

USO EN EL DIÁLOGO DE LA LENGUA, DE JUAN DE VALDÉS

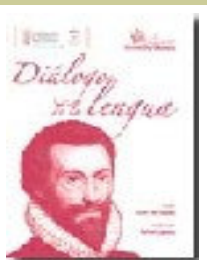
M^a del Pilar Roca

Introducción



Juan de Valdés - 1490 - 1541

A través del análisis del *Diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés, vamos a ver cómo para Valdés el concepto de conocimiento (epistemología) proviene de una base espiritual más que filosófica y está dirigido a comprender el proceso por el cual se forma una comunidad y cuáles son los elementos que la constituyen. Todo este proceso lo recorre sin perder de vista el fuerte vínculo existente entre lengua y comunidad, siguiendo una marcada tendencia de su tradición de origen. Sus orígenes familiares, así como sus contactos personales durante la infancia y juventud distribuidos entre Cuenca, Toledo y la Universidad de Alcalá (CAÑAS), así como sus labores de traducción al romance de textos bíblicos, le afilian a la fuerte tradición judía peninsular que desde el siglo XIII había defendido e incentivado el empleo de la lengua vernácula frente al latín para el desarrollo de la vida administrativa, así como la incorporación de las fuentes hebreas que junto a las griegas e latinas servirían para completar una traducción más fiel de las Escrituras (FERNÁNDEZ LÓPEZ).



1. La amistad como propedéutica.

Para Valdés la amistad es el eje de un movimiento en vaivén que persuade de manera natural y sin afectación. Es decir, el buen acercamiento al otro se define con los mismos galones que Valdés atribuye al

tipo de lengua que se debe cultivar: natural y sin afectación. Veremos más adelante que lo que Valdés va a tener como base de su diálogo educativo y persuasivo será la paulatina comprensión de las intenciones que deben ser claras, precisas y mantenidas a lo largo de todo el camino a modo de principios, como marcas que identifican la visión de mundo proyectada por su experiencia de vida. Nos atrevemos a creer que esa sea la principal crítica que está por detrás de toda la incomodidad que muestra cuando sus discípulos, para provocarle, le citan a Antonio de Nebrija y a su producción intelectual en torno a la lengua española, considerándolo así no solo una autoridad en materia lingüística sino, además, un modelo de didáctica. Los alumnos de Valdés no iban desencaminados porque el gramático lebrrijano había reformado bastante las ineficaces técnicas pedagógicas que existían en las universidades españolas en aquella época para enseñar latín al implantar las nuevas prácticas heredadas de su maestro Lorenzo Valla, el mayor latinista europeo del momento. Para sorpresa de sus discípulos, el parecer de su maestro es muy diferente porque el objeto de su discusión no es una asignatura (latín) sino una lengua viva (español). En la visión de Valdés, tanto la *Gramática* del profesor sevillano como su diccionario llevaban implícita la equivocada creencia de que el conocimiento de una lengua viva, como era la lengua romance, podría ser alcanzado por el simple dominio del método, oriundo de las prácticas seguidas en enseñanza del latín, lengua que solo podría ser aprendida a través de los libros y las gramáticas (artes) ya que no existía una comunidad de hablantes nativa (experiencia activa de uso) al ser una lengua muerta. Bien es verdad que el método tiene un carácter universal y resuelve conflictos de incoherencia formales, pero prescinde de la relación humana, siempre marcada por la contradicción, y estimula el ejercicio de una memoria sin experiencia de uso. El paso de una tradición, como Valdés entiende la lengua, necesita primero la confianza de una generación precedente y de una autoridad. Sin círculo humano no hay conocimiento, solo fragmentos de erudición, memoria sin rumbo, información sin sabiduría. Sin embargo, en sus discípulos impera un modelo de enseñanza que no da cuenta del nuevo objeto de estudio, mucho más empírico y abierto a mudanzas como es una lengua en activo. El maestro se niega a dar clases *a/ uso* sin que entiendan lo que es *uso*, es decir, si antes no ha habido un esclarecimiento de las características intrínsecas a ese nuevo objeto de estudio y les responde: “[...] he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar (p.121)”. Será esta una declaración de principios que Valdés deberá mantener con determinación y mucho sentido del humor a lo largo de la relación con sus discípulos recogida en la obra. La razón es que, aunque inicialmente y por boca de Márcio, que es el delegado de curso, se le acepte al maestro la contrapropuesta de trabajo (“aquí no os rogamos que scriváis, sino que habléis”, p. 123), las preguntas que le irán formulando serán más de corte disciplinar que propedéutico. Por eso, cuando los discípulos, insistiendo en una dinámica de clase tradicional, le pregunten si conoce alguna regla que pertenezca al acento, Valdés debe volver a su argumento central y romper sus expectativas: “Ninguna, porque ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reducir a reglas de tal suerte que por ellas se puedan aprender (p.153). Es decir, se trata de una experiencia de vida que debe ser relatada sin interpretaciones correctivas que separen lo verdadero de lo falso, lo apropiado de lo inapropiado. Difícil tarea para quien nunca oyó hablar de que una experiencia de vida constituya

