

SABERES CLÁSICOS Y CONOCIMIENTOS ÚTILES  
EN EL SIGLO XVIII. PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA  
DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

*Classical Learning and Useful Knowledge  
in the Eighteenth Century. Pedagogy and Teaching  
of Foreign Languages in Spain*

Javier LÓPEZ ALÓS  
Universidad de Leeds  
lopezalos@hotmail.com

Fecha de recepción: 18/03/2013  
Fecha de aceptación definitiva: 02/05/2013

RESUMEN: En estas páginas quiere subrayarse la pertinencia y necesidad de una lectura en clave política de la Ilustración en España a través de un campo que, por lo general, ha despertado sobre todo el interés de los filólogos. La pedagogía moderna surge como parte de un programa general de progreso y política de Estado difícilmente compatible con el pensamiento tradicional católico acerca de la función del saber y de las instituciones mediante las que debe transmitirse. Con relación a este contexto teórico se exponen las principales líneas que siguió la enseñanza de idiomas extranjeros durante la época ilustrada en España y los antecedentes que, vinculados a la Gramática, se dan en la enseñanza de las lenguas. Ello servirá para comprender mejor los cambios y continuidades en la metodología y su previsión institucional del siglo XVIII español.

*Palabras clave:* ilustración española, enseñanza de lenguas extranjeras, utilidad, concepto de pedagogía, tradición nacional; cultura y política.

**ABSTRACT:** This article underscores the relevance and necessity of a political reading of the Spanish Enlightenment through a field usually addressed only by Philologists. Modern pedagogy arose as part of an overall program of progress and State policy that was hardly compatible with traditional Catholic thinking about the role of knowledge and the institutions through which it should be transmitted. In relation to this theoretical context and the history of language teaching, this article sets out the main lines followed in the teaching of foreign languages during the Enlightenment in Spain and its background linked to grammar, with a view to improving our understanding of the changes and continuities that took place in the methodology and institutional plans during the eighteenth century in Spain.

*Key words:* Spanish Enlightenment, teaching of foreign languages, utility, concept of pedagogy, national tradition, culture and politics.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XVIII el proyecto de modernización de España implica la propia revisión de su identidad cultural y de aquellos elementos constitutivos de una tradición que, en sentido amplio, llamaremos *literaria*. La configuración de lo nacional curiosamente viene acompañada de una cierta voluntad de reforma y progreso que, por lo general, reconocemos como característicos de un período de Ilustración. En este contexto, el problema de la educación, de sus modalidades y sus contenidos, de sus agentes y del idioma en que la transmisión de conocimientos y valores tiene lugar, todo ello, tiene, sin perjuicio de otros enfoques, un innegable significado político.

El propósito de esta investigación es eminentemente sintético. Se ha procurado ir más allá de un mero acopio informativo organizado en compartimentos estancos, y preferido al menos trazar algunos puntos de fuga por el que la investigación pudiera ser continuada. En este sentido, no se trataría tanto de incrementar la cantidad de datos que sobre la materia se conocen, como de proponer otras formas de lectura de esos datos, otra disposición con potencia interpretativa de la nueva relación con el tiempo histórico que asoma en el siglo XVIII y los cambios en la organización institucional de los saberes.

Durante el siglo XVIII puede constatarse un retroceso en la utilización y enseñanza de las lenguas clásicas al que siguió un progresivo abandono de la vieja Retórica. Los tiempos modernos, adscritos a crecientes requisitos de inmediatez e intervención técnica, asistieron al auge de algunas lenguas nacionales como nuevas lenguas de comunicación diplomática y científica. En este sentido, en la España del XVIII hablar de enseñanza de una lengua extranjera equivale prácticamente al francés (pues la fuerza del latín consiste precisamente en su carácter supranacional, no puede considerarse extranjera). Aunque el cambio de estatus del latín y el griego no significara que el clasicismo quedase automáticamente

relegado y se asistiera a un renovado interés por las referencias de la tradición cultural grecolatina —historia, mitología, teatro, arquitectura, política...—, el idioma en el que las ciencias del siglo se desenvuelven es un hecho íntimamente relacionado con la finalidad de su cada disciplina.

Partimos de la base de que la tensión entre prácticas y discursos de poder, entre proyectos e instituciones, es muy difícil de entender si no se percibe su condición política. Es cierto que no es *solo* política, pero sí *también* política. Por eso, en un artículo donde se reconoce la crisis del tardohumanismo católico, quiere avanzarse en una reconstrucción plausible del proceso de disciplinamiento del control social a través del Estado.

## 2. EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

El propio nacimiento de la pedagogía moderna pone de manifiesto una creciente preocupación por cómo, quién y dónde se *enseña*, antes que por el qué se debe *aprender* característico de una tradición en la que tales cuestiones ya se hallaban resueltas. A estos adverbios se suma el de cuánto, como paradigmáticamente revela la implantación de los exámenes escritos. Cuantificación y objetivación articulan así un sistema que, en su creciente formalización, desarrolla una disciplina consistente en «aprender a aprender» y que se considera parte constitutiva de la gobernabilidad<sup>1</sup>, al punto de contarse la pedagogía como otro «arte de gobierno», junto al arte de la política y el arte de la economía<sup>2</sup>. No por casualidad, la administración de la enseñanza constituye un cambio fundamental para medir la superación del Antiguo Régimen y en la pérdida de autoridad, tanto política como espiritual de la Iglesia<sup>3</sup>.

En rigor, no es fácil reconocer un pensamiento pedagógico en España antes de la Revolución francesa. Casos como el de Benito Jerónimo Feijoo, pueden mostrarnos una gran obra en torno a problemas de la educación, pero no una pedagogía propiamente dicha. Al menos, no en un sentido genuinamente ilustrado. Lo de menos sería en este caso su carácter asistemático, pues la importancia de las aportaciones del beneditino habría que identificarla en su defensa de la utilidad de las ciencias para la prosperidad general del Estado. La labor crítica de Feijoo apunta siempre a la remoción de los obstáculos que dificultan el progreso público: prejuicios, superstición, pedantería, obras caducas e ineficaces que

1. Véase el interesante ensayo de HOSKIN, Keith. «Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado». En BALL, S. J. (comp.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1997, pp. 33-57.

