

BOLETÍN
de la
Sociedad Española
de Historiografía Lingüística



Número 14 (2020)

Dirección

Mercedes Quilis Merín (Universitat de València)
Elena Battaner Moro (Universidad Rey Juan Carlos)

Edición

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana (Universidad Rey Juan Carlos)
Macarena Gil de la Puerta (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité Científico del BSEHL

Manuel ALVAR EZQUERRA † (Universidad Complutense de Madrid), Pedro ÁLVAREZ DE MIRANDA (Universidad Autónoma de Madrid), Eric BEAUMATIN (Université La Sorbonne-Nouvelle Paris III), M.^a Luisa CALERO VAQUERA (Universidad de Córdoba), Ricardo ESCAVY ZAMORA (Universidad de Murcia), Lia FORMIGARI (Universidad di Roma I, La Sapienza), Manuel GALEOTE LÓPEZ (Universidad de Málaga), José Luis GIRÓN ALCONCHEL (Universidad Complutense de Madrid), José J. GÓMEZ ASECIO (Universidad de Salamanca), M.^a Filomena GONÇALVES (Universidade de Évora), Gerda HASSLER, (Universität Potsdam), Ascensión HERNÁNDEZ TRIVIÑO (Universidad, Nacional Autónoma de México), E.F.K. KOERNER (Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin), Brigitte LÉPINETTE (Universidad de Valencia), Margarita LLITERAS (Universidad de Valladolid), M.^a José MARTÍNEZ ALCALDE (Universidad de Valencia), M.^a Dolores MARTÍNEZ GAVILÁN (Universidad de León), Hans-J. NIEDEREHE (Universität Trier), Eustaquio SÁNCHEZ SALOR (Universidad de Extremadura), Pierre SWIGGERS (Katholieke Universiteit Leuven), Otto ZWARTJES (Universiteit van, Amsterdam).

Secretaría-Tesorería de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística:

Dra. D. María José García Folgado
Universitat de València
Facultad de Magisterio
Avda. Tarongers, 4, 46022 Valencia
E-mail: maria.jose.garcia-folgado@uv.es

El *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (BSEHL) es una publicación científica especializada, de periodicidad anual, cuyo objeto es la Historiografía de la Lingüística en el ámbito hispánico.

Publicación recogida, indexada o evaluada en: CIRC, Dialnet, DICE, DOAJ, ERIHPlus, Fuente Academica Plus, ISOC, Latindex (Catálogo v1.0; Catálogo v2.0), Linguistic Bibliography, MIAR, RESH.

Servicio de información y envío de trabajos: www.sehl.es

ISSN: 1695-2030. ISSN electrónico: 2386-5830

Presentación

En este año 2020 que termina resulta muy difícil sustraerse a las difíciles condiciones de todo tipo que vivimos como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. Por esta razón, nos resulta especialmente grato presentarles el número 14 del *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*.

Como saben, nuestro *Boletín* se nutre de diferentes tipos de trabajos (escritura, revisión, edición) que, de manera generosa, realizan todos los años muchas personas en momentos que, de manera individual, pueden ser difíciles o complicados a veces. Pero este número 14 nos ha encontrado haciendo frente a una situación colectiva terrible e inesperada que ha cambiado —quizá para siempre— algunas cosas. Por fortuna, otras no solo se han mantenido, sino que se han visto crecidas: hablamos, en nuestro caso, de la generosidad antes mencionada de todas las personas que, a lo largo de este año, han colaborado —y han seguido contribuyendo— a que algunas *pequeñas* cosas, como nuestro *Boletín* —y nuestra Sociedad— sigan en pie frente a los embates.

Y como un ejemplo de esa *normalidad* hoy anhelada, podemos presentarles en este número 14 del *Boletín* doce artículos y tres reseñas que son una buena muestra del alcance científico de nuestra área y que son ejemplo asimismo de la internacionalización de nuestra Sociedad.

Como decíamos al principio, vivimos este número marcados por los sucesos de este año: como saben, el profesor D. Manuel Alvar Ezquerro, miembro de nuestra Sociedad y reconocidísimo filólogo y lexicógrafo, falleció en el mes de abril. Desde nuestra Sociedad y desde este *Boletín*, hemos querido sumarnos a los homenajes y reconocimientos que se le han ofrecido, por lo que este número incluye una pequeña nota necrológica. Desde aquí queremos también enviar nuestro agradecimiento a sus autoras, las profesoras M.^a Ángeles García Aranda y Nerea Fernández de Gobeo, por la redacción de unas líneas que son tan difíciles.

Por último, no queremos terminar esta presentación sin hacer extensiva nuestra gratitud, de nuevo, a D.^a Nerea Fernández de Gobeo y D.^a Macarena Gil de la Puerta por su valiosa ayuda en la edición de este número.

Mercedes Quilis Merín
Elena Battaner Moro



Manuel Alvar Ezquerro
(Zaragoza, 1950 — Málaga, 2020)

M.^a Ángeles García Aranda &
Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana

Manuel Alvar Ezquerro (1950-2020)

In memoriam

El pasado mes de abril fallecía en Málaga el filólogo Manuel Alvar Ezquerro. Especialista en lexicografía y lexicología del español, conoció el léxico de nuestra lengua desde todas sus perspectivas: sincrónica y diacrónica, general y variacional, teórica y práctica, como lengua materna y como lengua extranjera.

Tras licenciarse en Filología Hispánica en la Universidad Autónoma de Madrid, Manuel Alvar Ezquerro compaginó sus estudios de Doctorado en la Université de Paris III con diversas plazas de lector de español (en Rouen y en París) y de profesor contratado y adjunto. En 1977 y 1980, ocupó, ya en España, diferentes cargos en las Universidades de La Laguna y Alicante, y a partir de esa fecha se instaló en Málaga como catedrático de Universidad. Allí estuvo durante diecisiete años, hasta que en 1997 se trasladó a Madrid, donde continuó su labor docente e investigadora (primero como catedrático y después, una vez jubilado, como profesor colaborador) en la Universidad Complutense de Madrid. Pero no solo impartió docencia en estos centros universitarios, Manuel Alvar Ezquerro dictó clases, cursos y conferencias en España, en Europa (Roma, París, Venecia, Bérgamo, Lovaina) y en América (Wisconsin, Puerto Rico, Cuba).

En su labor investigadora, Manuel Alvar Ezquerro se ocupó, fundamentalmente, del léxico del español y de sus diccionarios. En sus más de doscientas treinta publicaciones, mostró su interés por la lexicografía, por su afianzamiento como disciplina lingüística y por sus métodos de análisis, así como su pasión por los repertorios léxicos del español. Es autor, entre otros, del *Proyecto de lexicografía española* (1976), de las *Concordancias e índices léxicos de la "Vida de San Ildefonso"* (1980), de *La Universidad y el diccionario* (1982), de *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica* (1983), del *Diccionario de siglas y abreviaturas* (junto a Aurora Miró, 1983), de *Lexicografía descriptiva* (1993), de *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario* (2003), del recopilatorio *De antiguos y nuevos diccionarios del español* (2002), de *Las nomenclaturas del español* (2013), de *Lo que callan las palabras: mil voces que enriquecerán tu español* (2014) o los *Estudios en torno a las hablas andaluzas y otras cuestiones* (2018).

Fue, además, el responsable de la modernización, gracias al tratamiento computacional del léxico a través de la utilización de corpus y bases de datos, de los diccionarios Vox, y se encargó de dirigir y elaborar el *Diccionario general ilustrado de la lengua española* (1987), el *Práctico Vox. Diccionario ilustrado de la lengua española* (1990), el *Diccionario escolar de la lengua española* (1992), la *Enciclopedia Básica Escolar Vox. Andalucía* (1994), el *Diccionario ideológico* (1995) o el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (1995).

Manuel Alvar Ezquerro fue también investigador principal de numerosos proyectos de investigación que dieron lugar a diccionarios o tesoros, publicaciones señeras para la lexicografía del español, a saber, el *Diccionario de voces de uso actual* (1994), el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* (2000), el *Nuevo diccionario de voces de uso actual* (2003), el *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español, s. XIV-1726* (junto a Lidio Nieto Jiménez, 11 vols., 2007) o el *Diccionario de madrileñismos* (2011).

En el momento de su fallecimiento, dirigía la exitosa y excepcional *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (www.bvfe.es), un directorio bibliográfico de diccionarios, gramáticas, libros de historia de la lengua, de ortografía, ortología, prosodia, métrica o diálogos del pasado que se encuentran digitalizados en la red. En la actualidad y gracias al impecable y ejemplar trabajo de Manuel Alvar Ezquerro cuenta con 11 300 registros (entre obras lingüísticas y fichas biobibliográficas de sus autores) y más de 220 480 visitantes distintos (en 2020), razones que han justificado la concesión del primer premio de Transferencia de Tecnología y Conocimiento de la Universidad Complutense de Madrid.

Sus intereses por otros aspectos del léxico y por otras materias lingüísticas y filológicas se manifestaron también en la publicación de *El español: historia y realidad* (1989), *La formación de palabras en español* (1993, 9.^a ed. en 2019), *Conquista, emigración, repoblación y habla* (1994), *La realidad americana y sus cronistas* (1994), el *Manual de ortografía de la lengua española* (1995), el *Vocabulario de indigenismos en las crónicas de Indias* (1997), el *Manual de redacción y estilo* (1999) o *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés* (2001).

Asimismo, era el responsable del área de lengua y léxico de la *Gran Enciclopedia Cervantina* (11 vols., 2005-2020), fue el responsable de los contenidos de lengua española y coordinador de las áreas de Lexicología, de Lexicografía y de Historia Externa del Español de *Liceus. El portal de las Humanidades* (<http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/len/index.asp>) y tradujo el *Atlas linguarum europae. Introducción* (1976), el *Análisis automático del discurso* de Michel Pêcheux (1978) o *El lenguaje (Diccionario de lingüística)* dirigido por Bernard Pottier (1985).

Diferentes instituciones se beneficiaron de su labor lingüística, ya que fue miembro correspondiente de la Real Academia Española y miembro de número de la Real Academia de Bellas Artes de San Telmo; evaluador y miembro del comité de expertos evaluadores de diferentes revistas y agencias de calidad. Además, fundó la revista *Voz y Letra* y fue director de *Lingüística Española Actual*.

Sus colegas, compañeros, amigos y discípulos le rendimos un homenaje en mayo de 2018 en la UCM para poner de relieve el reconocimiento y admiración que quienes lo queríamos sentíamos hacia su trayectoria científica y su calidad humana. Los resultados de aquel encuentro se publicaron en *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología y lexicografía en honor de Manuel Alvar Ezquerra* (2019), en cuyas páginas quedan ampliamente evidenciados los resultados de su magisterio a lo largo de estos años.

En el ámbito de la historiografía lingüística, Manuel Alvar Ezquerra fue socio de la SEHL, miembro del comité científico del *BSEHL*, conferenciante y comunicante en muchos de sus congresos y autor de numerosos trabajos que abordan la historia de la lexicografía española, de sus autores, de sus métodos y de sus tipologías textuales. Sirvan como ejemplo su "Nebrija en la lexicografía hispano-inglesa anterior al *Diccionario de Autoridades*, según los datos del *NTLE*" (junto a Lidio Nieto, Murcia, 2005), "El desconocido Vocabulario del idioma de los habitantes de Nutka" (Córdoba, 2013), "El Diccionario popular de J. de M. y R. o de Prudencio J. de Vega" (Cáceres, 2015) o "Un diccionario particular. El Primer diccionario general etimológico de la lengua española (1883-1889) de Roque Barcia", (Forli-Bolonia, 2019).

Pero Manuel Alvar Ezquerra destacó, además de por su notoria y brillante trayectoria docente e investigadora, por su labor como maestro y formador. Dirigió más de treinta tesis doctorales y fue tutor de numerosos contratos y becas de estudiantes de licenciatura, grado, máster y doctorado. Como discípulas que somos de Manuel Alvar Ezquerra, queremos subrayar en estas líneas la honradez, la rigurosidad y la pulcritud con que nos enseñó a trabajar, la pasión que nos transmitió por los diccionarios y la generosidad que nos mostró al regalarnos los temas para nuestras respectivas tesis doctorales (las compilaciones con el español y el euskera y las nomenclaturas hispanolatinas). Pero, como buen maestro, su labor no se limitó a esos años de formación, pues quedan en nuestra memoria los acertados consejos para otros trabajos posteriores en esas gratificantes charlas en las que se entremezclaban los datos lingüísticos con los elogios a su querida Málaga. Tampoco olvidamos la compañía que nos brindó en todo momento en lo académico y en lo personal y el respeto y consideración con que siempre nos trató. Gracias, maestro.

Información y dirección de las autoras / Authors and address information

M.^a Ángeles García Aranda
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
Facultad de Filología, edif. D
Universidad Complutense de Madrid
C/ Profesor Aranguren, s/n
28040 Madrid
Correo electrónico: magaranda@filol.ucm.es

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana
Departamento de CC. Educación, Lenguaje, Cultura y Artes
Universidad Rey Juan Carlos
Camino del Molino, s/n
28943 Fuenlabrada, Madrid
Correo electrónico: nerea.gobeo@urjc.es

ARTÍCULOS

Claudio Marazzini

Perché e a che scopo si sono scritte le grammatiche italiane. Un confronto con Nebrija

La grammatica, nel periodo a cavallo tra Quattrocento e Cinquecento, decisivo per la formazione degli strumenti normativi delle lingue moderne, rappresenta un prodotto di speciale interesse, una vera cartina di tornasole per un confronto istruttivo tra la cultura italiana e la cultura europea. Ci si può chiedere se la situazione sia medesima per i due principali strumenti normativi, il vocabolario e la grammatica, o se la situazione di questi due strumenti sia in tutto o in parte diversa. L'Italia, grazie all'Accademia della Crusca, detiene un primato generalmente da tutti riconosciuto nella realizzazione del primo grande vocabolario moderno, un prodotto lessicografico che si differenzia profondamente, per la particolare e complessa elaborazione, oltre che per l'esito, dagli elenchi di vocaboli della tradizione umanistica di uso didattico, tematici o alfabetici, con gli equivalenti al latino annotati in una o in più lingue, quegli stessi elenchi, forma embrionale dei vocabolari (sono del resto essi stessi all'origine del Calepino bilingue e poi plurilingue), a cui diede un ottimo contributo anche Nebrija, a sua volta influenzando le sorti della lessicografia dialettale di area italiana, perché il suo *Dictionarium latino-hispanicum*, stampato nello stesso anno della *Grammatica*, in felice accoppiata, fu poi reso "siciliano" dal suo allievo e seguace Cristoforo Scobar, nel 1519-20. È un legame in più con l'Italia: nella lessicografia, non solo nella grammatica.

Si ammette generalmente che il primo grande vocabolario monolingue in Europa fu quello dell'Accademia della Crusca. Naturalmente il pensiero degli studiosi della lingua spagnola corre subito a un'opera importante nella loro tradizione nazionale, il *Tesoro de la lengua Castellana, o española* di Covarrubias, che uscì nel 1611, un anno prima del Vocabolario della Crusca. Sul filo di lana, sembrerebbe dunque che il primato cronologico del vocabolario debba essere aggiudicato alla Spagna, come quello della grammatica a stampa. Indubbiamente il *Tesoro* è opera di grande rilievo, ma la mia impressione è che la sua forma sia ancora piuttosto distante dalla tipologia del dizionario moderno, a cui la Crusca diede l'avvio, stabilizzandone il modello. Per esempio, il carattere enciclopedico del *Tesoro* è ancora piuttosto visibile per la presenza di molti nomi propri posti a lemma, geografici in particolare, ma anche antroponimi

come *Abdalaciz*, *Abdala*, *Abimelech*, *Alvar*, *Alvaro*. Inoltre la struttura delle voci è molto più libera, mentre la Crusca cercò di raggiungere un'organizzazione sistematica, evitando dunque la possibilità di digressioni e disquisizioni etimologiche che permettevano all'autore una notevole opportunità di intrattenimento del pubblico, dandogli il destro di variare a piacere il contenuto della spiegazione. È ben vero che, rinunciando a questa libertà, il vocabolario acquistava in metodo, anche se poteva al tempo stesso perdere in gradevolezza. Infatti il *Tesoro* è lettura piacevolissima, probabilmente più di quanto possa esserlo la Crusca, ma la curiosità che il testo suscita può essere interpretata anche in senso limitativo. Così nel giudizio espresso da uno storico della lingua quale il Lapesa. A suo parere, l'opera era un "curioso arsenal de noticias sobre ideas, costumbres y otros aspectos de la vida española de antaño, expuestas ingenuamente al definir las palabras" (Lapesa 2008 [1981]: 351). Il *Tesoro*, non è difficile ammetterlo, è anche moderno nelle scelte lessicali, visto che accoglie parole come *artillero* e *artilleria*, che la Crusca esclude, perché compilò un vocabolario fondato sul rigore (eccessivo, se si vuole) di un *corpus*, e il *corpus* fu determinato dalla nota selezione arcaizzante che indispetti per secoli gli avversari dell'Accademia. Un'altra caratteristica che rende la Crusca anticipatrice di una nuova tendenza è la sua natura di progetto collettivo, frutto del lavoro di un'istituzione, non di un singolo compilatore. Dopo la Crusca, sorsero apposite accademie, come quella francese e quella spagnola, che si accollarono appunto il compito di redigere grandi dizionari. Anche in questo si può prendere atto della differenza rispetto al *Tesoro*.

Veniamo però alla grammatica. La più antica tra quelle italiane è di Leon Battista Alberti, scritta nella prima metà del '400, dunque cronologicamente precoce, e tuttavia mai passata alle stampe; in riferimento alla stampa, come tutti sanno, la prima grammatica di una lingua europea è un'altra: quella di Nebrija, la grammatica della lingua castigliana. Talora questo primato cronologico fu persino accentuato più di quanto meritasse. Nell'edizione critica della grammatica di Nebrija pubblicata nel 1946 a Madrid si trova la seguente considerazione¹.

Que es la primera *Gramática* del español está fuera de duda, aunque hubieran debido valorar este hecho muchos de los lingüistas románicos contemporáneos del extranjero. Y no lo es menos que precede a todas las gramáticas de las lenguas romances, pues la primera italiana, debida a Bembo, se publicó en 1525. La primera francesa, la de Barclay, redactada en inglés, fué publicada en 1521, siéndole posterior en nueve años la segunda, debida a Palsgrave, desplazadas ambas por la de Meigret, compuesta en francés, y publicada en 1550; la primera

¹ A. de Nebrija, 1946 [1942]. Oggi si può liberamente scaricare l'edizione elettronica fotografica dei due volumi dell'opera in formato PDF: http://arrow.latrobe.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/latrobe:34570?exact=ss_dateNormalized%3A1946*. La nota in cui si citano Trabalza, Fortunio e la *Grammatichetta vaticana* è la n. 3 di p. XXXIX.

portuguesa, debida a Oliveira, no aparece sino en 1536 (Nebrija 1946 [1492], I: XXXIX-XL).

Colpisce la mancata menzione dell'opera di Giovan Francesco Fortunio, che è invece per davvero la prima grammatica italiana a stampa, anteriore a quella di Bembo qui menzionata. In realtà la presentazione di cui abbiamo letto un breve passo non omette del tutto il riferimento al Fortunio. Fortunio non è nominato nel testo, ma è menzionato senza molto spicco in una breve nota a piè di pagina² (Nebrija 1946 [1492]: XXXIX, n. 3). La nota, per la verità, pur ricordando brevissimamente che il romanista Gröber aveva segnalato come prima grammatica italiana quella di Fortunio, aveva prima di tutto uno scopo diverso: voleva rilevare l'esistenza di un'opera più antica, quella che chiamiamo comunemente la *Grammatichetta vaticana*, oggi attribuita all'Alberti, rimasta inedita per secoli, pubblicata da Ciro Trabalza nel 1908 in appendice alla *Storia della grammatica italiana*. Approfitto dell'occasione per ricordare che la *Storia* di Trabalza è libro importante, un *long-seller* ancora oggi non sostituito, ancora oggi la più estesa e dettagliata storia della grammatica italiana. Appunto in appendice a questa *Storia* era stata pubblicata nel 1908 la grammatichetta, che si presentava anonima, con un problema di attribuzione di peso non indifferente. I curatori dell'edizione critica della grammatica di Nebrija, ricavarono dunque quanto poterono dalla *Storia* di Trabalza. In ogni modo la grammatichetta anonima, per quanto interessante, non poteva entrare nella graduatoria delle prime grammatiche a stampa delle lingue europee, visto che gli onori della stampa non li aveva mai avuti. Diverso il caso della grammatica di Fortunio, stampata dei 1516, dunque senza dubbio in ritardo rispetto a quella di Nebrija, ma comunque degna di essere menzionata nell'elenco delle prime grammatiche affidate ai tipografi, dunque degna di stare ai primi posti in graduatoria, anche se non in cima al podio. Nel 1946, come abbiamo visto nel passo citato, questo libro sembrava ancora ben poco sconosciuto. Le conoscenze del testo di Fortunio erano allora ancora vaghe, soprattutto all'estero; ma anche in Italia l'autore non aveva incontrato particolare apprezzamento, benché Trabalza lo avesse collocato nello stesso capitolo del Bembo, sotto la categoria del "purismo classico".

Anche la saggistica più recente, quando ha voluto collegare Nebrija al suo retroterra italiano, confrontandolo con i grammatici della nostra lingua, più che a Fortunio, che pure rappresenta la seconda grammatica a stampa di una lingua romanza dopo quella castigliana del 1492, ha fatto riferimento all'Alberti, alla sua *Grammatichetta vaticana*, a cui nel frattempo è stata assegnata una paternità largamente condivisa dagli studiosi. La *Grammatichetta*, anonima, scritta probabilmente tra il 1435 (forse il 1438) e il 1441, è stata occasione di un

² Nella nostra breve citazione abbiamo ommesso il rinvio alle note.

sistematico confronto con il lavoro di Nebrija, nel quadro delle più vivaci tendenze dell'umanesimo italiano, quell'umanesimo che Nebrija stesso poteva avere incontrato a Bologna durante il suo soggiorno nella Penisola. Il confronto internazionale era dunque favorito dal fatto che effettivamente Nebrija aveva soggiornato a lungo in Italia, appunto a Bologna, ospite del Collegio di San Clemente degli Spagnoli³.

Anche Giuseppe Patota, ben noto storico della lingua italiana, editore della grammatica dell'Alberti, nella sua riedizione francese della *Grammatichetta*, realizzata sette anni dopo l'edizione italiana uscita nel 1996, estese il confronto, ribadendo le ragioni del legame tra Nebrija e l'Alberti. Dopo avere sottolineato l'importanza del parlato e dell'uso, nel sistema di valori a cui fa riferimento l'Alberti, Patota conclude proprio con il confronto con Nebrija, insistendo sulla presenza nelle due grammatiche, quella italiana di metà Quattrocento e quella castigliana del 1492, delle medesime parole-chiave, costituite dai verbi indicanti l'atto di parola, preziosi per intendere bene il programma grammaticale di entrambi gli autori:

Per tutti questi aspetti, Alberti è molto più vicino a Nebrija e Meigret di quanto non lo siano i grammatici italiani del Rinascimento. Anche per Nebrija, le regole che fissano la lingua devono corrispondere all'uso che se ne fa in virtù dell'assioma così sovente ripetuto "scrivere come si parla e parlare come si scrive". Nella *Gramatica de la lengua castellana*, l'interesse per la maniera in cui si parla non è certamente minore che l'interesse per il modo di scrivere. A riprova, vi si ritrovano le stesse testimonianze linguistiche della grammatica *Della lingua toscana* dell'Alberti: l'impiego del verbo *dezir* ('dire'), *hablar* ('parlare'), *pronunziar* ('pronunciare') per introdurre regole ed esempi [*traduzione mia*]] (Patota, in Alberti 2003 [1508]: LXIX).

Subito dopo Patota discute la differenza rispetto alla tradizione inaugurata dalle grammatiche di Fortunio e di Bembo, che, al contrario di Alberti, non hanno interesse se non occasionale per la lingua parlata (quando non ne prendono le distanze), e si fondano invece su di un canone di autori, cioè badano alla lingua scritta.

Noi tralascieremo il confronto tra Nebrija e l'Alberti, sia perché già ampiamente sviluppato dagli studiosi che abbiamo citato, sia perché la *Grammatichetta*, in fin dei conti, resta una riscoperta recente, ma non poteva essere nota a Nebrija, anche se è percorsa dalle medesime istanze tipicamente umanistiche, determinate da una formazione sul latino, che rende appunto la lingua latina il termine di confronto necessario. Cercheremo invece le differenze,

³ Di recente, il rapporto tra Nebrija e l'Italia è stato oggetto di uno studio monografico: è la struttura portante del bel volume di M. Rodrigo (2012), *Nebrija ante Alberti. Arquitecturas romances del arte gramatical*. Questo libro fin dal titolo mostra l'evidenza del legame ispano-italico, appunto quello che intercorre tra Alberti e Nebrija.

non le analogie, e le verificheremo prima di tutto nelle motivazioni che spinsero a scrivere e pubblicare opere grammaticali nella prima metà del Cinquecento italiano.

Perché Fortunio scrisse la sua grammatica, alla quale sapeva bene di dover attribuire una particolare importanza? Sicuramente era fiero del primato, tanto è vero che dichiara di essere "primo volgare grammatico", primo ad essere 'disceso nel campo', appunto come in una gara (1516: carta 3v). Ovviamente Fortunio non sapeva nulla di Nebrija, e si riferiva alla propria lingua, all'italiano, e questo solo intende quando parla di "volgare". Non ci soffermeremo qui sulla disputa tra Fortunio e Bembo, ma ricordiamo che la disputa ci fu, e si tradusse anche in accuse di plagio, con intervento di sostenitori dell'uno e dell'altro letterato. Bembo, in una lettera, aveva dato notizia di aver intrapreso a scrivere notazioni sulla lingua volgare già nel 1500. C'è chi ha dubitato, autorevolmente, che a questa lettera si debba prestare fede⁴. Certo si tratta di una lettera abbastanza diversa da quelle in cui si discetta di grammatica e si discute tra letterati. Si tratta infatti di una lettera d'amore, assai intensa, che fa parte delle note lettere d'amore del giovane Bembo. La destinataria (peraltro mai nominata) è la nobildonna Maria Savorgnan, con cui Bembo ha una relazione intensa. Nella celebre lettera del 2 settembre 1500, improvvisamente, tra spasimi e schermaglie d'amore, emerge la grammatica dove nessuno se l'aspetterebbe. Improvvisamente, infatti, Bembo passa dai sospiri alle regole:

Ho dato principio ad alcune notazioni della lingua, come io vi dissi di voler fare, quando mi diceste che io nelle vostre lettere il facessi. Per che non aspettate che io vostre lettere offenda con segno alcuno, salvo se io non le offendessi basciandole. Quello che abbiate a dire, che volete che io vi dica, non sapere' io mai dire, né, se io il sapessi, ardirei⁵.

Siamo in un clima che ricorda gli *Asolani*, più che le trattazioni scolastiche. Sembra che l'esercizio di correzione nasca leggendo le lettere d'amore, e su di esse si sviluppi. Del resto queste lettere sono in stile segnato da mirabile eleganza retorica, come si vede anche nel breve passo di Bembo che abbiamo riportato, caratterizzato da varie riprese dei verbi *dire* e *fare* nel primo periodo. La lettera d'amore risulta comunque quasi sacra, tale da non tollerare correzioni e postille, per cui la soluzione è appunto un testo parallelo, che offra notazioni di lingua che non turbino la missiva originale, per quanto eventualmente le abbia sollecitate l'amante medesima.

Tornando a Fortunio, questi nel 1509 aveva presentato la richiesta di "privilegio" per pubblicare un libro che dichiarava di aver pronto, fra altre opere

⁴ Cfr. le osservazioni di Dionisotti (1938: 230) riesaminate da Fornara (2017).

⁵ In ed. moderna, Bembo (1987 [1492-1507] I: 98), da cui cito. Anche in Bembo (1739, III: 363).

a cui accennava in forma sintetica o generica: "composte regole grammaticale de la tersa vulgar lingua cum le sue ellegantie et hortographia"⁶. Nel 1512 una stesura in due libri delle *Prose della volgar lingua* di Bembo era già in circolazione, manoscritta. Siamo cinque anni prima della stampa delle *Regole* di Fortunio, e inoltre i primi due libri delle *Prose*, come è noto, non sono vera 'grammatica', ma la premessa ideologica e culturale alla teoria linguistica assunta come guida nella scelta della norma migliore. Più tardi Bembo accusò direttamente Fortunio di plagio. Di plagio, anzi di "manifesto furto" si parla anche in una lettera scritta a Bembo da Bologna nel 1517, dunque con il Fortunio fresco di stampa, da tal Andrea Garisendo, un letterato a cui dedicò attenzione il Crescimbeni⁷, trascrivendo un suo sonetto, definendolo "assai spiritoso, e bizzarro rimatore; ma nulla culto; e totalmente rilassato dietro a' difetti dello stile di quegli sconci, e malconsigliati tempi", cioè la stagione dell'inizio del Cinquecento. Ebbene, Andrea Garisendo scriveva a Bembo il 19 dicembre, dicendo di aver incontrato a Bologna un "huom da bene", che gli pareva aver "buona cognitione della lingua volgare", e che stava componendo un libro su tale lingua, un volume che "sarà altra cosa che il libro del Fortunio, & credo non dispiacerà a V.S.". Il Garisendo non dice il nome di questo misterioso letterato (Richardson ha supposto che si trattasse di Marcantonio Flaminio, poi autore di un compendio grammaticale del Fortunio), ma riferisce alcune parole che il letterato avrebbe dedicato a Bembo stesso, tali da essere forse a lui gradite. Garisendo riportava dunque alcune frasi piuttosto gonfie e retoriche sulla bellezza della lingua volgare, illuminata da "tre raggi dal Sole scoppianti": i tre raggi erano Dante, Petrarca e Boccaccio, secondo quella che al Garisendo pareva un "bella metafora". Del resto Liburnio aveva parlato di "tre fontane" dell'eloquenza. Garisendo proseguiva con le parole dell'anonimo letterato, che si rivolgeva direttamente alla lingua volgare, "che già con la lingua Romana ti pareggi", e poteva procedere purgata dalla "feccia" e "polita" proprio grazie ai "gastigati regolamenti", appunto le regole grammaticali:

De quali direi esser stato primo datore il giudicioso M. Giovanni Francesco Fortunio, se 'l manifesto furto alla volgar Gramatica del primo di lei svegliatore Bembo delle intere carte fatto non lo mi vietasse. La quale perché forse in brieve colla accusatione verrà a luce, di leggieri mi passo, di tanto solamente facendo ciascheduno attento; che quello, che essere uccello di Giunone parve, corvo nel vero fue, il quale se pur con sua voce in qualche luogo

⁶ Il testo della richiesta di Privilegio per la stampa, in data 28 novembre 1509, è ora riportato da B. Richardson (2001: IX). Il Privilegio si trova a p. 172 della mirabile raccolta di Privilegi, fondamentale per la storia della stampa, pubblicata da Fulin (1882: 84-212).

⁷ Cfr. Crescimbeni (1730, III: 317).

avrà striduto con modesta castigatione a cantar meglio l'aiuteremo, accioché la voce con l'occhiute piume si confaccia⁸.

Più tardi Fulvio Pellegrino Morato accusò invece lo stesso Bembo di aver plagiato il Fortunio. Insomma la rivalità per il primo posto nella grammatica italiana non fu indifferente, ma la posizione di Fortunio è cronologicamente inattaccabile, al di là delle reciproche influenze dei due primi grammatici dell'italiano.

Se si apre la grammatica di Fortunio, si deve dunque prendere atto della fiera con cui l'autore dichiara di essere stato il primo a realizzare un'opera del genere. Ovviamente, come abbiamo detto, ciò vale solo per la lingua volgare italiana: ma il suo sguardo non è europeo, ed egli dunque per nulla si cura di eventuali precedenti in altre lingue. Questo è il primo dato interessante di cui possiamo prendere atto in questo nostro confronto internazionale. Se poi ci soffermiamo sulle motivazioni del libro, cioè sui motivi che hanno condotto a scrivere le regole, vediamo che la ragione principale è di natura estetica. Fortunio è colpito dall'"armonia" nascosta negli autori che ama leggere, e questi autori sono Dante, Petrarca e Boccaccio. La bellezza di questi autori è tale che certamente deve essere fondata su di un criterio di armonia, e le regole sono appunto il segreto di questa bellezza. Si tratta di un criterio molto diverso da quello che guida Nebrija. Inoltre Fortunio, cacciatore di bellezza, non è un professionista della lingua e della letteratura. Non è un latinista di grande esperienza, come Nebrija. Nebrija è letterato di professione, esperto di latino, dunque conoscitore perfetto della grammatica. In altre sue opere, anzi, rimprovera l'ignoranza dei suoi conterranei, che hanno perduto la chiave della lingua latina e degli autori classici. Per contro, Fortunio è un uomo di legge, e la sua attività di letterato si svolge con passione, senza dubbio, ma a tempo perso, nello spazio libero che gli viene concesso dalla sua professione principale. Lo dichiara esplicitamente:

Soleva io nella mia verde etade, sincerissimi lettori miei, quanto di otioso tempo dallo essercitio mio delle civili leggi mi venia concesso, tanto nella lettura delle volgari cose di Dante, del Petrarca e del Boccaccio, dilettevolmente ispendere (Fortunio 2001 [1516]: carta 2r).

Insomma, è un dilettante prestatò alla letteratura; anzi, la letteratura è per lui un divertimento di natura privata, perché le regole grammaticali che ha raccolto non servono per ammaestrare gli altri, ma sono state riordinate per uso assolutamente personale. Ha letto e riletto gli autori, ne ha trovato le regole, ma lo ha fatto "per ammaestramento di sé medesimo". Si può obiettare che questo è un espediente

⁸ Lettera di A. Garisendo a P. Bembo, da Bologna, il 19 dicembre 1517 (Bembo 1560, cc. 88v-89v).

retorico, che in realtà anche Fortunio ambisce a un primato letterario. Senza dubbio può esserci un'esagerazione retorica nella sua insistenza sulla funzione degli amici, i quali lo avrebbero convinto, come egli dice, a rendere pubblici i propri studi. Tuttavia non si può negare, anche tenendo conto della sua biografia, per quello almeno che se ne sa, che il suo lavoro era un altro, cioè quello del magistrato, fino alla carica di "luogotenente" di Ancona, la città dove stampò il libro e dove trovo subito dopo la morte in circostanze misteriose, per omicidio o suicidio. Si è discusso sul significato esatto di quella "luogotenenza", che è stata interpretata come una carica pretorile, ma da Richardson come una magistratura civile di minor grado⁹. Di fatto, però, resta appunto un funzionario dell'amministrazione, che lavora grazie alla sua competenza nelle leggi. Anche in questo, non si può non rimarcare la differenza rispetto a Nebrija, che è letterato puro, abile nell'uso della lingua latina non giuridica, ma squisitamente letteraria e classica.

Dunque la grammatica italiana nasce nelle mani di un dilettante appassionato, che lavora a tempo perso e che legge i classici per antica passione. Anzi, la sua opera rischia di procurargli guai, perché molti avranno da ridire sul fatto che le regole della lingua volgare siano state date da un "uomo di professione molto diversa", cioè appunto non un letterato ma un giurista, e "di loquela alla toska poco somigliante" (Fortunio 2001 [1516]: carta 2v), perché friulano (se non istriano, come risulta da alcuni documenti). Dunque Fortunio era e si riconosceva nelle condizioni meno favorevoli per portare a termine il compito che si era assunto. Mi pare che la grammatica di Nebrija si presenti al pubblico con una sicurezza di sé ben maggiore.

A questo proposito, si può considerare il destinatario delle prefazioni delle due grammatiche, quella italiana e quella castigliana. Fortunio si rivolge agli "studiosi della regolata volgar lingua", cioè la lingua che è diventata comune tra gli "Italici" dopo che il latino si è corrotto nel contatto con le lingue dei barbari (Fortunio 2001 [1516]: carta 2v). Chi sono questi "studiosi"? Potrebbero esserci tra loro anche i letterati professionisti, ma il termine è di significato più esteso: indica chi ha passione per una cosa, chi vi si dedica con attenzione, chi se ne preoccupa. Il termine, insomma, può essere esteso ai dilettanti come lo stesso Fortunio, a coloro che amano la lingua volgare, che ne leggono gli autori, tanto è vero che nel corso della trattazione la considerazione filologica per la miglior lezione sul testo degli autori canonici tornerà più volte, e Fortunio si vanterà di poter dare la migliore interpretazione di molti passi incerti. Assolutamente diverso è il contesto in cui si presenta la grammatica castigliana di Nebrija, dedicata a una regina, non certo ai letterati.

Qui si arriva al nucleo più importante che distingue lo scopo della grammatica castigliana da quella italiana quasi coeva, al di là delle questioni di primato

⁹ Cfr. Richardson (2001: XVIII).

su cui prima ci siamo soffermati. La differenza fondamentale sta nello scopo politico dell'opera di Nebrija, presentato in maniera convincente e necessaria, e assolutamente inesistente nell'opera di Fortunio¹⁰. La dedica a una regina è il segnale esteriore attraverso il quale la destinazione politica si rende immediatamente visibile. Potremmo aggiungere che questa differenza tra la situazione italiana e quella spagnola emerge anche nel caso del vocabolario, perché il *Tesoro* di Covarrubias è dedicato al Re, "la Magestad Catolica del Rey Don Felipe III nuestro señor", mentre il Vocabolario della Crusca non porta dediche nel frontespizio (menziona solo i principali privilegi di stampa ottenuti), e la lettera dedicatoria di Bastiano de' Rossi è rivolta a Concino Concini, un fiorentino potente alla corte di Francia (l'ed. del 1623, dopo l'uccisione in tragiche circostanze di Concino Concini, sarà diretta, nuovamente con una lettera firmata da Bastiano de' Rossi, al cardinal Francesco Barberini, nipote di Urbano VIII). Anche il titolo del vocabolario della Crusca è significativo: dopo lunghe discussioni, fu *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, senza menzione quale lingua contenesse l'opera (toscana, fiorentina o altro), mentre il Tesoro di Covarrubias non solo faceva riferimento alla "lengua castellana", ma poteva sancire l'equivalenza di questa designazione a quella ancor più generale, più 'nazionale', di "española".

Quanto al Fortunio, la destinazione politica è assolutamente assente nella sua grammatica, tanto quanto è fortemente presente in Nebrija, e vedremo poi come sia appena percepibile in un passaggio delle *Prose della volgar lingua* di Bembo, in maniera comunque assolutamente non paragonabile al peso che riveste nella grammatica castigliana. Qui sta il punto fondamentale. La battuta posta all'inizio del *Prologo* della grammatica castigliana è assai celebre, sempre da tutti ripetuta: "siempre la lengua fue compañera del imperio". Gli studiosi hanno discusso sul significato del termine "imperio", e da ultimo Maria Rodrigo ha rilevato il valore 'classicistico' dell'espressione, che si riferisce prima di tutto all'impero romano. Va tuttavia osservato che l'idea del rapporto tra "lengua" e "imperio", cioè tra sviluppo della lingua e potere politico-civile, costituisce il tema fondamentale di tutto il *Prologo* di Nebrija, che consiste in sostanza in una breve ricapitolazione delle grandi civiltà del passato, per poi indicare nella civiltà spagnola la moderna erede di quel grande processo storico, e giustificare in questo modo la dedica alla regina Isabella di Castiglia. Le civiltà menzionate da Nebrija sono, in maniera rapida e cursoria, quella degli Assiri, degli Indi¹¹, dei Sicioni¹² e degli Egizi, di cui ammette che abbiamo appena una immagine

¹⁰ La presenza dell'elemento politico nella grammatica di Nebrija era già rilevata da Lapesa, (2008 [1981]): 257).

¹¹ Per gli Indi, terrei conto di quanto annota Forcellini s. v. *Indus*: "Indorum nomine aliquando veniunt et Arabes et Persae Indis contermini, itemque Aethiopes".

¹² Quanto ai Sicioni, mi pare che l'idea di Nebrija fosse simile a quella di Sant'Agostino, che nel *De civitate Dei* (XVI, 17) parla dei tre regni del Mondo che vivevano sotto gli angeli

approssimativa, "sombra de la verdad" (era un quadro in parte ripreso dalla *Città di Dio* di Agostino), e che tuttavia provava il postulato della lingua compagna del potere. Poi, in maniera più circostanziata, Nebrija passava ai fatti storici di cui, giustamente, dichiarava esserci maggior conoscenza, a partire dalle vicende degli ebrei, che avevano avuto un'importanza reale solo dopo la fuga dall'Egitto, dopo che Mosè ebbe dato reale fondamento alla scrittura in lingua ebraica, usandola per parlare con Dio e con il popolo, e per descrivere la storia della sua nazione. Quanto al greco, era divenuto davvero importante dopo Omero ed Esiodo, ma era cresciuto di peso e di rilievo fino alla monarchia di Alessandro, e poi era entrato in crisi quando il potere politico, anche in Grecia, era passato nelle mani dei Romani, la cui cultura era fiorita soprattutto nel periodo tra Augusto e Antonino Pio. Ecco dunque le grandi civiltà del passato, ciascuna con la propria lingua, e questa lingua fiorisce con la gloria di scrittori e commercianti, ma sempre e solo all'ombra del potere politico. Roma era senz'altro l'esempio più significativo che attirava l'attenzione di Nebrija, ma non era il solo, come abbiamo visto, perché il suo scopo era percorrere le civiltà per confermare l'assioma iniziale, il postulato teorico del potere politico connesso a quello linguistico. Al termine di questa ricognizione, Nebrija può finalmente ritornare all'attualità, cioè al rapporto tra la politica e la lingua castigliana, la quale cominciò a mostrare la propria forza dal tempo di Alfonso il Saggio, nel XIII secolo, quando il castigliano si estese in Aragona, Navarra e Italia, quest'ultima citata in quanto ben presente fin dai progetti di espansione politico-territoriale di Alfonso X. Subito dopo Nebrija, in un passo famoso e spesso citato, ricorda la vittoria contro i musulmani, cioè la presa di Granada del 1492, seppure in maniera implicita, quando parla "de los enemigos de nuestra fe vencidos por guerra i fuerça de armas" (Nebrija 1946 [1492], I: 8-9). Dunque, con Isabella, si è giunti a una grande "reino i republica de Castilla" (*ibid.*, p. 9), che vedrà crescere le arti della pace, e per prima la lingua, che avrebbe dovuto produrre opere utili e importanti, come quelle delle letterature greca e latina, e prima di tutto opere storiche, perché in mancanza dello sviluppo di una lingua spagnola grande e degna di rammentare i fatti storici, solo due erano a suo giudizio le possibilità: o sarebbe perita la memoria di quei fatti, o si sarebbe stati costretti a peregrinare tra le lingue straniere per cercare in esse il soccorso che non si trovava in casa. Dunque la lingua era presentata prima di tutto come risorsa nazionale, per tramandare l'autorevolezza della monarchia, inserita a sua volta in un percorso, non solo classico, ma riferito alla cronologia del potere nel mondo, a partire dalle più antiche e mitiche civiltà.

ribelli: "Per idem tempus eminentia regna erant gentium, in quibus terrigenarum civitas, hoc est societas hominum secundum hominem viventium, sub dominatu angelorum desertorum insignius exercebat, regna videlicet tria, Sicyoniorum, Aegyptiorum, Assyriorum. Sed Assyriorum multo erat potentius atque sublimius."

La distanza dalle motivazioni della grammatica italiana è dunque evidente. A parte Bembo, che pensa al perfezionamento delle lettere scritte dalla sua amante Maria Savorgnan, a parte il culto della bellezza a cui fa riferimento Fortunio, anche l'uso della storia è diverso. Bembo non fa ricorso alla cronologia universale, come Nebrija. Si limita a esaminare il passaggio dai Romani al volgare in area romanza, con un occhio molto più attento alle vicende delle lettere piuttosto che a quelle del potere politico, anche se le varie ondate di barbari che hanno provocato la "catastrofe" della civiltà latina hanno evidentemente qualche rapporto con quello che Nebrija aveva chiamato "impero". Ma il riscatto, per l'Italia, non può essere politico. Fin dall'inizio compare l'aspirazione a definire un linguaggio bello e piacevole, non solo perché tale linguaggio ha il potere di convincere, cioè di "commuovere gli umani animi" (Bembo 1966 [1525]: 74), ma perché la scrittura, che risulta subito importante più del parlato, serve per essere letti "dalle genti, non pur che vivono, ma ancora che viveranno" (*Ivi*). Questo viene detto nella premessa, e poi si avvia il dialogo: un dialogo, dunque, non un trattato. Anche la scelta della forma differenzia Bembo da Nebrija. Il tema politico ritorna poi ancora una volta, dopo che Federico Fregoso, uno dei personaggi delle *Prose della volgar lingua* di Bembo, ha descritto le conseguenze dell'incontro tra il latino e le lingue dei barbari invasori dell'impero romano. Siamo dunque all'uso della storia, che, come abbiamo detto, nelle *Prose* assume come oggetto di indagine un arco cronologico molto più breve rispetto a quello preso in considerazione nella cronologia universale di Nebrija. L'elenco di Bembo, comunque, non si limita alle invasioni "storiche", e non è in ordine cronologico, infatti menziona Francesi, Borgognoni, Tedeschi, Vandali, Alani, Ungheri, Mori, Goti e Longobardi, tutti invasori dell'Italia, nell'ordine che ho detto (vengono solo eliminati i "Saracini", che erano presenti nella stesura del manoscritto vaticano, cioè la prima stesura dell'opera)¹³. Il ricco ma storicamente confuso elenco di barbari invasori fa scattare una delle poche reazioni politiche che si possano rintracciare nelle *Prose* di Bembo, un passo breve, ma che colpisce per la sua forza innegabile, e sembra ricordare certe invettive di Dante nel *De vulgari eloquentia*, un'invettiva qui affidata alle parole di un altro personaggio del dialogo, Giuliano de' Medici detto il Magnifico (terzo figlio di Lorenzo il Magnifico):

Deh voglia Idio, - a queste parole traponendosi disse subitamente il Magnifico – che ella, messer Federigo, a più che mai servilmente ragionare non si ritorni; al che fare, se il cielo non ci si adopera, non mostra che ella sia per indugiarsi lungo tempo, in maniera e alla Francia e alle Spagne bella e buona parte de' nostri dolci campi donando, e alla compagnia del governo invitandole, ce ne spogliamo volontariamente a poco a poco noi stessi; mercé del

¹³ Cfr. Bembo (1966 [1525]: 86). Per l'eliminazione dei "saracini", si veda l'apparato di Bembo, (1966 [1525]: 16).

guasto mondo, che, l'antico valore dimenticato, mentre ciascuno di far sua la parte del compagno procaccia e quella negli agi e nelle piume desidera di godersi, chiama in aiuto di sé, contra il suo sangue medesimo, le straniere nazioni, e la eredità a sé lasciata dirittamente in quistion mette per obliqua via (Bembo 1966 [1525]: 87).

Qui ricorre anche il riferimento alla Spagna, perfettamente speculare alla Spagna descritta da Nebrija come potente e in espansione territoriale. A questo punto, per segnare definitivamente la differenza tra gli scopi delle grammatiche italiane della prima metà del Cinquecento e quella di Nebrija, possiamo far riferimento all'ultima funzione della grammatica indicata da Nebrija medesimo, il quale dichiara di aver presentato la grammatica alla Regina Isabella a Salamanca, e di aver ricevuto dalla regina la seguente domanda: a che cosa può servire una grammatica del genere? A che cosa può giovare? La risposta fu suggerita a Nebrija, anzi gli fu "strappata", come egli stesso racconta, dal vescovo di Avila, Hernando de Talavera, che spiegò come la Regina avrebbe presto soggiogato molti popoli e nazioni straniere, e queste avrebbero avuto necessità di imparare lo spagnolo. Tra costoro, Nebrija elencava arabi, biscaglino, navarrini, francesi, italiani (Nebrija 1946 [1492]: 11). La grammatica castigliana nacque dunque anche con ambizione di manuale per stranieri, in una nazione potente che sentiva giunto il momento storico della propria egemonia. La grammatica italiana nacque invece in un contesto in cui, semmai, si poteva sperare che la forza delle lettere e della cultura potesse pareggiare il grande modello latino, come Nebrija stesso aveva pensato per il castigliano, ma, a differenza del castigliano, non si poteva pensare a una forza autonoma della nazione, e tutt'al più si poteva sperare (senza davvero crederci) che la rinascita della lingua si accompagnasse magari, cosa che tuttavia già pareva quasi impossibile, alla crescita della dignità di una nazione in realtà divisa, disposta al tradimento e alla connivenza con gli invasori, e percorsa da nuovi occupanti pronti ad approfittare delle sue debolezze e a far da padroni. La grammatica, anche se sembra incredibile, segnava perfettamente queste differenze.

Referencias bibliográficas

- Alberti, Leon Battista. 2003 [1508]. *Grammatichetta – Grammaire de la langue toscane. Précédé de Ordine delle Laettere / Ordre des lettres*. Édition critique, introduction et notes par Giuseppe Patota. Paris: Les Belles Lettres.
- Bembo, Pietro. 1560. *Delle lettere da diversi re, et principi, et cardinali, et altri huomini dotti, a Mons. Pietro Bembo scritte*. Venezia: Fran. Sansovino et Compagni.
- Bembo, Pietro. 1739. *Opere ora per la prima volta tutte in un corpo unite*. Tomo III, *Contente le lettere volgari, giuntovi indici copiosi e brevi Annotazioni*. Venezia, presso Francesco Hertzhauser libraio all'insegna di Roma Antica.
- Bembo, Pietro. 1966 [1525]. "Prose della volgar lingua". In: *Prose e rime*. A cura di Carlo Dionisotti. Torino: Accresciuta.

- Bembo, Pietro. 1987 [1492-1507]. *Lettere*. Edizione critica a cura di E. Travi. Bologna: Commissione per i testi di lingua, vol. I.
- Bembo, Pietro. 1989. *Prose della volgar lingua, Asolani, Rime*. A cura di Carlo Dionisotti. Milano: Editori Associati (ristampa dell'edizione UTET 1966).
- Bembo, Pietro (2001 [1525]): *Prose della volgar lingua. L'editio princeps del 1525 riscontrata con l'autografo Vaticano latino 3210*. A cura di Claudio Vela. Bologna: CLUEB.
- Crescimbeni, Giovanni Mario. 1730. *Dell'istoria della volgar poesia*. Venecia: Lorenzo Basegio.
- Dionisotti, Carlo. 1938. "Ancora del Fortunio". In: *Giornale storico della letteratura italiana*, CXI, 213-254.
- Fornara, Simone. 2017. "La tradizione editoriale delle Regole grammaticali della volgar lingua di Fortunio dalla princeps del 1516 ai giorni nostri". In: *Cuadernos de Filología Italiana* 24, 75-92. In: <<https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/55562>>
- Fortunio, Giovan Francesco. 1516. *Regole grammaticali della volgar lingua*. Ancona: Presso Bernardin Vercellese.
- Fortunio, Giovan Francesco. 2001 [1516]. *Regole grammaticali della volgar lingua*, a cura di Brian Richardson. Roma-Padova: Antenore
- Fulin, Rinaldo. 1882. "Documenti per servire alla storia tipografia veneziana". In: *Archivio veneto*, XXIII, 84-212.
- Lapesa, Rafael. 2008 [1981]. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos. Ristampa dell'ed. 9.^a ed. 1981.
- Nebrija, Antonio de. 1946 [1492]. *Gramática castellana*. Texto establecido sobre la ed. princeps de 1492 por Pascual Galindo Romeo y Luis Ortiz Muñoz, con una introducción, notas y fac-símil. Prólogo del Excmo. Sr. José Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional. Madrid: Edición de la Junta del Centenario.
- Richardson, Brian. 2001. "Introduzione". In: Fortunio, Giovanni Francesco, *Regole grammaticali della volgar lingua*. Roma-Padua: Editrice Antenore, IX-LXXXV.
- Rodrigo Mora, María. 2012. *Nebrija ante Alberti. Arquitecturas romances del arte gramatical*. Bologna: Bologna University Press.

Título / Title

Perché e a che scopo si sono scritte le grammatiche italiane. Un confronto con Nebrija
Why and for what purpose the Italian grammars were written. A comparison with Nebrija

Resumen / Abstract

L'articolo esamina le motivazioni diverse che stanno dietro alle prime grammatiche italiane e spagnole, tra Quattrocento e Cinquecento. La differenza tra le motivazioni che emergono nelle due nazioni è molto evidente. Da una parte, in Spagna, il grammatico Nebrija fa leva su ragioni di ordine politico, e propone la sua grammatica come strumento del potere e come aiuto per chi, suddito di Spagna residente all'estero, dovrà imparare lo spagnolo; dall'altra parte, i grammatici italiani Fortunio e Bembo fanno leva solamente su ragioni di ordine letterario, estetico e poetico. La grammatica italiana e quella spagnola, insomma, nascono con motivazioni e scopi assolutamente differenti.

The paper analyses the different grounds behind the first Italian and Spanish grammars, between the 15th and 16th centuries. These grounds appear to be very different in the two countries. In Spain, Nebrija's grammar is rooted in politics, and is proposed as an instrument of power and as an aid to Spanish subjects living in distant countries, who must necessarily learn Spanish. Italian grammarians Fortunio and Bembo are only moved by literary, aesthetic and poetic reasons. In short, Italian and Spanish grammars are based and built on completely different grounds and purposes.

