni ti mandase a scrivere almen per un mese”).²³ Semejante inquietud no podía por menos que ser compartida por los mercaderes valencianos, aunque sólo fuera por su trato directo con los miembros de estas compañías italianas que, sobre todo desde finales del siglo XIV, comienzan a instalarse en número creciente en la ciudad. Son buenos conocedores de las técnicas comerciales más desarrolladas, e incluso algunos, como ese Cristofano di Bartolo Carocci, director de la hacienda mallorquina de la Compañía Datini entre 1395 y 1405, e instalado en Valencia a partir de esta última fecha, hacen gala de un elevado nivel

Tomás Argent y Jaume Vidal, *junior*, notarios de Valencia, sobre el pleito que enfrentaba a dicho Borràs con el también mercader Pasqual Gallart: “...lo dit en Pere Borraq era pagat be e complidament de les dites quantitats, e açò constava e consta per scriptura escrita de pròpia mà del dit en Pere Borraq, escrita en lo libre de deu e deig de aquell dit en Pere Borraq, en lo compte corriblle... Vist en après lo dit libre en forma major ab cubertes de pergami e ab un correg vermell ab civella de ferre, tot desquernat en una quarta, del qual libre és contengut lo compte següent: ‘deu mon compare en Pasqual Galart, que per ell doní a’n Arnau Font ab En Siurana, quinze lliures...’”. El documento continúa con la transcripción de aquellos asientos del libro que afectaban al caso particular del pleito entre ambos mercaderes (ARV, *Protocolos*, n.º 55/Antoni Altarriba; 1433, junio 29). También tenía su propio libro de cuentas Bertomeu Gil, *peraire*, ciudadano de Valencia. Su existencia queda recogida cuando, en el inventario *post mortem* de sus bienes, se recogen los censales propiedad del difunto: “...dels quals setcents cinquanta sous censals atrobam scrit en hun libre del dit defunt, de mà del dit defunt...” (ARV, *Protocolos*, n.º 2.817/Miquel Martorell; 1382, junio 27). No se utiliza la escritura exclusivamente para componer libros de cuentas: el *botiguer* Nicolau Pidre confecciona de su propia mano un inventario de ciertas “medecinas et aynes apothecarie” que, junto con cierta suma de dinero contante, le han sido confiadas por el *botiguer* Matías Martí para que las lleve consigo al condado de Urgell y las venda, repartiéndose los beneficios de la empresa a razón de tres cuartas partes para el socio capitalista y una cuarta parte para quien aporta el trabajo. Este documento de comanda comercial, realizado ante notario, se limita a constatar la existencia de dicho documento privado, escrito “in quodam folio pairi mea propria manu scripto” (ARV, *Protocolos*, n.º 2.414/Vicent Çaera; 1413, agosto 3).

²³ Estas noticias, de finales del siglo XIV, han sido recogidas por Ch. Bec, *Les marchands écrivains...* pág. 389.

cultural, muy por encima de las nociones elementales de lectura y escritura.²⁴

De esta "necesidad de aprender" surge la clientela de las escuelas urbanas. Predomina el pragmatismo: en los años de escuela los niños deben aprender a leer, a escribir, y la suficiente gramática (latina) como para entender actas notariales u otros escritos.²⁵ A ello habría que añadir la técnica del ábaco, que permite realizar complejas operaciones aritméticas con gran economía de tiempo. El punto de partida es, necesariamente, la preocupación de los padres por proporcionar a sus hijos los conocimientos básicos para desenvolverse en el mundo profesional, normalmente el de los propios padres, cuyos negocios u oficio heredan. Es en la familia, y dentro de los mecanismos de relevo generacional, donde primero se estructura, al igual que el aprendizaje laboral, el aprendizaje escolar. Podemos repasar, al respecto, algunos documentos valencianos.

