

## **Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IV): Edad Media - La enseñanza del latín**

M<sup>a</sup> José Corvo Sánchez

Universidad de Vigo

El presente artículo, como continuación de la serie iniciada en el número trece de esta revista y seguida ininterrumpidamente en los dos números posteriores, se ocupa del siguiente gran momento histórico de nuestro largo relato sobre la historia y tradición de la didáctica de lenguas extranjeras en Europa, el de la Edad Media en el Occidente cristiano, protagonizado por las lenguas de la religión y de la ciencia y por los primeros testimonios en la historia de la didáctica de las lenguas modernas como extranjeras.

De modo específico, tres son los aspectos que deben ser considerados en este contexto: la enseñanza del latín, las lenguas vernáculas y las otras lenguas escritas, sagradas y sapienciales. El primero de ellos constituye el tema que desarrollaremos en las páginas de este artículo, en el que, tras una exposición introductoria general de las circunstancias más destacadas que condicionaron la situación de la lengua latina y de su enseñanza en este periodo, nos centraremos en el proceso concreto de su aprendizaje en el sistema de instrucción cristiano, tratando tres casos o momentos fundamentales: el clero irlandés, el Renacimiento Carolingio y la Escolástica.

The current article, a sequel in the series which started in the thirteenth number of *Babel* and continued uninterruptedly in the two following numbers, is concerned with the following great historical moment in our long story on the history and tradition of foreign language teaching in Europe: that of the Middle Ages in Western Christendom, which is characterised by the languages of religion and sciences, and the first testimonies in the history of the teaching of modern languages as foreign ones.

In more specific terms, in this context there are three aspects that must be taken into account: the teaching of Latin, the vernacular languages and the other written, sacred and sapiential languages. The first of these constitute the theme to be analysed in the pages of this chapter. The initial pages suppose a general introduction of the most relevant circumstances that determined the situation of the Latin language and its teaching within the period. After this introduction, attention will be paid to the specific process of Latin learning within the Christian instruction system, and three basic cases will be dealt with: the Irish clergy, the Carolingian Renaissance and Scholastics.

**Palabras claves:** *enseñanza y aprendizaje, lenguas extranjeras, historia y tradición, Edad Media.*

**Key words:** *teaching and learning, foreign languages, history and tradition, Middle Ages.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la Edad Media, tres son los aspectos que deben ser considerados en el ámbito de la enseñanza de las lenguas: la enseñanza del latín en el sistema de instrucción cristiano, las lenguas vernáculos y las otras lenguas escritas, sagradas y sapienciales. El primero de ellos constituye el tema principal de este artículo, del que pasaremos a ocuparnos tras una panorámica general de la situación de la lengua latina y de las circunstancias más destacadas que condicionaron su enseñanza en este periodo, tratando tres casos o momentos fundamentales: el del clero irlandés, el del Renacimiento Carolingio y el de la Escolástica.

De este modo, en las páginas siguientes continuaremos con nuestro largo relato sobre la historia de la disciplina de la didáctica de lenguas extranjeras en Europa, iniciado en el número trece de esta revista y seguido en los dos anteriores al que nos encontramos<sup>1</sup>.

## 2. PANORÁMICA LINGÜÍSTICA Y FORMATIVA: EL LATÍN EN LA EDAD MEDIA

Los primeros siglos de este periodo constituyen una época de grandes cambios en Europa occidental. La fragmentación de las provincias occidentales, sometidas al dominio de las diferentes tribus, mayoritariamente germánicas, por un lado, y la consolidación del Cristianismo, por otro, propician la configuración de un nuevo contexto político, social, cultural y religioso en el territorio europeo, en el que el Papado y los obispados se alzan como principales centros de poder secular y la Iglesia Católica se responsabiliza de la tarea de velar por el saber y la educación.

Desde el punto de vista lingüístico, este periodo de cambios trae consigo dos hechos de significación relevante para el desarrollo de la vida occidental: en primer lugar, la transformación del Occidente europeo, culturalmente monolingüe y con una educación latina uniforme y endógena, en un territorio dividido en regiones diferentes con multitud de lenguas diversas debido a las migraciones de los pueblos; en segundo lugar, la consideración oficial del latín como lengua de las letras y de la cultura occidental, al ser adoptada por parte de la Iglesia Católica como medio de instrucción y de difusión de la fe cristiana.

Como consecuencia de esto último, en el nuevo contexto ideológico configurado por la Cristiandad el latín culto se ‘encierra’ en los monasterios y, alejado del ámbito literario, se pone al servicio de la comunidad religiosa como palabra escrita y como instrumento práctico y pedagógico, experimentando un nuevo impulso como lengua de la erudición y de la intelectualidad, de la educación y de la comunicación cultural entre los pueblos de Europa occidental, incluidos también aquellos en los cuales nunca antes había llegado a constituirse como lengua oficial —Irlanda, Inglaterra y los del Norte de Europa—, al ser los más alejados tanto geográfica como históricamente del dominio ejercido por el Imperio Romano. Al mismo tiempo, el latín popular se distancia progresivamente de la lengua clásica y la sociedad se divide en dos grupos lingüísticos: por un lado se encuentra el hombre culto de la Iglesia y por otro el *illitteratus*, esto es, el laico sin instrucción que desconoce el latín que se enseña en la escuela. (Cf. Riché 1972: 231)

En los dos grupos, en cualquier caso, el uso del latín y del contenido expresado por esta lengua difiere con mucho de los siglos precedentes. En el ámbito familiar progresivamente va perdiendo el protagonismo en la comunicación diaria y termina cediéndole el paso a las diferentes lenguas vulgares de Europa; más adelante deja de ser la primera lengua administrativa del mundo occidental y, así, a medida que se incrementa el uso de estas lenguas vulgares, paulatinamente va dejando de ser comprendido con facilidad por todos los ciudadanos.

Si bien resulta imposible precisar con mayor exactitud este cambio, sabemos que ya en los siglos VII y VIII aparecen las primeras glosas romances en los textos bíblicos y en el siglo IX el latín es una lengua restringida al uso litúrgico y al ámbito escrito de las actividades legales y judiciales. En cuanto a las lenguas no romances, tenemos incluso testimonios literarios importantes ya en el siglo VIII, como el *Hildebrandslied*. Años después, y a pesar del impulso de su uso como lengua de la literatura escolástica y como instrumento de comunicación dentro del entorno académico, fuera de éste se ha convertido ya en una lengua extraña en todos los países.

