

De la *varia lección* a la *encyclopaedia*: los ideales de la erudición en la Primera Edad Moderna

Iveta Nakládalová

Universidad Autónoma de Barcelona
ivetanak@gmail.com

Fecha de recepción: 16 /05/2012, Fecha de publicación: 21/12/2012

Resumen

El objetivo del presente artículo es examinar cómo se articula el ideal de la *eruditio* en la Primera Edad Moderna. Pretende revisar las vías fundamentales de transmisión y organización del conocimiento —los *itinerarios del saber*, y las aspiraciones de la perfecta erudición. Examina los modelos centrales de la metodología pedagógica, expuestos en los programas educativos del Humanismo, y los objetivos más importantes de la formación en las *bonae literae*. Quiere avanzar algunas hipótesis sobre los fundamentos del sistema epistemológico altomedieval, y pretende evidenciar que determinados paradigmas gnoseológicos, atribuidos a la Modernidad, pueden detectarse ya en la *episteme* renacentista.

Palabras clave

educación; Primera Edad Moderna; Humanismo; episteme; organización del saber; *artes excerptendi*; *rationes studiorum*

Abstract

Varia lección and *encyclopaedia*: Early Modern ideals of erudition

This paper aims at analyzing the configuration of the Early Modern ideal of *eruditio*. It focuses on examining the fundamental channels of transmission and organization of knowledge, as well as the aspirations of the perfect erudition. It studies the predominant models of pedagogical methodology, designed in Renaissance educational treatises, and the fundamental goals of training in *bonae literae*. It attempts to prove that certain gnoseological paradigms, traditionally attributed to Modernity, can be detected already in Renaissance epistemological models.

Key words

education; Early Modern literature; Humanism; episteme; organization of knowledge; *artes excerptendi*; *rationes studiorum*

El objetivo del presente artículo es examinar cómo se articula el ideal de la *eruditio* en la Primera Edad Moderna. Pretende revisar las vías fundamentales de transmisión y organización del conocimiento —los *itinerarios del saber*—, y las aspiraciones de la perfecta erudición. Examina los modelos centrales de la metodología pedagógica, expuestos en los programas educativos del Humanismo, y los objetivos más importantes de la formación en las *bonae literae*. Quiere avanzar algunas hipótesis sobre los fundamentos del sistema epistemológico altomedieval, y pretende evidenciar que determinados paradigmas gnoseológicos, atribuidos a la Modernidad, pueden detectarse ya en la *episteme* renacentista.

Los autores renacentistas expusieron los ideales de la educación en innumerables tratados latinos y, en menor medida, vernaculares. La elaboración de las *rationes studiorum* fue iniciada ya por los primeros Humanistas italianos.¹ Los teóricos posteriores adoptaron su metodología, fijándola en un corpus textual extenso, que comprende manuales capitales de la preceptiva pedagógica e *institutiones* sistemáticas del Quinientos y Seiscientos (como, por ejemplo, los métodos de Erasmo o los manuales de Vives), los *specula principis*, pero también opúsculos didácticos menores (y algunos manuales de la oratoria), a menudo anónimos, que se limitan a adoptar y propagar la metodología establecida. Surgen, casi exclusivamente, del entorno institucionalizado de los *studia humanitatis* y están dirigidos, por lo tanto, a los futuros profesionales de letras (si bien existen también programas curriculares de niveles elementares). Todos aspiran a configurar una *methodus*, un método universal válido para las letras, un plan de estudios eficaz y una ordenación global de las prácticas pedagógicas. De su búsqueda habla Erasmo en *De ratione studii* (1511) en la epístola introductoria a William Thale, cuando afirma que es «sumamente importante qué plan y orden aplicamos a todas nuestras acciones; estas consideraciones son especialmente válidas para los *studia humanitatis*.»²

A pesar de algunas diferencias entre las *rationes studiorum* católicas y los métodos protestantes, la temática y el discurso de todos los manuales didácticos se mantiene relativamente uniforme a lo largo de casi dos siglos (XVI-XVII). Las propuestas de los tratadistas de los últimos decenios del siglo XVI y de la primera

* El presente artículo se inscribe en el proyecto de investigación *Poéticas cristianas y teoría de la censura en el siglo XVI* (II), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2009-10704).

1. Entre ellas destacan las *rationes* de Battista Guarino (*De ordine docendi et studendi*, 1459), de Pier Paolo Vergerio (*De ingenuis moribus et liberalibus adulescentiae studiis liber*, 1402-3), de Leonardo Bruni (*De studiis*

et litteris liber ad Baptistam de Malatestis, 1422-1429) y de A. Silvius Piccolomini (*De liberorum educatione*, 1450). Las cuatro han sido editadas juntas en *Humanist Educational Treatises* (2002).

2. «[...] qua ratione quoque ordine quid insitutas, idque maximum habere momentum, cum caeteris in rebus omnibus, tum vero praecipue in bonarum studiis literarum.» Erasmus, *De ratione studii* (1971: 111).

mitad del siglo XVII son, en muchos aspectos, análogas a los planteamientos del primer Humanismo, por lo menos en lo que se refiere a los aspectos esenciales del proyecto pedagógico y a las características del régimen epistemológico. Independientemente de la praxis escolar concreta, existe, pues, una *methodus* teórica homogénea, que se sostiene en una serie de principios fundamentales.

Uno de los objetivos más importantes de la teoría didáctica altomoderna consiste en trazar un programa curricular práctico y eficaz porque, como explican numerosas *institutiones*, la iniciación en las artes debe comenzar con la lectura de los mejores autores. Por consiguiente, las *rationes studiorum* constituyen, en gran medida, *guías de lectura*: sus autores se centran en formular un canon legítimo, proporcionando al estudiante avisos sobre textos que pueden servirle como modelos, junto con una metodología concisa sobre cómo utilizarlos.

Como resultado, muchos aspectos del proyecto pedagógico altomoderno pueden reconstruirse a partir de los *itinerarios de la lectura*, de las prescripciones curriculares acerca de los textos recomendados y de las polémicas relacionadas con su selección, porque la lectura y escritura profesionalizada fundamenta la metodología de las *bonae litterae*: «*Sed cum omnes disciplinae sedulam requirant legendi industriam, maxime eam desiderant studia, quae nomen ab humilitate traxerunt,*»³ afirma Francesco Sacchini, autor de la *ratio* pedagógica titulada *De ratione libros cum projectu legendi libellus*. A la vez, las cuestiones de *quis libri legendi* y las técnicas de la lectura no sólo disponen y resuelven la *methodus* didáctica: a menudo evidencian propiedades fundamentales de la ordenación de la *episteme*. Permiten inferir el alcance y la amplitud del régimen gnoseológico altomoderno, las exigencias y los ideales de la «*vera & solida eruditio*».⁴

Los objetivos de la educación

Naturalmente, los manuales didácticos no se limitan a la configuración del *canon*. Pero debajo de las reflexiones habituales sobre la ordenación de las artes, los elogios de las virtudes de las *bonae litterae* y la compleja preceptiva curricular y metodológica es posible intuir una única dinámica fundante. Todos los textos altomodernos sobre la educación se afanan en definir la relación del alumno con el universo de textos —sobre todo los textos clásicos-, porque los *auctores* latinos (y, en menor medida, los griegos) conforman la base de la nueva didáctica humanista, cuyo programa educativo se centra en la transmisión del conocimiento ofrecido por los antiguos.

La apropiación del mundo clásico en toda su riqueza constituye uno de los pilares del Humanismo como proyecto cultural; al desarrollarse en el amplísimo

3. Sacchini, *De ratione libros cum projectu legendi libellus* (1618: 23).

4. Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p., apartado I).

marco de la *translatio* (tránsito de un sistema cultural en otro), se concibe, generalmente, como la relectura e *interpretatio* de los textos clásicos: los escritos de los gentiles representan la materia misma con la cual el Humanismo pretende construir —o *reconstruir*— su propia identidad. Al recurrir a los antiguos, el conocimiento del latín (y en menor medida del griego) se convierte en el primer e imprescindible requisito didáctico. Esta diglosia efectiva, en la que median importantes factores sociales,⁵ hace que en los debates metodológicos del Renacimiento predominen fórmulas de la enseñanza del latín, y convierte los elogios del *sermo puro y ejemplar* en uno de los focos de la preceptiva pedagógica.⁶

La asimilación de los autores de la Antigüedad se produce en dos niveles: por un lado, atañe a la expresión verbal, el artificio retórico; por el otro, concierne al conocimiento factual. Numerosos manuales educativos plasman esta disposición dual. Por ejemplo, David Chytraeus, un teólogo luterano (uno de los artífices de la *Formula concordiae*) y autor del opúsculo *Regulae studiorum*, sostiene que la educación en letras debe culminar en la *cognitio rerum* acompañada por la *facultas bene dicendi*.⁷ Siguiendo esta premisa básica, diseñaba una organización relativamente rígida de las artes, definiendo 4 *genera artium*: 1. *theologia*, 2. *ethica, politica, iurisprudentia*, 3. *physica, ars medica, mathematica*, y por último, la *historia*. De manera muy significativa, no omite aclarar que los cuatro géneros que juntos encauzan la *cognitio rerum* se fundamentan, en primer lugar, en el estudio de los autores griegos y latinos (y parcialmente los hebreos), y la competencia en las lenguas clásicas representa el único acceso a esta fuente inagotable de saber: «Sunt enim Linguae uelut fons omnium Disciplinarum.»⁸

5. La competencia en lenguas clásicas constitúa una potente seña de identidad del *eruditus* frente a las clases sociales bajas, porque permitía el acceso a los textos clásicos. El latín era la *lengua franca* de las disciplinas *savantes*: en él, las élites compartían un ámbito cultural común, un referente indiscutible y un vehículo de formas culturales compartidas. El dominio del latín permitía acceder automáticamente a las demás disciplinas, y el conocimiento de los textos clásicos garantizaba (y restringía) el acceso al saber de la época. Es importante tener en cuenta también los aspectos antropológicos de la diglosia altomoderna: el aprendizaje del latín (y, en menor medida, del griego) equivalía a un *rito de iniciación* de las clases funcionariales e instruidas; el vulgar, en cambio, se asociaba con las clases inferiores, con la vida doméstica, con las mujeres y con los niños.

6. Todos los autores recomiendan acudir *ad fontes*, a las mejores voces de la Antigüedad: de ahí los elogios del *agua pura* del latín incorrupto:

«Fugiendus est hic et abhorrendi si qui sunt ei similis [los autores rudos y corruptos], et in fonte potius fuerit quam in rivo potandum.» Piccolomini, *De liberorum educatione* (2002:244).

7. El texto establece dos objetivos inmediatos («proximi et immediati») de la educación: por un lado, el conocimiento, moral y factual, de las *cosas*; por el otro, las habilidades discursivas: «Dvo sunt autem proximi & immediati STVDIORVM FINES, ad quos, tanquam ad scopum, omnes discendi labores omnium autorum lectionem, omnes vigiliae, lucubrationes, & studia omnia referri oportet, videlicet COGNITIO RERVM ET FACVLtas BENE DICENDI: seu, vt recte de Deo, de moribus, de natura rerum, caeterisq. rebus sentire ac iudicare [...]. Et ea, quae sentimus, perspicue & commode explicare & eloqui possimus.» Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p.).

8. «Cum autem haec quatuor Doctrinarum genera, quarum cognitio in primis homini in studijs uersanti expetenda est, scriptis LATI-

En otras palabras, las disciplinas de la *scientia* parecen fundamentarse en las *dicendi artes* (la *grammatica*, la *dialectica* y la *rhetorica*).⁹

Esta jerarquización del conocimiento entre las *facultates bene dicendi* (las habilidades lingüísticas y retóricas) y la *cognitio rerum* (el conocimiento factual) incide directamente en la dinámica epistemológica, porque convierte el *trivium*, las artes que instituyen la base verbal, en el núcleo del saber. En cambio, las *artes* que pueden ser consideradas, desde la óptica moderna, como precursores de las disciplinas científicas *stricto sensu*, están relegadas al *quadrivium*, accesible sólo cuando se haya alcanzado competencia en el *trivium*. La disposición concreta de las disciplinas varía, pero todo los autores juzgan como primordiales las *artes dicendi*, y ordenan las demás disciplinas según ellas. Por ejemplo, Piccolomini, en *De liberorum educatione*, afirma que la gramática es la puerta de todas las disciplinas («*grammatica doctrinae cuiusvis ostium*»),¹⁰ y que todas las artes culminan en la filosofía, pero no olvida mencionar que el estudio de la filosofía se fundamenta en las *literae*, eso es, en las *artes dicendi* — en las disciplinas del discurso.¹¹

En consecuencia, el ideal renacentista de la perfecta erudición se sitúa en la confluencia de la *copia rerum* y la *copia verborum*, eso es, entre el conocimiento

NIS & GRAECIS, partim etiam EBRAEIS contineantur: Linguarum quoq. Latinae in primis et Graecae studia, ijs, qui ex ipsis FON-TIBVS, rerum doctrinam haurire cupiunt, diligenter suscipienda sunt. Sunt enim Linguae uelut fons omnium Disciplinarum.» Chytraeus, *De ratione dicendi, et ordine studiorum recte instituendo commonefactio[n]es et Regulae Utiles* (s. a.: s. p.). La edición de 1593 contiene una pequeña variación en la última frase, que reincide en el papel de las lenguas como *depositarios*, como *arcas* que custodian todas las disciplinas: «Sunt enim Linguae velut fores ac theca & arculae omnium disciplinarum, in quibus seruantur & custodiuntur.» Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p.).

