Revista argentina de historiografía lingüística, XVI, 1, 37-65, 2024

Los desafíos de la enseñanza de lenguas en los Tiempos Modernos: dimensiones lúdica, política e ideológica de la didáctica y de la didaxología

The challenges of language teaching in Modern Times: ludic, political and ideological dimensions of didactics and didaxology

Pierre Swiggers
C.I.D.G. & C.H.L., KU Leuven; Universidad de Liège
pierre.swiggers@kuleuven.be

Abstract

The long history of language teaching in the Modern Period presents us with a variety of didactic undertakings, strategies, and realizations. Looking from a 'didaxological' point of view at these didactic situations and processes within their ambient setting requires a comprehensive historiographical model. Such a model has to provide the frame for analyzing issues such as the relationships between the languages involved in the didactic process, the distribution of their respective roles, the formatting of the didactic tools. Next to this methodological task, the model has to include an epistemological task. More particularly, it has to provide a frame for studying three dimensions that have characterized didactic processes in Modern Times (and to the present day): the ludic, the political, and the ideological dimension. Both the methodological and the epistemological task are illustrated with examples taken from the history of language teaching in Modern Times. To round off the agenda for historiographical reflection and practical work, the issue is raised of the lessons to be drawn from the past for the future of language teaching in our globalizing societies.
Key words: history of language teaching, didactics, didaxology, multilingualism.

Resumen

La larga historia de la enseñanza de lenguas en la Edad Moderna ofrece una variedad de iniciativas, estrategias y realizaciones didácticas. Para examinar desde un punto de vista "didaxológico" estas situaciones y procesos didácticos dentro de su entorno se necesita un modelo historiográfico integral. Tal modelo tiene que proporcionar el marco para analizar cuestiones tales como las relaciones entre las lenguas involucradas en el proceso didáctico, la distribución de sus respectivos papeles y el formato de las herramientas didácticas. Además de esta tarea metodológica, el modelo debe incluir una tarea epistemológica. Más particularmente, debe proporcionar un marco para estudiar tres dimensiones que han caracterizado los procesos didácticos en la Edad Moderna (y hasta el día de hoy): la dimensión lúdica, la política y la ideológica. Tanto la tarea metodológica como la tarea epistemológica se ilustran con ejemplos tomados de la historia de la enseñanza de lenguas en la Edad Moderna. Para completar la agenda de reflexión historiográfica y de trabajo práctico, se plantea la cuestión de las lecciones que se pueden extraer del pasado para el futuro de la enseñanza de lenguas en nuestras sociedades globalizadas.
Palabras clave: historia de la enseñanza de la lengua, didáctica, didaxología, plurilingüismo

1. Pertinencia de una mirada retrospectiva[1]

Este coloquio[2] reúne a historiadores y metodólogos así como a "practicantes" y planificadores de la didáctica de lenguas, en este caso, del francés enseñado como lengua

[1] Título original: *Les enjeux de l'enseignement des langues aux Temps modernes : dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie*. Traducción de Raquel Sanz Moreno (Universitat de València – GIEL). Texto publicado por primera vez en Suso López (coord.) (2010: 79–123). En las citas de los textos se respetan la ortografía y puntuación (a veces variables) de los textos originales.

segunda o extranjera. Tiene lugar en una época en la que los cambios sociales, económicos y políticos, tanto en el plano nacional como internacional, han desembocado en una situación en la que Europa promueve una política de plurilingüismo de la que hay que reconocer, cuanto menos, que encuentra obstáculos a la vez prácticos (obstáculos que se explican en parte por ciertas costumbres y actitudes muy enraizadas) y teóricos (o, en cualquier caso, obstáculos que se fundamentan teóricamente en base al prestigio o al peso socioeconómico y político de tal o cual lengua). El plurilingüismo –que se ve preconizado y promovido mediante excelentes iniciativas como *EuRom4* o *EuroCom*–[3] no ha constituido la fortaleza de nuestras sociedades europeas y de sus formas "exportadas" (sociedades romanófonas, germanófonas –especialmente anglosajonas –) en los últimos cinco siglos, excepto en algunas regiones (particularmente en Suiza), si se compara con situaciones que conocemos en otros continentes como África y en parte Asia. Sin embargo, Europa ha conocido, y conoce aún hoy en día, una gran variedad de lenguas, incluso en el interior de un mismo país, y algunas de entre ellas ya fueron objeto de descripciones gramaticales y/o léxicas en la Edad Moderna; el territorio europeo se prestó, por múltiples razones,[4] a una práctica ampliamente difundida del plurilingüismo. Ahora bien, a pesar de que no se puede pretender, en ningún caso, que la Europa del *Ancien Régime* ('Antiguo Régimen') se caracterice como una civilización realmente plurilingüe (o como un conjunto de civilizaciones plurilingües), no podríamos negar, por otra parte, que hay una producción importante de libros didácticos; y que se encuentra, en diversas ciudades (sobre todo en Flandes, en Holanda, en la zona fronteriza con Alemania, Luxemburgo y Francia actuales, y en parte en Alemania e Italia septentrionales), una enseñanza continua de diferentes lenguas modernas. Parece, por tanto, justificado echar una mirada retrospectiva en el pasado, planteándonos, al menos, tres preguntas: (1) ¿cómo se ha vivido el plurilingüismo en Europa? (2) ¿cómo se ha transformado en objeto de un trabajo práctico? y (3) si tal es el caso, ¿cómo se ha teorizado sobre él?

Las tres preguntas requieren un examen amplio y pluridisciplinar; tal examen debería movilizar las competencias conjugadas de historiadores (en el sentido general del término), de sociólogos, de historiadores de instituciones, de especialistas de la historia de la didáctica, de historiadores de la traducción, de especialistas de la historia del libro y de la imprenta, incluso antropólogos y filósofos. Aun limitándose a Europa occidental y central, ámbito para el cual estamos mejor informados desde el punto de vista bibliográfico, tal empresa supone un desafío. Mis propias competencias y mis propios intereses de investigación conciernen principalmente el ámbito de la gramaticografía (y lexicografía) francesas (y, en cierta medida, romances);[5] si he elegido (o tenido la audacia de elegir) un título que esgrime visiones globales es porque el objetivo que me he marcado para esta contribución es de naturaleza metodológica: se trata, sobre todo, de mostrar, con la ayuda de algunos ejemplos (seleccionados y presentados a veces de forma muy resumida) cuáles son los *principios* que deben guiar nuestra investigación retrospectiva sobre el plurilingüismo (o mejor: la enseñanza

[2] El texto francés era la versión revisada de la exposición oral realizada el viernes 7 de noviembre de 2008 en el coloquio internacional "Las relaciones entre lenguas en los contextos educativos en Europa: mediaciones, circulaciones, comparaciones, rivalidades (siglos XVI–comienzos XX)", organizado conjuntamente por cinco sociedades (SEHEL, APHELLE, CIRSIL, SIHFLES y PHG).

[3] Véase Blanche-Benveniste *et al*. (1997) para *EuRom4*; y Klein (2002) para una presentación (y sus referencias completas) de publicaciones en el marco del proyecto *EuroCom*; para un resumen comparativo, ver Schlösser (2006).

[4] Tales como la extensión de los grandes imperios, desplazamientos regulares de tropas, establecimiento de redes comerciales transnacionales y migración de importantes grupos de población por razones socioeconómicas o religiosas.

[5] Véase Swiggers (2007a, 2007b), donde se encontrarán numerosas referencias bibliográficas; ver también Swiggers (1984), Swiggers y Van Hoecke (1989) y De Clercq, Lioce y Swiggers (2000).

de lenguas) y su 'didactización', cuáles son las *preguntas* que se pueden (y deben) plantear cuando se aborda el problema de las relaciones entre las lenguas (desde la óptica del historiador de la enseñanza) y cuáles son los *aspectos característicos* de situaciones de plurilingüismo o relaciones multilingües en el pasado europeo.

2. Didáctica y didaxología

Todo marco metodológico necesita de un *metalenguaje*, que sirve para articular el ámbito en cuestión, su estructura y las perspectivas que se le aplican. Y ese marco metodológico se articula a partir de un *punto de vista*. El nuestro es el que sustenta la temática y la orientación del coloquio: el punto de vista del historiador de la enseñanza (de la enseñanza de lenguas). El marco metodológico que requiere el tipo de examen que tratamos de llevar a cabo debe incorporar una distinción, esencial, en mi opinión, entre *didáctica* y lo que me gustaría llamar *didaxología* (término formado con el sustantivo griego *didaxis* "enseñanza, instrucción"). Podríamos haber adoptado el término propuesto hace tiempo por Robert Galisson (1986), el de *didacticología*, pero mientras que Galisson definía los ámbitos respectivos (a saber: didáctica y didactología), como complementarios, reservando el término de *didáctica* para realizaciones prácticas complementarias con los "previos teóricos", me gustaría, ante todo, insistir en la continuidad (que se sugiere, pero que no se hace explícita en el esquema de Galisson[6]) entre las dos. Además, aunque situemos la didáctica en un plano más práctico, definiría la *didaxología* como el marco que la engloba. Por lo demás, podemos incluir en este marco los ámbitos disciplinarios de apoyo eventual que menciona Galisson, pero me gustaría limitarme a presentar la distinción entre *didáctica* y *didaxología* en términos operativos: por *didáctica*, entiendo los diferentes aspectos de la práctica de una enseñanza (en este caso, de lenguas: esto incluye "los hechos y contenidos didácticos"), y por *didaxología* entiendo diversas dimensiones que enmarcan la didáctica, dimensiones que sucesivamente se han integrado en el orden siguiente (cf. Fig. 1): a) la didáctica considerada desde su historia (historia de la didáctica), b) la didáctica como objeto de una reflexión, en el ámbito de la filosofía, la metodología y epistemología de las ciencias; c) la didáctica (y también su historia y su epistemología) estudiada en su "entorno global" (lo que se puede llamar la ecología de la didáctica, de forma paralela a lo que Einar Haugen denominó "ecología del lenguaje"[7]).

---

[6] Este esquema se encuentra en Galisson (1986: 50). Allí, Galisson esboza el campo de la *didactologie* ['didactología'] en términos de 'sectores' constitutivos (deontología, programación, metodología) y sus cuestiones/problemas, y de disciplinas involucradas o conectadas; define el campo de la *didactique* ['didáctica'] en términos de respuestas y realizaciones (= implementación concreta de la *didactologie*).

[7] La *didaxología* deberá adoptar (y adaptar) la agenda establecida por Haugen (1972) para la ecología lingüística:

(1) ¿Quiénes son los hablantes de la lengua L? (Problema central de la demografía lingüística.)
(2) ¿Cuál es el ámbito que cubre la lengua? (Problema de la sociología lingüística.)
(3) ¿Cuáles son las lenguas en el país o en la región en cuestión? (Cuestión que incumbe a la geografía de las lenguas en el sentido literal y a estudios sobre bilingüismo.)
(4) ¿Cuáles son las variaciones internas de la lengua? (Problema de dialectología y de sociolingüística.)
(5) ¿La lengua presenta una tradición escrita, posee una forma estandarizada? (Esta cuestión pertenece a varias disciplinas: la filología y la historia de la lengua, sociolingüística y lingüística prescriptiva.)
(6) ¿Qué apoyo recibe la lengua de las autoridades, y/o de ciertas organizaciones (nacionales e internacionales)? (Problemas de glotopolítica y de didáctica.)
(7) ¿Cuál es la posición de los hablantes frente a su lengua, frente al conjunto de lenguas que se utilizan en el país? (Se trata más particularmente de la evaluación de los índices de *status* e *intimacy*: este problema entronca con la sociolingüística y la etnolingüística.)

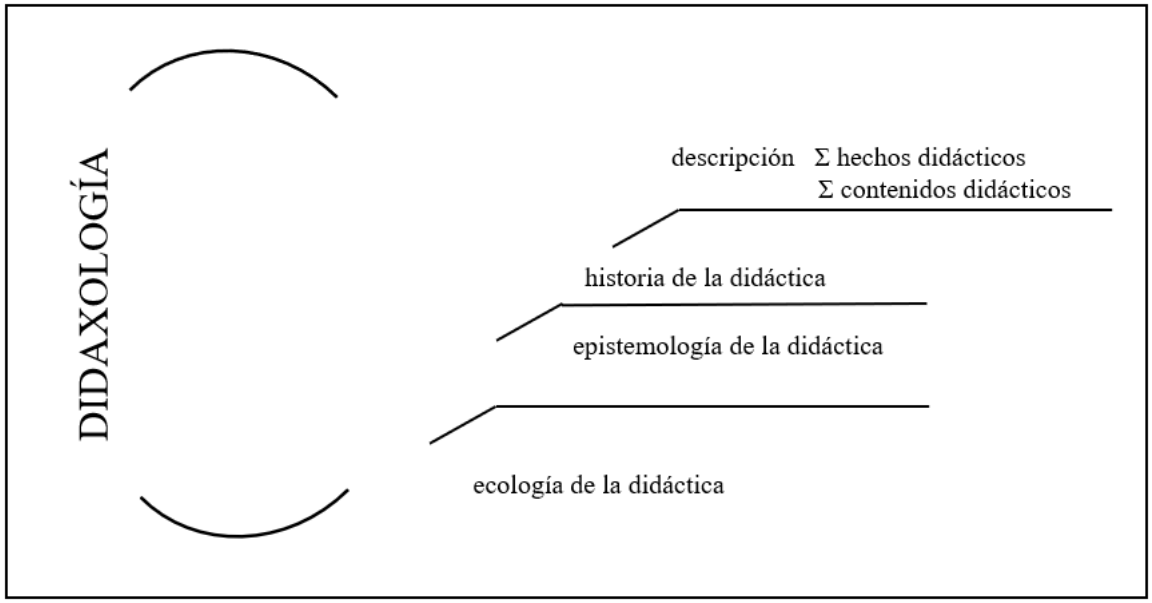

Figura 1. Dimensiones de la didaxología

3. Los tipos de objeto de estudio

Una vez que hemos trazado los contornos generales del marco metodológico, es necesario plantear la pregunta siguiente: ¿cuáles son los tipos de objeto de estudio? La pregunta formulada en estos términos es importante, puesto que permite articular una *tipología* respecto a la variedad de temas que se pueden tratar.[8] Al presentar una tipología somera, podré recurrir a una fórmula nemotécnica (por tanto, didáctica), que permitirá condensar los parámetros del estudio.