Tales circunstancias condicionan y determinan un hecho insólito en el ámbito de enseñanzas de lenguas, pues el latín se convierte en la única lengua que se aprende y que se enseña en toda Europa a lo largo de la Edad Media como lengua extranjera, pues difiere tanto del latín vulgar hablado de los primeros años, como de las lenguas vernáculas después.<sup>2</sup>

Dentro de la nueva gran comunidad occidental —bilingüe e incluso multilingüe, dependiendo de los miembros considerados— y extinguido el sistema escolar greco-romano en Occidente a manos de los invasores germánicos, quienes, como nos recuerda Cipolla, “no tenían ni una tradición de cultura escrita ni simpatía por la misma” (1970: 42), aparecen las nuevas escuelas cristianas, monacales y episcopales —primarias y secundarias, respectivamente—, donde se moldea o forma un nuevo ideal de hombre, el cristiano. (Cf. Sestan 1972: 22)

La lengua clásica ahora se adapta a un nuevo mundo conceptual, cuya intelectualidad gira en torno a los textos sagrados de la Biblia —

libro fundamental para el cristiano, en cuanto voz de Dios—, a su comprensión e interpretación y a su enseñanza a través fundamentalmente del estudio de su gramática, lo que constituye uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta el sistema de formación medieval cristiano, presidiendo, sin lugar a dudas, el complejo entramado del proceso de aprendizaje de lenguas.<sup>3</sup>

Y podemos decir que para este estudio de la gramática se siguen fielmente muchas de las pautas y moldes gramaticales de los siglos precedentes, si bien se introducen ahora algunos elementos pedagógicos y su proceso de enseñanza se enriquece con la teología y la filosofía cristianas.

En la Baja Edad Media la situación varía enormemente: asistimos al resurgimiento de las ciudades, a cuyas catedrales se desplaza la vida cultural, liberándose del aislamiento de los monasterios. En sus escuelas<sup>4</sup>, poco a poco comienza a formarse una comunidad estudiantil cada vez más numerosa y una renovada comunidad docente, en la que, por un lado, junto a los monjes, se generaliza la figura del maestro secular y, por otro, surgen nuevas preocupaciones intelectuales que conducen al desarrollo de los estudios lingüísticos, filosóficos, de medicina y de derecho.

Al amparo de las catedrales se levantan las universidades, como nuevos centros de instrucción superior divididos en facultades, atendiendo a las diferentes ramas del saber: derecho, medicina, teología y artes. Este hecho transcendental consolida, por un lado, la decadencia de la cultura monástica y, por otro, la internacionalización del saber en lengua latina a través de la comunidad universitaria.

En este contexto, ya a partir del S. XII, en manos de la filosofía escolástica —resultante de la integración del pensamiento filosófico de Aristóteles en la teología católica— se desarrolla una nueva concepción de la gramática, la de los gramáticos especulativos o *modistae*, conocidos así por sus tratados *De modis significandi*.

En este último tramo de la Edad Media, como en los siglos precedentes, el proceso concreto del aprendizaje de la lengua latina, en definitiva, se desarrolla dentro de las coordenadas del sistema de ins-

trucción cristiano, del que pasamos a ocuparnos ya de forma directa en el apartado siguiente.

### 3. LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN EL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN CRISTIANO

El desarrollo de los acontecimientos que protagonizan el proceso de la enseñanza del latín en el sistema de instrucción cristiano, nos permite considerar tres momentos fundamentales a lo largo de todo el período medieval: el del clero irlandés en las islas, su relevo en el continente durante el periodo carolingio principalmente y el de la Escolástica ya en la Baja Edad Media.

#### 3.1. *El programa de formación medieval y el clero irlandés*

El programa de formación medieval, dividido en dos partes<sup>5</sup>, se basa en las *siete artes liberales*<sup>6</sup>: la gramática, la dialéctica y la retórica forman la primera o *trivium*; la música, la aritmética, la geometría y la astronomía la segunda o *quadriivium*<sup>7</sup>. Y dentro de él, la gramática, subordinada al estudio de la doctrina cristiana, se convierte en la base de la erudición medieval<sup>8</sup>, como principal disciplina dentro del sistema educativo y cultural del Medievo para aprender a leer y escribir el latín y las Escrituras a un mismo tiempo.

Durante la Antigüedad, los cristianos se habían limitado a reforzar su preparación religiosa en el ámbito familiar y en las iglesias, manteniéndose fieles a la formación clásica impartida en las escuelas tradicionales aún en tiempos del Bajo Imperio, cuando la educación profana heredada y la religiosa ya coexistían enfrentadas con la aparición de las escuelas monásticas<sup>9</sup>, en las que al aprendizaje de las letras y de las sílabas se incorporan los nombres de los personajes bíblicos y los versículos de los Proverbios en sustitución del repertorio mitológico y pagano de las escuelas públicas y privadas antiguas, así como la memorización de los salmos del salterio y el Nuevo Testamento.

Sin embargo, la decadencia general experimentada en Occidente y la barbarie de las invasiones germánicas condujeron al impar-

ble declive de las instituciones educativas romanas y a la inevitable destrucción de la escuela antigua<sup>10</sup>, momento a partir del cual podemos afirmar que la cultura intelectual occidental es exclusivamente eclesiástica.

En relación con esto debe destacarse la importante labor promotora desempeñada por el clero irlandés en la difusión del Cristianismo y la alfabetización del continente europeo, hecho que sitúa a Irlanda a la cabeza de la civilización cristiana hasta la invasión escandinava del siglo IX. (Cf. Robins 1987: 78)

Y cabe destacar esta labor aún más, si tenemos en cuenta las particulares circunstancias de Irlanda, que podemos resumir a través de las siguientes palabras de Marrou: "(...) habiendo permanecido fuera del Imperio, Irlanda céltica no conoció jamás la cultura clásica; por muy notable, y por muy evolucionada que fuese en ciertos aspectos su propia civilización, la Irlanda pagana había seguido siendo un país 'bárbaro', desconocedor de la civilización escrita: el cristianismo, predicado sobre todo por San Patricio (muerto entre los años 460-470), fue el que le proporcionó el Libro, la Biblia, y consiguientemente la escuela. A diferencia de todo el resto de Occidente, Irlanda no conoció más tradición literaria que la de sus escuelas cristianas." (1965: 418)

Fue primero en el territorio celta irlandés y posteriormente en Inglaterra —tras la campaña de evangelización encabezada por la orden benedictina y organizada por el Papa (San) Gregorio I Magno—, donde los monasterios se convirtieron en centros de formación religiosa al servicio tanto del clero como de los laicos, aristócratas en su mayoría en busca de una enseñanza espiritual (Cf. Riché 1972: 240). Y desde allí esta labor se extendió por toda la zona no cristiana ocupada por los pueblos bárbaros, condicionando la historia cultural del medioevo europeo en su conjunto; fuera de las islas la situación era muy distinta, ya que la aristocracia continuaba manteniéndose ligada al sistema tradicional de educación familiar y la llegada de los primeros monjes celtas a las diversas zonas del continente europeo marcaría por ello el punto de arranque hacia la conversión a la cultura bíblica de los príncipes medievales europeos, favoreciéndose de este modo la educación religiosa.<sup>11</sup>

Posteriormente, junto a las instituciones monásticas, aparecen otras escuelas cristianas dirigidas a la formación específica del personal eclesiástico y a la instrucción del clero rural. Hablamos de las escuelas episcopales<sup>12</sup> y presbiteriales, que se establecen como nuevos centros de enseñanza tutelados por la Iglesia Católica, donde la enseñanza laica de la escuela antigua se relega a la esfera familiar.

En el sistema de instrucción cristiano, confeccionado en esencia para la formación de futuros monjes, las enseñanzas impartidas persiguen unas metas muy claras: el estudio y la interpretación de las Sagradas Escrituras. En los siglos posteriores se convierte en un modelo para todo el territorio occidental, siendo adoptado por las escuelas carolingias y por las instituciones monásticas de toda Europa, constituyendo una evidente base de unión de todo su territorio, a pesar de su diversidad geográfica y cultural.