9. Chytraeus estipula explícitamente que las *facultates dicendi* fundamentan todas las demás habilidades: «Ad eam facultatem (eso es, la «*cognitio rerum bonarum & sapientiae doctrina*») assequendam, Primum mediocris cognitio artium Dicendi, in quibus formandas orationis ratio traditur, necessaria est. Deinde sedula lectio paucorum excellentium scriptorum, qui propriissime & elegantissime in sua lingua locuti sunt: vt in Germanica, Lutheri: In Latina, Ciceronis, Liuji, etc. Et Imitatio, quae illustria bona orationis exempla obseruet,

eorumq. fabricationem intelligat, & effingere atq. exprimere in docendo conetur. Postremo Assidua Exercitatio & usus dicendi & scribendi.» Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p.).

10. Piccolomini, *De liberorum educatione* (2002:178). Piccolomini (2002:180) entiende la gramática, siguiendo a Quintiliano, como la unión de las artes del discurso, que se articula entre el *sermo* correcto, la *enarratio* de los autores, y la *compositio*: «Grammatica, sicut Quintilianus ait, in Latinum translata ‘litteraturam’ significat habetque partes tres: recte loquendi scientiam, poetarum et aliorum auctorum enarrationem, scribendique rationem.»

11. «Quemadmodum tibi iam persuasum esse putamus, puer qui regnaturus sit necessarium est philosophandi studium; philosophia vero omnium mater artium, quam Plato donum, Cicero inventum deorum putat, *absque litteris haud facile percipi potest*.» Piccolomini, *De liberorum educatione* (2002: 160). El vínculo entre la madre de las disciplinas, la filosofía, y las artes del discurso, es omnipresente en el tratado de Piccolomini: «Atque hanc sermonis materiam, quam natura ministrat, grammatica diriget, acuet dialectica, rhetorica illustrabit, philosophia condiet atque perficiet.» *Ibid.* (2002: 178). Las cursivas son mías.

factual y la competencia, abundancia y agudeza verbal.¹² Leonardo Bruni, uno de los protohumanistas más destacados, afirma explícitamente en su tratado dedicado a la educación de la mujer —*De studiis et litteris liber* (1422-29)— que la verdadera *eruditio* aúna la *peritia litterarum* y la *scientia rerum*.¹³ Esta concepción implica que las fuentes literarias fundamentan la transmisión del saber, y permite definir el régimen gnoseológico altomedieval como una *episteme* casi exclusivamente textual, alejada de las vías de la *empiria*. A la vez, obliga a revisar la hipotética conquista de la experiencia empírica, atribuida a los renacentistas por la escuela filológica e historiográfica alemana del siglo XIX.¹⁴ La *episteme* renacentista, al igual que la medieval, se caracteriza por una fuerte tendencia hacia la textualización del conocimiento: desatiende la exploración directa de la *natura* no condicionada por el texto, y con ella las vías de la experimentación, dando prioridad a prácticas casi exclusivamente textuales, que avalan los canales fundamentales del conocimiento hasta finales del siglo XVII.¹⁵ Todavía en 1608 afirma el teólogo francés Edmond Richer (1560-1631) que el objetivo de la erudición plena es la *sapientia*, pero también la *eloquentia* («sapientiam & eloquentiam, praestantissimum esse totius eruditionis & studiorum finem»),¹⁶ y que las fuentes de la perfecta erudición son la *lectio* y la *auditio* (uno de los epígrafes de su tratado reza, de hecho, «*Duplex ad eruditionem via: lectio, & auditio.*»).¹⁷ En ello reincide en una de las premisas más importantes de todos los métodos pedagógicos anteriores, que contemplan en los libros el instrumento más importante de la erudición. Al igual que las herramientas para un herrero, afirma Dickius en su *ratio pedagogica*, el *eruditus*

12. Grafton (1985: 34) sostiene que el dominio de las artes del discurso (que a la vez median el conocimiento de la *res*), surgido en el ámbito del Humanismo, se perpetuó hasta el siglo XVIII. Entraña la competencia en la *copia verborum*, que a su vez constituye el patrimonio textual común y un terreno referencial compartido: «Humanism is not difficult to define. For the intellectuals of the Empire it retained until deep in the eighteenth century the original form that Erasmus and his contemporaries had given it. It meant the cluster of disciplines that trained a scholar to interpret and produce literary texts in Latin. Above all, it meant rhetoric — the art of arts and science of sciences, which took as its lofty goal the production of the eloquent and effective citizen, the *vir bonus peritus dicendi*, and imposed as its humble task the memorization of hundreds of examples, aphorisms, and tropes, the *copia rerum ac verborum.*»

13. «Et quoniam eruditionem legitimam ex peritia litterarum et scientia rerum constare di-

ximus...» Bruni, *De studiis et litteris liber* (2002: 102).

14. Cf. Grafton (1997: 54).

15. Existen, por supuesto, notables excepciones y testimonios que documentan el valor atribuido a la observación directa y a la experimentación. Grafton cita una epístola de Campanella, pero el texto sugiere que Campanella recurre a la observación directa de la naturaleza únicamente *porque no dispone de libros*: «Io, signor mio, non ebbi mai li favori e grazie singolari di Pico, che fu nobilissimo e ricchissimo, ed ebbe libri a copia e maestri assai [...]. Ecco dunque il diverso filosofar mio da quel di Pico; ed io imparo più dall'anatomia d'una formica o d'una erba [...] che non da tutti li libri che sono scritti dal principio di secoli sin a mò [...]. Veramente Pico fu ingegno nobile e dotto; ma filosofo più sopra le parole altrui che nella natura [...].» Epístola de T. Campanella a A. Querengo, citada en Grafton (1997: 101).

16. Richer, *Obstetrix animorum* (1608: caput II).

17. *Ibid.* (caput III).

necesita disponer de abundancia de buenos libros («necessaria copia bonorum librorum»).¹⁸ El ideal epistemológico altomedieval, incluso en el caso de la filosofía natural (preursora de la ciencia moderna) se cimenta, en definitiva, en la *experientia litterata*, en una erudición que antepone los textos canónicos a la experiencia empírica, y que aspira a explotar la *sapientia* factual y discursiva de los Antiguos a través de sus textos. Esta concepción queda plasmada en el más importante tratado de Erasmo sobre la educación, en *De pueris instituendis* (1529). En él, Erasmo no elabora una metodología; construye más bien una apología, una *declamatio* exhortativa para elogiar el ideal clásico de la educación liberal, una educación sumamente moral que se sustenta en los *auctores* canónicos.

A pesar de la predilección de los humanistas por los antiguos, no debemos circunscribir el alcance de su *methodus* pedagógica sólo a los arquetipos clásicos: el Renacimiento aúna, en el modelo de la perfecta erudición, el saber de los antiguos con la *pietas* cristiana. Eso es especialmente patente en el pensamiento didáctico surgido en los ámbitos protestantes. El objetivo último de las letras (y la verdadera culminación de la vida humana en sí), por encima de la *copia verborum* y la *cognitio rerum*, es el conocimiento de Dios y la celebración de su gloria, la *vera agnitio & celebratio Dei*, recuerda al alumno Chytraeus.¹⁹ Este objetivo no es propio sólo de los teólogos; todos los que deseen ser considerados como verdaderos cristianos tienen que alcanzar el conocimiento de la doctrina de Dios: «Etsi enim non omnes, qui in studijs uersantur, ex professo Theologi futuri sunt. Tamen si hominis Christiani nomen recte tueri uolunt: aliquid temporis assequendo hic ultimo fini, & cognoscendae uerae de Deo doctrinae tribuendum esse, intelligunt.»²⁰

En la *pietas* culmina la sabiduría terrenal; constituye la aspiración más grande del erudito y representa el principio en el que el humanismo trasciende la *sapientia* clásica. Ya Budé, en su célebre manual *De studio*, una apología de los fundamentos de las *bonae litterae*, afirma que el alcance de los *studia literarum* no puede limitarse a la *restitutio* (*restitutio veterum autorum* según la anotación de un lector en la edición de 1533),²¹ eso es, a la recuperación de los textos de

18. «Libri enim discentibus sunt instrumentorum loco: vi fabro ferrario incus, malleus, & alia sui artificij instrumenta, sine quibus nec ipse artem docere, nec aliis ab eo discere recte ac commode potest. In eum modum & literarum studiosus, absque libris, praecipuis suis instrumentis, vix aliquid Musis & Apolline signum assequetur.» Dickius, *De optima studiorum ratione* (1588: 798-799).

19. «Finis autem non studiorum modo, sed etiam totius vitae humanae praecipuus & ultimus esse debet GLORIA DEI, seu vera agnitio & celebratio Dei, iuxta doctrinam a Deo in li-

bris Prophetarum & Apostolorum patefactam, sicut scriptum est, Omnia ad gloriam Dei facite.» Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p.).

20. *Ibid.* (s. p.).

21. «Enim uero opera est precium, ingeniorum antiquorum magnitudinem aestimare ex ipsorum imaginibus, quas eminentes ad hunc diem & expressas, una & altera aetas restituerunt, cariosis ipsas in monumentis & squalidis inuentas, illae uero & ad splendorem priscum proprium detersas expoliuerunt.» Guillaume Budé, *De Studio literarum recte et commode instituendo* (1533: 8).

la Antigüedad y de sus competencias discursivas. Las suntuosas viandas de la filosofía deben ser rociadas con la *recta pietas*: si la filosofía se devora con excesiva avidez, puede alojarse en el corazón con demasiada fuerza y ser peligrosa.²² Los *studia humanitatis* juegan, continúa Budé, un papel muy importante en la formación hacia la virtud: la culminación de la *sapientia* y de la *eloquentia* de los antiguos en la *pietas* cristiana constituye así una de las tesis principales de su tratado, y la *eruditio* perfecta se convierte en mero preámbulo, aunque indispensable, de la auténtica espiritualidad cristiana.

De manera similar afirma Chytraeus que las letras son la fuente del bien, ornamento de la vida civil, pero su cultivo debe encauzarse, en la última instancia, hacia los principios cristianos: de los libros de los profetas y de los apóstoles podemos escuchar, leer, aprender, entender e interpretar correctamente la verdadera doctrina: «*Literas & Artes generi humano ostendit, & seruat linguarum & artium studia, non tantum ut sin fontes omnium bonorum, nerui atq. artiis gubernationis, & ornamentorum vitae ciuilis, sed multo magis, ut hunc Librum per Prophetas & Apostolos scriptum, in quo uera de Deo & aeterna salute nostra, doctrina continentur, legere, audire, discere, recte intelligere, & alijs interpretari possimus.*»²³

En definitiva, en los ideales del saber renacentistas convergen la sólida formación en las disciplinas del *trivium* y *quadrivium*, las competencias discursivas de los antiguos, y el conocimiento factual de los *realia* clásicos. Con todo, su objetivo último aúna la *sapientia* de los antiguos con las virtud cristiana, y culmina en el credo religioso, en la recta observancia de la moral cristiana y en el conocimiento de la doctrina de Dios.²⁴

Los *itinerarios* del saber

La compleja naturaleza de la *translatio* cultural inherente al Humanismo, que obliga a cohesionar los valores paganos con la nueva espiritualidad cristiana, convierte las cuestiones del *quis libri legendi* en uno de los dilemas centrales de los planes de estudio. Los tratadistas perciben la selección curricular como un problema ético, y suelen resolverlo remitiendo a las fórmulas censorias, im-

22. «Verum ad illas epulas philosophiae quasi conditaneas, quo quisq. stomacho accesserit (ut diximus) magnopere interest. Nam nisi stomachum persuasione recta pietatis, oraculariq. religione tinctum, ad id studium attulerimus, metuendum est animae, ne quaedam aut poëtica aut philosophica, iucundius ipsa condita, quam sanctius, aude deuoremus: quae deinde male diu concocta, in cordis ventriculo perniciose haereant.» *Ibid.* (1533: 46).