Palabras clave / Keywords

Storia delle grammatiche italiane, Giovanni Francesco Fortunio, Pietro Bembo, Antonio de Nebrija.

History of Italian Grammar, Giovanni Francesco Fortunio, Pietro Bembo, Antonio de Nebrija.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Claudio Marazzini

Presidente della Accademia della Crusca

Dipartimento di Studi Umanistici

Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro"

Piazza Sant'Eusebio

13100 Vercelli (Italia)

Correo electrónico: claudio.marazzini@uniupo.it

Veronica Marcucci

Il contributo di Lorenzo Franciosini alla didattica della lingua spagnola in Italia: alcuni aspetti delle glosse ai *Diálogos apacibles*

Il contributo di Lorenzo Franciosini alla didattica della lingua spagnola in Italia è da inserire all'interno della tradizione dei manuali di conversazione sorti a partire dal XVI secolo sulla scia delle raccolte di *colloquia* per l'insegnamento del latino, come quelli di Erasmo, *Familiarum colloquiorum formulae* (1518) e di Vives, *Linguae Latinae Exercitatio* (1538). A partire dal XVI secolo, questa tradizione ha dato vita ai più vicini antecedenti dell'opera di Franciosini, tra cui il *Vocabulaire* di Berlainmont (1536 ca.), una delle prime raccolte di dialoghi nate per l'insegnamento di un codice linguistico d'uso pratico. Tali raccolte sono state un importante mezzo per la trasmissione delle lingue volgari e tra queste meritano una particolare attenzione i *Pleasant and delightful dialogues in Spanish and English* (Londra, 1599) di John Minsheu (Gentili e Mazzocchi 1996) e i *Diálogos muy apacibles* (Parigi, 1608) di César Oudin, opera dalla quale Franciosini, com'è noto, desume i testi delle conversazioni presenti nella sua raccolta (Martínez Egido 2010, 98). Il lavoro di Franciosini porta con sé una particolare valenza riscontrabile nella traduzione e nelle duecentoquattro glosse metalinguistiche che la accompagnano definendone un fine prettamente didattico. L'importanza dei commenti che accompagnano il testo dei dialoghi è stata messa in evidenza per la prima volta da Carmen Castillo Peña (2001) che per prima ha studiato alcuni aspetti rilevanti delle glosse. In esse Franciosini interviene non solo come mediatore tra la lingua originale e la lingua di arrivo, ma anche come intermediario della funzione educativa che caratterizza la finalità dei dialoghi. Come più avanti ha dimostrato José Joaquín Martínez Egido (2010), le glosse sembrano rappresentare un tratto distintivo dell'opera dell'autore toscano rispetto alle precedenti raccolte di Minsheu e Oudin, dove già apparivano degli interventi simili. È da notare, infatti, come i tre autori non si soffermino a commentare sempre gli stessi lessemi o le stesse espressioni, ma prediligano scelte diverse. Ciononostante, in alcuni casi è possibile riscontrare una vicinanza tra le glosse, in particolare in merito ad alcuni cultemi come *olla podrida* che viene preso in esame nelle tre raccolte. Franciosini nella sua glossa afferma

Si ha da notare che gli spagnoli ne' banchetti familiari dopo aver mangiate molte vivande usano cuocer in una pignatta diverse sorti di carni e la chiamano olla podrida. L'etimologia della quale abbasso si leggerà (Franciosini 1626, 67).

In merito al medesimo termine riscontriamo il commento di Oudin in cui si legge

Il faut entendre que olla en Espagnol se prend pour le pot ou marmite e aussi pour le potage e tout le reste qui se cuit dedans icelle. Et de la olla podrida se dit: pot pourry e non pas marmite pourrie, trop bien disons nous par mentonimie, la marmite est bonne, entendant ce qui est dedans, aussi la marmite est renversée quand il n'y a dequoy (Oudin 1625, 60).

Non manca, inoltre, una nota di riferimento nei *Dialogues* di Minsheu che definisce il sintagma in modo più sintentico: "a rotten or putrified pot. Also a botch-potch of many meats together" (Percivall e Minsheu 1623, 530).

In relazione alle tre raccolte è importante sottolineare anche la differenza quantitativa che già Martínez Egido (2010) aveva messo in evidenza tra le glosse inserite da Oudin (quarantatré) e quelle inserite da Franciosini (duecentoquattro secondo la mia ricerca); scarto che, come ho potuto riscontrare, emerge anche rispetto alla precedente opera di Minsheu, che raccoglie novantasette commenti¹.

Da un'attenta analisi sulla specifica metodologia messa in atto da Franciosini nell'inserimento delle glosse (in quanto interventi didattici), l'ispanista toscano sembra essere orientato alle esigenze dei discenti e altresì disponibile ad accettare l'intervento di un ipotetico lettore o di una sorta di mediatore, come emerge nella dedica al lettore e in altri passi dei *Diálogos* in cui sembra offrire spiegazioni che permettono di scegliere quale sia il termine che meglio si adatta alla specifica situazione comunicativa presa in esame nel dialogo. Nella dedica che apre i *Diálogos*, l'atteggiamento di Franciosini corrisponde a un caratteristico *topos* di *captatio benevolentiae* come possiamo evincere dal seguente estratto e che in qualche modo sembra anticipare quella che sarà la libertà lasciata al pubblico:

Sono tradotti e per conseguenza corrotti, e non sto punto in dubbio che nello spedale del tuo giudizio non abbiano a parere stroppiati. Fa tu altrettanto, ch'io ti prometto in quello che avrai posto penna di non metter la lingua, se non per lodarti e darti animo (Franciosini 1626, 6).

Tenendo presente questa affermazione è possibile comprendere come il suo intento fosse quello di dare spazio al fruitore e all'ipotetico insegnante che avrebbe deciso di utilizzare il suo manuale come mezzo ausiliario per le proprie lezioni. Le glosse sono il principale strumento che Franciosini utilizza per comunicare con

¹ Il numero delle glosse presenti nei *Pleasant and delightfull dialogues...* di John Minsheu è stato riscontrato su *A dictionary in spanish and English first published into the English tongue by Richard Percivale... now enlarged and amplified by John Minsheu...*, 1623. London: John Haviland for William Aspley.

il lettore e trasmettergli le diverse possibilità di traduzione di cui potrebbe disporre all'interno di una conversazione pratica nella lingua studiata.

Cercando di mettere in luce alcuni esempi del particolare approccio didattico che sembra caratterizzare i *Diálogos apacibles*, è utile un confronto con il patrimonio lessicografico dell'epoca che permette di verificare le intenzioni didattiche delle glosse di Franciosini. Ad esempio, un riscontro incrociato con il *Tesoro de la lengua castellana o española* di Covarrubias (1611) e con la prima edizione del *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612), e ovviamente col *Vocabolario español-italiano* dello stesso autore (1620) illumina non solo l'accezione semantica di molti vocaboli commentati nelle glosse traduttologiche, ma consente anche di elaborare il grado di intervento che i *Diálogos* richiedono da parte del suo fruitore. Una verifica di questo tipo permette, inoltre, di delineare l'approccio didattico adottato da Franciosini che in alcuni casi cerca di mediare tra il referente spagnolo e quello italiano, poiché quest'ultimo spesso non sembra essere il medesimo presente nella cultura spagnola.

Se proviamo a individuare una tassonomia specifica, non sempre è possibile attribuire a una glossa una sola categoria. Indicativamente, le glosse si dividono a seconda dell'aspetto linguistico che commentano maggiormente: glosse lessicali, annotazioni traduttologiche, unità fraseologiche, elementi culturali, cortesia verbale, glosse grammaticali e commenti di onomatopoeie. In particolare si analizzeranno le "annotazioni traduttologiche" che Castillo Peña classifica come

aquellas en que el traductor explica el significado de un término cuyo referente no pertenece al ámbito cultural de la lengua de llegada, y por ello es "intraducible", o aspectos sociológicos o culturales específicamente ligados a manifestaciones lingüísticas [...] (Castillo Peña 2001, 117).

È anche possibile, a mio avviso, distinguere un gruppo di elementi culturali in cui ho voluto inserire solo i commenti che riguardano abitudini e usi tipici del contesto spagnolo o italiano che vengono confrontati dall'autore nella glossa, senza assimilarvi, però, tutti i *realia* rintracciabili nei *Diálogos* e definiti come "intraducibili". All'interno del gruppo degli elementi culturali si raccolgono interventi come quello in cui Franciosini interviene nel *Diálogo primero, para levantarse*, a seguito delle parole del servo Alonso che si esprime così: "Las cinco son dadas" (Franciosini 1626, 7). In merito l'autore spiega:

si noti che in spagnolo, in tedesco, francese, fiammingo e inglese si contano le ore di dodici in dodici sì che sempre alle dodici è mezzo di e alle dodici è mezza notte, ciascuno dunque riduca il computo all'uso del suo paese (Franciosini 1626, 8).

Tralasciando gli elementi culturali, mi dedicherò all'analisi degli "intraducibili" che permettono di comprendere almeno in parte il metodo che accompagna alcune

delle scelte traduttologiche di Franciosini che saranno maggiormente delineabili attraverso la descrizione di vari esempi tratti dal macrogruppo delle "annotazioni traduttologiche". All'interno di quest'ultima sezione si prenderanno, dunque, in esame termini "intraducibili" ovvero vocaboli la cui traduzione risulta sprovvista del medesimo referente nella lingua di arrivo.

Per quanto riguarda i termini privi di traduzione, osserviamo che nel *Diálogo primero, para levantarse por la mañana* si discute il vocabolo *velarte*. Franciosini (1626, 9-10) precisa così la sua estensione semantica: "panno de velarte è una sorte di panno, che da noi si chiamerebbe peluzzo di Siena, o panno lucchesino". Il sostantivo *velarte* rimane invariato nella traduzione in toscano e sembrerebbe dunque uno di quei casi in cui Franciosini si trova di fronte a un "intraducibile". Questa osservazione è, però, smentita poco più avanti dallo stesso autore che decide di tradurre il vocabolo con l'italiano "peluzzo" (Franciosini 1626, 12). Nel suo *Vocabolario* si riscontra *velarte*: "panno di lana fina" (Franciosini 1620), mentre Covarrubias nel *Tesoro* ne definisce le origini affermando:

especie de paño fino y estimado antes que se usasen los limistes y veinticuatro de Segovia. Debió tomar el nombre de su primer obrador, como el paño de Gumiel; si no es que se haya dicho velarte quasi VELLARTE, porque se escogía para él la primera suerte y más fina de lo que del vellón se aparta (Covarrubias 1611).

Nel primo caso il termine rimane invariato, mentre nel secondo, dopo averne esplicitato il significato nella glossa, è tradotto con un corrispondente italiano, pur tradendo in parte il significato culturale appartenente a un contesto prettamente ispanico. Ma per quale ragione Franciosini opta per due diverse traduzioni? Anche nella traduzione del *Quijote* del 1622, Franciosini traduce *velarte* all'interno dell'espressione "sayo de velarte" con l'italiano "saio di panno finissimo" (Franciosini 1622, 1). In merito a questa differenza, è da tenere presente il fine che caratterizza le due opere, già deducibile dalle parole con cui definisce il suo proposito nella dedica "ai curiosi lettori" che anticipa la sua traduzione del *Quijote*:

Il principale intento che ho avuto (Sign. Lettore) in questa mia traduzione non è stat'altro che di lasciare intendere e per conseguirlo facilmente mi son' alle volte allontanato dal senso letterale spagnolo per avvicinarli più al corrente italiano (Franciosini 1622).

Non è da trascurare il fatto che anche all'interno del *Don Chisciotte* Franciosini inserisca delle glosse ai margini per aiutare il lettore nella comprensione di alcuni termini specifici della cultura spagnola (Demattè 2007, 82-83). Questa caratteristica non è però tanto estesa come nei *Diálogos*, in cui il fine didattico prende il sopravvento e spinge l'autore a offrire molteplici spiegazioni al lettore/studente perché possa conoscere le numerose possibilità di traduzione che diversi termini sembrano offrire. La scelta di riservare al sostantivo *velarte* un doppio trattamento

dimostra come nei *Diálogos* il fine didattico sia quello preponderante poichè, solo dopo aver offerto una spiegazione nella glossa, Franciosini si sente libero di adattare la traduzione al contesto d'uso italiano.

Prendendo in analisi un altro esempio della categoria degli "intraducibili", sarà mio obiettivo dimostrare come le scelte di Franciosini non siano del tutto casuali, ma spesso influenzate dal contesto in cui appare il termine commentato nella glossa. Questo succede, ad esempio, per quanto riguarda il vocabolo *villa* che crea non pochi problemi all'autore nel momento della traduzione ed è preso in esame in ben due glosse che accompagnano il testo dei *Diálogos*. Alla fine del *Diálogo Quinto, entre unos pages*, troviamo la traduzione del modo di dire "quien ruin es en su villa, ruin es en Sevilla" trasposto con l'italiano "chi è cattivo nella sua villa, è cattivo anco in Siviglia" (Franciosini 1626, 138). Franciosini sente la necessità di intervenire con una postilla nella quale afferma

villa, in spagnolo non vuol dire l'istesso che villa in toscano: ma una terra o castello grosso, come sarebbe in Toscana Prato, Empoli, Castelfiorentino ecc., ma io ho detto villa per la consonanza con Siviglia (Franciosini 1626, 138).

L'atteggiamento dell'autore, orientato a mantenere il medesimo suono presente nell'espressione spagnola, risulta prevalere sulla ricerca di una corretta e comprensibile traduzione orientata al lettore italiano dal momento che sceglie di privilegiare la trasposizione del medesimo segno linguistico. Ciononostante, è da sottolineare la decisione di inserire una spiegazione esposta per esteso nella nota che sembra chiarire ogni dubbio che avrebbe potuto pervadere il fruitore di fronte a una traduzione che non sembra rispecchiare il vero significato che lo spagnolo *villa* possedeva in italiano. Infatti, secondo quanto afferma il *Vocabolario degli Accademici della Crusca* il termine "villa" in italiano significava: "possessione con casa e 'l contado stesso" (1612). Più avanti, alla fine del *Dialogo Octavo, entre dos amigos: el uno llamado Poligloto y el otro Philoxeno*, sebbene Franciosini confermi quanto affermato nel commento una cinquantina di pagine prima, traducendo lo spagnolo *villa* con l'italiano "terra", si smentisce subito dopo mantenendo il termine *villa* nella trasposizione del modo di dire "villa por villa, Valladolid en Castilla, ciudad por ciudad Lisboa en Portugal", tradotto con l'italiano "villa per villa, Vagliadolid in Castiglia, città per città Lisbona in Portogallo" (Franciosini 1626, 192). Anche in questo caso la scelta traduttiva dell'autore sembra essere orientata dall'intenzione di mantenere l'omofonia del proverbio spagnolo che non potrebbe altresì essere riportata in italiano; tuttavia, la glossa chiarisce il significato del referente:

qui s'avvertisca che quello che in Spagna si chiama *villa* non suona l'istesso che in toscano *villa*, cioè una casa di campagna dove si sta per ricreazione, ma una terra che fa molti fuochi e si distingue *villa* da *aldea* [...] (Franciosini 1626, 192-193).

Una certa incertezza nelle scelte traduttive sembra caratterizzare Franciosini anche in altri passi dei *Diálogos* in cui rasenta la contraddizione. Di particolare rilievo in questo senso, sono quei termini che l'autore definisce "equivoci" (Franciosini 1626, 9) e pertanto commenta in una glossa esplicativa. In ventidue glosse delle duecentoquattro che accompagnano i *Diálogos*, emergono dei casi in cui l'autore sottolinea la polisemia presente in lingua spagnola e decide di optare per una traduzione fedele alla plurivalenza dello spagnolo che potrebbe risultare incomprendibile per il lettore toscano. Questa è la ragione che spinge Franciosini a intervenire annotando la traduzione con una spiegazione del duplice significato del vocabolo spesso non riscontrabile nella lingua di arrivo, come succede in merito al sostantivo *nube*. Quest'ultimo è commentato in una glossa al principio del *Diálogo primero, para levantarse por la mañana* in cui si legge "in italiano non si può alludere col nome equivoco *nube* come in spagnolo, poichè quello che il castigliano chiama *nube*, nell'occhio, in toscano si dice *maglia*" (Franciosini 1626, 9). Secondo quanto si può riscontrare nel *Vocabolario español-italiano*, *nube* sembrava corrispondere a due diversi termini in italiano tra cui "nugola, *nube*" e *nube del ojo* "una maglia, cioè una certa macchia o nugoletta" (Franciosini 1620), come anche testimonia Covarrubias (1611). Ciononostante nel *Vocabolario degli Accademici della Crusca* non è possibile riscontrare le medesime accezioni, bensì soltanto quella corrispondente a "nuvola" (Crusca 1612). Franciosini nel tradurre rimane fedele allo spagnolo trasponendo "nubes" con l'italiano "nugole" (Franciosini 1626, 8), corrispondente solo al primo significato spagnolo dal momento che "nugola" in italiano non fa parte del campo semantico anatomico. In questo caso, come in altri, la glossa esemplifica il fine didattico dell'opera in cui l'autore, per quanto riguarda la traduzione, decide di rimanere fedele al segno linguistico spagnolo cercando poi di far luce sulle differenze linguistiche che sarebbe stato utile conoscere.

In altri casi, Franciosini commenta esponendo in prima battuta i diversi significati del termine, ma decide in seguito di tradurlo nel modo più appropriato al contesto d'uso in cui compare allontanandosi dall'elemento grafico spagnolo. Per quanto riguarda questa seconda metodologia messa in atto rispetto ai termini polisemici, si prenderà in esame un caso in cui Franciosini definisce il significato di un termine nella glossa, decidendo però di ricorrere a una traduzione più interpretativa, influenzata dal contesto d'uso diverso in cui il termine appare e non del tutto corrispondente a quanto espresso nella postilla. Mi sto riferendo qui al sostantivo *lonja* che chiarisce quest'aspetto ed è commentato per ben tre volte all'interno dei *Diálogos*; la sua valenza polisemica può essere compresa a pieno grazie alla presenza delle glosse affiancate alla traduzione.

Il sostantivo è preso in esame innanzitutto all'inizio del *Diálogo segundo, en el cual se trata de comprar y vender joyas*, in cui Franciosini specifica glossando che, nelle parole della Sig.ra Margherita, *lonja* indica "la strada dove stanno le

botteghe e i mercanti che vendono panni, drappi e altre cose da vestirsi che comunemente da noi si chiamano fondachi" (Franciosini 1626, 33). Il vocabolo è tradotto con l'italiano "fondaco", voce attestata dal *Vocabolario degli Accademici della Crusca*: "bottega, dove si vendono, a ritaglio panni, e drappi" (Crusca 1612). La traduzione scelta da Franciosini sembra adattarsi al contesto al quale la Sig.ra Margherita fa riferimento, sebbene nel *Vocabolario español-italiano* Franciosini non includa quest'ultima accezione. Vi si attesta soltanto *lonja de mercaderes*, "la loggia dove i mercanti negoziano e passeggiano. In Fiorenza si chiama mercato nuovo" (Franciosini 1620). Il termine spagnolo *lonja* sembrerebbe corrispondere a due referenti in italiano: "la strada dove stanno le botteghe" e "fondaco".

Franciosini commenta di nuovo il vocabolo esponendone il significato anche alla fine del *Diálogo segundo*, dove il sostantivo è definito in modo quasi del tutto identico alla prima glossa in cui era stato commentato:

per *lonja* si intende in italiano una bottega o luogo dove si vendino cose di seta, che comunemente si chiama fondaco, dove si vendano panni, drappi, cioè tele di seta, ciambellotti e altre materie da vestirsi" (Franciosini 1626, 50).

Il sostantivo sembra rimandare all'idea più moderna che abbiamo di negozio, diversa da quella che si può riscontrare nella prossima glossa presa in esame. Nell'incipit del *Diálogo sexto, qué pasó...*, l'autore traspone il vocabolo con l'italiano "mercato" (Franciosini 1626, 139), scelta che non corrisponde precisamente a quanto espresso nel *Vocabolario*, ma sembra avvicinarsi di più a quanto enunciato nella prima glossa (Franciosini 1626, 33). Il termine risulta, quindi, avere una doppia valenza semantica: nei primi due casi il sostantivo è tradotto con l'italiano "fondaco" e non con "mercato", come nel terzo esempio. L'ultima glossa in cui Franciosini annota lo spagnolo *lonja* riporta la seguente spiegazione: "*lonja* s'intende in questo luogo per quella loggia o ridotto particolare dove si ragunano i mercanti a negoziare" (Franciosini 1626, 139). In relazione a questa polisemia, sembra intervenire un procedimento metonimico secondo il quale il termine *lonja* indica il mercato in qualità di iperonimo ovvero "la loggia dove i mercanti negoziano" (Franciosini 1620) e il "fondaco", che ne è iponimo. È probabilmente quest'ultima relazione che spinge l'autore ad assimilare i due termini e a scegliere traduzioni diverse a seconda del contesto d'uso in cui si trova a tradurre.

Attraverso l'analisi del termine *lonja* è possibile comprendere come le opzioni offerte da Franciosini, nelle sue spiegazioni glossate, avessero il fine di aiutare il fruitore a comprendere le diverse interpretazioni che l'italiano avrebbe potuto dare a un solo termine in spagnolo, che oggi definiremmo polisemico. Infatti, la scelta di Franciosini sembra essere influenzata dal contesto d'uso in cui appare il sostantivo *lonja* che nei primi due casi è probabilmente utilizzato dalla Sig.ra

Margherita per riferirsi a dei negozi veri e propri dove decide di andare per comprare dei tessuti e degli utensili per la cucina. Nel terzo caso *lonja* si riferisce, invece, al luogo dove due mercanti si incontrano come si evince dal testo: "Entre dos amigos ingleses y dos españoles que se juntaron en la lonja de Londres" (Franciosini 1626, 139).

Attraverso l'analisi di questi due esempi, quali *nubes* e *lonja* (tratti dal gruppo dei termini polisemici), è possibile evidenziare i due metodi che Franciosini mette in atto rispetto a questa categoria, all'interno della quale però non è possibile evidenziare la preponderanza di uno o dell'altro dal momento che il numero di glosse corrispondenti ai due approcci è quasi coincidente.

Ad ogni modo, nel corso dell'opera, l'autore lascia ampio spazio alla scelta del lettore, probabilmente perché i *Diálogos apacibles* nascevano con un fine didattico comunicativo e come base per poter comprendere alcuni aspetti linguistici dello spagnolo e poterli in seguito adoperare liberamente in contesti d'uso colloquiali. Quest'ultimo obiettivo è dimostrabile con l'analisi di un'ulteriore glossa in cui l'approccio è dichiaratamente diverso: in una postilla del *Diálogo tercero, de un convite*, Franciosini sembra chiamare in causa l'intervento di un mediatore, quale un docente o un esperto della lingua spagnola che avrebbe potuto esprimersi per spiegare alcuni aspetti annotati nella glossa. Questo tipo di operazione si riscontra quando il maestro toscano prende la parola in un punto della conversazione tra Gusmano e gli altri commensali (protagonisti del terzo dialogo) a proposito di alcuni termini specifici della gastronomia spagnola, in particolare "guisados, estos torreznos lampreados, aquel adobado, el carnero verde, las albóndigas [...]" (Franciosini 1626, 70-71). A tale proposito, Franciosini afferma "il nome di queste vivande ciascheduno l'accomodi secondo l'uso della sua cucina" (Franciosini 1626, 71). In questo caso ammette che si possano scegliere altre possibili traduzioni rispetto a quella che lui stesso predilige, probabilmente riferendosi ai differenti contesti d'uso e alle varietà diastratiche che avrebbero potuto influenzare la trasposizione in italiano. Ciononostante, proprio in merito a uno di questi vocaboli, sembra allontanarsi dal fine didattico dell'opera nel tentativo di generalizzare la sua traduzione perché i discenti italiani potessero comprenderla, traducendo, ad esempio, *torreznos* con l'italiano "prosciutto fritto" (Franciosini 1626, 71). Questa traduzione è smentita dal *Tesoro* di Covarrubias in cui la voce *torrezno* viene definita come "el pedazo de la lunada que asamos, y dijose a *torrendo*, porque se tuesta y se asa en el fuego, a diferencia de lo demás del tocino que se guisa o se cuece en la olla" (Covarrubias 1611). In riferimento a quest'ultimo esempio, dunque, l'approccio di Franciosini sembra lasciare maggiore libertà al lettore come espresso nella glossa in cui aveva anticipato che ognuno avrebbe potuto accomodare i nomi delle vivande secondo la propria cucina, scelta che evidentemente orienta anche la sua traduzione.

All'interno di un'ulteriore tipologia di interventi, che si potrebbero catalogare come lessicali, sarà possibile analizzare le differenze tra alcuni referenti spagnoli e italiani che Franciosini tenta di mettere in luce in glosse come quella relativa al vocabolo *palacio* presente nel *Diálogo primero, para levantarse por la mañana*, in cui l'autore afferma: "*palacio*. S'intende assolutamente in spagnolo, come in italiano, la corte del re o del principe di quel paese" (Franciosini 1626, 24). Questa definizione risulta pressoché identica a quella presente nel suo *Vocabolario*: "palazzo, per antonomasia, sempre si intende il luogo dove abita il Principe, e dove si tiene corte" (Franciosini 1620). Probabilmente, all'interno dei *Diálogos* il maestro sentì il bisogno di introdurre una glossa in merito a questo vocabolo dal momento che il sostantivo spagnolo *palacio* avrebbe avuto una corrispondenza più precisa con l'italiano "corte", come attesta la prima edizione del *Dizionario degli Accademici della Crusca*: *corte* "palazzo de' Principi e la famiglia stessa del Principe" (Crusca 1612). In spagnolo, il termine *palacio* indicava per l'esattezza la "casa de Emperador o de Rey" (Covarrubias, 1611). La traduzione resta fedele al significante spagnolo, scegliendo evidentemente un *falso amigo* di *palacio*, "palazzo", e allontanandosi da quanto espresso nella glossa che sembra avere dunque la funzione di stimolare il lettore a risolvere il problema incontrato nella traduzione. Rimane, comunque, una certa incertezza riguardo la scelta di Franciosini dato che, nonostante la definizione esatta che ne offre nel suo *Vocabolario*, decide di optare per una traduzione più vicina a livello fonico. Potremmo ipotizzare che quest'ultima metodologia sia stata messa in atto per aiutare il lettore a ricordare più facilmente il significato del termine spagnolo o che negli anni che separano la pubblicazione del *Vocabolario español-italiano* e dei *Diálogos* il termine *palacio* avesse acquisito un significato più generico.

In altri momenti, Franciosini decide di soffermarsi sulla motivazione di una traduzione più interpretativa che letterale, come accade per il termine *borracho*, la cui glossa di riferimento afferma "non ho voluto imitare in ogni parola il senso letterale perché in italiano avrebbe manco grazia" (Franciosini 1626, 22). In questo caso, Franciosini sembra intervenire per spiegare la motivazione che lo ha mosso a mitigare la traduzione italiana per non riportare un'espressione che non "avrebbe avuto grazia" nella lingua di arrivo. Secondo alcuni, questo particolare approccio adottato dall'autore e messo in evidenza soprattutto in merito alla sua traduzione del *Quijote* (Pini 2016), potrebbe mostrare una certa forma di "auto-censura". Tuttavia, è necessario tenere presente che la scelta di Franciosini avrebbe potuto essere influenzata da una norma comunicativa che lo avrebbe spinto a mitigare la traduzione per evitare di perdere la decenza, come succede anche in altri casi dei *Diálogos* in cui lo stesso autore ammette di aver mitigato la traduzione (cfr. Franciosini 1626, 115).

Gli aspetti da mettere in evidenza per comprendere l'approccio traduttologico e didattico adottato da Franciosini sarebbero molti altri e non solo riscontrabili

nelle scelte di traduzione che emergono nelle conversazioni tra i personaggi, bensì anche nel *Nomenclator* che accompagna la prima edizione dei *Diálogos*. In questa sezione dell'opera si trovano, infatti, delle glosse simili a quelle presenti nei dialoghi, come succede ad esempio in relazione alla voce *potro*, che Franciosini spiega così: "la fune; ma in spagnolo è differente strumento che a noi è in uso in quel cambio il dar tratti di corda" (Franciosini 1626, 211-212). Un commento dell'autore rispetto al vocabolo *potro* è attestato anche nei *Dichos Políticos y morales*, che accompagnano i *Diálogos* solo a partire dall'edizione del 1638, in cui il medesimo termine si traduce con l'italiano "corda" (Franciosini 1638, 131). In questa sede, Franciosini afferma che "per corda s'intende quella, con la quale si tormentano i rei". Il supplizio a cui si fa riferimento era molto in voga tra il XVI e il XVII secolo, come testimoniato dal *Tesoro* in cui si legge "*potro*. Certo instrumento de madera para dar tormento, del nombre latino *equuleus*, que es como diminutivo de *equus*, y de allí tomó nombre de *potro*" (Covarrubias 1611). Confrontando la definizione di Franciosini, presente nel *Nomenclator*, e quella offerta da Covarrubias è possibile comprendere come l'autore toscano cerchi di offrire un chiarimento al lettore, orientato a far recepire alcune differenze culturali presenti tra il contesto spagnolo e quello italiano. Il supplizio in questione sembra, infatti, essere leggermente diverso nei due paesi poiché, secondo la descrizione offerta da Franciosini, in Italia l'allungamento del corpo del reo era probabilmente messo in atto con l'aiuto di corde che in Spagna erano rimpiazzate da uno speciale strumento di legno nato con questo stesso fine come descritto da Covarrubias.

Alla luce di questi esigui esempi, si può dedurre come i tentativi di avvicinare l'ipotetico lettore alla lingua e alla cultura spagnola pervadono l'intera raccolta dei *Diálogos apacibles* di Franciosini, tanto nel corpo del testo, quanto nel *Nomenclator* e nei *Dichos Políticos y morales* che lo accompagnano. In questo studio, ho voluto sottolineare l'importanza dei numerosi commenti apportati dall'autore che denotano l'orientamento didattico della sua intera produzione che, tra il 1620 e il 1627, permise all'autore di diventare uno dei più influenti pedagoghi e ispanisti del XVII secolo in Italia. Ciononostante, come si può verificare dagli esempi presi in esame, l'atteggiamento di Franciosini non sembra seguire sempre lo stesso orientamento, dimostrandosi a volte più incline alle necessità dei discenti o dei professori, e altre maggiormente interessato a rendere una traduzione più vicina al senso corrente italiano trascurando il significato letterale spagnolo. È quindi possibile mettere in evidenza, come ho tentato di dimostrare, il grado di intervento dell'autore toscano nelle glosse che affiancano i *Diálogos*: in primo luogo, si discosta dalla traduzione da cui prende le mosse dato che l'opera del francese Oudin non presentava la medesima attenzione per le glosse. In secondo luogo, gli interventi di Franciosini sembrano spesso lasciare spazio al lettore con il fine di offrire gli strumenti necessari a uno studio pratico della lingua spagnola, fine che, come si sa, caratterizzava questa tipologia di raccolte. L'autore toscano sembra

appoggiarsi alle glosse per offrire al lettore degli strumenti che gli permettano di maneggiare il più liberamente possibile la lingua studiata e fare scelte personali nell'uso di alcuni termini. Nonostante gli interventi non seguano sempre un univoco orientamento, il filo rosso che sembra unirli potrebbe essere individuato nel tentativo di dare spazio al lettore, fornendogli gli strumenti necessari per utilizzare colloquialmente lo spagnolo, ragione che, in alcuni casi, allontana Franciosini da scelte linguistiche uniformi nella loro metodologia e lo spinge a dare la precedenza alla spiegazione di esempi specifici presi in esame in determinati contesti d'uso.

La mancanza di un metodo unitario nelle scelte adottate nell'opera di Franciosini lascia aperta la strada per comprendere a pieno quali veramente siano stati i fattori che hanno influenzato le scelte traduttologiche e didattiche del maestro che tanto si dedicò allo studio e alla diffusione della lingua spagnola in Italia.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Accademia della Crusca. *Lessicografia della Crusca in rete, edizione elettronica delle cinque edizioni del Vocabolario degli Accademici*. Disponibili in: <http://www.lessicografia.it>.
- Cervantes Saavedra, Miguel de. 1998 [1605]. *El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*. Edición dirigida por Rico Manrique, Francisco. Madrid: Instituto Cervantes.
- Covarrubias Orozco, Sebastián de. 1994 [1611]. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición de Felipe C. R. Maldonado revisada por Manuel Camarero. Madrid: Editorial Castalia.
- Erasmus da Rotterdam. 2002. *Colloquia. Progetto editoriale e introduzione di Adriano Prosperi; edizione con testo a fronte a cura di Cecilia Asso*. Torino: Einaudi Editore.
- Franciosini, Lorenzo. 1620. *Vocabolario español-italiano...* Roma: Iuan Ángel Rufinelli y Ángel Manni. Disponibili in: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>.
- Franciosini, Lorenzo. 1622-1625. *L'ingegnoso Cittadino Don Chisciotte della Manca*. Venezia: Appreso Andrea Baba.
- Franciosini, Lorenzo. 1624. *Gramatica spagnola, e italiana*. Venezia: Sarzina.
- Franciosini, Lorenzo. 1626. *Diálogos apacibles, compuestos en Castellano, y traducidos en Toscano por Lorenzo Franciosini Florentin, Professor en Sena de la Lengua Toscana, y Castellana. Dialoghi piacevoli Composti in Castigliano, e tradotti in Toscano. Da Lorenzo Franciosini, Fiorentino, Professore in Siena della lingua Toscana, e Castigliana*. Venezia: Presso Giacomo Sarzina.
- Franciosini, Lorenzo. 1638. *Diálogos apacibles...* Roma: Stamperia della Rev. Camera Apostolica.
- Franciosini, Lorenzo. 1648. *Diálogos apacibles...* Ginevra: Samuel Chouët.
- Minsheu, John. 2002 [1599]. *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any other reader...* Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. Disponibili in: https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/dialogos_minsheu/default.htm.
- Oudin, César. 1625. *Diálogos muy apacibles, escritos en lengua española, y traducidos en francés...* Bruxelles: Anthoine Hubert.

Percivall, Richard & Minsheu, John. 1623. *A dictionary in spanish and English first published into the English tongue by Richard Percivale... now enlarged and amplified by John Minsheu...* London: John Haviland for William Aspley.

Vives, Juan Luis. 2005. *Los Diálogos (Linguae Latinae Exercitatio)*. Estudio introductorio, edición crítica y comentario de María Pilar García Ruiz. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Fuentes secundarias

Andrés, Gabriel. 2002. "Los primeros manuales para la enseñanza del español en Europa (s. XVI): los coloquios escolares y sus traducciones". In: Carocci (ed.), *Letterature straniere & Quaderni della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Cagliari*. Roma: Carocci ed., 329-346.

Castillo Peña, Carmen. 2001. "Análisis metalingüístico de los *Diálogos Apacibles* de Lorenzo Franciosini". In: A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Atti del XIX Convegno AISPI: Italiano e spagnolo a contatto*. Roma, 16-18 settembre 1999, II vol.. Padova: Unipress, 111-118.

Demattè, Claudia. 2007. "Un desafío de traductología contra los molinos de viento: el *Chisciotte* de Lorenzo Franciosini". In: Ruta, Maria Caterina & Silvestri, Laura (eds.), *Atti del XXIII Convegno AISPI: L'insula de "Don Chisciotte"*. Palermo, 6-8 ottobre 2015. Palermo: Flaccovio editore, 81-91.

Gallina, Annamaria. 1959. *Lorenzo Franciosini e i suoi lessici*. In: Olshki, Leo S. (ed.), *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*. Firenze: Leo S. Olshki editore, 261-284.

Gentilli, Luciana & Mazzocchi, Giuseppe. 1996. "I *Diálogos apacibles* de Lorenzo Franciosini: genesi e fortuna europea di un manuale di conversazione spagnola". In: Tavoni, M. (ed.), *Atti del Convegno internazionale Ferrara, Palazzo Paradiso 20-24 marzo 1991, Italia ed Europa nella linguistica del Rinascimento: confronti e relazioni*. Modena: Franco Cosimo Panini editore, 493-520.

Martínez Egido, José Joaquín. 2002. *La obra lexicográfica de Lorenzo Franciosini: vocabulario italiano-español, español-italiano (1620)*. Relatrice Dott.ssa Dolores Azorín Fernández. Alicante: Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y letras.

Martínez Egido, José Joaquín. 2010. *La obra pedagógica del hispanista Lorenzo Franciosini (Un maestro de español en el siglo XVII)*. Milano: Polimetrica International Scientific Publisher.

Massebieau, Louis. 1968. *Les colloques scolaires du seizième siècle et leurs auteurs (1480-1570)*. Genève: Slatkine reprints.

Mele, Eugenio. 1914. "Franciosini Lorenzo: uno spagnolista valdesano". In: *Miscellanea storica della Valdelsa* XXII 3.64. Castelfiorentino: Tipografia Giovannelli e Carpitelli, 177-188.

Pini, Donatella. 2016. "La prima traduzione italiana del *Quijote*". In: *Atti del convegno internazionale di studi "Fedeli, diligenti, chiari e dotti", Traduttori e traduzione nel Rinascimento*, a cura di Elisa Gregori. Padova: Università degli studi di Padova, 541-562.

Riquer, Martín de. 1942. "La obra del Hispanista Lorenzo Franciosini, primer traductor del *Don Quijote* al italiano". In: *Revista Nacional de educación* 21, 21-28.

Sánchez Pérez, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Título / Title

Il contributo di Lorenzo Franciosini alla didattica della lingua spagnola in Italia:
alcuni aspetti delle glosse ai *Diálogos apacibles*
The contribution of Lorenzo Franciosini to Spanish teaching in Italy: an analysis
of the notes contained in the *Diálogos apacibles*

Resumen / Abstract

El presente trabajo tratará de examinar algunos aspectos de los *Diálogos Apacibles* de Lorenzo Franciosini incluyendo la importancia de sus aportaciones como lexicógrafo y traductor. Este estudio se hizo para encontrar una categorización de las glosas que acompañan los *Diálogos*, cuya importancia ya había sido relevada por Carmen Castillo Peña y José Joaquín Martínez Egido. En los trabajos de los citados autores queda confirmada la importancia de las glosas. Pero aun nadie ha intentado profundizar el método que Franciosini utilizó ni el significado de estas intervenciones que acompañan tanto el texto de los *Diálogos* como el *Nomenclator* y los *Dichos políticos y morales*. A partir del análisis de algunas glosas intentaré profundizar el método elegido por Franciosini para ayudar al lector y a los estudiantes que eligieron su obra con el fin de acercarse a la lengua española.

This article is going to focus on some aspects of Lorenzo Franciosini's *Diálogos Apacibles*, as well as the importance of his work as lexicographer and translator. First, my research delves into the finding of a taxonomy of the glosses that accompany the *Diálogos*, whose importance had already been underlined by Carmen Castillo Peña and José Joaquín Martínez Egido. These authors confirmed the importance of the glosses in their works, but nobody tried to describe the method Franciosini used and the meaning of his interventions that occur also in the *Nomenclator* and the *Dichos políticos y morales*. Based on the analysis of some of these comments, that I have selected, I am going to describe the method Franciosini chose to help the readers and the students who used his work to learn Spanish.

Palabras clave / Keywords

Diálogos Apacibles, enseñanza, lengua española, glosas, método didáctico.
Diálogos Apacibles, teaching, Spanish language, glosses didactic method.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570111

Información y dirección de la autora / Author and address information

Veronica Marcucci

Dipartimento di filologia, letteratura e linguistica

Facoltà di Lingue e letterature straniere

Università di Pisa

Palazzo Matteucci, Piazza Torricelli, 2

56126 Pisa (Italia)

Correo electrónico: v.marcucci2@studenti.unipi.it

Manuel Rivas Zancarrón

Gramática y debate político en el Chile de la primera mitad del siglo XIX. Actitudes explícitas ante la lengua*

1. Introducción

El 22 de febrero de 1821 se publicaba en la sección "Avisos" de un periódico chileno un texto peculiar por el qué, el cómo, el cuándo y el dónde de su contenido. Aquí, una recriminación dialectal se exponía a la consideración de la opinión pública en forma de advertencia, descargada de tecnicismos y en un lugar concreto del diseño de la publicación, que convertiría el mensaje en una broma seria de finalidad educativa:

AVISO

Se da parte al público con el mayor sentimiento que se ha perdido el verbo *estár*, por cuya razón ya no puede decirse sino soy contento, no es en mi poder hacer esto, seré aquí temprano, en lugar de estoi contento, no está en mi poder &c.—Se suplica al que hubiese hallado dicho verbo tenga la bondad de llevarlo á casa de Doña Lengua Castellana; que se halla mui triste por la pérdida de esta ventaja que tenia sobre casi todos los idiomas. (*Miscelánea Chilena*, 22 de febrero de 1821, 26)

La autoría del texto se esconde en el anonimato, y el contenido de sus letras no da para averiguar si detrás de la pluma hay una autoridad gramatical o un hablante común indignado por el rumbo preocupante que está tomando la lengua en la que escribe. Lo cierto es que quienquiera que pusiera voz en tinta a estas palabras no pretendía despertar un debate entre intelectuales sobre la conveniencia o no de continuar usando una forma gramatical, sino, simplemente, sacudir la conciencia lingüística del que solo habla (y, a veces, lee), y no la del que habla y, además, escribe sobre el cómo hablar. El texto, pues, presenta una realidad lingüística que no gusta y que debería ser enmendada, y lo hace tras haber sido estampado después del rótulo *Avisos*, entre aquellas líneas que más llaman la atención a un lector que solo busca lo útil del día a día. Y en vez de encontrarse con una oferta de empleo,

* Este trabajo se inscribe dentro del proyecto *Corpus diacrónico del español para el estudio de las actitudes lingüísticas en América y España en los siglos XVIII y XIX* (FFI2016-76874-P), concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

un ofrecimiento de compra-venta o un remedio medicinal, ese lector de lo cotidiano es sorprendido con una advertencia sobre la necesidad de determinados usos lingüísticos: la única manera de acercar a la lengua a un hablante no intelectual que solo está preocupado por sobrevivir.

La denuncia dialectal reprochada en el texto de arriba se orienta a un público concreto, sobre el cual se quiere crear una conciencia lingüística de uso que tal vez este no tenga; y de aquí la importancia de situar el mensaje en el lugar de la planta de publicación a la que prestará ojos ese destinatario no preocupado por asuntos de trascendencia intelectual: al fin y al cabo, el que sabe es consciente de sus usos y, si lo considera, tiene las claves para corregir el presunto entuerto, pero el que tiene ausente esta conciencia, podrá aspirar, a lo más, a que se le transmita la idea de que sus modos lingüísticos no son los adecuados. Siendo esto así, el debate que puede originarse de la intervención política en la gramática presupone necesariamente unos agentes generadores de opinión —que, por regla general, son intelectuales—, cuyo ámbito de influencia conforma un destinatario también ilustrado y con capacidades legislativas. Paradójicamente, el pueblo llano, el verdadero promotor del cambio lingüístico, no entra en la discusión, pues su papel en la escena es de sujeto paciente, sobre el cual recaerá el peso de una ley lingüística posterior, en cuyo dictado no ha sido protagonista. En este proceso —y dado que ese sujeto paciente, que es mayoría, es esencial en el fomento de una mudanza programática—, el intelectual debe crear conciencia a través de los medios de comunicación oportunos, en los que, nuevamente, rara vez se dirige al agente mayoritario, sino a su ilustrado oponente. De resultas, las únicas posibilidades para que este debate se asiente en el hablante de a pie es a través de normas de corte político, cuya extensión será mayor, cuanto más amplio sea el programa educativo e instructivo de un gobierno. Sin embargo, el escaso control al que puede ser sometido el verbo —que vuela— condiciona el efecto normativo del debate solamente a la escritura, que permanece; esta última es la única parte del cuidado gramatical en la que puede hacerse efectiva la corrección, pues la representación en tinta está sometida a la visión censora de unos ojos de posible manipulación en lo político.

Con estas consideraciones, es esperable que sea esencialmente la grafía el único fenómeno sometido a exposición pública con garantías de manejo gubernamental. En lo que sigue, trataremos, no obstante, de poner en valoración todas aquellas manifestaciones explícitas sobre hechos gramaticales en el Chile de la primera mitad del siglo XIX, que contribuyeron a crear un estado de opinión y una conciencia lingüística, las cuales acabaron en decisiones políticas de control en la lengua. La mayoría de estas opiniones aparecieron en publicaciones periódicas, en las que la pluma experta se enfrentaba con el objetivo de crear conciencia entre lectores instruidos, y a través de un medio, la prensa, que tendrá cada vez más peso en la transmisión del conocimiento ilustrado, así como en la

distribución de las ideas políticas, pues muchos periódicos actuaban como verdaderos diarios de sesiones. Asimismo, en la conformación de actitudes ante la lengua será el gramático uno de los protagonistas, ya que su intervención no solo se limitará a la descripción del sistema comunicativo, sino a la discusión en el estrado sobre la deriva de la lengua y las propuestas de reconducción. Téngase en cuenta que muchos de estos pensadores de la gramática —como Andrés Bello— participaron también activamente en la vida política del país. Por todo ello, con este estudio nos hemos propuesto poner en fricción a la gramática con el universo político de un espacio geográfico determinado (Chile), de una época concreta (el siglo XIX, después de la independencia del país) y con un canal de distribución de las ideas caracterizado por su mayor inmediatez (la prensa). Naturalmente, cada una de estas variables presenta su complejidad en sí misma, de la que habrá que dar cuenta, para lograr una adecuada labor de filtrado que permita afinar las conclusiones. El centro es, no obstante, la intervención del debate político en la vida del gramático y su influencia en la norma lingüística¹.

2. Contextualización del debate político chileno en la gramática

No escondemos que la experiencia de poner en contexto la descripción gramatical con el entorno sociopolítico en el que esta se expuso es una labor que se antoja complicada por la multitud de vectores que colaborarían a apuntalar los corolarios finales. Los cimientos que fundamentarían la construcción de un entramado sólido que diera visibilidad al conjunto de relaciones de unos fenómenos con otros deberían abarcar suficiente material de contenido como para implicar, entre otros factores, el conocimiento de la biografía de los gramáticos, el de su grado de implicación social, el de la época y país en la que estos nacieron o vivieron y el de las fuentes que alimentaron su pensamiento. En este trabajo de desgrane, no es menor el problema el hecho de que el investigador que prepara un estado de la cuestión de estas características debería tener conciencia de la distancia temporal y geográfica que le separa de su objeto de estudio —pues podría teñir de un colorido anacrónico y, por tanto, infructuoso el panorama de sus conclusiones—, y, sin descuidar tampoco la implicación de factores como el canal de transmisión de los textos que analiza (más o menos inmediatos en la distribución), así como los agentes de ejecución (redactores, cajistas, intelectuales, políticos...) o,

¹ El objetivo de este trabajo no es tanto dar cuenta de la relación entre lengua y política en el Chile del siglo XIX, pues sobre este tema existen múltiples estudios en la literatura académica (v. Narvaja de Arnoux [1995; 2006; 2008a; 2008b; 2010a; 2010b; 2014; 2015; 2016, etcétera]; Torrejón [1989]; Jaksic [2010]; Velleman [1995], o Gómez Asencio [2009]), sino más bien poner en consideración la importancia de los espacios de opinión pública como transmisor de las ideas lingüísticas y como agente difusor de prácticas políticas.

finalmente, el destinatario del mensaje (gente de a pie, gramáticos, personajes de relevancia social, etcétera).

El primer detalle que debemos tener en mente es la adecuación del espacio geográfico que ahora ponemos en foco a unos nuevos límites territoriales, un proceso que es fruto de una independencia recién ganada a España en 1810. De esta situación, se esperan los recelos propios hacia la antigua metrópoli a causa de una larga convivencia forzada, los cuales se cristalizan en un *odi et amo* de lo que fue y no será, y de lo que puede ser con el mantenimiento de algunas costumbres de lo que fue. En este difícil divorcio, la lengua actuará como la hija en custodia compartida, que, aceptada sin condiciones por las dos partes, tendrá una doble educación por separado —ya reticente, ya connivente con los principios de la Madre Patria—. En este proceso de educación gramatical a instancias del padre, las peculiaridades de la evolución política del territorio neonato influyeron de manera decisiva, pues dependerá de los nuevos próceres el que la educación se convierta en necesidad prioritaria. No tiene nada de extraño, pues, que un gobierno colonial, con intereses ajenos a la prosperidad intelectual de sus súbditos —pues no vaya a ser que enseñar a pensar le reviente el negocio—, no se haya preocupado por la ilustración de su gente. Y no es que no hubiera habido intentos durante los años oscuros de ignorancia promovida —durante el siglo XVIII se crea la Universidad de San Felipe (1747), se prodigan escuelas de jesuitas y dominicos, se mantienen activos el Seminario y el Convictorio Carolino—, pero la libertad que exige la transmisión de conocimientos se coartaba por las rejas de una censura previsoras. Cuando el periodo ominoso dio a su fin en 1810, Chile convirtió en prioridad la educación general y lingüística. El 7 de noviembre de 1811, Camilo Henríquez desarrolla y publica en *La Aurora de Chile* su "Plan de organización del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles" con el que se pretendía la nacionalización de la enseñanza en el país. Y en refuerzo de este proyecto, la Junta de Gobierno de Chile, compuesta por Francisco Antonio Pérez, José Miguel Infante y Agustín de Eyzaguirre, dictamina y visibiliza el 18 de junio de 1813 la disposición fundamental sobre la enseñanza primaria en su artículo número XX: "Ninguno podrá enseñar en Chile sino en la forma dispuesta por este Reglamento" (*El Monitor Araucano*, 29 de junio de 1813, 1). Desde entonces, toda villa o pueblo con más de 50 habitantes debería contar con una escuela primaria costeadas por su gente y gestionada por el jefe de provincias. Estas buenas propuestas caerían en saco roto tras el desastre de Rancagua —la Reconquista española—, y el Instituto Nacional se viene abajo por decreto de Mariano Osorio, de 17 de diciembre de 1814, que regresaba a la situación programática de la colonia. Afortunadamente, la independencia política regresa y O'Higgins restablece esta institución el 18 de julio de 1819: "En las escuelas debía enseñarse a leer, escribir y contar, teniendo los maestros especial cuidado en que aprendan la gramática

castellana y los fundamentos religiosos; procurando ilustrarlos en los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y sus obligaciones hacia ella y el gobierno que la rige" (*Gaceta Ministerial de Chile*, 6 de marzo de 1819, 103). La educación popular, sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de Egaña en Londres para incorporar a Chile maestros extranjeros, no pasó por sus mejores momentos ni en la década de los años 20, ni en la de los 30, aunque sí se fortalecieron las estructuras de la enseñanza secundaria con las ideas aplicadas al Liceo de Chile (promovido por José Joaquín de Mora en 1829) y su rival pedagógico, el Colegio de Santiago (controlado por el conservador Meneses en su primera época y dirigido poco después, y hasta 1832, por don Andrés Bello)². La situación recobrará aliento con las leyes constitucionales de 1833 — en donde Mariano Egaña blindó la educación primaria al etiquetar su contenido con el carácter preferente del Estado— y la intervención de pedagogos a partir de la década de los 40. Cuando la antigua Universidad de San Felipe es sustituida por la Universidad de Chile, esta última, dedicada al cultivo de las letras y ciencias, velará también por la primera instrucción educacional. En la tarea de abrazar la educación con las leyes, la figura de Sarmiento fue especialmente relevante, dado el contacto directo que este tuvo con el presidente Manuel Montt. De hecho, el tratado del pedagogo argentino titulado "De la educación popular" (1849) fue la guía del mandatario en la elaboración de un proyecto de instrucción pública, reforzado luego por los aportes de la Sociedad de Instrucción Primaria (1856-1873), con ideas afines a las que salieron del ideario intelectual de la Generación del 42. Y en esta labor de reflotar la educación en las clases populares, la prensa se erigió en protagonista a través de debates que, en esta ocasión, no enfrentaban a intelectuales, sino a gente del pueblo con deseos de conocimiento, tal y como nos los advierte Illanes (1991: 26): "hacia finales de la década de 1840 los trabajadores urbanos sacaron la voz, su presencia y su propia prensa; y en la década de 1850 se verán nacer las primeras sociedades y organizaciones de obreros, las que llevan a la práctica, junto a la tarea de protección a la salud de sus miembros, una esforzada misión educativa de la clase trabajadora". A partir de los años 50, la preocupación constante por los temas de enseñanza acabará en la fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria, a cargo de Vicuña Makenna.

Acercados estos detalles, parece lógico relacionar el desarrollo pedagógico de un país con la intervención política, que se fragua en el debate entre intelectuales de diferente ideario. En este hervidero conceptual, la gramática no estuvo fuera del marco de discusión, pues las circunstancias sociopolíticas del nuevo Chile debían depurar con precaución la única herencia colonial a la que no

² Véanse los trabajos de Amunátegui (1897), González M. (1913), Gajardo Villaroel (1928), Silva Castro (1958), Egaña (1994), Mancilla (2005), Ponce de León (2010), Santa Cruz (2011) y Rivas Zancarrón (2011; 2016) y Rojas (2014; 2015; 2016).

se iba a renunciar: la lengua. La prensa canalizó el debate sobre cómo debía ser llamada, sobre cómo debía ser enseñada, y sobre cómo debía ser depurada. La relación entre gramática y política se personificaba en la figura de un intelectual, que hacía las veces de lingüista y legislador. Toca ahora examinar aquellas actitudes explícitas surgidas en la prensa, en las que podemos encontrar las pistas para una construcción del debate político en la gramática del Chile decimonónico.