El aprendizaje básico comienza a la edad de seis o siete años con las prácticas de la lectura —siguiendo la progresión metodológica empleada en la escuela romana, consistente en el aprendizaje de las letras, las sílabas, las palabras y las frases—, del canto y del cálculo y continúa con la memorización de los salmos y de los textos latinos mediante la repetición oral en grupo o su copia por escrito en latín. Todo ello en una lengua que ya desde los primeros siglos de la Edad Media se ha convertido en extraña en toda Europa, incluso en las áreas romances, y antes de saber siquiera de la existencia de una gramática.

Las siguientes palabras de Murphy nos ayudan a hacernos una idea clara de esta primera etapa de instrucción: “The young novice *hears* it before he knows it has a grammar—a blessing denied Saint Augustine; he memorizes pieces of it, the *Pater noster*, the hymns—before he has to parse it; and, above all, he is used to its sound patterns before he has to analyze the causes of those patterns. He has in his ears the sound of music before he has in his mouth the eight parts of speech.” (1980: 167)

La formación gramatical del programa educativo medieval supone y abarca lo que podemos definir, de acuerdo con Lepschy (1994: 139), como niveles medio y superior de enseñanza.

Para ello, en los primeros siglos el libro más recomendado es la gramática de Donato y, muy especialmente su *Ars Minor*: “(...) durch Kürze und klare Gliederung. Sie bot die Grundlagen der lateinischen Sprachlehre in einem Umfang, der dem kindlichen Fassungsvermögen besonders entgegen kam (...) sie diente den Unterrichtenden vielmehr als Lehrtext für eine mündliche Stoffvermittlung. Der Text ist fortlaufend in Frage und Antwort gegliedert, der Satzrhythmus vom mündlichen Sprachvollzug geprägt. Er wurde täglich in kleinen Abschnitten diktiert, die auf Wachstäfelchen niedergeschrieben und dann auswendig gelernt wurden. Die Behandlung der AM setzte beim Schüler in erster Linie Gedächtnisarbeit voraus, die oft bis zum eintönigen, unverständenen Auswendiglernen führte.” (Ising 1970: 21)

Su tratamiento como libro elemental para la enseñanza de la lengua latina en los monasterios de las islas, en un territorio tan alejado de Roma y de su lengua, confiere al proceso de adquisición del latín una significación cualitativamente diferente a la experimentada hasta entonces: los alumnos de Donato, para quienes éste había creado su obra, eran hablantes naturales de latín; los discípulos de los monjes, a quienes éstos enseñan ahora la gramática latina, son hablantes naturales de otra lengua, razón por la cual deben aprenderla siguiendo una metodología diferente.

Dos son las grandes innovaciones metodológicas que se dan en este contexto en Irlanda y en Inglaterra en el proceso de aprendizaje del latín como lengua extranjera.

En primer lugar, para la explicación y la comprensión de los términos más difíciles, junto al uso de glosarios monolingües, se recurre al uso de glosarios bilingües, con la inclusión de la lengua vulgar como herramienta útil para el estudio de la gramática y del vocabulario latinos. Éste último se lleva a cabo mediante la memorización de palabras y frases completas que, debidamente seleccionadas de los salmos, sirven como ejemplificación gramatical, obedeciendo a una metodología integrada en un sistema educativo que persigue inculcar las ideas morales y religiosas de la fe cristiana a través del estudio de la gramática latina.<sup>13</sup>

La segunda gran innovación metodológica la hallamos en la inclusión de los paradigmas de la declinación y de la conjugación en el estudio de la gramática; Donato no los había incluido porque, como ya sabemos, sus alumnos eran hablantes de lengua latina en Roma. (Cf. Corvo 2006: 55 y ss.)

La gran influencia ejercida por la obra de Donato se refleja en toda la producción gramatical de este momento, hallándose presente en las denominadas gramáticas elementales y explicativas insulares del periodo precarolingio, de origen irlandés y anglo-sajón y anónimas en su mayoría.

Las primeras, concebidas como textos compilatorios de la gramática de Donato, son breves tratados gramaticales sobre las partes de la oración, donde éstas se exponen de manera sencilla en forma de paradigmas y ejemplos, buscando un claro objetivo didáctico. Las más conocidas son: las *Declinationes nominum*, el *Ars Tatuini*, el *Ars Ambianensis*, el *Ars Bernensis* y el *Ars Bonifacii*.

Las segundas son gramáticas elaboradas en forma de preguntas y respuestas como comentarios teórico-explicativos de diferentes aspectos gramaticales, tomados, al igual que las anteriores, de la obra de Donato principalmente. Su cometido, más que el de enseñar una base gramatical para comprender el texto latino, consiste en explicar *quare Donatus ita dixit* y en comentar sus textos, contraponiéndolos a sus comentaristas para estimular al lector y hacerle reflexionar sobre posibles paralelismos entre las doctrinas gramaticales y extragramaticales, sobre cuestiones ideológicas, teológicas, filosóficas y de diversa índole. (Cf. Swiggers 1997: 94)

Junto a estos primeros tratados y comentarios gramaticales, los latinistas irlandeses son autores, por otra parte, de las primeras manifestaciones escritas en irlandés antiguo a modo de glosas dentro de estas gramáticas, lo que les convierte en los iniciadores de la primera terminología gramatical en lengua vernácula europea, realizada mediante calcos y préstamos latinos.

El *Auraicept na n-éces*, un manual irlandés elemental de poetas del siglo VII, contiene la primera descripción en latín que se conserva

de la lengua irlandesa, siendo, al mismo tiempo, el más antiguo tratado de una lengua del Occidente europeo (Cf. Collison 1982: 40). Incluye la explicación de su origen y una serie de indicaciones diversas, entre las que figuran algunas sobre la división contrastada de las letras en irlandés y latín y otras sobre el alfabeto ogámico (Cf. Dahan et al. 1995: 293). Aunque no está concebido con una finalidad práctica constituye el primero de una larga serie de tratados posteriores escritos con el propósito de normalizar la lengua irlandesa y formalizar su uso literario, atestiguando el encuentro de la cultura indígena con los modelos teóricos de la lingüística medieval y la tradición cultural. (Cf. Lepschy 1994: 186)

Sólo mucho después, en los primeros años del siglo XI y dentro de la larga tradición gramatical anglosajona iniciada a partir del siglo VII y representada principalmente por Aldhelm (ca. 650-709), Beda (673-735), Tatwine (ca. 660-734), Bonifacio (ca. 735-754) y Alcuino (735-804), encontramos el primer caso de gramaticalización de la lengua inglesa en las *Excerptiones de Arte Grammatica Anglice* escritas por Aelfric (c. 955-c. 1020), abad de Eynsham, en inglés para la enseñanza del latín a niños de habla anglosajona en torno a los años 994-995.

Se trata de una gramática latina específicamente didáctica y eminentemente práctica —al margen de la orientación literaria en uso—, concebida, según sus propias palabras, como una adaptación de la obra de Prisciano para el estudio del latín y del inglés a un mismo tiempo: “I, Aelfric, as not being very learned, have taken pains to translate these extracts from the larger and smaller Priscian, for you tender children, into your own language, so that when you have gone through Donatus on the parts of speech, you may be able to instil both languages, Latin and English, into your youthful mind, by this little book, until you reach more advanced studies.” (Apud Murphy 1980: 165)

En lo que se refiere al uso de la lengua vernácula, ésta es empleada tanto como traducción de todas las definiciones presentadas en latín, como en frases y notas explicativas independientes y sin correspondencias latinas.