El *especier* Jaume Pàmies, ciudadano de Valencia, en un testamento redactado en 1422, nombró heredero universal de sus bienes a su hijo Jaume, también *especier*, al cual encomendaba, entre otras cosas, el cuidado de su hermano Nicolau: debía proporcionarle alimento y vestido, pero también hacer que le enseñaran *letres*, de la misma manera, dice el testador, en que él había hecho aprender a su primogénito.²⁶

²⁴ G. Nigro, "Gli operatori economici toscani nei paesi catalani a cavallo del '400. Alcuni casi esemplari", en *Aspetti della vita economica medievale*, Florencia, 1985, págs. 283-303. Otro caso ejemplar podría ser el de un aprendiz enviado en 1397, también por la compañía Datini, a Luca di Sera, su factor en Valencia. El muchacho estaba trabajando en la casa central de Prato y, según su carta de presentación, escribe y calcula muy bien, e incluso sabe latín, lo cual es útil a menudo (Ch. Bec, *Les marchands écrivains...*, pág. 391). Detrás de semejante eficacia está, sin duda, la preocupación de los mercaderes italianos por la educación de sus hijos, de la cual Ch. Bec da abundantes ejemplos en su libro, y que ni siquiera descuidan cuando están trabajando en países lejanos, o en constante viaje. Así, Simone Rasmani, pisano, que se había trasladado de Valencia a Palermo, había dejado *en comanda* a sus dos hijos, Giacomo y Cristóforo, con Joan Paliner, mercader, residente en Valencia, el cual los tenía alojados en casa de Medina, viuda de Joan Sans, alias Travado, carnicero de Valencia, que cuidaba de ambos niños. Existe un documento de 1439 donde dicha viuda reconoce haber recibido 32 libras 5 sueldos 9 dineros por el año que los hijos de Rasmani habían vivido en su casa. De esta cantidad, 6 libras y 12 sueldos corresponden al salario de la mujer por su trabajo. El resto (25 L. 13 ss. 9 d.) se le paga "ratione cibi et potus, vestitus et calciatus et letti, medici et medecinarum, et magistri scholarum et librorum et aliarum diversarum necessitatum..." (ARV, *Protocolos*, n.º 2.435/Vicent Çuera; 1439, enero 12).

²⁵ Según propone otro mercader florentino de la época, Giovanni di Pagolo Morelli (Ch. Bec, *Les marchands écrivains...*, pág. 390).

²⁶ Para el caso de que el hijo mayor no cumpla tal tarea, el padre dispone la inversión en censales de un capital de 1.000 florines, cuya renta deberá asegurar que Nicolau tenga

Similar es el encargo hecho en 1424 por Joan Valentí, *saboner*, a su esposa, a quien concede en su testamento el usufructo vitalicio de su herencia. Nombra herederos a sus dos hijos. El mayor, Vicent, está casado y ha adquirido también la profesión del padre. El menor, Joan, quedará bajo la tutela materna, que deberá proveer a todas sus necesidades "e tenir lo dit Johan Valentí en estudi, e pagar libres e maestres que mester seran a aquell, fins que lo dit Johan haja edat cumplida de vint quatre anys".²⁷

La preocupación del padre por la escolarización del hijo se desprende también de un caso algo más temprano, de 1407, que ilustra además acerca de los métodos con que podían llegar a saldarse los conflictos intergeneracionales: el Justicia Criminal de Valencia autoriza a un *peraire*, Antoni Serra, para poner en la pierna de su hijo Francesquet un cepo o cadena, pues el niño huía de la escuela y de la casa familiar. Tal castigo, arbitrado por la autoridad pública, podría ser aplicado por el padre durante un período de tiempo de dos meses, debiendo ser levantado en Navidad.²⁸

Veamos otros dos ejemplos, ambos surgidos del entorno familiar de Jaume Roig, *mestre en medicina*. Leonarda, prima de Damiata, la suegra del poeta, estaba casada con un mercader, Jaume Trilles. Tienen cinco hijos varones, cuya educación parece haber sido confiada a Bernat Roca, "maestre de mos fills", a quien Leonarda hace un legado de 10 libras en un testamento redactado en 1414. La extracción social de este núcleo familiar, emparentado con *peraires* y mercaderes, es en todo similar a la de los suegros de Jaume Roig. Damiata hace testamento en 1440. Para entonces su marido, Francesc Pellicer, mercader, ha muerto, y su hijo primogénito, Antoni, ha contraído matrimonio y seguido la profesión paterna. Su hija Isabel está casada con Roig, y en casa quedan aún cuatro más: dos mujeres, Usola y Damiata, y dos varones, Lluís y Gaspar, de unos diez años de edad, probablemente el menor de todos. En este caso, el maestro a quien se hace el legado testamentario es un tal Berenguer Soler. En las dos ocasiones, el maestro de los hijos encabeza un grupo de legados destinados a los que podríamos calificar como servidores domésticos y miembros del círculo de solidaridades de la familia.²⁹