2. FOUCAULT, Michel. «¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*)». En *Sobre la Ilustración*, estudio preliminar y traducción de Javier de la Higuera. Madrid: Tecnos, 2003, p. 7.

3. La inspección de la enseñanza constituye un índice privilegiado para medir las relaciones de poder entre Iglesia y Estado. Un estudio minucioso puede verse en RAMÍREZ AÍSA, Elías. *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

deben sustituirse por otras, etc. Una tarea monumental y de grandes méritos, entre los cuales, sin embargo, no hallaríamos la empresa de una filosofía de la educación alrededor del sujeto y no pensada para la decantación de los conocimientos verdaderos o adecuados. Este giro es emblema de una ilustración liberal: según esta, si hay moralización, solo puede deberse a que la naturaleza no dispone de ninguna *a priori*. Por tanto, más que remover obstáculos para restaurar *lo moral-natural*, se trata de cultivar la virtud de la autoacción para descubrir por uno mismo *lo moral-razional*<sup>4</sup>.

Lo dicho a propósito de Feijoo sirve para comprender la naturaleza aplicada de los trabajos de la Ilustración española sobre la materia, como los de Pedro Rodríguez Campomanes, Pablo de Olavide, Gregorio Mayans o Jovellanos, por citar los nombres más relevantes de una política educativa «indecisa y titubeante», en la que «no faltó la legislación y se llegaron a reformar aspectos concretos de la enseñanza, pero donde se mantuvieron las mismas estructuras y las mismas deficiencias que se querían eliminar»<sup>5</sup>. Por ejemplo, Campomanes mostraba su optimismo ilustrado al creer que para las reformas iba a bastar la «sola persuasión general de la utilidad de lo que se manda». O lo que es lo mismo, en la no tan ilustrada idea de un progreso dependiente de la obediencia a otro. En consecuencia, como muy bien se ha resumido: «Creía, además, que ello era posible sin poner en cuestión las estructuras políticas del Antiguo Régimen, que no aspiraba a cambiar, sino a consolidar mediante su reforma»<sup>6</sup>.

También los programas de colonización de Sierra Morena ideados por Olavide, se rigen por la idea de utilidad pública, como ocurre también con su proyecto de reforma del plan de estudios de la Universidad de Sevilla<sup>7</sup>. Otro tanto ocurre con Mayans, quien, en el marco de una clara vocación regalista, aporta medidas concretas, iniciativas políticas y administrativas, algunas tan notables como su *Informe al Rey sobre el método de enseñar en las universidades* de 1767 (el mismo año, por cierto, en que se decretó la expulsión de los jesuitas)<sup>8</sup>. Pero no hay ninguna teoría de la educación en sentido estricto, es decir, autónoma, tampoco en Mayans. La justificación del *Informe* aclara bastante esta afirmación:

[...] y que en la manera de enseñar, y estudiar, debe haber un tal método que conierne a todos los estudios de modo que se ordene a la Felicidad Pública, así los que informan en la religión, como en los menesteres de la vida humana, ordenándoles

4. Vid. KANT, Immanuel. *Pedagogía*, ed. M. FERNÁNDEZ ENGUIA, trad. L. Luzuriaga y J. L. Pascual. Madrid: Akal, 2003, p. 86.

5. Escribe Antonio VIÑAO FRAGO en B. DELGADO CRIADO (coord.). *Historia de la educación en España y América II. La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Fundación Santamaría-Ed. Morata, 1993, p. 649.

6. VIÑAO, *ibíd.*, p. 661.

7. OLAVIDE, Pablo. *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*, estudio preliminar de F. Aguilar Piñal. Barcelona: Ed. Cultura Popular, 1969.

8. Del mismo año es también el regalista *Proyecto sobre educación pública* o «plan Abreu».

a que totalmente se restituya a Dios lo que es de Dios; enteramente se dé al Rey lo que es del Rey<sup>9</sup>.

Sin embargo, desde Jean-Jacques Rousseau, *pedagogía* en sentido moderno es la ciencia que se ocupa no tanto de las condiciones de la enseñanza como de aquellas que se refieren al aprendizaje, de manera que el educando pasa a considerarse el auténtico eje de la instrucción. Mientras los ilustrados españoles hablan del desarrollo y prosperidad pública, de una educación «ordenada a», Rousseau habla en el libro I de *Emilio o sobre la educación* para definir la educación de la naturaleza del «desarrollo interno de nuestras facultades». Su uso constituye la educación de los hombres y se completa con la experiencia o educación de las cosas. Una educación bajo el supuesto de la autonomía de los fines. Así, Emilio «tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son realmente suyos [...] Hay un espíritu universal, no por las luces, sino por la facultad de adquirirlo [...] Porque, lo repito una vez más, mi meta no es proporcionarle la ciencia, sino enseñarle a adquirirla llegado el caso<sup>10</sup>».

Pero en la España ilustrada tal cosa no es posible y por eso lo que encontramos son reformas concretas que fortalecen las regalías del monarca, sea a través de los contenidos educativos, sea a través de las instituciones que los administran. Puede verse en la disputa entre colegiales mayores y manteístas, en los proyectos universitarios, en las Sociedades Económicas, o en los seminarios conciliares, por citar los ejemplos más destacados<sup>11</sup>. En suma, se trata de la educación del buen vasallo y la «pedagogía oficial» de la Ilustración española no puede pasar de afirmar la conveniencia y utilidad para la felicidad pública de instruir a la nación en aquellos conocimientos que benefician su prosperidad<sup>12</sup>. Ello deriva en que toda esta pedagogía adopte un sesgo material muy pronunciado, esto es, que su preocupación principal sea determinar los contenidos que mejor han de servir a ese

9. Cit. en ESTEBAN MATEO, L. y SERRA PONS, I. En DELGADO CRIADO. *Historia de la Educación. Op. cit.*, p. 736.

10. ROUSSEAU, J. Jacques. *Emilio o sobre la educación*. Ed. de M. ARMIÑO. Madrid: Alianza Editorial, 2003, Libr. III, p. 308.