Como complemento a la gramática, Aelfric también elabora en torno al año 1002 un glosario latín-anglosajón de unas 1300 palabras agrupadas temática y taxonómicamente; de acuerdo con McArthur, Aelfric recoge en concreto los siguientes temas: “God, heaven, angels, sun, moon, earth and sea. Man, woman, parts of the body. Kinship, professional and trades people; diseases. Abstract terms. Times of the year, the seasons, the weather. Colours. Birds, fishes, beasts, herbs, trees. House furnishings, kitchen and cooking utensils, weapons. Parts of the city. Metals and precious stones. General terms, both concrete and abstract.” (McArthur 1986: 162)

Y junto al glosario, recoge también un *colloquium* o libro de conversación a modo de breve manual orientado a la iniciación del diálogo en latín, en el que cabe resaltar el empleo del anglosajón o inglés antiguo en forma de glosas interlineales al texto latino con el objetivo de facilitarle a los niños el aprendizaje del latín. (Cf. Kelly 1976: 142)

Su obra gozó de gran aceptación en su época y siguió usándose incluso un siglo después, al mismo tiempo que el francés se establecía en Inglaterra como lengua de cultura, como consecuencia de la ocupación normanda de las islas británicas en 1066; desde nuestra perspectiva actual y en opinión de Lepschy (1994: 185-6), constituye una auténtica gramática sincrónica del idioma anglosajón.

Esta breve obra de Aelfric, manifestación del programa cultural promovido por los monjes benedictinos, simboliza en su conjunto la práctica en los centros de enseñanza de los monasterios de la instrucción del latín *recte* (Cf. Sánchez 1992: 13), que, como vemos, junto a la gramática también incluía aprender a hablar y a pronunciar correctamente el latín, haciendo que la memorización y la repetición en voz alta de frases y de palabras y el desarrollo dialogado de la clase entre profesor y alumno se convirtiera en recurso habitual y obligado dentro de la práctica oral en el aula.

El dominio alcanzado de este modo en la escritura y en la lectura de la lengua latina permite al alumno iniciarse en la lectura de los textos sagrados de las Escrituras para pasar seguidamente al nivel más alto dentro de las enseñanzas, la interpretación de la Biblia.

### *3.2. De las islas al continente: Alcuino y Carlomagno*

A través del inglés Alcuino, esta actividad didáctica desarrollada en las islas se convierte en fuente principal de inspiración de la gramática carolingia, lo que explica, además, el destacado papel desempeñado por la gramática en la enseñanza durante los siglos posteriores<sup>14</sup>. Con su ayuda será principalmente Carlomagno quien protagonice e inicie el primer periodo de ‘esplendor europeo cultural’ de la Edad Media, conocido como Renacimiento Carolingio.<sup>15</sup>

De acuerdo con Banniard: “Carolingian Europe aimed to be Christian, Latin, and Imperial” (1996: 164). Con este fin claro, Carlomagno promueve la renovación de los estudios y lleva a cabo una reforma educacional de transcendencia importantísima en la futura organización de la vida educativa y cultural de la Europa cristiana: significó un aumento evidente en el nivel general de educación y un florecimiento intelectual que continuaría después con Otón I El Grande, quien, siguiendo el ejemplo de Carlomagno, se rodearía de eruditos y potenciaría el intercambio cultural entre los germanos y los demás pueblos, posibilitando que este florecimiento cultural sobreviviera en Europa de manera más o menos ininterrumpida, llegando hasta las mismas puertas del Humanismo.

Desde el punto de vista lingüístico, se fomentó la unidad ejercida por el dominio del latín en las épocas anteriores como lengua del gobierno, de la ley, de la religión y de la educación y se consiguió levantar un puente firme entre la cultura latina romana y la cultura germánica franca, posibilitando su mutuo enriquecimiento (Cf. McKitterick 1996: 135) y desarrollando un mapa intelectual homogéneo en todo el Occidente europeo por encima de las numerosas divergencias culturales —anteriores y posteriores— existentes entre los distintos pueblos: “From 1050 to 1350, and above all in the century between 1070 and 1170, the whole of educated Western Europe formed a single indifferentiated cultural unit. In the lands between Edinburgh and Palermo, Mainz or Lund and Toledo, a man of any city or village might go for education to any school, and become a prelate or an official in any church, court or university (when these existed) from north to south, from east to west.” (Lepschy 1994: 142)

La evolución paulatina de las lenguas nacionales de estos pueblos, en zonas tan diversas como las insulares Irlanda o Inglaterra o continentales, como Francia o Alemania, no nos lleva, sin embargo, a considerar grandes divergencias en la práctica lingüística del latín dentro del proceso de su aprendizaje, ya que el desarrollo de la clase sigue el modelo implantado por los anglosajones, basado en la instrucción de la gramática con la ayuda de la lengua materna del alumno y en el desarrollo dialogado de la clase en latín, para aprender a hablarlo, buscando desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en dicha lengua.<sup>16</sup>

Testimonio de esta metodología oral son los manuscritos escolares conservados a modo de pequeños diálogos en forma de preguntas y respuestas, como el catecismo cristiano, entre los maestros y los alumnos (Cf. Murphy 1980: 170). A través de éstos sabemos que, como en la escuela antigua, el maestro enseña las reglas a partir del texto de los autores estudiados y explica las palabras aportando equivalentes a modo de sinónimos y antónimos o de explicaciones etimológicas en la lengua de los alumnos, quienes deben recogerlos en orden alfabético en sus glosarios y aprenderlos.

Superado el análisis gramatical, para la explicación de las obras y de los autores se continúa con el modelo expuesto por Prisciano<sup>17</sup>. Estos autores, tomados como modelos de estudio clásico, son los mismos dentro del programa de todas las escuelas occidentales: Cicerón, Virgilio, Horacio, Ovidio, Terencio, etc., es decir, aquéllos cuyos textos proporcionaban una buena escritura, entendiéndose con ello que garantizaban también un buen sentido literario y moral<sup>18</sup>. Este *accessus ad auctores* incluía: vida del autor, título de la obra, intención, tema, utilidad de su contenido y orientación filosófica.<sup>19</sup>

De estos manuscritos, en primer lugar, se concluye que, para habituar a los alumnos a hablar en latín, el maestro partía de unos textos breves, versos o proverbios ‘cristianizados’ de autores latinos, que debían ser memorizados primero y explicados después, dando respuesta a todas las posibles cuestiones comprendidas en ellos, siguiendo la técnica dialogada de la pregunta-respuesta<sup>20</sup>. El aprendizaje del vocabulario, además, se reforzaba con la elaboración, junto a los glosarios bilingües, de vocabularios temáticos y de textos paralelos también bi-

lingües: los primeros, agrupando vocabulario en torno a temas tales como las partes de cuerpo humano, los animales, etc.; los segundos, recogiendo los salmos y las oraciones, principalmente.