un conocimiento reconocido por el mundo académico. Lo que vemos con claridad a lo largo de la obra es que los alumnos necesitan identificar el criterio formal para adaptarse a él y así estar convencidos de que aprenden. El primer problema de esta mentalidad es entender qué es autoridad y cómo identificarla si no va acompañada de los atributos formales esperados. Sus alumnos confunden el aprendizaje del método, que es una (re)construcción intelectual, con lo que Valdés dice que es la vivencia de la lengua. Una actitud que él mantiene porque sabe que el camino del aprendizaje es el principio de relación (ROCA, 2009) y que la autoridad está y se manifiesta en el uso del vulgo, recogido –y discutido– en los refranes.

Por todo ello se detectan en esta obra de Valdés algunos puntos relevantes para la educación como qué es la autoridad y cómo se identifica; la relación entre lengua y tradición; en qué consiste la epistemología específica de lo humano y cuál es su propedéutica; qué es la tradición y cómo se pasa a las siguientes generaciones y cómo discernir entre tradición y convención. La peripecia de como se elaboró y transmitió el texto de Valdés a lo largo del tiempo, más allá de los accidentes históricos imprevisibles en aquella época, fue parte integrante de esta filosofía de enseñanza valdesiana. Merece la pena recordarla.

2. Peripecias de un texto.

El diálogo de la Lengua fue escrito hacia 1537 en Nápoles pero no se publicó hasta dos siglos después, en 1737 por la recién fundada Real Academia de la Lengua. Ese año, Gregorio Mayans i Siscar, bibliotecario del Rey, reúne en un solo tomo bajo el título de *Orígenes de la lengua* varias obras dedicadas a la reflexión sobre la lengua, entre las que se incluía la hasta entonces inédita obra de Valdés, aunque lo haga como obra anónima.

No disponemos de ningún manuscrito original de Valdés. Todo lo que tenemos nos ha llegado a través de otros tres escritos por manos ajenas que se encuentran respectivamente en Londres, Madrid, el más fidedigno, y El Escorial. Los tres son de una época posterior a la muerte de su autor (1541). Según Barbolani, a pesar de que durante bastante tiempo se consideró el manuscrito de Londres como aquel que Mayans había tratado para organizar la primera edición de la obra, un análisis detallado la lleva a cuestionarlo y a considerar muy seriamente la hipótesis de que existiera otro en la Biblioteca Nacional de Madrid, hoy desaparecido, y que habría sido ése el consultado por Mayans.

La autoría del texto se revelará a partir de los trabajos realizados hacia mediados de siglo XIX por autores de confesión luterana que habían estudiado primero su vertiente espiritual. Quiero subrayar este dato, sin atreverme a afirmar de manera categórica si hubo una relación de causa y efecto en todo ello o si simplemente fue una preocupación por divulgar las obras de un autor ya tratado. De todos modos debo dejar constancia de una reflexión que me parece lógica, como es que conviene recordar que Martín Lutero se había visto en la necesidad de hacer antes una reflexión lingüística para dar entrada a la nueva espiritualidad. Él supo vincular fe y filología en todo un trabajo profundo de traducción de las escrituras a la lengua vernácula, como hace Valdés con su traducción al romance de los Salmos, las

cartas de San Pablo y el evangelio de San Mateo, éste último añadido en la parte final del *Diálogo de la Doctrina Cristiana*, y como haría otro gran intelectual del renacimiento español, Fray Luis de León, con el libro del *Cantar de los cantares*.