cuiertas sus necesidades materiales y educativas. Si, por el contrario, el hijo mayor accede a los deseos del padre, esos 1.000 florines deberán ser entregados a Nicolau cuando cumpla los 24 años, pasando a ser usufructuados hasta entonces por Jaume (ARV, *Protocolos*, n.º 1.268/Andreu Julià; 1422, julio 11).

²⁷ *Idem*; 1424, octubre 4.

²⁸ ARV, *Justicia Criminal*, n.º 18, mano 10, s.f.

²⁹ El testamento de Leonarda Trilles puede verse en ARV, *Protocolos*, n.º 2.425/Vicent Çuera; 1414, abril 13. El de Damiata Pellicer en ARV, *Protocolos*, n.º 4.391/Vicent Çuera;

Para muchas de estas familias, en cambio, una educación adecuada les puede permitir trascender su horizonte socioprofesional. La ciudad proporciona ciertas posibilidades en este sentido. En primer lugar, a través de la carrera eclesiástica, que puede servir como “profesión refugio” de alguno de los miembros de la familia, aunque también como verdadera vía de promoción. Maria, viuda del carnicero Alfons Ferrandis, parece optar por la primera de ambas posibilidades cuando dispone en un testamento de 1426 que un joven pariente de su marido, Joanet, que vive con ella, tome el hábito de san Francisco.³⁰ En otros casos, la preocupación de la familia por la carrera eclesiástica del hijo evidencia que se han depositado en ella mayores esperanzas. Pere Riera, estudiante de Teología y beneficiado en la Seo de Valencia, es hijo de Francesc Riera, un *candeler de seu*. Su madre procede de una familia de artesanos, labradores y mercaderes, y ostenta el patronazgo de un beneficio en la catedral, que en un testamento de 1439 lega a su hijo Pere, con condición de que, al morir éste, pase a su otro hijo, Jaume, aún menor de edad.³¹

El mundo de las leyes es la otra gran vía de lo que podríamos llamar la “promoción por el estudio” de estas familias medias, que pueden presentar significativos cambios de ocupación de una generación a otra, llegando a abandonar totalmente las profesiones artesanas o el comercio. Por ejemplo: Benet y Bernat Oliver, hijos del mercader Francesc Oliver, son ambos estudiantes de leyes. Más patente es aún el caso de uno de los núcleos familiares del apellido Falchs. Domènec de Falchs, ciudadano, tiene cuatro hijos: Francesc y Bernat son notarios; Ramon, bachiller en artes y medicina; y Pere, doctor en derecho eclesiástico.

1440, marzo 30. En otro lugar he analizado la relación establecida entre algunos notarios valencianos y sus clientes más sobresalientes, que puede trascender el ámbito estrictamente profesional para adentrarse en el terreno de lo familiar [J. M. Cruselles, “Familia y promoción social: los Lopiç de Valencia”, *Estudis Castellonencs*, n.º 3 (1986), pág. 371]. Quizás haya que explicar también de esta forma los legados testamentarios a estos maestros, sin duda modestos, ligados a familias de clase media acomodada.

³⁰ Para lo cual lega 50 libras a los administradores de la “Casa dels Ignocents” a fin de cubrir las necesidades del muchacho en el período de aprendizaje, “axí como és en vistrari libres e altra roba e necessitat de aquell”, hasta que el dinero se agote. En caso de que Joanet muera antes, el resto del dinero será propiedad de dicha institución (ARV, *Protocolos*, n.º 1.268/Andreu Julià; 1426, noviembre 12).