En el plano de la *didáctica*, (en "su situación concreta"), la tipología de objetos de estudio debe incluir las tres "P":

PRODUCTOS	PRODUCTORES	PUPILOS

Los "productores" incluyen diferentes instancias: las personas que conceptualizan, que ejecutan, que aplican y que gestionan los "productos" didácticos. Los "pupilos", que deben entenderse en sentido personal (como en: *pupilo y tutor*), son aquellos que se sirven de los productos didácticos con la finalidad de un aprendizaje. Cada uno de estos tres polos puede ser objeto de estudio.

El estudio de la didaxología, que incluye el examen de la didáctica en un examen de su "ambiente natural" (a través de la historia), debe comportar más variables: aquí propongo una tipología de las seis "M".[9]

MÉTODOS	MAESTROS	MATERIALES	MASA	MEDIOS	MATRICES

[8] Tales como los temas abordados en las comunicaciones de este coloquio y en las presentadas en otros coloquios de la SIHFLES [= *Société internationale pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*] o de organizaciones nacionales de historia de la didáctica.

[9] Sobre la configuración "maestros-modelos-manuales", ver las contribuciones en Holtus y Swiggers (en preparación).

Por "masa" (otros posibles términos: multitud[10] o *muchedumbre*[11]), entiendo la masa de receptores, de materiales puestos a su disposición, a través de medios y de matrices específicas, por sus "maestros". Este último término incluye a los productores de conceptos y de materiales y a los que los utilizan frente a un público (de aprendientes). Por "medios", entiendo los medios culturales, socioeconómicos, lingüísticos, así como los "medios didácticos", y por "matrices", entiendo los moldes políticos y administrativos que organizan y guían el funcionamiento del dispositivo didáctico. Señalo que es necesario abordar igualmente algunas "conjunciones" específicas entre las variables: los contenidos gramaticográficos/lexicográficos/conversacionales se definen en función de las relaciones que se establecen entre los métodos y los materiales (= tipos de productos).

Es precisamente respecto a estos parámetros "tipizados" donde podemos plantear cuestiones como:

(1) ¿Cuáles son los modelos utilizados?

(2) ¿Quiénes son las "figuras" importantes (como "metodólogos", como autores de manuales, como organizadores/ editores, etc.)?

(3) ¿Cómo se articulan las relaciones entre las lenguas enseñadas (o entre la lengua enseñada y la lengua "vehicular" del aprendiente)?: relaciones de superioridad e inferioridad, rivalidad, incluso de incompatibilidad (política, cultural), relaciones de mediación (el aprendizaje de la lengua L1 pasa por la lengua L2; o el dispositivo descriptivo elaborado para la L2 sirve de marco de enseñanza para L1), etc.; y otras cuestiones que parecen sencillas, pero que son de gran complejidad.

(4) ¿Cuáles son las lenguas que se enseñan y cómo se designan? (¿Se llaman lenguas o se les pone otra etiqueta? ¿Cuál es el estatus del glotónimo? [12]).

(5) ¿Qué se quiere o se quería enseñar?

(6) ¿Cuál es el objetivo (directo o indirecto) de la enseñanza de una lengua?

Que tales cuestiones[13] estén lejos de ser anodinas y deban ser abordadas con mucha circunspección[14] es lo que me gustaría ilustrar brevemente mediante dos observaciones.

---

[10] O también los (alumnos) "*m*iserables" o "*m*anipulados" …

[11] En español en el original (*N. de la T.*).

[12] A este respecto, podríamos emplear la apropiada tipología establecida por Müller (1996) en aplicación a los glotónimos romanos. He aquí, de forma esquemática, la tipología de Müller.

(i) Glotónimos romanos derivados de LATINUS.

(ii) Glotónimos romanos derivados de ROMANUS/ROMANICE.

(iii) Glotónimos derivados de etnónimos latinos que designan pueblos o países (por ejemplo, *gascó*).

(iv) Glotónimos derivados de topónimos, o hidrónimos latinos o romanos (por ejemplo, *catalanesh)*.

(v) Glotónimos derivados de etnónimos que designan pueblos o tribus germánicas (por ejemplo, *bourguignon)*.

(vi) Glotónimos con función de tipologización (se podría decir por meronimia) (por ejemplo, *lingua d'oc*, *lingua oil*, *lingua si* [en Dante]).

(vii) Glotónimos derivados de formaciones onomatopéyicas, haciendo referencia a la charlatanería (por ejemplo, *el bable*).

(viii) Glotónimos derivados de apodos. [Nota <P.S.>: se podrían reagrupar *vii* y *viii* en una sola categoría].

(ix) Glotónimos formados por formaciones modernas que designan nuevos ámbitos romanos de ultramar.

(x) Glotónimos que son neologismos lingüísticos (formados por los lingüistas, por ejemplo, *francoprovenzal*).

[13] Se podrían relacionar cuestiones específicas, como por ejemplo la pregunta siguiente (que se relaciona con el conjunto (4) mencionado arriba): ¿Desde cuándo el concepto de 'lengua europea' figura en los manuales de aprendizaje o más generalmente en obras lingüísticas? Uno de los primeros títulos que deberíamos señalar a este propósito es la obra de Johann Rädlein, *Europäischer Sprach-Schatz*, publicado en Leipzig en 1711.

[14] Así, aunque se limite a la producción de manuales didácticos para la enseñanza de francés en los siglos XV y XVI, retomamos unas cuantas designaciones: *(droit) language de Paris*; *(douce) franceis de Paris*; *francoys/françoys/Frensshe (Frenche, French)*; *langue francoyse* (*françoyse/françoise*); *langage françois; lingua Gallica* (*Gallica lingua*); *French(e) tongue*. La variedad de lengua francesa enseñada parece haber sido

(1) La primera concierne a la enseñanza elemental de la lengua materna, de la que, de hecho, se sabe relativamente poco en lo que concierne al *Ancien Régime* ('Antiguo Régimen'). Esta enseñanza era entonces una enseñanza con *dos circuitos separados*, como demuestran los trabajos de Roger Chartier[15]. El aprendizaje de la *lectura***,** que precede[16] al de la *escritura*, se disociaba de esta última. Muchos alumnos en el Antiguo Régimen nunca aprendieron a escribir. Este doble circuito constituyó, de hecho, un instrumento de discriminación de sexos: la mayor parte de las niñas solo aprendieron a leer (y esto con el objetivo de poder transmitir las herramientas de la lengua a través de la lectura de textos a sus hijos). Como demostró Chartier, la distinción entre saber leer y saber escribir se desdobla en una segunda distinción: los que saben leer, pero no escribir, no pueden leer más que textos que se presentan en forma tipográfica (son capaces de leer "la letra moldeada", es decir impresa, pero no leer la escritura manuscrita).

(2) La segunda observación que me gustaría formular es que no deberíamos olvidar que bajo 'enseñanza de una lengua' se entendía con frecuencia o a veces exclusivamente, hasta el siglo XVIII, la enseñanza del *latín*. Es significativo que en el artículo "*Méthode*" ('Método') de la *Encyclopédie* de Diderot y d'Alembert, Beauzée, siendo muy consciente de la distinción que cabía hacer entre lenguas muertas y lenguas vivas, discute principalmente el método para enseñar el latín.[17]

Este texto de Beauzée merece, de hecho, que nos detengamos un instante.[18] Desde el principio del artículo establece una clara distinción entre la enseñanza de lenguas vivas y la enseñanza de lenguas muertas:

---

primero el anglonormando, como atestigua *Le tretiz ki Munseignur Gauter de Bithesway fist a ma dame Dyonise de Montechensi pour aprise de langage* (segunda mitad del siglo XIII), pero desde el final del siglo XIV, los textos didácticos pretenden enseñar el *doulz françóis selon l'usage et la coustume de France* (extracto de *Manière de langage* de 1396; cf. Meyer 1873). Y en el *Donait françois* se trata del *droit language de Paris et de païs la d'entour, la quelle language en Engliterre on appelle doulce France*. Así, desde el final del siglo XIV, se ve que la variedad del francés que se enseña en Inglaterra es "el buen uso" de París (Lusignan 1987; Kristol 1989 y 1993). Algunos autores – son pocos, es cierto –, señalan diferencias dialectales. Así Thomas Coyfurelly, el autor del *Tractatus ortographie* (Stengel 1879: 16–22) señala algunas diferencias entre el francés del centro (*gallicus*) y el anglonormando (que designa mediante el término *romanicus*), y también menciona otros dialectos: "Deux fois il porte attention à des particularismes d'un dialecte que la guerre de Cent Ans avait dû rendre familier aux Anglais : le gascon. Ce dernier dialecte est désigné par le terme *vasconus* dont Latham *(Revised Medieval Latin Word List)* atteste l'emploi dans ce sens. Aussi apprend-on que les Gascons écrivent et prononcent *averai* au lieu de *aurai* comme le font les Français et même les Anglo-Normands, qu'ils maintiennent le 'tz' pour une terminaison plurielle au lieu de le remplacer par le 's'. Enfin, le traité signale que les Picards, les Bourguignons et les Léodiens […] prononcent le 'u' dans *quatre* par exemple; ce qui, ajoute l'auteur, est indécent et irrégulier. II signale, dans la même veine, que les Anglais et les Écossais font de même en latin ainsi que dans leur langue maternelle" (Lusignan 1987: 102–103).

[15] Ver, por ejemplo, Chartier (1987, 1992, 1995, 1996); Chartier, Julia y Compère (1976); Cavallo y Chartier (1997)

[16] Cf. el título muy significativo de una obra anónima publicada en París en 1672: *La grammaire françoise donnant l'intelligence de cette langue pour la sçavoir parler et écrire sans autre étude précédente que d'avoir appris à lire.*

[17] Citaremos el artículo "*Méthode*" según el texto publicado en la *Encyclopédie méthodique: Grammaire et littérature* [3 tomos, París-Lieja, 1782–86], t. II (1784), p. 530–546. Véase también el artículo "Classe" (en el tomo I), donde se trata sobre todo de la pedagogía de Quintiliano.

[18] Beauzée critica el método de enseñanza jesuita (que en el siglo XVII había sido criticado por Claude Fleury, preceptor de los príncipes de Conti y del conde de Vermandois, en su *Traité du Choix et de la Méthode des Études* (1686), texto en el que el autor propone que los jóvenes alumnos aprendan primero a leer en francés y aprendan más lenguas modernas que lenguas clásicas; cf. Brickman (1975) y Caravolas (1994, t. 1: 197–198). En el artículo "*Méthode*", Beauzée discute los principios didácticos de Du Marsais en su *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, 1722 [un texto que se acerca a la *Dissertation préliminaire, ou Essay d'une nouvelle méthode pour l'explication des auteurs de la langue latine, et de toute autre langue, et pour la composition des*

> Pour se faire des idées nettes & précises de la Méthode que les maîtres doivent employer dans l'enseignement des langues, il me semble qu'il est essenciel de distinguer, 1° entre les langues vivantes & les langues mortes ; 2° entre les langues analogues & les langues transpositives.
> Les langues vivantes, comme le françois, l'italien, l'espagnol, l'allemand, l'anglois, &c., se parlent aujourdhui chez les nations dont elles portent le nom ; & nous avons, pour les aprendre tous les secours que l'on peut souhaiter ; des maîtres habiles qui en connoissent le méchanisme & les finesses, parce qu'elles en sont les idiomes naturels; des livres écrits dans ces langues, & des interprètes sûrs qui nous en distinguent avec certitude l'excellent, le bon, le médiocre, & le mauvais; ces langues peuvent nous entrer dans la tête par les oreilles & par les ieux tout à la fois. Voilà le fondement de la Méthode qui convient aux langues vivantes, décidé d'une manière indubitable. Prenons, pour les aprendre, des maîtres nationaux : qu'ils nous instruisent des principes les plus généraux du méchanisme & de l'analogie de leur langue ; qu'ils nous la parlent ensuite & nous la fassent parler ; ajoutons à cela l'étude des observations grammaticales, & la lecture raisonnée des meilleurs livres écrits dans la langue que nous étudions. La raison de ce procédé est simple: les langues vivantes s'aprennent pour être parlées, puisqu'on les parle; on n'aprend à parler que par l'exercice fréquent de la parole; & l'on n'aprend à le bien faire qu'en suivant l'usage, qui, par raport aux langues vivantes, ne peut se constater que par deux témoignages inséparables, je veux dire le langage de ceux qui, par leur éducation & leur état, sont justement présumés les mieux instruits dans leur langue, & les écrits des auteurs que l'unanimité des suffrages de la nation caractérise comme les plus distingués (Beauzée 1784: 530–531).

Por el contrario, en lo que respecta a las lenguas muertas, "Aucune nation ne parle aujourdhui ces langues; & nous n'avons, pour les aprendre que les livres qui nous en restent: ces livres même ne peuvent nous être aussi utiles que ceux d'une langue vivante; parce que nous n'avons pas, pour nous les faire entendre, des interprètes aussi sûrs & aussi autorisés; & que, s'ils nous laissent des doutes, nous ne pouvons en trouver ailleurs l'éclaircissement [Ninguna nación habla hoy en día estas lenguas; y no tenemos para aprenderlas más que los libros que nos quedan: estos libros, incluso no nos pueden ser tan útiles como los de una lengua viva, porque no tenemos, para comprenderlos, intérpretes tan seguros y tan autorizados; y que si tenemos dudas, no podemos encontrar en ningún otro sitio alguna aclaración]" (Beauzée 1784: 531). De aquí deriva una divergencia muy clara en el enfoque didáctico: se aprenden lenguas vivas como un fin en sí mismo, mientras que se aprenden lenguas muertas como un medio (para el estudio de la historia, de la mitología, de la literatura, de la moral, etc.).

> Quand je m'occupe de la langue italienne, ou de telle autre qui est actuellement vivante, je dois aprendre à la parler, puisqu'on la parle ; c'est mon objet : & si je lis alors les *Lettres* du cardinal d'Ossat, la *Jérusalem délivrée*, l'*Enéide* d'Annibal Caro, ce n'est pas pour me mettre au fait des affaires politiques dont traite le prélat, ou des aventures qui constituent la fable des deux poèmes ; c'est pour aprendre comment se sont énoncés les auteurs de ces ouvrages. En un mot, j'étudie l'italien pour le parler, & je cherche dans les livres comment on le parle [...] la considération des secours que nous avons par ces langues, doit en diriger l'étude comme si l'on ne se proposoit que de les savoir parler ; parce que cela est possible, que personne n'entend si bien une langue que ceux qui la savent parler, & qu'on ne sauroit trop bien entendre celle dont on prétend faire un moyen pour d'autres études. Au contraire, nous n'avons pas assez de secours pour aprendre à parler les langues mortes dans toutes les occasions ; le

---

thèmes, 1722, del abate Gabriel-Edme Frémy (segunda edición, bajo el título *Essai d'une nouvelle méthode pour l'explication des auteurs latins et la composition des thèmes*, 1727)], y también discute las ideas del abate Pluche (*La Méchanique des Langues*, 1751). Sobre estas consideraciones metodológicas, ver Chevalier (1968: 616–633).