23. Chytraeus, *Regulae studiorvm* (1593: s. p.).

24. La virtud (en la vertiente religiosa y también en la civil) forma una parte indispensable del ideal de los *studia liberalia*, como lo confirma el tratado temprano de Vergerio: «*Liberalia igitur studia vocamus, quae sunt homine libero digna: ea sunt quibus virtus ac sapientia aut exercetur aut queritur quibusque corpus aut animus ad optimam quaeque disponitur [...].*» Vergerio, *De ingenuis moribus* (2002: 28).

precisas, ambiguas y muy poco explícitas, porque se limitan a condenar el *mal libro* (eso es, el libro pagano, obsceno, ilícito o inmoral), pero sin especificar sus características exactas.

Paradójicamente, esta ambigüedad a la hora de determinar el curriculum exacto de autores convive con enunciados muy categóricos sobre la necesidad de fijar un *itinerario* en el *edificio* del saber. En su *De ratione studii* (1511), Erasmo declara que aspira a formular una metodología válida y universal de los *studia humanitatis*, y emplea un símil sugerente: «Tenemos que ordenar el curso de los estudios», sostiene, «para poder seguirlo como el hilo de Teseo y encontrar el camino en el laberinto de las letras.»²⁵ No se trata de una metáfora excepcional; al contrario, Erasmo reproduce una de las imágenes ubicuas de la *methodus* pedagógica. También otros autores reclaman una *vía certa*, un hilo de Ariadna en el *laberinto de las letras*: «Ordinem & uiam certam [...] sequi discentes oportet. Qua velut Ariadnes filo deducti, ad propositam uerae & salutaris eruditio[n]is metam, magna cum sua et aliorum vtilitate & laude, perueniant,»²⁶ anuncia Chytraeus en su *ratio*.

De hecho, los tratados de educación recurren con asiduidad al imaginario espacial, a las metáforas del movimiento, del camino y del viaje, para describir las fórmulas de la correcta asimilación y transmisión del saber. Figuran los estudios y la lectura equiparados a un trayecto, un *vagare*, como un errar o caminar entre diferentes autores.²⁷ Una de las imágenes más asiduas es la *peregrinatio*, vinculada ya desde la tradición clásica a la idea de la *pandēia*. Guillaume Budé, para citar un ejemplo muy ilustrativo, sigue en su *ratio* al historiador y orador Nicolás Damasceno y estipula que la adquisición del conocimiento debe asemejarse a la peregrinación: es posible parar en varios lugares, pero es importante no detenerse demasiado en ninguno de ellos.²⁸ Análogo recuerdo de Nicolás

25. «[Proinde rogas vt tibi] studiorum ordinem ac viam formamque praescribam, quam tu veluti Thesei filum secutus et in auctorum labyrinthis citra errorem versari queas et ad eruditio[n]is summam celerius emergere.» Erasmus, *De ratione studii* (1971: 111).

26. Chytraeus, *Regulae studiorvm* (1593: s. p.). La *praefatio* de Henningus Grosius alaba las virtudes del manual de Chytraeus recurriendo al idéntico imaginario: «[...] iter monstrat omnium planissimum, vt Ariadnes quasi filo ducens, omnes alios studiorum labyrinthos, quibus plurimi hactenus irretiti, misere in ipso studiorum cursu hallucinati sunt...». *Ibid.*

27. Alsted describe la lectura como un *vagare*, distinguiendo entre los itinerarios sistemáticos y los no sistemáticos. *Consiliarius academicus* (1610: 42). El *Consiliarum* es un texto compilado

por torio, elaborado a partir de varias *rationes* (entre ellas, la de David Chytraeus).

28. «Aiebat enim ille philosophus [Nicolao Damasceno], uir optimus idem & doctissimus, uniuersam literarum disciplinam, orbicularisq. eruditio[n]is curriculum, peregrinationis similem esse. Etenim quemadmodum peregre euntibus, qui itinera longa permetiuntur, quaedam in loca contingit diuertere, ibiq., mansionem unam agere: quibusdam in locis tantum prandere: in nonnullis rursus immorari dies plusculos: deniq. loca nonnulla transeunteis oculis tantum lustrare: ad extremum uero peregre redeunteis, domi deinde permanere atq. inhabitare. Ad hunc eundem modum studiosos homines oportere literarum discendarum spatiū permeanteis [...].» Budé, *De Studio literarum recte et commode instituendo* (1533: 42).

Damasceno y de su símil de la peregrinación en el *mundo de las ciencias* aparece en los *Arcana studiorum*, un método de estudio con bibliografía organizada temáticamente, escrito por un conocido predicador jesuita, Alexandre Fichet.²⁹ El texto fue concebido más de un siglo después de la *ratio* de Budé, pero los paralelismos metafóricos que emplea para trazar la *methodus* apropiada son idénticos a los de los primeros humanistas. Eso corrobora la hipótesis de que se trata de un imaginario muy estable, que se perpetúa a lo largo de toda la Primera Edad Moderna, y que constituye una de las expresiones más conspicuas de la ordenación epistemológica y de la adquisición del saber.³⁰ Una de sus fórmulas concretas es la *lectio varia*, un método de estudio que acude a múltiples fuentes.

Para los teóricos católicos, la *lectio varia* o *varia lección* suele configurar una fórmula metodológica legítima y apropiada. Funda la adquisición de la *copia*, del *discurso copioso* —un aspecto muy importante del *sermo* retóricamente logrado—, expuesto como tal ya en las preceptivas grecorromanas de la oratoria. Según Budé, la *lectio varia* complementa la *exercitatio* retórica, eso es, constituye un vehículo capital de la *imitatio*, adoptando los atributos de la *imitatio* compuesta, instituidos ya en la tradición clásica.³¹ La lectura del alumno debe ser *multa* y *accurata*; de ella extrae la *oratio* competente múltiples elementos del *ornatus* (y otros instrumento retóricos). Los funde en un compuesto nuevo —en ellos secundan las fórmulas de Budé el ideal de la *imitatio* compuesta— al igual que se mezclan los diferentes ingredientes en un ungüento aromático. Esta *coag-*

29. «Nicolavs Damascenus omni literaturam perpolitus, Doctrinarum Studia, Mundumque Scientiarum, non absimilem Peregrinationi iucundissimae, quâ lustratur Orbis vniuersus, eleganti plane sententiâ, iudicioque fundatissimo pronuntiabat.» Fichet, *Arcana studiorum omnium methodus* (1668: 1). La *principes* de la *ratio* es, probablemente, del año 1649.

30. Utiliza la misma metáfora (con la referencia a Nicolás Damasceno) —la imagen de la *peregrinatio* entre diferentes disciplinas y ciencias— Cesare Crispolti, autor de un tratado de educación elaborado a finales del siglo xvi, al que su editora moderna incluye entre los géneros de los *modi studenti*, tratados pedagógicos específicos, —dirigidos a diferentes clases de personas—, que tienden a estar vinculados doctrinalmente a los fundamentos de la Contrarreforma. «Lasciò scritto Damasceno, che lo studioso dee imitare il pellegrino, il quale, andando per viaggio, in alcuni luoghi fa alquanto soggiorno, in altri mangia, molti solamente guarda, continuando il viaggio; finalmente havendo veduto varie Città, e paesi, se ne ri-

torna alla sua casa, ove sempre si riposa. Così lo studioso in alcune scienza molto, in alcune poco si ferma, e da ciascuna le giova di prendere quello che gli è utile. Finalmente, quasi alle paterne case ritornando, nella sua particolare, e propria professione si ferma.» Crispolti reproduce también los dilemas éticos implícitos en la selección de textos de estudio: «Soleva Ulisse, mentre navigando per il mare, quando vedeva alcuna cosa segnalata in qualche Città, procacciare di impadronirsene, per farne dono alla sua cara Penelope. Ad imitatione di Ulisse prenderà lo scolare quello, che le parrà di buono, e di bello da questa, e quella scienza: e n'arricchirà la sua propria.» Crispolti, *L'idea dello scolare*, en Patrizi (2005: 57 y 233).

31. El modelo fundacional de la *imitatio* compuesta fue formulado en las *Epístolas morales* (84) de Séneca, quien postula una mimesis que acude a múltiples autores, cuyo estilo asimila correctamente para convertirlo en una materia nueva. El discurso resultante no reniega, paradigmáticamente, de sus modelos, pero denota también las propiedades singulares de su creador.

mentatio, la fusión ponderada del *usus* extraído de múltiples autores, produce habilidades elocutivas eficaces, y sortea el estilo tedioso y desagradable.³²

Otros teóricos, en cambio, acogen la *lectio varia* como un fenómeno adverso; la juzgan errática y poco organizada, y prefieren emplear, en las fórmulas de la adquisición y estructuración del saber, la metáfora antagónica del itinerario único, de una única vía en el laberinto de las letras. Para ello, adoptan el imaginario clásico, establecido, en gran medida, en las epístolas senequianas a Lucilio. Al contraponer el camino recto, una única ruta entre los textos, a la travesía llena de desvíos erráticos, Séneca anticipa el antagonismo renacentista entre un *syllabus* prudente, bien escogido y limitado, y la *lectio varia*, confusa y poco provechosa: «Te lamentas que ahí padecéis de escasez de libros», escribe a su sobrino. «Lo importante no es tener muchos, sino que sean buenos, pues una lectura fija procura beneficio y la variada sólo procura placer. Aquel que quiere alcanzar el fin que se ha propuesto siga un solo camino y no ande vagando de un lado para otro, porque hacerlo no es ir a ninguna parte, sino apartarse de la ruta.»³³

También Johann Heinrich Alsted, un conocido pedagogo y enciclopedista protestante, recomienda que el estudiante evite deambular sin orden entre diferentes autores («[...] sine certo ordine vagatur, volatice est ingenio: quotidie magnum paginarum numerum perlegit, desultoriam leuitate fertur: multos authores grassatur, omnes lectiones audit sine iudicio, omnia dicta excipit [...] Prolixas rhapsodias coaceruat»).³⁴ En vez de recorrer a diario numerosas páginas, el *studiosus* debe determinar prudentemente el objetivo de sus estudios, elegir pocos autores (los mejores, *optimi*) y leerlos con frecuencia.³⁵

32. «Sensus porro ita demum peritus est magister & idoneus, cum e ciuii uita & peregrina, ac multifariam exercita conuersatione, ea prudenter tinctus est quae communis uocatur, a qua ipsa necesse est, ut admirandae orationis opifex, translationes, superlationes troposq. mutuetur. quae eum locum ipsa numerumq. in eiusmodi oratione obtinent, quem nardus in inguentis. Et haec omnia in felicem quandam naturam liberalemq. incidentia, eloquentiam efficiunt dilucidam, ornatam atq. illustrem. quam multa exercitatione, plurimo usu coagmentatam esse oportet. & sententiae enim & uerba ex uaria, ex multa, ex accurata & multiplice lectione comparata promuntur, quae deinde perpensa & retractata, deliguntur cum quodam fastidio iudicij stilo condocefacti.» Budé, *De Philologia* (1533: 223).

33. Séneca, *Cartas morales a Lucilio* (XLV) (1985: 99).

34. Alsted, *Consiliarivs academicv et scholasticv* (1610: 9, tabla I).

35. «Studiosus est prudens qui praeeligit & praeconcipit finem possibilem/vtilem ad quem studia dirigenda. Eligit media quae ad illum finem assequendum sunt necessaria. Eaque erunt: pauca. Licit. Ordine disposita. Scopo accomodata. Diligens, qui in medijs illis parandis & tuendis praestat animi intentionem, curam, vigilantium, assiduitatem, labore. Media enim oportet in usum atque exercitationem deducere.» Alsted, *Consiliarivs academicv et scholasticv* (1610: 9, tabla I). La imagen del itinerario es ubicua en el tratado: «Initio pauci legantur: imo praestat certo quasi innutriti authori quam hinc inde vagari: Ubi jam Systemata disciplinarum fideliter comprehensa fuerint, libere licebit vagari per omne authorum genus. In studiorum initiis certi quidam & pauci, iique optimi autores saepe multumq. legantur: ut ita habeant studiosi certum veluti domicilium, & sedem, perpetuae lectionis diligent, in qua familiariter & assidue habitent & ad quam redeant, cum ad aliorum autorum lectionem expatiati sunt.» *Ibid.* (1610: 42).