³¹ Francesc y Beatriz tienen un tercer hijo, Andreu, casado, cuya profesión no se hace constar y que probablemente sea el destinado a heredar el oficio y el taller paterno (ARV, *Protocolos*, n.º 2.435/Vicent Çaera; 1439, agosto 10). Similar es el origen familiar de otro estudiante y beneficiado en la Seo, Jeroni Pastor, hijo de un antiguo botiguer que, en su testamento de 1439, se presenta simplemente como *ciudadà* (*idem*; 1439, julio 24).

Por las mismas fechas existe constancia de otros Falchs que aún mantienen los oficios *de origen*.³²

Una vez alcanzadas estas profesiones de rango superior se abre un mundo lleno de nuevas posibilidades. Primero, a través de la práctica *liberal* (el ejercicio de la notaría, la abogacía o la procuración) para clientelas que, conforme el profesional adquiera mayor pericia y prestigio, se irán haciendo más numerosas o más adineradas. Luego, mediante el acceso a la administración en sus varias instancias: la escribanía de alguna corte judicial o un cargo en el municipio, que puede seguir siendo simultaneado con los servicios a particulares. El saber, convenientemente aplicado a la vida práctica, es un buen medio de hacer fortuna para quienes, no contando con particular hacienda, pueden al menos costearse estudios. Lluís de Santàngel, en 1497, deseaba que sus tres hijos varones estudiaran gramática, lógica y filosofía moral, y encomendaba a su esposa y a su albacea, el tesorero del rey, Gabriel Sánchez, que los orientaran convenientemente en los estudios. Pero era el menor, Alfonso, quien más empeño debía poner en esa práctica. Y ello porque su padre lo excluía de la herencia y estaba obligado a labrar su propio futuro:

...que lo dit Alfonso studie en dret civil e canònich, e que sia doctor en cascun dret, pregant al dit senyor tresorer vulla endreçar aquell en algun offici en la Cort, en manera que puixa ésser beneficiat més que yo li lexe, e puixa viure honradament en servey dels rey e reyna, nostres senyors.³³

La educación, el aprendizaje de las letras, puede considerarse, sin duda, como resultado de la aparición de “nuevas inquietudes” entre las clases medias burguesas. Y, también sin duda, tales inquietudes pueden ambiguamente calificarse de “culturales”. Para algunos autores se está incluso gestando —en el Renacimiento— la identidad cultural de la

³² Acerca de los Oliver puede verse ARV, *Protocolos*, n.º 2.422/Vicent Çaera; 1423, diciembre 9. Sobre los hijos de Domènec de Falchs baste citar una *época* de 1411, donde cobran una pensión de censal heredada de su padre (ARV, *Protocolos*, n.º 2.412/Vicent Çaera; 1411, julio 18). Un Mateu de Falchs es *peraire* en 1409 (ARV, *Protocolos*, n.º 3.025/Vicent Çaera; 1409, octubre 8), y también hay noticias de él, ejerciendo la misma profesión, en 1413 (ARV, *Protocolos*, n.º 2.414/Vicent Çaera; 1413, marzo 22). Podemos encontrar también un Pere de Falchs, mercader, en 1417 (ARV, *Protocolos*, n.º 2.418/Vicent Çaera; 1417, septiembre 14), y a otro Pere de Falchs, *botiguer*, en 1418 (ARV, *Protocolos*, n.º 2.419/Vicent Çaera; 1418, marzo 4).

³³ En el momento en que Lluís de Santàngel, escribano de ración de Fernando II, hace testamento, su hijo Alfonso tenía siete años: debía encontrarse, por tanto, en sus primeros años de escuela elemental (Archivo de Protocolos del Colegio del Patriarca de Valencia —en adelante APPV—, n.º 162/Bernat Dassió; 1497, diciembre 19).