> langage qui résulteroit de nos efforts pour les parler, ne serviroit de rien à l'intelligence des ouvrages que nous nous proposerions de lire, parce que nous n'y parlerions guères que notre langue avec les mots de la langue morte (Beauzée 1784: 531).

Mientras que para la enseñanza de lenguas vivas Beauzée estima que hay que aprenderlas con un método "natural" (de asimilación total), recomienda un acercamiento lingüísticamente fundamentado para la enseñanza de las lenguas muertas. Esto quiere decir que (a) hay que tener en cuenta el tipo lingüístico (lengua análoga/lengua transpositiva), y (b) en la enseñanza de una lengua muerta, hay que realizar un *trabajo de análisis*, según el cual se establece una correlación entre las estructuras (morfosintácticas) de la lengua materna del aprendiente y las de la lengua muerta que se enseña. Este trabajo de análisis (cuyo componente central consiste en "hacer la construcción", *faire la construction*) se basa en los principios de la gramática general y en el estudio de la aplicación de estos principios a las dos lenguas en cuestión, la lengua materna y la lengua muerta que se enseña. Beauzée expone ampliamente este enfoque y presenta una muestra ilustrando este método analítico. El método deberá desembocar en la adquisición de una capacidad de análisis automática en el alumno que debe reconocer el *espíritu* propio de la lengua muerta enseñada antes de acabar en una traducción correcta que respete el genio de la lengua materna de partida. He aquí como Beauzée describe el proceso didáctico de este método analítico (que opone al método "ordinario" o "vulgar"):

> C'est le maître qui, dans les commencements, fait aux élèves l'analyse de la phrase, de la manière dont j'ai présenté ci-devant un modèle sur un petit passage de Cicéron : il la fait répéter ensuite à ses auditeurs, dont il doit relever les fautes, en leur en expliquant bien clairement l'inconvénient, & la nécessité de la règle qui doit les redresser. Cette première besogne va lentement les premiers jours, & la chose n'est pas surprenante: mais la patience du maître n'est pas exposée à une longue épreuve; il verra bientôt croître la facilité à retenir & à répéter avec intelligence; il sentira ensuite qu'il peut augmenter un peu la tâche, mais il le fera avec discrétion pour ne pas rebuter ses disciples; il se contentera de peu tant qu'il sera nécessaire, se souvenant toujours que ce peu est beaucoup, puisqu'il est solide & qu'il peut devenir fécond ; & il ne renoncera à parler le premier qu'au bout de plusieurs semaines, quand il verra que les répétitions d'après lui ne coutent plus rien ou presque plus rien, ou quand il retrouvera quelques phrases de la simplicité des premières par où il aura débuté, & sur lesquelles il pourra essayer les élèves en leur en faisant faire l'analyse les premiers, après leur en avoir préparé les moyens par la construction.
>
> C'est ici comme le second degré par où il doit les conduire, quand ils ont acquis une certaine force. Il doit leur faire la construction analytique, l'explication littérale, & la version exacte du texte; puis, quand ils ont répété le tout, exiger qu'ils rendent d'eux-mêmes les raisons analytiques de chaque mot: ils hésiteront quelquefois, mais bien tôt ils trouveront peu de difficulté, à moins qu'ils ne rencontrent quelques cas extraordinaires [...] Les élèves, fortifiés par ce second degré, pourront passer au troisième, qui consiste à préparer eux-mêmes le tout, pour faire seuls, ce que le maître faisoit au commencement, l'analyse, la construction, l'explication littérale, & la version exacte [...] Exercés quelque temps de cette manière, les jeunes gens arriveront au point de ne plus faire que la construction pour expliquer littéralement & traduire ensuite avec correction, sans analyser préalablement les phrases. Alors ils seront au niveau de la marche ordinaire : mais quelle différence entre eux, & les enfants qui suivent la Méthode vulgaire ! Sans entrer dans aucun détail analytique, ils verront pourtant la raison de tout, par l'habitude qu'ils auront contractée de ne rien entendre que par raison: certains tours, qui sont essenciellement pour les autres des difficultés très-grandes & quelquefois insolubles, ou ne les arrêteront point du tout, ou ne les arrêteront que l'instant qu'il leur faudra pour les analyser : tout ce qu'ils expliqueront, ils le sauront bien, & c'est ici le grand avantage qu'ils auront sur les autres, pour qui il reste toujours mille obscurités dans les textes qu'ils ont expliqués le plus soigneusement; & des obscurités d'autant plus invincibles & plus nuisibles,

> qu'on n'en a pas même le soupçon: ajoutez-y, que désormais ils iront plus vite que 1'on ne peut aller par la route ordinaire, & que par conséquent ils regagneront en célérité ce qu'ils paroissent perdre dans les commencements ; ce qui assûre à la Méthode analytique la supériorité la plus décidée, puisqu'elle donne aux progrès des élèves une solidité qui ne peut se trouver dans la Méthode vulgaire, sans rien perdre en effet des avantages que l'on peut supposer à celle-ci (Beauzée 1784: 544–545).

Otro índice significativo de esta focalización en el latín en la enseñanza de lenguas es que Christian Friedrich Seidelmann, en su obra de metodología didáctica (*Tractatus philosophico-philologicus de Methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam*, 1724), habla del francés, del italiano y del inglés como *linguae exoticae* (de las que reconoce la importancia para el *homo politicus*), pero el latín, lengua del tratado, no se califica como lengua exótica, y de hecho se asocia a menudo con el alemán (Cf. Seidelmann 1724: 94, donde el autor – que desgraciadamente ignora a este respecto los hechos de la entonación – hace observar que las *linguae exoticae* son sintácticamente más "ambiguas" que el latín y el alemán[19]).

4. El acceso al plurilingüismo

La metáfora del acceso o entrada, que encontramos en los títulos de un gran número de manuales[20] nos invita a reflexionar sobre las formas en que los sujetos europeos intentaron, y a menudo consiguieron, adquirir otra lengua/otras lenguas distintas de su/la lengua materna. Es necesario distinguir dos tipos principales de "acceso":

(a) Por medios "naturales" (o "no textuales" o incluso "tácitos", desde el punto de vista del historiador que busca documentos didácticos propiamente dichos). Una modalidad "natural" frecuentemente practicada era la de adquirir otra lengua en un entorno multilingüe, como en regiones de continuo contacto interlingüístico (por ejemplo, a lo largo de la frontera lingüística que atraviesa la actual Bélgica, o en el triángulo Lieja–Colonia–Luxemburgo (y Metz), o en determinadas zonas de Suiza) o en el entorno de determinadas ciudades multilingües donde vivían comunidades plurilingües (la mayoría de las veces por motivos

[19] "Si quando phrasis obscura & illepida inveniatur, convertenda est in clarum suavemque, licet usu vulgari nondum sit introducta v.g. vulgariter dicitur Gallice: *Il m'aime & mon frere,* Ital. *egli mi ama e mio fratello,* Angl. *he loves me and my Brother.* Haec locutio undique est obscura & aequivoca. Non enim hinc elucet, num sensus sit: amat me & fratrem meum, vel ille & frater meus amant me. Germanus & Latinus hanc aequivocationem non illico vident, quoniam germanicum & latinum pronomen possessivum non est idem in Accusativo ac in Nominativo, flectitur enim per casus, quare priorem assument versionem. Sed quoniam inter Nominativum & Accusativum Linguarum exoticarum nulla procedit distinctio, hinc nascitur aequivocus sensus" (Seidelmann 1724: 94).

[20] Véase por ejemplo para la tradición de manuales de francés:

1531. Jacobus SYLVIUS [= Jacques DUBOIS]. *In linguam Gallicam Isagωge* [...]. París.
1566. Claude HOLYBAND. *The French Littleton, a most easie, perfect and absolute way to learne the French tongue*. London.
1606. Jean MASSET. *Exact et tres facile Acheminement à la langue Françoise*. Paris.
1621. Joannes A. SUMARAN. *Sprachbuch und gründlicher Wegweiser, durch welche man die Vollkommenheit der vier fiirnembsten Sprachen gar leichtlich erraichen kann, als Teutsch, Französisch, ltalienisch und Spanisch.* München.
1650. KNOBLOCH. *Französische Sprachwegweister*. Schleswig.
1650. Barth. POUREL DE HATRIZE. *Court et droit sentier à la langue Françoise […]*. Stockholm.
1730. Georg Michael HAAS. *Le plus court chemin d'acquerir la connoissance de la langue Françoise*. Weissenburg.
1730. Claude ROGER. *Nouvelle grammaire françoise et allemande. […] Der allerkürzeste Weg zu der französischen Sprach.* Augsburg.

Véanse también los títulos que contienen términos como 'puerta', 'llave', 'introducción', 'guía', 'luz', etc.

religiosos[21] o por razones socioeconómicas[22]). Una segunda forma "natural" de aprender otras lenguas son los viajes (que a veces se aconsejan por los autores de manuales, y que se convierten en un *topos* de recomendación, como experiencia cultural) y por estancias prolongadas en el extranjero; los motivos de estas estancias pueden variar: abarcan desde motivaciones culturales hasta convicciones religiosas (la actividad de misioneros nos ha dejado el conjunto de documentos lingüísticos más importante, a saber, la producción de la casa jesuita *Congregatio de Propaganda fide*) y hasta razones políticas y militares (movimiento de tropas, establecimiento de guarniciones). Finalmente, una tercera forma "natural" (pero menos "natural" que las dos anteriores) era aprender de maestros/preceptores que, en un contexto "lo más natural", inculcaban a sus alumnos una lengua distinta de la materna (cf. el caso de Montaigne que aprendió así el latín casi de forma natural).

(b) El segundo tipo es el que podemos llamar "aprendizaje por medios trazados textualmente", siendo las huellas aquí las obras didácticas que se utilizaron: gramáticas, manuales de idiomas, libros de conversación, obras de teatro, léxicos políglotas (y su combinación con modelos de conversación, género que ha tenido un éxito rotundo, como lo demuestra la historia del manual de Noël de Berlaimont[23]), modelos de cartas o "secretarios" (cf. "el Menudier"[24]), así como glosarios y diccionarios temáticos. Recuerdo que ciertas figuras fueron autores de obras pertenecientes a géneros diferentes[25]: Gabriel Meurier, Nathaniel Dhuez, Jean Menudier, Matthias Cramer (Kramer) y Pierre Marin[26].

5. La cara fenomenológica (palpable) de la enseñanza de lenguas

El examen didáctico/didaxicológico puede tomar como tema un texto, un autor, una serie de obras, la situación de la enseñanza en una ciudad/región/país/diferentes países, u otro tipo de red organizadora de la enseñanza (de idiomas). El ámbito más "palpable" en nuestro campo de estudio es el de los productos textuales (= las obras didácticas) cuyo contenido gramatical (incluido el ortográfico/grafofonémico) y/o lexicográfico puede analizarse. Este tipo de estudio se realizará, en principio, junto con un estudio prosopográfico de uno o varios autores y el estudio histórico-bibliográfico de textos (y sus fuentes).

Dos preguntas nos retienen aquí: (a) la primera es la de la organización formal (o de la compartimentación) de lenguas en la didáctica 'plurilingüística'; (b) la segunda es la de los modelos de análisis para el estudio del contenido y de la metodología de instrumentos didácticos.

[21] Pensemos en las comunidades protestantes en Países Bajos septentrionales bajo el régimen habsburgo español (Riemens 1919; Kok-Escalle 1998; Dodde y Esseboom 2000) o en los hugonotes franceses exiliados en países protestantes.

[22] Es el caso de grandes ciudades comerciales (por ejemplo, Brujas, Troyes en la Edad Media; Ámsterdam, Amberes, Colonia y Lion en el siglo XVI). <Véanse ahora las contribuciones en Roland Béhar, Mercedes Blanco y Jochen Hafner (eds.), *Villes à la croisée des langues (XVI^e^–XVII^e^ siècles): Anvers, Hambourg, Milan, Naples et Palerme / Städte im Schnittpunkt der Sprachen (16.–17. Jahrhundert): Antwerpen, Hamburg, Mailand, Neapel und Palermo*. Genève: Droz, 2018.>

[23] Sobre Noël de Berlaimont (variantes: *Berlemont, Berlament, Barlament*, …) y sobre las ediciones de sus *Colloquia et Dictionariolum* [N] *Linguarum* ver Verdeyen (1925–1935) y el breve resumen de Claes (2000: 217–219); hemos utilizado [N] para el nombre variable de lenguas contenidas en las distintas ediciones del manual de Berlaimont.

[24] Título original: Jean Menudier, *Le modele du parfait secretaire pour les beaus esprits* [...]. Jena, 1690.

[25] A saber: gramáticas, diccionarios, diálogos, listas de conjugación.

[26] Para estudios sobre la obra y la actividad didácticas de Meurier y Dhuez, ver las contribuciones de J. De Clercq, B. Kaltz y P. Loonen, en De Clercq, Lioce y Swiggers (2000). Sobre M. Cramer, ver *infra* sección 7.

Organización formal

Por "organización formal" (o compartimentación) de lenguas entendemos la organización de las relaciones (de presentación y de tratamiento) entre diferentes lenguas en los manuales de enseñanza, excluyendo así los tipos de manuales unilingües (que solo abarcan una lengua, aunque no sea la lengua en la que está redactado el instrumento didáctico en cuestión). Para la Europa de los Tiempos Modernos hay numerosos ejemplos de manuales bilingües, pero también destacamos algunos manuales trilingües[27], cuatrilingües[28], incluso con cinco lenguas.[29]

En cuanto a la organización formal de la enseñanza 'plurilingüística', podemos proponer la tipología siguiente que ilustraremos por un ejemplo:

(A) En paralelismo

A1. En paralelismo total: es el caso de los léxicos políglotas y libros de conversación plurilingües con disposición yuxtapuesta (como el manual de Berlaimont).