11. Al respecto pueden verse NEGRÍN, Olegario. *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: UNED, 1987 y MARTÍN HERNÁNDEZ, FRANCISCO. *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración*. Madrid: CSIC, 1973. La relación entre regalismo y seminario desembocó en jansenismo en algunos establecimientos como el de San Fulgencio en Murcia. Vid. Mas Galván, Cayetano. *La educación superior en la Murcia del siglo XVIII*. Alicante: Universidad de Alicante, 2003.

12. Bernabé Delgado resume las ideas de Martín Sarmiento, que resultan prototípicas en la España ilustrada del momento: «Si se deseaban promover en España, como se decía, las industrias mecánicas y las manufacturas, había que potenciar en las nuevas generaciones los estudios útiles, traduciendo todas las obras de carácter científico e importando los métodos modernos, sin que ello ahogase el carácter de la educación española», *ibíd.*, p. 743. En términos muy parecidos encontramos el estímulo de la industria, el comercio, la instrucción y el lujo en Sempere y Guarinos. Vid. HERRERA GUILLÉN, Rafael. *Las indecisiones del primer liberalismo español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006, pp. 113-187.

fin común. El caso de la enseñanza de las lengua extranjeras sirve muy bien para ilustrar estas afirmaciones.

### 3. UTILIDAD DE LAS CIENCIAS Y PEDAGOGÍA

La autonomía de los fines, el ideal ilustrado de un conocimiento desinteresado y autodeterminado por el individuo, se muestra incompatible con la comprensión más tradicional de la ciencia según el catolicismo. De hecho, el catolicismo determina una Ilustración de características distintas a las de la Ilustración clásica (francesa, escocesa y alemana) sobre todo en dos aspectos: 1) el institucional, mediante la función de control y censura y una estructura de comunicación basada en el argumento de autoridad; 2) la utilidad, la función de la ciencia. Ambas facetas sirven para explicar en qué consiste la ciencia ilustrada española y aspectos clave de su expresión, esto es, que afectan sus contenidos y su lenguaje. Así, el mérito y la virtud son nociones relativas no solo al resultado técnico, sino a la correspondencia a unos fines externos a la propia acción o a la autodeterminación del sujeto que la desempeña. De ahí la afinidad entre tradición y el casticismo: como sistema que vertebra la relación entre lo que debe enseñarse y lo que debe aprenderse, y como forma de conservación y transmisión de un cuerpo de conocimientos que sirve a la estabilidad de una sociedad que evoluciona lenta y naturalmente. A modo de ejemplo, pueden evocarse algunos testimonios significativos.

En los *Discursos filosóficos sobre el hombre* de Juan Pablo Forner queda muy claro este planteamiento de «verdadera utilidad» contrapuesta a la aparente que ofrece la ciencia moderna. Así, la virtud del verdadero conocimiento nada tiene que ver con la virtud técnica, sino con la adecuación del contenido epistémico al plan de salvación. En suma, desde este punto de vista, con la adecuación al verdadero fin de la existencia humana. Todo lo demás, se dice, es «vana distracción», «saber lo imposible», «torpe vanidad», «bandos», entre muchas otras expresiones para caracterizar, «inútiles sus leyes e invenciones», el empeño científico. Por tanto, vemos que a la física newtoniana el católico puede oponer la virtud, y la ciencia meritoria es solo la que sirve al hombre para perfeccionar las inclinaciones de su voluntad<sup>13</sup>.

Si Aristóteles empezaba su *Metafísica* observando la inclinación natural del ser humano a saber, en la tradición católica, y en el siglo XVIII español en particular, ello se modula con la pregunta acerca de qué cosas deben saberse y con qué finalidad. La cuestión de la utilidad es decisiva para la interpretación de las

13. FORNER, Juan Pablo. *Discurso filosófico sobre el hombre*. Madrid: Imprenta Real, 1787. Podría resumirse que el libre albedrío es incommensurable con la física mecanicista a través de estos versos: «¿Aquel lazo común, lazo invisible / que liga el Universo, y mudamente / sus partes lleva en giro irresistible, / Atárate también, puesto que afrente / tal ley tu libertad?», p. 46.

ciencias ilustradas en España, cuya autonomía respecto de los fines trascendentes de la existencia, en un esquema todavía muy influido por el escolasticismo, es el límite más difícil de superar. Un ejemplo verse en la producción de uno de los anti-ilustrados más famosos de su tiempo, el padre Francisco Alvarado, conocido como el Filósofo Rancio. En sus *Cartas aristotélicas*, publicadas desde las últimas décadas del siglo, reafirmaba que la metafísica es la madre de las demás ciencias: «Es oscura, no lo negamos, pero necesaria: y tan necesaria que ni todo el aparato de experimentos y observaciones, ni el mejor talento y aplicación, harían cosa de provecho sin sus conocimientos»<sup>14</sup>. De este modo, los filósofos modernos yerran al proceder a una suerte de teología natural, libre de autoridades y entregada al experimentalismo.

Aún en vísperas de la Constitución de 1812, cuando, entre otras cosas, se estaba planeando la necesidad de modernizar las estructuras y funciones de la instrucción pública en España, la posibilidad de que las ideas ilustradas pudieran guiar la cuestión educativa era objeto de fuertes polémicas. Se daban reacciones como la del agustino Luis Cerezo al defender la superioridad del latín sobre las demás lenguas por su correspondencia con los conocimientos verdaderamente útiles: «sin embargo de ser lengua muerta, es común en toda la Europa y por ella se comunican recíprocamente los sabios las provechosas producciones de sus entendimientos»<sup>15</sup>. Es decir, porque la lengua latina era más que la lengua del catolicismo romano, como el Concilio de Trento había recordado. Había una función añadida en tanto idioma en el que circulaban las ideas útiles, en el que se comunicaban los conocimientos que, a través de su autoridad, los sabios transmitieron: el lenguaje de la verdad. La sustitución de un idioma por otro revela que la verdad estaba cambiando de manos y que su administración iba a depender cada vez más de la burocracia estatal.

#### 4. LA FUNCIÓN DE LAS LENGUAS

Por tenues que fueran, el desarrollo de una economía mercantil y una paulatina institucionalización de la ciencia favorecieron un tratamiento nuevo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España que había de tender hacia aplicaciones más naturales y prácticas. Podría decirse que se procedió de un modo parecido a la modernización en otros ámbitos: un reformismo lento y titubeante, según el cual a menudo se retrocedía. Así por ejemplo, en 1735 Fernando VI (1713-1759) reconocía en un decreto la mala situación académica

14. ALVARADO, Francisco. *Obras escogidas del Filósofo Rancio*, edición e introducción de fray Alonso GETINO. Madrid: Administración de la Ciencia Tomista, 1912, p. 44.