En segundo lugar, el hecho de contener muchos de ellos glosas o comentarios en lengua irlandesa, anglo-sajona, alemana o francesa evidencia y justifica que sus autores no fueran otra cosa que aprendices de latín como lengua extranjera, al ser hablantes nativos de otras lenguas diferentes, a las que se recurría como apoyo metodológico buscando la traducción para un mejor entendimiento de las enseñanzas. Atendamos, por ejemplo, al siguiente diálogo, en el que, como vemos, se recurre a la lengua alemana: “Es tu scolaris: Sum. - Sum, quae pars est? Verbum. - Qua re? quod est pars orationis cum tempore et persona sine casu, agere aliquid aut pati aut neutrum significans. - Quale est verbum? anomalum. Quot sunt verba anomala? Quattuor. - Quae? sum, volo, fero, et edo. - Quid significat sum? Ich bin.” (Apud Murphy 1980: 170)

### *3.3. La Escolástica y la Baja Edad Media*

El interés lingüístico también se centra en la gramática con la Escolástica ya en la Baja Edad Media y, más concretamente, en la aplicación de la lógica aristotélica a la Gramática. Lógica y Gramática se subordinan en el sentido de que ambas persiguen un mismo objetivo: la oración significativa o *sermo significativus* (Cf. Arens 1975: 65), pero se mantienen separadas en lo tocante a sus competencias, lo que las define como ciencias, en cuyos ámbitos, por una parte el lógico debe preocuparse por la verdad que encierra la oración y el gramático, por su parte, por su correcta formulación o construcción.<sup>21</sup>

Los autores de las nuevas ‘gramáticas especulativas’ o ‘modistas’, en su estudio científico de la lengua, insisten en un isomorfismo entre las características relevantes de la realidad o *modi essendi*, la estructura conceptual o *modi intelligendi* y las estructuras fundamentales de la lengua o *modi significandi* o *modi construendi*, y se interesan en la búsqueda de las funciones combinatorias de ciertos componentes sintácticos capaces de constituir la gramática universal subyacente a las diferentes realizaciones externas del lenguaje (Cf. Sirridge 1995: 110),

ya que, de acuerdo con ellos, la gramática debe ocuparse de lo común a todas las lenguas más que de las diferencias que separan a unas de otras, es decir, de la esencia de la lengua, lo que las hace iguales, lo que garantiza su unidad y, en definitiva, constituye la base de los universales de la gramática.

En el marco de la recepción aristotélica se aceptan los fundamentos descriptivos de los *auctores*, evidenciándose a este respecto la preferencia indiscutible por Prisciano y sus observaciones sobre sintaxis y cuestionándose la validez de las definiciones propuestas por él en relación con las partes del discurso, insuficientes dentro de los parámetros de la teoría del significado (Cf. Arens 1975: 65-6, Robins 1987: 82), según la cual los *modi significandi*, sacados de las propiedades comunes de las cosas, constituyen los principios absolutos de la gramática y, sólo a través de ellos y dentro de las fronteras de la ciencia gramatical, es posible explicar todos y cada uno de los fenómenos que puedan tener lugar en la lengua.

La tarea del gramático es ahora la de completar dicha división de las *partes orationis* de acuerdo con sus modos de significación o denominación y a esto se dedican los nuevos autores o *modistae*, primero en París y luego en Bolonia y en Erfurt, en sus gramáticas especulativas o tratados *De modi significandi*.<sup>22</sup>

Esta nueva percepción de la gramática produce un cambio importante dentro de su enseñanza avanzada en las universidades: se asigna un lugar preferente a la lectura y explicación de Prisciano en la enseñanza universitaria (Cf. Swiggers 1997: 120) y sus *Institutiones grammaticae* se convierten en material central en la enseñanza gramatical, donde ésta es definida como una ciencia del uso correcto de la lengua y deja de estar vinculada a la crítica de los textos.

Las obras de Guillermo de Conches y Pedro Helías, sus comentarios sobre los textos de Prisciano<sup>23</sup>, preparan el camino hacia este cambio consistente en la ontologización de la gramática, según la cual la morfología y la sintaxis deben considerarse ligadas, de tal forma que toda descripción gramatical se base en unos principios claros que rindan cuenta de la *inventio* de las partes del discurso, de su naturaleza y de sus medios de construcción o de combinación. (Cf. Swiggers 1997: 120)

Así, en sus manuales, tras una exposición general de sus principios, estos maestros se dedicaron esencialmente a desarrollar las ocho partes del discurso y la sintaxis, dejando a un lado el esquema tradicional de la gramática —ortografía, etimología o partes del discurso, sintaxis y prosodia—. Y, distinguiendo con claridad los modos o categorías que vinculaban a las palabras en la oración, diseñaron un sistema sintáctico a través del cual, logrando explicaciones más claras de las funciones de las palabras, les fue posible formular definiciones más apropiadas para cada una de ellas.

La tendencia gramatical europea adopta así una doble vertiente, teórica y escolar. Es decir, por un lado, en su intento de integrar la descripción gramatical en la teoría filosófica, toma un nuevo rumbo hacia la teorización del lenguaje y hacia una gramática latina de base universal. Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza, el estudio de la gramática latina se mantiene fiel al modelo diseñado en el periodo anterior por Donato y Prisciano y a una metodología práctica y normativa que persigue un fin didáctico claro.

No obstante, se produce un cambio de actitud con relación a las gramáticas de los maestros latinos en el *curriculum* en detrimento de la obra de Donato, pues, si bien su *ars minor* sigue destinándose al primer nivel de la instrucción en latín, su *ars maior*, empleado hasta entonces en el nivel secundario, cae en desuso y —salvo el libro III, empleado como libro de texto para el estudio de las figuras y de los vicios en el discurso— termina siendo reemplazado en las escuelas por una serie de tratados, redactados como gramáticas didácticas rimadas de fácil memorización, fieles a los modelos instaurados por aquéllos, entre las que sobresalen el *Doctrinale Puerorum* compuesto por Alexandre de Villadieu en la segunda mitad del siglo XII y el *Graecismus* de Evrard de Béthune.

Frente a la tendencia en Italia, donde se dan los primeros pasos en el camino hacia una nueva tradición más orientada hacia la retórica que a la dialéctica y que alcanzará su mayor nivel de desarrollo en el Renacimiento, en el centro y norte de Europa con los gramáticos medievales tardíos la gramática termina poniéndose al servicio del método dialéctico y desde finales del siglo XIII y en el siglo siguiente, completada la recuperación total de la obra aristotélica, esta gramática espe-

culativa domina el panorama de la investigación lingüística y la aplicación de la lógica al estudio del lenguaje relega el interés por la descripción normativa tradicional a un segundo plano. (Cf. Lepschy 1994: 183)

La incesante producción de comentarios a la obra de Prisciano desemboca en el alejamiento cada vez mayor del gramático latino al texto, que más bien es utilizado como pretexto y punto de referencia para explicar y definir bajo el nuevo prisma metodológico todas y cada una de las nociones lingüísticas contenidas en él, complicándose su comprensión en un ejercicio de argucias lógicas y de fórmulas sólo aceptables como justificación de la teoría gramatical modística: “(...) los «modistae» fabricaron sus ejemplos de acuerdo con sus fórmulas, sin tener en consideración la aceptabilidad situacional de la oración en cuestión; como estaban interesados únicamente en ejemplificar sus estructuras gramaticales, con frecuencia produjeron oraciones que son inimaginables en cualquier otro contexto (el ejemplo ... *Sôcratês albus currit bene*, el blanco Sócrates corre bien, es bastante representativo).” (Robins 1987: 95)