Burguesía. La realidad quizás sea más prosaica. Para la mayor parte de estas gentes se trata, ante todo, de adquirir conocimientos (básicos) que utilizarán en la práctica de oficios que sus antepasados pudieron ejercer desde el más absoluto analfabetismo, y que ahora, sin embargo, marcan importantes diferencias entre quienes los poseen y quienes no. Pero hay otros para quienes tales fundamentos son sólo el primer paso hacia estudios superiores y profesiones nuevas, mejor remuneradas y más prestigiosas.³⁴

Es posible, incluso, detectar esta demanda de enseñanza elemental asomándonos al mundo de las relaciones laborales, en el que los aprendices se integran, por decisión de sus padres o tutores, a edades a veces muy tempranas. Desde luego, los contratos de aprendizaje en los que la enseñanza de las letras figura como una más de las obligaciones del patrón hacia su nuevo pupilo, son relativamente muy escasos. Pero existen. Y con ellos la posibilidad de acceder a la enseñanza primaria para familias que quizás no tuvieran el poder adquisitivo necesario para pagar directamente a los maestros.³⁵

Sin duda nos encontramos en niveles elementales de la enseñanza: la fórmula contractual, reiterativa, hace en la mayor parte de los casos una escueta referencia al *legere et scribere* como los conocimientos específicos que el niño deberá adquirir, aparte de los propios del oficio del patrón.³⁶ No creemos sin embargo, que por esto algunos talleres

³⁴ Algo de todo esto debía pasar por la cabeza de un tal Jeroni Manyes cuando, en 1426, contrató un maestro que le enseñara gramática y lógica, “en manera que lo dit en Gerònim, ell volent-hi treballar, porà ésser e ben suficient a pendre l’art de notaria o de capellà...” No se trata, en este caso, de un padre dibujando el futuro de su hijo pequeño, sino de un adulto joven (tiene edad para otorgar un documento notarial, pero no oficio) que trata de acceder a una profesión que juzga rentable, tanto sea a través mundo de las leyes o de la iglesia (ARV, *Protocolos*, n.º 790/Martí Doto; 1426, enero 10).

³⁵ Éste puede ser el caso, por ejemplo, de huérfanos *afermats* por el oficial de la ciudad que se ocupa de estos menesteres (*pater orphanorum*): el notario Bernat de Falchs, desempeñando esta tarea, afirmó en 1409 al hijo de un emigrante castellano con un *barber* de Valencia, por un período de dos años (ARV, *Protocolos*, n.º 3.025/Vicent Çera; 1409, febrero 15).

³⁶ Citaremos alguno de estos documentos: Bernat Astruch, ciudadano de Valencia, como tutor de Joanet Sans, huérfano de un corredor, Joan Sans, colocó al muchacho como *macip* y servidor de Joan Camps, *barber*, quien, durante los diez años de duración del contrato, debía enseñarle su profesión “et docere legendi et scribendi”, además de alimentarlo y vestirlo, tanto en salud como en enfermedad, estando obligado, además, a proporcionarle al final del período de aprendizaje las ropas habituales: “unam tunicam gramasiam, caliguas et capucium panni lane novi valoris novem vel decem solidorum pro ana” (ARV, *Protocolos*, n.º 2.718/Vicent Çera; 1410, julio 5). Bonanat Serra, carnicero de Valencia, y su esposa Elisen, madre de Joanet Esquerre, hijo de dicha Elisen y de su primer marido, un agricultor de Almassora, afirmaron en 1423 a dicho Joanet durante tres años con un mercader de Valencia, Francesc Aragonés: “...vos [el mercader] vero

artesanos se convirtieran en improvisadas aulas de lectura, ni que el patrón se sentara con el niño para enseñarle a escribir. Algunas pequeñas variaciones de la fórmula habitual permiten intuir el recurso a terceros, a maestros más o menos profesionales: Lluís Jorbà, mercader, debía “docere seu docere facere legere et scribere” a su nuevo discípulo, el huérfano de un *peaire*.³⁷ En otros casos, la utilización de la escuela como medio de educación es explícita: Alfons Sànxez, *sutor*, tomaba a su servicio al huérfano de Joan Eximénez, alias *lo castellà*, contrayendo con su tutor la obligación de enviar al niño a la escuela, aunque el salario del maestro correría por cuenta de dicho tutor.³⁸ En su testamento de 1410, el *blanquer* Berenguer Ferrer daba cuenta de haber enviado a la escuela a un discípulo suyo, huérfano de un *peaire*, que había permanecido con él durante siete años, y que había finalmente huido de la casa, cuando aún le quedaban otros ocho años de servicio.³⁹