15. CEREZO, Luis. *El ateísmo baxo el nombre de pacto social propuesto como idea para la Constitución española*. Impugnación escrita por \_\_\_\_, Agustino Calzado. Valencia: Francisco Brusola, 1811, p. 75.

del latín y obligaba a recuperar las *Institutiones* de Antonio de Nebrija (1441-1522). También Carlos III (1716-1788) haría lo propio cuatro décadas después y lo restablecería como texto oficial para el aprendizaje de la lengua latina. Como ha sido subrayado, ello suponía una importante limitación de las posibilidades de renovación de la gramática, que quedaba en los mismos esquemas que Nebrija manejara en el siglo XV<sup>16</sup>.

En este sentido, la consideración que la enseñanza de los idiomas extranjeros tuvo durante el siglo XVIII refleja las indecisiones que la Monarquía borbónica arrastró en sus intentos de modernización administrativa. Tampoco las tribulaciones que la Retórica y las lenguas clásicas experimentaron, incluida la de su precaria resistencia, se explicarían fuera de ese contexto. Como ejemplo, sirva la cita del *Nuevo método para el estudio de la nación francesa* del abate Jean François de Pons invocada en el prólogo del *Plan de Estudios* de González Cañaveras de 1767:

Guardémonos de comenzar la carrera de los estudios de los niños por la lenguas, que llaman Sabias; no carguemos su memoria de cosas que sobrepujen a su comprensión e inteligencia; no les impongamos obligación alguna que no hayamos antes procurado que pruebe su razón.

Cómo se consiente la crueldad de condenar a los pobres niños el suplicio de cargar perpetuamente su memoria de una vana confusión de reglas, que no dá luz alguna a su entendimiento, y menos, diversión... Estos rudimentos, azotes de la primera edad, parece que han sido inventados para apagar la emulación de los jóvenes, e inspirarles el disgusto de las Ciencias y las Artes<sup>17</sup>.

Debe decirse que, a partir de la segunda mitad de siglo, la metodología de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras conoce importantes novedades, cuyo reflejo alcanzará nuestro país. Por citar algunos ejemplos teóricos, al que habría de sumarse la pedagogía práctica de Basedow, cabe mencionar 1) *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* de Plunche en 1751, quien se valía ya de un método natural basado en la imitación; 2) *De la manière d'apprendre les langues*, obra escrita en 1768 por Lysarde de Randovilliers, en donde el cambio de enfoque se manifiesta en el mismo título, sustituyendo la enseñanza por el aprendizaje y llamando la atención sobre el contexto en que se produce; 3) *Cours de langue italienne*, método directo publicado en 1783 por Luneau de Boisgermain<sup>18</sup>; 4) *Arte de hablar bien el francés*, de Nicolas Chantreau en 1781, cuya influencia se

16. Véase el trabajo de HANS, J. Niederehe. «La gramaticografía del siglo XVIII, entre tradición y reorientación». En KOERNER, E. F. K. y NIEDEREHE, H. S. *History of Linguistics in Spain*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co., 2001, II, p. 193.

17. Citado por FERNÁNDEZ FRAILE, M.<sup>a</sup> Eugenia. «Juan Antonio González Cañaveras y la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 42, 2009, p. 3. <http://dhfiles.revues.org/705>.

18. A estas obras se refiere SÁNCHEZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, op. cit., pp. 148 y ss.

extendió por todo el siglo XIX<sup>19</sup>. Se trata de una obra, como el *Arte de traducir* de Capmany, en que gramática y traducción tienen modos de exposición y ejercicio que denotan el alejamiento de los modelos latinos y el camino hacia los métodos directos que aún tardarían mucho en adoptarse<sup>20</sup>.

Ahora bien, en lo que parece un rasgo de época, tampoco en esta materia idiomática la educación en España desarrollaba sus contenidos con autonomía. En el caso de algunos de nuestros más célebres ilustrados, autonomía respecto de las necesidades del Estado. Ello convertía en secundario el dominio hablado de la lengua frente a su condición de instrumento de acceso a los escritos más avanzados de la época<sup>21</sup>.

No en vano, las obras más influyentes de Campomanes o Jovellanos en este terreno pedagógico nos indican cómo el fomento de la educación se hace subsidiario de la economía política, y las necesidades de esta ejercen de referencia discriminatoria. Así por ejemplo la *Ordenanza para el Real Instituto Asturiano de Gijón* propuesta por Jovellanos defendía la utilidad de las lenguas extranjeras en aras del beneficio que comportaban los adelantos técnicos del siglo, literalmente «como estudio auxiliar, dirigido a promover los adelantos técnicos que las naciones sabias hicieron en ellas, y con él podrán fácilmente adquirirlos y comunicarlos a su patria»<sup>22</sup>.

## 5. EL PENSAMIENTO LINGÜÍSTICO Y LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La enseñanza de las lenguas extranjeras se reflexiona en el contexto general de la renovación de las teorías sobre el lenguaje que tienen lugar durante la primera Modernidad. En general, cabe señalar dos circunstancias fundamentales que propiciaron dicho movimiento: una de orden teórico y otra práctico.

19. GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. «Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 2005, p. 137.

20. *Ibíd.*

21. No ocurre así con la lengua alemana, cuyo principal uso se daba en el campo militar. En este contexto se elabora la primera gramática alemana para hispanoparlantes: *La Gramática española y alemana, esto es, reglas que enseñan el leer, pronunciar, entender, y hablar el idioma alemán*, escrita por Raimundo Strauch en 1783. Sobre esta obra, puede verse PALAU RIBES, Francisca. *La Primera gramática alemana escrita para españoles: comentario lingüístico y edición crítica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1962; y MARIZZI, Bern. «Observaciones sobre la Gramática Española y Alemana de Raymundo Strauch y Vidal de 1783». En PFEIFFER, Michael *et al.* (eds.). *Was mich wirklich interessiert. Homenatge a Jordi Jané*. Barcelona: 2012, pp. 97-111. Pocos años después Antonio Villa publicaría la *Gramática alemana dividida en tres partes*. Madrid: Imprenta Real, 1792. Vid. MARIZZI, Bern. «La Gramática de la Lengua Alemana de Antonio de Villa (1792): fuentes y correctores». *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 25, 2012.