A2. En paralelismo conectado: es el caso de manuales como el de G. Beyer (*La vraye Instruction des trois langues*, 1661), donde la descripción (en lengua L1) de una lengua L1 se traduce en una o varias lenguas diversas (L2, L3), y viene seguida por la descripción (en lengua L2) de otra lengua L2, que también se traduce (en L1, L3).

A3. En paralelismo desconectado: es el caso de manuales, donde las descripciones didácticas de lenguas diferentes se siguen en un único manual (por ejemplo: A. Fabre, *Très utile grammaire pour apprendre les langues Françoise, Italienne, et Espagnole*, 1626)[30].

(B) En distribución serial "conforme": es el caso de descripciones, por un mismo autor, de diferentes lenguas según un modelo uniforme, mediante una serie de manuales (por ejemplo, las gramáticas del francés, del italiano, del español de Carolus Mulerius publicadas entre 1630 y 1634[31], y las gramáticas del español y del italiano de Claude Lancelot[32]).

---

[27] Dos ejemplos:

1626, FABRE, Antoine. *Tres utile grammaire pour apprendre les langues Françoise, Italienne, et Espagnole*, Roma.

1661 BEYER, Guillaume. *La vraye Instruction des trois langues. La Françoise, l'Angloise et la Flamende: Proposée en Des regles fondamentelles & succintes. Un Assemblage des mots les plus usitez, & Des Colloques utiles & recreatifs; où horsmis d'autres discours curieus, le gouvernement de la France se deduit Historiquement & Politiquement: Mise en ces trois langues par G.B.* Dordrecht.

[28] Ejemplo: 1624 [HABRECHT] *Janua Linguarum quadrilinguis Latina Germanica Gallica Hispanica*. Argentinae (= Estrasburgo). [Se trata de una adaptación de la obra de Comenius.]

[29] Citamos como ejemplo los manuales de Lasius:

1721. LASIUS, D. Laurentius Otto. *Versuch hebräisch, griechisch, lateinisch, französisch und italienisch ohne Donat und Grammatik zu lernen.* Bautzen.

1732. LASIUS, D. Laurentius Otto. *Quinquefolium linguarum.* Bautzen.

1734. LASIUS, D. Laurentius Otto. *Quinquefolium linguarum oder fünffacher Versuch darin die 5 Sprachen, hebräisch, griechisch, lateinisch, frantzösisch und italienisch auf eine kurtze und leichte Art v. jungen Leuten beyderley Geschlechts richtig und gründlich zu fassen, eine von drey hochgelehrten Männern gebilligte und durch eigene Erfahrung bewehrt gefundene Anweisung ohnmassgeblich entworffen und ietzo bey dieser dritten etwas verbesserten Auflage in der Vorrede davon eine zulängliche Nachricht gegeben.* Sorau. [*non vidi;* título en Stengel 1890: 78–79].

[30] Véanse las referencias bibliográficas en la nota 27.

[31] He aquí la lista de manuales de MULERIUS: *Linguae Hispanicae compendiosa institutio*. Lugduni Batavorum: Ex Officinâ Bonaventurae & Abrahami Elzevir. Acad. Typogr, 1630; *Linguae Italicae compendiosa institutio*. Lugduni Batavorum: Ex Officinâ Bonaventurae & Abrahami Elzevir. Acad. Typogr, 1631. *Linguae Gallicae compendiosa institutio*. Lugduni Batavorum: Ex Officinâ Bonaventurae & Abrahami Elzevir. Acad. Typogr, 1634. Ver también *Een korte ende seer dienstighe onderwijsinge Vande Spaensche Tale, voor desen*

Si se quiere establecer un tipo específico (pero sin ninguna unidad intrínseca[33]) para el caso de manuales con una estructura no conforme, para distintas lenguas, se podría constituir un tipo denominado (C) "Conjunto serial no conforme".

Sería necesario afinar aún más esta tipología, demasiado formalista, en función de la *intención* de los autores: algunos gramáticos conciben su gramática bilingüe yuxtapuesta (bilingüe por traducción de la exposición en lengua L1 hacia una lengua L2) como bidireccional.[34]

Contenido y metodología: (posibles) modelos de análisis

Junto a la organización formal de lenguas en la enseñanza (y en los instrumentos de enseñanza), es necesario examinar también, y sobre todo, su contenido y su metodología. Para ello, me parece importante manejar modelos de análisis *inclusivos* y *flexibles*: *inclusivos*, para poder integrar todos los parámetros pertinentes para el análisis; y *flexibles* para permitir la comparación de análisis didaxológicos que versen sobre los materiales dispersados a lo largo del tiempo y del espacio (geográfico y cultural). La investigación se encuentra bastante avanzada desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo en el ámbito del análisis de productos didácticos de naturaleza gramáticográfica y lexicográfica; este tipo de investigación se ha basado, de hecho, en una importante parte de literatura metodológica sobre la historiografía lingüística, sobre la terminología y terminografía lingüísticas y sobre el trabajo con diccionarios. El análisis histórico-metodológico de antiguos diccionarios (monolingües, bilingües y plurilingües) pertenece a la metalexicografía histórica, rama del ámbito denominado desde hace poco la "metalexicografía" (Petrequin y Swiggers 2007[35]). En cuanto al modelo de análisis gramáticográfico (histórico) me permito remitir a un modelo que elaboré (Swiggers 1992)[36] hace tiempo, aplicándolo a un corpus de gramáticas del francés publicadas en el siglo XVI, modelo ampliado y perfeccionado en un trabajo publicado en español, donde el corpus estudiado está constituido por gramáticas del español publicadas en el siglo XVI (Swiggers 2006).[37]

---

uytgegeven door den vermaerden Heer Carolus Mulerius. Amsterdam: Isaac de la Tombe 1648. Cf. Swiggers (2009).

[32] Claude Lancelot, *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne*, Paris, 1660; *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*, Paris, 1660. Esta última obra fue objeto de una reedición moderna con un sólido estudio historiográfico, de Eulalia Hernández Sánchez y María Isabel López Martínez (Murcia, 1991).

[33] Podría presentar cierta unidad extrínseca: por ej. manuales sobre varias lenguas (manuales de estructura diversa) publicados por el mismo autor/la misma editorial/en el mismo país.

[34] Es el caso de autores como J. Vaerman (*Ontledingh der Fransche Spraeck-konst* […]/ *L'anatomie de la grammaire Françoise*, 1699) y J.F. Van Geesdalle (*Le Paralléle de la grammaire des deux langues Françoise et Flamende*, 1699); cf. Lioce y Swiggers (2000) y Boone (2000).

[35] En este artículo sintético se encontrarán referencias a los trabajos metalexicográficos de E. Büchi, J. Rey-Debove, I. Turcan, T.R. Wooldridge; el nº 114 de *L'Information grammaticale* (2007) contiene algunos estudios de metalexicografía histórica.

[36] Véase el esquema (Fig. 2) en el Anexo I. Para la versión original del modelo esquematizado (en francés), véase Swiggers (1992: 235); la versión (traducida al español) presentada aquí es una ligera adaptación. Este (primer) modelo, esbozado en una contribución sobre gramáticas francesas, se centra en los vínculos entre *autor*, *materia*, *formato* y *circuito* en la producción de gramáticas. El parámetro del *autor* puede especificarse aún más según el enfoque (más o menos) teórico o práctico del autor y su dominio (nativo o no nativo) del idioma que se describe.

[37] Véase el esquema (Fig. 3) en el Anexo II. Este (segundo) modelo, más detallado y más orientado hacia textos gramaticales con enfoque didáctico, incluye la distinción fundamental entre 'objeto material' y 'objeto transformado'. Para la versión original del modelo, véase Swiggers (2006: 211); por razones de legibilidad, hemos simplificado el diagrama de 2006 (que contiene especificaciones sobre el formato general y sobre la

6. Fenomenología de dimensiones connotadas: ‘juegos’ y desafíos

La didáctica de las lenguas se mueve con formas más o menos manifiestas. Frente al estudio de contenidos vehiculados y de instancias productoras, es necesario interesarse por lo que me gustaría llamar “las dimensiones connotadas”.[38] Distingo principalmente tres; y presentan un plan de incidencia distinto.

La primera tiene que ver con la forma (o con una forma posible) de enseñar. Es la dimensión lúdica bajo la cual se puede presentar la enseñanza. Se trata de una dimensión que, retomando el antiguo *topos* de la *delectatio*, se revigorizó en la época del Renacimiento, gracias a Erasmo, Juan Luis (Joan Lluis) Vives y Nicolás Clenardo. Este último nos dejó, de hecho, la descripción de su enseñanza del latín mediante un juego comunicativo y social. En una carta (= carta 25 en la edición de Roersch 1940–41) a su amigo Rutger Rescius, de 28-29 de marzo de 1535, Clenardo cuenta cómo enseñó latín a un niño portugués de 4 años. Le enseñó latín por el método directo (sin utilizar el portugués).

He aquí cómo procedió. Cada día, le enseñaba al niño algunas frases cortas, que le explicaba a través de gestos. Entonces le hacía repetir preguntas y respuestas (por ejemplo: *Salve, domine, ut vales? – Bene ex animi sententia*). Todas las lecciones se apuntaban cuidadosamente en un cuaderno. Una vez repetidos estos ejercicios, el niño –que solo escuchaba latín durante la interacción (de más o menos de una hora)– acabó aprendiendo latín en unos meses. Clenardo saca la conclusión de que las lenguas muertas deben enseñarse estimulando el contexto de aprendizaje de la lengua materna y recomienda a Rescius adoptar el mismo método para su hijo.

Clenardo quiso realizar este proyecto didáctico a escala pública en Braga, donde fundó un colegio basado en principios humanistas; daba lecciones de latín a alumnos de todas las edades. En la práctica se trataba de un aprendizaje como un “baño lingüístico oral”, en un contexto espontáneo donde dominaban la improvisación y el ambiente lúdico.

> Quin et illud piaculum erat, primis diebus quippiam scribere, sed oculis in praeceptorem intentis, aures assuescebant audiendis vocibus. Et si quando sese offerret vel sententia, vel adagium pauculis verbis comprehensum, per discipulos in orbem ibat, et tota schola iactabatur, velut «Manus manum fricat», me interim gestu rem declarante. Nam et hoc decretum erat non solenni pompa docere, et aliquid meditatum afferre, sed quicquid obiter ac primum occurrebat, de eo fabulabar. Si quem conspicerem insigni naso, ridendo et contrectando naso, fungebar docentis officio, et obiter mungebat Dento nares. Inde iussi adferri candelam, et: —«Tu Nigrine, inquam, munge candelam». Quam si imprudens extingueret, irato vultu obiurgantis speciem praebebam, et simul videbant quid esset *candelam accendere*, quid *extinguere*. Hinc labimur ad *sevum*, et *candelas sevaceas*, inde ad *cereum*, *ceram*, *ellychnium*, et caetera quae «oculis arbitrari poterant», ut utar verbo Gelliano. Dum sic nugamur, et quamvis sermocinandi ansam temere raperemus, saepenumero sine omni taedio tres horae nobis imprudentibus abibant cum summa puerorum voluptate (Roersch 1940–1941, carta 63, líneas 1176–1194).

---

argumentación). Para un comentario sobre los diferentes componentes del diagrama, véase el texto (en español) de 2006 (Swiggers 2006: 168–172). Véase también un trabajo mío más reciente: “Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa”, en: Neus Vila Rubio (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XIX*, 15–37. Bern - Berlin: Peter Lang; Lerida: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida, 2012.

[38] No se trata de relaciones de rivalidad entre los preceptores, lo que podría constituir un tema de coloquio divertido, a juzgar por ciertos “intercambios combativos” (pensemos en la disputa entre Daniel Martín y Stephan Spalt, dos maestros de Estrasburgo de principios del siglo XVII). Véanse Chevalier (1968: 434–452) y Swiggers (1998b).

En la pedagogía de Clenardo, el aprendizaje se concebía como un ejercicio social y se desarrollaba en grupo. Es precisamente este contexto social el que permite jugar con las relaciones de solidaridad y con las modalidades interactivas.

La dimensión lúdica aparece en la enseñanza de lenguas en los Tiempos Modernos, no solo en títulos de obras (J.S. De Dampierre, *L'ecole pour rire ou la maniere d'apprendre le François en riant, par le moyen de certaines histoires choisies, plaisantes et recreatives*, 1670; Jean Menudier, *Le secret d'apprendre la Langue Françoise en riant, contenant en près de deux cents contes divertissans plus de quatre cens remarques avec une nouvelle Methode pour apprendre facilement la Langue Françoise*, 1680; Jean Colmard, *L'école pour rire, ou la maniere d'apprendre le François en riant*, 1698; Boulnois, *Principes raisonnés de la langue françoise, ouvrage en forme d'amusement et même de jeu scénique*, 1788), sino también se encuentra en el origen de la utilización didáctica de la representación teatral, hábilmente explotada por ciertos preceptores (como Peeter Heyns[39]) y se erige como instrumento didáctico moral por los jesuitas (y por los misionarios jesuitas, como por ejemplo José de Anchieta). Aquí tenemos un elemento de continuidad que permite relacionar el género de los diálogos medievales (como en *Le livre des mestiers*) con los coloquios y las conversaciones en los manuales del siglo XVI y XVII. Si los diálogos medievales no están exentos de cierta vulgaridad, a veces incluso brutalidad,[40] los coloquios de Nöel de Berlaimont (y sus múltiples adaptaciones) buscan establecer un *ethos* de la 'civilidad' (*civilitas*), donde prevalecen el respeto, la amistad y la devoción. Pero estos coloquios nos permiten también saborear la riqueza de la lengua espontánea y de sumergirnos en la vida cotidiana de la época; ahí se encuentra el encanto de los coloquios bilingües de Daniel Martín (*Les colloques François et Allemands*, 1627), de los que citamos a continuación un extracto.

> *Cinquieme partie : Discours de table.*
> C. Qui est cest homme-là, qui entre au poile ?
> P. C'est un escornifleur, je le feray seoir entre nous deux, pour nous donner du passe-temps. Bien venu, Jean Boudin, bien venu, tu viens quasi comme la moustarde apres le soupé. Mets toy icy entre nous deux.
> J.B. Prouface Messieurs. Je me suis amusé sur ce pont, à parler avec un viet-d'aze, qui me r'contoit des histoires au vieux loup, expres, comme je pense, pour me faire passer maistre.
> P. Il te faut recompenser à boire : Tiens, voilà une croce de jambon qui te fera trouver le vin bon.
> J.B. Je n'ay le gosier que trop salé sans celà, je suis alteré comme un mastin qui revient de la chasse. Donne moy à boire Philippot, je commence et finis tous mes repas par boire.
> Ph. De quel vin voulez vous ?
> J.B. Du meilleur, pendant que le pire s'amendera. Messrs. s'il y a quelqu'un de vous, qui vueillc rien mander à la rivière, voilà qui va laver les tripes.
> P. Vrayement on n'a que faire de te siffler, tu bois bien sans celà.