Portada de la primera edición del *Diálogo de Doctrina Cristiana* de Juan de Valdés, Alcalá de Henares, 1529

Aunque el *Diálogo de la lengua* no fuese específicamente leído como obra espiritual, el hecho de que los primeros exegetas de su obra fuesen luteranos hace sospechar que estos entendieron la obra valdesiana como un todo relacionado. Más aun, que estos críticos, de manera implícita, estaban entendiendo que no se podía o no se debía leer el tratadito de la lengua como un trabajo filológico al uso sino como una propedéutica hacia esa nueva espiritualidad que se origina cuando se aborda la reflexión en la propia lengua vernácula. Es decir, ellos, a semejanza de su maestro reformista, considerarían la filología como una preparación espiritual a través del uso de la lengua. Lo que está haciendo falta, tal vez, es hacer explícita esa característica espiritual intrínseca al *Diálogo de la lengua* y analizar sus consecuencias en el campo de la lengua. Es en ese sentido que camina el trabajo de Cañas (2007) y también este pequeño estudio que aquí desarrollo.

3. La superación del género.

El diálogo era un género practicado durante el Renacimiento Europeo con fines pedagógicos. Algunos críticos consideran inclusive que vehiculaba la ideología erasmista, de manera que se podría hablar de una asunción de esa ideología en aquellos autores renacentistas que lo adoptaran. En el caso de Valdés ya se ha visto cómo sus ideas reformistas tuvieron otro origen y otra evolución. Aunque no niegue su simpatía por Erasmo, lo importante en Valdés no es tanto las ideas como la actitud, que se mantiene constante por una experiencia de vida, por una expresión fuertemente enraizada en valores comunes.

Sin embargo, no solo el aspecto actitudinal frente al ideológico distancia a Valdés del género, también el tono conversacional, que tanto llamaba la atención de sus

discípulos, pone de manifiesto diferencias significativas. Un diálogo convencional respondía a unas normas y a una intención inherentes a un género, mientras que una *conversación* reflejaba más el ejercicio de un estilo, lo que le daba al texto unas características más personales y flexibles. Lo que confiere al libro de Valdés su tono de conversación, más que de diálogo, es el nivel de igualdad elaborado en una relación de amistad que desarrolló fuertes valores, entre los cuales se encontraban el respeto y la confianza. Este componente marca grandes diferencias con el género al uso, no ya con los específicamente pedagógicos de un Juan Luis Vives, fiel defensor de Nebrija, sino con los diálogos políticos de su hermano Alfonso, que Rosa Navarro Durán considera mejor prosista (p.10). Tal vez lo sea si se observan los aspectos formales inmediatos, pero es conveniente tener en cuenta otros para una evaluación amplia de su valor, más pedagógico y educativo que literario.

Si observamos otros diálogos de la época, como los de los de Juan Luis Vives y Alfonso de Valdés, se perciben prácticas pedagógicas sensiblemente distintas. En Juan Luis Vives hay un indudable fin instructor. No tanto en Alfonso de Valdés, que mantiene el nivel de igualdad entre los protagonistas porque, aunque exista una preponderancia de uno sobre otro, se basa en criterios mejor planeados que los de Vives. En Vives no se busca, por lo menos expresamente, un desarrollo de la conciencia sino una apertura en su interlocutor para mudar comportamientos y eso se manifiesta en el hecho de que se mantienen posturas de regencia y oposición entre mayor o menor, racional e irracional o entre conocimiento e ignorancia.

En Alfonso de Valdés se busca en el interlocutor un cambio de comportamiento y una aprehensión de conocimiento a partir de un proceso reflexivo que permita el desarrollo de la conciencia. Pero el principio educativo está más presente en su hermano Juan porque los protagonistas del *Diálogo de la lengua* se caracterizan por practicar una conversación en la que cada uno se manifiesta desde su momento de comprensión y no todos muestran cambio de actitudes. Actitudes que, según Valdés, son moldeadas en la contemplación del asunto en cuestión que se le presente al *ánimo*. Nos detendremos en esta palabra más adelante, aunque es interesante adelantar aquí que esta contemplación o punto de vista tiene que ver con la naturaleza y la historia de cada persona, y es esencial para entender el significado de su expresión.

Por lo tanto, el objetivo de Alfonso de Valdés y de Juan Luis Vives es la transmisión de conocimientos del maestro o del hombre consciente a aquel otro que no los tiene, ya sea porque sus planteamientos emocionales le impiden el análisis correcto de los hechos, como ocurre con Laercio en *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma*, o porque simplemente carece de instrucción, como es el caso de los alumnos de Vives y necesitan ser iluminados. Son ejercicios de fuera para dentro, sobre todo en el caso de Vives. Es lo que aquí defino como una *práctica de enseñanza* frente a una *práctica educativa*, que se ejerce en sentido contrario, es decir, partiendo de las potencialidades internas y específicas del individuo. Es en este punto donde Juan de Valdés se separa del género, porque asume que la única manera de entrar en los otros es por medio de las influencias naturales surgidas libremente en el corazón de la amistad.