El *vagare* —el movimiento caótico y desorientado entre demasiadas fuentes de información— constituye un fenómeno perjudicial también en la opinión de Chytraeus. Al igual que Alsted sostiene que es preciso estipular sagazmente la dirección de los estudios para moverse con seguridad en el laberinto de las letras. «Plurimi enim in studijs sine certa ratione & ordine temere uagantes [...] uelut coeci, uiae ignari, per studiorum labyrinthos incerto motu errant, nec metam & finem studiorum optatum assequi vñquam possunt.»³⁶ Su opúsculo, de hecho, sirvió de inspiración a Alsted: había pronunciado idénticas críticas de aquellos estudiantes que recorren incontables páginas, atienden a muchas lecciones y amontonan extensas *rapsodias*. El *diligens scholasticus* debe, en cambio, encauzar todos los instrumentos (*media*) hacia el objetivo estipulado.³⁷ Para describir la anhelada meta, Chytraeus recurre una vez más a las metáforas espaciales: al igual que los viajeros quienes eligen la ciudad, el alumno debe optar cuidadosamente por un único itinerario para conseguir la perfecta erudición. Si prescinde de un camino rectísimo y un orden bien establecido, no alcanzará el objetivo. No procederá correctamente, dice el autor evocando las palabras de Séneca; errará sin cesar.³⁸

Organización del saber

Es importante tener en cuenta que la ordenación rigurosa del programa de estudios se configura también como una disyuntiva epistemológica fundamental, porque entraña optar, de un número potencialmente infinito de textos, por un *corpus* limitado. Requiere discernir, discriminar y jerarquizar, aplicando *a priori* criterios potencialmente polémicos. Al enfatizar y seleccionar, omite; al priorizar, excluye o silencia. En los períodos posteriores (en la segunda mitad del siglo XVI y sobre todo a partir del inicio del siglo XVII), los dilemas inherentes a la selección curricular aumentaron significativamente, debido a la propagación y multiplicación del material impreso, y dieron lugar a proyectos epistemológicos específicos, diferentes planes bibliográficos y modelos de la perfecta *bibliotheca*.³⁹

Con todo, también los teóricos anteriores se vieron obligados a hacer frente

36. Chytraeus, *Regulae studiorvm* (1593: s. p.).

37. Est autem DILIGENS SCHOLASTICVS non qui assidue in studijs sine certa ratione & ordine uagatur, qui omnes in schola lectiones quotidie sine iudicio audit, omnia dictata excipit, & rapsodias prolixas coaceruat, uel quotidie magnum numerum paginarum perlegit, & per multos ac uarios autores grassatur: Sed qui primum, Finem & metam, ad quam dirigenda sunt studia, prudenter prospicit: Deinde Media, ad Finem illum assequendum necessaria, recte elit: Postea in Medijs illis parandis & tuendis praestat intentionem animi, curam, ui-

gilantium, assiduitatem & laborem.» *Ibid.*

38. «Vt Viatores certum sibi oppidum, uelut metam & scopum habent propositum, ad quem rectissima via contendunt, & enituntur: sic in omni uita, & in literarum studijs praeципue, Meta certa, & Finis, ad quem omnes discendi labores dirigantur: & una facilis & expedita ad Finem assequendum Via & Ordo semper in conspectu versetur. Qui enim, quo destinauit, peruenire vult, vnam sequi uiam, non per multas vagari debet. Non ire istud, sed errare est, ait Seneca.» *Ibid.*

39. Cf. Blair (2003).

a la expansión incontrolable del universo textual, surgida a la zaga de la introducción de la imprenta y la revolución tecnológica en la reproducción del material textual. En este sentido, la *methodus* pedagógica constituye la expresión más elocuente de las preocupaciones ante el creciente número de las fuentes textuales: el *vagare* senequiano, concebido en los inicios como una mera cuestión de método, se convierte en un problema gnoseológico. Es cierto que la organización de saber, todavía en los albores del siglo XVII, perpetúa la herencia de la *episteme* medieval, porque sigue siendo esencialmente textual. No obstante, a partir de la primera mitad del siglo XVI, los ideales de la erudición ya no pueden fundamentarse en el conocimiento profundo e *intensivo* de un *corpus textual* canonizado y relativamente restringido.

Es en este contexto epistemológico donde deben ser ubicadas las propuestas de un *syllabus* reducido, las reivindicaciones de una única vía en el laberinto de las letras. La multitud confunde, afirma Leopold Dickius en su *methodus* titulada *De optima studiorum ratione* (1564). Es preferible centrarse en un sólo texto, cuidadosamente seleccionado, en vez de deambular (*vagare*) por múltiples autores («*vagari per multitudinem scriptorum*»): «*Multo magis enim praestat pauca & selecta, bene expensa, in numerato habere, quam multa oscitanter & vage attigisse.*»⁴⁰

A la interiorización plena de los autores seleccionados remite Joachim van Ringelberg en su *ratio*. El texto forma parte de una colección de Thomas Cre-nius (a su vez representante típico —por su incansable afán compilatorio— de la cultura erudita de finales del siglo XVII), quien ha reunido en un solo volumen una colección heterogénea de *institutiones*, que van desde la de Erasmo hasta la *Bibliographia Politica* y los *Syntagma de studio liberali* de Gabriel Naudé. Van Ringelberg sostiene que algunos libros hay que rumiarlos, mientras que otros deben ser únicamente degustados.⁴¹ Su símil recrea un *topos* recurrente de la metodología didáctica de la Primera Edad Moderna: afirmaron lo mismo Bacon y también, años más tarde, lord Chesterfield.⁴² A pesar de ello, la imagen va más allá de un *bonmot* o un motivo estereotipado. Cuando la emplea Chytraeus, enfatiza primero que hay que elegir cuidadosamente a los mejores autores para

40. Dickius, *De optima studiorum ratione* (1588: 801).

41. «*Sunt libri, quos leviter tantum degustare convenit; sunt quos deglutire, eursimque legerem oportet; sunt denique, sed pauci admodum, quos ruminare & digerere par est; hoc est, libri quidam per partes tantum inspiciendi, alii perlegendi quidem, sed non multum temporis in iisdem evolvendis insumendum; alii autem pauci diligenter evolvendi & adhibita attentione singulare.*» Ringelbergius, *Liber de ratione studii* (1692: 23).

42. «*Some books are to be tasted, others to be swallowed, and some few to be chewed and digested.*» Bacon en el ensayo «*Of Studies*», en Bacon (1999:114). También Lord Chesterfield postula diferentes tipos de asimilación para diferentes textos en una epístola de 1757: «*Solid folios are the people of business with whom I converse in the morning. Quartos are the easier mixed company with whom I sit after dinner; and I pass my evenings in the light, and often frivolous chitchat of small octavos and duodecimos.*» Citado en Chartier (1988: 27).

combatir la *turba* y variedad infinita de los libros.⁴³ Los textos seleccionados deben ser estudiados en profundidad: es mejor una lectura penetrante e intesa de una cantidad limitada de textos que la lectura de toda una *Bibliotheca con sus libros infinitos*. La metodología fundamentada en la *lectio varia*, el deambular por demasiados autores, es arriesgada: la *imitatio* debe fundamentarse en autores cuidadosamente examinados (los mejores y pocos), y el alumno deber asimilarlos profusamente, leyendo y releyéndolos, haciéndolos suyos. Chytraeus concluye el apartado evocando la afamada cita de Séneca (*Lectio certa prodest, uaria delectat*), y recuerda que saborear demasiados libros agrava la mente de la misma manera que la comida excesiva el estómago («*Distrahit animum librorum multitudo [...] fastidiendis stomachi est multa degustare, quae vbi uaria sunt & diuersa coinquunt, non alunt*»).⁴⁴ Es innegable que el fragmento suscribe, en lo relativo a la profunda asimilación de los autores, las pautas habituales de la correcta mímesis literaria: la *imitatio* —sobre todo la *imitatio* compuesta— constituye, en la didáctica renacentista, la fórmula más importante de la elaboración del discurso propio, y ninguna *ratio* puede omitirla. Con todo, la asiduidad de las críticas de la *varietas* excesiva y el constante énfasis en limitar los modelos de escritura evidencian que conviene examinar estas metodologías desde la perspectiva de la *episteme*, para la que la necesidad de asimilar (y también almacenar) cantidades ilimitadas de información supuso un reto capital.

En 1627, Felipe IV publicó una ley censoria en Madrid para reducir la publicación de libros, porque «ya hay demasiada abundancia de ellos y es bien que se detenga la mano, y que no salga ni ocupe lo superfluo.»⁴⁵ Su prohibición se centra sobre todo en los impresos menores que solían estamparse sin licencia, y responde a la urgencia por controlar el contenido político comprometedor de estos textos, pero evoca muy bien la percepción de superfluidad y exceso que provocaba el escrito. Idéntica sensación de vértigo ante la abundancia desmesurada de libros puede inferirse, casi cien años antes, de la primera retórica

43. «Ex omni scriptorum *turba* & *uarietate illa librorum infinita*, CERTOS quosdam & PAVCOS, eosq. OPTIMOS AVTORES initio studiosi eligant, quos seape multumq. legant, & diligenter ac attente relegant, & adhibito obseruationis ac imitationis studio, tantisper euoluant.» Chytraeus, *Regulae stvdiorvm* (1593: s. p.). La cursiva es mía.

44. Chytraeus, *Regulae stvdiorvm* (1593: s. p.). A lo largo del texto, Chytraeus reincide en una asimilación muy profunda: es mejor una lectura auténticamente interiorizada de tres o cuatro autores que el estudio de toda la *Bibliotheca*: «*Vere enim experientur discentes, se multo ampliores ac recte de rebus vitae necessarijs*

sentiendi ac iudicandi facultatem, & ad pecete dicendum ac scribendum, vtilitates, ex vno aliquo autore bono, ter aut quater relecto percipere, quam ex tota reliqua Bibliotheca, seu infinitis libris, quos obiter & cursim perlustrarunt.» En definitiva, con la lectura de unos pocos autores puede asimilarse toda la doctrina necesaria: «*Deinde certos quosdam & paucos Autores, qui erudite & integre, omnes doctrinae partes illius explicarunt: penitus sibi & familiarissime notos reddant. Quorum sententias, velut normam iudicij, de omnibus rebus ad eam doctrinam pertinentibus, consulant & sequantur.*» *Ibid.*

45. Citado en Simón Díaz (1983: 11).

hispánica en romance escrita por Miguel de Salinas (1541). En la epístola introductoria dirigida al «muy poderoso Príncipe y Señor nuestro Don Phelippe de Austria», afirma Salinas con desprecio que «hay entre los hombres vn appetito insaciable», una «insaciable locura» de «querer escreuir y publicar sus obras: a assi veemos que salen cada dia nueuos libros y muy diuersos [...].»⁴⁶

Encontramos la misma condena de la multitud excesiva de libros y de materias que hay que abordar en la miscelánea de Alejo Venegas de 1569: «Las materias que en los libros se escriuen [...] son tantas y tan diuersas, que por mucho que vnos escriuan, no abarcaran tanto con sus escriptos: que no dexen mucho mas por escreuir, que escriuieren.»⁴⁷ El género de la miscelánea constituye, de hecho, una respuesta a este problema epistemológico: entraña el ejercicio de discernimiento, la selección de lo apropiado y lo relevante. Encarna una de las fórmulas concretas de la *methodus altomoderna*, que se afana en restringir la información imprescindible, confinando el saber a una estructura coherente, pero acotada. Sólo la *reducción* de la cantidad potencialmente inabarcable de los libros permite su correcta asimilación: la selección canónica y legítima logrará estructurar el saber y reducir su entropía.