3. Algunas precisiones metodológicas al objeto de estudio

3.1 Método

El objeto de estudio está a distancia suficiente como para que su acceso se articule desde una perspectiva histórica. Habrá que decidir ahora qué disciplina ofrecerá sus principios metodológicos, y, habida cuenta de que se van a poner en conexión parámetros lingüísticos con sociales y políticos, aprovecharemos los recursos de la sociolingüística como motor de la explicación. No es necesario poner en antecedentes sobre los presupuestos que rigen la materia que pone en conexión la lengua con la sociedad, pero parece lógico que si manipulamos opiniones a través de los textos, carece de sentido el acercamiento a los presupuestos de una sociolingüística sincrónica de corte cuantitativo. Sí nos interesará sobremanera el tratamiento de las actitudes ante la lengua desarrollado en la forma de opiniones explícitas vertidas en un medio de distribución inmediato. Como ya hemos tenido ocasión de exponer en otros trabajos (v. Rivas Zancarrón 2018a; 2018b; 2019), el análisis pormenorizado de los filtros metodológicos que conllevará un perfilamiento de las conclusiones finales estará también presente en la interpretación de las manifestaciones explícitas extraídas: medio de reproducción (impresión, escritura manual); tipo textual (económico, político, literario, avisos publicitarios...); inmediatez del instrumento de distribución (inmediato *vs.* menos inmediato); tipo de impresión (si de explotación nacional o privada); autor de las manifestaciones; destinatario del mensaje; tradición de pensamiento, etcétera. En definitiva, se tratará de ajustar cualquier opinión en torno a la gramática del español que pueda tener alguna relación con lo político. El objetivo es dar a conocer qué influencia ejercieron fenómenos externos de carácter político en la evolución de la lengua, así como la importancia del asentamiento de la gramática en la legislación de un país y las repercusiones de este proceso en el hablar y escribir de un espacio geográfico concreto. En la identificación de estas incursiones, se implican también disciplinas como la historia de la lengua y la historiografía lingüística.

Desde una perspectiva metodológica más concreta, coincidimos con las teorías de Cooper (1997, 60), quien resume los procesos de planificación lingüística de una nación en los "esfuerzos deliberados por influir en el

comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos". E importante es la apostilla de Soto (2016, 215) a esta cita: "Así concebida, el alcance de la planificación lingüística cubre desde las grandes políticas nacionales diseñadas y ejecutadas por el Estado, hasta la conducta cotidiana de maestros y comunicadores sociales en la escuela o en los medios de comunicación de masas". En el Chile decimonónico, el gramático será lingüista, educador, editor y político, entre otras cosas, una situación que le viene dada por la vivencia histórica del país en ese periodo. O en otras palabras: la creación de gramáticas en ese espacio geográfico y en ese tiempo vendrá condicionada por múltiples factores que alterarán las posibilidades de fijar un canon ideológico estable. Y puesto que la mayor parte de las discusiones surgieron en la prensa, elemento vivo de la manipulación intelectual, será de este medio del que partiremos para la construcción del debate político en torno a la lengua en el Chile de la primera mitad siglo XIX. Como ya anunciamos, será esencialmente la grafía casi el único sector manipulable del hecho lingüístico.

3.2 Corpus analizado

A diferencia de cómo ha accedido la filología tradicional al estado lingüístico de una época determinada —siempre esclavizada en la servidumbre del texto literario—, la interpretación glotopolítica y sociolingüística, que exige más contenido que forma, ve más abonados sus frutos en el campo de una tipología textual de carácter más inmediato como es la publicación periódica, en donde las contrapartidas dialógicas de un debate se desarrollan en un corto tramo cronológico, que permite la generación de una opinión pública. Esta es la razón que nos ha llevado a revisar los contenidos de cuarenta y tres publicaciones periódicas de Chile de la primera mitad del siglo XIX —cuyos originales se encuentran en la Biblioteca Nacional de este país—, de las cuales hemos extraído todas aquellas manifestaciones que podrían poner en conexión la gramática con la política. En la interpretación, nos hemos dejado llevar por sacar a la luz los tópicos más recurrentes en torno a este debate, entre los que hemos destacado la denominación de la lengua, el lugar que ocupa la gramática en los diferentes planes de estudios, las edades apropiadas para la enseñanza del idioma materno o extranjero, la pureza en el hablar y escribir, las leyes en torno a la enseñanza gramatical y la transmisión e influencia de los distintos métodos pedagógicos para el acercamiento al aprendizaje del español.

Enumeramos, a continuación, el corpus de prensa chilena trabajado: *El Argos de Chile* (1818); *Cartas Pehuenches* (1819); *El Telégrafo* (1819-1820); *Coleccion de noticias documentadas por diversos papeles públicos que dan una idea del actual estado político de Europa y América, y de la influencia que resulta de los*

sucesos en favor de la libertad americana (1821); *Diario de la Convencion de Chile* (1821); *El Independiente* (1821); *El Mercurio de Chile* (1822); *La Abeja Chilena* (1825); *La Miscelanea Chilena ó Memorias del Tiempo y de la Revolucion. Periódico Nuevo dedicado a la Nacion Chilena* (1821); *El Cosmopolita* (1827); *El Mercurio de Chile* (1822); *El Amigo de la Verdad* (1823); *El Despertador Araucano* (1823); *El Redactor del Senado* (1823); *El Redactor de la Educacion* (1825); *La Década Araucana* (1825); *Registro Oficial de la Suprema Junta Interior Gubernativa* (1825); *Patriota Chileno* (1826); *El Espectador* (1827); *El Insurgente Araucano* (1827); *Miscelanea Politica y Literaria* (1827); *El Mercurio Chileno* (1828); *Cartas Chilenas* (1828); *El Antifén* (1828); *El Azote de los Logi-Universitarios* (1828); *El Canalla* (1828); *El Pararay* (1828); *El Sepulturero* (1828); *El Verdadero Republicano* (1828); *Sesiones del Congreso Constituyente* (1828); *El Araucano* (1830-1837); *El Redactor* (1840); *El Veterano* (1840); *Registro Municipal de Santiago de Chile* (1840); *El Censor Imparcial* (1840); *El Conservador* (1840); *El Liberal* (1840); *El Mundo* (1840); *El Patriota* (1840); *La Mocion* (1840); *La Tribuna Nacional* (1840); *El Mercurio de Provincias* (1856-1859).

Algunos de estos periódicos no han fructificado en opiniones, pero la ausencia de manifestación es también indicio de por qué el debate se situaba en un tipo de publicaciones y no en otras (manipulación, por ejemplo, de los contenidos por parte de gramáticos que trabajaban como redactores).

4. Gramática y debate político en los espacios de opinión pública chilenos de la primera mitad del siglo XIX

4.1 Manifestaciones en torno a la denominación de la lengua

Tras un divorcio no acordado es difícil que la parte más castigada del matrimonio llegue a un acuerdo feliz sobre el reparto de pertenencias y, mucho menos, si en este tira y afloja hay una hija en litigio como es la lengua. Chile inicia un proceso de estigmatización y derribo —a través de la opinión pública— sobre la herencia que le dejaba España, de manera que las susceptibilidades surgidas por un uso compartido del patrimonio común llegaron incluso a tocar la denominación del vehículo comunicativo. Desde los primeros años, la prensa nacional veló en el programa político el uso de términos como *castellano* o *español*, que fueron sustituidos por el de *lengua patria* o *lengua nacional*. Se trataba de una reivindicación subliminar que, de alguna forma, ocultaba el común denominador que tenía con la Península: sí, es castellano o español, pero es el nuevo estado-

nación el que ejercería el control de este patrimonio heredado³. Será, por tanto, en los escritos de divulgación de contenido político, en donde *castellano* o *español* se sustituirán por *lengua patria* o *lengua nacional*:

(1) La atención que el Gobierno y el público de esta ciudad prestan actualmente al interesante objeto de la educación literaria, hace esperar que no parecerán inoportunas las observaciones siguientes sobre el primero de los estudios juveniles, que es al mismo tiempo uno de los más necesarios, y de los más abandonados. Hablamos del estudio de la lengua patria (*El Araucano*, 4 de febrero de 1832, 1).

(2) Esta es la misma opinión que hemos emitido años ha y de que se escandalizaron algunos, como si hubiésemos deseado desterrar de los establecimientos literarios el estudio de la lengua patria (*El Araucano*, 10 de marzo de 1843, 1).

(3) Eso o poco más es todo lo que se necesita para pasar de la lengua patria a los idiomas extranjeros (*El Araucano*, 10 de marzo de 1843, 1).

(4) Invitada la Facultad de Filosofía y Humanidades por una memoria de D. Domingo F. Sarmiento a fijar su atención en la ortografía del idioma nacional, a dedicado prolijas discusiones a esclarecer las cuestiones promovidas en aquel documento (*El Araucano*, 26 de abril de 1844, 1).

Los ejemplos, en donde las denominaciones de *lengua nacional* e *idioma patrio* se alternan a la hora de invocar el español o castellano, se multiplican exponencialmente en casi la práctica totalidad de textos de contenido político, pues ante la imposibilidad de sacudirse una herencia de difícil rechazo, se optó por camuflar la propiedad con un nombre que escondiese la procedencia y permitiese al mismo tiempo dar a entender un control por parte del nuevo estado-nación.

³ En Soto (2016, 219), se analiza el tratamiento peculiar con el que acometió Rodolfo Lenz la enseñanza del castellano (sobre todo la de los niveles secundarios) a finales del siglo XIX, quien distinguió una "lengua literaria", coíné que se emplearía "en la dirección de los asuntos públicos y económicos del país, y el acceso a la alta cultura", frente a una "lengua vulgar", variante dialectal hablada del pueblo chileno. Bajo el concepto de "lengua nacional" debía abarcarse tanto la literaria, como la vulgar, y aunque la primera es de carácter más generalista (extensible a otros pueblos que compartían el mismo sistema), era también la más susceptible del control por parte del estado. En cuanto a las denominaciones de *castellano* o *español*, se observa un tímido ocultamiento en la primera época de la prensa, aunque de usarse, se utilizaba más *castellano* en un discurso academicista, frente a *español* ("gramática castellana", "clases de gramática castellana", etc.).

4.2 Aspectos político-pedagógicos en la enseñanza de la gramática

Entre las prioridades del nuevo estado, no se ocultó desde un principio la necesidad de educar a los ciudadanos en el manejo correcto de su "idioma patrio". De hecho, el uso de la tinta, que era menester de hombres de letras, focalizó la gramática como asignatura fundamental de la educación, erigiéndose en paso esencial hacia otros estudios más propios de las ciencias naturales. Aquí, el agente transmisor (intelectuales de letras) hizo inclinar hacia lo lingüístico y literario la necesidad educacional prioritaria, lo cual quedó reflejado en programas de estudios cargados de contenidos gramaticales:

(5) El estudio de la gramática exige el mismo teson, la misma ordenada consecuencia que el de las matemáticas, pero ocupa mas de cerca el pensamiento. La gramática enlaza las ideas una á otra, como el cálculo combina los guarismos; la lójica gramatical es tan exacta y rigorosa coo la del álgebra; y sin embargo se aplica á lo mas vivo del alma. Las palabras son á un tiempo guarismo é imágenes, son esclavas y libres, son obedientes á la disciplina de la sintáxis, y todopoderosas por su significacion natural... (*El Araucano*, 13 de agosto de 1831, 1).

Y no solo el conocimiento lingüístico aventajaba en el programa al de otras ciencias, sino que ofrecería también sus bondades prioritarias ante disciplinas humanísticas como la geografía, la historia o la mitología, lo cual da a entender una más que probable injerencia de gramáticos en la vida pública:

(6) La esplicacion de los autores comprende dos puntos, materia y lenguaje; pero conviene tener presente que el lenguaje es todavía nuestro objeto principal, y que las otras cosas no son mas que medios dirigidos á este fin. Sin esta distincion el profesor y el alumno se envolverán en un caos de que no les será fácil hallar salida. Debe pues evitarse toda digresion que no sea necesaria; y como las esplicaciones relativas á la historia, jeografía, mitolójia y antigüedades ocurren tan frecuentemente y demandan mucho tiempo y atencion, esponiéndolos á perder de vista el principal objeto, el mejor arbitrio para salvar este inconveniente seria la separacion de estos ramos comunicando su conocimiento al alumno en cursos distintos, sin entrar en indagaciones profundas, y suministrándoles solo las noticias suficientes para la intelijencia de las alusiones dificiles (*El Araucano*, 20 de agosto de 1831, 1).

Detrás de esta defensa de lo necesario de la gramática en la educación de los jóvenes, se esconde, sin duda, el complejo de un uso idiomático "impuro" por contraste con el hablar de otros lugares (normalmente procedentes del otro lado del Atlántico), que parece no precisar, por nacimiento, de correcciones mayores. Por un lado, por tanto, se defiende una lengua nacional adaptada a los deseos de evitar el aislacionismo, y, por otro, se reivindica una pureza, cuyos filtros parecen no imponerse desde casa propia, sino ajena:

(7) Hai personas que miran como un trabajo inútil el que se emplea en adquirir el conocimiento de la gramática castellana, cuyas reglas, segun ellas dicen, se aprenden suficientemente con el

uso diario. Si esto se dijese en Valladolid ó en Toledo, todavia se pudiera responder, que el caudal de voces y frases que andan en circulacion jeneral; no es mas que una pequeña parte de las riquezas de la lengua; que su cultivo la uniforma entre todos los pueblos que la hablan, y hace mucho mas lenta las alteraciones que produce el tiempo en ésta como en todas las cosa humanas; que á proporcion de la fijeza y uniformidad que adquieren las lenguas, se disminuye una de las trabas mas incómodas á que está sujeto el comercio entre los diferentes pueblos, y se facilita asimismo el comercio entre las diferentes edades, tan interesante para la cultura de la razon, y para los goces del entendimiento y del gusto; que todas las naciones altamente civilizadas han cultivado con un esmero particular su propio idioma. [...] De este modo pudiera reponderse, aun en los países donde se habla el idioma nacional con pureza, á los que condenan su estudio como innecesario y estéril. ¿Qué dirémos pues á los que lo miran como una superfluidad en América? (*El Araucano*, 4 de febrero de 1832, 3).

La intervención política en los asuntos de la lengua —llevada, sin duda, de la mano de gramáticos— alcanzó también a la manera de cómo debían enseñarse los principios gramaticales, y, aquí, la disputa acontecía entre los defensores de incluir el latín como lengua necesaria para un mejor acceso al conocimiento lingüístico y entre los detractores de este parecer:

(8) Primeramente, es difícil hablar con propiedad la lengua castellana, si no se posee la lengua de que se derivan casi todos sus vocablos y frases, y á que en la construccion y el jenio se asemeja tanto. ¿De qué proviene el mal uso que se hace entre nosotros de multitud de voces, y los solecismos que se cometen á menudo hablando y escribiendo? Se dirá con razon que proceden de no estudiarse el castellano; pero es preciso añadir que una de las cosas que hacen mas facil su estudio, y nos llevan con mas brevedad y seguridad al uso lejítimo de sus vocablos y frases, es el conocimiento de la lengua latina. Es un error creer que se aprende la propiedad del castellano con solo estudiar la gramática de la Academia ú otra alguna.

En segundo lugar; tampoco hai nada que facilite mas la adquisicion de las lenguas estrangeras, que el previo conocimiento de la latina (*El Araucano*, 21 de marzo de 1834, 1-2).

Esta defensa del latín encontraba, por tanto, sus correlatos contraargumentales, en donde la lengua clásica no intervendría en una mejora del conocimiento del idioma patrio:

(9) Otros alegan que para los jóvenes que aprenden el latín no es necesario un aprendizaje particular del castellano, porque en conociendo la gramática de aquella lengua, se sabe ya también la del idioma patrio: error, que no puede provenir sino del equivocado concepto que tienen algunos de lo que constituye el conocimiento de la lengua materna. El que haya aprendido el latín mucho mejor de lo que jeneralmente se aprende entre nosotros, sabrá el latín; y además habrá formado una mediana idea de la estructura del lenguaje y de lo que se llama gramática jeneral; pero no sabrá por eso la gramática del castellano (*El Araucano*, 4 de febrero de 1832, 3-4).

La prensa de la época rebosaba en opiniones que tendían a un equilibrio entre la necesidad de incluir el latín en la pedagogía del castellano y la de descartarlo. Los

argumentos de uno y otro bando serán decisivos a la hora de componer los manuales de enseñanza del castellano y, en ellos, habrá mucho de convencimiento de por qué conocer las estructuras de la lengua latina influye en la mejora de la propia, pero también una parte de rechazo a esta idea de introducir la lengua madre como forma de alejarse de los presupuestos pedagógicos de la Real Academia, que en aquella época elaboraba sus gramáticas bajo estas consideraciones:

(10) Para dar una idea de lo que falta bajo este respecto á la gramática de la Academia, que es la mas generalmente usada, bastará limitarnos á unas pocas observaciones. Estamos muy distantes de pensar deprimir el mérito de los trabajos de la Academia: su diccionario y ortografía la hacen acreedora á la gratitud de todos los pueblos que hablan el castellano; y aunque la primera de estas obras pasa por incompleta, quizá puede presentarse sin desaire al lado de otras de la misma especie que corren con aceptación en Inglaterra y Francia. Payne Knight, que es voto respetable en materia de filología, tiene el diccionario de la Academia (el grande de seis tomos, que creemos haber sido la primera obra que dió á luz este cuerpo) por superior á todo lo que existe en su línea. En la gramática misma hai partes perfectamente desempeñadas, como son por lo regular aquellas en que la Academia se ciñe a la esposicion nuda de los hechos. El vicio radical de esta obra consiste en haberse aplicado á la lengua castellana sin la menor modificación la teoría y las clasificaciones de la lengua latina, ideadas para la esposicion de un sistema de signos, que aunque tiene cierto aire de semejanza con el nuestro, se diferencia de él en muchos puntos esenciales (*El Araucano*, 4 de febrero de 1832, 3-4).

Porque, efectivamente, una cosa es servirse del latín como instrumento para conocer las lenguas en general y otra muy distinta es utilizarlo para el aprendizaje del idioma patrio, cuyo estudio debe fomentarse desde pequeño:

(11) Talvez ha contribuido á este error la imperfeccion de las gramáticas nacionales. Los que se han dedicado á escribir gramáticas, ó se han reducido á límites demasiado estrechos, creyendo (infundadamente segun pensamos) que, para ponerse al alcance de la primera edad, era menester contentarse con darle una lijera idea de la composicion del lenguaje, ó si han aspirado á una gramática completa, han adherido con excesiva y supersticiosa servilidad á los principios vagos, la terminología insubstancial, las clasificaciones añejas sobre que la filosofía ha pronunciado tiempo la sentencia de proscripción. La gramática nacional es el primer asunto que se presenta á la inteligencia del niño, el primer ensayo de sus facultades mentales, su primer curso práctico de raciocinio: es necesario pues que todo dé en ella una acertada direccion á sus hábitos; que nada sea vago ni oscuro; que ho se le acostumbre á dar un valor misterioso á palabras que no comprende; que una filosofía, tanto mas difícil y delicada cuando ménos ha de mostrarse, esto es las reglas del habla, que jeneralizándose, queden reducidas á la espresion mas sencilla posible (*El Araucano*, 4 de febrero de 1832, 3-4).

De estas consideraciones, continuamente manifiestas en prensa, nacen manuales que abogan por el descarte del latín en los primeros años y la introducción de las estructuras particulares del castellano en el aprendizaje infantil. Y no se discute la

importancia de la lengua clásica, pero se remite su estudio al ámbito de las humanidades en general, en compañía de materias como la historia:

(12) La lengua y la gramática latina, tractadas fundamentalmente y no en los hexámetros de Antonio de Nebrija son la base de esta enseñanza, como lo son y han sido siempre de toda educación clásica. Su importancia no nace de un apego habitual á la antigüedad, ni de una ridícula propension á la erudición y á la pedantería, nace del alto aprecio que merecen la historia, las instituciones, el carácter y el influjo de aquel gran pueblo, fundador de los otros de que descendemos, y cuyas revoluciones nos presentan los ejemplos de todas las virtudes y de todos los excesos de que es capaz el hombre (*El Mercurio Chileno*, 15 de diciembre de 1828, 33).

Por eso, la erradicación del latín debe ir asociada al estudio gramatical del castellano y ser reemplazado por el aprendizaje de lenguas vivas, que despiertan un mayor interés para el conocimiento. No obstante, la opinión pública no ve clara la sustitución de una materia por otra, sino la pérdida de una de ellas sin opción a reemplazo:

(13) Todos los argumentos que se hacen contra el estudio de la lengua latina y que ha reproducido á la larga el Valdiviano Federal en su último número, se pueden reducir á uno solo: que el tiempo que se dedica al latin puede emplearse en la adquisicion de otros conocimientos mas provechosos. Alguna fuerza pudiera hacernos este argumento, si viéramos que al paso que desaparece de entre nosotros el latin, se cultivaban las lenguas extranjeras; que en lugar de Virjilio ó Quinto Curcio andaba en manos de los jóvenes Robertson, Racine ó Sismondi; y que las clases destinadas a las ciencias naturales contaban con algun número de alumnos. Pero no es así; desaparece el latin, y no vemos qué lo reemplaza (*El Araucano*, 21 de marzo de 1834, 1-2).

Eso sí, la gramática debe ser materia incuestionable de estudio en los diferentes niveles pedagógicos y en los distintos programas académicos de colegios y universidades. Los periódicos se llenan de reproducciones de leyes locales en torno a las materias de enseñanza, en donde la lengua actúa como foco de estudio. Así, por extraer una muestra, *El Araucano* reproduce la nueva organización del colegio de Coquimbo, en donde la ortografía y gramática están entre los contenidos esenciales de su normativa pedagógica:

(14) NUEVA ORGANIZACION DEL COLEJIO DE COQUIMBO.

Art 1.º-- En el colejio de Coquimbo habrá seis clases principales de enseñanza y una accesoria en la forma siguiente.

1.ª Clase-- Primeras letras, que comprende lectura, escritura, ortografía y gramática castellana, elementos de aritmética y doctrina cristiana. [...]

Art. 8.º-- La enseñanza de primeras letras será gratuita (*El Araucano*, 2 de agosto de 1833, 3).

Ni que decir tiene que en los exámenes para la obtención del título de Humanidades (ya en los principios fundacionales de la Universidad de Chile), era necesario revalidar los contenidos de gramática: "En el grado de licenciado de filosofía y humanidades se exigirá un prolijo examen de la lengua nacional y de otros dos idiomas, uno de los cuales será precisamente antiguo" (*El Araucano*, 15 de julio de 1842, 3). Para esta licenciatura, además del idioma patrio, se exigirían otros dos idiomas, uno de los cuales sería el latín. El examen de castellano debía consistir en "la análisis gramatical, ortográfica i prosódica de un texto castellano" (*El Araucano*, 6 de septiembre de 1844, 4). Bien es cierto que las intervenciones en prensa en favor de la conveniencia del estudio de la lengua patria dejaban entrever la pluma de conocidos gramáticos, como el siguiente alegato de Andrés Bello:

(15) Enumerar estos diferentes objetos es presentarlos, Señores, según yo lo concibo, el programa de la Universidad en la sección de Filosofía y Humanidades. Entre ellos, el estudio de nuestra lengua me parece de alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idiomas; creo por el contrario, que la multitud de ideas nuevas que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige voces nuevas que las representen. ¿Hallaremos en el Diccionario de Cervantes y de Fray Luis de Granada... no quiero ir tan lejos... hallaremos en el diccionario de Iriarte y Moratin, medios adecuados, signos lúcidos para expresar las nociones comunes que flotan hoy sobre las inteligencias medianamente cultivadas, para expresar el pensamiento social? Nuevas instituciones, nuevas leyes, nuevas costumbres, variadas por todas partes a nuestros ojos [...] (*El Araucano*, 22 de diciembre de 1843, 4).

Sin embargo, también es cierto que ciudadanos menos avezados en contenidos de gramática —aunque, eso sí, apasionados maestros— participaban en discusiones en torno a la enseñanza de la gramática, a la vez que transmitían sus opiniones a políticos y ministros, con la intención de que estos influyeran en la legislación pedagógica:

(16) Dije al principio que la gramática castellana era el único estudio en que las pruebas dadas por los alumnos no habían sido lucidas, e indiqué también una de sus causas, cual es la brevedad del tiempo que han consagrado a este ramo. Debo añadir ahora como causas igualmente poderosas: 1.ª la falta de cultivo intelectual anterior de que adolecen casi todos los alumnos, y que hace difícil para ellos la inteligencia de un ramo que ofrece sus dificultades; y 2.ª la falta también de un texto escrito que seguir. La clase se lleva en gran parte de viva voz, porque el Director no ha encontrado una gramática que le satisfaga; y porque además se ha propuesto introducir una nueva y más filosófica nomenclatura técnica, y explicar sus propias ideas en este ramo. No me ha sido posible apreciar en toda su extensión la teoría del Sr. Sarmiento; pero encuentro adaptables algunas de las opiniones que he merecido alcanzar. Séame permitido, Sr. Ministro, hacer presente a U. S. aunque parezca separarme algún tanto del objeto de este informe, que la gramática castellana en la forma que se cursa en el día, es quizá de todos los estudios el que menos aplicación tiene a la vida real y el que ofrece a los jóvenes una esterilidad más ingrata y tediosa. [...] Por tanto creo que sería oportuno recomendar

a la Facultad de Filosofía y Humanidades, que tomase en consideracion este asunto y trate de resolver el problema que está hoi pendiente sobre la enseñanza de la gramática del idioma patrio; fijando ademas un método para hacer el análisis lójico del discurso.

No debo concluir este informe sin recomendar a la consideracion del Gobierno el mérito contraído por el Director de la Escuela Normal, a cuyos talentos y contraccion se debe el excelente estado de este útil plantel, en lo concerniente a la instruccion intelectual de los alumnos -- Dios guarde a U. S.-- Antonio Garcia Reyes.-- Al Sr. Ministro de Justicia, Culto e Instruccion pública (*El Araucano*, 19 de enero de 1844, 6).

El grado de incursión de la gramática en la vida política se documenta continuamente en las cartas reproducidas en prensa y dirigidas a próceres políticos, como el texto anterior. También José Miguel de la Barra, conocido intelectual y pedagogo chileno, influyó de manera decisiva en la legislación académica en torno a la ortografía que habría de seguir la letra en su país, pues en cierta manera sirvió de freno a la propuesta radical de Sarmiento. Así, en un escrito enviado al rector de la Universidad de Chile, sugiere Miguel de la Barra que la reforma ortográfica de Sarmiento —aunque voluntariosa y bien diseñada— no conviene que sea puesta en práctica por el aislamiento en que podría incurrir la representación de las letras chilenas respecto del resto del ámbito hispánico:

(17) El proyecto presentado por el Sr. Sarmiento proponia una reforma radical i completa en la ortografia actual, desterrando las consideraciones de etimolójia, derivacion y demas principios adaptados por la Academia Española, i basando el nuevo sistema esclusivamente sobre la pronunciacion de los pueblos americanos. [...] A adoptarse este sistema, las obras impresas en Chile dificilmente tendrian circulacion en otros paises, i las publicadas fuera de la República no podrian ser leidas por nuestro pueblo sino se le enseñaba los órdenes o sistemas de lectura, uno para los escritos indijenas i otro para los estranjeros, complicando asi las dificultades de la enseñanza en vez de allanarlas (*El Araucano*, 3 de mayo de 1844, 1-2).

En esta carta, de gran extensión, se justifican las razones por las que el sistema gráfico de Sarmiento no debe seguir adelante, y se pide al rector que eleve estas consideraciones —aprobadas por la Junta de la Facultad de Humanidades— a los órganos de gobierno competentes:

(18) Resta solo, Sr. Rector, qe V. se sirva elevar esta nota al conocimiento del Gobierno para qe los acuerdos de la Facultad surtan su efecto así en las publicaciones qe se agan bajo la direccion o por órden de las autoridades, como en los demas casos qe se tuviere a bien. Por su parte la Facultad i cada uno de sus miembros, convencidos de la utilidad de las reformas adoptadas, estan dispuestos a observarlas en sus propios trabajos (*El Araucano*, 3 de mayo de 1844, 1-2).

De otro lado, *El Araucano*, que a partir de 1850 se tiñe de contenido político y se convierte prácticamente en un diario de sesiones de la Cámara de Diputados de Chile, comienza a hacerse eco de las propuestas educacionales que emanaban del poder legislativo, en donde, incluso, se aprobaban los textos consagrados a la

enseñanza de la lengua, una fuente inestimable para el estudio de la transmisión de las influencias gramaticales:

(19) Para testos de enseñanza se han aprobado por el Consejo los libros que paso a dar cuenta a US.

Lecciones teórico-práctias de la lengua castellana por don Miguel Francisco Guillón. Segunda parte de la obra que, con el mismo título, fué aprobada en años anteriores.

Dos nuevos *silabarios*, uno por don Francisco Guzman Meneses i otro por don Pedro A. Barrenechea, que fueron aprobados; aunque, a juicio del Consejo, no ofrecen ninguna ventaja sobre los silabarios aprobados anteriormente i que están en uso en las escuelas.

Educacion de la mujer, por doña Eduvijes Casanova de Polanco (*El Araucano*, 28 de octubre de 1870, 1).

Sin duda, la ortografía —entendida, naturalmente, desde aquella corrección postulada por los órganos académicos chilenos, y refrendada luego en la Cámara— se convertirá en el foco de la reflexión en torno a la gramática, pues es la parte que más se presta a un mayor control legislativo. Por esta razón, son habituales las llamadas de atención a los políticos del país, con objeto de que estos tomen las medidas oportunas para que se cumplan a raja tabla las reformas propuestas y para que el sistema gráfico evite el caos en tinta:

(29) Instituto Nacional.

He visto muchas veces que jóvenes que han terminado ya sus estudios de Gramática Castellana, no son capaces de escribir en este idioma cuatro líneas sin cometer varios errores de Ortografía i Prosodia; proviniendo esto no de otra causa que de la falta de ejercicio sério i continuado en que puedan hacerse frecuentes aplicaciones de las reglas aprendidas, lo cual sin aumentar el tiempo destinado a los estudios no puede exijirse de los profesores que la enseñan. Persuadido de esto he creído, Señor Ministro, que seria de grande utilidad se destinarse cada dia media o tres cuartos de hora para ejercitar a los alumnos del 1.º i 2.º del curso científico de Matemáticas, en escribir al dictado de una persona que pudiera correjirlos i dirigirlos en este estudio práctico. Por ahora no se podría sin inconveniente hacer estensivo semejante ejercicio a todos aquellos alumnos tanto internos como externos por la falta de piezas preparadas al efecto, i porque para designar el tiempo que a él se consagrara habria necesidad de variar el arreglo establecido, estando ya distribuidas todas las horas del dia (*El Araucano*, 15 de junio de 1850, 5).

Téngase en cuenta que la lengua se coloca en el centro de atención de los políticos, que reivindican continuamente el uso de vocablos apropiados para que las leyes se construyan sin ambigüedad: "No hay duda que en toda constitucion debe observarse estrictamente la propiedad del language" (*Sesiones del Congreso Constituyente*, 28 de junio de 1828, 107). Por esta razón, muchos diputados, antes de las constituciones de 1828 y 1833, insistían en que el proyecto legislativo debía construirse con "las expresiones mas sencillas y claras de nuestro idioma" (*ibidem*: 105). En este sentido, la prensa también da cuenta de discusiones puntillosas sobre

la presencia de uno u otro vocablo en las normativas legales, como, por ejemplo, la que citamos a continuación, en boca del diputado Vial:

(30) [...] o tambien en este primer articulo estube dudoso en las palabras *union*, *reunion*, *asociacion*, y como en esta materia, nada puede dar mejor idea, que los diccionarios de nuestro idioma, apelé a él, y registrando, encontré que *reunion* es... [...] La espresion *reunion* no es de las mas corrientes, é inteligibles; es compuesta y por consiguiente tiene diversos sentidos. Esto supuesto, seria mas propio decir: *la nacion Chilena es la union de los Chilenos*; &c. suprimiéndole la primera silaba (*Sesiones del Congreso Constituyente*, 28 de junio de 1828, 107).

En estas discusiones, intervenían también los presidentes de la República, como en la aclaración de Francisco Antonio Pinto en una sesión de 1828: "En la constitucion es muy necesario tomar el sentido mas laconico y natural de las palabras" (*Sesiones del Congreso Constituyente*, 28 de junio de 1828, 113).

Todo este conjunto de manifestaciones —seleccionadas de un corpus mucho más extenso— creó un ambiente de opinión que influyó en el debate político en torno a la lengua, una influencia que —como ya hemos advertido— se acrecentó por la participación de gramáticos influyentes en la vida pública. De hecho, en *El Araucano* se registra una buena parte de discusiones de la Cámara de Diputados de Chile, en donde se pone de manifiesto el cuidado de la lengua como prioritario en el debate político, incluso, en cierta medida, más necesario que en otras disciplinas. Son reseñables a este respecto las discusiones parlamentarias entre Amunátegui y el diputado Fabres, este último con una visión más alejada sobre la implicación de la gramática en la sociedad. Las discusiones en defensa de la lengua —de las que tomaba partido Amunátegui— se centraban en el convencimiento de que el estudio del idioma patrio era necesario, aunque no indispensable, para "formar un buen ingeniero, un buen médico i un buen abogado" (*El Araucano*, 10 de junio de 1874: 1), pues las corruptelas del idioma generan incomprensión y un acceso inadecuado al conocimiento; de hecho, durante el periodo colonial —apostilla Amunátegui— nadie cuidó de enseñar a pronunciar correctamente ni a construir bien las frases, por lo que después de la Independencia, Chile cargó con la culpa de haber creado un "dialecto que cada vez tendía más a separarse del idioma castellano" (*ibidem*), una forma de hablar esta "deforme i ridicula". Por esta razón, cuando José Joaquín de Mora y Andrés Bello entraron en el país contemplaron con espanto cómo hablaban y escribían los chilenos. Los argumentos de Amunátegui, en cambio, no convencen al diputado Fabres, que considera una pérdida de tiempo fomentar la presencia del estudio gramatical en otras facultades que no sean las de humanidades:

(31) Pero lo que el señor Diputado parece querer, es que los abogados o los médicos dediquen una parte de su vida al estudio de las humanidades, de la filosofía; al estudio de ramos cuya utilidad nadie niega, pero que no veo por qué han de hacerse obligatorios. [...]

Hai un hecho sobre el cual quiero llamar la atención de la Cámara, i es que a consecuencia de la supeditación de la facultad de humanidades sobre las otras facultades, nacen dos grandes anomalías de que el señor Amunátegui no se ha apercibido, lo cual, francamente, no me sorprende porque siempre sucede que uno estima mas aquellos conocimientos que posee. Así, es mui natural que el señor Amunátegui, que ha dedicado a las humanidades toda su inteligencia i desvelos, dé mas importancia a su estudio que a otros ramos de las ciencias. Igual cosa me sucede a mí tambien; pero es menester que al estimar el propio no desestimemos lo ajeno.

El señor Amunátegui exige seis años para el aprendizaje de las humanidades, comprendiéndose en ellas treinta ramos. I digo que el señor Amunátegui exige esto, porque Su Señoría es el autor, puede decirse, del actual curso de humanidades, en el que de un solo golpe se introdujeron cinco ramos (*El Araucano*, 10 de junio de 1874, 1).

Y este debate político alrededor de la gramática se enciende cada vez más con la intervención del diputado Tocornal que, en su intervención, ataca el comentario de Amunátegui sobre la forma de hablar de los chilenos (pues, según él, en España se "habla mui mal") y se resiste a otorgar a la gramática tanta importancia en los planes educativos:

(32) El Honorable señor Amunátegui es de opinion que no deben suprimirse ninguno de los treinta ramos del curso de humanidades, porque todos ellos son indispensables para el desempeño de las carreras profesionales. Pero esto es lo que el Honorable Diputado no ha conseguido demostrar. Su Señoría ha discurrido largamente para probarnos la utilidad i ventaja del estudio de todos estos ramos, cosa que nadie le ha negado ni puede negar; pero no ha probado que ellos son indispensables para desempeñar como es debido una profesion. [...]

Hai en esto, señor, una cuestion que no se ha querido tratar porque conviene eludirla para colocar el asunto en un terreno que se presta a algunas declamaciones. ¿Quién de entre nosotros ha negado la conveniencia de estudiar la gramática castellana i aun el latin que el señor Amunátegui no quiere aprobar, como si se pudiera saber bien gramática castellana sin conocer el latin? ¿Quién ha negado la conveniencia de estudiar todos los ramos del saber humano? Nadie, señor. Para la cuestion principal, la cuestion sería está en que se dá demasiada importancia a los estudios de humanidades i se descuidan los ramos profesionales. [...] (*El Araucano*, 15 de julio de 1874, 4).

El enfrentamiento se resuelve con una intervención de Amunátegui contra los diputados Tocornal y Fabres, en la que, muy astutamente, se queda con la necesidad compartida de los estudios gramaticales:

(33) El primer hecho que resulta en el debate es que estamos de acuerdo en un punto importante: tanto el señor Fabres como el señor Tocornal aceptan que son necesarios, o talvez indispensables, varios de los ramos del curso de humanidades como la gramática, el francés, la aritmética, la filosofía, etc., etc., etc. [...] (*El Araucano*, 10 de julio de 1873, 1).

4.3 Manifestaciones en torno a la edad en el estudio de la gramática

También fue sometido a debate público y político la edad en la que los niños debían ser educados en el conocimiento de la gramática. A pesar de que hay consenso en las bondades de este aprendizaje en los jóvenes, pues los ayuda a meditar y discutir, se discute continuamente la inutilidad de esta materia para los primeros años:

(34) La de la lengua patria pasa jeneralmente por un estudio indispensable en la niñez, y nosotros lo creemos enteramente inútil en aquella época de la vida. Bacon, que es una gran autoridad en materias de educacion, dice que solo se debe enseñar gramática á los que tienen que estudiar retórica, y en efecto las reglas de la sintáxis exigen una claridad de percepcion y una madurez de juicio que solo pueden hallarse en una edad mas avanzada. Es un error creer que las faltas groseras que comunmente se cometen en la conversacion nazca de la ignorancia de la gramática (*El Mercurio Chileno*, 15 de diciembre de 1828, 36).

(35) Pero a los mas de los niños y con respecto a lo que se les ha enseñado en los sistemas de educacion que están en boga, esta pregunta los confundiria. No trepidamos en decir que dos o tres años de los que se han empleado en la educacion de casi todos los individuos de este pais, se han desperdiciado haciéndoles estudiar lo que no entendian. Por ejemplo, ¿qué es lo que un niño de siete hasta diez o doce años de edad puede entender en la ciencia de la gramática? Esta ciencia es una de las mas abstractas y profundas, envuelve un análisis del pensamiento, y exige un delicado escrutinio y comparacion de las ideas (*El Araucano*, 10 de marzo de 1843, 1).

Aunque habrá también —como se pone de manifiesto en el discurso de Hipólito Beauchemin, de la Academia de leyes— quien opine que la enseñanza de los postulados abstractos de la gramática es pertinente en la primera edad, no solo para aprender una lengua extranjera (aunque se corre el peligro de que al aprender primero los de esta última se vicie el acceso a la nativa), sino para iniciarse en el entendimiento de otras disciplinas de estudio más abstractas:

(36) Desde su mas tierna niñez, el estudio de su idioma nativo acostumbra su entendimiento a analizar y coordinar sus naciéntes ideas, y prepara su dócil intelijencia a nuevos y mas árduos conocimientos. Luego la filosofía, esta ciencia tan dignamente llamada ciencia-madre, despierta su alma, y la eleva hasta esa esfera sublime en que se ven diseñados, bajo una forma sensible, todas las operaciones de la intelijencia (*El Araucano*, 11 de febrero de 1842, 3).

Sin embargo, a pesar de todas estas discusiones, el poder legislativo se inclina —y, nuevamente, muy influido por los gramáticos que ejercían de diputados— por fomentar leyes que implicaran el estudio de la lengua patria en los primeros años de vida. Así, el Instituto literario de Concepción se decide en su norma cuarta por dar prioridad a la lengua frente a otras ciencias:

(37) III. Que la primera edad se presta mas al estudio de lenguas que al de ciencias, i que conviene darle preferencia en esta época, descargando a las clases superiores de estudios que se pueden hacer en los inferiores (*El Araucano*, 9 de febrero de 1850, 1).

4.4 Purismo y barbarie en la gramática. Implicaciones políticas y actitudinales

El cuidado de la lengua patria generó desde los inicios del Chile independiente un debate de opinión en torno al purismo, es decir, hacia todo aquello que pudiera contribuir a afean el medio de comunicación, un asunto que no solo afectaba a la gente de a pie, sino también a los políticos:

(38) La escasez de oradores, en las naciones que hablan la lengua castellana, inclusa tambien la España, no se observa solamente en las asambleas lejislativas, sino en el foro, en el púlpito, en los libros, en todos los ramos susceptibles de dar alguna elevacion al idioma. ¿Cómo habian de preservarse las lejislaturas de esa aridez que reina en todo el imperio de la palabra? (*El Mercurio Chileno*, 14 de mayo de 1828, 77).

Por ello, si quiere considerarse la lengua como parte de la "nacionalidad", la opinión pública debe manifestarse en contra de todo aquello que la adultere y la falsifique.

No vamos a reflejar en este apartado las innumerables citas que abogan por la pureza del lenguaje, pero sí debemos reseñar la importancia que ejerció la prensa a la hora de crear opinión sobre la necesidad de depurar el hablar y el escribir. La sección de "Variedades" de *El Araucano*, sobre todo en la década de los años 30, se dedicó en muchos de sus números a advertir de "las impropiedades y defectos que hemos notado en el uso de la lengua castellana en Chile, y que consisten ó en dar a sus vocablos una significacion diferente de la que deben tener, ó en formarlos ó pronunciarlos viciosamente, ó en construirlos de un modo irregular" (*El Araucano*, 3 de enero de 1834, 1). Estos comentarios en prensa iban destinados a los padres de familia, considerados en aquella época los pilares de la educación del niño.

4.5 Transmisión e influencia de los textos gramaticales. Trascendencia política

Este es uno de los apartados más reveladores de la intervención política en los asuntos gramaticales, pues los textos periodísticos están cargados de reseñas de libros de gramática, que se exponen no solo al conocimiento de los intelectuales de la época, sino, sobre todo, de los padres de familia y de los establecimientos de educación. Este tipo de indicaciones pueden resultar valiosísimas en el análisis de las influencias de transmisión gramatical, pues dan a conocer los libros de textos

que se emplearían para la enseñanza del castellano y las razones de su uso. Algunas muestras:

(39) *A los establecimientos de educacion.*

En la imprenta de este Periódico se ha concluido la impresion de un apéndice da la Gramatica castellana, por los Señores Dávila y Alvear, extractado de la Gramatica de don V. Salvá para el uso de los alumnos del Instituto Nacional (*El Araucano*, 22 de abril de 1843, 3).

(40) AVISOS.

A los padres de familia, y a las escuelas de primeras letras.

El método mejor y mas útil de lectura conocido hasta hoi es el silabario publicado por R. Ackerman en Lóndres, y se ha seguido con tanta jeneralidad, que no bastan los ejemplares que se remiten a las repúblicas de América. Se halla reimpresso en Chile, y de venta en el almacen de don Fermín Barril, calle de Ahumada, media cuadra antes del monasterio de Agustinas, y en la tienda esquina de don A. Ramos (*El Araucano*, 13 de febrero de 1835, 4).

(41) AVISOS.

Se han publicado recientemente en esta imprenta:

1.º El tratado de Ortoлогия y Métrica de la lengua castellana por don Andres Bello.

(*El Araucano*, 29 de agosto de 1835, 4).

Es interesante también para conocer el tráfico de influencias son los avisos de recepción de libros, sobre todo, aquellos que atañen a contenidos gramaticales:

(42) El Sr. Procurador presentó una carta que le habia dirijido don Dantos Tornero en la cual le espresa que a su nombre ofrezca a la Ilustre Corporacion en calidad de obsequio y para el uso de las escuelas municipales, lo siguiente:

1000 Ejemplares Alfetolojia [sic] española,

200 Id. Libro de los niños de Martinez de la Rosa, edicion aumentada.

100 Id. Balmes, la Relijion demostrada al alcance de los niños. [...]

50 Id. Gramática de Herranz y Quiros, reformada (*El Mercurio de Provincias*, 7 de octubre de 1856, 1).

En fin, un análisis exhaustivo de estos comentarios y reseñas, agrupados por periódicos y analizados según el editor y su implicación política podría revelar detalles de especial interés en la transmisión de las ideas gramaticales.

5. Conclusiones

La publicación de un aviso en un periódico del siglo XIX chileno por parte de alguien que echa de menos el verbo *estar* entre los entresijos comunicativos del diálogo oral en castellano revela no solo un detalle sobre el comportamiento lingüístico de los hablantes en un periodo concreto y en una diatopía determinada,

sino también la existencia de una conciencia de uso del instrumento de comunicación, más allá de las enrevesadas abstracciones planteadas por los gramáticos. El mal o el buen hablar exigen siempre un parámetro de comparación y este rasero que mide se erige en punto de partida de lo que es correcto o inadecuado. Al estudio del cambio lingüística le interesa sobremanera observar cómo se crea conciencia sobre ese rasero que decide sobre el bien y el mal. La gente de a pie que habla y escribe es más o menos consciente de la actualización de sus usos en la oralidad o en la escritura, dependiendo de su grado de educación y de la transmisión más o menos efectiva de un patrón lingüístico. Como hemos señalado en las páginas anteriores, la prensa actúa de canal inmediato en la creación de una opinión pública que moldeará una norma lingüística. En el caso del Chile de la primera mitad del siglo XIX, se dieron circunstancias especiales que acabarían por reconducir el castellano hacia el universo de unos pocos sabios que, en el caso de este país, coincidirían en la figura de un experto gramático. Aquí, lengua y política se unirían para decidir cómo deberían hablar y escribir los ciudadanos. La prensa de ese periodo ofrecía muestras explícitas del continuo debate político al que se sometió la lengua, siempre con objeto de crear opinión y conciencia lingüísticas. La presencia de un pasado opresor obligaba a limar con otras voces la denominación del instrumento con el que se hablaba (*lengua patria*, *lengua nacional*, *idioma patrio*), o a evitar todo lo que sonara a español; a homogeneizar un lenguaje que a ojos de muchos no serviría —con sus corruptelas— para avanzar en ciencia y conocimiento; a introducir la gramática en la escuela como vehículo básico de conducción de otros saberes, y, paradójicamente, a decidirse por acercarse a una norma lingüística ajena que impidiera aislar aún más un territorio geográficamente inhóspito. En el caso de Chile, el político ejerció de gramático y el gramático de político.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- El Argos de Chile*. 1818. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno. Biblioteca Nacional de Chile.
- Cartas Pehuenches*. 1819. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Telégrafo*. 1819-1820. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno. Biblioteca Nacional de Chile.
- Coleccion de noticias documentadas por diversos papeles públicos que dan una idea del actual estado político de Europa y América, y de la influencia que resulta de los sucesos en favor de la libertad americana* (1821). Santiago de Chile: Imprenta de Valles, y Vilugrón: por Molinare. Biblioteca Nacional de Chile.
- Diario de la Convencion de Chile*. 1821. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Independiente*. 1821. Santiago de Chile: Imprenta de los SS. Valle, y Vilugrón/Imprenta del Gobierno. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Mercurio de Chile*. 1822. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.

- La Abeja Chilena*. 1825. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno/José Fabián Gariqueña. Biblioteca Nacional de Chile.
- La Miscelanea Chilena ó Memorias del Tiempo y de la Revolucion. Periódico Nuevo dedicado a la Nacion Chilena*. 1821. Santiago de Chile: Imprenta del Gobierno/José Fabian Gariqueña. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Cosmopolita*. 1827. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Mercurio de Chile*. 1822. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Amigo de la Verdad*. 1823. Santiago de Chile: Imprenta de Valles. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Despertador Araucano*. 1823. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Redactor del Senado*. 1823. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Redactor de la Educacion*. 1825. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca/Imprenta de la Independencia. Biblioteca Nacional de Chile.
- La Década Araucana*. 1825. Santiago de Chile: Imprenta Nacional/Imprenta de la Independencia/Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- Registro Oficial de la Suprema Junta Interior Gubernativa*. 1825. Santiago de Chile: Imprenta Nacional. Biblioteca Nacional de Chile.
- Patriota Chileno*. 1826. Santiago de Chile: Imprenta de la Independencia. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Espectador*. 1827. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Insurgente Araucano*. 1827. Santiago de Chile: Imprenta de la Independencia. Biblioteca Nacional de Chile.
- Miscelanea Política y Literaria*. 1827. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Mercurio Chileno*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de Ramon Rengifo. Biblioteca Nacional de Chile.
- Cartas Chilenas*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Antifén*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de Ramon Rengifo. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Azote de los Logi-Universitarios*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Canalla*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de Ambrosy y CIA. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Pararayo*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de la Biblioteca. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Sepulturero*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de la Independencia/Prensa Federal/Imprenta de Colocolo. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Verdadero Republicano*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta de la República. Biblioteca Nacional de Chile.
- Sesiones del Congreso Constituyente*. 1828. Santiago de Chile: Imprenta del Mercurio. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Araucano*. 1830-1837. Santiago de Chile: Imprenta de la Opinion. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Redactor*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta de Colocolo. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Veterano*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta de Colocolo. Biblioteca Nacional de Chile.
- Registro Municipal de Santiago de Chile (1840)*. Santiago de Chile: Imprenta de la Independencia. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Censor Imparcial*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta Liberal. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Conservador*. 1840. Santiago de Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- El Liberal*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta de Colocolo. Biblioteca Nacional de Chile.
- El Mundo*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta y Lit. del Estado. Biblioteca Nacional de Chile.

- El Patriota*. 1840. Santiago de Chile: Imprenta y Lit. del Estado. Biblioteca Nacional de Chile.
- La Mocion*. 1840. Santiago de Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- La Tribuna Nacional*. 1840. Santiago de Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- El Mercurio de Provincias*. 1856-1859. Valparaíso: Imprenta del Mercurio. Biblioteca Nacional de Chile.

Fuentes secundarias

- Amunátegui, Miguel Luis. 1897. *Estudios sobre instrucción pública*, tomo I. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- Cooper, Robert L. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: CUP.
- Egaña, Loreto. 1994. "La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: un debate de las élites". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 24.3-4, 123-155.
- Gajardo Villaroel, Enrique J. 1928. *Reseña histórica de la enseñanza Superior en Chile y del Estudio del Derecho de Gentes, antes y después de la Independencia*. Santiago de Chile: Taller Imprenta.
- Gómez Asencio, José J. 2009. "De 'gramática para americanos' a 'gramática de todos'. El caso de Bello (1847)". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* 1, 1-18.
- González M., Guillermo. 1913. *Memoria histórica de la educación pública (1810-1900)*. Santiago de Chile: Imprenta de Meza Hermanos.
- Jaksic, Ivan. 2010. *Andrés Bello: la pasión por el orden*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Illanes, María Angélica. 1991. *"Ausente Señorita". El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990*. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb).
- Mancilla, Arturo. 2005. *Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX*. Tesis de magíster. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133702/Antecedentes-para-una-historia-de-la-educacion-primaria-en-Chile.pdf?sequence=1> [Consulta: 20/05/2019]
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 1995. "Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional". En: *Signo y seña* 4, 11-27.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2006. "Marcar la nación en la lengua. La reforma ortográfica chilena (1843-1844)". En: *Ámbitos: revista de estudios de ciencias sociales y humanidades* 16, 41-53.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2008a. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2008b. "Ámbitos para el español. Recorridos desde una perspectiva glotopolítica". En: *REVERTE. Revista de Estudios e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiaatuba* 6, 1-28.
- Narvaja de Arnoux, Elvira & Bein, Roberto (comps.). 2010a. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, Elvira & Bein, Roberto. 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira & Del Valle, José. 2010b. "Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispánico". En: *Spanish in Context* 7.1, 1-24.
- Narvaja de Arnoux, Elvira & Nothstein, Susana. 2011. "Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional". En: Fanjul, Adrián & Da Silva Castela, Greice (orgs.), *Linguas, Políticas e Ensino na Integração Regional*. Cascavel: Editora Assoeste, 38-64.

- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2014. "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica". En: Zajícová, Lenka & Zámec, Radim (eds.), *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2016. "Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas". En: Ministério da Cultura do Brasil & Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (eds.), *Anais 5. Seminário Ibero-americano da Diversidade Linguística. 17 a 20 de novembro de 2014. Foz do Iguaçu, Paraná*. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 290-306.
- Ponce de León Atria, Macarena. 2010. "La llegada de la Escuela y la llegada a la Escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907". En: *Historia* 43, 449-486.
- Rivas Zancarrón, Manuel. 2011. "Pro-epílogo a Actitudes lingüísticas en América". En: Rivas Zancarrón, Manuel (ed.), *Actitudes lingüísticas en América. Cuadernos de la Ilustración y el Romanticismo* 17, 1-4.
- Rivas Zancarrón, Manuel. 2016. "Barbarie y pureza de la palabra: el concepto de neologismo en José Joaquín de Mora". En: García Castañeda, S. & Romero Ferrer, Alberto (eds.), *Estudios sobre José Joaquín de Mora*. Madrid: Visor Libros, 153-178.
- Rivas Zancarrón, Manuel. 2018a. "La forma de los tipos gráficos como instrumento para la expresión de actitudes lingüísticas en la prensa costarricense del siglo XIX". En: *Boletín de Filología* 53.1, 237-275.
- Rivas Zancarrón, Manuel. 2018b. "Panorama general para el estudio de las actitudes lingüísticas ante la ortografía en los espacios de opinión pública de América y España en los siglos XVIII y XIX". En: *Zeitschrift für romanische Philologie* 134.3, 761-793.
- Rivas Zancarrón, Manuel. 2019. "Actitudes explícitas ante el resalte gráfico en la tradición discursiva periodística española de los siglos XVIII y XIX". En: *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 7.1, 235-271.
- Rojas, Darío & Avilés, Tania. 2014. "Diccionario y estandarización lingüística en Hispanoamérica: la visión de Ramón Sotomayor Valdés (1866)". En: *Estudios Filológicos* 53, 109-121.
- Rojas, Darío. 2015. "Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile del siglo XIX: los reparos de Andrés Bello a las Correcciones lexicográficas de Valentín Gormaz". En: *Lexis* 39.1, 163-181.
- Rojas, Darío. 2016. "Lengua, política y educación en el Chile del siglo XIX: ideologías lingüísticas en las *Correcciones lexicográficas* (1860) de Valentín Gormaz". En: *Circula* 4, 63-86.
- Santa Cruz, Eduardo. 2011. *La prensa chilena en el siglo XIX. Patricios, letrados, burgueses y plebeyos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Silva Castro, Raúl. 1958. *Prensa y periodismo en Chile (1812-1956)*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Soto, Guillermo. 2016. "Rodolfo Lenz y la enseñanza del castellano como idioma patrio en Chile". En: *Boletín de Filología* 51.1, 211-238.
- Torrejón, Alfredo. 1989. "Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile". En: *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 44.3, 534-558.
- Velleman, Barry L. 1995. *Andrés Bello y sus libros*. Caracas: La Casa de Bello.

Título / Title

Gramática y debate político en el Chile de la primera mitad del siglo XIX.

Actitudes explícitas ante la lengua

Grammar and political debate in Chile in the first half of the 19th century.

Explicit attitudes towards language

Resumen / Abstract

Tanto en la transmisión de las ideas lingüísticas, como en el surgimiento de normas escriturales de una lengua, el debate político ha desempeñado siempre un papel esencial —ya sea por las repercusiones de este, ya sea por su escaso protagonismo—. Después de que Chile iniciara su proceso de Independencia a partir de la segunda década del siglo XIX, el país convirtió en prioridad política eliminar cualquier secuela que hubiera dejado su pasado colonial sobre la nueva estructura económica y social que pretendía erigirse, y la lengua no escapó a estos filtros. La creación de la imprenta —relativamente tardía en estos lares—, así como la aparición de diferentes periódicos, motivó un despertar de la opinión pública, que reflejó igualmente nuevas actitudes ante la educación de un pueblo que deseaba construirse como nación independiente. Con estas premisas, este trabajo pretende rescatar el debate político en torno a la gramática y su enseñanza en el Chile de la primera mitad del siglo XIX y examinar las actitudes ante la lengua explícitas que pudieron recalar en los hablantes (y escribientes) cultivados de la época, o en aquellos que estaban en proceso de formación.

Both in the transmission of linguistic ideas and in the emergence of writing norms of a language, political debate has always played an essential role—either due to its repercussions, or due to its limited prominence. When Chile began its process of independence from the second decade of the 19th century onwards, the country made it a political priority to eliminate any colonial aftereffects on the new economic and social structure that was being erected, and the language did not escape these filters. The coming of the printing press—relatively late in this part of the world—as well as the appearance of different newspapers, motivated an awakening of public opinion, which also reflected new attitudes towards the education of a people who wanted to turn themselves into an independent nation. Using these premises, this work aims to recover the political debate around grammar and its teaching in Chile in the first half of the 19th century and examine the attitudes towards the language—explicit and implicit—that may have come to the cultured speakers (and writers) of the time, or to those that were in a process of learning.

Palabras clave / Keywords

Ideas lingüísticas y políticas; pensamiento gramatical en Chile; siglo XIX.

Linguistic and political ideas; grammar thinking in Chile; 19th century.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 5799

Información y dirección del autor / Author and address information

Manuel Rivas Zancarrón

Departamento de Filología

Facultad de Filosofía y letras

Universidad de Cádiz

Avda. Gómez Ulla, 1

11003 Cádiz

Correo electrónico: manuel.rivas@uca.es

Juan Manuel Fustes

Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960)

1. Introducción

El presente artículo pretende combinar desarrollos simultáneos en dos líneas de trabajo. Por un lado, resulta un aporte para el desarrollo de una indagación de índole teórica acerca de la enseñanza de lenguas¹; por otro lado, creemos poder colaborar con una tarea aún muy poco desarrollada en el país: la recolección de documentos relativos a la historia de la enseñanza de lenguas en el marco uruguayo.

A efectos de la indagación teórica, encontramos provechoso el análisis de textos que revelan concepciones acerca de la enseñanza de lenguas. La lectura que realizamos se dirige a las coordenadas teóricas que respectan al hablante y a las construcciones científicas y didácticas que sobre las lenguas se proponen.

En cuanto relevamos textos que puedan ser significativos en la historia de la enseñanza de las lenguas en Uruguay, también estamos tomando algunas sugerencias de continuación dejadas en Fustes (2016). En esa investigación se

¹ Dicha indagación corresponde al desarrollo de la tesis de Doctorado que lleva como título "La enseñanza de lenguas: entre hablante, saber y representación", investigación que se realiza en el marco del Doctorado en Lingüística (cohorte 2017-2022) de la Universidad de la República (Uruguay), bajo la orientación de la Dra. Laura Musto. Se discute allí la enseñanza de lenguas desde una perspectiva que reconoce una tensión entre el saber de lengua del hablante (irrepresentable, inestable y singular) y el conocimiento sobre la lengua que se construye tanto en el ejercicio científico como en el de enseñanza (representado, estabilizado y generalizable) a partir del marco provisto por la lingüística saussuriana, el análisis del discurso (en la línea de M. Pêcheux), los planteos del sujeto de lenguaje (a partir de algunas formulaciones de Jacques Lacan) y las revisiones epistemológicas realizadas por Jean-Claude Milner. Esta investigación está estrechamente vinculada con la línea de investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), a la vez de sentar las bases para la línea Indagaciones Teóricas en la Enseñanza de Lenguas (Instituto de Lingüística y Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). El proyecto, con el mismo título, fue aprobado en julio de 2018 (Fustes 2018a).

señalaba un momento especial y crítico en el Uruguay de la década de 1950, con una confrontación: el hecho de que el enfoque filológico hispánico vio cuestionado su predominio y se vio emerger (por efecto de la presencia Eugenio Coseriu) una visión más amplia en tradiciones de estudios, que recogía los avances producidos en los ámbitos de lengua francesa, italiana, alemana e inglesa, dentro de lo que se reunía bajo el nombre de lingüística.

Estudiaremos tres muestras aisladas que se pueden adscribir a ese período de cambios en los enfoques lingüísticos. Dichas muestras no integran aún una organicidad, dentro de un corpus bien constituido, pero sí guardan en común, además de su contemporaneidad, el hecho de haber sido producidas por tres estudiosos del lenguaje italianos llegados a Uruguay luego de la Segunda Guerra Mundial. De hecho, F. Basile, G. Meo Zilio y G. Zannier tuvieron la oportunidad de liderar, cada uno desde su lugar y a su modo, la enseñanza de la lengua italiana, colocada en un importante sitio dentro de las lenguas extranjeras del currículum preuniversitario uruguayo de la época.

Estos textos también podrían contribuir a la historia de los estudios lingüísticos contrastivos italiano-español y sus posibles aplicaciones. Sin embargo, en ellos no se establece la pertenencia a ese marco ni se hace un reconocimiento de las potencialidades del mismo², de modo que nos limitaremos a aquello que se indica en los propios textos como copresencia de dos lenguas, lo cual afecta el desarrollo de la enseñanza.

2. Categorías de análisis: las dimensiones teóricas de la enseñanza de lenguas

Las investigaciones teóricas sobre la enseñanza que se desarrollaron en la Universidad de la República a partir de la década de 2000 ofrecieron la oportunidad de visualizar problemas que la didáctica moderna había dejado de lado o ni siquiera había detectado³. El punto distintivo de estas investigaciones

² Basile (1966) no hace referencia a un campo de investigaciones contrastivas entre italiano y español. Meo Zilio (1957), por su lado, si bien cita mucha bibliografía relativa a fonética y fonología, no hace tampoco alusión al área de estudios contrastivos. Del mismo modo, Zannier (1964) no demuestra un reconocimiento en ese sentido, si bien hace referencia a algunos antecedentes que van en la misma línea de su propuesta contrastiva (como el caso de Rossetti 1936).

³ Hacemos referencia a la línea de investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad*, la cual empezó sus actividades en el año 2003 bajo la dirección de Luis E. Behares. En su primera publicación destacada (Behares et al. 2004) se puso en discusión la noción de *transposición didáctica* proveniente de la obra de Yves Chevallard (1985). Este fue el primer paso que permitió plantear el problema teórico de la enseñanza centrado en las cuestiones del saber/conocimiento. En lo siguiente (Behares 2005), se abrió un espacio para señalar diferentes momentos de teorización sobre la enseñanza que pueden ir, en tiempos antiguos, desde el

uruguayas fue la identificación de un *campo teórico de la enseñanza* con la consecuente búsqueda de sus elementos esenciales: el hecho de que la enseñanza comporta siempre un saber puesto en lenguaje y se da siempre entre sujetos constituidos por el lenguaje. Ese *darse entre sujetos* es tomado, desde el enfoque adoptado por esta línea, como inherente al lenguaje, por fuera de los análisis que remiten a lo meramente interaccional (v. Behares 2011).

Para dar relevancia al problema del sujeto involucrado en la enseñanza de lengua, nos apoyamos en una tematización del sujeto hablante que reconoce sus raíces en el *Curso de Lingüística General*, especialmente cuando se alude a la relación que cabe entre el hablante y la *langue*, como en este pasaje: "la lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar" (Saussure 1916, 41). De la definición de lengua a la que llega Saussure, así como del tratamiento de la teoría del signo, del valor lingüístico y del orden propio de la lengua que surge de las relaciones sintagmáticas y asociativas, se hacen eco en las últimas décadas distintos investigadores en un espectro que va desde la filosofía del lenguaje hasta los estudios sobre adquisición del lenguaje⁴.

En tal sentido, y como intentaremos mostrar a continuación, la investigación en teoría de la enseñanza de la lengua no constituye una propuesta didáctica con visos de aplicación, sino que apunta a la jerarquización del problema del sujeto y de la representación⁵ del saber/conocimiento en lo que respecta a la lengua. La especial curiosidad que nos provocó la enseñanza de lenguas deriva de la percepción intuitiva de que, como objeto de enseñanza, las lenguas son de una naturaleza particular en cuanto al saber/conocimiento, en tanto se pueden reconocer, en principio, tres dimensiones diferentes:

diálogo "Menón" de Platón, pasando por el "De magistro" de Agustín de Hipona y, en tiempos modernos, llegando a la "Didáctica Magna" de Juan Amos Comenio o a la obra psicológica de Edward Lee Thorndike.

⁴ En el campo de lo que podríamos nombrar como filosofía del sujeto hablante, podemos mencionar las inquietudes demostradas por Kristeva (1971), Henry (1977; 1988) y Pêcheux (1984). Milner (1978; 1983; 1989) extiende esa cuestión a un problema que alcanza el nivel epistemológico de la lingüística. En el área de la adquisición del lenguaje, la trayectoria de Cláudia T. G. de Lemos (1992; 2000; 2002) nos señala de qué manera pueden darse afectaciones teóricas desde la perspectiva del sujeto de lenguaje. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, perspectivas afines han sido tomadas por Revuz (1991), Anderson (1999; 2015), Coracini (2006), Tavares (2010), Fustes (2012), entre otros.

⁵ Tomamos *representación* en el sentido que es dado por Milner (1983), en el marco de la tópica lacaniana del Real-Simbólico-Imaginario (R-S-I): "nada podría imaginarse, es decir representarse, sino desde I, nada podría existir sino desde R, que nada podría escribirse sino desde S" (Milner 1983, 10).

- i) un saber que se puede atribuir al hablante;
- ii) un conjunto de reglas y preceptos sobre la lengua que se pueden hallar en los manuales didácticos y
- iii) un conocimiento sobre el lenguaje y las lenguas generado en un marco científico.

Entre estas tres dimensiones del saber/conocimiento de lengua hay ciertas interrelaciones. Por ejemplo, el saber del hablante (i), singular como es, puede entrar en el ámbito de indagación de la lingüística (iii), aun con todas las dificultades que esa singularidad y esa inestabilidad pueden ofrecer. Por otro lado, la tradición gramatical logró imaginar un corpus de conocimiento estable proveniente de los mejores ejemplos, de la literatura de los autores más renombrados, sustento de una enseñanza (ii) basada en lo que "es o no es" en lengua⁶.

Debemos reconocer, entonces, una tensión operante en la enseñanza, dada entre distintos niveles o registros de saber/conocimiento. Por un lado, un cierto corpus lingüístico puede constituir, con límites bastante precisos, una gramática y una enseñanza de lengua, mientras por otro lado, las inquietudes científicas modernas de hacer del lenguaje un objeto de estudio imponen un retorno al saber del hablante, un acercamiento empírico a su saber, que haga posible dar un estatuto de cientificidad a un corpus de conocimiento científico. La lingüística ha dado muestras de haber acogido al sujeto hablante, en su saber y su relación con la lengua, como puede verse en las revisiones, desde diferentes enfoques, hechas por Kristeva (1971), Coseriu (1988) o Maniglier (2005).

A partir del planteo del saber/conocimiento de lengua que estamos sucintamente delineando, incluso ante la consideración del sujeto hablante, este saber/conocimiento no se conforma como lo que, concebido como de naturaleza psicológica, tiene asiento en las mentes, sino que se constituye como aquello que trasciende ese funcionamiento. De hecho, el punto distintivo que colocamos separa el saber aún no representado, y siempre incompletamente representable, de aquel que llega a representarse. El primero, no representado, es propio del hablante, típico de la lengua materna; se asocia con el saber hablar como un saber hacer, es inestable, heterogéneo e inconsistente. El segundo saber, en cambio, es posible de poner en palabras y de ver como estabilizado. Podemos llamar, siguiendo a Melman (1992), al primero *saber* y al segundo *conocimiento*⁷. Tanto

⁶ En este nivel, la descripción y la prescripción no son fácilmente discernibles, como nos muestra Milner (1989) cuando se refiere a los caracteres prescriptivos y descriptivos de la gramática y de la lingüística.

⁷ En su conferencia "Incidências subjetivas do bilingüismo", en ocasión de la condición de hablante propia del inmigrante, y desde una perspectiva del sujeto psicoanalítico, Charles Melman

la enseñanza como los resultados de las investigaciones científicas sobre la lengua construyen un conocimiento, mas sin poder desembarazarse nunca de la inestabilidad del saber al que intentan remitir, y que les da sustancia.

De este modo, tanto la lingüística como la enseñanza de las lenguas tienen que vérselas con una pregunta común, a saber: ¿cómo podemos decir (representar, poner en palabras) lo que sabe el hablante? O, dicho de otro modo, ¿qué es lo que sabe el hablante y que lo vuelve tal?

Dado que, en los análisis que siguen, nos proponemos trabajar sobre este nudo teórico entre enseñanza y saber/conocimiento de lengua debemos hacer también una precisión que se proyecta sobre los aspectos históricos. Por un lado, la enseñanza es la acción de los enseñantes, que puede concebirse en un plano social, político o en su faceta de causante de un efecto (generalmente pensado como aprendizaje) y, por otra parte, la enseñanza es una operación con el saber/conocimiento y su representación. El primer aspecto es el que no tratamos aquí, que queda fuera de esta teorización, pertenece al plano en el cual visualizamos a los maestros, profesores, alumnos, instituciones y lugares donde percibimos que la enseñanza ocurre más frecuentemente. De allí derivan implicaciones pedagógicas, la relación con la educación, con las consecuencias sobre el aprendizaje y, en general, todo lo que constituye el oficio del maestro o del profesor. La otra cara, en cambio, es aquella en cuya consideración nos internamos aquí. Es aquella que recorta lo esencial de la enseñanza como todo lo que acontece toda vez que un cierto conocimiento (de cualquier naturaleza) es representado en un cuadro donde el lenguaje impone sus leyes, con la ineludible presencia de sujetos. Esta imposición del orden del lenguaje es vista desde la perspectiva de la obra de Jean-Claude Milner (especialmente: Milner 1978; 1983; 1989), en tanto se plantea consideraciones epistémicas sobre la lengua en clave saussuriana y lacaniana (v. Lacan 1956), lo cual hace énfasis sobre los aspectos de la otredad, la equivocidad, la insuficiencia y la constante búsqueda de captación de lo real que son inherentes al lenguaje y al sujeto que es efecto de este⁸.

El campo propio de la teoría de la enseñanza de lenguas se puede alimentar tomando algunas claves de lectura que se derivan de este marco teórico y puede

formula que "saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do 'eu'. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos. A idéia da língua, como meio de comunicação, se apresenta naturalmente aos imigrantes" (Melman 1992, 15).

⁸ De hecho, estos ensayos afrontan una revisión epistemológica de la lingüística que habilita a considerar el trabajo que esta ciencia enfrenta y la insuspenible condición de hablante del mismo lingüista. Esta cuestión del saber, respecto del enseñante y del enseñado (o el profesor y el alumno) ya nos han generado algunos planteos (Fustes 2012, entre otros).

partir de una proposición que afirma que la enseñanza de lenguas se basa sobre dos aspectos, que se pueden enunciar de este modo:

- 1 *La evidencia del hablante.* Hay hablante: alguien habla, alguien sabe hablar aunque no sabe cómo lo hace. Estamos ante el sujeto hablante, quien posee un saber no sabido, quien no puede renunciar a su condición de hablante, tampoco puede explicar cómo se volvió tal ni en qué consiste su saber de hablante;
- 2 *La viabilidad de la lengua como objeto de estudio.* Se puede enseñar lengua: la lengua puede volverse un objeto de conocimiento, por lo tanto, representado y enseñable, pero se vuelve tal perdiendo una parte de su esencia incompleta y huidiza (la del saber del hablante) y ganando un aspecto más estabilizado (a veces incluso rígido).

A la luz de lo recién expuesto, intentaremos imprimirle a este breve estudio una doble significación, es decir, le colocaremos dos objetivos paralelos. Por un lado, propondremos lo que será una pequeña contribución para el ordenamiento histórico de la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay, en particular en las décadas de 1950 y 1960. Por otro lado, en ocasión de tres textos propios de ese período, esbozaremos un primer análisis de las relaciones entre conocimiento de la lengua y enseñanza en consonancia con los lineamientos teóricos que acabamos de exponer.

3. Dimensiones históricas de los textos analizados

3.1 Breves referencias a la historia de la enseñanza y la investigación lingüística en Uruguay entre 1900 y 1970

Esbozaremos aquí una contextualización histórica, en la que situamos una investigación precedente (Fustes 2016, capítulo 3) sobre las concepciones de la enseñanza de la lengua. Intentaremos una apretada síntesis que remite necesariamente a ese trabajo y a las referencias que en ese texto se proveen.

Uruguay se caracterizó en el siglo XX por un proceso de modernización que incluyó la síntesis entre un país de fuerte influjo (poblacional y cultural) europeo y un territorio con breve historia anterior (carente de una linealidad entre los siglos XVIII y XIX). El centro de mayor actividad intelectual fue la ciudad de Montevideo, donde convivían la Universidad y un importante puerto, por el que ingresaban año a año (y hasta aproximadamente 1960) miles de inmigrantes. La configuración étnica especial que fue tomando Uruguay no es fácil de retratar en breves líneas, pero es posible resaltar en ella una baja presencia del elemento indígena (principalmente rural y al norte del territorio), una aún marginalizada

presencia del elemento africano (principalmente urbano y al sur del territorio), una presencia del elemento tradicional español (en baja densidad poblacional y distribuida en todo el territorio, en un equilibrio urbano-rural) y una presencia importante del componente inmigrante (con un predominio italiano y español, principalmente gallego) a nivel urbano y del sur⁹.

Independientemente de estos perfiles, el país se había gestado sus propias tradiciones pedagógicas, con importantes debates que en el siglo XIX habían conducido a la secularización de la enseñanza primaria, bajo una fuerte orientación positivista. La corriente pedagógica internacional llamada Escuela Nueva, convergencia de varias iniciativas con mayor o menor grado de teorización, representó en Uruguay, concomitantemente con esa separación respecto de las instituciones religiosas, la modernización de una enseñanza que tenía, hasta el siglo XIX, un aspecto escolástico, vertical, basado en textos autorizados y sus correspondientes interpretaciones, además de carecer de concepciones explícitas sobre un sujeto pedagógico y de aprendizaje. Al tomar la enseñanza escolar uruguaya en el siglo XX este giro escolanovista, queda habilitado un enfoque del alumno como sujeto psicológico (que aprende) y una selección de las materias de enseñanza que coloca la prioridad en las disciplinas científicas modernas.

En cuanto a las lenguas, la única enseñada en la escuela primaria uruguaya era el español, producto de un esfuerzo marcado de homogeneización lingüística propuesto por las autoridades educativas desde fines del siglo XIX. Las demás lenguas corrieron con distintas suertes. El latín fue tempranamente eliminado del currículum por su asociación a la enseñanza religiosa y su carácter de lengua muerta; el inglés, el francés, el italiano y el alemán fueron enseñados en diferentes períodos con distintos énfasis, pero siempre colocados en los más altos niveles de enseñanza, es decir, aquellos que encaminaban hacia los estudios universitarios. Estas lenguas se mostraban, por lo tanto, exiliadas de cualquier referencia a comunidades presentes en el territorio y eran tomadas en su valor relativo a la producción intelectual europea, de especial interés para las élites uruguayas¹⁰.

El estudio del lenguaje y de las lenguas, en cambio, tuvo su propio derrotero. Hasta mitad del siglo XX, estas investigaciones se presentaban en forma fragmentaria y dependían de figuras individuales que trabajaban en modo aislado. Podemos mencionar allí a Benigno Ferrario, estudioso de las lenguas indígenas;

⁹ Para lograr esta caracterización fuimos auxiliados por las investigaciones de Ardao (1968), Lockart (1968), Bralich (1996; 2003), Behares (2007), Delio (2009; 2012), entre otros.

¹⁰ Reafirmamos, sin embargo, lo establecido en Fustes (2016, 54-55), pues no podemos aseverar que estas distintas presencias y posibles justificaciones para la inclusión curricular de cada una de las lenguas pudiera estar asociada a una especial manera de concebir su enseñanza, de modo tal que no es dable esperar una distancia entre los enfoques dados al español y los que se adoptaron en la enseñanza de otras lenguas en Uruguay.

Adolfo Berro García, abogado devenido profesor de Idioma Español, con inquietudes lingüísticas en diferentes áreas, sobre todo lexicográficas, marcado por una visión purista de las lenguas; otros entendidos de temas lingüísticos como Sixto Perea y Alonso o Carlos Martínez Vigil integraron esos temas a sus variadas actividades intelectuales, pero siempre con un predominio de la visión filológica hispánica. Debemos aguardar la llegada de Eugenio Coseriu¹¹, luego de 1950, para que las discusiones propias de la lingüística europea se coloquen en Uruguay y empecemos a tener generaciones de lingüistas y profesores de lengua que comienzan a asimilar una problemática más abierta y más cercana a un punto de vista científico sobre el lenguaje.

3.2 Sobre la historia de la enseñanza del italiano en Uruguay

La historia de la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay no ha sido escrita aún. Solo contamos con algunos testimonios históricos que nos permiten remontarnos al siglo XIX. De la lectura de Rossi Masella et al. (1987, 167) nos llegan noticias de que "i primi documenti sull'insegnamento dell'italiano si riferiscono ai corsi tenuti nel 'Colegio de Humanidades' di Montevideo, diretti dal Dr. Vergara (*sic*)"¹². Según Bralich (2013, 18) el Colegio de los Padres Escolapios ya ofrecía enseñanza de "gramática italiana" hacia el año 1836 y en el Colegio Oriental de Señoritas, "fundado por los esposos Curel en diciembre de 1830 y subvencionado por el gobierno de Rivera" (Bralich 2013, 18), se ofrecían inglés, francés e italiano.

La presencia del italiano en el currículum de las escuelas secundarias superiores (ciclo preuniversitario, bachillerato o liceo) se afirmó en el siglo XX, en especial con el nacimiento, en 1951, del instituto para la formación de profesores: el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA). Este hecho generó un ámbito de discusión sobre la enseñanza de la lengua italiana que no tenía precedentes. La segunda mitad del siglo XX, entonces, se vuelve rica de actividades. El italiano tenía una presencia notable en la formación preuniversitaria de quienes optaban por estudios humanísticos y jurídicos, con cursos que tenían un correlato directo en el profesorado impartido por el IPA.

¹¹ Lingüista de origen rumano (nacido en la actual Moldavia), formado en Italia. Llegó a Montevideo en 1951, ciudad en la cual pasó una década dedicado a la investigación teórica y a la enseñanza en la Universidad de la República y en el Instituto de Profesores "Artigas". En su período montevideano escribió algunos de los textos teóricos que lo hicieron visible en el panorama de la lingüística de ese tiempo: "Sistema, norma y habla" (Coseriu 1952), "Sincronía, diacronía e historia" (Coseriu 1958), entre otros.

¹² Alejandro Magariños Cervantes (1854, 369) nos da el nombre del fundador de este colegio como: "el doctor don Antonio R. de Vargas", referencia además confirmada por Ardao (1968, 143), quien nos indica que esa institución fue fundada en el año 1838.

Nos concentraremos en las décadas de 1950 y 1960, un período lleno de movimientos que condujeron a la interacción entre la lingüística y la didáctica de las lenguas, principalmente con el ingreso de un elemento psicológico en las explicaciones lingüísticas. Asimismo, como indicábamos en el apartado anterior, en este período también los estudios lingüísticos en Uruguay se veían enriquecidos por la presencia de Eugenio Coseriu, quien ejercía la docencia tanto en el IPA como en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC) de la Universidad de la República.

En ese contexto, hemos identificado tres textos escritos por tres figuras importantes en la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay, tanto por su presencia en la formación docente como por el aporte realizado a través de materiales didácticos que casi siempre marcaban el desarrollo de los cursos de italiano en las escuelas secundarias uruguayas.

3.3 Tres autores italianos que coinciden en Uruguay en la segunda mitad del siglo XX

Es difícil dar la mejor denominación que pueda reunir a Giovanni Meo Zilio, a Guido Zannier y a Filippo Basile: lingüistas, filólogos, latinistas, romanistas o, tal vez simple y directamente, profesores de lengua. Más allá de esos distintos ingredientes y posibles definiciones, nuestros tres autores tienen una característica que se hace para nosotros fundamental: son italianos de distintos orígenes (uno véneto, uno friulano y el otro campano) que se volvieron figuras autorizadas en la enseñanza de la lengua italiana en el Uruguay de las décadas del 50 y del 60 del siglo XX.

Además de sus participaciones en los distintos institutos de la Universidad de la República, fue fundamental la confluencia que tuvieron en el IPA, el cual, en esos tiempos, como decíamos, representó la consolidación de las disciplinas que eran materia de enseñanza en las escuelas secundarias uruguayas con un perfil que unía la calidad académica y las finalidades didácticas. Es justamente en este ámbito de la enseñanza y de la formación de profesores que se inscriben los textos que analizaremos a continuación.

En lo que respecta a nuestras tres figuras destacadas, se pueden hallar algunas informaciones que permiten entender el rango de actividades académicas que llevaron a cabo.

Gracias a las informaciones provistas por Cancellier (2015), Giovanni Meo Zilio nació en Treviso (Véneto, Italia) en 1923. Se licenció en Filosofía en la Universidad de Padua. Partió hacia América en 1949 y, después de una breve estadía en Brasil y en Argentina, se estableció en Montevideo, ciudad en la cual, ya en 1951, logró ocupar una cátedra del nuevo IPA. Su trabajo se desarrolló

también en la Universidad de la República, en las facultades de Humanidades y Ciencias (FHC) y en la de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS), así como en el Instituto Italiano de Cultura. Se ocupó de cursos de filología y lingüística italiana, didáctica del italiano, latín, griego clásico e italiano jurídico. A pesar de su retorno a Italia en 1961, Meo Zilio se mantuvo vinculado a los temas rioplatenses y españoles (v. Meo Zilio 1964; por ejemplo), los cuales trató en sus investigaciones realizadas en la Universidad de Padua, de Florencia y de Venecia.

Guido Zannier era friulano, nacido en Údine en 1923, y licenciado en la Universidad de Padua. Con su actividad docente iniciada en Italia, llegó a Uruguay en 1951, país que le tenía reservado un lugar en la enseñanza de la lengua italiana: en el IPA y en la FHC (Aldrighi 1996). En particular, se encargó de los cursos de latín, historia de la lengua española, lingüística romance y filología clásica. Como buen romanista, nos legó enteras descripciones de lenguas romances como son sus tratados dedicados al italiano (Zannier 1970), al friulano (Zannier 1972), al provenzal (Zannier 1975), al catalán (Zannier 1976) y al gallego-portugués (Zannier 1979).

Y, por último, sabemos de Filippo Basile que nació en Vallo della Lucania, provincia de Salerno (Campania, Italia). Se licenció en Letras en la Universidad de Nápoles en 1945 y comenzó sus estudios en filosofía dentro de la misma universidad, los cuales fueron interrumpidos a causa de su partida hacia Uruguay en 1948. Desde su llegada a Montevideo logró enseñar en el IPA. Enseñó también durante varios años en el nivel secundario, en liceos públicos y privados¹³. Logró crear un manual que se volvió de referencia para la enseñanza del italiano en Secundaria: "Italiano. Gramática – Antología" (Basile 1966). A partir de 1975, Basile ocupó también algunas cátedras en la Universidad de la República (en FHC y FDCS) en las áreas de filología así como de gramática italiana y gramática latina.

4. Análisis de los tres textos en forma separada

Emprenderemos, en este apartado, un análisis de los tres textos seleccionados, apuntando a los aspectos teóricos de la enseñanza de la lengua que mencionamos en las primeras secciones de este artículo. De los principios teóricos que guiarían una investigación como la que estamos realizando, creemos que surgen preguntas posibles a las cuales pueden ser sometidos los textos que pretenden reflexionar sobre la enseñanza de lenguas.

Nos pareció oportuno, entonces, orientar nuestra lectura de estos textos de Basile (1966), Meo Zilio (1957) y Zannier (1964) intentando responder a las siguientes preguntas:

¹³ La información sobre F. Basile fue obtenida de su legajo personal presente en el Archivo de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República).

- ¿Cómo es elaborado teóricamente (o representado) el saber sobre la lengua italiana (y, eventualmente, sobre la española u otras)? ¿Se trata del saber que posee el hablante o bien es el propio de las disciplinas que estudian la lengua y el lenguaje (lingüística, gramática, filología, etc.)?
- ¿Cómo es concebido el sujeto hablante (aprendiente, enseñante o hablante de italiano u otras lenguas)?

Nos ocuparemos de cada uno de los textos, separando la exposición primeramente en una lectura general y luego en apartados dedicados respectivamente al saber/conocimiento de lengua, al hablante y a la enseñanza. Para evitar sobrecargar el texto y generar repeticiones innecesarias, ocuparemos más espacio instalando algunas categorías durante lo que se refiere al primer texto (4.1.) y presentaremos los dos siguientes (4.2. y 4.3.) aprovechando el camino ya allanado por el primer análisis.

4.1 Giovanni Meo Zilio: "Notas de fono- y auto-fonodidáctica italo-hispánica" (1957)

4.1.1 Lectura general

En su texto, desde el comienzo, Meo Zilio hace explícitos sus propósitos de dirigirse a un público especializado, es decir, quienes se encuentran en el período de formación para llegar a ser profesores de italiano. Sin importar su origen o su relación con la lengua, tanto uruguayos como italianos, estos profesores estarían comprometidos en las clases de lengua italiana impartidas en los liceos uruguayos, en una formación válida para todos los bachilleratos del país.

Meo Zilio parte de un sistema de concepciones en el cual predominan la lengua escrita y las lenguas (tanto la italiana como la española) insertas en el marco de la romanística y de la latinidad continuada hasta nuestros días. Este rasgo se manifiesta a lo largo de todo el texto, al menos en algunos de los modos que veremos a continuación.

El autor anuncia que tratará los problemas fonológicos y fonéticos, pero desde el comienzo se adentra en cuestiones que tienen que ver con la relación entre grafía y fonología. Plantea como problema la incongruencia gráfica de las lenguas romances debida al devenir histórico de estas y a las distancias que tomaron respecto del latín, lengua para la cual el alfabeto habría funcionado perfectamente¹⁴ en las relaciones fonema-grafema. Se respalda, para sus

¹⁴ Debemos pensar, en cambio, que el alfabeto representa la consolidación de una estabilidad que la lengua latina, como lengua natural, no pudo conocer, tomada en toda su extensión.

afirmaciones, en citas de obras de Otto Jespersen (1953) y Eugenio Coseriu (1952), asume los avances de la International Phonetic Association para uniformizar las notaciones fonéticas y hace referencia a diversos tratados de fonética como el de Navarro Tomás (1944), el de Grammont (1933), el de Malmberg (1934) o textos italianos de *glottologia* como los de Tagliavini (1950) o Belardi (1955).

Sin embargo, al contrario de como venía pensando la lingüística del siglo XX, la postura de Meo Zilio parte de la letra para llegar al fonema, lo que lo lleva a afirmar, hablando de las dificultades de un hispanoparlante para abordar la fonética del italiano, que para "la pronunciación de *s, z, e, o* [...] no hay reglas empíricas exactas" (Meo Zilio 1957, 87).

Son diez los puntos individualizados como pertinentes para la *fonodidáctica* concebida por Meo Zilio¹⁵: la /s/ intervocálica; la /z/; las vocales *e, o*; la vocal *i*; el refuerzo consonántico; las vocales finales átonas; la acentuación; la entonación; las consonantes que representa con *b, d, df, r, t, v, λ, f*; la *s*-preconsonántica. Sin hacer detallada descripción de cada uno de los puntos propuestos por el autor, podemos observar que la enumeración no pretende plantear una jerarquización ni una diferenciación en niveles de análisis. Se trata, más bien, de la traducción a un lenguaje técnico, que traslada las dificultades que constatarían los profesores durante su práctica hacia terminología y categorías científicas.

El texto continúa con secciones misceláneas, que abarcan aspectos tales como las dificultades propias de los italianos que aprenden español, pero también retoman los problemas de los hispanoparlantes y dejan sugerencias para los italianos (según diferentes orígenes regionales) que enseñan su lengua a los extranjeros.

Todas estas variadas indicaciones, presentadas en progresión, haciendo visible primero lo más urgente y colocando luego lo más detallado y refinado, apuntan siempre a una enseñanza que se centra en una variedad homogénea de lengua concebida para ocupar el lugar de objeto de enseñanza.

4.1.2 El saber/conocimiento de lengua

El saber/conocimiento de lengua no está especialmente tematizado en este texto de Meo Zilio. Sin embargo, podríamos reconocer un primer contraste entre, por un lado, el saber del hablante o del aprendiz como posibles saberes incompletos y, por otro lado, un conocimiento que cubre una completud al menos provisoria, propio de la ciencia y de la enseñanza, con ambas colocadas en coordinación. En

¹⁵ Seguimos aquí la notación y la forma de designar adoptados por el autor, tanto en el hecho de referirse a los fonemas en femenino (probablemente pensando en las letras) como por las notaciones usadas para referirse a ellos, a veces entre barras, otras veces en forma de letras sueltas.

ese sentido, se ve en el texto una continuidad implícita en todo el conglomerado de estudios sobre el lenguaje, entre la filología y la lingüística.

De este modo, se pueden leer implícitamente planteados tres niveles o registros de saber respecto de la lengua:

- el del alumno y el del profesor en formación: el primero colocado del lado de la carencia y de la confusión o dificultad, el segundo potencialmente desajustado respecto de una variedad seleccionada para la enseñanza, ambos afectados por su configuración lingüística original;
- el científico, relativo a las preocupaciones de los lingüistas, es decir, las descripciones fonológicas y fonéticas de las lenguas;
- el didáctico, que incluye las tareas propias de los profesores: la fonología y la fonética dejan lugar a la ortofonía, es decir, los conocimientos implícitos en la buena pronunciación, de acuerdo con las normas¹⁶.

Posiblemente hallamos aquí un nudo interesante, una tensión fundamental, colocada sobre el saber del hablante, como un punto contra el cual la enseñanza debe luchar, que se contrasta con el conocimiento construido en los ámbitos de producción descriptiva y prescriptiva sobre las lenguas.

4.1.3 El hablante

El hablante que se deduce de los planteos de Meo Zilio podría definirse como un hablante que se encuentra en la condición de hablar ya bien una lengua, o bien que todavía está en proceso de llegar a esa condición. De cualquier modo, la elaboración de una concepción de hablante aparece en posición subordinada, diríamos que casi destinada a ser borrada, a efectos de la enseñanza de la lengua. Lejos de verse el típico enfoque de la didáctica moderna, volcada hacia la correlación entre enseñanza y aprendizaje, no nos encontramos con un hablante visto como sujeto psicológico y parecería, en cambio, que la enseñanza apunta a dejar lugar a la imposición del orden de la lengua, por encima del orden de los procesos psicológicos de los hablantes.

Esta consideración preponderante de la lengua (en este caso, italiano y español, con sus posibles subdelimitaciones dialectales), en especial en su faceta

¹⁶ En la medida en que se trata de un profesor que cubre las dos caras de la enseñanza explicitadas en la sección introductoria: el aspecto social, y por lo tanto su responsabilidad pedagógica, y el aspecto del conocimiento, el cual, sobre una base científica o no, siempre estará presente.

escrita, nos conduciría a considerar exclusivamente el conocimiento acumulado por los gramáticos, los filólogos y los lingüistas. Sin embargo, a pesar de concentrarse en este registro del conocimiento, que parecería excluir al hablante, este puede retornar, dado que ese conocimiento puede ser atribuido al hablante, en la medida en que se identifique como el que podría o debería poseer quien habla o quien sabe la lengua.

Asimismo, el trabajo que Meo Zilio pretende encaminar hacia la ortofonía supone una noción de error y una noción de sujeto hablante que puede cometer errores. El hablante está definido en esa incompletud, en ese constante intento de ajustarse a la forma de lengua establecida, deseada y completa. Esa incompletud puede ser suficiente para perfilar un hablante, en la medida en que se den más detalles sobre los mecanismos que llevan a la aparición de tales emisiones erradas, no deseadas, puede convocarse algún tipo de configuración psicológica y fisiológica del hablante. Por ejemplo, al hacerse eco de las explicaciones dadas por Navarro Tomás acerca de la entonación y, tomando en cuenta los factores extralingüísticos, Meo Zilio (1957, 90) menciona una línea de equilibrio fisiopsicológico que sería diferente en los hablantes de español que en los de italiano. No obstante estas incursiones, Meo Zilio no va más allá de mencionar dificultades o tendencias, con lo cual se abstiene de ofrecer explicaciones. En la mera constatación de ciertos hechos, la mínima concepción del hablante demostrada resulta suficiente.

Por ser dignas de nota para nuestra búsqueda teórica, extraemos del texto de Meo Zilio ciertos rasgos del hablante, quien está afectado por su condición lingüística previa. A los efectos de la enseñanza del italiano en Uruguay, son importantes:

- las tendencias propias de la condición de hablante del italiano distante del modelo estándar (rasgos regionales y vulgares de lengua, visibles en hablantes de diferentes regiones);
- las tendencias relativas a los extranjeros que se acercan al italiano (en este caso, hispanoparlantes, en especial, rioplatenses), que están determinadas por su primera lengua.

4.1.4 La enseñanza

Parece deducirse de lo anterior que la enseñanza, en Meo Zilio, es un trabajo sobre el hablante, pero no especialmente sobre el alumno, sino que convoca a todos los involucrados, más allá del rol que estén desempeñando. La enseñanza de la lengua parece presentarse como el trabajo que tanto profesores como alumnos hacen luchando contra sus configuraciones lingüísticas iniciales para poder captar un

objeto ya identificado, consolidado por una larga tradición literaria, filológica, gramatical y científica (en el marco de la lingüística moderna).

Las explicaciones propias de la enseñanza, en este texto, muestran en forma maximizada todo lo relativo al objeto de conocimiento, mientras las cuestiones propias de las dificultades del alumno están presentadas en un plano secundario, sin profundización teórica ni empírica, aunque resulten determinantes para la puesta en relieve de los puntos seleccionados para la enseñanza. Podemos decir que es un texto en que la filiación a la antigua manera de entender el estudio del lenguaje (según el modelo filológico y gramatical) está fuertemente marcada, aunque se coloque el barniz de modernidad aportado por la lingüística.

Los elementos del nivel fonético y fonológico, punto central de este texto, se traducen en una enseñabilidad, fundada sobre el hecho de que el elemento enseñado se puede representar a través de signos gráficos. Las fonologías y las fonéticas italiana y española se expresan en elementos discernibles, posibles de mostrar, que ya están del lado de la representación. La única flexibilidad que ingresa en ese objeto de enseñanza son los criterios de aceptabilidad en el mundo itálico (o sea los límites de la flexibilidad de las normas) y de tolerancia respecto de una modalidad de transición. Sería interesante preguntarse si esos criterios, que implican un retorno del hablante, pueden considerarse como una grieta, una ruptura, o son propios de un rango de posibilidades en que la enseñanza sigue siendo sostenible, aunque muestre la apertura propia del saber en construcción.

4.2 Guido Zannier: "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del italiano" (1964)

4.2.1 Lectura general

Guido Zannier dedica este texto al problema que denomina "los parónimos ítalo-españoles". El fin fundamental es el de prevenir ciertos errores en los aprendientes de italiano y, por lo tanto, de llamar la atención a los nuevos profesores, haciéndolos más conscientes de la importancia de este punto conflictivo.

El texto presenta una serie de premisas sobre el lenguaje, donde se cruzan las nociones de expresión, comunicación, y de las que se deduce el equívoco como un obstáculo para las finalidades del lenguaje. El equívoco, siendo derivado de la ignorancia de la lengua que se está utilizando, es un factor posible de evitar. La enseñanza encuentra allí su punto focal.

Estos elementos de ambas lenguas en juego, parecidas desde el punto de vista externo, o sea del significante, aunque diferentes desde el punto de vista interno, o sea del significado, son presentados como una *anomalía lingüística* denominada *parónimo*. Este es considerado como un fenómeno habitual en las lenguas

europas (sobre todo en las romances) y es ejemplificado por Zannier con diálogos de la vida cotidiana y con pasajes literarios. Al final del texto nos ofrece una lista de los más importantes *parónimos ítalo-españoles*.

Zannier expone este problema central con ejemplificaciones dadas en distintas lenguas hasta llegar a concentrarse en el equívoco ítalo-español, punto en el cual profundizará. Al ocuparse específicamente de ese tema, deja también abundante material útil a los profesores para trabajar en sus clases.

4.2.2 El saber/conocimiento de lengua

El texto presenta, por un lado, saberes perfectos y completos, por otro, saberes confrontados. Parecería que todo saber del español, por efecto del parentesco de las lenguas, implica un poco, o de alguna manera, un saber del italiano. Sin embargo, aun con un posible saber perfecto del español, el saber del italiano que se deriva de él es potencialmente problemático, pues devuelve al hablante efectos indeseados.

Sin proponérselo explícitamente, Zannier toca un punto interesante, al menos para nuestra perspectiva teórica: todo saber de lengua del hablante tiene un resto inesperado, la faceta equívoca devuelve algo más que los intentos de comunicación, pues en la lengua todo puede ser otra cosa, todo significativo puede asociarse a un significado pero también a otros, cuyo descubrimiento está aún por hacerse.

Desde el punto de vista de Zannier, la equivocidad del lenguaje estaría en dirección contraria a los objetivos de toda enseñanza de lengua, dado que esta se basa en un conocimiento estabilizado (signos estables en su relación significante-significado).

De este modo, se crea una doble cara para el saber del hablante de español expuesto a los materiales lingüísticos italianos. Este saber puede ser ventajoso, sin embargo, el texto trata de enfatizar en qué medida puede ser engañoso. Por lo tanto, el saber del hablante y el conocimiento sobre la lengua terminan colocándose como antagonistas en la enseñanza de lenguas¹⁷.

¹⁷ En Fustes (2016) y Fustes (2018b) hemos abordado el tema también respecto de la condición materna en confrontación con los objetivos de la enseñanza de la primera lengua, pues hay allí una oposición cuya importancia no es siempre notada: por un lado la enseñanza de la primera lengua puede considerarse que tiene la lengua materna como aliada, tomando de ella una gran cantidad de riquísimos materiales; por otro lado puede pensarse que lo que hace la enseñanza de la primera lengua es luchar contra materiales lingüísticos imperfectos y defectuosos que provienen de la condición materna de cada alumno.

4.2.3 El hablante

En las declaraciones de principios sobre el lenguaje hechas al comienzo del texto (Zannier 1964, 173), se destacan la faceta de hecho social y el instrumento de comunicación. El hablante, como ser social, hace uso de esa herramienta para exteriorizar su pensamiento y hacerlo llegar a su prójimo: "el individuo que habla crea su expresión sirviéndose de determinados signos, palabras y nexos, capaces de despertar en la mente de su interlocutor imágenes verbales y conceptos análogos a los suyos" (Zannier 1964, 173). En este sentido, en ese uso del instrumento, hay un constante trabajo que el hablante debe hacer para lograr que sus emisiones lingüísticas sean las más claras, no tendientes a la ambigüedad. Esto puede volverse objeto de preocupación durante la comunicación que ocurre entre dos hablantes que se presuponen constituidos en dos lenguas afines.

El punto de partida es, por lo tanto, la suposición de dos hablantes: el de español ("el hispano-parlante") y el de italiano (directamente "el italiano"), los cuales, en perfecta posesión de sus respectivas lenguas, encontrarían cercanía y familiaridad con la otra lengua (un proceso válido en ambas direcciones). Sin embargo, al mismo tiempo, la lengua que están aprendiendo les tendería trampas, es decir, palabras que, con una materialidad significante similar, esconden significados completamente diferentes o al menos divergentes.

Interpretamos que el hecho de que el texto proponga una serie de prevenciones termina resultando el reconocimiento de una insuficiencia en la visión del hablante como usuario de la lengua, vista como instrumento de comunicación, y da elementos para pensar en la otra faceta: la de un sujeto que se halla en una constante confrontación de saber, constituido por una lengua de naturaleza conflictiva.

4.2.4 La enseñanza

Encontramos en el texto una tonalidad común a los demás en cuanto a la concepción del objeto de enseñanza. Sin embargo, lo que destaca en él es la instauración de una preocupación muy peculiar, como vemos, en tanto reconoce la presencia de un punto conflictivo y poco compatible con las más tradicionales visiones lógico-gramaticales del lenguaje.

La profundización y la extensión en la preocupación por los parónimos lleva a una escenificación de la enseñanza del italiano en Uruguay como constantemente perseguida por la presencia de más de una lengua en el aula. Dado que el hecho de saber lidiar con este fenómeno sería tarea del profesor, debería propenderse a su estudio y comprensión para que fuese posible la lucha constante contra el equívoco generado por las similitudes en los significantes italianos y españoles:

con este breve 'excursus' en tan delicado problema de la semántica comparada ítalo-española se quiso llamar la atención sobre todo de los jóvenes docentes de italiano para que den en sus clases el lugar que le corresponda a tan importante problema (Zannier 1964, 184).

4.3 Filippo Basile: "Italiano. Gramática - Antología" (1966)

4.3.1 Lectura general

A diferencia de los textos recién señalados y analizados, se trata de un libro completo, un manual para la enseñanza del italiano creado en el contexto uruguayo con especial atención al ámbito en el que esta lengua era enseñada más frecuentemente, es decir, las escuelas secundarias de etapa preuniversitaria (liceos) con orientación humanística.

En este libro, los problemas del italiano son presentados a través de explicaciones en español. Se abre con una breve advertencia (en las páginas iniciales, no numeradas): un breve texto en el cual Basile muestra algunas de sus concepciones con algunas prioridades que tiene en consideración. Se reconoce, desde el inicio, la finalidad de dirigirse al "hablante de la lengua española" (Basile 1966, s. p.), y luego el autor afirma que eligió los ejemplos teniendo presente "las nociones [que] pueden resultar más difíciles para el alumno de lengua española" (Basile 1966, s. p.).

Anuncia, en lo que sigue, un procedimiento didáctico que mantendrá a lo largo de todo el libro: indicar algunos acentos en las palabras esdrújulas o en las cuales la tonicidad es divergente con respecto a la del español (por ejemplo, en español *atéo*, en italiano *áteo*). Afirma que lo hace con la preocupación puesta en la "cabal pronunciación del Italiano" (Basile 1966, s. p.), adjetivo que hace pensar en una noción de corrección que remite a una totalidad del conocimiento. Se tiene en consideración, entonces, un hablante de español que podrá tener sistemáticamente ciertas dificultades debidas a las desemejanzas entre italiano y español, es decir, los puntos de divergencia que interrumpen la familiaridad.

Los capítulos del libro están estructurados a partir de las clásicas categorías de análisis: hay una primera división entre fonología y morfología. La primera parte incluye esencialmente el alfabeto y la ortografía, el uso de las letras y la puntuación, los metaplasmos (metátesis, prótesis, aféresis, epéntesis, síncope, etc.), mas también la morfología derivativa (prefijos, sufijos y composición). Después de la parte denominada como fonológica, la parte de morfología, en cambio, abarca la flexión de las diversas categorías gramaticales (artículos, nombres, adjetivos, pronombres y verbos) y las categorías invariables (adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones).

Este libro de Basile, que podría definirse como gramática didáctica italiana explicada a los hablantes de español previendo los puntos que les serán

conflictivos, se apoya asimismo sobre la presentación de textos de autores clásicos de la literatura italiana (G. Carducci, G. Verga, E. de Amicis, G. d'Annunzio, U. Foscolo, A. Manzoni, G. Pascoli, etc.).

Se trata, entonces, de un manual que permite llevar adelante la mayor parte de las acciones de enseñanza, en consonancia con la que parecía ser la forma tradicional de enfocar la lengua italiana como materia de la Enseñanza Secundaria uruguaya¹⁸.

4.3.2 El saber/conocimiento de lengua

Más allá de la mención hecha por Basile en la advertencia inicial sobre su atención especial a las necesidades de los alumnos de lengua española, no hay un especial espacio otorgado al saber del hablante en este texto: este se encuentra enteramente dedicado a una propuesta de enseñanza basada en las tradicionales categorías gramaticales. Podríamos decir más bien que en este manual los textos literarios ejemplares detentan el saber y la gramática lo reordena en forma de conocimiento sistematizado.

4.3.3 El hablante

En este texto, en general, el hablante está mínimamente representado. Ni siquiera está presente el elemento psicológico (no subraya los problemas específicos del aprendizaje), salvo que se lo identifique con su objetivo colocado en los jóvenes hablantes de español que poblaban los bachilleratos uruguayos. De todos modos, Basile no nos ofrece mayor profundización en el perfil especial que esos alumnos podrían tener.

Vemos aquí, entonces, un sujeto hablante derivado de presupuestos mínimos, acordes con la tradición gramatical ligada a la lógica y a la descripción clásica y homogénea de las lenguas. A partir del supuesto de que tanto el español como el italiano son las lenguas en juego durante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua italiana (al menos en el contexto para el que el libro fue pensado), podrían derivarse consecuencias o atribuciones que recayeran sobre la concepción de hablante, pero Basile no se dedica a enunciarlas explícitamente.

¹⁸ Está pendiente todavía un estudio pormenorizado de manuales y programas aplicados a la enseñanza del italiano en ese ciclo escolar uruguayo.

4.3.4 La enseñanza

Tanto en la advertencia inicial como en la conformación del manual, se reconoce una división por niveles de análisis, que responde tanto a la tradición gramatical como a los modernos niveles de análisis lingüístico. La modalidad escolástica parece ser la preferida para la presentación de los temas, es decir, para la enseñanza: la selección de textos literarios, la presentación de reglas (con algunas excepciones) y algunos ejemplos.

El texto abarca la gramática, la literatura y los problemas de traducción, por lo que de esas tres fuentes parecería constituirse el objeto de enseñanza y las prácticas. El título "Italiano. Gramática – Antología" es adecuado para cubrir una parte de lo que el manual ofrece, pues los aspectos de las gramáticas contrastadas entre italiano y español, así como las dificultades para la traducción entre las dos lenguas, son un descubrimiento que se hace cuando se comienza a leer el interior del libro. Véase aquí un pasaje ilustrativo:

En italiano no existe el 'artículo neutro', como en español; por esto las formas españolas en que se encuentra seguido de adjetivos, pronombres posesivos y participios sustantivados, se traducen en italiano: o con el artículo determinante seguido de adjetivo o de sustantivo abstracto, o bien con una de las siguientes expresiones: *ciò che è*, *quel che*, *quanto è stato*, u otras similares (Basile 1966, 91).

Creemos que este ejemplo es suficiente para entender la presencia simultánea de la reflexión sobre las gramáticas del italiano y del español, puestas en relación con las cuestiones de la traducción. Esta se muestra como ejercicio que representa la discernibilidad del espacio de enseñanza de una segunda lengua destinada a un grupo de alumnos al cual se presupone una sola lengua, homogéneamente presente en todos ellos.