En la obra de Juan, por tanto, las diferencias se hacen presentes en su estilo y, al mismo tiempo, lo informan, teniendo como referencia la *intención* del diálogo, lo

que significa asumir una función más educativa que instructora. Al poner a sus discípulos a la misma altura que el supuesto maestro se da un excelente ejemplo de lo que los españoles del siglo XVI entendían por *conversación*, un término que gustó tanto a los italianos de la época que, según afirma Rafael Lapesa, en su ya clásico estudio de *Historia de la lengua*, acaban por incluirlo en español dentro de su acervo lexical.

La *conversación*, a diferencia de las reglas de género del Diálogo renacentista, suponía aceptar que todos los interlocutores tenían la misma autoridad para participar, aunque tuvieran diferentes experiencias u opiniones sobre el asunto tratado. El hecho de que todos estuvieran a la misma altura hacía suponerles el mismo desarrollo de la conciencia en todos ellos. La *intención* hace referencia, además, a un elemento esencial en el pensamiento valdesiano. A la hora de reflexionar sobre la lengua, Valdés se centra, más que en el significado, en los sentidos; y más que en el arte (gramática) en la observación de los proverbios que elabora el vulgo (uso). Esto lo hace extremadamente modernos, porque esos factores no serán tenidos en cuenta de manera expresa hasta el primer cuarto de siglo XX, cuando el llamado padre de la filosofía del lenguaje, Ludwig Wittgenstein, exclame: "¡no me pregunte por el significado, pregúntese por el uso!" Es decir, antes de entrar con significados, que cierran el diafragma de la comprensión en círculos inmóviles, Valdés recuerda que hay que preguntarse por el sentido y éste sólo se encuentra en el movimiento que nos lleva a volvernos y volverse para quien habló y preguntarle a qué se refiere, qué quiere decir al emitir determinada palabra o proposición. Es decir, un enfoque de la lengua según el uso nos obliga a volvernos hacia quien habló y también a hacer un giro introspectivo y reflexivo que nos permita reformular el sentido a la luz de la intención.

Los proverbios que Valdés, falto de una literatura abastada, considera depositarios de la autoridad lingüística, llevan implícito el acuerdo de que se está hablando del mismo asunto, pero sobre todo, a partir de los mismos valores, de las mismas intenciones. A medida que la lengua se hace más culta, los proverbios entran en un proceso que los intelectualiza, apaga el principio de relación y oscurece la expresión.

Pero no hay que olvidar que en este primer tratadito del Español Lengua Extranjera que es el *Diálogo*, Valdés hablaba con dos extranjeros y con un español que está fuera de su comunidad de hablantes y que no ha hecho nunca una reflexión sobre la lengua. Unos hablan según lo que han oído y leído a los españoles y éste último según su experiencia sin reflexión lingüística. Por eso Valdés parte de las intenciones y a ellas vuelve, porque debe ser creado el círculo interpretativo. A eso me refiero de manera implícita (ROCA, 2009) cuando señalo la necesidad de establecer relaciones de autenticidad en las clases de lenguas vivas. El hablante auténtico, explico, es aquel tanto nativo como no nativo que manifiesta una expresión es coherente en relación a sus intenciones. A pesar de la insistencia de Valdés, eso no es así inmediatamente comprendido por todos los discípulos, hay algunos más condicionados por las concepciones que imperan en el momento sobre los asuntos que he señalado antes, es decir, qué es enseñanza y aprendizaje, qué es tradición, cómo se transmite y qué importancia tiene en ello la autoridad. Algo que, por cierto, sigue ocurriendo en nuestras clases hoy en día.

Cuando Valdés está contestando de manera implícita la autoridad de Nebrija y defiende la sabiduría popular de los proverbios como depositarios más fiables de la autoridad lingüística, Coriolano, el personaje que encarna el lego en la materia, le pregunta a Valdés si hay algún libro que los recoja. El aprendiz está acostumbrado a identificar la autoridad con el libro, no con la comunidad de hablantes. Valdés sabe que ese discípulo necesita cambiar su paradigma, de modo que cuando aquel le dice que no entiende esos proverbios que cita tanto, le responde: "Abasta que entendáis el propósito para que los digo; la sentencia otro día la entenderéis" (p.151). La comprensión no es un acto inmediato. Los discípulos necesitan crear una experiencia que no tienen aun y que la relación en el *Diálogo* les brinda. En la ausencia de una comunidad nativa, el vaivén que conduce la charla les lleva a una reflexión sobre la lengua en uso que les permite en la práctica entender los principios que el maestro quiere transmitirles. Hay en este camino una comprensión implícita de que lengua y comunidad van juntas y contribuyen, en un continuo flujo y reflujo, al desarrollo de la conciencia de sus miembros.