A este impulso hacia una restricción eficaz del conocimiento responde la imagen capital del *círculo del saber*, omnipresente en los tratados de educación. Por ejemplo, el autor anónimo del opúsculo *De septem artibus* explota el símil para ilustrar la *contención* del saber y de sus formas convencionales. Analiza los requisitos de la *solida eruditio*, a la que recluye en una estructura cerrada, en un *círculo de siete artes y nueve Musas*: «Nostrum nunc est videre, quid vocetur Mercurij lyra, id est solida eruditio, ea nimirum, quae hoc circulo septem artium, & nouem Musarum munita, & quasi circuncepta est.»⁴⁸ Análogamente, el autor anónimo de *Christianis litterarum magistris De ratione discendi et docendi* (1642) insiste en la articulación de las disciplinas entre la *cognitio linguarum* y la *perceptio scientiarum*, pero no omite subrayar que la suma de las *bonae artes* asume la forma de cuasi-círculo. La sistematización de las disciplinas construye así una forma muy amplia pero cerrada, eso es, con fronteras claramente delimitadas: «Magistri litterarum humaniorum studiosi eruditio duabus maxime rebus continentur. 1º Cognitione linguarum, 2º Scientiarum quarumdam perceptione, quibus bonuarum artium curriculum quoddam & quasi circulus absolvitur.»⁴⁹

46. Miguel de Salinas, *Rhetorica en lengua Castellana, en la qual se pone muy en breue lo necesario para saber bien hablar y escreuir: y conoscser quien habla y escribe bien. Una manera para poner por exercicio las reglas de la Rhetorica. Un tratado de los avisos en que consiste la breuedad y abundancia. Otro tratado de la forma que se dueve tener en leer los autores: y sacar dellos lo mejor pa poderse dello aprouechar quando fuere menester/*

todo en lengua Castellana: compuesto por vn frayle de la orden de sant Hieronymo. Alcala de Henares, en casa de Joa[n] de Brocar, 1541.

47. Venegas, *Primera parte de las diferencias de libros que ay en el vniuerso* (1569: prólogo).

48. *De septem artibus, vt cocantur, liberalibus, sive Lyra Mercurii, et Novem Musis* (1588: 755).

49. Anónimo, *Christianis litterarum magistris de ratione discendi et docendi* (1642: 4).

En los textos renacentistas, en definitiva, la imagen del círculo encarna la urgencia de contener el saber creciente, *recluir* el conocimiento y regularlo. La metodología pedagógica responde a este impulso desarrollando estrategias específicas para reducir, sintetizar y organizar la materia textual que los alumnos deben absorber. Elabora prácticas de *contención* del saber, estrategias que auspician, por ejemplo, los diseños de la perfecta *bibliotheca*. Como tal están muy presentes en los proyectos utópicos, incluso en las utopías ilustradas, como por ejemplo en la ucrónia de Louis-Sébastien Mercier, *L'An 2440* (1772). Mercier pone el énfasis en la apropiada organización del espacio público y de las instituciones, lo que conlleva la reordenación de la *episteme* y la reducción de las fuentes de saber. La solución de los ciudadanos del París del año 2440 es drástica y radical: renuncian a todos los libros que consideran superfluos, frívolos, peligrosos o inútiles, y los queman, formando una gran torre de Babel.⁵⁰ No obstante, la *causa* que motiva este sacrificio expiatorio no es exclusivamente moral: pretenden, ante todo, llevar a cabo una reducción esencial, la restricción de todo el conocimiento a lo absolutamente indispensable. Al quemar los libros inútiles,⁵¹ los habitantes de esta peculiar Utopía futurista aspiran a *rediseñar el edificio del conocimiento humano*.⁵² La intención satírica de Mercier es evidente (condena una cantidad ingente de textos de comentaristas, de jurisprudencia, diccionarios, poemas, libros de viajes y novelas contemporáneas),⁵³ pero el fragmento ilustra muy bien el desasosiego de la *episteme* moderna ante el universo textual en expansión, su anhelo —que no se limita a proyectos utópicos-, de abarcar y asimilar todo el saber humano de manera eficaz. Como explica el bibliotecario, verdadero *hombre de letras*, al viajero estupefacto ante tal auto de fe, los parisinos del futuro habían descubierto que una biblioteca grande tan sólo está plagada de quimeras y extravagancias. Su proyecto invierte el recorrido epistemológico del pasado, anuncia solemnement. Mientras que en la época de la que viene el viajero (eso es, en 1772), los eruditos escribían sin razonar, los utopienses decidieron tomar la dirección opuesta, inmolando a todos aquellos autores que sepultan el pensamiento bajo una cantidad prodigiosa de palabras.⁵⁴ La utopía de Mercier censura, en definitiva, la proliferación estéril del escrito, la aberración del *laberinto de libros*.⁵⁵ Al condenar la

50. «[...] nous en avons formé une pyramide qui ressemble en hauteur & en grosseur à une tour énorme: c'étoit assurément une nouvelle tour de Babel [...] ce bizarre édifice». Mercier, *L'An 2440* (1776: 177).

51. «Nous avons mis le feu à cette masse épouvantable, comme un sacrifice expiatoire offert à la vérité, au bon sens, au vrai goût. Les flammes ont dévoré par torrent les sottises des hommes, tant anciens que modernes.» *Ibid.* (1776: 178).

52. «Le parti qu'il nous restoit à prendre étoit de réédifier l'édifice des connaissances

humaines. Ce projet paroissoit infini....» *Ibid.* (1776: 175).

53. *Ibid.* (1776: 177).

54. «[...] y nombreuse étoit le rendez-vous des plus grandes extravagances & des plus folles chimeres. De votre tems, à la honte de la raison, on écrivoit, puis on pensoit. Nos auteurs suivent une marche toute opposée: nous avons immolé tous ces auteurs qui enfevélissoient leurs pensées sous un amas produgueus de mots ou de passages». *Ibid.* (1776: 175).

55. *Ibid.* (1776: 175).

repetición inútil de lo que ya se había dicho, constituye una crítica áspera de la dinámica de la *imitatio* que ha dominado la escritura literaria hasta el siglo XVII, y cuyos ecos pueden apreciarse todavía en el XVIII.⁵⁶

¿Cuáles son, pues, las prácticas concretas para defenderse de los excesos del escrito? ¿Cómo se configuran las estrategias de contención, selección y organización de conocimiento expuestas en las *institutiones* altomedievales? Y, por último, ¿qué fórmulas se prescriben para una correcta apropiación de la letra, una asimilación capaz de sortear los peligros de la creciente multitud de los libros?

La abundancia excesiva de libros «da apetito de verse todos y no puede ser si no apriessa», dice Miguel de Salinas en su retórica vernacular,⁵⁷ porque incita a una lectura apresurada y superficial: «Y por ver que los muchos libros dan apetito de ver se todos y no puede ser si no apriessa por no auer tiempo juzgaron por dañoso el mucho número de libros.» Estos abusos de la letra no constituyen, para Salinas, un mero problema metodológico; todo lo contrario, entrañan un verdadero dilema epistemológico. Es cierto, admite, que algunos aprovechan la gran cantidad de libros «sin rescebir daño.» Pero muchos otros « pierden derramando el intento en diuersos [libros]», satisfaciendo únicamente el *apetito desordenado de saber*. El problema, explica Salinas, incide en los objetivos mismos de la educación, porque la lectura furtiva y veloz hace que el alumno no asimila bien la información: «si echan cuenta al cabo del año verán a la clara que se perdió la mayor parte: y que tan nueuos pueden tornar a leer el libro leydo como si nunca le vieran.»

Para contrarrestar esta lectura fútil, Salinas propone una lectura bien aprovechada, que no pasa por los textos «como gato sobre brasas con apetito de leer muchos libros.»⁵⁸ Ofrece una solución eficaz, un método para poner «a recaudo» la información sacada de los libros, una práctica conocida «que hazia a los viejos ser más doctos con pocos libros que agora son muchos.»⁵⁹ Invita al alumno a que anote sus lecturas, confeccionando un cartapacio manuscrito que servirá de ayuda a su memoria («nunca aya de ser que tengo de tener adelante necesidad de aquello que leo para hablarlo escreuirlo: porque teniendo este intento do dexaré passar liuanamente aquello que sé qe tengo de tornar a buscar») y que le obligará a discernir correctamente entre lo provechoso y lo inútil «haziendo lo que está dicho no se passará sin entender lo que lee: y dandole muchas bueltas quando lo dexa lo sabe de coro/ o poco menos.» La elaboración del cartapacio impulsa una lectura profunda, una asimilación completa, y facilita el uso posterior de las anotaciones: «Exercítese vno en escreuir a diuersos propósitos con

56. «La philosophie s'est présentée à nos yeux sous l'image d'une statue toujurs célèbre, toujurs copiée, mais jamais embellie: elle nous paroît plus parfaite dans l'original, & semble dégénéré dans toutes les copies d'or & d'argenté

que l'on a fautes depuis.» *Ibid.* (1776: 176).

57. Miguel de Salinas, *Rhetorica en lengua Castellana* (1541: fol. cix^v).

58. *Ibid.*

59. *Ibid.*

propósito de sacarlo en público: aun que nunca lo haga: y verá por experiencia quan gran descando es el trabajo passado si halla a su propósito aparejado lo que algún tiempo vio.»⁶⁰

Salinas, en definitiva, describe las prácticas del *excerpere*, la confección de *annotationes* o *excerpta*, un método singular expuesto en incontables tratados pedagógicos y retóricos. Todos ellos enfatizan la necesidad de registrar (eso es, *seleccionar* y *preservar*) los elementos (factuales y también estilísticos) más importantes hallados en el curso de la lectura. Pero el uso de los *excerpta* va más allá de edificar meros *tesoros* de la memoria;⁶¹ Salinas, junto con otros autores, halla en el *excerpere* el remedio más seguro contra la avidez, un antídoto contra la opulencia abusiva de la letra: «la voracidad de los libros», sostiene por ejemplo Sacchini, «no sacia la mente; al contrario, la hincha» («librorum voracitas non implet mentem, sed inflat»). El jesuita invoca la censura paulina de la vana erudición (*scientia inflat, caritas autem aedificat*, 1 Cor 8:1) para insistir en que los excesos en el consumo de los libros «no conducen al ingenio, sólo traen palidez y debilidad; y llenas la doctrina de jugo, pero no de sangre, haciéndola opaca, sin cuerpo. Contra este vicio existe un remedio: el *excerpere*.»⁶²

En efecto, el *excerpere* llegó a constituir una de las fórmulas metodológicas más relevantes del Humanismo, un instrumento idiosincrásico de la *eruditio* renacentista. Se erigió en una metodología capital de la Primera Edad Moderna,⁶³ como lo evidencia el gran número de tratados específicos, reeditados, en

60. *Ibid.*

61. Con todo, ningún teórico omite recordar que la virtud principal del *excerpere* es la de preservar el material textual que, sin ser anotado, se perdería con facilidad. En ello, los autores perpetúan la tradición retórica, y sobre todo la metodología de la memoria artificial. Véase, por ejemplo, la siguiente afirmación de Sacchini: «Tum ex libris iam lectis licebit reconocoscere selectos quospiam & insigniores locos: saepe etiam aduersaria, quae ipsi confecimus, & excerpta. Nec veterum leuioris operae volumen, aut e scriptoribus quempiam recentioribus voluntari. Habenda simul est ratio habitus corporis, animique: quod alias alio tempore, si fatigati, infirmive, vel robusti, ac vegeti fuerimus, teretur utilius. Denique etiam tum ita legendum, vt, si quid memorabile occurrat, notetur.» Sacchini, *De ratione libros cum projectu legendi libellus* (1618: 75). Como un dispositivo auxiliar de la memoria describe los *excerpta* también Praetorius en su *ratio pedagógica*: «Adiuuabit non mediocriter, si quorum necessaria quidem, sed subdifficilis erit memo-

ria, ea in tabulis depicta in cubiculi parietibus suspendantur, quo passim & aliud agentibus sint obvia. Item, si quaedam breuiter, sed insigniter dicta, velut apophthegmata, prouerbia, sententias, figuræ &c. in frontibus atque calcibus singulorum Codicum inscrivas: quaedam annulis aut poculis insculpas: nonnulla pro foribus & in parietibus ac fenestris depingas: quo nusquam non occurrat oculis, quod eruditio adiuuet.» Praetorius, *Ordo studiorum* (1547: 14).

62. «[...] ita librorum voracitas non implet mentem, sed inflat; non succum bonum, vigoremq. ingenij, sed pallorem quandam, & languorem inducit; vt sucum habeant doctrinæ, non sanguinem; vmbram non corpus. [...]. Contra id vitium praesens remedium est, excerpere.» Sacchini, *De ratione libros cum projectu legendi libellus* (1618: 118).

63. Cevolini (2006) ha dedicado un estudio monográfico a las *artes excerpendi*; entiende las prácticas del *excerpere* como, fundamentalmente, instrumentos de la memoria, y examina sus relaciones con las *artes memoriae*.

algunos casos, hasta los finales del siglo XVIII.⁶⁴ Con todo, es en el Quinientos y el Seiscientos cuando florece una auténtica *ars excerptendi*, una teoría exhaustiva que adopta las pautas de la tópica retórica y dialéctica clásicas.