En ciertos casos, aprender a leer y escribir puede ser simplemente una necesidad de la profesión elegida —la de pregonero, por ejemplo—,⁴⁰ pero, en todos ellos, lo que subyace es la actitud que el mundo urbano está adoptando con respecto a tales conocimientos, y en la que ya hemos abundado. No cabe duda que la clientela de los maestros surge de medios acomodados —que incluyen, en gradaciones diversas, desde familias artesanas hasta la pequeña nobleza ciudadana—, y que esa demanda será capaz de crear las condiciones para un cierto floreci-

teamini ipsum docere legere et scribere et artem mercaturie”; el resto de las prestaciones son las ya señaladas (ARV, *Protocolos*, n.º 2.422/Vicent Çera; 1423, octubre 22). Lluís Alfonso, *llancer*, vecino de Valencia, colocó en 1439 a su hijo Ferran como discípulo y servidor de un *sucrer*, Joan Benfa, de Valencia, durante seis años. También aquí el aprendizaje del oficio se ampliaba con el de la lectura y la escritura (ARV, *Protocolos*, n.º 2.435/Vicent Çera; 1439, marzo 30).

³⁷ ARV, *Protocolos*, n.º 2.432/Vicent Çera; 1435, febrero 22. Por su parte, Gil Gomis, *cerdone* (zapatero remendón), tomaba como aprendiz al hijo de Domingo Calbo, corredor, y estaba obligado a “facere ipsum docere litteras ab illo vel illis pueris quos tenetis in domo vestra qui sciunt legere”. Se trata aquí de un grupo de niños, hijos de la familia u otros *macips*, que aprenden los rudimentos de la lectura (ARV, *Protocolos*, n.º 2.421/Vicent Çera; 1420, mayo 7).

³⁸ ARV, *Protocolos*, n.º 2.414/Vicent Çera; 1413, febrero 20. El contrato tiene un tiempo de duración muy corto, un año, y aunque se especifica que el niño tendrá la condición de servidor doméstico, no se especifica la obligación del patrón de enseñarle la profesión ni de proveerle de vestido (sí de alimentación).

³⁹ ARV, *Protocolos*, n.º 1.256/Andreu Julià; 1410, julio 25.

⁴⁰ Caterina, viuda de Bernat Coll, *mariner*, afirma por un período de siete años a su hijo Bernat, de diez años de edad, con Joan Peres, *sonatori* (pregonero) de la ciudad de Valencia, que está obligado a enseñar al niño el “officium vestrum de sonar... et adiciens litteram, sic quod infra dictum tempus sciet bene legere quedam procesum et scribere” (ARV, *Protocolos*, n.º 790/Martí Doto; 1426, febrero 27).

miento de la actividad docente. Con todo, no podemos adjudicar al fenómeno un carácter más general del que tiene. Ya he señalado la escasez con que esta preocupación se presenta en los contratos de aprendizaje, verdadero vehículo del que resulta ser el sistema educativo fundamental en la sociedad urbana de la baja Edad Media, el del aprendizaje laboral, que por sus contenidos y métodos está muy distante de la educación literaria, y que, al contrario que ésta, implica a la gran mayoría de niños y jóvenes de la ciudad.

3. ESCUELAS URBANAS: ADAPTACIÓN A LA DEMANDA Y QUIEBRA DEL MONOPOLIO ECLESIASTICO

La escuela, tal y como había sido concebida en el mundo altomedieval, no resultó indemne a los nuevos tiempos. Su concepción del saber, llegando a través de las artes liberales hasta el supremo conocimiento de las Escrituras, difícilmente concordaba con el marcado pragmatismo de la demanda urbana. Por otro lado, la Iglesia altomedieval había concebido la enseñanza en función de sus propias necesidades. Su preocupación prioritaria era formar a sus futuros monjes y clérigos; el acceso, por tanto, de los laicos a la educación literaria pasaba, precisamente, por la renuncia a su condición de laicos. Además, la crisis carolingia había venido a reforzar la autoridad política de la Iglesia en materia de enseñanza; lo cual, en primera instancia, consolidaba la segregación educativa de clérigos y laicos, ya apuntada en tiempos de Luis el Piadoso.⁴¹