5. Conclusiones

5.1 Convergencias

Es posible sostener que, en los tres textos firmados por estas autoridades de la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay en los años 50 y 60 del siglo XX, hay una tonalidad común, un rango de posibilidades conceptuales y teóricas, que representa un estado de cosas en los estudios sobre el lenguaje y en la aplicación didáctica de los conocimientos sobre el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que respecta al italiano dispuesto para la enseñanza, no hay ninguna referencia explícita a un saber de lengua presente en los hablantes: este es confiado a las gramáticas y a los textos literarios. No hay un modelo vivo de hablante que se presente como contenedor o representante del saber lingüístico de la lengua

italiana. De este modo, a pesar de que la lengua parezca volverse más abstracta y menos real, no se vuelve menos enseñable, puesto que los profesores tienen puntos de referencia bien claros, textos a los cuales dirigirse para obtener las respuestas necesarias para la enseñanza de la lengua: los diccionarios, las gramáticas, los textos literarios.

En la percepción de Basile, Meo Zilio y Zannier, la enseñanza del italiano a los estudiantes uruguayos comprende dos lenguas en juego, las cuales eran entendidas como dos entidades abstractas, como decíamos, conocimientos sin sujeto. Mas estas se vuelven de una naturaleza diferente una vez que son pensadas para la enseñanza, especialmente si se tiene en la mira el aprendizaje, por efecto de la postulación de una serie de dificultades propias del estudiante uruguayo debidas a su condición de hablante de español. Esto implica un paso ulterior, que lleva a que las dos lenguas, antes abstraídas y no soportadas por ningún sujeto en particular, en los interjuegos ocurridos durante la enseñanza, sean vistas, aunque no sea más que precaria o esbozadamente, como entidades psicológicas, que remiten a un aprendizaje, como realidades que operan e interactúan en las mentes de los hablantes.

Esta fusión de aspectos diferentes, confusión de visiones teóricas en principio incompatibles, no se debe a un descuido teórico de estos autores sino a una tendencia a concebir (además común en cualquier enfoque que acerca los estudios tradicionales sobre el lenguaje a los modernos) que el hablante, al aprender (acción concebida desde el marco psicológico) una lengua (pensada como conjunto de conocimientos lingüísticos aprendibles) asimila, se apropia de una lengua vista como una unidad abstracta, objetiva y homogénea, por lo tanto ni singular ni subjetiva. Por efecto de esta confluencia de puntos de vista, uno más moderno (el del enfoque psicológico) y otro más antiguo (el gramatical), la lengua enseñada y la lengua objeto de aprendizaje llegan a identificarse. En este enunciado aparentemente descriptivo que acabamos de formular como *el hablante asimila, se apropia de una lengua* se esconde una prescripción, un deber ser, puesto que en estos textos lo que se describe se plantea a la vez como lo deseable que suceda.

En estos textos, la lengua que constituye el objeto de enseñanza es un conjunto complejo, influenciado por las tradiciones seculares (por ejemplo, la lengua escrita es la que importa), con tendencias conservadoras y de culto de las autoridades filológicas y literarias pero, al mismo tiempo, renovadas por los enfoques científicos modernos que apuntan a otros conceptos: el signo, la lengua como sistema, el lenguaje humano en sus niveles físico, biológico, psicológico y social. Estos caracteres antiguos y modernos, con reminiscencias de la escolástica medieval pero abiertos a las innovaciones científicas, retratan un momento particular de la enseñanza de las lenguas en que, por influjo de estos nuevos

discursos de gran impulso en el siglo XX, ciertas tradiciones se encuentran en crisis.

5.2 Divergencias

Los tres textos difieren en matices sobre las dosis, el nivel de presencia de discursos científicos, en una variabilidad que no podemos atribuir a los autores sin tomar en cuenta que no son los mismos tipos de texto ni son abordadas las mismas temáticas.

Podríamos afirmar que hay más espacio para lo científico mientras más teóricos son los textos. Sobre todo encontramos una sustancia de discurso científico lingüístico en los márgenes del texto, por ejemplo en las notas al pie del texto de Meo Zilio. Al acercarse más a la práctica de la enseñanza, como ocurre en el manual de Basile, la construcción del conocimiento sobre la lengua mantiene su aspecto precientífico, su carácter gramatical y filológico de los tiempos antiguos.

5.3 Opacidades

Consideramos que los textos trabajan apoyados sobre ciertas imprecisiones en los términos teóricos centrales: *lengua*, *enseñar*, *aprender*, *hablante de español*, *hablante de italiano*, y algunos otros posibles. Estas imprecisiones o vaguedades permiten un movimiento dentro de la opacidad que puede reunir diferentes discursos. Demos, a grandes rasgos, algunos ejemplos:

- *lengua* puede ser el término saussuriano (opuesto a habla, como objeto de estudio de la lingüística) pero también pueden ser las lenguas en su sentido histórico y tradicional, asociadas a literaturas y a naciones;
- en un sentido similar, el español o el italiano pueden ser una abstracción, lenguas idealizadas, con una extensión histórica y geográfica inabarcable por un hablante particular, pero también pueden ser del orden la identificación de cada hablante, en la posibilidad de que alguien pueda afirmar "yo hablo italiano";
- enseñar puede verse, en la línea de las aclaraciones que hacíamos al principio de este artículo, como un problema de poner en lenguaje o representar un conocimiento ya construido, mas también puede verse como la serie de acciones que cumplen los profesores para lograr cambiar las configuraciones lingüísticas o el saber/conocimiento de lengua de sus alumnos;

- esta última acepción, que podríamos poner del lado del aprender, puede tener algún asiento sobre una teoría psicológica del aprendizaje, o puede estar simplemente planteada como un correlato de la tarea del enseñar.

Es posible que, sobre estos puntos que aquí marcamos como opacidades, también oscilen los textos que en general se ocupan de la enseñanza de lenguas, a lo largo de la historia de las producciones en este campo. Creemos que los textos que hemos analizado aquí son ejemplos de ese apoyo sobre la opacidad a favor de la reunión de campos de indagación no necesariamente idénticos, pero que hallan mayor fuerza mostrándose como afines.

5.4 Valor de los textos para la historia de la enseñanza de las lenguas en Uruguay

Sería interesante preguntarse, a lo largo de la historia de la enseñanza de las diferentes lenguas en Uruguay, cuánto la escena académica uruguaya¹⁹ ha sido permeable a las producciones sobre la enseñanza de la lengua realizadas en los países de los que estas lenguas se consideran originarias. Incluso con el español, postulado como propio de Uruguay, sería posible rastrear la fuerte presencia de la bibliografía española en las reflexiones sobre su consistencia y su enseñanza.

Sin embargo, en lo que respecta al italiano, los textos que hemos analizado parecen representar un momento de un cierto carácter único que se estaba generando en Uruguay, obviamente con un sustrato muy antiguo (dada la inspiración filológica, gramatical y hasta escolástica que podemos notar en los tres escritos seleccionados) pero que tomaba potencialmente un perfil propio en estos años. La confrontación con el antes y el después dentro de la historia de la enseñanza del italiano, así como el contraste con lo que sucedió en otras lenguas, son elementos llamados a arrojar más luz sobre la tensión entre el carácter autóctono y el carácter integrado de las concepciones y de la historia de la enseñanza de las lenguas en Uruguay.

¹⁹ Retomamos aquí, aunque no sea más que al pasar, la expresión *escena académica uruguaya*, central en la caracterización histórica que realizáramos en Fustes (2016), la cual definimos oportunamente de este modo: "el conjunto de los ámbitos en que se estudiaban, elaboraban y discutían nociones intelectualmente complejas en los más diversos campos del saber y del estudio humano: derecho, medicina, filosofía, agronomía, historia, educación, lenguaje, crítica literaria y artística en general, política, economía, etc. Colocamos como requisito de pertenencia, no el hecho de que se traten temas concernientes al Uruguay, sino que sean estudiosos uruguayos o extranjeros acogidos por instituciones uruguayas" (Fustes 2016, 44).

Referencias bibliográficas

- Aldrichi, Clara. 1996. "Entrevista a Guido Zannier". En: *Estudios humanísticos en memoria al Dr. Guido Zannier*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 15-26.
- Anderson, Patrick. 1999. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Anderson, Patrick. 2015. *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris: Harmattan.
- Ardao, Arturo. 1968. "Filosofía socialista utópica en el Montevideo de 1841". En: *Cuadernos Uruguayos de Filosofía V*, 143-148.
- Basile, Filippo. 1966. *Italiano. Gramática – Antología*. Montevideo: Don Orione.
- Behares, Luis Ernesto. 2005. "Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?". En: Behares, Luis Ernesto & Colombo de Corsaro, Susana (comps.), *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Behares, Luis Ernesto. 2007. "Portugués del Uruguay y educación fronteriza". En: Brovetto, Claudia et al. (comps.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 99-171.
- Behares, Luis Ernesto. 2011. *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, Luis Ernesto et al. 2004. *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Belardi, Walter. 1955. *Corso di Glottologia*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Bralich, Jorge. 1996. *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Bralich, Jorge. 2013. *Historia de la educación uruguaya*. [CD, edición del autor].
- Cancellier, Antonella. 2015. "Giovanni Meo Zilio, pionero en los estudios lingüísticos sobre el espacio plural del Río de la Plata". En: *Zibaldone, Estudios italianos III.I*, 18-31.
- Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coracini, Maria José R. F. 2006. "L'espace hybride de la subjectivité: le (bien)-être entre les langues". En: *Langage et Société* 117, 41-61.
- Coseriu, Eugenio. 1952. *Sistema, norma y habla*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Coseriu, Eugenio. 1958. *Sincronía, diacronía e historia*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Coseriu, Eugenio. 1992 [1988]. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Delio Machado, Luis María. 2009. *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional*, tomo 1. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Delio Machado, Luis María. 2012. "La primera enseñanza de la lengua. La tradición hispana en los inicios del Uruguay republicano". En: Cánepa Álvarez, Gerardo et al. (comps.), *Español al Sur*. Montevideo: ANEP-CFE, 337-356.
- Fustes, Juan Manuel. 2012. "Apprendenti e insegnanti davanti alla lingua/linguaggio. Spunti teorici per ritrovare una parità ineliminabile". En: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata XLIV*.2-3, 335-350.
- Fustes, Juan Manuel. 2016. *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Tesis para defender el título de Magister en Ciencias*

- Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fustes, Juan Manuel. 2018a. *La enseñanza de lenguas: entre hablante, saber y representación. Proyecto de tesis para el Doctorado en Lingüística*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [inédito].
- Fustes, Juan Manuel. 2018b. "El enfoque pedagógico en la enseñanza de la primera lengua en Uruguay a través de algunas reflexiones didácticas del período 1940-1970". En: *Signo y Señal* 33, 51-69.
- Grammont, Maurice. 1933. *Traité de phonétique générale*. Paris: Delagrave.
- Henry, Paul. 1977. *Le mauvais outil. Langue, sujet, discours*. Paris: Klincksieck.
- Henry, Paul. 1988. "Sens, sujet, origine". En: *Linx* 19, 29-42.
- Jespersen, Otto. 1953. *Come si insegna una lingua straniera*. Firenze: Sansoni.
- Kristeva, Julia. 1971. "Du sujet en linguistique". En: *Langages* 24, 107-126.
- Lacan, Jacques. 1956. *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Rapport du Congrès de Rome tenu à l'Istituto di Psicologia della Università di Roma les 26 et 27 septembre 1953*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lemos, Cláudia T. G. de. 1992. "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio". En: *Substratum* I.1, 121-135.
- Lemos, Cláudia T. G. de. 2000. "Questioning the Notion of Development: The Case of Language Acquisition". En: *Culture & Psychology* 6.2, 169-182.
- Lemos, Cláudia T. G. de. 2002. "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 42, 41-69.
- Lockart, Washington. 1968. "El pensamiento y la crítica". En: *Capítulo Oriental* 22, 337-352.
- Magariños Cervantes, Alejandro. 1854. *Estudios históricos políticos y sociales sobre el Río de la Plata*. Paris: Tipografía de Adolfo Blondeau.
- Malmberg, Bertil. 1934. *La Phonétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maniglier, Patrice. 2005. "Les choses du langage: de Saussure au structuralisme". En: *Figures de la Psychanalyse* 2005/2.12, 27-44.
- Melman, Charles. 1992. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta.
- Meo Zilio, Giovanni. 1957. "Notas de fono- y auto-fonodidáctica italo-hispánica". En: *Anales del Instituto de Profesores 'Artigas'* 2, 83-108.
- Meo Zilio, Giovanni. 1964. "El cocoliche rioplatense". En: *Boletín de Filología* XVI, 61-119.
- Milner, Jean-Claude. 1978. *L'amour de la langue*. Paris: Seuil.
- Milner, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- Milner, Jean-Claude. 1999 [1983]. *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- Navarro Tomás, Tomás. 1944. *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute in the United States.
- Pêcheux, Michel. 1984. "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours". En: *Mots* 9, 7-17.
- Revuz, Christine. 1991. "La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil". En: *Education Permanente* 107, 23-35.
- Rossetti, Carlo. 1936. *Tranelli dell'inglese ovvero il traduttore dall'inglese avvertito e consigliato*. Milano: Le Lingue Estere.
- Rossi Masella, B. et al. 1987. "Quadro storico della presenza della cultura e della lingua italiana in Uruguay". En: Lo Cascio, Vincenzo (a cura di). *L'italiano in America Latina*. Firenze: Le Monnier, 164-193.

- Saussure, Ferdinand de. 1945 [1916]. *Curso de Lingüística General. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso*. Buenos Aires: Losada.
- Tagliavini, Carlo. 1950. *Introduzione alla Glottologia*. Bologna: Patron.
- Tavares, Carla Nunes Vieira. 2010. *Identidade itine(r)rante : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. Campinas: UniCamp. Disponible en: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269770> (Consulta: 26/10/2020)].
- Zannier, Guido. 1964. "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del italiano. Los parónimos italo-españoles". En: *Anales del Instituto de Profesores 'Artigas'* 9, 173-184.
- Zannier, Guido. 1970. *El italiano*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Zannier, Guido. 1972. *El friulano*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Zannier, Guido. 1975. *El provenzal*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Zannier, Guido. 1976. *El catalán*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Zannier, Guido. 1979. *El gallego-portugués*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.

Título / Title

Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960)
Theoretical conceptions on teaching Italian in Uruguay: speaker and language knowledge in Basile, Meo Zilio and Zannier in the 1950s and 1960s

Resumen / Abstract

El artículo propone una lectura teórica de la enseñanza de lenguas en tres textos pertenecientes a tres profesores italianos llegados a Uruguay en la década de 1950. Sus autores, Filippo Basile, Giovanni Meo Zilio y Guido Zannier fueron contemporáneos de un cuarto lingüista de relieve, también llegado desde Italia, aunque nacido en Rumania: Eugenio Coseriu. Los tres primeros estuvieron involucrados en la enseñanza del italiano mientras este último se concentró en temas teóricos propios de la lingüística de la primera mitad del siglo XX.

Se intenta contribuir con el desarrollo de una investigación cuyo principal objeto es una profundización teórica en la enseñanza de lenguas en sus dimensiones epistémica y de representación. El análisis aquí realizado nos permitirá proveer algunos elementos para comprender la forma en que la lengua italiana fue pensada como objeto de enseñanza en el Uruguay de las décadas de 1950-1960, dentro de una institución particularmente comprometida con la formación de docentes: el Instituto de Profesores "Artigas".

The article proposes a theoretical reading on language teaching in three texts written by three Italian teachers who came to Uruguay in the 1950s. These authors, Filippo Basile, Giovanni Meo Zilio and Guido Zannier were contemporary to a fourth key linguist, Eugenio Coseriu, who also came from Italy but had been born in Romania. While the former were involved in the teaching of Italian, the latter focused on theoretical issues characteristic of Linguistics during the first half of the 20th century.

The purpose is to contribute to the development of research that aims at deepening the theoretical understanding of language teaching in its epistemic and representation dimensions. The present analysis will provide some elements to understand how Italian was thought of as an object of

teaching in Uruguay in the 1950s and 1960s in an institution specifically devoted to teacher training, such as Instituto de Profesores "Artigas".

Palabras clave / Keywords

Teoría de la enseñanza; lengua italiana en Uruguay; lingüística y enseñanza de lenguas.
Theory of teaching; Italian language in Uruguay; linguistics and language teaching.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570111

Información y dirección del autor / Author and address information

Juan Manuel Fustes

Departamento de Psico- y Sociolingüística - Instituto de Lingüística, Centro de
Lenguas Extranjeras

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Av. Uruguay 1695

11200 Montevideo (Uruguay)

Correo electrónico: juanmanulfustes@gmail.com

Juan Miguel González Jiménez

Serie textual y fuentes del *Handbook of Bilingualistics* (1962[1950]¹) de Meader y Muyskens: estudio de sus ideas "(bio)lingüísticas"

1. Introducción y objetivos

La biolingüística, entendida como el estudio de los fundamentos biológicos del lenguaje, ha estado vinculada mayoritariamente, durante la mitad del siglo XX hasta principios del XXI, a la figura y trayectoria de Chomsky. La canonización del autor por parte de los biolingüistas es un hecho reseñado en la mayoría de los estudios de este tipo, lo que conduce a la igualación entre el avance de los estudios chomskianos y la configuración epistemológica, teórica y metodológica de la biolingüística. Destacamos, entre todos los hitos constitutivos de este tipo de estudios, el debate Chomsky-Piaget y la bibliografía derivada de él (Jackendoff 1995; Piattelli-Palmarini 1994 y 2001; Boeckx 2014; entre otros) como prueba de este hecho.

Actualmente, las investigaciones en este campo se han separado parcialmente de la influencia del norteamericano. Se ha producido un desligamiento entre las nuevas generaciones de biolingüistas y Chomsky, lo que diluye la influencia del segundo sobre los primeros (Fitch 2009, 285). Asimismo, como consecuencia de una serie de vacilaciones teóricas y metodológicas que padecen estas investigaciones, el término *bilingualistics* para Martins y Boeckx (2016) adquiere hasta seis sentidos diversos y que demuestran esta idea (Tabla 1):

Sense	Description
biolingualistics as generative linguistics	biolingualistics is synonymous to generative linguistics
biolingualistics as minimalism	biolingualistics is synonymous to minimalist accounts of language

¹ En este trabajo seguiremos la edición revisada de 1962 en lugar de la primera de 1950, puesto que, en palabras de los autores, se trata fundamentalmente de una reimpresión con la adición del capítulo XIV (titulado "The Role of Hearing, Vision, and Other Senses in the Learning of Speech").

biolinguistics as chomskyan linguistics	biolinguistics is whatever represents Noam Chomsky's views at any given moment
biolinguistics as genetics of language	biolinguistics assumes language is encoded in the genes, and its goal is to uncover them
biolinguistics as the study of FLN	biolinguistics assumes there is something biologically unique to language and humans
biolinguistics as analogy to biology	biolinguistics is the description of language through analogy with biology

Tabla 1. Different senses of 'biolinguistics' in the literature (Martins y Boeckx 2016, 4)

De estos seis sentidos que ha adquirido el término, cuatro se derivan de distintas fases de la trayectoria lingüística de Chomsky (*biolinguistics as generative linguistics*, *biolinguistics as minimalism*, *biolinguistics as chomskyan linguistics* y *biolinguistics as the study of FLN*)². La postura genocentrista en *Biological Foundations of Language* se corresponde con el contexto científico en que se desarrolla la obra, aunque autores como Boeckx y Longa (2011) han destacado una postura heterodoxa del investigador dentro del neodarwinismo imperante en la que se parte de los genes para alcanzar elementos biológicos más complejos. Otros como Fitch (2017) destacan la vitalidad de sus aportaciones en la biolingüística actual, como, por ejemplo, la importancia de los factores ambientales y culturales en el lenguaje:

Most crucially, I see Lenneberg's perspective on the biological nature of language acquisition as cutting through some of the most protracted and unproductive debates that continue to rage about language, in particular debates about the roles of genes, environment and culture in language. Lenneberg recognized all of these factors as playing important roles, but did not shy away from highlighting the fact that the human capacity for language is part of human biology

² La distribución es la siguiente:

1. El primer sentido (*biolinguistics as generative linguistics*) se corresponde con la identificación del movimiento teórico con el enfoque biolingüístico, concretamente con el modelo reglar y la lingüística cartesiana, donde únicamente se menciona el componente biológico, pero no se define.
2. El segundo sentido (*biolinguistics as minimalism*) corresponde al seguimiento de *The Minimalist Program* como modelo epistemológico y metodológico.
3. El tercero (*biolinguistics as chomskyan linguistics*) es la explicitación de la canonicidad de Chomsky dentro de los estudios biolingüísticos, puesto que se considera que los textos chomskianos son definitorios de las vías, métodos y objetos de estudio.
4. El último (*biolinguistics as the study of FLN*) se corresponde con la publicación de Hauser, Chomsky y Fitch (2002) en la que diferenciaban entre *Faculty of Language in Narrow Sense*, sistema recursivo exclusivamente humano, y *Faculty of Language in Broad Sense*, no exclusivamente humano.

and not simply a product of our environment. Starting with the environment, he saw its role as supportive and permissive, but not crucial (Fitch 2017, 446).

No obstante, *Handbook of Biolinguistics* (1962) únicamente es mencionado por los distintos acercamientos históricos o historiográficos (Boeckx y Grohmann 2007; Jenkins 2002; etc.) debido a que se trata de la primera aparición del término³. A raíz de esta aportación surge una pregunta fundamental: ¿la obra en que se recoge el primer uso documentado del término no presenta ninguna continuidad teórica en el desarrollo del enfoque o disciplina⁴? Desde una perspectiva historiográfica, que trata, entre otras tareas, de la evolución del pensamiento como un diálogo entre autores pasados, presentes y futuros, nuestro objetivo en este trabajo será evaluar la inclusión del monográfico de Meader y Muyskens como un hito en la constitución e institucionalización de la biolingüística.

2. Metodología e instrumentos

Analizar un enfoque de estudios/una disciplina como la biolingüística implica obligatoriamente tanto el estudio de la producción y evolución de las ideas lingüísticas en su contexto científico y cultural —en la línea de la definición que planteó Swiggers (2004, 116)—, como también las tesis procedentes de las ciencias naturales implicadas, en mayor o menor medida, en el estudio de la fundamentación biológica del lenguaje. De gran relevancia también para nuestra concepción de la historiografía de la lingüística es la división definida por Brekle (1986) de la información contextual en *interna*, evolución de la propia disciplina, y *externa*, factores ajenos a la disciplina, pero con importancia para el análisis. Esta concepción dual del contexto es imprescindible para entender la forma en que una obra puede llegar a ser considerada como marginal dentro de un campo de estudios, a pesar de presentar planteamientos productivos para el desarrollo investigador. Por otra parte, los factores de carácter histórico, cultural, político, etc., pueden desembocar en la centralidad de otras obras menos relevantes en lo concerniente a sus hipótesis y resultados.

El primer instrumento metodológico, desarrollado por Zamorano Aguilar (2009 y 2010), está íntimamente relacionado con las tesis de Brekle: la teoría del

³ Durante el ciclo de conferencias organizado por Piattelli-Palmarini en 1974, que es considerado como uno de los hitos institucionalizadores de la disciplina, se utiliza el término *biolinguistics*, cuyo uso previo, como aducen Boeckx y Martins (2016), probablemente fuese desconocido para el italiano.

⁴ No es objeto de estudio de este trabajo debatir sobre si la biolingüística posee, o no, inmanencia epistemológica, puesto que no es relevante para el tema que acometemos. Una primera aproximación en torno a este aspecto se llevó a cabo en González Jiménez (2019).

canon. En ella se defiende una separación del canon en dos planos que actúan en la historiografía de la lingüística: el plano del agente y el plano del discurso. En esta investigación únicamente tomaremos en consideración el primero de ellos, que queda dividido de la siguiente forma:

1. *Canon historiográfico*: realizado por el historiógrafo de la lingüística y que da cuenta de los focos de gestación teórica, las redes de influencia, etc.
2. *Canon histórico*: producido por el autor en su contexto, lo que representa de forma detallada las relaciones de preponderancia de autores e instituciones que se establecen por los distintos teóricos en sus coordenadas espaciotemporales. Existen dos subtipos dentro de este canon:
 - a. *Canon histórico externo*, cuya constitución se basa en aspectos externos que abarcan apoyo institucional, aspectos legislativos, etc.
 - b. *Canon histórico interno* (canon de lecturas): textos que los autores utilizan para la elaboración de sus obras y teorías. Este canon puede ser explícito, si hay alusión directa a la fuente, se utilice o no; o implícito, si las fuentes se obtienen como fruto de la labor historiográfica.

El segundo instrumento metodológico que utilizaremos es la teoría de las series textuales, planteada por Haßler (2002). Para su aplicación, entendemos una *serie de textos* como "un conjunto de textos individuales, impresos o manuscritos, que tratan del mismo tema en la misma rama epistemológica o sin metodología declarada, pero con el mismo objetivo y en condiciones comparables" (Haßler 2002, 561). En este caso, la serie es de tipo *pragmático*, ya que el monográfico trata la fundamentación biológica del lenguaje desde una metodología distinta a la que llevarán a cabo los textos posteriores, influenciados fundamentalmente por Chomsky.

Con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto en este trabajo, utilizaremos la reformulación de Zamorano (2013), quien define tres subseries dentro de la cadena textual: *series retrospectivas*, *paralelas* y *prospectivas*. El primer tipo está formado por aquellos textos que actúan como precedentes o influencias de la *serie paralela*, ya sean del mismo, o diferente, autor o escuela/movimiento teórico; el segundo tipo se compone por textos coetáneos al

*texto base*⁵ de análisis, y, por último, las *series prospectivas* presentan como constituyentes todos aquellos textos derivados de la influencia, directa o no, de los presentes en la *serie paralela*.

Una vez planteado el marco epistemológico y metodológico en el que desarrollaremos nuestra investigación, debemos especificar la forma en que los instrumentos metodológicos se concretan en nuestro objeto de estudio (*Handbook of Biolinguistics*). En primera instancia, el monográfico presenta un conjunto de referencias a fuentes utilizadas para la elaboración de su obra (*canon histórico externo e interno explícito*) que serán contrastadas con las referencias que Chomsky realiza en el marco de su fundamentación epistemológica en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) y *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought* (1966), y en el Anexo B del *Biological Foundations of Language* de Lenneberg (1975⁶), escrito por Otto Marx. En lo referente a las series textuales, la obra de Meader y Muyskens (1950) se constituirá como *texto base* y será situada dentro de la serie textual paralela, lo que coloca en la serie retrospectiva a todas aquellas fuentes explícitas y, en la prospectiva, la posible entrada de esta obra en la serie de la biolingüística.

3. Análisis de la reflexión "(bio)lingüística" en el *Handbook of Biolinguistics* (1962)

La propuesta de Meader y Muyskens (1962, 1) es audaz desde el planteamiento del objetivo que pretenden alcanzar con su obra: "to treat language as an inseparable and integrated part of both of life as a whole and of inanimate nature". Para este análisis conjunto, proponen una metodología que aúna las ciencias naturales (biología, física, medicina, etc.) y las humanísticas, psicológicas, sociales, etc.; entre las que se incluye la ciencia del lenguaje. De esta forma, los autores elaboran un estado de la cuestión que intenta recoger los principales avances en la lingüística y otras disciplinas relacionadas con ella (filosofía y psicología, fundamentalmente), aludiendo a dos bloques diferenciados: los estudios previos a 1800 d.C. y los posteriores. La siguiente tabla (Tabla 2) analiza el canon histórico interno, clasificado por su orden de aparición y cotejado con su aparición, o ausencia, en las obras previamente citadas:

⁵ El *texto de referencia* según Haßler (2002, 562), *texto base* en la nomenclatura de Zamorano Aguilar (2013), es "un texto que por razones diversas ha llegado a ser el representante típico de una serie y se considera muchas veces como el punto de partida de un discurso".

⁶ Seguiremos la edición de la obra traducida al español de 1975 en lugar de la original de 1967.

	División secundaria del autor	Autor	Aparición en Chomsky (1965 y 1966)	Aparición en Lenneberg (1975)	
Estudios previos a 1800 d. C.	Periodo grecorromano	Demócrito	No	Sí	
		Platón	No	Sí	
		Aristóteles	Sí	Sí	
		Estoicos	No	Sí	
		Neoplatónicos	No	Sí	
		San Agustín	No	Sí	
		Dionisio de Tracia	No	No	
		Apolonio Díscolo	No	No	
		Donato	No	No	
		Prisciano	No	No	
	Edad Media y Renacimiento	Pierre Hélié	No	No	
		Alejandro de Villa Dei	No	No	
		Francisco Sánchez de las Brozas	No	No	
	Romanticismo	Gottfried Herman	No	No	
		Herder	Sí	No	
		Bernardi	No	No	
	Gramática General	Claude Arnauld	Sí	No	
		James Harris	Sí	No	
		John Tooke	No	No	
		Wilhelm von Humboldt	Sí	Sí	
	Corriente filosófica individualista	Guillermo de Occam	No	No	
		Montesquieux	No	No	
		Montaigne	No	No	
		Francis Bacon	No	No	
	Estudios posteriores a 1800 d. C.	Filología comparativa	Franz Bopp	No	Sí
			August Friedrich Pott	No	No
			August Schliecher	No	No
Georg Curius			No	No	
Otto Schrader			No	No	
Karl Brugmann			No	No	
Bernard Delbrück			No	No	
Jacob Grimm			No	No	
Psicología del lenguaje		Descartes	Sí	Sí	
		Hobbes	No	No	
	Spinoza	No	No		

	Locke	No	Sí
	Leibniz	Sí	Sí
	Berkley	No	No
	Hume	Sí	No
	Hartley	No	No
	Kant	No	No
	Herder	No	Sí
	Herbart	No	No
	Wilhem Wundt	No	Sí
	Steinthal	Sí	Sí
	Weber (+)	No	No
	Van Ginneken (+)	No	No
	Spervet (+)	No	No
	Adrian (+)	No	No
	Boas (+)	No	No
	Sapir (+)	No	No

Tabla 2. Relación de autores lingüísticamente relevantes para Meader y Muyskens (1962) y su aparición o ausencia en las obras de Chomsky (1965 y 1966) y Lenneberg (1975) (elaboración propia)

El estudio de los datos proporcionados por el contraste entre las distintas fuentes que componen el canon de las obras aporta datos interesantes:

1. Únicamente 9 de las 51 referencias presentes en Meader y Muyskens aparecen en alguna de las dos obras recogidas de Chomsky (17,65 %).
2. En el caso del Anexo B de la obra de Lenneberg nos encontramos frente a 14 de 51 (27,45 %).
3. Las referencias presentes en las tres se reducen únicamente a 5 de 51 (9,80 %): Aristóteles, Descartes, Humboldt, Leibniz y Steinthal.

El bajo índice de coincidencia entre las obras analizadas, siendo las pertenecientes a Chomsky y Lenneberg consideradas como imprescindibles en la constitución de la biolingüística, implica que existen diversas vías para reestablecer la fundamentación histórico-intelectual del enfoque biolingüístico. La reconstrucción del canon historiográfico es imprescindible para comprender de manera sistemática y crítica las relaciones existentes entre los textos y movimientos teóricos, por lo que esta información proporciona datos notables para el establecimiento de un futuro recorrido historiográfico más amplio en el que se puedan evaluar las similitudes y diferencias entre las fuentes constituyentes de los diversos tipos de canon. Una de las corrientes más reseñables que

podríamos destacar en el caso de esta obra es la corriente comparativista, con autores como Bopp, Grimm, etc.

En esta ocasión nos centraremos exclusivamente en las cinco fuentes presentes en los tres textos cotejando las aportaciones atribuidas a cada uno de los autores por parte de Meader y Muyskens (1962), Chomsky (1965 y 1966) y Lenneberg (1975), para establecer elementos convergentes y divergentes en su interpretación (Tabla 3):

Autor	Meader y Muyskens (1962)	Chomsky (1965 y 1966)	Lenneberg (1975)
Aristóteles	Lo consideran como un continuador de la dualidad platónica, pero con una perspectiva no metafísica: "the metaphysical view of Plato is replaced by a definitely objective viewpoint and by a logical analysis" (1)	Es reconocido por las aportaciones fisiológicas en la designación y no por la descripción de sus elementos físicos.	Distinción de <i>voz</i> , <i>sonido</i> y <i>lenguaje</i> basada en conceptos físicos. Distinción biológica entre el lenguaje del hombre y de los animales: "Aristóteles había basado biológicamente su distinción entre lenguaje del hombre (<i>logos</i>) y el lenguaje de los animales (<i>phone</i>)" (492)

Descartes	<p>Iniciador de la psicología especulativa, rechazada por concebir el lenguaje de forma exclusivamente mental:</p> <p>"In general, the influence of psychologists upon linguists has been so profound that language has come to be generally regarded by language students and teachers as primarily, if not exclusively, a mental phenomenon" (4)</p>	<p>Es un continuador de la distinción filosófica tradicional entre <i>idea</i> (objeto mental) y el <i>objeto</i> representado por la idea. De esta forma, considera que las ideas innatas son las que se derivan del pensamiento en un porcentaje mayor que las procedentes de los objetos externos.</p>	<p>Se profundiza en la distinción entre lenguaje articulado, común a los humanos, y lenguaje de las emociones, compartido con la mayoría de los animales; y se resalta la incapacidad del estudio biológico: "El propósito de Descartes de probar la completa independencia del alma del hombre respecto de su cuerpo había de probarse fructífero en el desarrollo del estudio científico del cuerpo. Pero debido a que el lenguaje se había atribuido al alma, el estudio de la base biológica del lenguaje no podía aceptarse mientras se aceptase la división del hombre de Descartes" (499)</p>
-----------	--	---	--

Humboldt	Se le considera uno de los autores más interesados y prolíficos en la investigación sobre lenguas particulares: "The most outstanding representative of General Linguistics of this type, however, was Wilhelm von Humboldt (1769-1859), who, living during the transition from the philosophic and romantic to the scientific periods of language study, brought to bear upon his subject a vast storehouse of information concerning the details of form, construction, etc. of individual languages" (2)	Podemos definir la influencia del autor sobre Chomsky en tres vertientes: 1. Descripción regular del lenguaje 2. El lenguaje tiene medios finitos para producciones infinitas 3. El lenguaje debe ser un medio del pensamiento, no únicamente un instrumento	"El lenguaje tiene su origen en la capacidad del hombre y en su necesidad de hablar. La capacidad del lenguaje es un atributo de la fisiología intelectual del hombre. Los cambios que acontecen en los lenguajes con el paso del tiempo son parte del desarrollo histórico. La ciencia del lenguaje tendrá que estudiar tanto la capacidad del hombre para el lenguaje como la historia de las lenguas. Por tanto, atenderá a dos propósitos, de los cuales es primario la investigación de la capacidad humana para el lenguaje y secundario el examen exacto de los lenguajes particulares" (506)
Leibniz	Iniciador de la psicología especulativa, rechazada por concebir el lenguaje de forma exclusivamente mental: "In general, the influence of psychologists upon linguists has been so profound that language has come to be generally regarded by language students and teachers as primarily,	Según Chomsky, se trata de un filósofo continuador de la corriente platónica que defiende el innatismo, pero que se decide a eliminar la preexistencia del autor griego. También considera que el análisis semántico es el mejor método para describir el pensamiento	Su teoría es considerada como una reinterpretación de Locke por su tesis sobre las lenguas nacionales: el alemán es superior al estar más cercano a la lengua "adánica"

	if not exclusively, a mental phenomenon" (4)		
Steinthal	"one of the folk-psychologists who was influenced by Herbart, devoted his attention primarily to language. He, too, regarded it as strictly a creation of human mind as disparate with the body, denied that linguistics could be designated [...] a natural science or could be studied experimentally" (4)	Defiende que en la adquisición lingüística infantil no existe diferencia entre la producción 'original' y la repetición. A través de las teorías de Humboldt, defiende el carácter innato del lenguaje y su carácter poético, en la línea romántica.	Se utilizan su edición y comentarios de las obras griegas.

Tabla 3. Cotejo de los comentarios sobre las fuentes en Meader y Muyskens (1962), Chomsky (1965 y 1966) y Lenneberg (1975) (elaboración propia)

De la tabla anterior podemos deducir que Meader y Muyskens (1962) critican el estudio psicologista exclusivamente mental del lenguaje (Descartes, Leibniz y Steinthal), mientras que estas fuentes se convierten en piezas fundamentales para la justificación del innatismo chomskiano (Chomsky 1965 y 1966); en Lenneberg (1975), por otra parte, se hace referencia de forma especialmente relevante a la incapacidad de desempeñar un estudio biológico del lenguaje desde el planteamiento cartesiano. No obstante, tanto Aristóteles como Humboldt son reconocidos por los tres autores: el griego, por el acercamiento biológico, y consecuentemente fisiológico, para la descripción lingüística; y el alemán como referente del estudio científico, formalista y biológico del lenguaje. De esta forma, consideramos que Humboldt se convierte en figura canónica para este estudio y que la investigación de su teoría puede llegar a ser imprescindible en la construcción del canon historiográfico y, por consiguiente, de la serie textual que recopile todos estos planteamientos.

Este primer acercamiento a los aspectos lingüísticos plantea un problema que será constante a lo largo de la obra: la asimetría en la aplicación de la interdisciplinariedad, de la que resulta notablemente beneficiada la biología. Para Meader y Muyskens, el estudio lingüístico es asimilable al estudio fonético, por lo que, derivado de los procesos físicos de los estudios de la producción del habla, considera que a través del estudio de la aparición y especificación biológica de estos órganos es posible caracterizar el lenguaje. Prueba de este interés preponderante de las ciencias naturales, especialmente de las biológicamente

afines, es la lista de disciplinas que proponen como conocimientos imprescindibles para el correcto desempeño de este tipo de investigaciones: bioquímica, fisiología, anatomía, histología, física, matemáticas, anatomía funcional, embriología, miología, neurología y endocrinología (Meader y Muyskens 1962, 10).

Asimismo, se han de destacar cuatro fuentes fundamentales para el desarrollo biolingüístico que plantean estos autores: 1) la teoría evolutiva de Lamarck, 2) la de Darwin, 3) la teoría genética de Mendel y 4) la teoría de la relatividad de Einstein. Las influencias lamarckiana, darwinista y mendeliana, tres pilares del movimiento teórico neodarwinista, se manifiestan en la teoría del antepasado común de animales y plantas (organismos unicelulares), y la evolución hasta alcanzar cuotas altas de complejidad y especificidad; mientras que el concepto de *relativity* introduce la noción de sistema complejo conformado por elementos cuyas cualidades se definen por su interrelación con los demás del sistema. Estas teorías se conjugan dando lugar a una definición de lenguaje como no específicamente humano, como un proceso corporal holístico y caracterizado como un sistema complejo en continuo cambio debido a la interacción con el medio:

Accordingly, language is to be regarded as a dynamic, developing group of processes, manifested in the organism (both of the human being and lower animals) and, indeed, constituting an integrated portion of the organism. The organism in its turn is an integrated, functioning portion of its surroundings, including society as a whole, and takes on ever new forms through its interactions with the changing forms of its developing environment (Meader y Muyskens, 1962: 8).

No obstante, las distintas posturas con respecto al lenguaje que recogen los autores (Meader y Muyskens 1962, 9) son las que establecen ya una distancia clara con los planteamientos biolingüísticos siguientes, especialmente con Chomsky. La primera de estas posturas es considerada la *static school*, que confunde habla (*speech*) y gramática, y se fundamenta en el análisis sistemático de sonidos fijados y combinaciones permanentes de carácter morfológico, sintáctico, etc.; en la segunda se encuentran aquellos con conocimientos de los "organs of speech" y que reconocen las implicaciones biológicas e históricas del lenguaje, pero que consideran que el habla está compuesta por un gran cantidad de procesos controlados por la mente y que pueden ser explicados en términos psicológicos. Estas consideraciones pueden tratarse de una crítica al estructuralismo europeo y americano respectivamente, pero, debido a la ausencia de más datos, no es posible discernir de forma clara autores u obras a los que se refieren. Por último, la tercera postura es la que defienden los autores y que es producto de la unión de los datos obtenidos en la época sobre estructura y fisiología humana, más los datos lingüísticos:

The third group (small but rapidly growing) looks upon language study (and, of course, the study of all the humanistic sciences) as a natural science, and hence regards language as an integrated group of biological processes, in the same sense that digestion and walking are biological processes. This group seeks an explanation of *all* language phenomena in the functional integration of tissue and environment.

Por consiguiente, la hipótesis biolingüística que plantean es la de una evolución neodarwinista dependiente del medio en que se desarrolla el individuo, pero con especial énfasis en el estudio de la influencia del segundo sobre el primero. Esta idea, como explicita la siguiente cita, es considerada una mejora metodológica con respecto a otros tratados por los teóricos:

Since books on evolution concentrate the attention upon the organism, the reader is apt to think only in the influence of the organism upon the environment. This is to ignore the fundamental law of nature that action and reaction are equal. [...]

The importance of considering the influence of the organism on the environment becomes clear when we reflect that the progress of civilization, including the evolution of language, is largely based on man's transformation of his environment by the utilization of its energy (Meader y Muyskens 1962, 11).

De esta forma, se retoma la afirmación sobre la presencia del lenguaje tanto en animales como en seres inanimados y se relaciona con la concepción energética de la naturaleza que plantean los autores. Como consecuencia, los investigadores defenderán que el lenguaje tiene lugar en el proceso de integración de fuerzas internas y de fuerzas externas, o estímulos, considerados como "merely a patterned system of environmental energy interacting with the electro-chemical system of the tissues" (Meader y Muyskens 1962, 14). Sin embargo, muestran un marcado sesgo neodarwinista al llevar a cabo un estudio:

treated genetically in this handbook, i.e., language is presented as an emergence from a relatively undifferentiated matrix. Accordingly, the new and more specific forms continually arising are described, where possible, in their relations to the old (Meader y Muyskens 1962, 15)

Asimismo, reconocen una concepción diversa a la tradicional en lo referente a los planteamientos sobre el lenguaje, puesto que, al considerarlo como un proceso holístico, no dotan al cerebro del papel predominante y exclusivo en la realización del procesamiento lingüístico. De esta forma, el concepto de integración forma un *continuum* con el resto de las estructuras —jerarquía establecida en función de los procesos implicados y que alcanza su mayor grado de complejidad en el lenguaje humano—, animadas o inanimadas, al ser una característica intrínseca a ellas:

Integration may occur between living organism, or between constituent parts of an organism, or between living organisms and inorganic environmental energy. However, integration as here

employed is not an interaction between separate systems of forces, but only between the component parts of a larger system. (Meader y Muyskens 1962, 15).

Esta definición del lenguaje se opone a las posturas que consideran "the existence (1) of an ability to produce speech sounds by already existing speech organs and (2) a mind already replete with ideas calling for expression, and have limited themselves to the discussion of the question as to how the she sounds came to be symbolic ideas" (Meader & Muyskens 1962, 17). De esta forma, si no se toma la función comunicativa como la predominante en el lenguaje, es posible hacer extensible esta capacidad al resto de seres —lo que en último grado de complejidad es el lenguaje humano—, pero, también derivada de (2), encontramos una clara oposición al innatismo que será fundamental en la biolingüística desarrollada posteriormente.

A partir de la disociación de la función comunicativa y lenguaje, los autores se postulan como opuestos a la preponderancia de la entidad *mente* sobre la materia. Meader y Muyskens (1962, 18) optan, en la línea de que todo proceso es una manifestación energética de diversa índole, por caracterizar como dependientes los procesos mentales de los físicos: "there is no mental process that is not also a physical process, and that the forms which our thought assumes are really dynamic processes taking place in the tissues".

Esta metodología aporta diversos beneficios relacionados con la explicación de "causes of many normal speech developments (phonetics), of numerous speech defects (clinical phonetics), and of sound changes (philology)" (Meader y Muyskens 1962, 15). Es evidente que el foco de interés no se dirige a la capacidad de adquisición lingüística en sentido chomskiano, sino a aspectos tangibles, como son los órganos implicados en el habla. No obstante, a pesar de las escuetas alusiones a la semántica en la obra (con excepción del capítulo XIV, dedicado al resto de órganos sensoriales y a su importancia en el aprendizaje del habla, que, por otra parte, no estaba presente en la primera edición de la obra), los autores conciben el lenguaje como un proceso holístico que puede dividirse en tres partes, que son las que comprenderían un proyecto en el que cada una tendría un monográfico exclusivo:

1. Una primera que considere la fonética, por sus movimientos motores, tanto en el habla normal como en el habla patológica;
2. otra parte debe hacer referencia a la semántica, ya que hace hincapié en la parte sensorial y referencial del ser humano;
3. y, por último, una que aluda a la hermenéutica y considere la evaluación individual del pasado experiencial, integrando así al sujeto con su entorno.

La última aportación lingüísticamente relevante en la que no se ve sobredimensionado el componente anatómico es la teoría de la emergencia (*emergence*) del habla. Volvemos a encontrarnos frente a una tesis de centrada en los aspectos relativos a los órganos del aparato fonador (Tabla 4):

Etapa	Elemento adquirido
Prenatal (pre-speech)	"variations in muscle tension and rhythmical movements of the speech organs"
2-4 semanas tras el nacimiento	"the ability to produce a vastly greater number of vocal movements and differentiable sounds than he will use in speech"
Primeros años	"the child meets innumerable new social situations to which he must adjust himself. The vocabulary increases proportionately fast"
Adolescencia	"new situations arise on an average less frequently and the growth of the vocabulary gradually slows with his leveling growth curve"
Adulto (a partir de los 20 años)	"The naive individual adds comparatively few words to his vocabulary after his twentieth year"
Vejez	"Meanwhile, the degenerative processes increase in extent, progressively affecting meaning, articulation and phonation as the years roll by, until eventually they terminate in death"

Tabla 4. Etapas del proceso de adquisición del habla según Meader y Muyskens (1962, 39-40) (elaboración propia)

Para concluir con el análisis, recopilaremos los tres principios que se aplican sobre el lenguaje y que guían su análisis sobre el lenguaje (Meador y Muyskens 1962, 54-55):

1. "*Energy* is accepted as the basis of all activity. The nature of energy is, of course, unknown. [...] All processes are accordingly regarded as activities (including transformation) of energy"
2. "*Integration*. This means merely the interaction of systems of energy. In each integration all the interacting systems undergo changes. In biological phenomena we must consider not only the integrations of organism and surroundings nature, which include other organisms, but also the integrations of parts of the organism with each other"
3. "*Emergence*. The interaction of systems of energy may take the form of the fusion of such systems (or parts of them) in which case a new system arises which differs quantitatively and therefore in pattern of activity. The evolution of "speech organs" and of their functions is a specific instance of emergence".

4. Recapitulación y conclusiones

El breve recorrido histórico de la bilingüística, supuestamente institucionalizada en 1974, dentro del marco de las conferencias del *Centre Royaumont pour une science du homme*, no se corresponde con la amplitud de planteamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos que se han sucedido en menos de cinco décadas. Asimismo, esta diversidad fluye de manera paralela a la trayectoria lingüística chomskiana, probablemente dependiente de ella, tal y como demuestra la siguiente cita de Boeckx y Grohmann (2007, 3):

It is a tribute to Noam Chomsky's own efforts (as well as the efforts of his associates, such as Eric Lenneberg) to treat linguistics as a natural science, and by doing so help her become one, that the term bilinguistics is now seen in course titles, workshops, reading groups and so on.

Prueba de ello es el primer texto del norteamericano que hace referencia a aspectos biológicos: la crítica a Skinner (Chomsky 1959). En esta breve reseña plantea su concepción epistemológica, consistente en la caracterización del lenguaje por la presencia de una estructura innata, la determinación genética del proceso de maduración y el estímulo externo; la noción genocentrista desemboca en las nociones de *gramática universal* y la teoría de la pobreza del estímulo, que serán desarrolladas pormenorizadamente en su segundo modelo (Chomsky 1965).

Aunque más reconocida, si cabe, para la comunidad de investigadores de la bilingüística, es la obra de Lenneberg (1975), considerada uno de los pilares fundamentales del campo de estudios. En el prefacio se mencionan dos obras como iniciadoras de los estudios interdisciplinarios lingüística-biología: *Die organischen Wurzeln der Lautsprache des Menschen* de Naunyn, desactualizada según Lenneberg; y *Handbook of Bilingualistics*, de relevancia para el uso en el aula, pero carente de un planteamiento teórico definido. La postura teórica del autor es la chomskiana, evidenciada no solo por la mención a Chomsky en la obra y la inclusión en ella de uno de sus textos ("Anexo A: La naturaleza formal del lenguaje"), sino también por el seguimiento de las tesis formalistas de *Aspects of the Theory of Syntax* en la caracterización lingüística y una oposición explícita al conductismo: "No ha sido sino en la última generación, o en las dos últimas, cuando los conductistas han desafiado abiertamente esta postura, aunque ni siquiera ellos han negado nunca cierta relación última con determinadas capacidades biológicas" (Lenneberg 1975, 18).

No obstante, en nuestro caso, nos encontramos frente a una reestructuración del canon historiográfico debido a que consideramos que las aportaciones del *Handbook of Bilingualistics* sobrepasan el mero precedente terminológico, como aducen los investigadores, y pueden rastrearse ideas (bio)lingüísticamente relevantes. Para justificar esta tesis partiremos, en primera instancia, de una caracterización de los elementos que permiten vincular el monográfico con la

perspectiva biolingüística, en sentido general, como enfoque o disciplina; y, en segunda instancia, explicitaremos las relaciones existentes entre las obras analizadas en este trabajo con el propósito de establecer la serie textual que considere el *Handbook of Bilingualistics* como parte de este campo de estudios. Por consiguiente, procedemos en este punto a agrupar y exponer las aportaciones del texto a la biolingüística:

1. *Definición y caracterización de la biolingüística.* La postura de Meader y Muyskens es clara: el lenguaje, como proceso biológico, requiere de un estudio que abarque la interacción tanto del sujeto y sus partes, como del sujeto con su entorno (*integración*). Este enfoque está vinculado con la ontogenia que defienden tanto Chomsky (1959 y 1965) como Lenneberg (1975) en sus distintas obras, puesto que presuponen que el estudio de la fundamentación biológica lingüística ha de estudiarse a través de los genes, debido a que así era posible justificar una relación entre el carácter innato del lenguaje y la teoría de la pobreza del estímulo, que deriva en el concepto de *gramática universal* (Longa 2008). El estudio de la adquisición del habla desempeñado por los autores analizados, por consiguiente, se enmarca más dentro de un interés biológico y anatómico que lingüístico, y no exclusivamente centrado en el componente mental y el asociado correlato cerebral.
2. *Objeto de estudio.* El objeto de estudio de Meader y Muyskens, tal y como se recoge en el anterior punto, no es la expresión del pensamiento, sino el continuo ajuste entre sujeto y medio. No obstante, en el plano lingüístico encontramos un interés mayor por la fonética y los órganos implicados en el proceso de producción (capítulos I, IV, V, VI, XI, XII, XIII y XIV); mientras que los estudios chomskianos, y de sus seguidores, muestran un mayor interés en el componente cerebral-mental con la preponderancia de la lengua-i frente a la lengua-e desde la Teoría de los Principios y de los Parámetros. Esta diferencia radica en la dicotomía *mente-cuerpo*: mientras que Chomsky defiende mediante el uso ambiguo de *mente/cerebro* una supuesta fisiología cognitiva (Mendivil-Giró 2006), Meader y Muyskens abogan por la unificación de ambos componentes y establecer así una relación de igualdad entre ambos en los procesos cognitivo-físicos. Sin embargo, encontramos similitudes entre Lenneberg (1975) y Meader y Muyskens (1962), puesto que ambos dedican varios capítulos a aspectos anatómicos y su posible relación con el lenguaje, y también reconocen la relevancia de los factores ambientales en el proceso de adquisición

lingüístico; aunque los segundos muestran una postura más enfática en lo anatómico y lo ambiental.

3. *Metodología*. Es obvio que el monográfico de estos autores presenta un marcado carácter didáctico, configurando una obra plagada de figuras que representan aspectos anatómicos y celulares, en la línea del interés que les suscita el estudio de los órganos relacionados con el habla, pero carente de aportaciones biológicas y/o lingüísticas relevantes. Así pues, no es comparable con la obra de Lenneberg (1975), que, a pesar de la superación de los modelos teóricos lingüísticos y biológicos que utiliza, sigue siendo ampliamente reconocida por la crítica. Aunque un hecho todavía más importante es el problema patente de la interdisciplinariedad, ya que ellos propugnan una serie de conocimientos enmarcados en las ciencias naturales (Meader y Muyskens 1962, 10), pero las teorías o datos lingüísticos son prácticamente inexistentes a lo largo de la obra, por lo que nos encontraríamos con esa última acepción del término que planteaban Martins y Boeckx (2016): *biolinguistics as analogy to biology*. Lo que, en palabras de Benítez Burraco (2011, 181), es la tónica general de este tipo de investigaciones: "el hecho de que a la Biolingüística se le presuponga una vocación interdisciplinar (basta considerar su propia denominación) no ha implicado necesariamente que la imbricación entre biolingüística y lingüística haya sido simétrica".