El uso de las *annotationes* impulsó la creación de herramientas didácticas específicas (los cartapacios manuscritos del alumno), pero propició también la elaboración de innumerables colectáneas impresas, que funcionan como repertorios auxiliares de la escritura docta, porque le proporcionan modelos de la expresión verbal, la *lexis* en toda su imponente amplitud (figuras de la elocución y de la *amplificatio*, paradigmas de la argumentación, sentencias, símiles, *exempla*, etc.). Paradójicamente, las colectáneas, las *polyantheas*, los libros de lugares comunes, junto con todas las colecciones de formas breves, se articulan en torno a la *compilatio*, en torno al acopio acumulativo, ejemplificando así los excesos del *apetito desordenado del saber*. A la vez, no obstante, el *excerpere* tiene la capacidad de contrarrestar el exceso del escrito, porque sirve para filtrar, depurar y reducir la información disponible. Participa en la preservación del saber, pero contribuye también a su clasificación y ordenación. Para ello, elabora una compleja preceptiva sobre cómo clasificar los elementos recopilados en diferentes categorías (los *loci communes*):⁶⁵ «Y así como en este digamos calendario suyo tiene determinadas casillas o compartimientos, si le pareciere bien tomará para su uso nota de las casillas, para que cada escritor tenga su propio compartimiento»,⁶⁶ recomienda Vives al respecto.

El uso de los *loci* —categorías más o menos universales, *lemas* o encabezamientos generales— fue establecido ya en la preceptiva retórica y dialéctica clásica, donde designaban *lugares* en los que residen diferentes clases de pruebas, discursivas y argumentativas, de las que se servía la *inventio*. Posteriormente, empezaron a agrupar también el material de la *amplificatio* retórica y del *ornatus*. La Primera Edad Moderna los convirtió, precisamente en las prácticas del *excerpere*, en instrumentos epistemológicos, en categorías o rúbricas bajo las cuales ordenaba el conocimiento. De esta manera, los *loci* empezaron a estructurar el

64. La práctica es conocida también entre los primeros humanistas. La recomienda fervientemente Battista Guarino en su *De ordine docendi et studendi*: «Nec sint solum a praeceptore audire contenti, sed qui in auctores commentaria scripserunt et probati sunt, eos ipsimet perlegant et radicitus, ut aiunt, sententias et vocabulorum vim annotent. [...]. Sed omnino illud teneant, ut semper ex iis quae legunt conentur excerpere, sibique persuadeant, quod Plinius dictitare solebat, ‘nullum esse librum tam malum ut non in aliqua parte prosit’». Guarino, *De ordine docendi et studendi* (2002: 294).

65. [...] illaque omnia [eso, es, los «exempla,

historias, similitudines, figuras, verba, phrases»] ad suos locos communes, certo ordine distributos apte referant & memoriae commendent.» Praetorius, *Ordo studiorum* (1547: 32). Blair (2004) analiza la práctica de los *excerpta*, a los que percibe como instrumentos fundamentales de la transmisión del conocimiento, especialmente en los períodos premodernos. Las técnicas de las anotaciones se pueden resumir, según ella, en una serie de acciones («seleccionar, resumir, retener o almacenar»), complementadas con instrumentos específicos para la recuperación fácil de la información.

66. Vives, *De tradendis disciplinis* (1948: 583).

saber en general, no sólo los elementos de las artes del discurso. De hecho, la clasificación constituye uno de los objetivos más importantes de las *annotationes*. Incluso cuando hablan de la elaboración *manuscrita* de los cartapacios, los teóricos exigen siempre que el alumno siga las pautas de la retórica y dialéctica, estableciendo un orden en sus apuntes y clasificándolos según un orden determinado (y en la mayoría de los casos recomiendan el uso de los *loci*).⁶⁷

La sistematización según los lugares comunes interviene activamente en el orden epistemológico. Implica una incontestable *jerarquización* del conocimiento, porque separa los elementos universales, objetos del *excerpere* (y de la reutilización en el futuro, en la escritura del alumno) de los elementos particulares. Responde a varios impulsos básicos: por un lado, permite una rápida y cómoda orientación en la información recogida (de hecho, las listas de los lugares comunes adoptan, en las colectáneas, las funciones del índice); por el otro, ayuda a reducir la información a una cantidad textual abarcable, disminuyendo la entropía y homogeneizando el saber.

La capacidad de los *loci* de clasificar y ordenar el conocimiento fue destacada ya por los primeros humanistas. Cuando Agrícola expone su metodología pedagógica en la célebre epístola a Jacob Barbireu (considerada como el manifesto didáctico del Humanismo del Norte), requiere que el alumno procese todo el material en las categorías correspondientes. Estos lugares —o *capita*— actúan, según Agrícola, como encabezamientos generales, como tesoros de memoria, porque garantizan la recuperación de la información y, a la vez, ayudan a generar la escritura del alumno.⁶⁸ Su configuración secunda las fórmulas retóricas convencionales, que dividen los *loci* en subgrupos morales y religiosos: Agrícola llega a listar explícitamente las siguientes categorías: virtudes, vicios, la muerte, la vida, la doctrina, poca erudición, benevolencia, odio, etc. No olvida recordar que los *loci* ayudan a *reducir* el conocimiento recabado en el curso de los estudios: al emplearlos, sostiene, el alumno tendrá a su disposición todo lo que había aprendido.⁶⁹

67. Es cierto que algunos autores explicitan la oposición entre dos categorías de apuntes, los *excerpta stricto sensu* y los *adversaria*. Frente a los *excerpta*, ordenados de manera rigurosa, los *adversaria* tienden a estructurarse de manera más aleatoria, porque siguen la sucesión de las lecturas de su autor. No pretenden plasmar el contenido exacto del modelo: buscan la confrontación con él; llevan la impronta *personal* de su autor, y son testimonios de su actitud crítica ante el texto. Se conforman más bien como un diálogo entre el texto modelo y su intérprete o comentarista. Cf. Décultot (2003: 10). Para la historia de los *adversaria* en el siglo xvi, véase Chatelain (1997).

68. «Horum alterum est, ut, que didicimus, in usum prompta habeamus et, ubicumque res postulat, parata. [...] Alterum est, ut ex eis, que accepimus, ipsi preter hec inuenire aliqua possimus et confidere, que nobis asseramus nostraque esse queamus affirmare.» Agricola, *De formando studio* (ep. 38 A Jacob Barbireau), en Letters (2002: 212).

69. «Horum unum est, ut certa quedam rerum capita habeamus, cuiusmodi sunt uirtus, uicium, uita, mors, doctrina, ineruditio, beniuolentia, odium et reliqua id genus, quorum usus fere communis ad omnia et tamquam publicus sit; hec crebro iteremus et omnia, que didicimus, quantum fieri potest, certe quecun-

También Dickius reincide en la implicación de los *loci* en el régimen epistemológico, al sostener que todas las disciplinas deben someterse a la sistematización en lugares comunes. El alumno (sobre todo en las primeras fases de la formación) debe depositar en ellos la información obtenida como en un *thesaurus* preciado, para poder reutilizarla en la escritura o en un discurso oral. El saber universal (la *doctrina* o la *philosophia*) puede ser distribuido de esta manera en tres clases: *rationalis*, *moralis*, *naturalis*, y todos los textos deben acogerse a esta nomenclatura singular.⁷⁰ Aún más categórica es la *ratio* de Resellianus. En uno de los apartados, titulado «de locis communibus, eorum divisione, & vsu», describe lugares aritméticos, musicales, astronómicos y astrológicos. Eso significa que el *locus*, en su origen un artificio retórico, devino, con el tiempo, en un instrumento cuyo cometido era describir y estructurar todas las disciplinas, no sólo las de *trivium*.⁷¹ El conocimiento general, sugiere Chytraeus, no sólo las facultades discursivas, debe asimilarse ya *digerido* en los loci: «Ideo enim sapienti consilio artes distinctae sunt, ut quarum rerum cognitio Ecclesiae ac Reipublicae & communi hominum vitae in primis necessaria sit, intelligere: & artes singulas, uelut in classes suo loco distributas, ordine & tempore convenienti rectius & facilius percipere & discere possimus.»⁷² En definitiva, los *loci* se convirtieron, en la Primera Edad Moderna, en instrumentos versátiles para describir y estructurar la organización interna de todas las disciplinas, el saber universal en toda su amplitud.

Como resultado, las prácticas del *excerpere* constituyen instrumentos fundamentales de la transmisión del conocimiento, vehículos gnoseológicos de primer orden. Intervienen, indudablemente, en la construcción de una lograda expresión verbal,⁷³ a la vez, al actuar en el marco de una episteme *textual*, de una *epis-*

que discimus, ad ea redigamus, ut repetendis capitibus illis ea quoque, que ad ea redegimus, repetantur. Sic fiet tandem, ut omnia, que discimus, certa nobis presentiaque et prope sub conspectu maneant.» *Ibid.*

70. «In primis studiosis omnibus maxime necessarij sunt Loci communes, non absq. ratione praescripti; in quos referant, reponant & describant, quicquid legendo vel audiendo assecuti fuerint: vt ex huiusmodi thesauro possint, quamdocunq. necessaria materia se offeret vel dicendi vel scribendi, quacunq. mox exprimere, & facilem copiam in numerato habere. Ad hos locos recte constituendos, partienda eric vniversa doctrina mossa, seu ipsa philosophia, in Rationalem, Moralem, & Naturalem. Et in has tres classes omnium autorum scripta congerenda sunt: *nihil enim est, quod has effugere posse*. Huiusmodi loci licet pro cuiusque

arbitratu siant, est tamen ordo attendendus, quem nonnulli suis scriptis indicarunt.» Dickius, *De optima studiorum ratione* (1588: 776), la cursiva es mía.

71. Resellianus, *De formando stvdio* (1588: 14).

72. Chytraeus, *Regvlae stvdiorvm* (1593: s. p.), la cursiva es mía.

73. En ocasiones, el uso de los repertorios auxiliares es objeto de críticas, porque convierte la escritura en un acto demasiado mecánico. Así lo evidencia un pasaje de *De imitatione* de Lorenzo Palmireno. En el curso de una reflexión acerca de la composición del discurso que pretende ser ciceroniano y precisa, por lo tanto, instrumentos lingüísticos específicos, Palmireno contrapone el uso de *De copia* de Erasmo al empleo de los viejos repertorios puramente gramaticales. Las técnicas de la *copia*, afirma,

teme entregada casi incondicionalmente a la *experiencia litterata*, están al servicio del *logos* (de la *res*), y transmiten la información factual. De ahí que participen en la ordenación de todo el conocimiento, de la *copia discursiva* y de la *copia factual*; estructuran la disposición de las disciplinas del *trivium* y del *quadrivium*, y imprimen el riguroso orden de los *loci* al saber recabado de los *buenos libros*.

Los ideales de la *encyclopaedia*

El *excerpere*, junto con otros atributos de la *methodus* didáctica (como, por ejemplo, las fórmulas de un único camino en la *selva* de los textos disponibles, o la oposición entre la *lectio varia* y el estudio de un número limitado de textos) ilustra muy bien uno de los antagonismos centrales de la *episteme* altomedieval: convive en ella una *reductio* radical con el imperativo de la universalidad, con el anhelo de una aprehensión completa y consumada de todo el saber.

La imagen del *círculo de saber*, en este sentido, no responde únicamente a la urgencia por contener el saber creciente. Paradójicamente, abraza simultáneamente la idea de la universalidad: entraña tanto la necesidad de controlar el conocimiento creciente cuanto la aspiración de un saber universal y completo. El *excerpere* constituye, de hecho, una de las fórmulas concretas de esta ambición gnoseológica: cuando Alsted propone al alumno la sistematización en lugares comunes, le recuerda que debe aspirar a construir una *Bibliotheca* que consiga abarcar, en un volumen pequeño, *todo* el conocimiento relevante. El objetivo último de los lugares comunes es encerrar y condensar todo el saber en una forma accesible: «*Finis enim Locorum commun. est, in parvo volumine magnam circumferre Bibliothecam. Quoties ergo incidis in authorem vel carum, eum percurre, & [...] in locos communes diligentes consigna.*»⁷⁴

Conforme se va ampliando el universo textual, el modelo epistemológico que pretende abrazar la totalidad del saber se hace cada vez más patente. Vertebra los ideales de *polimatía*, los del perfecto *polyhistor*, vigentes todavía a finales del siglo XVII, como lo documenta el famoso tratado homónimo de Daniel Georg Morhof (*Polyhistor sive de notitia auctorum et rerum commentaria*, primera edición 1688), un compendio que pretende sistematizar todos los ámbitos del saber.⁷⁵ En el prólogo a la edición de 1732 afirma Johann Moller que el *polyhistor*, eso es, el *multiscius*, es poseedor de una gran y variada erudición (*eru-*

han convertido la composición en una práctica casi sin dificultades: «[...] todo lo bueno es difícil de alcanzar, no te acuerdas tu del viejo, que en esta ribera de Ebro nos dezía, que en su tiempo les costaua cada clásula media hora de componer, buscando vnas elegantias de Augustino Datho, y las differentias de Valla, el enchiridion ad copia, la arte apostolandi de Francisco

Nigro. Pues qué trabajo ponen agora, los que se apruechan de la copia de Erasmo?» Palmireno, *De vera & facili imitatione* (1560: s. p., 1^a parte).