22. *Obras publicadas e inéditas de Gaspar Melchor de Jovellanos*. Ed. Cándido NOCEDAL. Madrid: BAE, II, p. 412.

En el primer caso, como señalara George A. Padley, «una vez el Humanismo hubo cumplido su programa y agotado los enfoques filológicos y normativos de su tiempo, los estudios puramente lingüísticos dieron paso a las preocupaciones filológicas y teológicas»<sup>23</sup>. A partir de ahí, de figuras como José Escalígero (1540-1609) o Francisco Sánchez de las Brozas, por citar dos de los nombres más relevantes, el interés se va desplazando hacia la cuestión de los orígenes y fundamentos, gramáticas *de causis* en detrimento de las *institutiones*, *rudimenta* o *exercitationes* que habían servido para la enseñanza del latín. Se prefigura así —y la creciente presencia de adjetivos como «racional», «lógica» o «razonada» para describir las investigaciones gramaticales da índice de ello— lo que más tarde caracterizará a los autores de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal<sup>24</sup>.

Lancelot y Arnauld, los autores de esta famosa gramática, desde 1660 serán conocidos por su indagación en el fundamento común de todas las lenguas, esto es, la búsqueda de los elementos universales que caracterizan la expresión lingüística de los seres humanos. Como puede suponerse, ello acarrearía importantes consecuencias en la manera de concebir la enseñanza de segundas lenguas y en lo que más tarde sería el comparatismo lingüístico y su apelación al prototipo común<sup>25</sup>.

Desde el punto de vista práctico, los descubrimientos geográficos conllevaron también hallazgos lingüísticos, y la crisis de la hegemonía universal católica se vio acompañada de la del latín. La gramática, ya lo notaron Luis Vives y Comenio, dejará de servir como *ratio universalis* en una progresiva atención a los contextos y al *sentido común* basado en la experiencia. Así por ejemplo John Locke, en sus *Some thoughts concerning Education* de 1693 bajo la influencia de Montaigne, marca un avance hacia la Pedagogía. Son el sentido común, la observación y la experiencia, y no la gramática, los factores decisivos para la enseñanza. Aunque todavía defiende el latín como lengua que es útil y natural aprender, difiere la forma en que se lleva a cabo: «Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones, pero solo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales»<sup>26</sup>. El interés y la motivación son dos conceptos

23. Cit. en TUSÓN, Jesús. *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona: Teide, 1992, p. 57.

24. Cf. *Ibid.*, pp. 57-69.

25. En esta dirección se ubica Gregorio MAYANS con *Orígenes de la lengua española* de 1737, que tuvo el precedente de Bernardo Aldrete en 1606 *Del origen y principio de la lengua castellana*. Para los orígenes y evolución del comparatismo lingüístico, véase la síntesis histórica de ROBBINS, R. H. *Breve historia de la lingüística*. Trad. Enrique Alcaraz. Madrid: Paraninfo, 1992, pp. 169-204.

26. Cit. en SÁNCHEZ PÉREZ. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1992, p. 146.

centrales en este giro hacia la vertiente práctica de todo aprendizaje<sup>27</sup>. En consecuencia, el método conversacional aparecerá como preferido y la gramática se reserva a quien ya habla una lengua, no a quien quiere aprenderla. Esto es, las reglas se obtienen por inducción de casos particulares conocidos, contrariamente a la tradicional manera deductiva a partir de las normas gramaticales.

En suma, se aprecia una tendencia hacia los estudios gramaticales de cada lengua particular como un fin en sí mismo, no como simple medio para el aprendizaje de una ulterior<sup>28</sup>. Pero no es hasta la de Courville de 1728 que encontramos una aplicación didáctica a los trabajos gramáticos sobre el francés<sup>29</sup>. Aquí, «l'enseignement d'une langue étrangère était apparemment impensable sans une initiation préalable à la grammaire»<sup>30</sup>. Aunque francés, castellano y latín parecen compartir una misma gramática, Núñez de Prado realiza en ese mismo año la primera gramática pedagógica del francés estrictamente contrastiva y pensada para estudiantes hispanoparlantes<sup>31</sup>. El estudio de cualquier idioma tiende a convertirse en una finalidad independiente de cualquier otra lengua. Niederehe propone para visualizar ese paso la diferencia entre la *Gramática* de Benito Martínez Gómez Gayoso en 1743<sup>32</sup> y el *Arte del romance castellano, dispuesta según sus principios generales y uso de los mejores autores* de Benito de San Pedro en 1769. La propia lengua, estudiada con autonomía respecto del latín, es reivindicada en el contexto de una «renovación de todas las artes», a la manera de otras naciones y de los logros de los gramáticos de Port-Royal. Pero San Pedro debe fijarse también en gramáticos del Siglo de Oro como el Brocense o Gonzalo Correas: «La llegada del racionalismo francés constituye así una ruptura con la tradición lingüística del humanismo y una reorientación de la gramaticografía española hacia modelos franceses, y, al mismo tiempo, hacia modelos autóctonos descuidados hasta ahora»<sup>33</sup>.

27. Aquilino Sánchez habla del siglo XVIII como el momento de un «fuerte resurgir de un enfoque pedagógico que pone el énfasis en lo natural, en contraposición a lo formal o artificioso. Es un enfoque extendido en pedagogía. La enseñanza de idiomas es solo un exponente». *Op. cit.*, p. 149. Ahora bien, quizá hablar de «resurgimiento» no sea lo más exacto en este caso, si se trata de un enfoque nuevo.

28. Resulta muy útil la recopilación de MONTORO CANO, Rocío. «Catálogo de gramáticas en español y publicadas en España a lo largo del siglo XVIII». *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 16, 2008. [www.tonosdigital.com](http://www.tonosdigital.com).