No obstante, no debemos olvidarnos de mencionar el hecho relevante de que con la educación escolástica una nueva forma de instrucción, que comprende en definitiva los puntos fundamentales de todos los modos precedentes de la enseñanza del latín desde la Antigüedad, se convierte en patrón de enseñanza común en las instituciones monásticas y seglares durante siglos. Este sistema educativo, de acuerdo con Murphy, descansa sobre el siguiente programa de *progymnasmata* cristiana o cristianizada fundamentado en ocho items principales: 1. El alumno comienza con los sonidos, no con las reglas. 2. Primero se aprenden las palabras y luego las reglas gramaticales. 3. Las partes de la oración y la sintaxis se estudian paralelamente. 4. La motivación cristiana desempeña un papel fundamental, si bien cada vez se generalizan más otros objetivos, propios de actividades seculares. 5. La memorización precede a la comprensión, reservada para los mayores. 6. A un nivel avanzado corresponde ejercitar la gramática, la retórica y la dialéctica, como disciplinas diferenciadas. 7. La práctica oral y escrita son tratadas por igual desde un principio; se complementan mutuamente y se refuerzan con la lectura. 8. Se presentan modelos de buena escritura desde el principio.<sup>24</sup>

En cuanto a la producción lexicográfica se refiere, aunque a lo largo de todo el periodo medieval es amplia y compleja, es también en esta última fase de la Edad Media cuando se elabora la actividad lexicográfica latina más importante desde el punto de vista cultural y ésta es deudora en gran medida de la obra de los gramáticos latinos anteriores primero y de San Isidoro de Sevilla después.<sup>25</sup>

Nos referimos a repertorios lexicográficos o gramáticas lexicográficas (Cf. Esparza 1996: 52) tales como el *Vocabularium* de Papias del año 1053 y a otros más tardíos como el *Catholicon* de Juan de Génova de 1286 o las *Magnas derivationes* en torno al año 1210, un léxico etimológico de Ugucione o Hugutio de Pisa, a quien, de acuerdo con Lepschy (1994: 189), el mismo Dante profesa su admiración.

Tanto Juan de Génova como Ugucione de Pisa escribieron gramáticas, destacando por su mayor influencia la del primero, que aparece como parte introductoria de su *Catholicon*, una obra que gozó de una gran difusión primeramente en Francia, como texto de referencia en las iglesias, y con posterioridad también en Alemania.

No fueron los únicos, sin embargo, pues muchos maestros de gramática comienzan a dar ahora a conocer sus tratados. Recordamos, por ejemplo, la *Summa in grammaticam* de Bene, maestro en la Universidad de Bolonia en el siglo XIII; no obstante, como éste, todos los demás anuncian una nueva etapa en el campo de la gramática, renovándose en su terminología y en su contenido, que podemos resumir con las siguientes palabras de Percivall: “Typically a grammar in this tradition consisted of a rather loose assemblage of short treatises on topics ranging from orthography to lexical semantics. Such grammars were intended to supplement the information found in elementary pedagogical grammars rather than to replace them. Generally a considerable amount of space was devoted to syntax, and especially to the phenomenon of verbal government. (...) As a general rule, however, some of the most basic theoretical terms are left undefined and unexplained, their use being simply taken for granted. The terminology varies somewhat from grammar to grammar, but the bulk of the concepts involved are common to them all.” (1975: 233-4)

#### 4. CONCLUSIONES

Siguiendo la cronología de los acontecimientos, en este trabajo hemos abordado el proceso de la enseñanza del latín en el sistema de instrucción cristiano tratando lo que hemos denominado los tres casos o momentos fundamentales del periodo medieval: el del clero irlandés en las islas, la estela y continuación de su labor en el continente durante el periodo conocido como Renacimiento Carolingio y el de la Escolástica, ya en la Baja Edad Media.

Y, como hemos podido ver, fue en Irlanda y en Inglaterra donde se dieron las dos grandes innovaciones metodológicas dentro del contexto del aprendizaje del latín como lengua extranjera de este periodo: la inclusión de la lengua vulgar como herramienta útil para el estudio de la gramática y del vocabulario latinos y la inclusión de los paradigmas de la declinación y de la conjugación en el estudio de la gramática.

Con el tiempo, junto al latín, la gran diversidad de lenguas laicas —las lenguas maternas, las que servían para expresar el desarrollo de la vida cotidiana— y las otras lenguas sapienciales, el hebreo, el griego y el árabe, también entrarían a formar parte de la configuración del panorama lingüístico-formativo medieval del territorio europeo occidental; éstas eran las otras lenguas escritas y sagradas a través de las cuales también se llegaba en Europa al conocimiento religioso, filosófico y científico antiguo.

De ellas daremos cuenta más adelante, en un próximo trabajo, para completar así el gran periodo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Occidente europeo que constituye la Edad Media, como continuación de la serie que iniciamos con los primeros testimonios en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras en la Antigüedad y seguimos con Grecia y Roma en la Antigüedad clásica y con Donato y Prisciano en la Antigüedad tardía.

#### NOTAS

<sup>1</sup> De modo particular remitimos a las páginas dedicadas en el primero de ellos al apartado “Introducción: observaciones metodológi-

cas” (Corvo 2004: 93-97), para tener presente tanto la metodología como la terminología que preside esta serie de trabajos.

<sup>2</sup> Otras opiniones y otra terminología las encontramos en Germain 1993: 52-3, Sánchez 1997: 35, Murphy 1980: 164-5 y Bischoff 1961:209-10. Una lectura corta sobre todo ello se recoge en Corvo 2003: 65-6, en las notas a pie 73 y ss.

<sup>3</sup> En Oriente, sin embargo, la escuela antigua continuaría su marcha hasta interrumpirse en el año 1453, con la caída de Constantinopla.

<sup>4</sup> Escuelas urbanas de gramática por lo general que se originan tras el declive de las abadías y monasterios como centros de cultura y educación (Cf. Lepschy 1994: 143). Muchas escuelas elementales en Francia, conocidas a partir del siglo XI, se remontan al periodo carolingio y en Inglaterra otras tantas escuelas de gramática existieron ya desde antes de la conquista normanda. En la segunda mitad de la Edad Media, sin embargo, es un hecho constatado que los gobiernos de todos los pueblos de Europa occidental establecieron nuevas escuelas municipales como centros de enseñanza secundaria, de latín, adicionales pero independientes de las de las iglesias, para satisfacer a la creciente población de las ciudades. (Cf. Thorndike 1940: 401 y 406)

<sup>5</sup> Denominadas *trivium* y *quadrivium*, según la nomenclatura implantada por Boecio (480-525), filósofo latino responsable de la traducción de la obra aristotélica manejada en Occidente en los primeros años de la Edad Media. Junto a él, Casiodoro (c. 480-575) y San Benito de Nursia (c. 480 ¿?) en Italia, San Isidoro de Sevilla (570-636) en España y Beda el Venerable (673-735) en Inglaterra fueron las figuras que más influyeron en la conservación del conocimiento de la Antigüedad clásica en Occidente.