74. Alsted, *Consiliarius academicus* (1610: 45).

75. Para más información, véase Bergholz (1964).

ditio multiplex) que incluye varias materias.⁷⁶ Su concepto de la *solida eruditio* o *scientia* evoca las propiedades de las artes liberales en la *methodus* altomoderna, porque incorpora disciplinas discursivas (retórica, retórica, poética, historia, filología). La *polymathia* en sí alude, en primer lugar, a la historia literaria:⁷⁷ recurre, al igual que en las fórmulas renacentistas, a los libros como fuentes de saber, y configura un modelo epistemológico que prioriza, todavía a finales del siglo XVII, el conocimiento adquirido textualmente. No sorprende, por lo tanto, que Morhof, al postular la metodología concreta de estudio, prescribiese, en primer lugar, las prácticas del *excerpere*, y que les dedicase un apartado extenso, titulado *De excerpendi ratione*. El *excerpere* constituye el instrumento por excelencia del ideal anhelado por los polyhistores como Morhof, el de una *eruditio* acumulativa y sintetizante, cuyos principios continúan vigentes todavía en los albores de la Modernidad.

Los postulados de Morhof concuerdan a la perfección con las palabras de David Chytraeus, pronunciadas más de un siglo atrás. Chytraeus recuerda, en el apartado titulado «Ordo», que la *perfecta & solida* erudición debe evitar errar sin orden por diferentes disciplinas y autores. Las fórmulas de esta *eruditio* rehuyen, como no podía ser de otra manera, el *pervagare* infructuoso y estéril: Chytraeus la encierra en un *círculo*, y prescribe para el alumno un avance progresivo (y por ello seguro) desde los grados inferiores del saber a los superiores: «Rectissima ad veram & solidam eruditionem comparandam via est, non per varias artes & autores temere & sine ratione vagari: sed ORDINE certo per circulum doctrinarum incedere, & artes vitae necessarias discere, et quasi per gradus ab inferioribus artibus ad superiores & cognatas traduci.⁷⁸

Encontramos formulaciones análogas en los *Arcana studiorum*: también Fichet alude al círculo de las disciplinas (*disciplinarum orbem*); es sumamente significativo que describa este ideal como «vniuersamque, vt vocant, studiorum liberalium *Encyclopaedia*»⁷⁹, vinculando así el concepto de una *eruditio* circular y cerrada a la idea de la enciclopedia.⁸⁰ Esta asociación no es en absoluto excepc-

76. «Polyhistoris (h.e. *Multiscii*) agnomen honorificum solis olim iis, quos eruditio multiplex pariter atque solida prae aliis nobilitabat, & supra Literatorum aevi sui vulgus longissime evehabat, nec tamen omnibus, fuisse tributum, nemo, in Veterum Monumentis, & Historia Literaria Antiquiori, vel mediocri versatus diligentia, ignorat.» Johannis Moller [...] Prologomena, en Morhof, *Polyhistor literarius, philosophicus, et practicus* (1732: 1).

77. Morhof, *Polyhistor literarius, philosophicus, et practicus* (1747: 9).

78. Chytraeus, *Regulae studiorum* (1593: s. p.).

79. «Ad eundem plane modum, qui Musas

colunt mansuetiores, omnem quidem omnium Disciplinarum Orbem lustrare, vniuersamque, vt vocant, studiorum liberalium Encyclopaediam inspicere penitus solent & exhaustire [...]» Fichet, *Arcana studiorum* (1668: 2).

80. Recordemos el adagio erasmiano *Circulum absolvere* (II, 6, 86) que también incide en la metáfora del círculo como modelo de un saber coherente y exhaustivo (vinculándola, de hecho, a la *encyclopaedia*): «[...] *Circulum absolvere*, est rem omnibus numerus omnibusque partibus perfectam reddere. Unde et [cyclopædia] dicta, quae disciplinarum omnium velut orbem absolverit, et [encyclopaideia]. Meta-

cional: desde la segunda mitad del siglo XVI, la equiparación entre la perfecta *eruditio* y la *encyclopaedia* es muy habitual en el discurso teórico.⁸¹ Los primeros humanistas prefieren explotar el ideal de la *paideia* griega, e identifican la formación en las *bonae artes* con el dominio de las disciplinas del trivium y quadrivium: «[...] hominibus vero sciendi cupiditas tradita est, unde et humanitatis studia sunt nuncupata; quam enim Graeci [paideia] vocant nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus»,⁸² dirá, por ejemplo, Guarino. Pero ya en Erasmo, en su *De ratione studii*, la amplitud semántica de la noción del *orbis doctrinarum* empieza a evolucionar paulatinamente. Erasmo la considera una virtud imprescindible de un buen maestro, y la identifica con el conocimiento amplio de todos los autores (incluso los más pedestres) y con la pericia en *todas* las disciplinas.⁸³

También el símil del círculo, tan popular en las fórmulas metodológicas altomodernas, afianza el vínculo entre la perfecta erudición y la *encyclopaedia*.⁸⁴ La imagen del círculo es, de hecho, inherente a la enciclopedia, porque al constituir una forma *cerrada*, representa un proyecto epistemológico *total*, consumado y coherente. Estas propiedades caracterizan, por ejemplo, la enciclopedia de Leopold Dickius, para quien, ya en 1564 (el año de la primera edición de

phora sumpta videtur a mathematicis, apud quos circularis figura perfectissima absolutissima iudicatur [...]. Confine illud, [pantirhythmo] id est, Omni numero. Ita Fabius in praefatione libri octaui: *Quam vt per omnes numeros et penitus cognoscere ad summam scientiae necessarium est, ita incipientibus ac breuius tradi magis conuenit, quod a musicis ductum videtur.*»

81. De la *encyclopaedia* habla, por cierto, también Budé en *De studio*: «Nam anima hominis philosophi studio encyclopaediae culta, ac multipliciter quasi terra subacta: tum eloquentiae copijs quasi letamine exuberans, grandioreis foetus edere haud dubie & uitaliores potest atq. ualidioreis.» Budé, *De Studio literarum* (1533: 45). Como destaca Garanderie (1988: 381), el uso del término en Budé está vinculado a su concepción de la erudición, que aspira a la totalidad: «Budé's humanism requires totality. Encyclopaedia is a notion particularly dear to him; he spread the use of the word in Latin and introduced it into the vernacular French fifteen years before Rabelais' Pantagruel. Nothing is so familiar to him as the images of the circle or sphere of knowledge, or the more poetic symbols, such as Mercury's Caduceus or 'the Muses,

far away on the lonely mountains, dancing round in a ring, with a rope they pass from one to another' — which to Budé meant 'the concord and consanguinity of all disciplines'. Disjoined from the whole, each part of knowledge is powerless and fruitless.»

82. Guarino, *De ordine docendi et studendi* (2002: 306).

83. «Ergo qui volet instituere quempiam, dabit operam vt statim optima tradat, verum qui rectissime tradat optima is omnia sciat necesse est, aut si id hominis ingenio negatum est, certe vniuersiusque disciplinae praecipua. In hoc non ero contentus decem illis aut duodecim auctoribus, sed orbem illum doctrinae requiram, vt nihil ignoret etiam qui minima patet docere. Erit igitur huic per omne scriptorum genus vagandum, vt optimum quemque primum legat, sed ita vt neminem relinquat ingustum, etiam si parum bonus sit auctor.» Erasmus, *De ratione studii* (1971: 119).

84. El Renacimiento conoció varios proyectos genuinamente «enciclopédicos», concebidos como una verdadera expresión de la erudición circular, que postulan una interrelación muy estrecha entre las diferentes disciplinas. Céard (1991: 60) cita los casos de Budé y de Savigny.

su *ratio*), como para muchos otros, la *encyclopaedia* implica la universalidad, un saber cerrado, y dispone la sistematización idónea, coherente y universal de las disciplinas: «Omnes igitur hae disciplinae (quibus tota Encyclopaedia absoluitur) ei, qui vir optimus & excellentissimus euasurus est, perdiscendae sunt.»⁸⁵

La vinculación de las pautas centrales de la episteme rencentista a los ideales de la enciclopedia se debe a que ambos modelos gnoseológicos comparten aspectos fenomenológicos muy importantes. A diferencia del enciclopedismo medieval, los géneros propios de la erudición altomoderna —al igual que la enciclopedia ilustrada—, producen *manuales de uso*, no narrativas lineales. Generan compilaciones destinadas a una lectura discontinua e interesada, una lectura que busca un dato o un elemento concreto. Además, ambos modelos comparten la aspiración a la universalidad, a la totalidad, y al orden. Ambos se configuran como matrices taxonómicas: pretenden imprimir una ordenación específica a una episteme en continua expansión, jerarquizando y estructurando sus diferentes disciplinas. Los teóricos altomodernos llevan a cabo este propósito a través del *locus*, una categoría que pretende reflejar tanto el *ordo rerum* cuanto el *ordo artium*.⁸⁶ Comparten (y anticipan) la percepción de los autores de la enciclopedia moderna, quienes, como afirma Aude Doody, son muy conscientes de que la manera en la que se disponga el conocimiento se convertirá en el modelo de lo que debe considerarse el saber cultural común («common cultural knowledge»).⁸⁷ También la enciclopedia ilustrada estructura y sistematiza el saber: determina los componentes que deben ser asimilados, y descarta (o silencia) los demás. Ambos sistemas se configuran como una respuesta al creciente universo de saber: pretenden imponer un orden en el caos (o en el laberinto) del conocimiento.⁸⁸

El aspecto metodológico que más que contribuye a reforzar el vínculo entre la *episteme* altomoderna y los ideales de la enciclopedia ilustrada es el mecanismo de la contención y de la reducción. Eso es lo que sugiere el *Método* de Jean

85. Dickius, *De optima studiorum ratione* (1588: 763). Más adelante, vuelve a yuxtaponer el término de la *encyclopaedia* a la perfecta *eruditio*, cuando estipula que en el décimo año de estudios es cuando el maestro puede evaluar si el alumno puede aspirar a la perfecta erudición (eso es, a la *encyclopaedia*): «De aetate, qua quis primum ad literarum elementa produci debeat, varia est eruditorum sententia. Mihi placet iudicium in hac re, vt indoles pueri exploretur, qua in quinto fere anno apta esse solet, vel ad summum in sexto. In decimo vero, ingenia iudicari possunt exacte, si ad hanc eruditionis perfectionem & encyclopaediam valeant, vel non.» *Ibid.* (1588: 779).

86. Esta disposición es, según Meier (1997:

104 ss.) inherente a las enciclopedias medievales.

87. Doody (2010: 8).

88. La relación entre ambos modelos gnoseológicos la reafirma también el hecho de que la cultura de *polimatía*, difundida a partir de la segunda mitad del siglo xvi, parecía nutrirse de las modalidades de la copia factual. Collinot y Mazière (1987: 37) corroboran la vinculación entre el imaginario de la *copia* y estas tendencias intelectuales y culturales al hacer notar que los colegios jesuíticos, en los que era especialmente patente el uso de la *praelectio* que se avala en la *eruditas*, y que producían un tipo especial de *savants*, disponían de *scriptores* que dotaban sus bibliotecas de *thesauri* y repertorios para servir a estas necesidades.