Tras definir los aspectos generales, acometemos las vinculaciones específicas. En la siguiente figura mostramos la serie textual construida a partir del análisis del *Handbook of Biolinguistics*, donde presentaremos una cadena textual con diversas relaciones de influencia concretadas a partir de tres vectores: el primero (vector 1) explicita la vertiente cualitativa de la recepción (*epistemológica y/o metodológica e institucionalizadora*)⁷, el segundo (vector 2) representa el componente cuantitativo de la recepción, considerando *total* como un seguimiento completo de las ideas planteadas con respecto a la obra que sirve de influencia, y *parcial* como la presencia de tanto de similitudes como diferencias en los planteamientos; por último, el tercero (vector 3) alude a la forma en que se ha acudido a la fuente que sirve de influencia, si de forma *directa* o *indirecta*, a través

⁷ A pesar de que en la introducción de este trabajo destacábamos el reconocimiento de la obra, por parte de los historiadores de la biolingüística, como un precedente terminológico, no lo consideraremos dentro de la serie textual completa del enfoque/de la disciplina puesto que pretendemos justificar aportaciones novedosas que doten al monográfico de una relevancia mayor en sus coordenadas espaciotemporales.

de fuentes secundarias y no de la fuente primaria. Esta es la representación gráfica de nuestra serie textual:

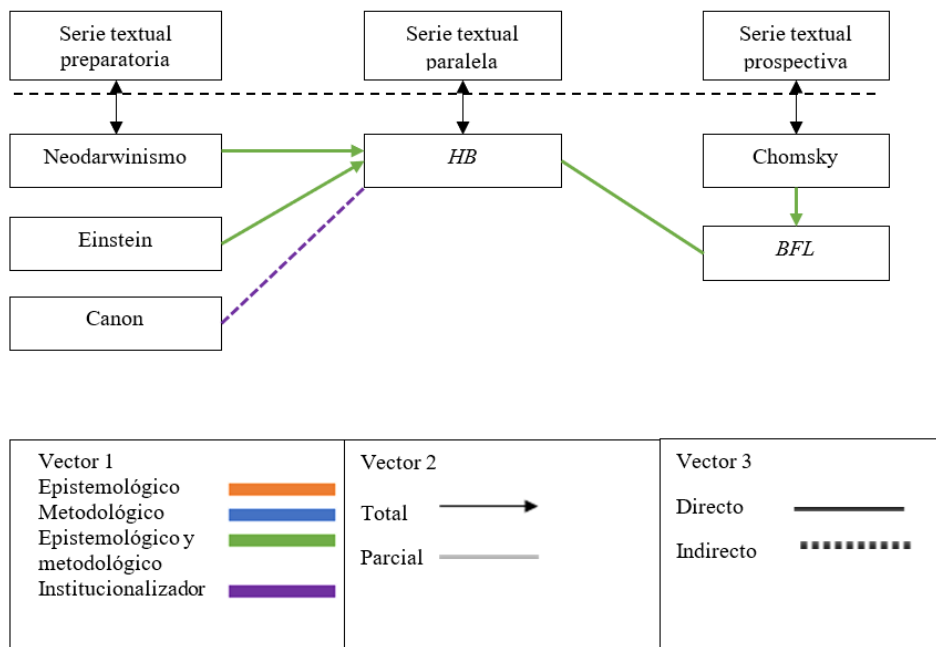


Figura 1. Serie textual del Handbook of Biolinguistics (1962[1950]) de Meader y Muyskens (fuente: elaboración propia)

La primera de las relaciones que analizaremos es la que establece entre *Neodarwinismo* y *Einstein* con *HB* (*Handbook of Biolinguistics*), cuyos vectores se concretan en ambos casos como *epistemológico* y *metodológico*, *total* y *directo*. Fundamentalmente, la influencia de ambos elementos sobre la obra analizada es indispensable no solo para la metodología, inserta en el paradigma genocentrista dominante en la época, sino también para la propia consideración del lenguaje como un elemento holístico, producto continuo del ajuste entre entorno y sujeto, dos sistemas que se regulan a través de la noción de *relatividad*.

La influencia de *canon* (el conjunto de las obras analizadas en la Tabla 2) sobre *HB* se define como *institucionalizadora* y *parcial*, puesto que sirve únicamente como justificación para defender la importancia de estudios lingüísticos desde las ciencias naturales, e *indirecta*, ya que, mayoritariamente, se alude a conjuntos de obras o autores, por lo que, sin estudios más específicos sobre el canon histórico interno y las escuetas alusiones a las fuentes, no podemos aventurarnos a definir este vector de otra forma.

La tercera relación, *HB-Lenneberg*, se ha llevado a cabo a lo largo de todo el trabajo mediante el establecimiento de comparaciones, pero la definiremos con más detenimiento en este punto. Los vectores se concretan como *epistemológico* y *metodológico*, ya que, en sentido amplio, ambos tratan fundamentos biológicos del lenguaje desde un enfoque neodarwinista; *parcial*, al no existir un acuerdo total entre ambas posturas, elementos que definiremos a continuación; y *directo*, puesto que encontramos una alusión directa al contenido de la obra en el prefacio, como hemos adelantado en apartados anteriores.

Encontramos, por otra parte, diferencias que nos hacen definir el vector cuantitativo como *parcial* y no *total*. La primera de ellas, como anticipábamos, es la crítica a un estudio exclusivamente anatómico, rasgo fundamental de la obra de Meader y Muyskens (1962), y la defensa de una metodología comparativa para caracterizar los rasgos diferenciadores de los humanos frente a otras especies:

Aunque la anatomía es una materia fascinante y su inclusión en un libro como el presente no requiere ninguna apología, al mismo tiempo existe el peligro de malinterpretar su papel en este lugar. La descripción de los órganos humanos del habla no conduce a la comprensión del origen del lenguaje [...] ni proporciona ninguna explicación de la capacidad del hombre para el lenguaje. [...]

Nuestra aproximación estará basada sobre estudios comparativos. Nos gustaría demostrar peculiaridades morfológicas del hombre comparando todas las estructuras relevantes para el habla con sus homólogas en los póngidos (es decir, los grandes antropoides: el chimpancé y el gorila, que son nuestros parientes más próximos, y el orangután). Siempre que podamos, también haremos referencia a los gibones, redondeando así la imagen de los homínidos (Lenneberg 1975, 55-56).

La segunda es de carácter teórico, y es que, debido a factores cronológicos —la posterioridad de las tesis chomskianas—, el modelo teórico lingüístico es diferente en ambas obras. Lenneberg (1975, 436-437) muestra un especial interés, en la misma línea que Chomsky (1965), por los factores innatos del lenguaje en el ser humano frente a la investigación centrada en la producción del habla, como realizaban Meader y Muyskens:

El mejor modo de ver la relevancia de esto [el estudio de los mecanismos innatos] para el lenguaje es omitir el problema del habla y de la producción motora y enfocar la comprensión del lenguaje como una forma especial de reconocimiento de estructuras. [...]

Con respecto al lenguaje, nos gustaría conocer con qué margen se halla definida la matriz biológica. Esto es en su totalidad una cuestión empírica, y el objetivo no es averiguar si el ambiente es necesario (claramente lo es) y ni siquiera cuánto o en qué contribuye el desarrollo del lenguaje (las respuestas son casi demasiado obvias para dedicarles mucha atención); el único problema que aquí es completamente interesante es descubrir el margen de posibles alternativas a los modos comunes de organización interna para el procesamiento del lenguaje. En el presente, sólo disponemos de indicios indirectos (los universales lingüísticos, la edad

común para el aprendizaje y una estrategia universal para la adquisición del lenguaje), y éstos señalan hacia una gran especificidad de la matriz subyacente.

En siguiente lugar, es significativa la ausencia de influencia entre *HB* y *Chomsky*, pero las razones que nos llevan a no definir ningún vector son claras. No existe ningún tipo de alusión a la obra de forma explícita, pero tampoco ninguno de sus postulados nos induce a considerar que se ha utilizado para la conformación de sus teorías, puesto que el interés por el habla de Meader y Muyskens es contrario al interés que manifiesta el lingüista por el componente mental. Tampoco consideramos que se pueda tratar de una influencia de carácter metodológico, ya que, como hemos anticipado, las primeras obras de Chomsky hacían referencia de forma abstracta a los fundamentos biológicos del lenguaje a través del paradigma neodarwinista, sin valerse de los métodos propios de esa ciencia; mientras que Meader y Muyskens, por otro lado, prácticamente no aludían a datos lingüísticos, sino, fundamentalmente, a aspectos anatómicos y fisiológicos. En lo relativo al desconocimiento, u omisión, de la obra de Meader y Muyskens, aportamos la siguiente cita:

Me gustaría decir unas pocas palabras sobre lo que ha dado en llamarse "la perspectiva biolingüística" que comenzó a conformarse hace medio siglo en discusiones de unos cuantos licenciados que estaban muy influidos por los desarrollos de la biología y las matemáticas en los primeros años de la posguerra [...].

Uno de tales licenciados era Eric Lenneberg, cuyo estudio pionero, *Biological Foundations of Language*, sigue siendo básico en este campo. Para entonces estaba en marcha un considerable intercambio, incluyendo seminarios interdisciplinarios y conferencias internacionales. La de mayores alcances, en 1974, se llamó por primera vez, "Biolingüística" (Chomsky 2006, 57-58).

Por último, la influencia *epistemológica y metodológica, total y directa* de *Chomsky-Lenneberg* queda demostrada por el seguimiento de los postulados innatistas y formalistas para la definición y estudio del lenguaje. La autoría de uno de los anexos de la obra de Lenneberg y las citas a Chomsky en los capítulos relativos a la caracterización del lenguaje indican, de una forma inmanente, la relación entre ambos investigadores.

A modo de conclusión, consideramos haber demostrado, mediante los datos aducidos y la aplicación de los instrumentos metodológicos, la necesidad de incluir el *Handbook of Bilingualistics* como uno de los hitos constitutivos de la biolingüística, si bien es cierto que desde una postura que no permite su entrada dentro del paradigma chomskiano imperante en los inicios de estas investigaciones. Aun con todo, no solo es un antecedente del interés por explicar el lenguaje por medio de la biología, sino que además puede aportar datos historiográficamente relevantes para la reconstrucción de la serie textual que

recopile las distintas influencias y precedentes presentes en la cadena textual desde Grecia Antigua hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Meader, C. & Muyskens, J. 1962 [1950]. *The Handbook of Biolinguistics*. Toledo (EE. UU): Herbert C. Weller.

Fuentes secundarias

- Boeckx, Cedric. 2014. "The Roots of Current Biolinguistic Thought: Revisiting the 'Chomsky-Piaget Debate' in the Context of the Revival of Biolinguistics". En: *Teorema* 33, 83-94.
- Boeckx, Cedric & Grohmann, Kleanthes. 2007. "The *Biolinguistics* Manifesto". En: *Biolinguistics* 1, 1-8.
- Boeckx, Cedric & Longa, Víctor. 2011. "Lenneberg's View on Language Development and Evolution and Their Relevance for Modern Biolinguistics". En: *Biolinguistics* 5.3, 254-273.
- Boeckx, Cedric & Martins, Pedro Tiago. 2016. "What we talk about when we talk about biolinguistics". En: *Linguistics Vanguard* 2.1, 1-15.
- Brekke, Herbert Ernst. 1986. "What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach". En: Bynon, Theodora & Palmer, Frank Robert (eds.), *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R.H. Robins*. Cambridge: Cambridge University, 1-10.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, Noam. 1966. *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam. 2006. "Biolingüística y capacidad humana". En: *Forma y Función* 19, 57-71.
- Hauser, Marc *et al.* 2002. "The Faculty of Language: What is it, who has it, and how did it evolve?". En: *Science* 298, 1569-1579.
- Fitch, William Tecumseh. 2009. "Prolegomena to a Future Science of Biolinguistics". En: *Biolinguistics* 3.4, 283-320.
- Fitch, William Tecumseh. 2017. "What Would Lenneberg Think? Biolinguistics in the Third Millennium". En: *Biolinguistics* 11, 445-461.
- González Jiménez, Juan Miguel. 2019. "Una aproximación a los problemas en la caracterización epistemológica de la Biolingüística". En: Marinas Aramendía, Alberto (ed.), *El mérito de la investigación*. Córdoba: UCOPress, 13-16.
- Haßler, Gerda. 2002. "Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII". En: Esparza, Miguel Ángel *et al.* (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*. Hamburgo: Helmut Busque Verlag, 559-586.
- Jackendoff, Ray. 1995. *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. Cambridge, Massachusetts y Londres: The MIT Press.
- Jenkins, Lyle. 2000. *Biolinguistics. Exploring the Biology of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, Eric. 1975. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Longa, Víctor. 2008. "Una visión crítica sobre la noción de 'programa genético' desde la biología y la lingüística: consecuencias para la conceptualización de la ontogenia del lenguaje". En: *Verba* 35, 347-385.
- Martins, Pedro Tiago & Boeckx, Cedric. 2016. "What we talk about when we talk about biolinguistics". En: *Linguistics Vanguard* 2.1, 1-15.
- Mendivil Giró, José Luis. 2006. "Biolingüística: qué es, para qué sirve y cómo reconocerla". En: *Revista Española de Lingüística* 35.2, 603-623.
- Piattelli-Palmarini, Massimo. 1994. "Ever Since Language and Learning: Afterthoughts on the Piaget-Chomsky". En: *Cognition* 50, 315-346.
- Piattelli-Palmarini, Massimo. 2001. "Portrait of a 'Classical' Cognitive Scientist: What I have learned from Jacques Mehler". En: Dupoux, Emmanuel (ed.), *Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler*. Cambridge: MIT Press, 3-21.
- Swiggers, Pierre. 2004. "Modelos, métodos y problemas en la historiografía lingüística". En: Corrales, Cristóbal *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003*. Madrid: Arco/Libros, 113-146.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2009. "Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon". En: Veyrat, Monserrat & Serra, Enrique (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco/Libros, 209-220.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850". En: Gaviño Rodríguez, Victoriano & Durán López, Fernando (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)*. Madrid: Visor, 421-466.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2013. "La investigación con series textuales en historiografía de la gramática. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932)". En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* 22.2, 149-167.

Título / Title

Serie textual y fuentes del *Handbook of Bilingualistics* (1962[1950]) de Meader y Muyskens: estudio de sus ideas "(bio)lingüísticas"

Textual series of *Handbook of Bilingualistics* (1962[1950]) by Meader and Muyskens: a study on their "(bio)linguistic" ideas

Resumen / Abstract

La biolingüística, orientación científica de carácter interdisciplinar que estudia biológicamente la facultad lingüística, es indisociable de las figuras de Chomsky, Lenneberg y Piattelli-Palmarini, quienes sentaron sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas. No obstante, la mención a *Handbook of Bilingualistics* (1962[1950]) se reduce a la simple coincidencia terminológica al tratarse de un trabajo previo a la "revolución cognitiva" (Martins y Boeckx, 2016). Nuestro objetivo en este trabajo es evaluar la pertinencia de la inclusión de esta obra dentro de la historia de biolingüística a través de un estudio de sus postulados lingüísticos y biolingüísticos, y de las fuentes utilizadas por los autores. Metodológicamente, nos basamos en la teoría de las series textuales (Haßler 2002 y Zamorano Aguilar 2013) y la teoría del canon (Zamorano Aguilar 2009 y 2010) para categorizar las

relaciones del texto con sus fuentes y evaluar su inclusión en la serie de la constitución de la biolingüística.

Biolinguistics, an interdisciplinary scientific orientation that studies the linguistic faculty from a biological point of view, is indissolubly linked to the figures of Chomsky, Lenneberg, and Piattelli-Palmarini, who laid its epistemological, theoretical and methodological foundations. However, the reference to *Handbook of Biolinguistics* (1962 [1950]) is reduced to a simple terminological coincidence due to the fact that it was a work prior to the "cognitive revolution" (Martins and Boeckx, 2016). Our purpose in this research is to assess the relevance of the inclusion of this work within the history of biolinguistics through a study of its linguistic and biolinguistic postulates, and of the sources used by the authors. From a methodological point of view, we use the theory of textual series (Haßler 2002 and Zamorano Aguilar 2013) and the theory of canon (Zamorano Aguilar 2009 and 2010) to categorize the connections of the text with its sources and to evaluate its inclusion in the series of the constitution of biolinguistics.

Palabras clave / Keywords

Biolingüística, Meader y Muyskens, Chomsky, series textuales, canon.
Biolinguistics, Meader and Muyskens, Chomsky, textual series, theory of canon.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 550604

Información y dirección del autor / Author and address information

Juan Miguel González Jiménez
Departamento de Ciencias del Lenguaje
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Córdoba
Plaza del Cardenal Salazar, 3
14003 Córdoba
Correo electrónico: jm.gonzalez@uco.es

Daniela Capra

Los glosarios de Alfonso de Ulloa y el *Vocabulario* hispano-latino de Antonio de Nebrija

1. Introducción

La actividad de impresión de libros españoles llevada a cabo en Venecia en el siglo XVI es cuestión ya bastante conocida y estudiada, y no faltan nuevas aportaciones que ahondan en la labor de algunos editores en concreto, que persiguieron precisas estrategias editoriales (Bognolo 2017). A partir de 1490 y durante más de medio siglo Venecia constituyó, en efecto, con más de un millón de ejemplares impresos durante el siglo (Magno 2012), el mayor centro de producción de libros en Europa, al que se fueron incorporando paulatinamente otras ciudades (Di Filippo Bareggi 1988); Ester Pastorello (1924) cuantifica en 493 el número de impresores y libreros activos en la ciudad durante el siglo XVI, aunque los propietarios de los medios de producción fueron menos y se calculan, con algunas discrepancias, cerca del centenar (Pastorello 1924 indica 84, Pallotta 1991 encuentra 109). Y si un buen número de textos se estampaba en griego o en latín en los primeros años de esta actividad, un paciente análisis de los títulos (v. *Edit16*) lleva a la constatación de un progresivo incremento de la presencia de textos en un idioma romance, con una evidente primacía del italiano, por supuesto, pero seguido por el castellano¹. El interés hacia la cultura española era muy fuerte y los impresores venecianos aprovecharon esta oportunidad. Muchas obras se publicaron traducidas al italiano, lo cual sugiere que el público al que iban dirigidas era sobre todo el italiano; pero en no pocos casos se imprimieron obras en lengua castellana a petición de los clientes de las librerías, como deducimos del colophon de la edición española (1531) de la *Cárcel de amor* de Diego de San Pedro, donde se lee: "Hízolo estampar miser Juan Bautista Pedrezano mercader

¹ Hemos estado consultando este catálogo de impresos del siglo XVI con una búsqueda por fechas (año por año) y hemos podido notar cómo los títulos de las obras en los primeros años del siglo eran mayoritariamente en lengua latina, mientras que con el paso de los años se iba afirmando en la imprenta la lengua italiana; al mismo tiempo, se nota la presencia de títulos en diferentes idiomas modernos, entre los cuales el español tenía un lugar decididamente importante. Sobre el paso del latín al vernáculo como lengua de la comunicación religiosa se detiene Carpi (2007). V. también Capra (2011). Eso no significa que no se siguiesen imprimiendo obras en las tres lenguas clásicas y en otros idiomas tanto antiguos como modernos (Magno 2012).

de libros: por importunación de muy muchos señores a quien la obra y estilo y lengua Romance castellana muy mucho place". Y el colophon de la *Tragicomedia de Calisto y Melibea* (Nicolini da Sabbio 1534) reza:

A petición y ruego de muchos magníficos señores desta prudentíssima señoría, y de otros muchos forasteros, los quales como que el su muy delicado y polido estilo desta *Tragicomedia* les agrade y muchos mucho la tal comedia amen, máxime en nuestra lengua Romance Castellana que ellos llaman española, que cassi pocos la ignoran.

En los años 50 del mismo siglo los hermanos Giolito de Ferrari, originarios de Trino, un pueblo de la periferia de Monferrato, se lanzarán a una empresa parecida, recuperando algunas obras ya previamente editadas por otros en Venecia, en particular los Nicolini da Sabbio —cuya *Tragicomedia de Calisto y Melibea* de 1534 imprimieron con su paratexto (Capra 2007)—, pero sobre todo añadiendo nuevos títulos (Bongi 1890-1897, Nuovo & Coppens 1998). Hijos de Giovanni, impresor desde 1523, los hermanos —y en particular Gabriele— contribuyeron enormemente a la difusión de la cultura española en Venecia.

Uno de sus colaboradores durante algunos años, notable traductor (Carpi 2013, 76), corrector de pruebas y consejero editorial fue Alfonso de Ulloa (1529-1570), un joven cuya familia de probables orígenes gallegos residía en Cáceres, Extremadura (Rumeu de Armas 1973), región de la que Alfonso había salido, según él mismo afirma, "en la puericia": "perche habitando io tanti anni fa in questa uostra Illustríssima Città di Vinegia, alla quale io uenni dalla patria mia negli anni puerili". Eso escribió en la dedicatoria al *doge* de Venecia que precede su traducción de la *Institución de un rey christiano* de Felipe de la Torre (Venecia: Gian'Andrea Valvassori detto Guadagnino, 1557). De esta y otras declaraciones de Ulloa —algo más precisas— presentes en los paratextos de las obras que iba editando podemos deducir que salió de su país hacia 1546, como por otra parte ha sido puesto en evidencia en más de una ocasión (Arróniz 1968, Cerrón Puga 2014). En el testamento que antecede de pocos días su muerte, en junio de 1570, deja su anillo al cónsul de la corona española en Venecia, Tomás de Cernosa "per l'amor che da anni XXII habbiamo insieme". Hay pruebas de que el cónsul estaba en Venecia veintidós años antes de esa fecha, o sea en 1548 —cuando costeó la impresión de una obra de Luis de Ávila y Zúñiga—, lo cual nos induce a pensar que allí estuviese también Ulloa; sus primeros pasos en Venecia los movió en la embajada, donde trabajó como escribiente durante los años en que Juan de Mendoza, sobrino de Diego Hurtado de Mendoza —que lo había precedido en el oficio—, estuvo a cargo de ella (Rumeu de Armas 1973).

El trabajo editorial empieza a la vuelta de Alfonso de Ulloa a Venecia tras un breve paréntesis como soldado para participar en la toma de Colorno (1551) al lado de Ferrante Gonzaga y las tropas imperiales, en contra del duque de

Parma; la primera obra donde figura su nombre, en efecto, se publica en 1552. El (doble) cambio de rumbo se debe, probablemente, por un lado a la pérdida de contactos en la embajada, tras la salida de Mendoza, y por el otro a la constatación de su escasa aptitud para la vida militar²; a partir de ese momento y durante unos cuantos años, dedica todos sus esfuerzos a la colaboración con los Giolito (Gallina 1955, 1956), que lo llevará en tan solo un año —1553— a traducir o editar y sacar a luz ocho obras españolas. En cinco de ellas —todas publicadas por los Giolito en 1553— añadirá unas reglas "para saber y pronunciar la lengua española" y en dos de estas incluye así mismo un glosario. Y si las reglas son en buena parte deudoras de las que Francisco Delicado escribiera veinte años atrás como acompañamiento de algunos textos literarios ajenos, como la *Tragicomedia de Calisto y Melibea* de Fernando de Rojas (v. Capra 2007 para la edición y el cotejo de los dos tratados contenidos en sendas *Celestinas*), los dos glosarios corresponden enteramente a su autoría. Se podría incluso afirmar que representan lo más original de su producción a lo largo de los dieciocho años de actividad editorial.

2. Los glosarios de Alfonso de Ulloa

Nos hemos detenido en algunos detalles de la vida y de la actividad de Ulloa para mostrar cómo llegó a dirigirse hacia la ocupación que constituyó su *modus vivendi*; resulta claro que aprendería el oficio sobre la marcha y que su aportación fue en buena medida dependiente de la labor llevada a cabo por otros en algún momento del pasado. Eso se puede afirmar tanto de las obras que se presentan como originales (Lievens 2018), como por supuesto de las demás³. No sería de

² Quizás no sea extraña a esta condición la acusación de espionaje en favor de los franceses de la que fue víctima Ulloa en 1552; la cronología de los acontecimientos que protagoniza y por ende las diferentes posturas críticas acerca de las causas de su decisión de trabajar para la imprenta, bien resumidas en Cerrón Puga (2014, 544-48), no permiten llegar a una visión unívoca. Recordemos sin embargo que la traducción al español del *Duello* de Muzio Justinopolitano, que Ulloa dedica a Ferrante Gonzaga, está fechada a 20 de mayo de 1552, lo cual parecería indicar que su trato con los hermanos Giolito había empezado antes de que se le acusara de ser un espía. En nuestra opinión, pues, el alejamiento de la embajada por parte de Ulloa es voluntario y no se debe a un conflicto; antes bien eso llega a formar parte de un proyecto más vasto, que consiste en difundir a través de la imprenta el conocimiento de la lengua y la mejor cultura imperiales en la Península italiana y que en último análisis se enmarca dentro de la cuestión política de aquellos años, que ven un enfrentamiento entre una "Italia del emperador" y otra "del papado". En esta línea, v. los trabajos de Binotti (1996) y Civil (2001).

³ El asunto es muy amplio y no se puede tratar aquí como merecería; en más de una ocasión se ha demostrado la vinculación de obras atribuidas a Ulloa con otras: un caso emblemático es la versión italiana del *Diálogo de la dignidad del hombre* de Fernán Pérez de Oliva, presentada como obra original, pero mera traducción (v. Cerrón Puga 1995). Con eso no pretendemos desacreditar al

extrañar que lo mismo se pudiera decir de los glosarios. En lo que sigue me voy a detener en su estudio y en la exposición de las relaciones de estas breves obras lexicográficas con la tradición previa. Se verá cómo Ulloa se ciñe en muchos aspectos a la labor del mayor lexicógrafo que había existido hasta ese momento, y punto de referencia obligado de la lexicografía moderna, Antonio de Nebrija (Nieto Jiménez 1991, Salvador 1994).

Gallina (1959, 61) definió los glosarios de Ulloa "i primi composti nelle due lingue". La exclusión por su parte del anónimo (y seguramente debido a la mano de diferentes autores) texto conocido con el título de *Libro el quale si chiama introito e porta* (impreso por primera vez en 1477 en Venecia) se debe principalmente a su carácter multilingüe, con la presencia de la lengua española a partir de la edición de 1526; el alemán parece el idioma sobre el cual se centra mayormente el interés del autor, ya que al comienzo del volumen se exponen unas reglas de pronunciación de las palabras en este idioma. Hay además fuertes rasgos dialectales vénetos en las palabras italianas.

El caso de Lucio Cristóforo Escobar (o Scobar) es diferente: nativo de Niebla y alumno de Nebrija, tras su paso por Roma se instaló en Sicilia; su diccionario trilingüe, que toma como base el *Dictionarium* latino de Nebrija, del que sigue las entradas, traduce los lemas al siciliano, y no al italiano; la traducción castellana —puesta en la segunda de las tres columnas— curiosamente no es siempre coincidente con la que ofrece Nebrija. En cualquier caso, no se puede considerar un diccionario que dé las formas equivalentes en la lengua italiana, y además no presenta las entradas en la castellana. En conclusión, convenimos con Gallina en que tampoco este repertorio se pueda considerar un diccionario español-italiano.

En cuanto al importante y exitoso volumen *Le ricchezze della lingua volgare* (1543) de Francesco del Bailo —conocido como "el Alumno"— se trata de un diccionario del italiano que trae al final una larga lista de palabras ordenadas alfabéticamente y acompañadas de la traducción a uno o más idiomas extranjeros (alemán, francés, inglés, español son los más frecuentes), pero no se explicita el criterio con el que se escogen las lenguas de traducción; son unos 1.400 los lemas traducidos al español (Gallina 1959), con lo que esta lengua resulta una de las que están mejor representadas en este diccionario. Las ediciones a partir de 1551, sin embargo, eliminan este glosario final (Gallina 1959). La copresencia de las lenguas italiana y española se encuentra también en otros repertorios analizados

autor y las obras que pasaron por sus manos; solo queremos sugerir que el método de trabajo de Ulloa consistía —en mayor o menor medida— en la reelaboración de textos preexistentes (Lievens 2002), ya fuesen obras historiográficas o morales, ya pequeños tratados, como las reglas de pronunciación del castellano; y en el fondo, se puede decir lo mismo de cualquier traducción en cuanto obra intrínsecamente dependiente del original.

por Gallina (1959), también de corte más enciclopédico, como los de Konrad von Gesner, nacido en Zúrich en 1516 y autor, entre otras obras, de unas nomenclaturas plurilingües, fruto de sus trabajos científicos e investigaciones sobre los animales; en dos obras se encuentran los nombres tanto en italiano como en español: en las *Historiae animalium* y en el *Nomenclator aquatiliium animantium*. La lengua latina es el punto de partida de ambas, y priman las descripciones y las informaciones acerca de los animales; además del español se incluyen aquí numerosas otras lenguas. Además del plurilingüismo que las caracteriza, tampoco estas obras se pueden tomar en consideración, ya que parten del latín.

En conclusión, es posible afirmar que los dos glosarios de Ulloa publicados en 1553 constituyen las primeras muestras de lexicografía para la combinación exclusiva de español e italiano (v. Nieto Jiménez 2000). Otros textos subsiguientes siguen siendo plurilingües, a veces con el latín como lengua de partida, o recogen varios idiomas acoplados, como el *Diccionario* de Nicolao Landucci de 1562, que presenta las parejas español-italiano, español-francés y español-vasco; como otros muchos, se vale del vocabulario de Nebrija para la elección del lexicón. Habrá que esperar unos cuantos años más para que vea la luz el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570) de Cristóbal de las Casas, incomparablemente más rico con respecto a los glosarios de Ulloa, cuyo propósito era muy diferente.

Los dos glosarios de Ulloa se publicaron junto con las obras sobre cuyo lexicón se basan. Se trata de la *Tragicomedia de Calisto y Melibea* de Fernando de Rojas y de la traducción española del *Orlando Furioso* de Lodovico Ariosto, previamente llevada a cabo por Jerónimo de Urrea (Martín Nucio, 1549). Ambas salieron de los tórculos de los Giolito en 1553:

Tragicomedia / de Calisto y Melibea, / enla qual se contienen / demas de su agrada / ble y dulce / Estilo, muchas sentencias philosophales y avisos muy / necesarios para mancebos, mostrandoles / los engaños que estan encerrados en / sirvientes y alcahuetas. / Con summa diligentia cor / regida por el s. Alonso de Ulloa e impressa en / guisa hasta aqui nunca vista. E nueva / mente annadido el tractado / de Centurio, / CON UNA EXPOSITION DE MUCHOS / Vocablos Castellanos en lengua Ytaliana. / In Vinegia, appresso Gabriel / Giolito de Ferrari / e fratelli. / MDLIII. [ejemplar de la Biblioteca Nacional de Turín]

ORLANDO FVRIOSO DE M. / Lvdovico Ariosto, Dirigido / al Principe Don Philippe N. S. / traduzido en Romance Castellano / por el S. Don Hieronimo de Vrrea, y nuevamente impresso y con diligentia corregido, e adornado de varias figuras e con nuevos / argumentos y alegorias en cada uno de los cantos muy / utiles, e con las mismas cosas, que està / en el Thoscano Ydioma. / Assimismo se ha añadido una breve introdvcion para / saber e pronunciar la lengua Castellana, con una exposicion en la Thoscana de / todos los vocablos difficultosos contenidos en el presente libro; con / la tabla general de las cosas mas notables de que tracta la obra. / Hecho todo por el s. Alonso de Villoa... Impresso en Venecia por / Gabriel Giolito de Ferrariis / Y sus hermanos. MD LIII. [ejemplar de la Biblioteca del Museo Camillo Leone, Vercelli]

Esta traducción también se transcribió en caracteres hebreos en la segunda mitad del siglo XVI, y constituye pues un ejemplo de texto aljamiado; no se conoce la identidad del redactor (Minervini 1995).

En la dedicatoria que acompaña la edición del *Orlando furioso*, Ulloa anuncia la inminente salida de la *Celestina* y de otras obras españolas que piensa sacar a luz. Sin embargo, ambas dedicatorias llevan la fecha del 20 de enero, lo que corrobora la idea de que Ulloa haya trabajado al mismo tiempo en los dos repertorios lexicográficos⁴. En apoyo de esta hipótesis está también la presencia en ambas obras de algunos lemas, a los que además corresponde la misma traducción. Eso no implica una dependencia de un glosario respecto del otro (Nieto 1991, 254). Nos detendremos en esta cuestión más adelante.

2.1

Anunciados desde la portada principal como "exposición de vocablos" y con portada propia en el interior del volumen, los glosarios consisten en una selección de lemas españoles y su traducción al italiano. Su carácter de glosario es fácilmente detectable: en el caso del que acompaña al *Orlando furioso*, la evidencia se debe a que Ulloa a veces glosa la traducción de Urrea a través de un cotejo con el texto poético original, o bien alude a este con diversas estrategias lingüísticas, entre las cuales los deícticos, como se puede apreciar en los siguientes casos:

Buhos. Nomi proprij: sono i alochi, ma qui sono posti in vece delle nattole che scrive l'Ariosto, per acomodar al verso, percioche noi le dicimo *morciélagos*, et è più corto due sillabe, che buhos [che] sono due silabe, et l'altri quatro. (p. 437, prima stanza del canto, a rig. 6).

Corrido d'ira o muy ayrado. *Quedar uno corrido por alguna cosa*, s'intende per un huomo il quale se ritrova in un subito perso d'animo, che non sa che cosa se debba risponder ad alcuna ingiuria che gli venga detta in faccia: come sarebbe quando molti gli danno la baia et monta in collera; et così Ferraguto sentendosi chiamar marrano mancore di fede, si crucciò grandemente, et non seppe altro che risponderi, se non accendersi in ira et vergogna. (p. 4, col. 2, r. 7).

Copos milagrosos. Suona luscignuoli miracolosi. *Copo de estambre*: luscignuolo di stame, [...] ma qui è posto per il vello che dice l'Ariosto. (p. 329, col. 1, stan. 2).

⁴ En la dedicatoria de Ulloa a Gabriele Giolito de Ferrari que antecede la edición de la *Tragicomedia* se lee: "como mejor supe, me he industriado e hecho agora una introdución [...] y también un vocabulario, o exposition en Thoscano de muchos vocablos Castellanos contenidos quasi todos en la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, juzgando ser cosa no menos util que agradable, siendo aquella obra muy copiosa de vocablos no comunes ni manifestos a muchas personas que la leen (porque por dezir la verdad, es en nuestro Idioma lo que las novellas de Iuan Boccacio en el Thoscano). Venecia a XX de Henero. MDLIII".

Cuesta. Intende per la montagna indove l'Eremita havea la sua cella. *Que la tenia al medio de la cuesta*, cio è, che l'havea al mezzo della montagna (p. 452, col. 1, stan. 5, rig. 8).

Dechado y resplandor del siglo nuestro. Dechado è l'esemplario, tratto da quella recamatrice che se tiene dinanzi; latinamente detto *Apographum*, qui [o sea, en la traducción] è stato messo per l'ornamento: il resto non ha vuopo di espositione per esser il verso *ad litteram* et chiaro et comune a tutti. (p. 2, col. 1, stan. 2, rig. 2).

Diole término de un año. Cio è che gli diede un anno di tempo: percioche *término* qui suona tempo. (p. 73, col. 1, stan. 4, rig. 2).

En síntesis, se puede afirmar que su voluntad de explicar el texto sobrepasa la mera traducción y la elección léxica; en ocasiones, Ulloa parece querer justificar la motivación de las palabras empleadas por Urrea o aclarar el significado de una expresión que se aleja del texto original. Semejantes explicaciones, a veces algo prolijas, ponen de relieve la intención de Ulloa de proporcionar al lector italiano una ayuda para que entienda correctamente el texto poético, y constituyen un claro indicio del hecho de que la lectura de estos endecasílabos iba dirigida a un público italiano, lo cual contradice la intención del traductor, que en la "Carta al Lector" afirma —como es lógico y como suele acontecer en las traducciones— su voluntad de llegar a hacer de manera que sus compatriotas comprendieran el poema como lo hacían los italianos con el original⁵. Por otra parte, la notable fortuna editorial del libro —que tuvo doce ediciones en medio siglo y una gran cantidad de imitaciones (v. la introducción de Muñiz Muñiz 2001)—, demuestra que la circulación en España de la traducción —por supuesto, sin el glosario— fue enorme. Los paratextos de Ulloa, sin embargo, se imprimieron en las ediciones lionesas de 1556, en los talleres de Guillaume Roville. Hay que reconocer que la finalidad con la que se redactan muchos glosarios y vocabularios es fundamentalmente didáctica; lo mismo se puede decir del *Vocabulario* de Nebrija (Salamanca, 1495), cuyo propósito era facilitar el aprendizaje del latín a los estudiantes noveles. No es de extrañar que Ulloa se situase en esta línea.

2.2

En cuanto a la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, o *Celestina*, se trataba de un verdadero *best seller* en Italia, con sus trece ediciones en lengua italiana desde 1506 hasta 1553, y tres en lengua castellana (v. además de *Edit16* el catálogo general de los fondos en bibliotecas públicas italianas OPAC). El glosario preparado por Ulloa para la edición de los hermanos Giolito representaba para el público veneciano un elemento de novedad y por consiguiente un atractivo, que

⁵ "Porque muchas personas de España aficionadas a la lección de Orlando furioso dexavan de gozar de la dulçura y primor de aquel poema a causa de no tener tan entero conocimiento de la lengua toscana en que él está escrito" [s.n.].

se sumaba a su función primaria, la de facilitar la lectura, como el mismo Ulloa puntualiza en su enjundiosa dedicatoria al editor (v. la nota 4). Sin embargo, este glosario es mucho más escueto que el del *Furioso* y se limita a la traducción del lema o, muy raramente, a la inserción de un sinónimo u otra unidad léxica que crea un contexto o una suerte de contorno lexicográfico. No hay comentarios, ni explicaciones de ninguna clase. Faltan, además, las informaciones sobre la localización de las palabras, lo cual hace menos estrecha la vinculación entre el glosario y el texto que lo origina. El orden alfabético que constituye su articulación es bastante riguroso, pero no falto de excepciones, como por ejemplo la palabra *buril*, que se encuentra después de *burla*, o *cobarde*, que sigue a *comedor* en lugar de antecederla.

La macroestructura del glosario derivado del *Orlando Furioso*, en cambio, ve un orden de las entradas solo relativamente a la letra inicial, y dentro de cada letra del alfabeto los lemas se presentan según el orden en que aparecen en el texto poético. Cada entrada va encabezada por las informaciones sobre su ubicación en el texto: el número de la página, la columna y la línea. Además, las eventuales explicaciones y las variantes morfológicas producen una extensión horizontal de gran parte de los artículos. El resultado es que el texto se presenta de la siguiente forma:

A pag. 13, col. 2, stan. 3

Arreos. Ornamenti della casa. *Palacios bien adereçados y con gentiles arreos:* palatij ben aconci et con gentili et belli ornamenti. **Arreada** muger. Donna ornata et pensierosa, che tiene cura delli ornamenti della casa del suo consorte.

A pag. 14, col. 2

Ancha. Larga. **Anchura.** Larghezza, cio è cosa spatiosa: et qui è advertire che questo verbo s'ha da proferire in questo modo, "anchia", soggiugnendovi la lettera i (come già habbiamo detto) accioché non sia inteso per la groppa del cavallo, che "anca" nella castigliana lingua vien detta.

Los dos glosarios acompañan con diferentes modalidades a sus relativos textos, a pesar de que ambos se proponen contribuir a su comprensión y se dirigen al lector italiano que quiera acercarse a textos literarios redactados en español; la elección léxica está bastante claramente dirigida a socorrer al lector italiano cuando la palabra que encuentra no es fácilmente intuible por su falta absoluta de parecido con la forma italiana. Esta intención se explicita desde el título del glosario que acompaña la traducción del poema ariostesco: *Espositione in lingua thoscana di molti vocaboli spagnuoli difficili che nel presente libro si trovano*. Véanse, como botón de muestra, los siguientes lemas, presentes en las dos obras; para facilitar la evidencia de este aspecto limitamos a la entrada y su primera traducción la información de cada artículo:

Tragicomedia:

Afeites de muger.	per i belletti della donna
Ansarones o gansos.	per le oche domestiche
Bova.	per stolta.
Cuyta.	per anxietà et miseria.
Despeñadero.	per precipicio.

Orlando furioso:

Allende.	Oltra
Apéase.	Desmonta
Arroja.	Butta
Ayo.	Pedagogo
Azahares.	Fiori di melangoli
Cañada.	Vallata
Cosso cerrado.	Steccato chiuso
Disfrazado.	Stravestito
Entregaré.	Consignarò

De estos ejemplos también se puede observar que los lemas no se presentan con su forma no marcada, sino que se ofrecen tal y como se encuentran en los textos, a veces en su forma femenina o plural, y en el caso de los verbos, conjugados según el tiempo y la persona. Ambos glosarios comparten este rasgo, y con él se refuerzan tanto el carácter de glosario en cuanto texto dependiente de otro, del que deriva, como la naturaleza didáctica de estas pequeñas obras lexicográficas.

Y a propósito de su tamaño, el repertorio basado en la *Celestina* contiene 886 vocablos y expresiones. Resulta notable la desproporción entre las entradas que empiezan con la primera letra del alfabeto y las demás: son 123 con *a*, solo 25 con la *b*, 60 con la *c*, 66 con la *d*, y otros tantos con la *e*; la *f* tiene 25, la *g*, 46, la *h* 51, *i*, y están juntas y suman a 23, *l* y *ll*, también juntas, 48 y así siguiendo (v. Gallina 1959, cap. V). Lo mismo pasa con el repertorio que se basa en el *Orlando furioso*; la concentración en la letra *a-* de una gran cantidad de lemas es evidente; si se cuentan solo las entradas —excluyendo pues los derivados y las formas flexivas— ascienden a 102 sobre un total de 395; a la *b* inicial de palabra le corresponden tan solo 17 entradas, 48 a la *c*, 22 a la *d*, 15 a la *e*, 4 a la *f*, 10 a la *g*, 14 a la *h* y así siguiendo, con una proporción aún más desequilibrada hacia la primera letra. Es cierto que incluso hoy las entradas de un diccionario suelen albergar las desproporciones numéricas que son consecuencia de las peculiaridades de un idioma, entre las cuales están la frecuencia con la que se emplea una letra a inicio de palabra, pero en estos glosarios la falta de proporción es notable y podría constituir una prueba más de lo que ya hemos comentado acerca de la modalidad de trabajo de Ulloa, que pudo haber llevado a cabo la redacción de ambos glosarios

paralelamente. Tras su extensión con la primera letra, quizá presionado por el editor, se podría haber visto obligado a reducir a un menor número de unidades la elección de las otras entradas.

2.3

Ya nos hemos referido al hecho de que los glosarios comparten algunos lemas. Es posible que la razón se deba a la presencia de esas palabras repetidas en los respectivos textos que sirvieron de fuente a ambos glosarios, pero no cabe duda de que en cualquier caso Ulloa ha podido aprovechar el trabajo transfiriendo del uno al otro en buena medida la lista de las acepciones⁶. Es lo que pasa también en el caso que se muestra a continuación, que sin embargo exhibe una variación en el orden de presentación; copiamos a la izquierda las entradas de la *Celestina* y por facilitar la lectura ponemos en columna, a la derecha, los lemas del *Furioso*:

Alcançar lo que huye	per consequire quel che fuge.	"Alcançallo no ha podido" [...]
Alcançe de lo que huye	per consecutio di esso	Aggiunto.
Alcançar lo desseado	effetto	Alcançallo <i>en el camino</i> : aggiungerlo nella via.
Alcançar assi		Alcançar en esta manera. Ottener.
Alcançando esto	per ottener e guadagnare	Alcançar <i>al caminante</i> : aggiungere al viandante.
Alcançando rogando	per ottener quel medesimo	Alcançar lo alto: aggiungere con la mano quello che sta in alto.
Alcançar lo alto	per ottenendo per impetrando.	Alcançar rogando. Impetrando.
Alcançando assi	per arrivare a quello ch'è in alto.	Alcançar en la cuenta: propriamente s'intende quando uno amministratore resta debitore al fine d'i conti;
Alcançar en la cuenta	per arrivando.	appresso i Latini, <i>subducere rationem</i> .
Alcançé assi	per restare debitore nel fine d'i conti.	Alcançe en la cuenta. Questo medesimo già detto.
Alcançar <i>al que camina</i>	per quella somma che si resta debitore nel fine d'i conti.	Alcançar cómo se ha hecho la tal cosa. Investigare come se ha fatto la tal cosa, cio è sapere.
Alcançando assi	per aggiungere al viandante. per aggiungendo al medesimo	

⁶ V. a este propósito las consideraciones de Nieto Jiménez (2000, 171), al escribir que "el léxico de una y otra presenta muy pocas coincidencias y que en aquellos casos en los que se coincide, la manera de encarar la explicación es diferente. La coincidencia la veía yo en la utilización del *Vocabulario* de Nebrija para fijar significados y establecer la equivalencia latina de no pocas voces".

Un aspecto diferencial de los dos repertorios lexicográficos es la falta de ejemplos en el que deriva de la *Celestina*. En este aspecto y también por la forma de presentar el material, extremadamente esencial, sin más informaciones que la traducción (aunque precedida de la partícula italiana *per*, que equivale a "por" en este contexto), con una disposición en dos columnas —con la lengua española en la de la derecha y la italiana en la de la izquierda— su parecido formal con el *Vocabulario español-latino* de Nebrija es notable. Al gramático y filólogo español se le reconoce la primacía de un nuevo rumbo en la lexicografía, con su alejamiento de los repertorios medievales, de corte enciclopédico, repletos de citas y alusiones a las *auctoritates*; en palabras de M. Alvar Ezquerro (1998):

El sevillano había demostrado una gran modernidad al despojar sus definiciones y equivalentes de todo ornato medieval y enciclopédico, que por la tradición isidoriana venían caracterizando a los diccionarios anteriores, hasta lograr artículos breves y precisos. Nebrija por primera vez ideó un sistema objetivo, científico y moderno con el que se aparta de las largas y prolifas compilaciones medievales.

Además, hay que añadir que la organización de la macroestructura del *Vocabulario español-latino* (y también del *Diccionario*) está reflejada en el orden que había establecido para el capítulo V de su *Grammatica*, donde el verbo aparecía en primer lugar, seguido por el sustantivo, y este por el participio, y luego el adjetivo y finalmente el adverbio, según un criterio morfológico. A este propósito comenta Vidal (2007, 33):

Acorde con este principio, en la secuencia de entradas aparece en primer lugar el étimo que sustenta cada familia de palabras. La exposición que hace en estas dos páginas de la *Grammatica* conforma, por tanto, el criterio por el cual se organizan las voces en la macroestructura, si bien no se puede hablar de una regularidad absoluta.

Tanto la ausencia de informaciones de carácter extra léxico como la disposición del texto y el orden de aparición de los lemas son características presentes en el glosario de Ulloa que acompaña la *Celestina*, aunque la última mencionada no se respeta estrictamente, como se aprecia en los dos extractos siguientes, donde podemos constatar que hay oscilaciones por lo que se refiere al orden: en el primero empieza por el verbo y luego pasa al nombre, mientras que en el segundo procede al contrario:

Abaxar o descender.	per descender.
Abaxar otra cosa de alto.	per calar giu.
Abaxar lo sobervio.	per humilliar il superbo.
Abaxamiento assi.	per humilliatione di quello.
Acatamiento de Dios.	per il cospetto di Dio.
Acatamiento tener.	per riverire e rispettare.

Acatamiento tuyo.
Acatar.

per la presenza et cospetto tuo.
Il medesimo che riverire.

En cambio, en el glosario que se basa en el *Orlando furioso* de Urrea es muy frecuente el recurso a los ejemplos; en este repertorio no se encuentra solo la fraseología presente en el texto traducido, sino también sintagmas o breves oraciones insertadas por Ulloa con el propósito de mostrar el uso de tales términos. Se añaden además las posibles acepciones de la palabra y los derivados morfológicos.

Arranca la espada. Sfodra la spada, cio è trahela fuora del fodro con prestezza. **Arrancar los árboles**. Svellar gli arbori. **Arrancadura de raíz**. Desradicare. *Arrancó dos pinos*: svelse due pini. **Arrancar** la daga. Rancare il pugnale. (A pagina 3, col. 1, stan. 5, riga 5).

Aquí notamos el uso metafórico del verbo *arrancar* por parte del traductor del poema. A continuación, Ulloa muestra el uso recto del verbo, lo traduce al italiano y luego sigue con otros ejemplos donde además aprovecha para insertar la forma del sustantivo deverbal. Cuando el punto de partida es un sustantivo, la técnica no varía: después de lematizar la forma que aparece en el texto poético (aquí con preposición y adjetivo posesivo) y verterla al italiano, se preocupa de buscar acepciones y derivados cuyas traducciones en la lengua de llegada son totalmente divergentes:

A su fuerça. Alla sua fortezza. **Fuerça corporal**. Forza del corpo. **Fuerça hecha a muger**. Far forza alla donna. *Varón de buenas fuerças*, **esforçado**: huomo di belle forze et animoso. **Fuerça o alcáçar**. Fortezza et cittadella cioè luogo forte. (A pag. 23, col. 1, stan. 3, rig. 4).

Acontescido. Accaduto, intervenuto et avvenuto. **Acontescimiento** desastrado. Avvenimento infelice. **Acontescer** alguna desdicha. Avvenire, accader alcuna sorte cattiva. *Acontesció una revuelta terrible*: avvenne, accadde una quistione intricata. (A pag. 8, col. 1, stan. 3, riga 3).

En este último artículo se puede apreciar claramente la forma en la que Ulloa presenta los derivados morfológicos, que son aprovechados para mostrar el uso contextual de la palabra. La presencia de palabras que comparten el mismo morfema léxico amplía el número de términos que Ulloa ha tomado del texto poético, y enriquece no solo el glosario mismo, sino también el lexicón del lector, al proponer lexemas derivados del primero a través de procedimientos morfológicos.

Bien considerado, no es muy diferente la manera en que hoy en día algunos repertorios lexicográficos, entre los cuales se cuenta el conocido diccionario de uso de María Moliner, disponen los lemas. Como se puede notar, ha desaparecido la disposición del texto en dos columnas, lo cual en parte se debe a la necesidad de reducir el espacio dedicado al glosario sin menoscabo del contenido, ya que el

tomo resultaba más bien abundante, no solo por el tamaño del poema, sino también por el aparato crítico, formado por las anotaciones al poema preparadas por Lodovico Dolce, un resumen y una ilustración delante de cada canto y un estudio de las fuentes clásicas, amén de los tradicionales paratextos (dedicatorias, prólogo, cartas al lector). Sin embargo, no se puede pasar por alto el que la disposición, por así decirlo, horizontal del texto (en oposición a la verticalidad de las columnas) favorece el tipo de artículo lexicográfico de este glosario, tan rico de ejemplos y de explicaciones ligadas al texto poético. Los dos aspectos son, pues, complementarios.

Los derivados morfológicos no faltan en el glosario de la *Celestina*, aunque a menudo son menos abundantes. Y por supuesto se encuentran también en el *Vocabulario* de Nebrija, a pesar de tratarse en muchos casos de un procedimiento gramatical y no lexicográfico, como ya señaló Alvar (1988). La finalidad didáctica que comparten estas obras justifica este criterio de agrupación del léxico, que presenta sin duda la ventaja de mostrar la relación entre las palabras que tienen el mismo morfema básico, y por consiguiente ayudan al discente a entender el funcionamiento de la lengua. Es este un aspecto significativo que evidencia el magisterio de Nebrija en el método empleado por Ulloa.

2.4

Otro aspecto que denota la atención hacia esta obra de Nebrija por parte de Ulloa es la introducción, en algunos artículos, de las formas latinas de algunas palabras o expresiones; se trata de informaciones accesorias para los glosarios, quizás debidas a la convicción de que los latinismos podían aclarar, para un lector italiano, el significado del sintagma español. La misma Academia de la Crusca, mucho más tarde, al redactar su *Vocabolario*, a partir de la primera edición de 1612, cita la forma latina de muchos vocablos que también define. Se trataba, pues, de un *modus operandi* institucionalizado.

Sin embargo, no deja de ser curioso el hecho de que todos los lemas latinos con los que Ulloa enriquece sus artículos estén presentes en el *Vocabulario* de Nebrija, y además se correspondan con la misma forma de la que parte Ulloa. Algunos ejemplos que se basan en las primeras páginas del repertorio de Ulloa aclararán esta cuestión; citaremos tan solo las palabras del glosario que resulten pertinentes a la acepción interesada por la referencia a la lengua latina y en la línea siguiente, precedida por el nombre del autor, la entrada del *Vocabulario*:

Alarde. Qui propriamente intende per la mostra che si fa della gente di guerra. Latinamente detto *recensio* (p. 423, col. 2, st. 4, rig. 8)

Nebrija: "Alarde de gente. *Recensio. Recensus -us*".

Alcançar [...] *Alcançar en la cuenta*: propriamente s'intende quando uno amministratore resta debitore al fine d'i conti; appresso i Latini, **subducere rationem**. (p. 3, col. 1, stan. 3, rig. 8)
Nebrija: "Alcançar en la cuenta. *Subducere rationem*".

Alzose al grito el Moro alli por suerte. Quiví, si levò su. **Alzar arriba**. **Substollo**. **Alzadura** assí. **Levatio**. (p. 3, stan. 4, rig. 3)
Nebrija: "Alçadura assí. *Levatio –onis. Sublevatio*".
Nebrija: "Alçar arriba. *Substollo –is. Erigo –is*".

Ancas. Intende la groppa del cavallo; et "ancas" appo i latini è detto **coxendix** (p. 3 stan. 5, rig. 7).
Nebrija: "Anca donde juegan los uessos. *Coxendix*".

Arremetía fiero. Correva incontra furioso verso il nemico. [...] **Arremetida**: **invasio** et **impetus** appresso i latini è detto. (p. 3, stan. 5, rig. 5)
Nebrija: "Arremetida. *Invasio –onis. Impetus –us*".