Fue concretamente Marco Aurelio Cassiodoro, hombre de estado romano convertido en monje, quien introdujo este programa de formación en las escuelas de la orden de los benedictinos. Sus obras *Institutiones quemadmodum divinae et humanae debeant intellegi lectiones* y *De orthographia* gozaron de gran aceptación y popularidad en el entorno monástico. La primera consta de dos libros: en el primero refiere las disciplinas sagradas y en el segundo las seculares con las siete artes liberales.

- <sup>6</sup> Los fundamentos de las siete artes liberales y el tratamiento de sus disciplinas son presentados y extensamente tratados por Isidoro de Sevilla (560-636) en su *Etymologiarum sive originum libri XX*, compendio enciclopédico que resume el conocimiento humano desde la Antigüedad clásica, explicando las diferentes cosas a través de sus nombres, como se deduce de su título. Isidoro de Sevilla, junto a Boecio y Casiodoro principalmente, marca la transición de la Antigüedad a la Edad Media, sirviendo de puente del conocimiento antiguo y siendo considerado por ello como el mediador más importante e influyente.
- <sup>7</sup> En el siglo VI, Gregorio, obispo de Tours, define en su obra *Historia Francorum* este programa de enseñanza dividido en siete artes: a leer se aprende con la gramática, la dialéctica enseña a argumentar, la retórica las medidas métricas, la música la modulación de los sonidos y a armonizar, la aritmética a contar, la geometría el cálculo de líneas y de superficies y la astronomía a observar el curso de los astros. (Cf. Escolar 1988: 213)
- <sup>8</sup> Cf. Robins 1987: 77 e Ising 1970: 22.
- <sup>9</sup> Las primeras se crearon en Oriente a partir del siglo IV; al occidente latino llegarían tiempo después.
- <sup>10</sup> El África vándala y la Italia ostrogoda fueron los últimos focos donde más tiempo se mantuvo el estilo de vida romano y la cultura antigua. Y, como apunta Marrou: “Tal supervivencia del clasicismo africano, relativamente prolongada, no carece de importancia para la historia de la cultura occidental: desde el siglo V hasta el siglo VII África pudo exportar literatos, y así lo hizo; y con ellos llegaron preciosos manuscritos a la Galia meridional, y más aún a España y a Italia meridional, contribuyendo con ello a preparar las reservas de las cuales habrá de alimentarse luego el humanismo medieval.” (1965: 422)
- <sup>11</sup> Marrou se refiere a ello diciendo: “(...) desde la ‘isla de los santos’, donde progresivamente se afirmó y se enriqueció, esa cultura reinará y se difundirá en Occidente, fecundándolo poco a poco; comienza en el siglo VI por Gran Bretaña, donde coloniza ante todo las regiones septentrionales, la zona de Escocia, que también había permanecido ajena a la dominación romana, antes de descender paulatinamente hacia el sur y reconstruir las ruinas acumuladas por las invasiones germánicas.” (1965: 419)

- <sup>12</sup> Entre las más conocidas figuran las abadías de Tours, Fulda, Reichenau, Sankt Gallen, Lorsch, Fleury, Saint-Riquier y Corbie.
- <sup>13</sup> De acuerdo con los glosarios conservados, además, podemos entender que el tipo de conocimiento perseguido era de una naturaleza enciclopédica: los más avanzados en el tiempo acumulan la información de los que les precedieron, resultando de ello obras cada vez de mayor envergadura, como es el caso del glosario latino de Ansileubus, escrito posiblemente en el siglo IX, o el de varias compilaciones irlandesas contemporáneas, también de naturaleza etimológica, que dan fe del avanzado estado de la escolaridad en Irlanda en estos momentos. (Cf. Collison 1982: 42 y ss.)
- <sup>14</sup> En un catálogo del siglo IX procedente de la biblioteca de Sankt Gallen hallamos el siguiente fondo bibliográfico empleado en las clases de gramática latina: ocho ejemplares del *Ars Minor* — junto a tres esquemas de declinación y una tabla de conjugación— y nueve del *Ars maior* de Donato, un ejemplar del *Priscianus maior*, dos copias del *Priscianus minor* y otras tres del *Ars grammatica* de Isidoro de Sevilla —libro 1 de las *Etimologías*—, cinco ejemplares del *Ars grammatica de octo partibus orationis* de Alcuino, cinco manuscritos de *De arte metrica* del inglés Beda Venerabilis, más un ejemplar de sus tratados *De tropis* y *De schematibus* respectivamente, así como el comentario de Donato de Erchanberts, obispo de Freising (+ 854) y una gramática de Adal(b)old, obispo de Utrecht. (Cf. Issing 1970: 24-5)
- <sup>15</sup> Merece la pena tener presentes las siguientes palabras de Marrou para entender correctamente la idea que subyace bajo este ‘renacimiento’, que más que como designación de un trabajo original, debemos observarlo como recuperación o resurgimiento de otro anterior: “Desde las primeras escuelas de Irlanda hasta las de los *Scoti* y los anglosajones del tiempo de Carlomagno, se observa un progreso ininterrumpido (...) alimentado por un aporte, casi continuo, proveniente de las antiguas regiones romanas donde algo quedaba todavía de los tesoros acumulados por el clasicismo —refiriéndose a Bretaña, la Galia, España y fundamentalmente Italia— (...) el papel de Italia en la elaboración de esta primera cultura medieval, precarolingia, fue sencillamente fundamental; surge al primer plano a partir de la

célebre misión enviada por San Gregorio Magno a los anglos en el 597 (...) Desde entonces se establece un contacto directo entre Italia y Gran Bretaña: los peregrinos circulan sin cesar de una parte a otra, y frecuentemente llevan consigo libros, es decir, manuscritos antiguos o recientes (...), que las bibliotecas de la vieja Roma, a pesar de todos los pillajes, aún conservaban en abundancia. (...) Por tanto, el largo crepúsculo itálico se une al precoz amanecer que se anuncia allende el canal de la Mancha. Y el porvenir de la civilización occidental resultará condicionado por esta conjunción: los *Scoti* y sus alumnos o émulo anglosajones no quedaron librados a sus solas fuerzas; no tuvieron que reinventar la gramática y las ciencias, ni tampoco que redescubrir el griego: todo ello, e inclusive mucho más incluso, el maravilloso tesoro de los clásicos, pudieron recibirlo de manos de los mediterráneos el día en que su curiosidad, y su madurez, los hizo dignos de tal legado.” (1965: 426-7)