Oudart, *La Méthode des orateurs*, publicado por primera vez en 1668. El texto constituye esencialmente un manual de oratoria, pero contiene observaciones capitales sobre el régimen epistemológico. Oudart propone asimilar el conocimiento a través de la «*reduction du fragment que nos lisons.*» Como puede deducirse, su metodología pretende catalogar el material recabado en el curso de la lectura en categorías específicas. No deja de ser significativo que Oudart denominase este sistema «*Cyclopedie*», afirmando que los alumnos (y los oradores) para «poder hablar y escribir sobre cualquier cosa», deben tener preparada una «hoja de papel para transcribir en ella todas las cosas que juzguen adecuadas, para poder emplearlas luego en el discurso.»⁸⁹

Estamos, en definitiva, todavía a finales del siglo XVII, ante una *methodus* entendida como una ciencia de de-composición, que invita a los eruditos a disecionar los libros, buscando en ellos la información que puede correlacionarse con categorías predeterminadas.⁹⁰ El texto de Oudart documenta la vitalidad y la relevancia del modelo pedagógico altomedieval, cuyos aspectos centrales pueden intuirse todavía en los textos del principio del XVIII. Articulado, en los manuales renacentistas, a través del imaginario metafórico que figura la adquisición de la perfecta erudición como un *peregrinaje* entre diferentes *textos*, el ideal de la perfecta erudición manifiesta la naturaleza esencialmente *textual* de la episteme altomedieval, que concibe las disciplinas del discurso como la base primordial de todo el conocimiento.

La *methodus* pedagógica renacentista se concibe, a primera vista, como un proyecto didáctico y curricular, centrado en la selección de textos para el estudio y en los modos de su correcta asimilación. Con todo, las pautas de la perfecta erudición tienen implicaciones capitales para la organización del saber, y constituyen, por lo tanto, también un proyecto epistemológico. Todas las estrategias elaboradas en el marco de la perfecta *eruditio* denotan una antagonía peculiar: instrumentada a través del ejercicio de la compilación, la aspiración última de la episteme altomedieval es, no obstante, estructurar y jerarquizar el conocimiento de manera eficaz y coherente; le es propia, en efecto, tanto la dinámica de la acumulación cuanto el esfuerzo por contener y reducir el saber. El presente artículo ha querido evidenciar este antagonismo paradójico, que es inherente a las conceptualizaciones pedagógicas y epistemológicas del primer Humanismo, y que permanece vigente hasta los albores de la modernidad anticipando así los fundamentos capitales de la enciclopedia ilustrada.

89. «[...] veulent faire des lectures & des remarques universelles, afin de parler & d'écrire de tout, doit avoir autant de Volumes de papier blanc pour y transcrire les choses qu'il juge dignes de remarque, & propres pur estre [sic] employées dans les discours dont il se sent capable.»

Oudart, *La Méthode des orateurs*, (1668: Preface).

90. Oudart habla de esta *reductio* en el prólogo: «Le Lecteur doit faire la mesme chose dans les autres matières, qui sont le sujet ou l'object de la lecture. Pour faciliter cette *reduction du fragment que nos lisons [...]*» *Ibid.*, la cursiva es mía.

Bibliografía

- AGRICOLA, Rudolph, *De formando studio* (ep. 38 A Jacob Barbireau), en *Letters*, ed. Adrie van der Laan, Fokke Akkerman, Assen-Tempe, Uitgeverij Van Gorcum, 2002.
- ALSTED, Johann Heinrich, *Consiliarius academicus et scholasticus: id est, Methodus Formandorum Studiorum*, Argentorati, Sumptibus Lazari Zetzneri, 1610.
- ANÓNIMO, *Christianis litterarum magistris de ratione discendi et docendi*, Lugduni, 1642.
- ANÓNIMO, *De septem artibvs, vt cocantur, liberalibvs, sive Lyra Mercurii, et Novem Musis....*, en *Institutionis literatae sive de discendi atque docendi ratione, tomus tertius*, Torunii Borussorum, Excudebat Andreas Cotenius, 1588.
- BACON, Francis, *The Essays or Counsels Civil and Moral*, edited with an Introduction and Notes by Brian Vickers, Oxford, 1999.
- BERGHOLZ, H., «Daniel Georg Morhof. Overlooked Precursor of Library Science», *Libri*, Volume 14, Issue 1 (1964) 44–50.
- BLAIR, Ann, «Note Taking as an Art of Transmission», *Critical Inquiry*, Vol. 31, No. 1 (Autumn 2004) 85-107.
- , «Reading Strategies for Coping With Information Overload ca. 1550-1700», *Journal of the History of Ideas*, Volume 64, Number 1 (January 2003) 11-28.
- BRUNI, Leonardo, *De studiis et litteris liber ad Baptistarum de Malatestis*, en *Humanist Educational Treatises*, edited and translated by Craig W. Kallendorf, Harvard, Harvard University Press, 2002.
- BUDÉ, *De Philologia* (1533), en *Omnia opera Gvlielmi Budaei Parisiensis*, tomo I, Basileae apvd Nicolavm Espiscopium Iuniorem, 1557.
- BUDÉ, Guillaume, *De Studio literarum recte et commode instituendo, ad... principi*, *Franciscum Regem Franciae....*, Basilae, apvd Ioan. Vvalderum, 1533.
- CÉARD, Jean, «Encyclopédie et encyclopédisme à la Renaissance», en *L'encyclopédisme. Actes du Colloque de Caen, 1987*, sous la direction de Annie Becq, Paris, Éditions Aux amateurs de livres, 1991, 57-67.
- CEVOLINI, Alberto, *De Arte Excerptendi: Imparare a Dimenticare Nella Modernità*, Firenze, Olschki, 2006.
- CHARTIER, Roger, *Frenchness in the history of the book: from the history of publishing to the history of reading*, American Antiquarian Society, 1988.
- CHATELAIN, J.-M., «Les recueils d'adversaria aux XVI^e et XVII^e siècles: des pratiques de la lecture savante au style d'érudition», en *Le Livre et l'historien. Études offertes en l'honneur du Professeur Henri-Jean Martin*, ed. F. Barbier et al., Ginebra, 1997, 169-186.
- CHYTRAEUS, David, *De ratione dicendi, et ordine studiorvm recte instituendo Commonefactiones et Regulae Utiles*, s. l., s. n.
- , *Regulae studiorvm sev, de Ratione & Ordine discendi, in Praecipvis Artibus recte instituendo: Libellus vtilis*, Ienae, Typis Tobiae Steinman, 1593.

- COLLINOT, André; MAZIÈRE, Francine, *L'exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Paris, Éditions des Cendres, 1987.
- DÉCULTOT, Elizabeth, «Introduction. L'art de l'extrait, définition, évolution, enjeux», en Décultot, Elizabeth (ed.), *Lire, copier, écrire: Les Bibliothèques manuscrites et leurs usages au XVIIIe siècle*, Paris, CNRS Éditions, 7-28.
- DICKIUS, Leopoldus, *De optima studiorum ratione, idq. in omni facultatum genere Methodus*, en *Institutionis literatae sive de discendi atque docendi ratione*, tomus tertius, Torunii Borussorum, Excudebat Andreas Cotenius, 1588.
- DOODY, Aude, *Pliny's Encyclopedia: The Reception of the Natural History*, Cambridge University Press, 2010.
- ERASMUS, Desiderius, *De ratione studii*, ed. Jean-Claude Margolin, en *Opera omnia Desiderii Erasmi Rotterdami*, recognita et adnotatione critica instructa notisque illustrata, ordinis primi, tomvs secundvs, Amsterdam, North-Holland Publishing Company, 1971.
- , *Adagia (Chiliadis secundae centuria VI)*, disponible en línea en: <http://jvpoll.home.xs4all.nl/back/Web/erasmusa16.htm> (consultado en abril de 2012).
- FICHET, Alexandre, *Arcana studiorum omnium methodus et bibliotheca scientiarum librorumque earum ordine tributorum universalis*, Lvgdvni, Apud Vidvam Gvillelmi Barbier, 1668.
- GARANDERIE, Marie-Madeleine de la, «Guillaume Budé, a Philosopher of Culture», *Sixteenth Century Journal*, Vol. 19, No. 3 (Autumn 1988) 379-388.
- Grafton, Anthony, «The World of the Polyhistors: Humanism and Encyclopedism», *Central European History* 18 (1985) 31-47.
- , *Commerce with the Classics: Ancient Books and Renaissance Readers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1997.
- GUARINO, Battista, *De ordine docendi et studendi*, en *Humanist Educational Treatises*, edited and translated by Craig W. Kallendorf, Harvard, Harvard University Press, 2002.
- MEIER, Christian, «Organisation of knowledge and encyclopaedic *ordo*: functions and purposes of a universal literary genre», en *Pre-modern encyclopaedic texts: proceedings of the second COMERS Congress*, Groningen, 1-4 July 1996, 103-126.
- MERCIER, Louis-Sébastien, *L'An 2440*, London, 1776.
- MORHOF, Daniel Georg, *Polyhistor literarius, philosophicus, et practicus*, Lubecae, Sumptibus Petri Boeckmanni, 1747.
- , *Polyhistor literarius, philosophicus, et practicus*, Boeckmann, 1732.
- OUDART, Jean (Seigneur de la Sourdière), *La Méthode des orateurs, ou l'Art de lire les autheurs, de les examiner, de dresser le plan d'un discours et de faire des remarques et des collections qu'on appelle lieux-communs*, Paris, 1668.
- PALMIRENO, Lorenz, *Lavrentij Palmyreni de vera & facili imitatione Ciceronis cui aliquot opuscula studiosis adolescentibus vtilissima adjuncta sunt, vt ex sequenti pagella cognosces*, Caesaraugustae, 1560.
- PATRIZI, Elisabetta, *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma*.

- L’idea dello scolare *di Cesare Crispolti*, Pisa, Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2005.
- PICCOLOMINI, A. Silvius, *De liberorum educatione*, en *Humanist Educational Treatises*, edited and translated by Craig W. Kallendorf, Harvard, Harvard University Press, 2002.
- PRAETORIUS, Stephan, *Ordo studiorum, qualem sibi adolescentes, jamjam Academias adituri, vel qui recens etiam accesserunt, quandoque praescribi postulant*, Wittebergae, Typis Simonis Cronenbergii, 1597.
- RESELLIANUS, Willich (Willich Jodocus), *De formando stvdio*, en *Institutionis literatae sive de discendi atque docendi ratione, tomus tertius*, Torunii Borussorum, Excudebat Andreas Cotenius, 1588.
- RICHER, Edmond, *Obstetrix animorum, hoc est: Brevis et expedita ratio docendi, studendi, conversandi, imitandi, iudicandi, componendi*, Ambergae, Ex Officina Schofeldiana, 1608.
- RINGELBERGIUS, Joachim (Joachim Sterck van Ringelberg), *Liber de ratione studii*, en Thomas Crenius, *Consilia et methodi aureae studiorum optime instituendorum, Praescripta studiosae Juventuti a maximis in Re Litteraria viris ... Quae Th. Crenius collegit, recensuit, emendavit ...*, Rotterdami, apud Petrum van der Slaart, 1692.
- SACCHINI, Francesco, *De ratione libros cvm profectu legendi libellus. Deque vitananda moribus noxia lectione, Oratio*, Bvrdigalae, Apud Simonem Millangium, 1618.
- SALINAS, Miguel de, *Rhetorica en lengua Castellana, en la qual se pone muy en breue lo necessario para saber bien hablar y escreuir: y concoscer quien habla y escriue bien. Una manera para poner por exercicio las reglas de la Rhetorica. Un tratado de los auisos en que consiste la breuedad y abundancia. Otro tratado de la forma que se deue tener en leer los autores: y sacar dellos lo mejor pa poderse dello aprouechar quando fuere menester/ todo en lengua Castellana: compuesto por vn frayle de la orden de sant Hieronymo*, Alcala de Henares, en casa de Joa[n] de Brocar, 1541.
- SÉNECA, *Cartas morales a Lucilio*, traducción y notas de Jaime Bofill y Ferro, Barcelona, Planeta, 1985.
- SIMÓN DÍAZ, José, *El libro español antiguo. Análisis de su estructura*, Edition Reichenberger, 1983.
- VENEGAS, Alejo, *Primera parte de las differencias de libros que ay en el vniuerso*, Madrid, Alonso Gomez, 1569.
- VERGERIO, Pier Paolo, *De ingenuis moribus et liberalibus adulescentiae studiis liber*, en *Humanist Educational Treatises*, edited and translated by Craig W. Kallendorf, Harvard, Harvard University Press, 2002.
- VIVES, Juan Luis, *De tradendis disciplinis*, en *Obras completas*, primera traslación castellana íntegra y directa, comentarios, notas y un ensayo biobibliográfico por Lorenzo Riber, tomo primero, Madrid, M. Aguilar, 1948.