Cuando llega la época de la expansión agraria, de la consolidación del feudalismo y el auge de las ciudades, la Iglesia controla las que, pese a su mediocridad, son las únicas instituciones de enseñanza existentes. Y algo más: tiene en su poder la misma enseñanza. El derecho y el poder de enseñar. Sin embargo, con el tenor de los tiempos, la actitud hacia los laicos estaba cambiando sensiblemente. El conflicto se va a plantear, no por la *discriminación* de los laicos, sino en torno al *monopolio* eclesiástico de la enseñanza y a lo que podríamos llamar su "rentabilización".

No surge tal conflicto como enfrentamiento entre clérigos y laicos, pues sus primeras manifestaciones se enmarcan dentro de la aparición de sintomáticas actitudes dentro de la propia estructura eclesiástica. La aparición de un grupo intelectual de carácter *profano* dentro del orden de los *oratores* es un fenómeno que Hajnal juzga fundamental para

⁴¹ M. A. Manacorda, *Historia de la educación...*, págs. 206-208.

comprender cómo, después del año mil, la cultura escrita comienza a difundirse de arriba a abajo en la escala social, abandonando los claustros e implicando a un número creciente de personas.⁴² El cambio se produce, por tanto, a partir de la laicización de los sistemas de valores de cierto número de clérigos: los primeros en comprender cómo la creciente necesidad de ciertos conocimientos era capaz de proporcionar a quienes los poseyeran una sensible mejora de su situación económico-social. Estudiar para ponerse al servicio del príncipe: ésta no es, precisamente, la aspiración que deba caracterizar a ese *orator* que Cluny había imaginado entre los muros del convento, lejos del mundo para mejor poder mediar entre él y Dios. Profesar en religión podría seguir siendo necesario para acceder a los niveles deseados de educación, pero el hábito había dejado de hacer al monje: no es, en definitiva, tan importante el *status* (clérigo o laico) que se asigna al intelectual, como la *función* que ejerce dentro de la sociedad, y ésta adoptaba cada vez más valores laicos.

El primero de tales valores confería al saber el carácter de mercancía capaz de apreciarse con la ampliación de la demanda. La *simonía* se extiende, desde ese momento, dentro del viejo sistema escolástico altomedieval. La función de enseñar, que recaía sobre el obispo, y por delegación en el llamado *scholasticus*, comenzó a venderse a "sustitutos" que, a su vez, se hacían pagar por los escolares. Las reacciones de la autoridad eclesiástica, a lo largo de los siglos XI y XII, expresan contradicción entre los intentos por adecuarse al nuevo ambiente y su temor a él. La Iglesia debía ampliar su oferta educativa, abrirla incluso a los laicos, pero manteniendo la ciencia dentro de los principios cristianos: su finalidad es conocer a Dios, no al mundo; su origen es divino, y como don de Dios no puede ser objeto de malsanos tráficos mercantiles. Se enseñará gramática y otras artes liberales, pero el objetivo de tales preocupaciones culturales nunca deberá ser otro que la Teología. El maestro catedralicio será el instrumento a través del cual la Iglesia enseñe a los pobres. No deberá, por tanto, hacerse pagar por el saber que comunica, sino mantenerse a cuenta de los beneficios eclesiásticos que le sean provistos a tal fin.

Semejantes principios eran de difícil aplicación práctica. En Valencia, a principios del siglo XV y según J. Teixidor, el estudio de Teología de la catedral es frecuentado, además de por clérigos, por doctores, bachilleres, médicos y notarios. Podemos relacionar semejante noticia con el precepto formulado por el Cabildo a finales del siglo anterior,

⁴² I. Hajnal, "Le rôle social de l'écriture et l'évolution européenne", *Revue de l'Institut de Sociologie Solvay*, XIV (1934), pág. 27.