[39] Sobre la actividad didáctica y la obra pedagógica de P. Heyns, ver Dibbets (2000), Meeus (2000).

[40] *La maniere de langage qui enseigne à bien parler et écrire le français* (Gessler 1934: 73–74: citamos el extracto del diálogo según esta edición):

> "[Ore un autre maniere de parler des merchans]
> Dit un merchant à un de ses apprentiz tout ainsi: […]
> He! tu mens fausement ; tu as esté avecque tes filletes putaignes et makerelles, et pour ce je pri à Dieu que de malle faucille roillie peus tu avoir le vit coupee, car je sai bien que tu en auras malle estraine a derrainiers, se tu ne vius laisser ta folye.
> —Par Dieu! mon signeur, je n'y fu pas.
> —Tu mens fausement parmy la gorge ; je le sai bien que tu y fus.
> —Save vostre grace, non fais.
> —Tey toi, de par le deable. *Vel sic*: Tien te coy, ou je te dounrai un ytel soufflet, que tu penseras de moy de cy as quatre jours.

> J.B. J'eusse esté une fort propre servante, je tiens ma vaisselle nette. Cà galoppons des maschoires, j'avallerois à ceste heure une charrette ferrée. Donnez moy un peu le pain, je n'y puis aveindre.

Una segunda dimensión, menos inocente, tiene que ver con la valorización de conocimientos lingüísticos: ¿por qué debe estudiarse otra lengua (o: tal lengua)? La respuesta a esta pregunta supera algunas veces la simple motivación lingüística y cultural. Es sobre todo a finales del siglo XVII, época agitada, cuando algunos autores no rechazan el uso político que se puede hacer de una lengua extranjera:[41] se trata aquí de la dimensión política, que ilustraré mediante dos ejemplos.

En 1696, Pierre de la Touche dedica su gramática del francés, publicada en Ámsterdam, con el título *L'art de bien parler François*,[42] al Duque de Gloucester, y he aquí lo que escribe en su dedicatoria:

> Mais ce n'est pas seulement la beauté & le grand usage de cette Langue qui doivent porter VOTRE ALTESSE ROIALE à l'apprendre; c'est une espèce de nécessité qui l'y engage. La France est devenuë si redoutable par mer & par terre depuis trente ans, qu'il est de la gloire & de l'intérêt de l'Angleterre d'affoiblir cette puissante Monarchie, & de ne soufrir jamais qu'Elle s'étende au dela de ses justes bornes. Que si VOTRE ALTESSE ROIALE veut suivre cette sage politique, comme j'en suis persuadé, & s'oposer avec succès aux desseins de cette Couronne ambitieuse, il sera nécessaire qu'Elle entretienne des correspondances secrettes, & qu'Elle entre dans le détail de beaucoup d'affaires qui demandent absolument la connoissance du François.

En boca de un refugiado hugonote, este mensaje no tiene nada de sorprendente; las gramáticas (francesas, inglesas, españolas) del siglo XVII contienen constataciones belicosas, burlas, afrentas e incitaciones al espionaje activo ("las correspondencias secretas").

Motivación política y motivación religiosa se combinan en Arnaldo de la Porte, capellán en la fortaleza de Amberes, que en su tríptico "hispano-flamenco" (diccionario flamenco-español, diccionario español-flamenco, gramática del español en flamenco, 1659),[43] insiste en la utilidad de un dominio conjunto del español y del flamenco, advirtiendo a su público contra la política de expansión del rey francés.

> Nos esta de verdad la Lengua Española necessaria, y lo era por el consiguiente esta Obra, por los infinitos negocios que con el beneficio della fe han cada dia de tratar en las Cortes de Madrid y de Brusselas, y que son a cargo de los Magistrados, y por otras platicas y estudios priuados que consisten a enseñarse a comprehender y a explicar la mente de los Authores

[41] Cf. Talander (= August Bohse), *Der getreue Hofmeister adeliger und bürgerlicher Jugend oder Aufrichtige Anleitung, wie sowohl ein Junger von Adel als anderer, der von guter Extraktion, soll rechtschaffen auferzogen werden, er auch seine Conduite selbst einrichten und führen müsse, damit er beides auf Universitäten, als auf Reisen und Hofe, sich beliebt machen und in allerhand Konversation mit Mannspersonen und Frauenzimmern für einen klugen und geschickten Menschen passieren möge*, Leipzig, 1706, p. 355): «Was die französische Sprache betrifft, so ist selbige heutigentages allerdings auch einem Politico nötig, nachdem Deutschland mit dem ehrsüchtigen Frankreich mehr zu tun hat, als ihm lieb ist. Solche zu lehren geben sich allerhand Sprachmeister derselbigen Nation an, die ihr Brot in ihrem Vaterlande nicht finden können und daher von den mitleidenden Deutschen sind aufgenommen worden; wie wohl es gut wäre, daß sie auch solche Wohltat allezeit besser erkennten, als viele darunter nicht tun».

[42] Pierre de la Touche, *L'art de bien parler François qui comprend tout ce qui regarde la Grammaire & les façons de parler douteuses*, Amsterdam, 1696. [Reediciones: 1710, 1720, 1730, 1737,1747, 1760, 1762, 1772; a partir de 1750 la obra conoció una difusión amplia en los países germanófonos]. Véanse Stengel (1890) y Swiggers y Mertens (1984: 104).

[43] Véase de la Porte (1659a, b, c), Swiggers (2007c, 2008).

> Españoles (los quales con sus eminentes libros nos dan nuebas noticias, y concetos admirables) a comunicarse con Amigos ausentes, a escriuir, o a responder a Cartas de Mercaderes; porque las partes de vna Monarquia no se pueden atar mas estrechamente que con el vinculo de sus Commercios, y las cadenas de la Industria de los Tratantes, que sacan de la Patria lo que sobra, y hazen entrar en ella lo que falta. Esta comunicacion de Tratos y de Lenguas es particularmente necessaria en nuestra Monarquia, tan entrepolada de diuersas Naciones, y estendida asta los cabos del Mundo; cuyas fimbrias y terminos (en confusion de tantos imbidiosos) a de dilatar aun, y ensanchar, por el bien de su Santa Iglesia, Nuestro Señor; el qual nos rige, y tiene de su Mano en esta Villa famosa con la Piedad, Industria, Autoridad, Fieldad, Rectitud, y las otras partes que athesorò su Diuina Munificencia en las personas de VV.SS. que son Luzes, Guias, y Tutores destos Pueblos, moderando voluntades contrarias, administrando justicia, reprimiendo a los malos, y defendiendo a los flacos è innocentes, en la turbacion y calamidad de los tiempos que corren, y nos affligen acossados de Harpias Politicas, enemigos de Paz, inquietos, codiciosos (*quorum ambitionem victoriae non satiant, sed irritant*), que tienen por propia ganancia el abrasar todos los Reynos y las Republicas agenas en guerra, consumiendo las haziendas de sus subditos para sembrar zizañas en la Christiandad, tentar el pulso de vnos Pueblos con promessas, apretar los otros con armas, amenazando los otros, o combidandolos con dadiuas a traycion, y a rebelarse contra sus legitimos y Naturales Señores, con destruycion, escandalos, detestables confusiones, ruina de la misma Religion que professan, y grande mengua de los Christianissimos Titulos que traen (de la Porte 1659a: f. 1^{v}–2^{r});
>
> Pero bien puede assegurarse Su Magestad Catolica, que sus Flamencos no se dexaran lleuar al embustero sonido de aquellas Sirenes Machiauelistas, pues sus Leones Belgicos en tantas ocasiones prouocados, combatidos, y prouados, debaxo del Amparo Poderosissimo de Su Magestad no se atemorizan al canto del Gallo. Digo, que nuestros, no menos Esforçados que Inexpugnables Compatriotas (a cuya tan constante Lealdad y Amor con su Rey, al Respeto y Veneracion con sus Magistrados, a su Noble y Generoso procedimiento entre tantas difficultades por la defensa de su Patria, que oy admiran los ambos Polos, se deuen muchas Coronas y Tropheos) conocen muy bien que los Franceses no se siruen de tantos artificios, sino como de redes para pescar lo que pretende su ambicion; y lo echan de ver con tanta mayor euidencia, quanto mas son alumbrados de tantos Faros de Cordura y de Iuyzios rectos, que resplandecen en VV.SS (de la Porte 1659a: f. 2^{v}).

La historia posterior le daría la razón: la Paz de los Pirineos (1659) y la Paz de Nimega (1678) permitieron a Luis XIV obtener gran parte del territorio del sur de los Países Bajos.

Con este tipo de "coloreo" pragmático del mensaje didáctico, hacemos el tránsito a la tercera dimensión, más sutil y más evasiva: la dimensión ideológica. Se relaciona con la promoción de la lengua que se enseña/describe. Esta dimensión la encontramos entre los autores que tienen que justificar la carga docente que se les confía en determinadas instituciones de prestigio. Ejemplos interesantes de estos "paratextos" de la enseñanza de lenguas son los siguientes:

> 1572. RABOTTUS, Guilielmus. *Oratio de gente et lingua Francica. Recitata a nobili viro Guilielmo Rabotto Salenio Gallo Delphinate, Publico Gallicae Linguae Professore, in Academia Witebergensi, 3. Idus Februarij M. D. LXXII.* Witebergae.
>
> 1617. LAUDISMANNUS, Casparus. *Oratio qua verus modus docendi, et breui tempore addiscendi Linguam Gallicam variis Exemplis est declaratus.* Brega [Silesorium].
>
> 1624. DURBALIUS, Conradus. *Oratio de Linguae Gallicae utilitate et eiusdem discendae methodo. Habita Witebergae, die 25. Oct. Anno MDCXXIV.* Witebergae.

Lo que es aún más interesante es que también encontramos esta dimensión en ciertos manuales de autores que han enseñado *varias* lenguas modernas. Un ejemplo revelador es la

defensa de la lengua y de la nación españolas que se puede leer en las *Institutiones in linguam Hispanicam* (1614) de Heinrich Doergangk, maestro de lenguas en Colonia y autor de gramáticas del francés, del italiano y del español.[44] Doergangk defiende el espíritu católico español, la seriedad, la sobriedad y la probidad de los españoles.[45]

A través de esta dimensión ideológica, los manuales didácticos se vinculan a un género particular de textos, como los de Henri Estienne (1578, 1579) [46] en el siglo XVI, de Louis Le Laboureur (*Les Avantages de la langue Françoise sur la langue Latine*, París, 1669) y del padre Bouhours (*Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, París, 1671) en el siglo XVII. En estos textos encontramos una verdadera "caracterología" de algunas lenguas modernas, entre las que el francés ocupa el primer lugar. Estos textos hablan de las *cualidades* respectivas de las lenguas: riqueza, gravedad, "ingenuidad" y, por supuesto, claridad.[47] Se trata de textos que tendrán una larga continuidad (cf. la persistencia del "ideologema" de la claridad del francés), aunque en el siglo XV asistimos al establecimiento de una primera tipología de lenguas propiamente lingüística, y claramente menos "subjetiva" (Girard, Adam Smith, Beauzée).

Esta carga ideológica – es la ideología de una lengua "sublimada" unida a ideologemas nacionales, étnicos y/o religiosos – que encontramos en un Doergangk, puede hacernos sonreír, pero no olvidemos que también existe una buena carga ideológica en la corriente didáctica que se presentaba como "metódica" o "razonada"; y más cerca de nosotros, el cientificismo historizador del siglo XIX estableció su propia ideología, que fue la base de la inyección de la gramática histórica en gramáticas didácticas[48] (y en Francia fue necesario el esfuerzo combinado de lingüistas, filólogos y pedagogos para (re)establecer los derechos de descripción sincrónica en la enseñanza de la lengua materna)[49]. Y se dirá: ¿el "funcionalismo" o el "cognitivismo" son "ideológicamente neutrales"? En definitiva, es importante ser conscientes de la presencia, implícita o explícita, pero constante, de un fundamento ideológico, bajo la apariencia anodina de un manual de lengua. Y el lector (o analista) de gramáticas didácticas hará bien en examinar siempre el exterior y el interior.[50]

---

[44] Sobre Heinrich Doergangk (Doergang/Doerganck) ver Briesemeister (1992) y Swiggers (2008).

[45] "Bueno es el hombre, que ama la Yglesia Catholica Romana, malo es el hombre que la odia, porquè en ella sola sta [*sic*] siembre la verdadera santidad, y la salud eterna. [...] Cien Catholicos buenos valen mas que todos los hereges, y Iudios, Turcas, y Ethnicos que son agora, y que han sido seran jamás" (Doergangk 1614: 150); "Los hombres y las mugeres, cuyos animos no estan unidos, antes que mueran, con la Yglesia Catholica Apostolica Romana, son todos condenados, aunque hagan, todas las buenas obras que se pueden hacer" (Doergangk 1614: 173). Véanse también otras afirmaciones de Doergangk en su introducción (1614: † 6^{v}–7^{r}; ††††† 2^{v}–3^{r}; †††††† 1^{v}). <La gramática española de Doergangk se ha reeditado, con un excelente estudio introductorio de Emilio Ridruejo, en 2010, por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [Madrid].>

[46] H. Estienne, *Deux dialogues du nouveau langage François, italianizé et autrement desguizé, principalement entre les courtisans de ce temps : De plusieurs nouveautez, qui ont accompagné ceste nouveauté de langage : De quelques courtisanismes modernes, & De quelques singularitez courtisanesques* (Genève, 1578 [edición crítica por Pauline M. Smith, Genève: Droz, 1980]); *Proiect du livre intitulé De la precellence du langage François* (Paris, 1579 [reedición con notas de Léon Feugère, Paris: Delalain, 1850]), cf. Swiggers (1997, 2003, 2009).

[47] Para una apreciación historiográfica de este último concepto, ver Weinrich (1961) y Swiggers (2010).

[48] En Francia esta introducción de la gramática histórica en la enseñanza del francés se realizó a través de la obra de discípulos de Gaston Paris, y principalmente por Auguste Brachet (en colaboración con J.-J. Dussouchet). Cf. Desmet y Swiggers (1992).