Atrás. Indietro. Et sempre questo verbo è messo per quelle cose che da noi indietro sono lasciate, appo i Latini **retro**. (pag. 3, col. 1, stan. 2, rig. 1)
Nebrija: "Atras adverbio. *Retro. Retrorsum*".

Barreras. Queste sono li bastioni o forti d'una terra, o vero steccato, d'I latini chiamate **ante murale**, et qui possiamo dire ancora esser le mura d'un Theatro dove se metteno le persone a mirare alcuna festa (p. 179, col. 2, st. 2, rig. 3)
Nebrija: "Barrera de muro. *Antemurale –is*".

Boçal mancebo. Appresso i latini costui è chiamato **novicius iuvenis**, che suona gioven novicio che non è instrutto, n'ammaestrato nelle cose del mondo. (p. 326, col. 2, stancia 2, rig. 5)
Nebrija: "Boçal cosa nueva en servicio. *Novicius –a –um*"
Nebrija: "Mancebo o manceba crecidos. *Iuvenis –is*".

En este caso Ulloa tuvo que buscar las palabras por separado. El sintagma "boçal mancebo" se encuentra en el poema en la versión de Urrea, pero al no tratarse de un sintagma fijo no se encuentra como una unidad en el *Vocabulario*.

Buril. Propriamente è certo instrumento con il qual s'incava l'avorio, et qui è posto per scarpello; i Latini lo chiamano **Caestrum**. (p. 497, col. 2, st. 2, rig. 1)
Nebrija: "Buril para labrar marfil. *Cestrum*".

Calçada. Qui s'intende per una via sassosa: latinamente chiamata **via strata** (p. 321, col. 2, stan. 3)
Nebrija: "Calçada camino empedrado. *Via strata*".

Cercillo. Unión, cio è quell'anello che le donne usano portar nell'orecchia, appresso i Latini detto **Inauris**, et appo i Greci **Enotion**. **Cercillos**: anelletti di questo effetto. (p. 55, col. 1, stancia 2)
Nebrija: "Cercillo de oreja. *Inauris –is. Gr. enotion*".

Esta palabra no se encuentra en la primera edición del *Vocabulario*; sí se encuentra ya, en cambio, en la edición de 1513, "corregida y aumentada", como indica el frontispicio. El número de las entradas se mantuvo igual en las subsiguientes ediciones: según Vidal (2007) son exactamente 15.940, mientras que en la *princeps* eran 19.362: la diferencia en negativo se debe sobre todo a que los topónimos entraron a formar parte de otra sección de la obra; la edición de 1513 se publicó en Salamanca con integraciones y cambios de mano del mismo autor. De acuerdo con Vidal (2007, 17):

Las ediciones posteriores a la de 1513, impresas antes de la muerte del polígrafo (1522), es decir, la de Zaragoza (1514), Sevilla (1516 y c. 1520) y Alcalá (1520), no aportan ninguna variación importante, por lo que, a pesar de lo que aparece en el prólogo del editor, no se entienden como 'terceras' ediciones: las ediciones posteriores a la Salamanca de 1513, tal y como se pretende justificar, son meras reimpressiones sin ninguna novedad ni trascendencia para la crítica textual de la obra.

Tampoco está en la edición *princeps* la forma latina por "culebra", que se incorpora más tarde y que Ulloa aprovecha para su repertorio; y hay más casos como estos a lo largo de la obra. Volviendo a la serie de ejemplos citados arriba, se puede notar que en el último ejemplo citado también la palabra griega que ofrece Ulloa se encuentra en el *Vocabulario*. Y lo mismo se puede decir de los grecismos presentes en el glosario basado en la *Celestina*, que, aunque escasos, vienen de la misma fuente, como hemos comprobado a través de un paciente cotejo entre estos dos textos; es el caso, por poner un ejemplo, del que acompaña la palabra "abeja", que en el texto del nebrisense se localiza en la entrada *abejera*:

Abeja pequeña. *apicula*
Abejera o torongil. *citriago -inis*
Abejera en griego. *melisphyllum -i*

Y Ulloa (Tragicomedia):

Abeja	per la pecchia.
Abeja esta	Mellisphyllum, dissero i Greci.

Podemos por tanto concluir con seguridad de estos cotejos que Ulloa trabajó con una de las ediciones revisadas del *Vocabulario*. En Italia se conservan hoy en día diferentes ejemplares de estas ediciones, señal que indica que su circulación en el siglo XVI pudo ser bastante amplia, más allá del uso académico por parte de unos pocos especialistas o estudiosos de la lengua española. Huelga decir que un cotejo con el *Universal vocabulario en latín y romance* de Alfonso de Palencia (1490)

no lleva al mismo resultado, ya que resultaron ausentes de este no pocas palabras latinas que como resguardo buscamos.

2.5

Pero Ulloa no se limita a seguir la lección del *Vocabulario español-latino* solo para los propósitos hasta aquí expuestos, sino que va más allá en la imitación de este repertorio de Antonio de Nebrija y lo transforma en una auténtica guía que utiliza también para configurar otros contenidos que pasan así a formar parte de sus obras. Un aspecto muy importante en este sentido es la fraseología que muestra el uso de los vocablos. Así por ejemplo, la acepción "arrancadura de raíz" que vimos arriba lematizada en la microestructura de la entrada "arranca la espada" está presente como entrada independiente en el *Vocabulario*. Y lo mismo se puede decir de un alto número de sintagmas presentes en los artículos de Ulloa donde este ofrece diferentes acepciones de una palabra o ejemplos de su uso. Dicho de otra forma, las variantes morfológicas que constituyen una buena parte del lexicon de ambas obras de Ulloa (a pesar de las diferencias metodológicas en su lematización) están sugeridas directamente por el vocabulario del nebrisense. Veamos, entre los muchos posibles, unos pocos casos.

En el glosario que se basa en el *Orlando furioso*, Ulloa recoge la forma "alabando" y construye el artículo siguiente:

Alabando. Lodando. **Alabar** a Dios. Lodar Iddio. *Alabarse a sí mismo:* lodarse a se stesso.
Alabança. Lodi. *Alabar la buena obra:* lodar la buona opera. (a pag. 56, col. 2).

Nebrija trae:

Alabar. *laudo -as • collaudo -as*
Alabança. *laudatio -onis*
Alabança del que es alabado. *laus -dis*
Alabança de muerto. *epitaphium -ii • neniae*
Alabança de dios. *hymnus -i*
Alabança de dioses τ ombres. *panegyris*

Al encontrar "apercebido" en el texto de Urrea, escribe lo siguiente:

Apercebido. *Apparechiato. Apercebida gente:* gente in ordine cio è da combatter.
Apercebimientos de guerra. *Apparecchi, preparamenti di guerra. Apercebir las banderas:* apparechiare, mettere in ordine le bandiere. *Apercebirse para la batalla:* mettersi in ordine per combatter. (a pag. 60, stan. 2, rig. 5).

Nebrija trae:

Apercebir o **amonestar**. *moneo • hortor*
Apercebimiento. *monitus -us • hortatio*
Apercebir para guerra. *euoco -as -aui*
Apercebimiento assi. *euocatio -onis*

Y al encontrar "azeite", escribe:

Azeite bien herviente. Olio ben bollente. *Azeites*: olij. **Azeitero** que lo vende. Cio è colui il quale vende l'olio. **Azeitera**, o alcuza. È il vaso commune dell'olio. **Azeitosa cosa**. Cio è cosa la quale sa d'olio. **Azeituno árbol**. Olivo. **Azeituna**. Fructo de hacer azeite, oliva della quale si fa l'olio (a pag. 130, col. 2, stancia 3, rig. 5).

Nebrija trae, entre otras formas, las siguientes:

Azeite qualquiera. *oleum • oliuum -i*
Azeitero que lo vende. *olearius • institor*
Azeitera vaso. *infusorium olearium • lecythus*
Azeitera esta mesma. *lenticula -ae*
Azeituno arbol. *olea -ae • oliua -ae*
Azeituna fruto del. *olea -ae • oliua*
Azeituna verde. *drupa -ae*
Azeituna para moler. *oliua pausia*
Azeituna cogida a pulgar. *olea strictiua*
Azeituna caediza. *olea caduca*

En el glosario que se basa en la *Tragicomedia*, uno de los primeros lemas encontrados es "abaxar":

Abaxar o descender.	per descender.
Abaxar otra cosa de alto.	per calar giu.
Abaxar lo sobervio.	per humilliar il superbo.
Abaxamiento assi.	per humilliatione di quello.

Nebrija, en su *Vocabulario*, trae casi lo mismo:

Abaxar por **decendir**. *descendo -is*
Abaxamiento decendimiento. *descensus -us*
Abaxar a otra cosa de alto *defero -rs*
Abaxamiento enesta manera *delatio -onis*
Abaxar lo soberuio. *humilio -as*
Abaxamiento assi. *humiliatio -onis*

Obsérvese que Ulloa utiliza también el metalenguaje de Nebrija, al referirse a la acepción recién expuesta a través del adverbio "assí", que se encuentra habitualmente usada en ambas obras de Ulloa, alternando con "de esta manera".

Pasemos al verbo "allegar", lematizado por Ulloa:

Allegar ayuntando	per congregare, adunando
Allegar assi	per congregare, o adunare
Allegamiento assi	per congregacione
Allegar o arribar al lugar	per giungere et arrivare
Allegando assi	per giungendo
Allegarse al señor	per appoggiarsi et accostarsi al signore
Allegandose o arrimarse a este	per appoggiandosi

Nebrija trae:

Allegar aiuntando. *congrego • aggrego -as*
Allegar assi. *cogo -is • congero -is*
Allegamiento assi. *congregatio • aggregatio*
Allegamiento assi. *congeries -ei • congestus -us*
Allegadiza cosa. *congesticius -a -um*
Allegar o arribar a lugar. *appello -is • applico -as*
Allegamiento assi. *applicatio • appulsio*
Allegar se. *accedo -is • haereo • adhaereo -es*
Allegamiento assi. *accessio • accessus -us*
Allegarse a menudo. *accessito -as -aui*
Allegado a señor en vando. *cliens -tis*
Allegamiento de tales. *clientela -ae*

Se aprecia en todos estos ejemplos la imitación por parte de Ulloa, que resulta aún más próxima al *Vocabulario* en este último glosario, ya que aquí se construyen los ejemplos y la fraseología siguiendo paso a paso a Nebrija, mientras que en los ejemplos sacados del glosario basado en el *Furioso*, a pesar de pasar algo parecido, por lo general no había un calco completo de sus entradas.

3. Conclusión

La gran estima que sentía Ulloa por Antonio de Nebrija se manifiesta también en comentarios que aparecen en otros escritos del autor. En el ámbito de la enumeración de las personalidades que dieron mayor lustre a "la nostra Spagna", por ejemplo, Ulloa menciona "l'egregio Antonio di Nebrissia, ristoratore della lingua Latina et Spagnuola"; estas palabras figuran en la dedicatoria —puesta al final de la traducción de los *Diálogos* de P. Mexía— a Bartolomeo Vilchies, secretario de Juan de Ayala, el embajador de España en Venezia (Dialoghi / di

Pietro Messia/ tradotti nuovamente di / spagnuolo in volgare / da Alfonso d'Ulloa./ Con la tavola di tutte/ le cose degne di memoria, che / in essi si leggono In Venetia, per Plinio Pietrasanta. MDLVII).

En conclusión, parece posible afirmar que el *Vocabulario español-latino* de Nebrija fue para Alfonso de Ulloa un instrumento de trabajo imprescindible, una guía utilizada constantemente para la recopilación de sus glosarios, hasta el punto de que si no hubiese tenido entre sus manos constantemente un ejemplar del *Vocabulario* del gramático y latinista andaluz, sus dos obritas no tendrían la riqueza léxica y fraseológica que en cambio tienen. Hemos podido demostrar que el colaborador de Gabriel Giolito trabajaba con un ejemplar perteneciente a la edición corregida y aumentada de 1513. Los numerosísimos rastros del *Vocabulario* dejados en los dos pequeños diccionarios, a pesar de que estos sean en varios aspectos diferentes el uno del otro, atañen tanto al método lexicográfico como al contenido y son visibles, por un lado, en cuanto a la falta de nociones enciclopédicas (con unas pocas excepciones), al metalenguaje y a la ordenación léxica (también solo parcialmente y en diferente medida en los dos textos), y por el otro a la variación y riqueza morfológica, a las referencias a la traducción al latín y al griego de algunos vocablos y a la ejemplificación. El elemento de mayor originalidad de los glosarios de Ulloa, que no pudo encontrar en la obra del nebrisense, es la traducción al italiano (para la que se pudo basar en otros repertorios más oportunos), además de la búsqueda en los textos literarios de los vocablos que merecían ser insertados. Podemos pues concluir que desde su publicación el *Vocabulario español-latino* de Nebrija (con el homólogo latino-español) fue un punto de referencia de toda la lexicografía en Europa y particularmente en el caso de los glosarios de Ulloa constituyeron el aporte más importante para la redacción de los mismos.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Accademia della Crusca. 1612. *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Venezia: Appresso Giovanni Alberti.
- Ávila y Zúñiga, Luis de. 1548. *Brieve commentario dello illustre signor don Aluigi d'Auila, et zuniga; ... nella guerra della Germania fatta dal felicissimo & maximo imperadore Carlo V d'Austria. Tradotto di spagnuolo in lingua toscana*. In Venetia.
- ICCU. *Edit16. Censimento nazionale delle edizioni italiane del XVI secolo*. Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane e per le Informazioni Bibliografiche – ICCU. Disponible en: edit16.iccu.sbn.it/web_iccu/ihome.htm
- Nebrija, Antonio de. 1513. "Vocabulario hispano-latino". En: Vidal Díez, Mónica. *El Vocabulario hispano-latino (1513) de E. A. de Nebrija: estudio y edición crítica. Tesis doctoral*. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es>

- Nebrija, Antonio de. 1951 [1495]. *Vocabulario español-latino*. Facsímil publicado por la Real Academia Española. Madrid.
- OPAC SBN. *Catalogo del servizio bibliotecario nazionale (Online Public Access Catalog)*. En línea: <https://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/informazioni.jsp>
- Ulloa, Alfonso de. 1553. "Exposition de muchos vocablos castellanos en lengua italiana". En: *Tragicomedia de Calisto y Melibea, en la qual se contienen demas de su agradable y dulce estilo, muchas sentencias philosophales y avisos muy necesarios para mancebos*. In Vinegia, appresso Gabriel Giolito de Ferrari e fratelli.
- Ulloa, Alfonso de. 1553. "Exposicion de todos los vocablos difficultosos contenidos en el presente libro". En: *Orlando Fvrioso de m. Lvdovico Ariosto, dirigido al Principe Don Philippe N. S. traduzido en romance castellano por el S. Don Hieronimo de Vrrea, y nuevamente impresso y con diligentia corregido*. Impresso en Venecia por Gabriel Giolito de Ferrariis y sus hermanos.
- Ulloa, Alfonso de. 1556. "Exposicion de todos los vocablos difficultosos contenidos en el presente libro". En: *Orlando Fvrioso de m. Lvdovico Ariosto, dirigido al Principe Don Philippe N. S. traduzido en romance castellano por el S. Don Hieronimo de Vrrea, y nuevamente impresso y con diligentia corregido*. A Lyon: en Casa de Gulielmo Roville.
- Ulloa, Alfonso de. 1557. *Dialoghi / di Pietro Messia/ tradotti nuovamente di / spagnuolo in volgare / da Alfonso d'Ulloa./ Con la tavola di tutte/ le cose degne di memoria, che / in essi si leggono*. In Venetia: per Plinio Pietrasanta.
- Ulloa, Alfonso de. 1557. *Institutione d'vn re christiano raccolta principalmente dalla sacra Scrittura, & da' sacri dottori, per il maestro Filippo della Torre*. In Vinegia: appresso Gian'Andrea Valuassori, detto Guadagnino.

Fuentes secundarias

- Alvar Ezquerro, Manuel. 1998. "Nebrija ¿comprendido?". En: Andrés-Suárez, I. & López Molina, L. (coords.), *Estudios de lingüística y filología españolas. Homenaje a Germán Colón*. Madrid: Gredos, 29-37.
- Alvar Ezquerro, Manuel. 1992. "Nebrija, autor de diccionarios". En: *Cuadernos de historia moderna* 13, 199-209.
- Arróniz, Othón. 1968. "Alfonso de Ulloa servidor de don Juan Hurtado de Mendoza". En: *Bulletin Hispanique* LXX.3-4, 437-457.
- Binotti, Lucia. 1996. "Alfonso de Ulloa's Editorial Project: Translating, Marketing, Spanish Best-Sellers in Venice". En: *Allegorica. A Journal of Medieval and Renaissance Literature* 17, 35-54.
- Bognolo, Anna. 2017. "Entre *Celestinas*, novela sentimental y libros de caballerías. La empresa editorial de los Nicolini da Sabbio y Juan Bautista Pederzano en Venecia alrededor de 1530". En: *Serenísima palabra. Actas del X Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro (Venecia, 14-18 de julio de 2014)*. Biblioteca di Rassegna iberistica 5, 727-738.
- Bongi, Salvatore. 1890-1897. *Annali di Gabriel Giolito de' Ferrari da Trino di Monferrato. Stampatore in Venezia*, 2 vols. Roma-Lucca: Tipografía Giusti.
- Capra, Daniela. 2007. "Francisco Delicado, Alonso de Ulloa y la *Introducción a la lengua española*". En: *Artifara* 7. Disponible en: <http://www.artifara.unito.it/default.aspx>.
- Capra, Daniela. 2011. "Il libro spagnolo in Italia nel Cinquecento come veicolo di mediazione interculturale". En: Bondi, Marina et al. (eds.), *Appartenenze multiple. Prospettive interdisciplinari su immigrazione, identità e dialogo interculturale*. Roma: Officina Edizioni, 95-106.

- Carpí, Elena. 2007. *La Instrucción de Mercaderes di Saravia de la Calle e la Institutione de' mercanti di Alfonso de Ulloa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Carpí, Elena. 2011. "Aspectos lingüísticos de la traducción italiana de la *Instrucción de Mercaderes de Saravia de la Calle*". En: *Studi Linguistici e Filologici Online Dipartimento di Linguistica – Università di Pisa* 9, 63-86. Disponible en: www.humnet.unipi.it/slifo.
- Cerrón Puga, María Luisa. 1995. *Fernán Pérez de Oliva. Diálogo de la dignidad del hombre. Razonamientos. Ejercicios*. Madrid: Cátedra.
- Cerrón Puga, María Luisa. 2014. "¿Espía o traductor? El oficio de Alfonso de Ulloa en Venecia (1552-1570)". En: Canettieri, Paolo & Punzi, Arianna (eds.), *Dai pochi ai molti. Studi in onore di Roberto Antonelli*. Roma: Viella, 543-61.
- Civil, Pierre. 2001. "Giolito de Ferrari: un éditeur vénitien hispanophile". En: Civil, Pierre (coord.), *Écriture, Pouvoir et Société en Espagne aux XVI^e et XVII^e siècles. Hommage à Augustin Redondo* (Travaux du CRES). Paris: Publications de la Sorbonne - Presses de la Sorbonne Nouvelle, 211-220.
- Di Filippo Bareggi, Claudia. 1988. *Il mestiere di scrivere. Lavoro intellettuale e mercato librario a Venezia nel Cinquecento*. Roma: Bulzoni.
- Gallina, Annamaria. 1959. *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*. Firenze: Olschki.
- Gallina, Annamaria. 1955. "Un intermediario fra la cultura italiana e spagnola nel s. XVI: Alfonso de Ulloa". En: *Quaderni ibero-america* 17, 4-12.
- Gallina, Anna Maria. 1956. "Un intermediario fra la cultura italiana e spagnola nel s. XVI: Alfonso de Ulloa". En: *Quaderni ibero-america* 19-20, 194-209.
- Lievens, Anne-Marie. 2002. *Il caso Ulloa: uno spagnolo "irregolare" nella editoria veneziana del Cinquecento*. Roma.
- Lievens, Anne-Marie. 2018. "De Venecia a Viena. Estrategias del discurso histórico: la *Vita del Potentissimo, e Cristianiss. Imperatore Ferdinando Primo* (1565) de Ulloa. Datos inéditos". En: Rosso, Maria et al. (eds.), *Trayectorias literarias hispánicas: redes, irradiaciones y confluencias*. Roma: AISPI Edizioni, 175-207.
- Magno, Alessandro Marzo. 2012. *L'alba dei libri. Quando Venezia ha fatto leggere il mondo*. Milano: Garzanti.
- Minervini, Laura. 1995. "L'attività di traduzione degli ebrei spagnoli in Italia nel XVI e XVII sec.". En: *Scrittura e riscrittura. Traduzioni, refundiciones, parodie e plagis. Atti del Convegno AISPI di Roma*. Roma: Bulzoni, 229-240.
- Muñiz Muñiz, M. de las Nieves. 2002. "Introducción". En: Segre, Cesare & Muñiz Muñiz, M. de las Nieves (eds.), *Ludovico Ariosto. Orlando Furioso. Ed. bilingue*. Madrid: Cátedra. Disponible en: <http://stel.ub.edu/orlandoproyecto.php?cont=edicion>
- Nieto Jiménez, Lidio. 1991. "Los glosarios de 1553 de A. de Ulloa". En: *Revista de Filología Española* LXXI, 253-285.
- Nieto Jiménez, Lidio. 2000. "Vocabularios y glosarios del español de los siglos XIV al XVI". En: *Revista de Filología Española* LXXX, 155-180.
- Nuovo, Angela & Coppens, Christian. 2005. *I Giolito e la stampa nell'Italia del XVI secolo*. Genève: Droz.
- Pallotta, Anthony. 1991. "Venetian Printers and Spanish Literature in Sixteenth-Century Italy". En: *Comparative Literature* 43. 1, 20-42.
- Pastorello, Ester. 1924. *Tipografi, editori, librai a Venezia nel secolo XVI*. Firenze: Olschki.
- Rumeu de Armas, Antonio. 1973. *Alfonso de Ulloa, introductor de la cultura española en Italia*. Madrid: Gredos.

- Salvador, Gregorio. 1994. "Nebrija como iniciador de la lexicografía española". En: Escavy Zamora, Ricardo *et al.* (eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística. Nebrija V centenario*. Murcia: Universidad de Murcia, 5-22.
- Vázquez, Ignacio. 2011. "La formación de los leonarios románicos: el caso español, portugués y francés". En: *Res Diachronicae* 9, 79-92.
- Vidal Díez, Mónica. 2007. *El Vocabulario hispano-latino (1513) de E. A. de Nebrija: estudio y edición crítica. Tesis doctoral*. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es>.

Título / Title

Los glosarios de Alfonso de Ulloa y el *Vocabulario hispano-latino* de Antonio de Nebrija

Alfonso de Ulloa's glossaries and Antonio de Nebrija's *Vocabulario hispano-latino*

Resumen / Abstract

Este trabajo se propone ahondar en la relación entre los dos glosarios español-italiano de Alfonso de Ulloa (ambos Venecia, 1553), considerados los primeros para este par de lenguas, y el *Vocabulario hispano-latino* de Antonio de Nebrija. Las dos obras de Ulloa tienen función didáctica, evidenciada por su colocación como paratexto de importantes obras literarias, en las que se basan: la *Tragicomedia de Calisto e Melíbea* y el *Orlando Furioso*, traducido por Jerónimo de Urrea (1549); la elección léxica se centra en las palabras supuestamente oscuras por falta de semejanza con las correspondientes italianas. Dichas obras se estamparon, con sus paratextos, en los mismos días, lo que podría indicar que el trabajo se llevó a cabo paralelamente. Se examinarán sus diferencias y puntos de contacto, entre los que se cuenta su deuda con el *Vocabulario*. Algunos aspectos que en este trabajo tomaremos en consideración para reconducirlos a la lección del nebrisense son el criterio de ordenación de las entradas, la selección léxica, la falta (en particular en el glosario relativo al léxico de la *Celestina*) de explicaciones enciclopédicas, y el recurso a la traducción al latín y a veces al griego de los lemas.

This paper will focus on the relation between the two Spanish-Italian glossaries by Alfonso de Ulloa (both Venice, 1553), regarded as the first ones for these two languages, and the *Vocabulario hispano-latino* by Antonio de Nebrija. Both glossaries have a didactic function, as they serve as paratext for two important literary works which they are based upon: *Tragicomedia de Calisto e Melíbea* and *Orlando Furioso*, translated by Jerónimo de Urrea (1549). The glossaries' lexical selection focuses on those words that seem obscure because of a lack of similarity with their Italian equivalent. The two works were printed in the same days, which suggests a parallel workout. A comparison-contrast will be carried out. Furthermore, their debt toward Nebrija's work will be analyzed through the following characteristics: entries' order, lexical selection, lack of encyclopaedic explanations (especially in the glossary based on *Celestina*), and the Latin —as well as Greek— translation for some words.

Palabras clave / Keywords

Alfonso de Ulloa, Antonio de Nebrija, lexicografía hispano-italiana.
Alfonso de Ulloa, Antonio de Nebrija, Hispanic-Italian lexicography.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570201, 550510

Información y dirección de la autora / Author and address information

Daniela Capra

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Largo S. Eufemia, 19

41121 Modena (Italia)

Correo electrónico: daniela.capra@unimore.it

Sophie Sarrazin

El tratamiento de *ser/estar* en las primeras gramáticas del español para francófonos

Las primeras gramáticas españolas del foco francés, es decir aquellas obras editadas en zonas francófonas entre 1597 (edición parisina de la *Parfaicte Methode* de Charpentier) y 1697 (primera edición de la *Nouvelle grammaire espagnolle* de Sobrino) ofrecen un copioso grupo de textos de unas catorce obras originales, a las que conviene añadir algunas reediciones, como las de las gramáticas de Oudin y Lancelot (ver fuentes primarias). Además de constituir un amplio corpus, esta serie textual se caracteriza por su heterogeneidad, lo que la hace muy representativa de las gramáticas didácticas del español de la época, abarcando manuales de "gramáticos por necesidad" y obras de "gramáticos por profesión" en palabras de Martínez Gavilán (2002), distintos modelos didácticos (el que se apoya exclusivamente en reglas gramaticales y el que combina método gramatical y método conversacional, v. Sánchez Pérez 1987; Martínez Gavilán 2002) y distintos enfoques, con obras de corte descriptivo-práctico, y otras, como la de Diego de la Encarnación, de índole teórica y racionalista (Martínez Gavilán 2002). Se trata, por lo tanto, de un valioso campo de investigación que permite observar no solo los albores de la tradición gramatical hispano-francesa, sino también una vertiente de la gramatización (Auroux 1994) del español como lengua extranjera a lo largo del siglo XVII.

Entre las cuestiones que más dificultades suscitan en el aprendizaje del español por alófonos, destaca la del contraste entre los verbos *ser* y *estar*, cuestión a la vez central en el conocimiento del idioma, por la alta frecuencia de uso de estos verbos, y problemática, dados los numerosos casos y contextos de alternancia entre ambos verbos así como la existencia, en la lengua materna de los aprendientes, de un único equivalente, el verbo *être*. No es de sorprender, entonces, que aunque sea, en rigor, una cuestión léxica, aparezca casi sistemáticamente en las gramáticas didácticas del español desde Miranda (1566). Ni que, como recalca José Jesús Gómez Asencio,

el control de la oposición SER/ESTAR [ocupara] y [preocupara] menos en las gramáticas de español publicadas en España, esto es, para hispanohablantes, que en las gramáticas concebidas como textos de ELE y destinadas a resolver problemas de aprendizaje, especialmente si, como es el caso, son complejos (Gómez Asencio 2013, 205).

El objetivo del presente estudio es examinar cómo la cuestión de *ser* y *estar* ocupó y preocupó a los tratadistas del foco francófono a lo largo del siglo XVII y si pueden destacarse características comunes en el tratamiento del contraste.

Tras una breve síntesis de los rasgos generales comunes a todas las obras, me detendré en los cuatro autores cuyas descripciones suponen unos verdaderos avances en comparación con los modelos anteriores, especialmente el forjado por Miranda, e intentaré evidenciar sus características.

1. Rasgos generales

De los tratamientos de la cuestión de *ser/estar* en nuestro corpus, pueden destacarse tendencias generales en cuanto a lo que llamaré *grado de visibilidad del tema*, (ausencia vs presencia del tema en las obras), en lo referente a la categorización de los verbos que nos interesan, y también en lo referente a la originalidad descriptiva de las obras, como vamos a ver ahora.

1.1 Grado de visibilidad del tema

Acerca de la visibilidad del tema de *ser/estar*, *i.e.* de la proporción de obras del corpus que insertan un comentario sobre la(s) diferencia(s) entre ambos verbos, se puede decir que es bastante alta, puesto que no pasan de tres los textos que no le dedican ningún apartado, a saber: Saulnier (1608; 1624) y Luna (1623)¹. Tal silencio puede explicarse por la preferencia que otorgan estos autores a la observación del uso, tratándose de manuales que reservan un espacio importante a los diálogos o coloquios didácticos y privilegian por tanto el método conversacional (Sánchez Pérez 1992).

1.2 Clasificación

En lo que atañe a las tendencias clasificatorias generales de *ser* y *estar*, conviene subrayar que la mayoría de los autores categorizan *ser* y *estar* como verbos auxiliares.

Eligen esta categorización Oudin (1597; 1604; 1619), Doujat (1644), Des Roziers (1659), Lancelot (1660; 1665), Ferrus (1680) y Sobrino (1697). En esta configuración, *ser* es considerado auxiliar pasivo, por oposición a *haber*, clasificado como auxiliar activo. La dicotomía entre las dos subcategorías viene reforzada por una agrupación simétrica, que asocia, por un lado, *ser* y *estar* como

¹ Como se sabe, esta fecha es la de la edición londinense del tratado de Luna pero es la única que he podido consultar.

auxiliares pasivos, y por otro, *haber* y *tener* como auxiliares activos, lo que anima ciertos tratadistas a establecer paralelismos entre ambas parejas de verbos. Es así como Doujat escribe que "Comme il y a de la différence entre *haver & tener*, il y en a de *mesme* entre *ser* et *estar*" (1644, 74) ["hay diferencias entre *haber* y *tener* como las hay entre *ser* y *estar*"] pero dichos paralelismos no desembocan nunca en un paralelismo semántico, es decir en una aprensión del contraste que sea común a ambos binomios. Lo que interesa a los gramáticos-docentes es advertir de que frente a cada uno de los verbos auxiliares *être* y *avoir* del francés existen dos equivalentes en español que no son intercambiables. Lancelot se aparta un tanto de este modelo descriptivo, ya que opone, en un primer nivel, *haber* a *ser*, como los auxiliares más frecuentes —"ordinaires", según sus propias palabras— de la auxiliabilidad activa y pasiva y, en menor modo, *tener* a *estar*, como representantes secundarios de las dos auxiliabilidades.

Charpentier (1596), Salazar (1614), Encarnación (1624) y Texeda (1619) no respetan las pautas clasificatorias antes descritas. En opinión del primero, solamente *haber* puede considerarse auxiliar; Encarnación, por su parte, inserta la pareja *haber/tener* en la categoría de los auxiliares, pero clasifica *ser* y *estar* como "verbes substantifs", a imitación de Prisciano. En Salazar (1614) y Texeda (1619) los paradigmas modo-temporales de *ser*, *estar*, *haber* y *tener* no están acompañados de ninguna especificación y por lo tanto de ningún indicio de caracterización.

Como señalan Quijada Van den Berghe (2010) y Díaz Villalba (2017), el término de verbo auxiliar aparece por primera vez en 1550 en la gramática francesa de Jean Pillot y a partir de esa época se extiende a otros tratados y a otros focos, afianzándose en el siglo XVII como categoría gramatical, para designar el verbo "que ayuda" a construir los tiempos compuestos y la diátesis pasiva, competencias compartidas por el verbo *être* del francés. Su presencia en los autores citados no es, por consiguiente, un hecho sorprendente.

1.3 Originalidad de las descripciones

Como es habitual, las obras del corpus no son del todo iguales con respecto a la originalidad de los tratamientos que ofrecen del tema que aquí interesa. Se pueden dividir en tres grupos:

- el primer grupo lo conforman aquellos autores que se contentan con copiar a otros: entran en esta categoría Doujat (1644) y Sobrino (1697) que copian integralmente o casi integralmente a Oudin; Ferrus 1680, quien copia a des Roziers (1659);

- el segundo grupo sería el de las copias "detrimentales" en palabras de Sáez Rivera (2009) y de las propuestas sin fundamentos, es decir, el grupo constituido por descripciones que se inspiran en propuestas de otros tratadistas, estropeándolas o simplificándolas hasta quitarles toda sustancia y por aquellas que podrían calificarse de extravagantes: pertenecen a esta clase los discursos confusos y contradictorios de Des Roziers (1659) y Salazar (1614) así como el de Texeda (1614). Los comentarios de des Roziers se extienden en unas quince páginas que contienen mayoritariamente ejemplos de uso de *ser* y *estar*, y todo parece indicar que el tratadista no entiende muy bien lo que ha podido leer en otros autores. Así, interpreta el *ser* "substantif" (como ha podido definirlo Encarnación en 1624) como el *ser* sustantivado de *Dios es el ser de todas las cosas* (1659, 115) y viene a dar la misma definición a *ser* ("le verbe *ser* signifie l'essence de quelque chose en manifestant une qualité ou une quantité" [el verbo *ser* significa la esencia de algo, manifestando una cualidad o una cantidad], 1659, 116) que a *estar* ("le verbe *estar* signifie l'estre de quelque chose en marquand une qualité ou une quantité", 1659, 125), retomando, como veremos más adelante, el discurso de Oudin sobre *ser*. Salazar, por su parte, no parece ver ninguna diferencia entre los dos verbos existenciales ya que, además de confundirlos en los paradigmas verbales, inserta estos enigmáticos comentarios: "advierresse que este verbo *ser*, es el mesmo que *estar*, segun el tiempo donde se halla la palabra"; "De aqui, se saca que el verbo, *ser*, sirven [*sic*] para cosas que tocan a la persona mesma" (*ibid.*, 304) o "Se vee como *ser*, y *estar*, son muy conformes, salvo que es menester mirar los tiempos de lo uno y de lo otro" (Salazar 1614, 303-304); Texeda, que inserta su discurso sobre *ser* y *estar* en un una serie de comentarios léxicos y morfológicos a finales de su tratado, señala la existencia de estos dos verbos frente a *être* pero se contenta con remitir a unos ejemplos, probablemente inspirados por las observaciones de Oudin:

De los verbos *ser*, y *estar*.

Estos dos verbos que en la lengua Francesa significan ambos *estre*, los toma el Español de diferente manera en sus significaciones, como se vera en estos exemplos.

Donde esta el señor Diego.

Como esta Juan.

Pedro es buen hombre.

Es blanco. » (Texeda 1619, 292-294).

- el grupo de los autores cuyas propuestas suponen un avance respecto a las descripciones anteriores y especialmente con la de Miranda: Charpentier (1596), Oudin (1597; 1604; 1619) Lancelot 1660; 1665) o que desarrollan una teoría propia y original como Encarnación (1624). Es en aquellos autores en los que me voy a centrar ahora.

2. Las innovaciones (Charpentier 1596, Oudin 1597/1604/1619, Encarnación 1624; Lancelot 1660/1665)

2.1 El modelo descriptivo inicial: la propuesta de Miranda (1566)

Como es bien sabido (v. por ejemplo Quijada Van den Berghe 2010, 360-361), la descripción del contraste que propone Miranda consiste en atribuir a *ser* la propiedad de significar "la essentia della cosa" y "la qualità di qualche cosa", una propiedad ilustrada con los ejemplos: *Es bueno, es malo, es tuerto, era coxo, fue sordo*, mientras que de *estar* dice nuestro tratadista que sirve para traducir los usos locativos del verbo italiano *essere*: "ma se si vorrà intendere essere in qualche luogo, allhora non s'userà in alcun modo in Castigliano, del verbo *ser*, se non dal verbo *estar*" (Miranda 1566, 141). El breve comentario, insertado en el Libro segundo ("Del verbo, e del participio"), viene acompañado de numerosos ejemplos que ilustran el valor locativo de *estar*; el apartado sobre las diferencias entre *ser* y *estar* con respecto al *essere* toscano se cierra con la indicación de que el verbo *ser* también permite expresar "la passiva", combinado con el participio. En el Libro tercero del tratado, en la parte dedicada a los "modi di parlare" de los que "non si puo dar regola certa" "ma con la commun prattica delli spagnoli si potranno acquistare" (Miranda 1566, 318), el gramático vuelve a mencionar *ser* y *estar*, pero tratándolos esta vez como modismos, cuyos significados no coinciden con la regla general anteriormente expuesta. Con *ser* aduce ejemplos de usos que se apartan de la propiedad dada como definitoria del verbo (expresión de la esencia y cualidad), es decir, usos copulativos metafóricos, metonímicos o antonomásticos ("es un perdido", "es un gato", "es un César"); para *estar* menciona las locuciones *estar bien / estar mal con alguien, estar por, estar bueno* y otros usos en los que *estar* se usa por el *esser* del toscano: *estar en su seso, fuera de sí, para + infinitivo*, así como los empleos locativos de *estar*, ya señalados en la segunda parte del tratado.

Como se ve, en un tratamiento altamente contrastivo, Miranda considera *ser* como el equivalente natural de *essere* (movido, con toda probabilidad por la proximidad morfológica y la etimología), mientras hace de *estar* un equivalente secundario, ocasional, del verbo existencial toscano, lo cual puede explicar el escaso interés que muestra el gramático por la caracterización del descendiente del verbo latino *stare*.

De hecho, el contraste expuesto en las *Osservazioni* queda incompleto, fragmentario: en primer lugar, porque tal como viene formulado, descarta —o calla, como se quiera— la posibilidad para *estar* de funcionar como verbo atributivo, lo cual es problemático, dada la alta frecuencia del uso y sobre todo los numerosos casos de alternancia con *ser* y las consecuentes dudas que se plantean a los aprendientes a la hora de seleccionar el verbo copulativo apropiado. En segundo lugar, y como consecuencia de lo que precede, los ámbitos de aplicación

de *ser* y *estar* (esencia, cualidad, estructuras atributivas y diátesis pasiva para *ser* vs localización para *estar*) distan mucho de abarcar todos los empleos de *ser* y *estar*: no se dice nada de los usos absolutos de dichos verbos ni de la situación que se presenta cuando la "qualità" "della cosa" no es esencial.

2.2 La aportación del foco francófono: la delimitación de "zonas de competencias exclusivas" para *ser* y *estar*

El cotejo de las propuestas de los cuatro autores innovadores en lo tocante al tratamiento de *ser/estar* me ha llevado a la conclusión de que el punto común entre los cuatro autores, el punto de convergencia, es la preocupación que muestran los tratadistas por atribuir a cada miembro de la pareja *ser-estar* un territorio propio, privado y exclusivo, es decir algo que me atreveré a llamar "zona de competencia exclusiva", a diferencia de Miranda que, como se ha dicho, propone un tratamiento desigual de la pareja, probablemente condicionado por la situación de *essere* y *stare* en italiano, situación que puede haberlo llevado a considerar *estar* como equivalente accesorio de *essere*.

2.2.1 Charpentier

Charpentier, si bien sigue muy fielmente a Miranda en la definición de *ser/estar*, distinguiendo entre un *ser* relacionado con la expresión de la sustancia y un *estar* ligado a la localización, añade a la descripción del tratadista hispano-italiano el argumento de la no-alternancia entre *ser* y *estar*, a partir de un ejemplo sacado del poeta Boscán, y en que, contrariamente a los ejemplos de Miranda con *ser* atributivo, presenta un contexto que rechaza el uso de *estar*:

Mais avant que passer aux coniuguaisons, faut noter la différence qu'il y a entre ce verbe *Soy*, & *estoy* d'autant que *soy* signifie & dénote la substance & qualité de la chose, comme *es bueno*, il est bon: mais *estar* signifie lieu, comme *estoy en casa*, la distinction se verra aisément par cet exemple du Boscan [Pero antes de pasar a las conjugaciones, cabe notar la diferencia que hay entre este verbo, *soy* y *estoy*, ya que *soy* significa y denota la sustancia y cualidad de la cosa, como *es bueno*, il est bon: pero *estar* significa lugar, como *estoy en casa*; la distinción fácilmente se verá con este ejemplo de Boscán:]

*Del cocodrilo es su uida,
que de día esta en la tierra.*

Nous le tournerions ainsi, c'est la vie du Cocodrile d'estre de jour en terre : ou il se void que l'on ne diroit pas bien *esta su uida*, *ny es en tierra* [lo traduciríamos así: *c'est la vie du Cocodrile d'être de jour en terre* donde se ve que no se diría *esta su vida*, ni *es en tierra*] (Charpentier 1596, 62-63).

Este argumento evidencia la voluntad de Charpentier de complementar las instrucciones de uso de Miranda, de llenar los vacíos de la propuesta inicial, de acotar los territorios propios de *ser* y *estar*. Los ámbitos de aplicación de *ser* y *estar* no pueden coincidir. Así debe entenderse también el comentario final en que el hispanista alude a la posibilidad para *estar* de combinarse con adjetivos atributos ("Neantmoins *estar* se prend aucune fois pour dénoter qualité, comme *estar malo estre malade*" [Sin embargo, *estar* se usa algunas veces para denotar cualidad, como *estar malo, être malade*]), ya que trata de especificar, de determinar las aptitudes de *estar* frente a *ser*, sacando uno de los ejemplos que Miranda tenía relegado en el cajón de sastre de sus "modi de parlare" para colocarlo en la reflexión sobre el contraste.

2.2.2 Encarnación, Oudin, Lancelot: la búsqueda de rasgos definitorios antitéticos

En Oudin, Encarnación y Lancelot, la voluntad de distinguir sendas zonas de competencia exclusivas para *ser* y *estar* es aún más evidente: en efecto, los tres tratadistas despliegan grandes esfuerzos por encontrar un principio definitorio que permita establecer una partición que dé cuenta de todos los usos de *ser* y *estar*. Para conseguir tal objetivo, las definiciones atribuidas a cada verbo tienen que ser antitéticas, o al menos, apoyarse en un elemento antitético, única manera de conseguir que los territorios de *ser* y *estar* sean exclusivos y, como dirían los fonólogos, en distribución complementaria.

La propuesta de Encarnación es sin duda la más original en la medida en que son pocos los ecos que pueden percibirse de otras gramáticas didácticas —como las de Miranda o Oudin—. Los ecos se limitan a la alusión al valor locativo de *estar* (comentario, como se ha visto, tomado de Miranda y reproducido por un gran número de tratadistas, entre los cuales está Oudin) y al ejemplo *estoy malo*, aducido por primera vez por Miranda para ilustrar lo que consideraba como modismo y retomado en un sinfín de obras, como *La Parfaicte Methode* de Charpentier o las distintas ediciones de Oudin (ver *infra*).

Son al menos dos las razones que hacen de la reflexión de Encarnación sobre *ser* y *estar* una propuesta muy singular en el panorama de las gramáticas españolas para extranjeros de la época (1624). La primera, que se explica en gran parte por el acercamiento racionalista y semasiológico del carmelita de Douai, es el tratamiento conjunto de los usos pasivos y copulativos de los dos verbos: tras señalar los usos pasivos de los dos verbos (designados como *sustantivos*, como ya se ha dicho), Encarnación define la diátesis pasiva como la expresión de la recepción de las pasiones por el sujeto e inscribe los usos copulativos dentro de ese esquema. La segunda razón que singulariza a Encarnación en este primer

cuarto del siglo XVII es que fundamenta el contraste entre *ser* y *estar* sobre un principio de partición antitético, oponiendo la pasión de larga duración, propia de *ser*, a la de larga duración, significada por *estar*:

pour [les verbes] qui signifient passion, à cause de quoy ils s'appellent passifs, nous ne les avons point, non plus que le François ; mais nous signifions la passion avec le temps par le moyen de ces deux verbes, *soy*, & *estoy*, qui s'appellent substantifs, & en François s'expliquent tous deux par, *ie suis*. Tellement que adioustant après tous les temps et personnes desdicts verbes, les participes passifs de tous les autres, nous signifions la passion, ou la voix passive [...] la signification, ou la voix passive, se forme ainsi, *Dios es amado de mi* [...] signifier passion, ce n'est que signifier le [...] mouvement [...] comme il s'en retourne de la chose, ou personne, qui l'a receu, vers le principe, ou personne, d'où il est sorty. [...]

Or doncques ceste reception, ou passion est tousjours le moyen par lequel le subject reçoit ce qu'il reçoit. Puis donc qu'il a des choses et passions demeurantes & permanentes, ou qu'elles sont d'une longue duree en leur subject ; & d'autres, qu'elles sont courantes & coulantes, ou de peu de durée en leur subject ; il faut qu'il ait ainsi des verbes differents, à fin de signifier ceste difference des choses, & passions ; comme nous les avons en Espagnol. Car ce verbe *yo soy*, sert pour signifier les passions des choses d'une longue durée, & cela tousjours, ou le plus souvent ; comme nous disons, *yo soy hombre*, *yo soy virtuoso*, ou *maestro*, ou *capitan*, ou *clerigo*, ou *amado* ; je suis homme, je suis vertueux, ou maistre ou capitaine, ou prestre, ou aymé : parce que toutes ces choses sont tousjours, ou le plus souvent, sont de quelque longue durée. Et ce verbe, *yo estoy*, sert pour toutes les autres choses qui sont de peu de durée, & aussi pour signifier le lieu, où quelque chose est reçüe, comme *yo estoy malo*, ou *cansado*, ou *indispuesto*, ou *en la cama*. *Dios esta enojado*, ou *en el Cielo* : je suis malade, ou las, ou indisposé, ou au lict. Dieu est fashé, ou au Ciel (Encarnación 1624, 91-93).

[en cuanto a [los verbos] que significan pasión, por lo cual se llaman pasivos, no los tenemos, como tampoco los tiene el francés; pero significamos la pasión con el tiempo por estos dos verbos, *soy* y *estoy*, que se llaman sustantivos y en francés se explican los dos por *je suis*. De tal modo que, adjuntando tras todas las personas y tiempos de esos verbos los participios pasivos de todos los demás, significamos la pasión o la voz pasiva. [...] la significación, o voz pasiva, así se forma: *Dios es amado de mi* [...] signifier pasión no es otra cosa sino signifier el [...] movimiento [...] que va de la cosa o persona que la ha recibido hacia el principio o persona de que ha salido. [...]

Por consiguiente, esta recepción, o pasión, siempre es el medio por el cual el sujeto recibe lo que recibe. Puesto que existen pasiones establecidas y permanentes o que son pasiones de larga duración en el sujeto y otras que fluyen y pasan y son pasiones de poca duración en su sujeto, lo mismo han de existir verbos distintos para significar esa diferencia de las cosas y pasiones, como los tenemos en español. Pues este verbo, *yo soy*, sirve para significar las pasiones de las cosas de larga duración, y ello siempre o las más de las veces. Como cuando decimos *yo soy hombre*, *yo soy virtuoso*, o *maestro*, o *capitán*, o *clérigo*, o *amado*: *je suis homme*, *je suis vertueux*, ou *maistre* ou *capitaine*, ou *prestre*, ou *aymé*: porque todas esas cosas son siempre, o las más de las veces, de alguna larga duración. Y el verbo, *yo estoy*, sirve para todas las cosas que son de poca duración, y también para significar el lugar donde se recibe la cosa, como *yo estoy malo*, o *cansado*, o *indispuesto*, o *en la cama*. *Dios está enojado*, o *en el cielo*: *je suis malade*, ou *las*, ou *indisposé*, ou *au lict*. *Dieu est fashé*, ou *au Ciel*].

La oposición *larga vs poca duración* que, como se verá, retomará Lancelot, se presenta claramente, aunque matizada ("le plus souvent"), como un rasgo diferenciador globalizante ideado para dar cuenta de todos los usos de *ser* y *estar*, pasivos y copulativos y también locativos para *estar*, siendo definida la localización como "el lugar donde se recibe la cosa".

El cotejo de las tres versiones sucesivas de la doctrina de Oudin muestra una evolución también orientada hacia la búsqueda de un rasgo antinómico para las definiciones de *ser* y *estar*.

El texto de la primera edición (1597) retoma los puntos expuestos por Miranda (esencia vs localización), así como los ejemplos aducidos en las *Osservationi*. El tratamiento de *estar bueno / estar malo*, no se distingue del propuesto por el tratadista hispano-toscano: Oudin señala la posibilidad para *estar* de combinarse con *malo* y *bueno*, pero considera este uso como un modismo, una excepción a la regla general (que sería: *malo* y *bueno* se emplean con *ser*), en que los adjetivos no tienen su significado propio:

La différence qu'il y a en l'acception de *ser* et d'*estar* consiste en ce que *ser* signifie l'essence de quelque chose, dénotant qualité ou quantité comme *ser bueno*, *ser malo*, *ser grande*, *pequeño*, *tuerto*, *coxo*, &c. Mais *estar* signifie *estre* en quelque lieu, comme *yo estoy en Roma*, *yo he estado en Paris*, *je suis à Rome*, *j'ay esté à Paris*.

Il faut noter icy qu'en demandant comme une personne se porte, les Espagnols usent de ce verbe *estar*, & disent *como esta v.m.* ?, Comment vous portez-vous, & respondent aussi par le mesme, disant *estoy bueno*, *estoy malo*, je me porte bien ou je suis malade : ou bien sans le verbe : *bueno para servir a v. m.* Bien pour vous servir : & quelquesfois aussi en postposant le verbe : comme *bueno estoy*, je me porte bien ; *malo estoy*, je me porte mal. *No estoy muy bueno*, je ne me porte pas très bien. Là où il se void que *bueno* et *malo* ne signifient pas en cet endroit, bon & mauvais, mais bien & mal, adverbos.

[La diferencia que hay en las acepciones de *ser* y *estar* radica en que *ser* significa la esencia de algo, denotando cualidad o cantidad como *ser bueno*, *ser malo*, *ser grande*, *pequeño*, *tuerto*, *coxo*, etc. Mas *estar* significa *estre* en algún lugar como *yo estoy en Roma*, *yo he estado en Paris*, *je suis à Rome*, *j'ay esté à Paris*.

Cabe notar aquí que, preguntando cómo se encuentra una persona, los españoles usan de este verbo *estar*, diciendo: ¿Cómo está v. m.? Comment vous portez-vous, y contestan también con el mismo, diciendo *estoy bueno*, *estoy malo*, je me porte bien ou je suis malade o sin el verbo: *bueno para servir a v. m.* Bien pour vous servir: y a veces posponiendo el verbo: como *bueno estoy*, je me porte bien; *malo estoy*, je me porte mal. *No estoy muy bueno*, je ne me porte pas très bien. De donde se ve que *bueno* y *malo* no significan aquí *bueno* o *malo*, sino *bien* y *mal*, adverbios].

El texto de la segunda edición (1604) solo difiere del de la primera por la inserción, al final de la observación sobre *ser/estar*, de una secuencia conclusiva sobre los usos atributivos de *estar*, que según el gramático francés siempre se relacionan con la "afección o pasión del alma":

"en somme l'on use de *estar* en tout ce qui concerne affection ou passion de l'âme, comme *ayrado esta*, il est en cholere" (Oudin 1604, 70-71). [en resumidas cuentas, *estar* se usa para todo lo que a la afección o pasión del alma se refiere, como *ayrado está*, il est en cholere].

En esta segunda versión de su doctrina, Oudin, si bien no encuentra una línea divisoria única y estable entre los usos de *ser* y los de *estar*, intenta por lo menos unificar los empleos de *estar* + adjetivo poniéndolos en relación con un rasgo semántico específico. La breve consideración final evidencia la voluntad del gramático francés de encontrar una definición simétrica a lo que, siguiendo a Miranda, escribe del verbo *ser* + adjetivo. Ambas definiciones no son antitéticas y su validez se limita a los contextos atributivos, pero muestran el interés del tratadista en delimitar de manera global ciertos usos de *estar*, silenciados por Miranda, distinguiéndolos de los de *ser*.

La tercera y última versión del tratamiento de *ser/estar* publicada en vida de Oudin presenta, con respecto a las ediciones anteriores, notables avances en la aprensión y "gramatización" (en el sentido que le da al término Gómez Asencio 2013) del contraste entre ambos verbos, unos avances que como se ha visto con Encarnación, radican en definiciones antitéticas que permiten establecer una partición binaria entre los empleos de *ser* y los de *estar*.

La primera enmienda que introduce Oudin en su texto podría pasar, a primera vista, por anecdótica: en lugar de "ser signifie l'essence de quelque chose, dénotant qualité ou quantité", leemos ahora (Oudin, 1619, 76): "*ser* signifie l'essence propre & inseparable de quelque chose" [*ser* significa la esencia propia e inseparable de algo]. Los dos epítetos pasarían desapercibidos o parecerían al menos enigmáticos o de poco alcance si no los acompañase la segunda enmienda (*Ibid.*, 77), que concluye el comentario sobre *ser* y *estar* (idéntico, en lo demás, al texto de la segunda edición):

[*Estar*] s'use aussi quand il est question de quelque composition, qui n'est pas de l'essence d'une chose, parce que lors qu'il s'entend de la propre essence inséparable, on usera du verbe *ser* & pour le regard de la composition de plusieurs accidents et parties séparables, il faudra prendre le verbe *estar*, comme pour exemple, en parlant de *olla*, qui veut dire *pot* ou *marmite* (s'entend ce qui est dedans) on dira *la olla es buena* quant à la substance, parce qu'elle est nutritive : & aussi *la olla esta buena*, c'est-a-dire bien assaisonnée : les studieux remarqueront soigneusement cette différence.