29. COURVILLE, Antonio. *Explicación de la gramática francesa*. Madrid: Domingo Fernández, 1728.

30. LÉPINETTE, Brigitte. «La grammaire contrastive franco-espagnole de la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Analyse de six ouvrages». En KOERNER y Niederehe. *History of Linguistics in Spain, op. cit.*, p. 155.

31. NÚÑEZ DE PRADO, José. *Gramática de la lengua francesa dispuesta para el uso del Real Seminario de nobles*. Madrid: Balbás, 1728.

32. Sobre este autor acaba de publicarse LÓPEZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Isabel. *Bernardo Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*. Madrid: Universidad de Murcia, 2010.

33. *Ibid.*, pp. 186 y ss.

Así, la Gramática de la RAE de 1771, en línea con Gayoso, mira el latín como modelo, pero también busca «principios comunes a todas las lenguas».

En la primera mitad del XVIII, el aprendizaje del francés «cese d'être destiné à des fins directement pratiques et de caractère surtout oral (sa voir parler, pour «commencer dans les deux mondes», par exemple) et devient un moyen pour comprendre des textes et dans certains cas, les traduire»<sup>34</sup>. Muestra de ello es la sucesión de títulos que contemplan la enseñanza del francés a partir del castellano<sup>35</sup>.

Por otro lado, del contraste surgieron también formas más o menos apolo-géticas de casticismo: las vindicaciones de la lengua y aportaciones españolas al conocimiento, la conciencia de un estilo particular o la desconfianza ante las formas más progresistas de Ilustración, son manifestaciones de ese proceso. En el fondo, este tipo de apologías cumplían una función muy coherente con el reformismo de la administración borbónica: constituían un punto medio entre el tradicionalismo escolástico y las innovaciones ilustradas. La cuestión no era tanto el cambio del idioma como los contenidos asociados al mismo. Esto lo podemos ver ya en el *Paralelo de las lenguas castellana y francés* del padre Feijoo en 1726:

Así que el que quisiere limitar su estudio a aquellas facultades, que se enseñan en nuestras Escuelas, Lógica, Metafísica, Jurisprudencia, Medicina Galénica, Teología Escolástica, y Moral, tiene con la lengua Latina cuanto ha menester. Mas para sacar de este ámbito, o su erudición, o su curiosidad, debe buscar como muy útil, si no absolutamente necesaria, la lengua Francesa. Y esto basta para que se conozca el error de los que reprueban como inútil la aplicación a este idioma<sup>36</sup>.

El problema del francés, desde este punto de vista, era su relación con el latín y con las viejas estructuras de transmisión del conocimiento. Aquel *dictum* atribuido a Carlos V según el cual el inglés era un idioma para hablar con los pájaros, el alemán con las bestias, el francés con los hombres, el italiano con las mujeres... y el español con Dios, fue nuevamente puesto en circulación un par de siglos más tarde<sup>37</sup>. Que el francés fuese la nueva lengua de cultura no era una simple cues-

34. LÉPINETTE, *op. cit.*, p. 175.

35. LE GALBIS DE GRIMAREST, Juan Enrique. *Nueva Gramática Francesa con un nuevo método para aprender a pronunciar*. Pamplona: Herederos de Martínez, 1747; GALMACE, Antonio. *Llave nueva y universal para aprender con brevedad y perfección la lengua francesa sin auxilio de maestro*. Madrid: Oficina de Gabriel Ramírez, 1748; CAPMANY Y MONTPALAU, Antonio de. *El arte de traducir del idioma francés al castellano*. Madrid: Sancha, 1776; CHANTREAU, Pierre Nicolas. *Arte de hablar bien francés o gramática completa*. Madrid: Sancha, 1781. Para un análisis de la estructura y contenido de estas obras, véase el citado trabajo de Lépinette.

36. FEIJOO, Benito Jerónimo. *Teatro crítico universal*, tomo primero (1726). Madrid: Joaquín Ibarra, 1778, & 10, p. 313.

37. Cf. CHECA BELTRÁN, José. «Paralelos de lenguas en el siglo XVIII: de Feijoo a Vargas Ponce (1726-1793)». *Revista de Literatura*, LII, 1991, p. 499.

tión académica, sino la manifestación de que las pretensiones de universalidad del catolicismo romano, en las que España había estado muy implicado, perdían terreno ante conceptos como la universalidad de la razón, que permitían apologías como el *Discours sur l'universalité de la langue française* del Conde de Rivarol en 1784. Sin embargo, como ha sabido observarse, esta disociación del latín como instrumento de comunicación de saberes privilegiados, tuvo también algunas consecuencias favorables para el mejor estudio de la lengua clásica, muy deficiente a esas alturas. En palabras de Richard y Rodgers: «The decline of Latin also brought with it a new justification for teaching Latin. Latin was said to develop intellectual abilities, and the study of Latin grammar became an end in itself»<sup>38</sup>.

Por otro lado, la consideración sintomática de los cambios en la hegemonía lingüística como parte de nuevas relaciones políticas es para el mismo Feijoo una constante histórica en España. Según su explicación, ya el dominio cartaginés hubo de esforzarse mucho en extender su lengua, lo mismo que los romanos más tarde con el latín: «pues la introducción del lenguaje forastero es nota indeleble de haber sido vencida la Nación, a quien se despojó de su antiguo idioma. Primero se quita a un Reino la libertad, que el idioma. Aun cuando se cede a la fuerza de las armas, lo último que se conquista son lenguas, y corazones»<sup>39</sup>.

No se trataba, contrariamente a como los detractores españoles del francés se empeñaban en caricaturizar, de pedantería o afrancesamiento caprichoso<sup>40</sup>. Era el requisito mínimo para cualquier participación en la comunicación científica europea y la diplomacia, en especial desde la Paz de Utrecht en 1713 y el establecimiento de la dinastía francesa en España. Según el propio Núñez de Prado dice en 1728: «mi curiosidad obligó a tomar algún conocimiento de esta lengua, que así ha quitado a la Latina la singularidad de ser común a todas las Naciones»<sup>41</sup>. Y casi cincuenta años después, Antonio de Capmany constata en el prólogo a su *Arte de traducir* una nueva situación lingüística «desde que el idioma francés se ha hecho en este siglo intérprete de los conocimientos humanos, esto es, de las verdades y errores antiguos y modernos»<sup>42</sup>.