[49] F. Brunot, L. Sudre y Ch. Maquet jugaron un papel primordial en el restablecimiento de una perspectiva sincrónica y sistematizante en la enseñanza del francés. Cf. Lagane (1972), Lauwers (2004), Hafner (2006: 197–207) y Swiggers (2004).

[50] Según el adagio de sabiduría de Georges Brassens: *une jolie fleur dans une peau de vache, une jolie vache déguisée en fleur*.

7. La enseñanza de lenguas: algunos momentos clave en la tematización de su metodología

La didáctica de las lenguas ha sido principalmente una preocupación de los profesionales; la mayoría de las veces, no sabemos si se plantearon cuestiones metodológicas del tipo:

(1) ¿Qué papel debe desempeñar la rutina y qué papel la razón (sistematización) en el aprendizaje/la enseñanza?
(2) ¿Debe la enseñanza de una lengua tener lugar en contacto directo con la realidad extralingüística?
(3) ¿En qué lengua debe enseñarse una lengua (no materna) al alumno?
(4) ¿Qué medios lingüísticos pueden/deben utilizarse para enseñar una segunda lengua?
(5) ¿Cómo debe organizarse la enseñanza de la gramática en relación con la enseñanza del vocabulario y con las competencias discursivas/comunicativas? [Esta pregunta está relacionada con la pregunta 2].
(6) ¿Existen diferencias estructurales entre las lenguas? y, en caso afirmativo, ¿cómo puede darse de ellas un tratamiento didáctico?
(7) Si creemos que una lengua debe enseñarse según un modelo, ¿qué (tipo de) modelo debemos adoptar (o proponer)?

Podemos añadir a todo esto cuestiones de "metodología más práctica", por ejemplo, relativas a la dosificación de temas por unidad didáctica, las formas de estimular al alumno, el seguimiento de las destrezas adquiridas, etc.

Hay que decir que, aparte de los numerosos profesores de idiomas de los que sabemos poco o nada (salvo sus nombres), los autores de manuales de enseñanza son poco explícitos sobre sus (eventuales) concepciones metodológicas; si se formula alguna, por lo general no pasa de afirmaciones sumarias sobre la utilidad de los ejercicios, la práctica regular, la lectura; de advertencias contra los hábitos fonéticos transferidos de la lengua materna a la lengua que se adquiere, o de la emulación como fuente de motivación.

Los avances metodológicos han sido lentos, por varias razones: el peso del latín (como primera lengua [extranjera][51] enseñada, como lengua que sirve de puerta de entrada a otras lenguas), la inercia de los organismos y corporaciones responsables de organizar la enseñanza, la ausencia de una red que vincule a los distintos preceptores individuales y, también, la infravaloración general de la importancia de la enseñanza de las lenguas modernas. No es de extrañar, por tanto, que importantes reflexiones metodológicas estén dispersas en el tiempo (y en el espacio), y que no formen un todo homogéneo e integrado.

No es este el lugar para presentar un panorama de las reflexiones e iniciativas metodológicas introducidas en la enseñanza de lenguas en Europa. El trabajo de Caravolas (1994) proporciona información muy útil sobre este tema para el periodo comprendido entre 1450 y 1700. En particular, destacan las propuestas innovadoras de Joseph Webbe y Wolfgang Ratke (Ratichius), cuyas reformas sólo tuvieron un impacto limitado, pero que inspiraron al primer gran teórico, Comenius (Jo[h]annes Amos Comenius; Jan Amos Komenský) (1592–1670). Dado que la aportación fundamental de Comenius es suficientemente conocida, quisiera destacar la contribución metodológica de otros dos autores, uno de los cuales era ante todo filósofo y hombre de ciencia, y el otro preceptor de lenguas.

El primero es el oratoriano Bernard Lamy (1640–1715)[52], cuya importancia ha sido reconocida por Rodis-Lewis (1968), Chevalier (1968: 558-567), Le Guern (1984) y Caravolas

[51] "Extranjera" desde nuestro punto de vista actual…

[52] Lamy entró en el Oratorio en 1658 y estableció lazos de amistad con Malebranche. Fue sucesivamente director de estudios en Vendôme, en JuilIy, y profesor de filosofía en Saumur y en Angers. De 1676 a 1686, enseñó

(1994).[53] Se cita sobre todo su libro *Entretiens sur les sciences*, donde el autor establece el principio del acceso a otra lengua a través de la lengua materna (y esto sirve también en el caso del aprendizaje del latín)[54], pero hay que referirse sobre todo a su *Rhétorique ou l'Art de parler*, donde el lenguaje se analiza como una actividad a la que contribuyen el cuerpo *y* el alma, como la actividad que ilustra más claramente esta unión característica del hombre. En su *Rhétorique*, Lamy integra un componente de gramática general (que proporciona los principios para la enseñanza y el análisis de las lenguas) y un componente de retórica, en el sentido de "arte de hablar", es decir, el dominio sistemático de las estructuras[55], las funciones y los contextos de uso de la lengua, y un (meta)componente de metodología (muy relevante desde el punto de vista pedagógico y psicológico). Como escribe el autor en el prefacio de su *Rhétorique*:

> Cet Ouvrage sera donc utile aux jeunes gens qu'il faut accoutumer à aimer la vérité, & à consulter la raison pour penser & agir selon sa lumiere. Les raisonnemens que je fais ne sont point abstraits. J'ai tâché de conduire l'esprit à la connoissance de l'Art que j'enseigne, par une suite de raisonnemens faciles ; ce que les Maîtres ne font pas avec assez de soin. L'on se plaint tous les jours qu'ils ne travaillent point à rendre juste l'esprit de leurs Disciples ; ils les instruisent comme l'on feroit de jeunes Perroquets : ils ne leur apprennent que des noms : ils ne cultivent point leur jugement, en les accoutumant à raisonner sur les petites choses qu'ils leur enseignent; d'où vient que les sciences gâtent souvent l'esprit, au lieu de le former.[56]

Es significativo que Lanny, insistiendo en la idea de la progresión gradual, abogue por la enseñanza de las lenguas modernas por medios naturales, y recomiende el *Janua* de Comenius para aprender vocabulario en contacto con el mundo real.

El segundo autor es Matthias Cramer, o Kramer (1640–1729), profesor de idiomas en Nürnberg, en Altdorf, y más tarde en Erlangen, y autor de gramáticas y diccionarios del italiano, francés, español, alemán y flamenco, así como de un libro de diálogos en francés y alemán. Sin embargo, es su diálogo de metodología didáctica (*Entretien [...] entre un Maître de langues et un écolier*, 1696) el que atraerá nuestra atención aquí.[57]

El *Entretien* de Cramer es, de hecho, una obra de engranajes.[58] En apariencia es un texto de aprendizaje, a través del cual el alumno aprende a expresarse y a comunicarse. Pero también es una presentación del método del tutor Matthias Cramer, que se caracteriza por ser una enseñanza proporcionada por un maestro "metódico".

---

teología en el seminario de Grenoble. En 1686 se instaló en el seminario de Saint-Magloire en París; en 1689 fue enviado a Rouen por el Superior general del Oratorio, a causa de sus innovaciones poco apreciadas en materia de exégesis bíblica.

[53] Lamy sintetiza los aportes metódicos de filósofos como Descartes y Malebranche, de lógicos como Arnauld y de gramáticos como Lancelot.

[54] El autor critica también la enseñanza que se basa en la autoridad y la memorización a ciegas.

[55] Estructuras en distintos niveles: fonético, morfológico, sintáctico. Lamy fue un observador cuidadoso del mecanismo de articulación y también comparó giros sintácticos entre varias lenguas.

[56] Texto citado según la edición de 1757 (París, imprenta de Aumont), p. xxi. La *Rhétorique* de Lamy tuvo una veintena de ediciones (cf. Le Guern 1984: 50); el texto del prefacio de edición original (1675: *iv^{v}) es más breve.

[57] Sobre la carrera y la obra de Cramer, ver Schröder (1992); esperamos dedicarle un estudio profundizado al *Entretien*. [Véase ahora: Pierre Swiggers, "*Exempli gratia*: l'exemple incarné. Échantillon précédé d'un mode d'emploi", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 69 (2023) <edición electrónica> 20 p.; URL https://journals.openedition.org/dhfles/9358.]

[58] Es lo que indica la portada: *La Vraie Methode* [...] *Éclairée* [...] *par le moyen d'un Entretien familier* [...], en el que la mención del objetivo (universal y "verídico") engloba la mención del instrumento (específico).

> M.[59] Fort bien, Monsieur; mais savez vous aussi, en quoy la Conversation des Maîtres methodiques l'emporte sur celle des gens là, quelques habiles discoureurs (*discoureuses*) qu'ils (elles) puissent être d'ailleurs?
> E. Non, mon Maître: dites le moy un peu s'il vous plait.
> M. La Conversation avec des personnes, entre lesquelles il n'y en a aucune qui ait l'adresse de pouvoir corriger les fautes qui s'y Font, est semblable à une compagnie de poules qui n'ont point de coq.
> E. Sont-ce donc les seuls Maîtres methodiques qui sachent corriger les fautes ?
> M. Ouy Monsieur, ce ne sont qu'eux seuls qui le sachent faire comme il faut (Cramer 1696: 46).

El *Entretien* es también, de forma entretenida, un discurso educativo, a través del cual el alumno *aprenderá* a comportarse como un hombre honesto, *comprendiendo* que debe ser guiado por un maestro serio (y honrado):

> E. A plus forte raison condanneriez-vous la familiarité des filles debauchées (*courtisanes*) & celle des femmes deshonêtes, dont quelques uns font plus de cas que des Maîtres mêmes?
> M. Assûrement, Monsieur, c'est là l'écueil, & le precipice (*l'abime*) de la jeunesse; c'est là un apas & un leurre dont le Diable se sert pour entraîner les ames & même le corps à la perdition.
> E. Il me semble neanmoins, qu'on puisse s'exercer utilement avec elles, car il y a plus de liberté d'y dire tout ce qu'on veut, & de les entretenir de toutes sortes de propos familiers, au lieu qu'avec les Dames d'honneur on doit parler avec plus de respect & de retenuë.
> M. D'accord; mais vous ne songez plus à ce que je viens de dire. Ouy, Monsieur: l'exercice d'une langue etrangere avec des filles ou femmes prostituées est come l'exercice de la course sur la glace, & il vaudroit mieux être müet que de devenir eloquent par cette voye-là.
> E. On dit pourtant qu'elles peuvent servir de Maîtresses.
> M. Ouy vrayment, de maîtresses d'impudicité, & de toute sorte de mechanceté.
> E. De maîtresses de langue vous dis-je?
> M. Ces maîtresses-là sont trop cheres: elles demandent trop par mois; leur Grammaire est fausse, leurs Dialogues sont vitieux, leurs Adjectifs ruinent nos Substantifs, & enfin leurs Verbes sont tous irreguliers, & quoyqu'ils regissent parfois le Genitif ou l'Accusatif, ils ne se trouvent jamais sans le Datif & sans l'Ablatif.
> E. Voilà qu'est plaisant.
> M. Pour se mettre hors du danger de devoir conjuguer les Verbes de ces creatures; il faut decliner soigneusement leurs Noms & leurs Pronoms personnels.
> E. On pourroit former de plaisants quolibets là dessus (Cramer 1696: 176).

Pero más allá de esta relevancia "directa", la obra presenta una *dimensión metodológica*: estamos ante un verdadero discurso sobre la metodología de la didáctica. Esta dimensión metodológica abarca los diversos aspectos de la enseñanza de idiomas:

- aspectos prácticos (frecuencia y horario de las clases; coste de la enseñanza privada);
- aspectos organizativos (articulación de las materias que deben enseñarse: pronunciación, gramática, vocabulario, literatura; elección del material de lectura: los buenos autores, los periódicos y las "gacetas"; tipos de textos que deben redactarse);
- aspectos terminológicos (enseñanza y asimilación del metalenguaje gramatical);
- aspectos teóricos (importancia del enfoque contrastivo; papel insuficiente de la "rutina" en la adquisición de una auténtica competencia lingüística;[60] ventajas e inconvenientes de la enseñanza simultánea).

[59] M. = *maître* ('maestro'); E. = *écolier* ('escolar, alumno').

Si a esto añadimos el hecho de que, a través del *Entretien*, podemos leer las opiniones de Cramer sobre otros preceptores y autores de manuales franceses (como De Fenne, Parival, Dhuez, Menudier y Marin), se puede concluir que este diálogo didáctico y didaxológico ha sido un hito importante en la evolución de la enseñanza de lenguas modernas y un testimonio crucial del pensamiento metodológico de los profesores de idiomas en la Edad Moderna.

8. Perspectivas y repliegue relativizante

Nuestro objetivo ha sido proporcionar elementos para una agenda de reflexión[61] y *praxis*, en términos de didáctica y didaxología, mostrando los parámetros a tener en cuenta y los temas a analizar. Una primera perspectiva que emerge, en relación directa con la historia de la didáctica es que el estudio de la enseñanza de las lenguas (en plural) debe implicar no solo los productos didácticos y su uso, sino también factores menos tangibles como (1) el prestigio y la difusión de una lengua, (2) la contigüidad geográfica de las lenguas, (3) las situaciones y actitudes políticas e ideológicas, (4) la historia social, económica y religiosa.

Una segunda perspectiva, en el plano de la *ecolingüística didáctica*, es la inclusión, desde un ángulo ecolingüístico, de concepciones que se refieren a lo que se ha llamado "la arquitectura de una lengua"[62]: se trata de establecer la correlación entre el corpus didáctico (y en particular la gramaticografía y la lexicografía) y las cuestiones de norma, registro, valorización (o rechazo) de ciertos usos lingüísticos.

Por último, en cuanto al *enfoque didaxológico*, creemos que la perspectiva general que se desprende es la de la investigación interdisciplinar: nuestro objeto de estudio es muy complejo y requiere, entre otras cosas, además de competencias históricas en distintos campos, el estudio de las relaciones entre lenguas, a través del fenómeno de las traducciones, los préstamos lingüísticos y la difusión de *topoi* culturales, literarios e ideológicos: en definitiva, se trata de identificar los mecanismos culturales que sustentan el ejercicio del plurilingüismo (o la aspiración al plurilingüismo) y que caracterizan, en lo más profundo, la *episteme* (en el sentido de Michel Foucault) de una sociedad.