Es por todo ello necesario hacer visible la conexión entre un tratadito que aparenta ser sólo lingüístico con la reflexión y la experiencia espiritual que impregna toda su obra, inclusive el *Diálogo de la lengua*. Esto nos permite entender cómo el verdadero conocimiento humano y de lo humano no tiene su origen en la ciencia objetiva sino en la inmensurable fe. La superioridad de la fe sobre la ciencia está también en de Francisco de Osuna, en el sentido de ser una práctica constante de las potencias espirituales que llevarían a encontrar a la divinidad en el interior de nuestra ánima, *que es –dice él- tierra habitable*.

4. El estilo es la forma del sentido si se realiza *en tierra habitable*.

En el apartado dedicado a la crítica literaria, Valdés hace algunas consideraciones no muy elogiosas de Mosén Diego de Valera, autor de la *Valeriana*, razón por la cual Pacheco (Torres en el texto trabajado) le dice que se sorprende de las críticas a un coterráneo, tachándolo de parlanchín (hablistán) y mentiroso (parabolano), a lo que Valdés le responde con vehemencia: "Que sea de mi tierra o no, esto me importa poco; pues quanto a mi, aquél es de mi tierra cuyas virtudes y suficiencias me contentan, si bien sea nacido y criado en Polonia." (p. 253). Para Valdés, compartir una tierra es compartir sintonías espirituales, de entre las cuales está saber narrar sin faltar a la verdad (ser verosímil) y saber discriminar, entre las lecturas del acervo personal, lo que el conocimiento por experiencia le dice (sentido común). El texto y su estilo se valoran, por tanto, por la coherencia interna, es decir por la honestidad entre lo que se dice/ escribe y lo que su experiencia de vida le indica.

De la misma manera, cuando Márcio le pregunta por los criterios que sigue a la hora de determinar su estilo. Valdés le responde: "Para deziros la verdad, muy pocas cosas observo, porque el estilo que tengo me es natural, y sin afetación ninguna escribo como hablo" (p.233 y 237) Eso significa que es esencial tener presente que el punto de partida de la lengua en Valdés es la experiencia recogida en la oralidad. En la escritura, sin embargo, este cambio de tono intensificador se anula por la rigidez y obligada constancia que caracteriza a la ortografía. Hoy en día, la escritura moderna lo ha incorporado relativamente con el uso controlado de bastardillas, con cambios en la forma de la letra o comillas. No habiendo todavía

esos recursos auxiliares, en Valdés todo debe recaer sobre una ortografía que aun se encuentra en elaboración pero que, por lo general, atiende más a la frialdad de una práctica escrita que retira toda expresión de sentimiento. Para el maestro, sin embargo, la intensidad con que algo se dice es esencial, aunque considere necesario hacerlo tomado por las riendas de la razón, de la conciencia: "sé que más vehemencia pongo yo cuando digo quaresma, que no quando cuello" (p. 169). Es verdad, no hay constancia formal en Valdés, pero es justamente eso lo que lo hace, en mi opinión, mucho más coherente.

En el uso constante se forma la verdadera razón, que en Valdés, como en los grandes místicos y ascetas contemporáneos llamaban *conciencia*. Valdés no lo indica directamente, pero por cómo ha ido considerando el concepto de lengua hasta el momento se sabe que se trata de una experiencia y de una memoria comunitaria. Esto nos lleva de nuevo a que es lo que Valdés quiere decir con *uso* y cómo este opera.

5. El lugar de la autoridad

Valdés no tiene, como Bembo, el autor de la gramática del toscano, autoridades literarias equiparables a Dante y Petrarca que den forma a esa tradición de la lengua romance. Las que hay en castellano, aunque muy válidas en varios aspectos, son pocas y sufren de algún defecto: falta de verosimilitud (El Amadís de Gaula) o excesos de palabras y latinización (La Celestina). Pero sobre todo el gran problema es que no cumplen tan bien como los refranes la formación de una autoridad consensuada comunitariamente por el uso.