La expulsión de los jesuitas en 1767 constituye un momento crucial para las esperanzas ilustradas en España. Varios son los planes de modernización educativa que en ese y los inmediatos años se conocieron. Pocos, sin embargo, los

38. RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS. *Approaches and Method in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 2.

39. FEIJOO. *op. cit.*, & 24, p. 320.

40. Para un esquema de esta polémica puede verse CISNEROS AYÚCAR, Juan Luis. «El castellano en el siglo XVIII: apologistas y detractores». *Res Diachronicae Virtual 3: Estudios sobre el siglo XVIII*, 2004, pp. 147-152, [www.resdi.com](http://www.resdi.com).

41. Cit. en BRUÑA CUEVAS, Manuel. «L'universalité de la langue française en Espagne». En KOERNER y NIEDEREHE. *History of Linguistics in Spain*, *op. cit.*, p. 238.

42. *Íd.*, p. 247.

que se llevarán a cabo<sup>43</sup>. Uno de los proyectos más ambiciosos y avanzados fue el de Juan Antonio González Cañaveras, que le ocupó tres décadas y en el que se hace énfasis sobre las lenguas modernas y las ciencias experimentales y naturales, según el objetivo del «noble bien educado»<sup>44</sup>. A lo largo de esos casi treinta años, Cañaveras fue por ejemplo el autor de una *Cartilla española y francesa* en 1784, donde sentaba las bases de la gramática castellana y defendía la lengua vernácula como la idónea para aprenderlas<sup>45</sup>. A partir de ahí, podía aplicar esos conocimientos al resto de las lenguas. Pero la modernidad de Cañaveras se nos hará más clara si a esto añadimos su preferencia por el aprendizaje temprano de las lenguas y por la presencia en su plan de estudios del principio de optatividad: latín, francés o italiano (ya inglés en lugar del idioma transalpino en la edición de 1794)<sup>46</sup>.

Como puede verse, la propuesta de Cañaveras es representativa de ese giro hacia lo natural. Que la lengua de aprendizaje sea la materna es el primer rasgo de una prelación distinta en el tradicional diseño curricular, que hacía del latín un eje que atravesaba los estudios desde las primeras letras, aprendidas también en esa lengua. En la misma línea, el estudio de la Retórica y de la Filosofía debía ser en el idioma materno. Y lo que valía para aprender este, valía también para los extranjeros: cuanto más pequeños mejor, con un enfoque práctico a partir de usos concretos mediante los cuales inferir reglas generales.

#### CONCLUSIONES

Todos estos asuntos manifiestan una forma de relación con el tiempo y el espacio, y el debate sobre el modo en que tal se produce. En otras palabras, en cuanto al tiempo se refiere, puede distinguirse un cambio en la progresiva decantación hacia una inmanencia de los motivos cada vez más explícita. El criterio de utilidad se va orientando a las necesidades del mundo terreno, aun a costa de las enseñanzas tradicionales. Ello afecta a la determinación de los contenidos materiales de los medios de organización social, como la educación. La pedagogía

43. FERNÁNDEZ FRAILE, M.<sup>a</sup> Eugenia y SUSO LÓPEZ, Javier. *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada: J. Suso ed. y Método Ediciones, 1999.

44. GONZÁLEZ CAÑAVERAS, Juan Antonio. *Modo de enseñar las Lenguas y Ciencias que convienen a un noble bien educado, ó Plan de Estudios, con el método de estos [...], obra comenzada en el año de 1767, continuada hasta el de 1782, y concluida en el presente por [...]*. Cádiz-Madrid: Oficina de Benito Cano, 1794.

45. GONZÁLEZ CAÑAVERAS, Juan Antonio. *Cartilla Española y Francesa, o combinaciones generales para la Lectura en ambas Lenguas*. Cádiz: Viuda de D. Antonio de Alcántara, 1784.

46. Para el italiano debe citarse TOMASI, Pietro. *Nueva y completa gramática italiana explicada en español, dividida en dos tratados...* Madrid: Manuel Martín, 1779; y para el inglés CONNELLY, Thomas. *Gramática que contiene reglas fáciles para pronunciar y aprender metódicamente la lengua inglesa con muchas observaciones, y notas críticas de los más célebres autores puramente ingleses...* Madrid: Imprenta Real, 1784.

moderna se inscribe en esa dirección, al igual que todo el antibarroquismo del XVIII. Hay una relación distinta con el tiempo, una expectativa nueva sobre lo que la Historia, como representación racional y semántica del tiempo, puede ofrecer. De ahí también la crisis de la Retórica clásica, cuyas prestaciones no se evidenciaban ya como óptimas en un mundo en trance de tecnificación. En definitiva, la relación con el pasado se ve sometida a una revisión de motivos, de usos y objetivos últimos. Entenderlo a través de ejemplos tan aparentemente alejados de estas cuestiones ha sido la ambición de estas páginas, en la medida en que pueden leerse como pertenecientes a un mismo proceso de autonomía de los fines respecto a las determinaciones de la trascendencia y paulatina dependencia del Estado burocrático en los nuevos.

Los lenguajes de la verdad, las formas de transmisión de lo que debía saberse para organizar la vida social, son en el fondo la manera en que puede reconocerse la lucha por la hegemonía cultural. El final del Antiguo Régimen en España marca la consolidación del dominio del Estado burocrático en la vida económica, no así en la cultural. Podría decirse que esta no consigue deslindarse de las instituciones tradicionales hasta, en su caso, tiempos muy recientes. Pero, de cualquier modo, es algo que tampoco debe sorprendernos demasiado, si es que la divisa de autonomía que mayoritariamente manejó nuestra Ilustración no pasó de referirse a unas instituciones frente a otras o a una felicidad identificada con la felicidad del Estado.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes

- ALVARADO, Francisco. *Obras escogidas del filósofo rancio*, edición e introducción de fray alonso getino. Madrid: Administración de la ciencia tomista, 1912, 2 vols.
- CAPMANY y DE MONTPALAU, Antonio de. *el arte de traducir del idioma francés al castellano*. Madrid: Sancha, 1776.
- CEREZO, Luis. *El ateísmo baxo el nombre de pacto social propuesto como idea para la constitución española. Impugnación escrita por fr.\_\_\_\_, agustino calzado*. Valencia: Francisco Brusola, 1811.
- CHANTREAU, Pierre Nicolas. *Arte de hablar bien francés o gramática completa*. Madrid: Sancha, 1781.
- CONNELLY, Thomas. *Gramática que contiene reglas fáciles para pronunciar y aprender metódicamente la lengua inglesa con muchas observaciones, y notas críticas de los más célebres autores puramente ingleses*. Madrid: Imprenta Real, 1784.
- COURVILLE, Antonio. *Explicación de la gramática francesa*. Madrid: Domingo Fernández, 1728.
- FEIJOO, Benito Jerónimo. *Teatro crítico universal*, tomo primero (1726). Madrid: Joaquín Ibarra, 1778.
- FORNER, Juan Pablo. *Discurso filosófico sobre el hombre*. Madrid: Imprenta Real, 1787.