En el espíritu del tema general de este congreso cuestionamos el pasado. ¿Es este pasado más que un objeto de análisis (muy rico, lo admitimos), más que un campo de interpretaciones y reflexiones? En otras palabras, ¿puede el pasado ser también *praeceptor in rebus futuris*? En nuestra opinión, la lección crucial que puede surgir es la de la relativización. Esta relativización tiene un lado pesimista (o, si se prefiere, de resignación) y un lado bastante optimista.

Examinar situaciones de práctica plurilingüe en el pasado europeo nos obliga a reconocer que las competencias plurilingües adquiridas no son directamente proporcionales a la calidad

---

[60] Cf. Cramer (1696: 54):

> E. Ne pourroit-on se contenter de la seule Routine, sans passer en après à se faire donner des Instructions grammaticales?
>
> M. Ouy, Monsieur: la routine toute seule peut suffire à celuy qui ne souhaite que de *savoir parler françois*, sans se mettre en peine de le savoir lire & écrire, d'entendre & de répondre !a lettre d'un ami, & de se divertir par fois à la lecture de quelque savant ou galant Auteur en la dite langue. Enfin, elle peut être suffisante à celuy qui ne pretend de savoir parler françois que *pour un tems*, sans se soucier aucunement, qu'un jour, faute de personne qui soit capable d'en continuër l'exercice avec luy, il ne vienne à oublier peu à peu tout ce qu'il avoit apris.

[61] En lo que concierne a la dimensión metodológica del trabajo del historiador de la didáctica, ver también Swiggers (1998a, 2007b: 699–705).

[62] Ver Coseriu (1981, 1988), Oesterreicher (1988, 1995), Swiggers (2001); para el origen del concepto "arquitectura de lenguas", ver Benot (1943, primera edición 1889).

e intensidad de los esfuerzos educativos invertidos: no podemos negar los avances logrados por la didáctica y los avances en la producción de medios de enseñanza, pero ¿está hoy el plurilingüismo entre los ciudadanos europeos más extendido y es cualitativamente superior al estado de plurilingüismo que se puede rastrear en el pasado?

Por otro lado, podemos observar que en una era de regulación y estrechamiento políticos y administrativos (ya sea con el pretexto o no de "globalización" o de "gestión eficaz"), sigue habiendo lugar para el multilingüismo y, lo que es más importante, para algunas lenguas que no tienen el prestigio y alcance de los grandes idiomas internacionales. Como demuestra el caso de las *industrias de localización* (inglés: 'localization industries') en la red económica internacional, existe un futuro (prometedor) para las lenguas internacionales vinculadas a instancias de producción local.[63] La política lingüística adoptada por las *industrias de localización* y la reciente evolución de la comunicación en la red demuestran que el inglés no tiene un monopolio absoluto e inquebrantable. Son datos sobre los que los líderes académicos y gestores de la investigación científica y la enseñanza no sólo deben meditar (cf. Lambert 2007), sino que deben integrar en una visión académica y científica (digna de ese nombre) que valore el plurilingüismo y la enseñanza plurilingüe, y que reconozca su gran importancia, incluso su urgencia.[64]

Bibliografía

Beauzée, Nicolas. 1784. "Méthode". *Encyclopédie méthodique: Grammaire et littérature*. Tomo II, 530–546. Paris - Liege: Panckoucke & Plomteux.

Benot, Eduardo. 1943 [1889[1]]. *Arquitectura de las lenguas.* Buenos Aires: Estrada. [Primera edición: Madrid: Núñez Samper, 1889.]

Blanche-Benveniste, Claire, A. Valli, A. Mota, I. Uzcanga Vivar, R. Simone, E. Bonvino, S. Caddeo y É. Castagne. 1997. *EuRom4: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes.* Firenze: Nuova Italia.

Boone, Annie. 2000. "*Le Paralléle de la grammaire des deux langues Françoise et Flamende* de Jacques-François Van Geesdalle (1699)". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700,* ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 335–347. Leuven - Paris: Peeters.

Brickman, William W. 1975. *Claude Fleury (1640–1723) as an Educational Historiographer and Thinker.* The Hague: Nijhoff.

[63] Véase Janssens, Lambert y Steyaert (2004), Joseph (2006) y Cornillie, Lambert y Swiggers (2009), y las referencias bibliográficas ahí.

[64] Cf. Cornillie, Lambert y Swiggers (2009: 19-20): "Many century-old universities had multilingual and international programmes at the very start, but in the 20th century many of them could not avoid becoming political instruments for nation-building, with the usual restrictions for the languages to be used as tools for formal education. Thus, they renounced somehow to their universal mission of creating internationally oriented university communities. Over the last decade, competition between European universities (and competition between universities within one country) has changed the focus towards attracting more international students and fostering the internationalization of the academic faculty. However, increased internationalization has in many cases not led to more diverse multilingual programmes. Linguistic policies often seem to be determined by local rules, favouring the combination of English with the national or regional language and excluding other options which would be able to stimulate collaboration with neighbouring countries. ln fact, one should ask what is the exact nature of language policies and habits that universities have adopted and which they represent worldwide? Their principles do not coincide neither with the business world's languages nor with the national language policies represented by the United Nations or even the European Union. Here also, the academic setting will have to seriously reconsider and redefine its linguistic cultural programme".

Briesemeister, Dietrich. 1992. "Die *Institutiones in linguam Hispanicam* (Köln 1614) des Heinrich Doergang(k)". *Fremdsprachenunterricht 1500–1800,* ed. por Konrad Schröder. 29–42. Wiesbaden: Harrassowitz.

Caravolas, Jean-Antoine. 1994. *La didactique des langues.* T. I: *Précis d'histoire. 1: 1450–1700.* T. II: *Anthologie, I: À l'ombre de Quintilien.* Tübingen: G. Narr; Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (dir.) 1997. *Histoire de la lecture dans le monde occidental.* Paris: Seuil.

Chartier, Roger. 1987. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime.* Paris: Seuil.

Chartier, Roger. 1992. *L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre le XIV^e^ et le XVIII^e^ siècle.* Aix-en-Provence: Alinea.

Chartier, Roger (dir.). 1995. *Histoire de la lecture: un bilan des recherches.* Paris: IMEC.

Chartier, Roger. 1996. *Culture écrite et société: l'ordre des livres (XIV^e^–XVIII^e^ siècles).* Paris: Albin Michel.

Chartier, Roger, Dominique Julia y Marie-Madeleine Compère. 1976. *L'éducation en France du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle.* Paris: SEDES.

Chevalier, Jean-Claude. 1968. *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530–1750).* Genève: Droz. [Nueva edición, con nuevo prefacio: Paris: Champion, 2006].

Claes, Frans. 2000. "Vocabulaires et livres de conversation pour apprendre le français aux Pays-Bas espagnols entre 1550 et 1700". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700,* ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 217–235. Leuven - Paris: Peeters.

Cornillie, Bert, José Lambert y Pierre Swiggers. 2009. "Linguistic Identities and Language Shifts in their Ecolinguistic Setting". *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe,* ed. por Bert Cornillie, José Lambert y Pierre Swiggers. 9–24. Leuven - Paris: Peeters.

Coseriu, Eugenio. 1981. "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido de la dialectología". *Lingüística Española Actual* 3. 1–32.

Coseriu, Eugenio. 1988. "'Historische Sprache' und 'Dialekt'". *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation, Sprachgeschichte, Sprachtypologie,* vol. I., ed. por Jörn Albrecht *et al.* 45–61. Tübingen: G. Narr.

Cramer, Matthias. 1696. *La vraie Methode pour enseigner tres-facilement, & en peu de lems la langue Françoise aux Alemands; Eclairée plaisanment par le moyen d'un Entretien familier François – Alemand Entre un Maître de langues & un Ecolier, qui servira au même tems d'introduction à l'usage de la Grammaire, & à tous les autres Exercices de l'une & de l'autre Langue qui suivront.* Nürnberg: Aux depens des Fils de feu Jean André Endter.

De Clercq, Jan, Nico Lioce y Pierre Swiggers (eds.). 2000. *Grammaire et enseignement du français 1500–1700.* Leuven - Paris: Peeters.

De la Porte, Arnaldo. l659a. *Den nieuwen Dictionaris oft Schadt der Duytse eñ Spaensche Talen. Van nieuws oversien/ghecorrigeert en seer vermeerdert.* t'Antwerpen: By Hieronymus en Ian. Bapt. Verdussen.

De la Porte, Arnaldo. 1659b. *Den Spaensen grammatica. Seer Bequaem ende Profytelijck voor de lonckheyt ende Liefhebbers der seluer Tale. Grammatica española Muy prouechosa por la Juuentud y Amadores de la Lengua Española.* Amberes: En Casa de Ieronymo y Ivan Bapt. Verdussen.

De la Porte, Arnaldo. 1659c. *Nuevo dictionario, o Thesoro De la lengua Española y Flamenca; Sale aora corregido y añadido de vna Grammatica Española, muy prouechosa*

para los que quieren perfectamente aprender la Lengua Castellana. Amberes: En Casa de Ieronymo y Ivan Bapt. Verdussen.

Desmet, Piet y Pierre Swiggers. 1992. "Auguste Brachet et la grammaire (historique) du français: de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique". *Cahiers Ferdinand de Saussure* 46. 91–108.

Dibbets, Geert R.W. 2000. "Une grammaire importante: le *Cort onderwys* de Peeter Heyns (1571/1605)". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700,* ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 289–300. Leuven - Paris: Peeters.

Dodde, Nan L. y C. Esseboom. 2000. "Instruction and Education in French Schools. A reconnaissance in the Northern Netherlands 1550-1700". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700,* ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 39–60. Leuven - Paris: Peeters.

Doergan(g)k, Henricus. 1614. *Institutiones in linguam Hispanicam, admodum faciles, quales antehac nunquam visae. Quae omnes qui studiose legerint totas, multis inopinatis & non speratis recreabunt, & linguam perfectè docebunt.* Coloniae: Petrus à Brachel.

Galisson, Robert. 1986. "Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)". *Études de linguistique appliquée* 64. 39–54.

Gessler, Jean. 1934. *La manière de langage qui enseigne à bien parler et écrire le français. Modèles de conversation composés en Angleterre à la fin du XIV^e^ siècle.* Bruxelles: Éd. Universelle / Paris: Droz.

Hafner, Jochen. 2006. *Ferdinand Brunot und die nationalphilologische Tradition der Sprachgeschichtsschreibung in Frankreich.* Tübingen: G. Narr.

Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language: Selected Essays.* Stanford: Stanford University Press.

Holtus, Gunter y Pierre Swiggers. (en preparación). *Maitres, manuels, méthodes. Didactique et grammaticographie du français entre la Meuse et le Rhin, avec une analyse comparative de la situation à Strasbourg et à Cologne, 1550–1650.* Leuven - Paris: Peeters.

Janssens, Maddy, José Lambert y Chris Steyaert. 2004. "Developing Language Strategies for International Companies: the Contribution of Translation Studies". *Journal of World Business* 39. 414–430.

Joseph, John E. 2006. *Language and Politics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Klein, Horst G. 2002. "EuroCom: Rezeptive Mehrsprachigkeit und Neue Medien". *Grenzgänge* 9. 46–56.

Kok-Escalle, Marie-Christine. 1998. "L'historien du français langue étrangère dans la situation des Pays-Bas: quelques réflexions sur méthodes et pratiques". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 21. 62–77.

Kristol, Andres-Max. 1989. "Le début du rayonnement parisien et l'unité du français au Moyen Âge: le témoignage des manuels d'enseignement du français écrits en Angleterre entre le XIII^e^ et le début du XIV^e^ siècle". *Revue de linguistique romane* 53. 335–367.

Kristol, Andres-Max. 1993. "L'enseignement du français en Angleterre (XIII^e^–XV^e^ siècles). Les sources manuscrites". *Romania* 111. 289–330.

Lagane, René. 1972. "Science de la langue et pédagogie dans l'œuvre de Ferdinand Brunot". *Langue française* 14. 88–98.

Lambert, José. 2007. "The Language of University and the Idea of Language Management: Before and Beyond National Languages. A position paper". *European Networking and Learning for the Future. The EuroPace Approach,* ed. por A. Boonen y W. Van Petegem. 198–215. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Lauwers, Peter. 2004. *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948.* Leuven - Paris: Peeters.

Le Guern, Michel. 1984. "La méthode dans *La Rhétorique ou l'Art de parler* de Bernard Lamy". *Grammaire et méthode au XVII^e^ siècle*, ed. por Pierre Swiggers. 49–67. Louvain: Peeters.

Lioce, Nico y Pierre Swiggers. 2000. "*L'Anatomie de la grammaire Françoise* de Jan Vaerman: une approche bilatérale dans l'enseignement du français en Flandre à la fin du XVII^e^ siècle". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700*, ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 349–368. Leuven - Paris: Peeters.

Lusignan, Serge. 1987. *Parler vulgairement: Les intellectuels et la langue française aux XIII^e^ et XIV^e^ siècles.* Paris: Vrin / Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Meeus, Hubert. 2000. "Peeter Heyns, a 'French Schoolmaster'". *Grammaire et enseignement du français 1500–1700*, ed. por Jan De Clercq, Nico Lioce y Pierre Swiggers. 301–316. Leuven - Paris: Peeters.

Meyer, Paul. 1873. "La Manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français". *Revue critique d'histoire et de littérature* 512. 373–408.

Müller, Bodo. 1996. "Bezeichnungen für die Sprachen, Sprecher und Länder der Romania". *Lexikon der Romanistischen Linguistik,* vol. II/1: *Latein und Romanisch; vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen,* ed. por Günter Holtus *et al*. 134–151. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Oesterreicher, Wulf. 1988. "Sprechtätigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen der Sprachvarietät". *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation, Sprachgeschichte, Sprachtypologie,* vol. II, ed. por Jörn Albrecht *et al.* 355–386. Tübingen: G. Narr.

Oesterreicher, Wulf. 1995. "Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich. Eine Programm-Skizze". *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*, ed. por Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Wolfgang Schweickard y Otto Winkelmann. 3–21. Tübingen: G. Narr.

Petrequin, Gilles y Pierre Swiggers. 2007. "La métalexicographie. Contours et perspectives d'une (sous-) discipline". *L'Information grammaticale* 114. 7–10.

Rädlein, Johann. 1711. *Europäischer Sprach-Schatz Oder an Wörtern so wol als auserlesenen und der Sprachen Eigenschafft gemässen Redens-Arten reiches und vollkommenes Wörter-Buch der vornehmsten Sprachen in Europa*. Leipzig: Braun.

Riemens, Kornelis J. 1919. *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVI^e^ au XIX^e^ siècle*. Leyde: Sijthoff.