Los alumnos parecen haber entendido los problemas de hacer de Nebrija una autoridad lingüística, sin embargo no consiguen modificar su mentalidad básica de necesitar una representación formal de la autoridad y siguen preguntando a Valdés en términos de correcto o errado para que él acabe asumiendo esa autoridad perdida una vez que entienden que sus críticas sobre Nebrija son pertinentes. Pero, cuanto más los alumnos quieren cerrar la lengua en una disciplina a través de una dinámica de *clase*, más el maestro evita asumir esa autoridad que se dio el trabajo de contestar a lo largo de todo el diálogo y, de nuevo, la devuelve a su verdadera sede, que es la *comunidad en relación* expresada en los refranes.

Para sustentarse, Valdés emplea una expresión que ya es popular desde, por lo menos, el Marqués de Santillana. En el siglo XIV, en medio de un proceso latinizador del romance de mano sobre todo de Juan de Mena, el Marqués de Santillana defiende como referente la misma lengua que Valdés rescata, aquella "nacida y criada entre viejas, tras del fuego, hilando sus ruecas" (p. 127). Aquí, es claro, se está refiriendo a las viejas porque representan la acción de recoger la experiencia de una comunidad y guardarla en su memoria activa. Valdés se refiere al mismo tiempo a su valor real y simbólico, y advierte con ello que su autoridad es consecuencia de una práctica comunitaria consensuada, aunque no sea homogénea, y que no se debe confundir con una autoridad de atributos formales, que basa su saber en un proceso intelectual sin experiencia. De ese modo, el maestro dirige a sus alumnos hacia el referente verdadero que elabora los sentidos,

como es la relación humana implícita en el refranero. Es decir, les llama la atención sobre la gran verdad de que antes del libro está la comunidad.

Consideraciones finales

En este estudio hemos tratado el trasfondo socio espiritual de primer tratado de enseñanza del Español como Lengua Extranjera y lo hemos puesto en relación con la literatura española de la época, especialmente la mística y ascética. De esta manera creemos haber mostrado el valioso aspecto educativo intrínseco a la comprensión de la lengua tal como se entendía y como en nuestra opinión se entiende en nuestros días. También es importante tener en cuenta que este abordaje de lengua no obedece a una influencia italianizante, como en una primera lectura podría creerse. Es verdad que los humanistas italianos comenzaban a dar importancia a la lengua vernácula sobre el latín, pero su concepción de la lengua era muy diferente de la propuesta por Valdés porque en el fondo, para los humanistas italianos se trataba de que la lengua romance alcanzara la perfección de la lengua latina, representada por la elegancia de un Cicerón. En completa coherencia con este planteamiento, para los humanistas, la educación se basaba en la incorporación de valores morales a partir de una técnica de imitación formal muy cuidada que daría a la expresión una apariencia de naturalidad además de una formación moral sólida. Lejos de todos ello, en Valdés, el concepto de uso está vinculado a la comprensión que la mística castellana hace de él. Muy diferente de los procesos de la técnica, en Valdés y en los místicos se instaura un testimonio de vida que va creando el camino por el uso.

Referencias

BARBOLANI, C. (2003). 7ª ed., Prólogo. En: **VALDÉS, J. *Diálogo de la lengua***, Madrid: Cátedra, p. 11-113.

CAÑAS, R. (2007). **Lengua e ingenio: concepciones pedagógicas en el siglo dieciséis hispánico**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2009). **El "Cantar de los Cantares" en el humanismo español: la tradición judía**. Huelva: Universidad de Huelva.

OSUNA, F. Disponible en: <<http://www.microbookstudio.com/osuna.htm>>. Acceso el 25/05/09.

ROCA, P. (2009). Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de língua vivas. In: PEREIRA, R.C. e ROCA. P. **Linguística Aplicada, um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 143-171.

VALDÉS, J. (2003). **Diálogo de la lengua**, Madrid: Cátedra.

VALDÉS, A. **Diálogo de Mercurio y Carón, Biblioteca Miguel de Cervantes**. Disponible en: <<http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/>> Acceso: 6 mar. 2006.

_____. **Diálogo de las cosas acaecidas en Roma**. Biblioteca Miguel de Cervantes. Disponible en: <<http://cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/>> Acceso: 13 mayo 2006.

VIVES, J.L. (1992). **El arte de enseñar** (De Disciplinis Libris). Trad. Marco Antonio Coronel Ramos (liv. I); Luis Pomer Monferrer (liv. II-III); José Casorrán Sanz (liv. IV-VI); Ismael Roca Meliá (liv. VII). Valencia: Ayuntamiento de Valencia.