- GALMACE, Antonio. *Llave nueva y universal para aprender con brevedad y perfección la lengua francesa sin auxilio de maestro*. Madrid: Gabriel Ramírez, 1748.
- GONZÁLEZ CAÑAVERAS, Juan Antonio. *plan de educación, o exposición de un nuevo modo para estudiar las lenguas, geographia...* Cádiz: Benito Cano, 1767.
- MODO de enseñar las lenguas y ciencias que convienen a un noble bien educado, ó plan de estudios, con el método de estos [...], obra comenzada en el año de 1767, continuada hasta el de 1782, y concluida en el presente por [...]. Cádiz/Madrid: Benito Cano, 1794.
- CARTILLA española y francesa, o combinaciones generales para la lectura en ambas lenguas. Cádiz: Viuda de Antonio de Alcántara, 1784.
- GUILL RUBÍ, Abdón Senén. *Forma gramatical la qual contiene el modo como se ha de aprender a leer y hablar la lengua francesa*. Madrid: Agustín Fernández, 1707.
- LE GALBIS DE GRIMAREST, Juan Enrique. *Nueva gramática francesa con un nuevo método para aprender a pronunciar*. Pamplona: Herederos de Martínez, 1747.
- NÚÑEZ DE PRADO, José. *Gramática de la lengua francesa dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles*. Madrid: Balbás, 1728.
- OLAVIDE, Pablo. *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*, estudio preliminar de F. Aguilar Piñal. Barcelona: Ed. Cultura Popular, 1969.
- STRAUCH, Raymundo. *La gramática española y alemana, esto es, reglas que enseñan el leer, pronunciar, entender, y hablar el idioma alemán*, manuscrito de 1783. Edición crítica en Palau Ribes, Francisca. *La primera gramática alemana escrita para españoles: comentario lingüístico y edición crítica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, 1962.
- TOMASI, Pietro. *Nueva y completa gramática italiana explicada en español, dividida en dos tratados...* Madrid: Manuel Martín, 1779.
- TORRE Y OCÓN, Francisco de la. *Nuevo método, breve útil y necesario para aprender a escribir, entender y pronunciar las dos principales lenguas española y francesa*. Madrid: Juan de Ariztia, 1728.
- VILLA, fr. Antonio de. *Gramática de la lengua alemana dividida en tres partes [...]*. Madrid: Imprenta Real, 1792.

## Estudios

- BRUÑA CUEVAS, Manuel. «L'universalité de la langue française en Espagne». En KOERNER, E. F. K. y NIEDEREHE, Hans-Josef. *History of Linguistics in Spain*. Ámsterdam: John Benjamins, 2001, II, pp. 229-262.
- CHECA BELTRÁN, José. «Paralelos de lenguas en el siglo XVIII: de Feijoo a Vargas Ponce (1726-1793)». *Revista de Literatura*, LII, 1991.
- CISNEROS AYÚCAR, Juan Luis. «El castellano en el siglo XVIII: apologistas y detractores». *Res Diachronicae Virtual 3: Estudios sobre el siglo XVIII*, 2004, pp. 147-152. [www.resdi.com](http://www.resdi.com).
- FERNÁNDEZ FRAILE, M.<sup>a</sup> Eugenia. «Juan Antonio González Cañaveras y la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 42, 2009. <http://dhfles.revues.org/705>.

- GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. «Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 2005.
- HERRERA GUILLÉN, Rafael. *Las indecisiones del primer liberalismo español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- LÉPINETTE, Brigitte. «La grammaire contrastive franco-espagnole de la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Analyse de six ouvrages». En KOERNER, E. F. K. y NIEDEREHE, Hans-Josef. *History of Linguistics in Spain*. Ámsterdam: John Benjamins, 2001, II, pp. 137-179.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M.<sup>a</sup> Isabel. *Bernardo Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*. Madrid: Universidad de Murcia, 2010.
- MARIZZI, Bern. «La Gramática de la Lengua Alemana de Antonio de Villa (1792): fuentes y correctores». *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 25, 2012.
- MARIZZI, Bern. «Observaciones sobre la Gramática Española y Alemana de Raymundo Strauch y Vidal de 1783». En PFEIFFER, Michael *et al.* (eds.). *Was mich wirklich interessiert. Homenatge a Jordi Jané*. Barcelona: 2012, pp. 97-111.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, Francisco. *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración*. Madrid: CSIC, 1973.
- MAS GALVÁN, Cayetano. *La educación superior en la Murcia del siglo XVIII*. Alicante: Universidad de Alicante, 2003.
- MONTORO CANO, Rocío. «Catálogo de gramáticas en español y publicadas en España a lo largo del siglo XVIII». *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 16, 2008. www.tonosdigital.com.
- NEGRÍN, Olegario. *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: UNED, 1987.
- PALAU RIBES, Francisca. *La Primera gramática alemana escrita para españoles: comentario lingüístico y edición crítica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1962.
- RICHARDS, Jack C. y THEODORE, S. Rodgers. *Approaches and Method in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ROBBINS, R. H. *Breve historia de la lingüística*, trad. Enrique Alcaraz. Madrid: Paraninfo, 1992.
- SÁNCHEZ PÉREZ. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1992.
- TUSÓN, Jesús. *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona: Teide, 1992.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M.<sup>a</sup> Eugenia y SUSO LÓPEZ, Javier. *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada: J. Suso ed. y Método Ediciones, 1999.