Rodis-Lewis, Geneviève. 1968. "Un théoricien du langage au XVII^e^ siècle: Bernard Lamy". *Le français moderne* 36. 19–50.

Roersch, Alphonse. 1940–1941. *Correspondance de Nicolas Clénard.* (3 vols). Bruxelles: Palais des Académies.

Schlösser, Rainer. 2006. "Angewandte historisch-vergleichende Sprachwissenschaft: Erfahrungen aus der Praxis". *Was kann eine vergleichende romanische Sprachwissenschaft heute (noch) leisten?*, ed. por Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Wolfgang Schweickard y Otto Winkelmann. 391–401. Tübingen: G. Narr.

Schröder, Konrad. 1992. "Matthias Cramers *Entretien de la Méthode entre un maître de langues et un écolier* (Nürnberg 1696): Französischunterricht und Fremdsprachendidaktik im Zeitalter Ludwigs XIV". *Fremdsprachenunterricht 1500–1800*, ed. por Konrad Schröder. 171–189. Wiesbaden: Harrassowitz.

Seidelmann, Christian Friedrich. 1724. *Tractatus philosophico-philologicus de Methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim Gallicam, ltalicam et Anglicam.* Wittenbergae: Apud Viduam Gerdesiam.

Stengel, Edmund Max. 1879. "Die altesten Anleitungsschriften zur Erlernung der französischen Sprache". *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur* 1. 1–40.

Stengel, Edmund Max. 1890. *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben.* Oppeln: Francke. [Nueva edición con suplemento por Hans-Josef Niederehe, Amsterdam: Benjamins, 1976].

Suso López, Javier (coord.). 2010. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques. Trois regards (Willem Frijhoff, Daniel Coste, Pierre Swiggers) en parallèle*. Granada: Universidad de Granada.

Swiggers, Pierre (ed.) 1984. *Grammaire et méthode au XVII^e^ siècle.* Louvain: Peeters.

Swiggers, Pierre. 1992. "Les grammaires françaises 'pédagogiques' du XVII^e^ siècle: Problèmes de définition et de typologie; analyse microscopique". *Fremdsprachenunterricht 1500–1800,* ed. por Konrad Schröder. 217–235. Wiesbaden: Harrassowitz.

Swiggers, Pierre. 1997. "Français, italien (et espagnol): un concours de 'précellence' chez Henri Estienne". *Italica et Romanica. Festschrift für Max Pfister zum 65. Geburtstag*, Band II, ed. por Günter Holtus, Johannes Kramer y Wolfgang Schweickard. 297–311. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Swiggers, Pierre. 1998a. "Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde". *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde* 21. 34–52.

Swiggers, Pierre. 1998b. "Franse grammatica's uit Straatsburg, eind zestiende – begin zeventiende eeuw". *Meesterwerk* 11. 11–22.

Swiggers, Pierre. 2001. "Le français de référence: contours méthodologiques et historiques d'un concept". *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept,* t. 1, ed. por Michel Francard. 13–42. Louvain-la-Neuve: Peeters (= *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 26. 1–4).

Swiggers, Pierre. 2003. "Henri Estienne et le «français italianisé»: un témoignage écolinguistique du XVI^e^ siècle". *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann,* ed. por Hans-Ingo Radatz y Rainer Schlösser. 303–314. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Swiggers, Pierre. 2004. "Aux côtés d'Arsène Darmesteter: Léopold Sudre". *Revue des Langues romanes* 108. 483–503.

Swiggers, Pierre. 2006. "El foco «belga»: Las gramáticas españolas de Lovaina (1555, 1559)". *El castellana y su codificación gramatical.* Vol. I: *De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, dir. por José Jesús Gómez Asencio. 161–214. Burgos - Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Swiggers, Pierre. 2007a. "L'analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au 19^e^ siècle. Jalons de l'histoire du français comme objet de description et d'enseignement". *Sprachtheorien der Neuzeit* 6/2: *Sprachbeschreibung und Unterricht*, Teil 2, ed. por Peter Schmitter. 559–645. Tübingen: G. Narr.

Swiggers, Pierre. 2007b. "L'institution du français. Jalons de l'histoire de son enseignement". *Sprachtheorien der Neuzeit* 6/2: *Sprachbeschreibung und Unterricht*, Teil 2, ed. por Peter Schmitter. 646–721. Tübingen: G. Narr.

Swiggers, Pierre. 2007c. "La primera gramática del español en lengua flamenca: la *'Spaensen Grammatica'* de Arnaldo de la Porte (1659)". *Caminos actuales de la Historiografia*

Lingüística, t. II, ed. por Antonio Roldán Pérez, Ricardo Escavy Zamora, Eulalia Hernández Sánchez, José Miguel Hernández Terres y María Isabel López Martínez. 1447–1462. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Swiggers, Pierre. 2008. "Las gramáticas españolas de Doergangk (1614), De la Porte (1659) y Sobrino (1697): el foco 'belgo-renano'". *El castellano y su codificación gramatical.* Vol. II: *De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino),* dir. por José Jesús Gómez Asencio. 351–386. Burgos - Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Swiggers, Pierre. 2009. "Le français et l'italien en lice: l'examen comparatif de leurs qualités chez Henri Estienne". *Rencontre des langues et politique linguistique* (= *Synergies Italie* 5), ed. por Rachele Raus. 69–76. Torino: Université.

Swiggers, Pierre. 2009. "El *Breve y muy provechoso orden* (1648), de Carolus Mulerius: La primera gramática del español en lengua holandesa". *Estudios de historiografía lingüística,* ed. por José María García Martín. 757–779. Cádiz: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Swiggers, Pierre. 2010. "La clarté du français: examen d'un 'idéologème'". *Zeitschrift für romanische Philologie* 126/3. 443–459.

Swiggers, Pierre y Frans-Jozef Mertens. 1984. "La grammaire française au XVII^{e} siècle. Bibliographie raisonnée". *Grammaire et méthode au XVII^{e} siècle,* ed. por Pierre Swiggers. 95–110. Louvain: Peeters.

Swiggers, Pierre y Willy Van Hoecke (eds). 1989. *La langue française au XVI^{e} siècle. Usage, enseignement et approches descriptives.* Louvain - Paris: Leuven University Press - Peeters.

Verdeyen, René. 1925–1935. *Colloquia et Dictionariolum Septem Linguarum, gedrukt door Fickaert te Antwerpen in 1616.* (3 vols). Antwerpen: Nederlandsche Boekhandel / 's Gravenhage: Nijhoff.

Weinrich, Harald. 1961. "Die *clarté* der französischen Sprache und die Klarheit der Franzosen". *Zeitschrift für romanische Philologie* 77. 528–544. [Trad. francesa: "Clarté du français ou clarté des Français?", en: H. Weinrich, *Conscience linguistique et lectures littéraires.* 219–236. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1989).

ANEXO I

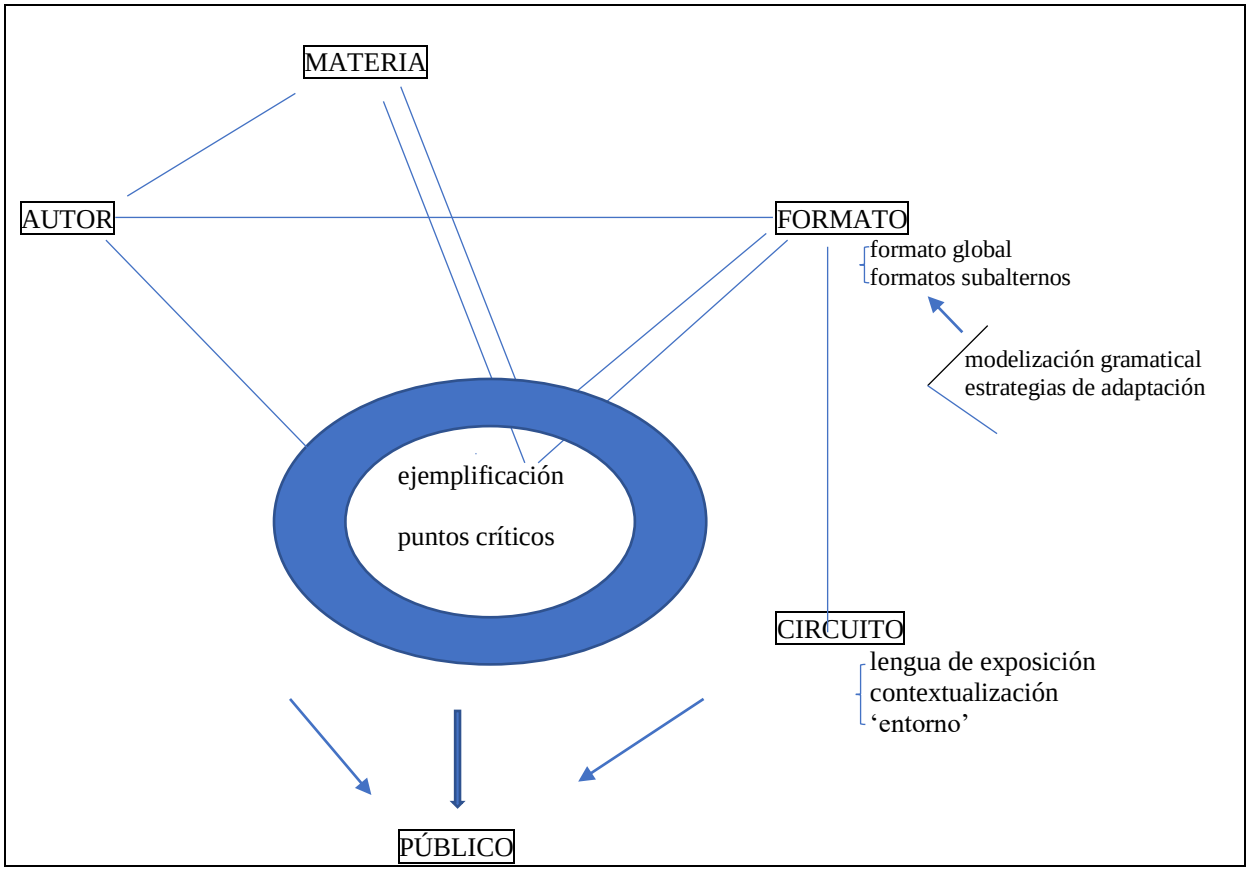

Figura 2. Modelo global de análisis historiográfico de obras gramaticales

ANEXO II

Aspectos dinámicos:
Contexto
Tradición
Autor (– tradición) – público
Lengua en desarrollo
Estrategias de adaptación
Tecnología (e.g., imprenta)
Conceptos didácticos

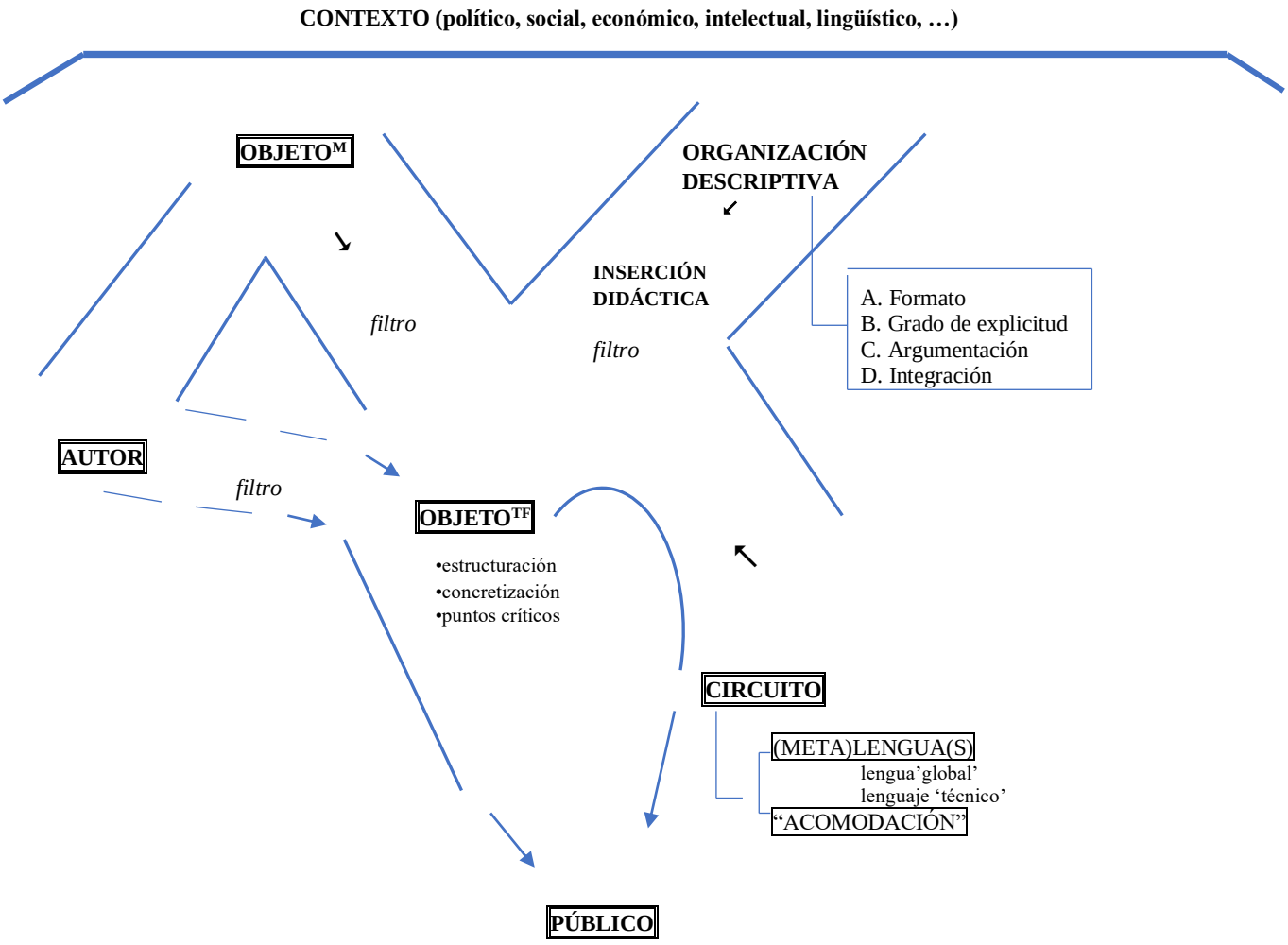

Figura 3. Modelo más detallado de análisis historiográfico de obras gramaticales (didácticas)