- <sup>16</sup> Los reglamentos de algunas escuelas recomendaban incluso que se hablara en latín y no en la lengua vulgar entre los alumnos. (Cf. Germain 1993: 55, Caravolas 1994: 18-9)
- <sup>17</sup> Véase el diálogo recogido en Corvo 2006: 53.
- <sup>18</sup> Acorde con la religión cristiana. Debemos entender que el Cristianismo ejerce la función de filtro ideológico: rechaza mucho de la enseñanza clásica y transforma lo que acepta, manteniendo sólo lo que no contradice a sus planteamientos dogmáticos.
- <sup>19</sup> Así nos lo ha transmitido Conrad, maestro del monasterio cluniacense de Hirsau en torno a 1080, en su *Diálogo de Autores*, una conversación entre maestro y alumno en torno a lo que debe conocerse al respecto. (Cf. Murphy 1980: 167)
- <sup>20</sup> Semejantes a los manuales de conversación greco-latinos a los que nos referíamos al hablar de la Antigüedad clásica con el nombre de *Hermeneumata* (Corvo 2005), de los que se volvieron a hacer muchas copias en Irlanda a lo largo del siglo IX. (Cf. Germain 1993: 55, Sánchez 1997: 34)
- <sup>21</sup> La gramática es ciencia y arte: “The ancient grammarians did not produce science because they did not supply the causes of the phenomena they described. Finally, grammar is a speculative, i.e. theoretical, science, even if it is not an essential part of phi-

losophy, but is only an instrumental and introductory part to the superior sciences (metaphysics, mathematics, physics). It has its own *corpus* of doctrines which make it a 'special' science next to other sciences, but it should be considered an art (Boethius of Dacia) or a science (Simon) which is 'common' because its object is discourse, which is used by all other sciences; it has its own discovery procedures of the *modi significandi*, arguing *a priori* (from causes to effects), *a posteriori* (from the linguistic phenomenon to the cause that brought it into being), or even proceeding from a *modus significandi* present in a word to the one that must correspond to it in the word that is constructed with the first." (Lepschy 1994: 290)

- <sup>22</sup> Las dos gramáticas especulativas de mayor interés filosófico fueron escritas en torno al año 1270 por dos escolares daneses: *Modi Significandi sive Quaestiones super Priscianum Maiorem* de Boethius a Dacia y *Modi Significandi* de Martín de Dacia.
- <sup>23</sup> En el periodo comprendido entre los siglos XII y XIV proliferan los tratados sobre el estudio de la gramática basada en la práctica del uso de los *auctores*. Muchos de ellos son obras anónimas, con glosas y comentarios de Prisciano, fundamentalmente, en relación con cuestiones diversas de la lengua, como pronunciación, prosodia, métrica o sintaxis, etc. Una información más amplia al respecto la encontramos en Kneepkens 1995: 242.
- <sup>24</sup> Apud Murphy 1980: 172-3; la traducción es nuestra.
- <sup>25</sup> De ella Collison (1982) da cuenta más extensamente en el capítulo tercero de su obra, recogiendo los principales glosarios y diccionarios de esta época, latinos, griegos, hebreos y árabes entre otros.

## OBRAS CITADAS

- Arens, H. 1975. *La Lingüística. Sus textos y su evolución desde la Antigüedad hasta nuestros días*. (Versión española de José María Díaz-Regañón López). Madrid: Gredos.
- Banniard, M. 1996. "Rhabanus Maurus and the vernacular languages" en Roger Wright ed. *Latin and the Romance Language in the Early*

- Middle Ages*. London, New York: Roger H.P. Wright. 164-173.
- Bischoff, B. 1961. "The Study of Foreign Languages in the Middle Ages". *Speculum. A Journal of Mediaeval Studies* XXXVI, 2: 209-224.
- Cipolla, C. 1970. *Educación y desarrollo en Occidente*. (Traducción castellana de Ángel Abad). Barcelona: Ediciones Ariel.
- Collison, R. L. 1982. *A History of Foreign-Language Dictionaries*. London: Andre Deutsch.
- Corvo, M. J. 2003. *Juan Ángel de Zumaran: un maestro de lenguas español entre los alemanes en el siglo XVII. Una aportación a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Vitor 108)
2004. "Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (I): Antigüedad". *Babel A.F.I.A.L. Aspectos da Filoloxía Inglesa e Alemana*. 13: 93-110.
2005. "Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (II): Antigüedad clásica - Grecia". *Babel A.F.I.A.L. Aspectos da Filoloxía Inglesa e Alemana*. 14: 175-188.
- 2006: "Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (III): Antigüedad clásica - Roma". *Babel A.F.I.A.L. Aspectos da Filoloxía Inglesa e Alemana*. 15: 43-64.
- Dahan, G. et al. 1995. "L'arabe, le grec, l'hébreu et les vernaculaires" en Sten Ebbesen ed. *Sprachtheorien in Spätantike und Mittelalter*. Tübingen: Narr. 265-321.
- Escolar, H. 1988. *Historia del libro*. (2ª edición). Madrid: Pirámide.
- Esparza, M. A. 1996. "Trazas para una historia de la gramática española" en Manuel Casado et al. eds. *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid - I*. Coruña: Ediciones Universidade da Coruña. 47- 74.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Kelly, L. G. 1976. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lepschy, G. 1994. *Classical and medieval Linguistics*. London, New York: Longman.
- Ising, E. 1970. *Die Herausbildung der Grammatik der Volkssprachen im Mit-*

- tel- und Osteuropa*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kneepkens, C. H. 1995. "The Priscianic Tradition" en Sten Ebbesen ed. *Sprachtheorien in Spätantike und Mittelalter*. Tübingen: Narr. 239-264.
- Marrou, H. I. 1965. *Historia de la Educación en la Antigüedad*. (1<sup>a</sup> edición: 1950). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- McArthur, T. 1986. "Thematic Lexicography" en R. R. K. Hartmann ed. *The History of Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 157-166.
- McKitterick, R. 1996. "Latin and Romance: an historian's perspective" en Roger Wright ed. *Latin and the Romance Language in the Early Middle Ages*. London, New York: Roger H.P. Wright. 130-145.
- Murphy, J. J. 1980. "The teaching of Latin as a second language in the 12<sup>th</sup> Century" en Konrad Koerner et al. eds. *Studies in Medieval linguistic thought*. Amsterdam: John Benjamins B.V. 159-175.
- Percivall, V. K. 1975. "The Grammatical Tradition and the Rise of the Vernaculars".en Thomas A. Sebeok ed. *Current Trends in Linguistics*. Den Haag, Paris: Mouton. 231-75.
- Riché, P. 1972. "L'enseignement et la culture des laïcs dans l'occident pre-carolingien" en *La scuola nell'Occidente latino dell'Alto Medioevo - I*. Spoleto: Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo. 231-253.
- Robins, R. H. 1987. *Breve Historia de la Lingüística* (Traducción de Enrique Alcaraz Varo). Madrid: Paraninfo, S.A.
- Sánchez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A.).
- 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería S.A.).
- Sestan, E. 1972. "La scuola nell'Occidente latino dell'Alto Medioevo" en *La scuola nell'Occidente latino dell'Alto Medioevo - I*. Spoleto: Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo. 15-37.
- Sirridge, M. 1995. "The Science of Language and Linguistic Knowledge: John of Denmark and Rober Kilwardy" en Sten Ebbesen ed. *Sprachtheorien in Spätantike und Mittelalter*. Tübingen: Narr. 109-134.
- Swiggers, P. 1997. *Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et ré-*

*flexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIX<sup>e</sup> siècle.*

Paris: Presses Universitaires de France.

- Taylor, D. J. 1996. "Roman Language Science" en Peter Schmitter ed. *Geschichte der Sprachtheorie. Sprachtheorien der abendländischen Antike*. Tübingen: Narr.
- Thorndike, L. 1940. "Elementary and Secondary Education in the Middle Ages". En: *Speculum*. 15: 400-408.
- Titone, R. 1968. *Teaching Foreign Languages. An historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.