[(*Estar*) también se usa cuando se trata de alguna composición, que no es de la esencia de una cosa, porque cuando se entiende la propia esencia inseparable, se usará el verbo *ser* y por lo tocante a la composición de varios accidentes y partes separables, convendrá valerse del verbo *estar*, como, por ejemplo, hablando de *olla*, que quiere decir *pot* o *marmite* (en referencia a lo que está dentro), se dirá *la olla es buena* en cuanto a la sustancia, porque es nutritiva: y también *la olla está buena*, es decir, buen aliñada: los lectores aplicados notarán cuidadosamente esta diferencia].

Como se ve, Oudin establece una oposición término a término entre el campo de la esencia inseparable, propio de *ser* de un lado y el campo de la composición (entiéndase del accidente) separable, propio de *estar*, por otro. Es decir una oposición que prefigura la que hoy es habitual, si no dominante, en las gramáticas y manuales didácticos: carácter inherente (*ser*) vs carácter accidental (*estar*) (De Kock & Delbecque, 1990, 79). Lo relevante, en lo que aquí interesa, es que Oudin haya buscado definiciones antitéticas para *ser* y *estar*, construyendo asimismo territorios propios, contrapuestos y exclusivos uno de otro para cada verbo existencial, al menos en lo tocante a sus usos copulativos, que son los que sirven para ejemplificar su propuesta, quedando fuera de campo los usos locativos de *estar*. Nótese de paso que el ejemplo contrastivo *la olla es buena vs la olla está buena*, que volverá a utilizar Lancelot, entre otros, es, con toda probabilidad, tomado del *Tesoro* de Covarrubias (1611), obra que Oudin había consultado para elaborar su propio diccionario hispano-francés:

Entre *ser* y *estar*, hay mucha diferencia, como *ser bueno*, o *estar bueno*. Algunas veces se confunden estos vocablos, como decir *este guisado es bueno*, o *está bueno*; aunque *ser bueno* vale saludable: y *estar bueno*, tener buen gusto. (Covarrubias, 1611, fol. 383v, s.v. *estar*).

La doctrina de Lancelot acerca de *ser* y *estar* también sufre sustanciales cambios entre la primera edición de su *Nouvelle méthode* (1660) y la segunda (1665). La primera versión se presenta como una serie de comentarios donde se mezclan consideraciones propias ("*ser* solo marca la afirmación" entra en resonancia con la teoría de la proposición que expone, junto con Arnauld, en la llamada Gramática de Port-Royal), ejemplos y glosas tomados de Oudin pero sin referencias a la propuesta globalizante de la edición de 1619 ("También se usa *estar* cuando se habla de la disposición o estado de alguien o algo; ¿Cómo está V.M.?" [...] Asimismo se dice, *ayrado esta*, il est en colere) y traducciones de algunos modismos con *estar*, en los que el empleo de dicho verbo queda sin explicar:

Entre *ser* & *estar* il y a cette différence que *ser* ne marque que l'affirmation, qui est le propre du verbe substantif en toutes les langues, au lieu que *estar* marque encore l'existence en quelque lieu. C'est pourquoi l'on dit *ser bueno*, *ser malo*, estre bon, estre mauvais; *es un Cesar*, c'est un César: Mais on doit dire, *estar en Roma*, estre à Roma; *estar en Paris*, estre à Paris.

On se sert aussi d'*estar*, quand on parle de la disposition ou estat d'une personne ou d'une chose; *como esta V.M?* Comment vous portez-vous? *Estoy bueno*, je me porte bien; *no estoy muy bueno*, je ne me porte pas trop bien.

L'on dit de la même manière, *ayrado esta*, il est en colere; *la olla esta buena*, le pot est bien assaisonné. Et semblables.

Estar se met encore en diverses façons de parler où l'on pourrait aussi se servir de *ser*: *Quien esta mal con Dios*, *no puede hazer cosa buena*. Celuy qui n'est pas bien avec Dieu, ne peut rien faire de bien. *Estar sobre aviso de si*, estre sur ses gardes; *estoy en ello*; j'y suis, je le tiens, je comprends. (Lancelot 1660, 74-75)

[Entre *ser* y *estar* hay esta diferencia: *ser* solo marca la afirmación, que es propia del verbo sustantivo en todas las lenguas, mientras *estar* marca además la existencia en algún lugar. Por eso se dice *ser bueno*, *ser malo*, estre bon, estre mauvais; *es un César*, c'est un César: Pero se debe decir, *estar en Roma*, estre à Roma; *estar en Paris*, estre à Paris.

También se usa *estar* cuando se habla de la disposición o del estado de alguien o algo: *¿Cómo está V.M.?* Comment vous portez-vous? *Estoy bueno*, je me porte bien; *no estoy muy bueno*, je ne me porte pas trop bien.

Asimismo se dice *ayrado está*, il est en colere; *la olla esta buena*, le pot est bien assaisonné. Y semejantes.

Estar se pone también en varias maneras de hablar en las que uno podría usar el verbo *ser*: *Quien esta mal con Dios*, *no puede hazer cosa buena*. Celuy qui n'est pas bien avec Dieu, ne peut rien faire de bien. *Estar sobre aviso de si*, estre sur ses gardes; *estoy en ello*; j'y suis, je le tiens, je comprends.]

El texto de la edición de 1665 introduce, como se ha dicho, cambios relevantes que conforman un constructo teórico-didáctico que, en cierta medida, constituye una síntesis de los tratamientos de Encarnación 1624 y de Oudin 1619. Siendo numerosas las secuencias añadidas, reproducimos a continuación la integridad del discurso (Lancelot 1665, 71-72):

Entre *ser* & *estar* il y a cette différence que *ser* marque absolument l'affirmation, qui est essentielle au verbe substantif en toutes les langues; & ainsi il se prend pour l'estre permanent d'une chose, soit substantielle, soit accidentelle: au lieu que *estar* marque l'estat et la disposition passagere de l'estre, avec rapport à quelque temps ou à quelque lieu. Ainsi quand on dit *es colerico*, c'est-à-dire, il est colere, par où nous marquons l'habitude & la disposition de la personne: mais quand on dit *esta colerico*, c'est-à-dire il est en colere, par où nous marquons un estat passager. De mesme *la olla es buena*, c'est-à-dire que le pot est une bonne chose en soy & utile à la vie: & *la olla es buena*, c'est-à-dire que le pot est bien, pour cette rencontre particuliere, il est assaisonné comme il faut. *Es hermosa*, elle est belle, marque une qualité permanente; *esta hermosa*, une qualité passagere.

Ainsi l'on dit *está en Roma* & non pas, *es en Roma*, il est à Rome, parce que cela ne regarde que l'estat passager de la personne, & non pas un estre qui lui soit propre: *Quien esta mal con Dios*, *no puede hazer cosa buena*. Celuy qui n'est pas bien avec Dieu, ne peut rien faire de bien. *Estar sobre aviso de si*, estre sur ses gardes; *estoy en ello*; j'y suis, je le tiens, je comprends.

Et quand on veut signifier l'action passagere d'une personne, on se sert du verbe *estar* avec le gerondif du verbe; comme *esta ablando*, il parle; *esta escribiendo*, il écrit, &c.

[Entre *ser* y *estar* hay una diferencia que radica en que *ser* marca absolutamente la afirmación, que es esencial para el verbo sustantivo en todas las lenguas; por eso se toma por el *ser* permanente de una cosa, sea sustancial o accidental; mientras que *estar* marca el estado y la disposición pasajera del ser, relativamente a algún tiempo o lugar. Se dice, pues, *es colérico*, es decir, il est colere, con lo que marcamos el hábito y disposición de la persona; pero cuando se dice *está colérico*, es decir, il est en colère, marcamos un estado pasajero. Asimismo *la olla es buena*, es decir que la olla es una cosa buena de por sí y útil para la vida; y *la olla es buena*, es decir la olla está bien para este encuentro particular, está aliñada como se debe. *Es hermosa*, elle est belle, marca una cualidad permanente; *esta hermosa*, una cualidad pasajera.

Por eso se dice *está en Roma* y no *es en Roma*, il est a Rome, porque ello solo tiene que ver con el estado pasajero de la persona y no con un ser que le sea propio: *quien está mal con Dios, no puede hacer cosa buena*. Celui qui n'est pas bien avec Dieu, ne peut rien faire de bien. *Estar sobre aviso de sí, être sur ses gardes; estoy en ello; j'y suis, je le tiens, je comprends*.

Y cuando se trata de significar la acción pasajera de una persona, conviene usar el verbo *estar*, con el gerundio del verbo; como *está hablando*, il parle; *está escribiendo*, il écrit, etc.].

En esta última versión, la descripción del contraste parte de una antítesis (que recuerda obviamente la oposición entre larga y poca duración propuesta por Encarnación) entre "ser permanente", significado exclusivo de *ser* y "estado pasajero", exclusivo de *estar*, contraponiendo el ser frente al estado y la disposición y lo permanente frente a lo pasajero. Esta oposición vertebra todo el discurso acerca de *ser/estar*, ya que Lancelot incorpora en ella los usos locativos de *estar*, que en la versión primitiva y en los autores anteriores (con la notable excepción de Encarnación), no entraban en oposición conceptual con la esencia, sino que venían presentados como un valor de *estar* desligado del de *ser*, como en Miranda. En la edición de 1665, estos usos se relacionan claramente con el significado fundamental de *estar*: "Ainsi l'on dit *esta en Roma* & non pas, *es en Roma*, il est à Rome, parce que cela ne regarde que l'estat passager de la personne, & non pas un estre qui lui soit propre" [por lo tanto se dice *está en Roma* y no *es en Roma*, ya que eso solo concierne al estado pasajero de la persona y no a un ser que le sea propio]".

2.2.3 La especificidad del tratamiento francés, ¿de qué puede ser el indicio?

Antes de nada, cabe insistir en el hecho de que los cuatro autores en los que me he interesado se caracterizan por haber introducido novedades con respecto a la descripción de Miranda y que en ello se diferencian notablemente de los demás autores del foco francés pero también de los autores de gramáticas didácticas de otros focos que, cuando muestran interés por la cuestión de *ser/estar*, se contentan con reproducir la doctrina del autor hispano-toscano o la de Oudin. Este es el caso de la gramática de Doergangk, que contiene un largo apartado sobre *ser* y *estar* en la parte dedicada a la sintaxis (Doergangk 1614, 199-204) en el que el gramático alemán enumera varios significados y usos de *ser* y *estar*, retomando mayoritariamente la descripción hecha por Oudin en 1604 ("*ser* denotat essentiam rei in qualitate & quantitate"; "*estar* autem significat existiré in aliquo loco" "item quando de valitudine quaeremus, & respondimus, vtimur verbo *estar*, non autem *ser* Como *esta V. M.?*" ; "breviter verbo *estar* vtimur in omnibus qua animi affectionem, vel passionem significet") añadiendo el uso de *ser* como auxiliar pasivo y como verbo copulativo en las comparativas, calcado de Miranda. Lo que llama la atención en el tratamiento de Doerdangk es el gran número de ejemplos,

entre ellos unidades fraseológicas y locuciones verbales, que aduce el tratadista para ilustrar sus comentarios, con lo cual evidencia la preferencia dada a la observación del uso sobre la reflexión teórica y por lo tanto una orientación didáctica que toma como punto de partida la lengua meta, y solo solicita la lengua fuente mediante la traducción directa, para la aclaración de los ejemplos. Arnaldo de la Porte, a quien Swiggers (2006) clasifica en el foco belgo-renano junto con Doerdangk, dedica algunas líneas (1659, 11) a la diferencia entre *ser* y *estar* como preámbulo a los paradigmas modo-temporales de ambos verbos, y aquí también se leen fórmulas y ejemplos directamente tomados de Miranda. Las gramáticas del foco italiano publicadas en el siglo XVII (Franciosini [1624] y Fabro [1626]) no introducen novedades en la gramatización de *ser* y *estar*: Franciosini sigue muy fielmente a Miranda, limitándose a añadir ejemplos de usos copulativos de *estar* tomados de Oudin 1604, sin profundizar la reflexión; en Fabro 1626 como era de esperar, dado el escaso valor de este tratado gramatical, no se encuentra huella del problema que aquí nos ocupa. En cuanto al foco británico, no se halla nada en el manual de muy poco relieve de Owen (1605), mientras que el tratado cuatrilingüe de Smith (1674, 168) evoca la cuestión traduciendo casi literalmente la glosa de la segunda edición de la gramática de Oudin (1604).

Con el tratamiento de Encarnación y los que acaban proponiendo Oudin y Lancelot, los usos de *ser* y *estar* pueden distribuirse en dos zonas de competencia que se excluyen mutuamente, puesto que cada contexto se relaciona con una categoría u otra (poca *vs* larga duración; esencia separable *vs* composición separable; ser permanente *vs* estado pasajero). ¿Qué ventaja tiene este tipo de descripción que se fundamenta no en la descripción del uso sino en la conceptualización de una oposición semántica que supone, para funcionar como herramienta didáctica, el análisis previo del contexto? A primera vista, escaso interés si lo que se espera del alumno es la adquisición de hábitos discursivos: las listas de modismos de Miranda cumplen mucho mejor este objetivo. Ahora bien, si lo que se busca del alumno es que sepa traducir, es decir interpretar en un contexto dado el verbo *être* del francés y verterlo al español eligiendo el correcto equivalente, entonces el método de la oposición antitética que permite construir un criterio de selección entre *ser* y *estar* a partir del análisis del contexto dado por el enunciado fuente constituye el medio más adecuado para conseguir la meta. De hecho, el método cuadra perfectamente con la enseñanza "por preceptos" descrita en Lépinette (2006), orientada hacia la comprensión y producción de textos y más específicamente con los ejercicios de traducción inversa. Las aproximaciones a la cuestión que proponen nuestros autores podrían ser, por lo tanto, una consecuencia y a la vez un indicio del lugar ocupado por la traducción inversa o sencillamente por la producción discursiva en lengua extranjera, en resumidas cuentas, por una enseñanza orientada desde la lengua de los aprendientes hasta la lengua meta.

3. Conclusiones

La mayoría de las gramáticas de español para aprendientes francófonos publicadas a lo largo del siglo XVII, al igual que las de otros focos de enseñanza, no aportan novedades a la descripción del contraste *ser/estar* expuesta por Miranda en sus *Osservationi* (1566). Sin embargo, se observa en un puñado de autores —aquellos que pertenecen a la categoría de los "gramáticos por profesión": Charpentier, Oudin, Encarnación, Lancelot— un interés pronunciado por profundizar la reflexión, especialmente en lo que toca al verbo *estar*, que constituía, en la descripción de Miranda, el pariente pobre de la pareja. Ello bien podría deberse a la relativa proximidad morfológica y gráfica de dicho verbo con el "*estre*" del francés que cambia la perspectiva que, condicionada por la afinidad formal entre el *essere* del toscano y el *ser* del español, se imponía a Miranda. Pero lo que llama la atención es la tendencia, particularmente marcada si se toma en cuenta la evolución de la reflexión en Oudin y Lancelot, a inscribir el contraste en una oposición antinómica que desemboca en la delimitación de territorios exclusivos para cada verbo, como si se tratara de allanar el problema de la selección que se plantea al aprendiente cada vez que, partiendo de su lengua materna, se encamina hacia la producción discursiva en la lengua meta y se halla ante la necesidad de encontrar equivalentes españoles del verbo *être* del francés. El origen de este tipo de tratamiento habría que buscarlo entonces en una concepción de la enseñanza que se enfoca en el paso entre la lengua materna y la lengua de aprendizaje y se caracteriza por la importancia dada a ejercicios como el de la traducción inversa.

Este trabajo se ha limitado a examinar los rasgos característicos de los tratamientos de *ser/estar* en las obras del corpus y son muchos los aspectos de la cuestión que quedan por investigar. Habría que estudiar, por ejemplo, las influencias mutuas entre el tratamiento gramatical del contraste y el tratamiento lexicográfico de *ser* y *estar*; las conexiones que han podido establecerse entre el tratamiento del verbo *être* por los gramáticos franceses del siglo XVII y las de *ser/estar*, cuestión evocada en Fournier & Raby (2013); y, sobre todo, las modalidades de la circulación y difusión de unas doctrinas, cuyos ecos se siguen percibiendo en la actualidad a través de las definiciones expuestas en la mayoría de los manuales didácticos, que oponen, para dar cuenta del contraste, lo permanente a lo transitorio o lo inherente a lo accidental.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Corpus de estudio

- Charpentier, Nicolas. 1596. *La parfaicte methode pour comprendre, escrire et parler la langue Espagnole*. París: Lucas-Breyel.
- Doujat, Jean. 1644. *Grammaire espagnole abregée*. Dédicée à Mlle d'Estampes de Valencey. París: A. Somerville.
- Dupuis, Claude, Sieur des Roziers. 1659. *La grammaire espagnole de des Roziers, Secrétaire interprete du Roy*. París: Chez l'auteur.
- Encarnación, Fray Diego de la. 1624. *Grammaire espagnolle expliquée en François, divisée en III livres*. Douai: Balthazar Bellere.
- Ferrus, Sieur de. 1680. *Nouvelle grammaire espagnole*. Amsterdam/Lyon: Daniel Elzevier/Jean Thioly.
- Lancelot, Claude. 1660. *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. París: Pierre Le Petit.
- Lancelot, Claude. 1665. *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. Seconde édition, revue et corrigée de nouveau. París: Pierre Le Petit.
- Luna, Juan de. 1623. *Arte breve, y compendiosa para aprender a leer, escribir, pronunciar, y hablar la Lengua Española*. Londres: Juan Guillermo.
- Oudin, César. 1597. *Grammaire et observations de la Langue espagnolle recueillies et expliquées en François*. París: Marc Orry.
- Oudin, César. 1604. *Grammaire et observations de la Langue espagnolle recueillies et mises en François*. Seconde édition. París: Marc Orry.
- Oudin, César. 1619. *Grammaire espagnolle, recueillie et mise en meilleur ordre qu'auparavant avec l'explication d'icelle en François*. Cinquieme édition revue, corrigée et augmentée par le mesme auteur. París: Adrien Tiffaine.
- Saulnier, Jean. 1608. *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise*. París: Y. Millot.
- Saulnier, Jean. 1624. *Nouvelle grammaire Italienne et Espagnole declaree par nostre langue Françoise*. París: Jean Corrozet.
- Salazar, Ambrosio de. 1614. *Espexo general de la gramatica en diálogos*. Ruan: Adrien Morront.
- Sobrino, Francisco. 1697. *Nouvelle grammaire espagnolle, mise en bon ordre et expliquée en François*. Bruselas: François Foppens.
- Texeda, Jerónimo de. 1619. *Gramatica de la lengua española*. París: Nicolas Bourdin.

Otras fuentes primarias

- Covarrubias, Sebastián de. 1611. *Tesoro de la lengua castellana, o española*. Madrid: Luis Sánchez.
- De la Porte, Arnaldo. 1659. *Den Spaensen grammatica*. Amberes: Ieronymo & Ivan Bapt Verdussen.
- Doergangk, Henrich. 1614. *Institutiones in linguam hispanicam ad modum faciles, quales ante hac nunquam visae*. Colonia: Petrus à Brachel.
- Fabro, Antonio. 1626. *Grammatica per imparare le lingue italiana, francese e spagnola*. Roma: Francesco Corbelletti.
- Franciosini, Lorenzo. 1624. *Grammatica spagnuola ed italiana*. Venecia: Giacomo Sarzina.
- Miranda, Juan de. 1566. *Osservationi della lingua castigliana*. Venecia: Gabriel Giolito de Ferrari.

- Owen, Lewis. 1605. *The Key of the Spanish Tongue*. Londres: W. Welby.
- Smith, James. 1674. *Grammatica quadrilinguis, or brief instructions for the French, Italian, Spanish and English Tongues*. Londres: Dorman Newman.

Fuentes secundarias

- Auroux, Sylvain. 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.
- De Kock, Josse & Delbecq Nicole. 1990. "ser y estar con adjetivo calificativo: un problema mal planteado en la enseñanza y un test". En: Josse de Kock *et al.* (eds.), *Gramática didáctica*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 65-91.
- Díaz Villalba, Alejandro. 2017. *Le participe dans les grammaires des langues romanes (XVe-XVIIIe siècles). Histoire comparée d'une classe grammaticale*. Salamanca-París: Universidad de Salamanca-Université Sorbonne Paris-Cité, tesis doctoral.
- Fournier, Jean-Marie & Raby, Valérie. 2013. "Grammaire générale et grammaires particulières: relire la *Grammaire de Port-Royal* à la lumière des *Méthodes* italienne et espagnole". En: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 51, 59-85.
- Gómez Asencio, José Jesús. 2013. "Aportación al estudio del hispanismo lingüístico estadounidense del siglo XIX: su contribución a la descripción de SER/ESTAR". En: *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 19.2, 175-213.
- Lépinette, Brigitte. 2006. "El foco francés: dos gramáticas para la enseñanza del español a los franceses (Oudin 1597 y Charpentier 1597)". En: Gómez Asencio, José Jesús (ed.), *El castellano y su codificación gramatical, I. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 301-322.
- Martínez Gavilán, María Dolores. 2002. "La *Grammaire espagnolle* (1624) de Fray Diego de la Encarnación, un enfoque racionalista en la enseñanza del español como lengua extranjera". En: Esparza Torres, Miguel Ángel *et al.* (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, I. Hamburgo: Helmut Buske Verlag, 341-360.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2010. *La parfaite méthode pour entendre, écrire, et parler la langue espagnole de Charpentier (1596). Estudio, edición facsimilar, transcripción y traducción*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- Sáez Rivera, Daniel. 2009. "La explosión pedagógica de la enseñanza del español en Europa a raíz de la Guerra de Sucesión española". En: *Dicenda* 27, 131-156.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1987. "Renaissance methodologies for teaching Spanish as a Foreign language". En: *Histoire Épistémologie Langage* 9.2, 41-60.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Swiggers, Pierre. 2006. "Las gramáticas españolas de Doergangk (1614), De la Porte (1659) y Sobrino (1697): el foco 'belgo-renano'". En: Gómez Asencio, José Jesús (ed.), *El castellano y su codificación gramatical, II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 351-386.

Título / Title

El tratamiento de *ser/estar* en las primeras gramáticas del español para francófonos

The treatment of *ser/estar* in the earliest grammars of Spanish for Francophones

Resumen / Abstract

El presente estudio se centra en la cuestión, clásica si las hay en la enseñanza del español a extranjeros, del contraste entre los verbos *ser* y *estar*, examinada a partir de un corpus constituido por unos catorce tratados gramaticales destinados a aprendientes francófonos y publicados entre 1596 (*La nouvelle Méthode* de N. Charpentier) y 1697 (primera edición de la *Nouvelle grammaire espagnolle* de F. Sobrino). Se muestra que los tratamientos propuestos por cuatro autores (Charpentier, Oudin, Encarnación, Lancelot) son los que destacan por su originalidad, y se caracterizan por una tendencia marcada a fundamentar el contraste sobre rasgos antitéticos que permiten otorgar a cada miembro de la pareja verbal un significado propio y exclusivo. Se formula la hipótesis de que el tipo de acercamiento anteriormente aludido está relacionado con unas necesidades didácticas específicas.

The present study focuses on the question, classical if there ever was one in the teaching of Spanish to foreigners, of the contrast between the verbs *ser* and *estar*, examined from a corpus constituted by some fourteen grammatical treatises for Francophone learners, published between 1596 (*La nouvelle Méthode* de N. Charpentier) and 1697 (First edition of the *Nouvelle grammaire espagnolle* de F. Sobrino). It is shown that the treatments proposed by four authors (Charpentier, Oudin, Encarnación, Lancelot) are those that stand out for their originality, and that they are characterized by a marked tendency to base the contrast on antithetical features that give to each member of the verbal pair its own and exclusive meaning. The hypothesis is formulated that the type of approach mentioned above is related to specific teaching needs.

Palabras clave / Keywords

Gramaticografía, Gramáticas hispano-francesas, Historiografía lingüística, Historia de la didáctica del español, *ser/estar*.

French Spanish grammars, Grammaticography, Historiography of Linguistics, History of Spanish Didactics, *ser* and *estar*.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570200

Información y dirección de la autora / Author and address information

Sophie Sarrazin

ReSO-Recherches sur les Suds et les Orients

Département d'Études hispaniques et Hispano-américaines

Faculté des Langues et Cultures étrangères et régionales

Université Paul-Valéry-Montpellier 3

Route de Mende

34199 Montpellier Cedex 5 (Francia)

Correo electrónico: sophie.sarrazin@univ-montp3.fr

María José García Folgado & Esteban Lidgett
& Guillermo Toscano y García

Bibliografía de la gramática escolar argentina
[BIGEA] (1810-1922)

1. Presentación del proyecto de investigación

El proyecto de investigación grupal 20020170200203BA, "Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)", financiado por la Universidad de Buenos Aires, continuación a su vez del proyecto "La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) entre 2011 y 2016, se inscribe en el marco disciplinar de la historiografía lingüística, y tiene la voluntad general de identificar en sus rasgos principales los fundamentos teóricos, institucionales y educativos de la gramática escrita para la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX (1863-1922).

El equipo responsable de este proyecto está dirigido por Guillermo Toscano y García (Universidad de Buenos Aires), e integrado por investigadores argentinos y españoles, pertenecientes a su vez a distintas universidades y centros de investigación: Ariel Cordisco (Universidad de Buenos Aires), Luisa Domínguez (Universidad de Buenos Aires-CONICET), María José García Folgado (Universitat de València), Victoriano Gaviño Rodríguez (Universidad de Cádiz), Camila Indart (Universidad de Buenos Aires), Esteban Lidgett (Universidad de Buenos Aires), Carla de Natale (Universidad de Buenos Aires) y Sol Pérez Corti (Universidad de Buenos Aires-CONICET-Universität Leipzig).

Como señalamos, este proyecto investiga sobre la gramática escrita para la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX; concretamente, entre 1863 y 1922. La extensión temporal a la que se ajusta el proyecto está marcada por dos hitos externos de índole institucional; ello se justifica en el interés de las dimensiones política e histórica para la reconstrucción de la historia de la gramática escolar, dado que la elaboración del conocimiento didáctico se cimienta en la opinión social sobre los conocimientos que han de tener los alumnos, especialmente relevante cuando dichos conocimientos atañen a las humanidades, pues entonces se juzgan esenciales para la identidad cultural de la comunidad. El primer hito corresponde a la creación de los Colegios Nacionales,

a partir de 1863, lo que supone el establecimiento de la gramática como materia de los planes de estudio oficiales (con denominaciones y contenidos más o menos variables). La ampliación paulatina de centros de enseñanza y, muy especialmente, la promulgación de la primera Ley nacional educativa, en 1884, supone que se comiencen a editar de forma constante y creciente obras destinadas a la enseñanza de la lengua materna, así como diversos escritos que tratan sobre el método de enseñarla o sus contenidos (Toscano y García y García Folgado 2012).

Consecuentemente, según muestran los resultados de nuestra investigación previa (véase el punto 3), el catálogo de textos gramaticales escolares (autóctonos e importados) muestra un incremento evidente desde 1863 hasta finales de siglo: se publican 8 textos en los veintinueve años que van de 1817 hasta 1838, 17 hasta 1859, 57 hasta 1880 y 106 hasta 1901.

El límite superior de nuestro proyecto se sitúa en 1922, dado que, a partir de esa fecha, con la creación del Instituto de Filología dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se profesionaliza la investigación lingüística y la reflexión sobre el lenguaje se convierte en una disciplina de investigación y enseñanza universitaria (Toscano y García 2009, 2013). Hasta entonces, los textos publicados son especialmente interesantes no solo por la cuestión del idioma patrio, sino por la reflexión que se lleva a cabo sobre la índole de la gramática escolar, de la enseñanza idiomática y, especialmente, sobre la metodología.

La hipótesis general de trabajo sobre la que avanza el proyecto sostiene que, en el período que va de 1863 a 1922, la corriente gramatical escolar que comienza a gestarse en la Argentina constituye una fuente privilegiada para estudiar la circulación y la reelaboración de la alta producción científica vinculada a la lingüística que se produce en ámbitos especializados. Al mismo tiempo, y como corolario de lo anterior, consideramos que, durante este período, la ausencia de un campo profesional de la lingüística en la Argentina posiciona a la gramática escolar como fuente de desarrollo y transmisión de las ideas lingüísticas y, por lo tanto, la consolida como un objeto de estudio privilegiado para la historiografía de la lingüística en este país.

2. Antecedentes

Como hemos mencionado (y ampliaremos en el punto 3), el presente trabajo tiene como uno de sus objetivos principales el desarrollo de un catálogo bibliográfico de la gramática escolar argentina. Tal objetivo supone el desarrollo de una actividad documental y, a la vez, analítica y descriptiva. Respecto de lo primero, debe destacarse que, con la excepción de las investigaciones desarrolladas por este

equipo de investigación, no existen antecedentes de trabajos documentales sobre el corpus gramatical argentino que hayan dado como resultado algún tipo de catálogo definitivo de la totalidad de las obras¹. Esta carencia ha resultado un escollo para las investigaciones sobre la historia de las ideas lingüísticas en la Argentina, porque ha impedido una visión de conjunto acerca del vasto corpus de obras gramaticales destinadas a la enseñanza de la lengua durante el siglo XIX y comienzos del XX, sin cuyo abordaje difícilmente se pueda reconstruir los orígenes de esta disciplina.

No obstante, en el ámbito de la gramaticografía hispánica sí existen trabajos documentales que, evocando el antecedente de la *Biblioteca histórica de la bibliografía castellana* del Conde de la Viñaza, han intentado ampliar la base documental para los estudios historiográficos en el ámbito de la filología y la lingüística hispánicas. Tal es el caso de la *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español* (BICRES 1994), que, desde la publicación de su primer tomo en 1994, se ha propuesto "reunir los datos ofrecidos en los estudios historiográficos modernos con los que brindó en su tiempo el Conde de la Viñaza", en un período que abarca desde la alta Edad Media hasta la actualidad. El último tomo publicado, la BICRES V (2015), abarca unas 5272 entradas para un período que va desde 1861 a 1899. La extensa labor emprendida por los autores de esta obra, a cuyo vasto repertorio este proyecto pretende contribuir, constituye un valioso antecedente para nuestro trabajo no solo porque recoge datos sobre algunas gramáticas publicadas en la Argentina, sino también porque exhibe un tipo descripción catalográfica que sirve de modelo para nuestra investigación, que aspira así a continuar el trabajo iniciado en estos textos de referencia centrándolo en un ámbito geográfico específico, el de la Argentina.

En la misma línea, aunque con el objetivo de clasificar la bibliografía secundaria, cabe mencionar la *Bibliografía temática de la historiografía lingüística española. Fuentes secundarias* (BITE 2008). Tal y como indican Battaner y Esparza (2018, 35) se trata de

una base de datos que almacena y organiza fuentes secundarias relativas a la historiografía lingüística española publicadas entre los siglos XVI y XXI. Su objetivo es facilitar al investigador material bibliográfico controlado y organizado y permite, además, reconstruir la investigación realizada desde el punto de vista historiográfico en una determinada disciplina o aspecto de la lingüística. La BITE fue publicada en 2008, por lo que contiene las fuentes secundarias de historiografía lingüística española —aquellas en las que el español es lengua objeto o metalengua— aparecidas hasta esa fecha. Contiene más de 4000 registros y alcanzó un control de más del 80 %.

¹ Una excepción parcial es el ya mencionado proyecto "La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)", integrado por parte de los participantes del proyecto actual. Sin embargo, aunque la tarea documental iniciada en aquel proyecto sirvió como punto de partida para numerosas investigaciones, no logró dar cuenta de la totalidad del corpus.

Los trabajos documentales mencionados hasta aquí constituyen un punto de partida ineludible para nuestro proyecto en la medida en que aportan modelos concretos de organización de los datos y de descripción catalográfica relevantes para el diseño de nuestro propio catálogo. Sin embargo, la elaboración de una biblioteca virtual como la que proponemos requiere también de una actividad analítica indispensable para el armado de las fichas bibliográficas y para la organización y descripción de los datos relevados. En ese sentido, este proyecto recoge también los resultados de numerosas investigaciones previas que, desde diferentes perspectivas han abordado el corpus de la gramática escolar producida en la Argentina durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Una primera línea de investigaciones es la que se ha enfocado desde la óptica de la glotopolítica, redefinida por Arnoux (2000) como el estudio de las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre la(s) lengua(s) y sobre las relaciones entre las lenguas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder, en el ámbito local, nacional, regional o mundial. Desde esta perspectiva, resultan especialmente interesantes para nuestro proyecto los trabajos de Blanco sobre la influencia de Bello en la escuela media (1997), sobre la configuración de la "lengua nacional" en este nivel educativo (1999) y sobre la obra gramatical de Rufino y Pedro Sánchez (2003). En la misma línea, también resultan pertinentes las consideraciones de Arnoux respecto de las gramáticas de Senillosa y Valdés (2012, 2013) y acerca de las reformulaciones de la gramática académica de 1854 para la educación primaria y secundaria (2015a). Finalmente, desde la misma perspectiva, pero asumiendo una propuesta analítica más dirigida al estudio global de la gramática escolar durante la segunda mitad del XIX y comienzos del XX, cabe mencionar el trabajo de Arnoux sobre la construcción de las subjetividades en los manuales escolares (2015b) y su análisis historiográfico sobre el tratamiento de la diferencia lingüística en las gramáticas para la escuela secundaria (2017). La mayoría de estos trabajos se asientan en el análisis del par lengua-nación, con un enfoque que se distancia de la reflexión sobre el desarrollo del saber lingüístico, esto es, de los distintos paradigmas científico-lingüísticos y sus ideas motrices representadas en los textos gramaticales.

También se han publicado trabajos enfocados desde la historia de las disciplinas lingüísticas (Delgado 1947; Sardi 2006; Serrano de Brunetti 2004) o la historia cultural (Di Tullio 2004; López García 2012, Vázquez Villanueva 2006), que no se preocupan, como el enfoque anterior, por situar los modelos lingüísticos históricamente, sino por la historización de los aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua y la literatura y la metodología empleada. Su interés para nuestro proyecto radica, precisamente, en que suponen una primera aproximación a la contextualización de esta corriente gramatical: cómo enseñar la lengua, cuáles eran los contenidos y actividades más

adecuados, desde qué edad enseñarla, cuáles eran los planteamientos de los pedagogos en torno a estas y otras cuestiones, entre los aspectos más relevantes.

No obstante estas aportaciones, en la exploración del corpus gramaticográfico de la Argentina se había obviado una línea de investigación lingüística puramente historiográfica tal y como la define Swiggers (2004, 116): "el estudio (sistemático y crítico) de la producción y evolución de ideas lingüísticas propuestas por 'actantes', que están en interacción entre sí y con un contexto socio-cultural y político y que están en relación con su pasado científico y cultural". Esta perspectiva es la adoptada por Calero Vaquera (2008a y 2009a) quien realiza un análisis de diferentes textos escolares argentinos del XIX. Si bien se trata de trabajos centrados en textos gramaticales específicos, abordados desde una perspectiva que busca atender a la proyección de la gramática escolar española en Hispanoamérica, los artículos mencionados de Calero Vaquera constituyen un aporte inaugural para el abordaje de la gramática escolar desde un enfoque historiográfico. La autora, en todos los casos, se encarga de rastrear las posibles influencias de la corriente gramatical española en la configuración de la gramática escolar argentina, demostrando en muchas ocasiones la presencia de diversos autores ibéricos entre las fuentes de los manuales escolares publicados en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, los artículos de Calero Vaquera no enfocan centralmente sus análisis en los aspectos políticos y sociales en los que se gestaron las corrientes gramaticales (aspectos externos), sino en la forma en que las tradiciones gramaticales se proyectan de un continente a otro, mostrando sus diversas formulaciones (aspectos internos).

Fuera del ámbito local, en el marco de la gramaticografía española se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de la historia de la gramática que han tenido como objeto de estudio obras propiamente escolares. Así, los trabajos iniciales de Gómez Asencio (1981, 1985) y Calero Vaquera (1986) han aportado un punto de partida ineludible para la mirada historiográfica acerca del desarrollo de la gramática en España y, en ese sentido, han puesto de relieve en su análisis numerosos textos gramaticales de la tradición escolar —otrora marginados por la crítica—. Si bien estas investigaciones estuvieron más orientadas a la gramaticografía general que a una conceptualización específica de la gramaticografía didáctica (Swiggers 2012), abrieron el campo de la exploración de la corriente escolar en el mundo hispánico. En esta línea, también cabe mencionar los trabajos inscriptos en el desarrollo del proyecto dirigido en la Universidad de Córdoba (España) por Calero Vaquera, *Los comienzos de la moderna sintaxis: Análisis lógico y análisis gramatical en la enseñanza del español* (ANAGRAMA), entre los que se cuentan los de Calero Vaquera (2009a, 2009b y 2010), Calero Vaquera y Zamorano Aguilar (2010), Sinner y Zamorano Aguilar (2010), Zamorano Aguilar (2008, 2010) y Zamorano Aguilar y Montoro del Arco (2010). En todos estos casos, si bien puede reconocerse una orientación

que apunta a la enseñanza del español, el objetivo general estriba en reconocer los inicios de la sintaxis y su circulación en textos marginales que, no obstante, son considerados fuentes de recepción y transmisión de la alta reflexión teórico-científica.

En la misma línea, durante los últimos años se han publicado diversos trabajos que, en el marco más específico de lo que la crítica ha denominado historiografía de la gramaticografía didáctica (Swiggers 2012), han procurado observar la pertinencia historiográfica de la literatura escolar como espacio de reformulación y divulgación de tradiciones gramaticales (Calero Vaquera 2008b, 2009b; Fernández de Gobeo 2016; Zamorano Aguilar 2005). El objetivo de estas publicaciones en general ha sido relevar de qué modo la tradición gramatical y lingüística europea, y la francesa en particular, se proyecta sobre la gramática escolar hispánica. Desde el punto de vista de nuestra investigación, estos trabajos, si bien privilegian la descripción y el análisis de la tradición peninsular, proporcionan un marco de referencia en cuanto a la reconstrucción historiográfica de la tradición escolar en general y constituyen, al mismo tiempo, un insumo fundamental para analizar la proyección de la gramática escolar española en la Argentina. No obstante, desde el punto de vista estrictamente metodológico, las investigaciones reseñadas hasta aquí se han limitado al desarrollo de una perspectiva historiográfica interna (Swiggers 2009; Vila 2001), es decir, orientada hacia la descripción del contenido de la corriente escolar más que hacia su contexto de producción, por lo que deja, así, la perspectiva externa mayormente inexplorada.

Finalmente, también en el ámbito hispánico, los trabajos de García Folgado (2005, 2013) han puesto de manifiesto la necesidad de afrontar el estudio historiográfico de la lingüística y, en particular, de la historia de las gramáticas escolares, desde una doble perspectiva, a la vez interna y externa. Una perspectiva de este tipo, que permite superar el supuesto antagonismo teórico entre la orientación hacia el contenido y la orientación hacia el contexto (Swiggers 2009), también ha sido esbozada desde el punto de vista exclusivamente metodológico en Swiggers (2012) y Vila (2001), quienes analizan posibles modelos teóricos aplicables al análisis de la gramaticografía didáctica. Todos estos trabajos aportan reflexiones interesantes desde el punto de vista metodológico y proponen modelos de análisis que sin duda constituyen un aporte para la metodología de nuestra investigación.

Los estudios mencionados hasta aquí constituyen un antecedente fundamental ya sea porque han aportado una serie de lineamientos metodológicos en torno al estudio historiográfico de la gramaticografía hispánica en general, o porque han explorado aspectos puntuales de la producción gramatical argentina. No obstante, es preciso destacar que, a diferencia de lo que sucede en España, que cuenta con una extensa producción catalográfica en torno al corpus gramaticográfico

publicado en la península (como BICRES o BITE), en la Argentina no se cuenta aún con insumos documentales de este tipo que permiten tener una visión de conjunto acerca del vasto corpus gramatical publicado en nuestro país. Como consecuencia de ello, la tarea descriptiva y analítica de la historiografía se ha limitado a aspectos puntuales como la obra de algún autor, la descripción de algún período específico o el análisis de una gramática en particular.

Una excepción a lo anterior la constituyen, como es lógico, los trabajos derivados del presente proyecto de investigación. Dado que la constitución del corpus definitivo todavía constituye una tarea en progreso, la mayor parte de los estudios realizados se ha enfocado en autores u obras particulares, mientras que solo algunos han avanzado sobre un abordaje más integral que permita el análisis comparado o la descripción de etapas puntuales. De esta forma, dentro de los trabajos enfocados en autores u obras particulares, cabe mencionar los de Lacanna (2011), que aborda la extensa obra gramatical de Vélez de Aragón, publicada durante las primeras décadas del siglo XX; Lidgett (2011), que presenta un análisis de las corrientes gramaticales dominantes en la gramática de Monner Sans; Lidgett (2012), que analiza las primeras proyecciones de la lingüística histórica en la Argentina, a partir de un análisis de la gramática histórica de Dobranich (³1900); Lidgett (2014), que analiza la influencia del krausismo en la gramática de Atienza y Medrano; Battista y Lidgett (2015), que analiza particularmente la presencia de la gramática filosófica francesa en los manuales de Monner Sans y Juan José García Velloso; Lidgett (2018b), que analiza la gramática general de Isaac Larraín; Toscano y García y García Folgado (2015), donde se describe desde una perspectiva historiográfica la gramática de Martí; y Toscano y García y García Folgado (2017), que aborda la gramática de Bastianini. Todos estos trabajos han permitido avanzar en la descripción y análisis de obras puntuales del corpus, desde una perspectiva que privilegiaba la dimensión historiográfica interna, enfocada en el contenido, la teoría o las ideas lingüísticas; aunque sin desatender aspectos externos tales como la finalidad del texto, sus destinatarios inmediatos, su pertenencia a una serie o su vinculación con un programa de estudios determinado.

Por su parte, algunos trabajos más recientes, que contaban con los resultados preliminares acerca del corpus global, procuraron un abordaje comparativo de distintas obras, enfocando el desarrollo y la circulación de alguna de las corrientes lingüísticas fundamentales del período. Tal es el caso de Lidgett (2017a) y Lidgett (2018a), donde se analiza la incorporación de la gramática general en el corpus gramaticográfico local y, en particular, la reformulación de las categorías sintácticas en la tradición escolar. En estos casos se procura presentar una descripción de las gramáticas desde una perspectiva que acentúa la dimensión teórica, focalizada en la proyección de distintas corrientes gramaticales y lingüísticas en los textos escolares.

Por otro lado, una parte de los trabajos publicados en el marco de la investigación previa, ha procurado integrar las conclusiones aportadas por las investigaciones para lograr una descripción más cabal de la dimensión historiográfica externa, es decir, de la relación de las obras con sus condiciones de producción. Cabe mencionar, en este caso, el trabajo inicial de García Folgado y Toscano y García (2012), que establece por primera vez un corpus representativo de gramáticas escolares publicadas en la Argentina entre 1863 y 1900. Los autores buscan abordar aquí los fundamentos teóricos, institucionales y educativos de la gramática escrita para la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo XIX. A diferencia de los trabajos presentados anteriormente, en este caso, los autores pretenden un análisis que cruce aspectos historiográficos internos y externos, en la medida en que buscan "trazar la historia de las influencias externas que la gramática escolar recibe (Real Academia, Bello, gramática filosófica francesa, corriente historicista, etc.)", pero también "las vinculaciones que establece con los debates acerca de la lengua nacional [...] y, de modo más general, con los procesos sociopolíticos que le son contemporáneos" (2012, 28).

En la misma línea, y asumiendo la necesidad de aportar una perspectiva historiográfica externa sobre el período 1863-1922, Lidgett (2016 y 2017b) avanza sobre una hipótesis de periodización maximalista para organizar las etapas del período. La caracterización de estas etapas sobre la base del análisis de numerosas fuentes epihistoriográficas constituye un punto de partida para la presente investigación, en la medida en que aporta una descripción externa y una primera hipótesis de periodización que serán contrastadas con los nuevos datos que logren ser recabados por el equipo actual. También la tesis doctoral de Lidgett (2015) constituye un aporte inicial en cuanto a la reconstrucción documental de la dimensión externa del período, en tanto propone un extenso relevamiento de la historia curricular de la enseñanza de la gramática como disciplina escolar.

3. La *Bibliografía de la gramática escolar argentina* [BIGEA]

Como señalamos más arriba, la BIGEA constituye uno de los resultados obtenidos en el marco de la actividad del proyecto de investigación grupal "Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)". Establece, sin embargo, respecto de este proyecto algunas diferencias. A continuación indicamos las principales características de esta bibliografía: en primer lugar ofrecemos una rápida relación de la cantidad de gramáticas en el corpus, y luego nos detenemos en la presentación y discusión de los criterios que guiaron su inclusión. Por último, ofrecemos algunos ejemplos de fichas bibliográficas.

3. 1 El corpus

La BIGEA da cuenta, hasta el momento, de la existencia de 308 gramáticas publicadas entre 1817 y 1922; la distribución temporal de estos textos se muestra en la Tabla 1:

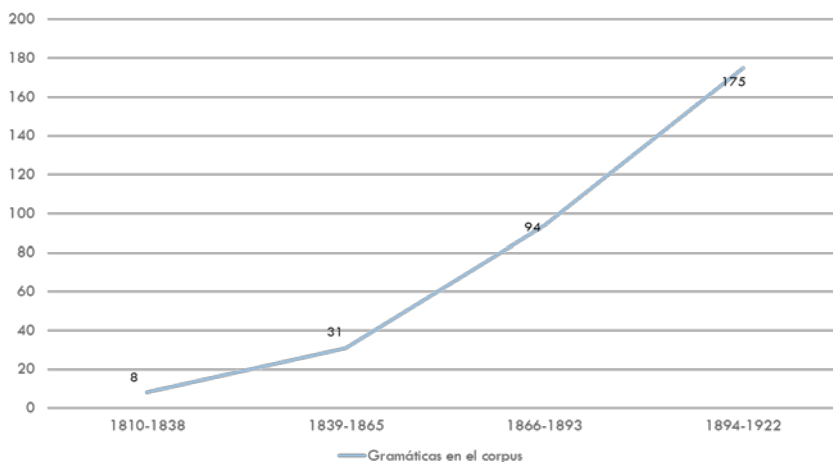


Tabla 1. Gramáticas escolares publicadas en la Argentina entre 1817 y 1922

Como se observa, hay una evidente aceleración a partir de 1863: entre 1817 y 1862 se publican 33 gramáticas, mientras que entre 1863 y 1922 se publican 275. La Tabla 1 exhibe esta evidente asimetría, lo que por otro lado confirma el supuesto que orientó la investigación inicial en la que se enmarca la BIGEA, esto es, que la nacionalización de la educación en 1863 da lugar a una fuerte ampliación del corpus gramatical escolar argentino.

La cantidad y variedad de obras que componen el corpus admite que su análisis global pueda emprenderse a partir de diferentes perspectivas. Así, por ejemplo, sería posible organizar las obras de acuerdo con la escala epistemológica, es decir, al nivel de estudios para el que fueron escritos (primaria, secundaria o formación de profesores). En este caso, si bien no es viable determinarlo para todas las obras, sí es posible organizar la mayor parte de corpus desde 1863 hasta 1922 con una clara noción acerca de cuántas obras se publicaron para cada nivel y cuáles eran los contenidos que se enseñaban según la escala epistemológica. Desde una óptica distinta, también sería posible organizar el corpus según la procedencia original del texto o de su autor. En este caso, podría notarse, por ejemplo, el peso específico de las gramáticas publicadas inicialmente en España y luego reeditadas en la Argentina, en comparación con las obras publicadas inicialmente en este país. Análogamente, sería posible tener una idea precisa

acerca de la circulación de textos producidos inicialmente en otras naciones americanas e incorporados con posterioridad a la Argentina, como es el caso emblemático de la obra de Bello o de las gramáticas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La variedad de criterios organizativos que admite el corpus es verdaderamente extensa y se espera, en ese sentido, que el catálogo de la BIGEA constituya un punto de partida inicial para futuras investigaciones sobre el corpus global de la gramática.

3.2 Criterios de inclusión de las obras en el corpus: temporal, espacial, documental y epistemológico

La BIGEA adopta, en primer lugar, un criterio temporal: se incluyen en ella obras gramaticales escolares aparecidas entre 1817, fecha de publicación de la gramática de Senillosa, que es considerada la primera gramática nativa, y 1922. Se diferencia así del marco general del proyecto ya que este último comienza casi medio siglo después, en 1863. La razón de esta extensión del período temporal es básicamente práctica, y tiene que ver con la posibilidad de ofrecer una bibliografía que incluya toda obra gramatical desde la primera publicada, extensión que, entendemos, aumenta su utilidad como recurso de consulta a la vez que no implica una extensión significativa en la cantidad de obras incluidas (son 34 las obras publicadas entre 1817 y 1862)².

Con relación al criterio espacial, la BIGEA incluye únicamente obras publicadas en la Argentina; es decir, no incluye obras publicadas por autores argentinos fuera del país, pero sí incluye obras de autores extranjeros impresas en el territorio nacional. De la aplicación de este criterio resulta que se incluyen no solo las a menudo numerosas reimpresiones de gramáticas publicadas en España por autores españoles como Herranz y Quirós o Alemany sino también aquellas que, en la Argentina, publican por primera vez autores no argentinos como el propio Senillosa, Martí, Monner Sans o Matto de Turner.

Luego, la BIGEA establece también un criterio documental, según el cual únicamente incluye obras cuya existencia y contenidos han podido ser controlados por los investigadores a cargo del proyecto. Esto significa que, si bien en unas pocas ocasiones hemos tenido contacto únicamente con una copia digital de la obra, en todos los casos hemos podido constatar su existencia, su ubicación en un repositorio institucional y finalmente acceder a ella para elaborar la ficha bibliográfica correspondiente. De lo anterior se deduce que la BIGEA no incluye

² En este caso y en los que siguen, siempre que se ofrezcan cantidades deben considerarse provisionarias y válidas a la fecha de publicación de este trabajo. Aunque no significativas, es de esperar que en el plazo que resta hasta la publicación de la BIGEA se produzcan ajustes en estas cifras. La fecha de publicación está prevista para el segundo semestre de 2021.

fichas correspondientes a gramáticas que no hemos podido efectivamente consultar, lo que de hecho sucede en una diversa cantidad de situaciones: es el caso por ejemplo de series incompletas (una gramática de la que hemos identificado las tres primeras ediciones y la quinta, pero no la cuarta), de obras gramaticales que figuran en el catálogo de un repositorio institucional pero que no se ofrece a la consulta o de obras de las que solo existen referencias indirectas, por ejemplo en otras obras o en una página web.

El criterio epistemológico, finalmente, fue ya anticipado: la BIGEA incluye únicamente obras gramaticales escolares, esto es, textos destinados a la educación inicial o primaria, a la enseñanza secundaria y a la formación docente. Esto significa que no se incluyen textos de primeras letras, silabarios ni libros de lectura, pero tampoco textos no destinados a un consumo específicamente escolar, como ocurre a menudo con aquellos textos que podríamos clasificar como de divulgación ortográfica.

3.3 Los problemas

El establecimiento de estos criterios implica, sin embargo, una serie de limitaciones y problemas que conviene identificar. Así, por ejemplo, con relación al criterio temporal, es evidente que el establecimiento de 1922 como fecha de cierre del período cubierto por la BIGEA es aproximativo y se funda en una hipótesis analítica, a saber, el hecho de que la inauguración del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1923 supone la emergencia de un campo científico para los estudios lingüísticos. Sin embargo, resulta razonable suponer que los efectos de ese proceso no se verifican inmediatamente, y que gran parte de las obras que se publican durante esos primeros años de la década del veinte parecen establecer relación antes con la tradición previa que con las nuevas perspectivas gramaticales introducidas en el país por los filólogos españoles a cargo del Instituto.

La cuestión temporal es problemática en un segundo sentido, que ya no es privativo de la BIGEA sino que afecta igualmente a los recursos bibliográficos que funcionan como su referencia y modelo, BICRES y BITE: el hecho de que muchas obras gramaticales escolares publicadas en el país no indiquen de ninguna manera el año de publicación.³ Se trata de un rasgo que caracteriza en algunos casos a series extensas como las gramáticas publicadas por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pero también a obras puntuales de autores específicos cuyas otras obras sí están fechadas, como Hidalgo Martínez. Si bien en algunos casos es

³ Un caso especial dentro de estos es el de gramáticas que parecen indicar fecha en la tapa, de las que solo hemos podido ubicar un único ejemplar reencuadernado por la biblioteca que conserva el volumen y que, en consecuencia, no permite confirmar el año de publicación.

posible establecer una fecha aproximada de publicación debido a fuentes indirectas, en algunos pocos casos tenemos registros de obras gramaticales cuya datación no podemos ubicar con certeza como perteneciente o no al período 1817-1922; la fecha, en estos casos, se indica como desconocida o probable (18--? o 1897?) siguiendo el criterio de BICRES.

En tercer lugar, hay un reducido conjunto de textos que indican dos fechas de publicación distintas, una en la tapa y otra en la portada o portadilla; es el caso, por ejemplo, de los *Elementos de gramática castellana*, de Lorenzo Alemany, que en el ejemplar que se conserva en la Biblioteca Nacional de Argentina indica las fechas de 1860 y 1861. También en este caso seguimos el criterio de BICRES, que incluye la entrada con el año de la tapa pero indica en una nota la doble datación.

El criterio espacial también requiere algunas puntualizaciones. Es, por un lado, evidente que expresiones que hemos venido utilizando hasta aquí como "la Argentina", "el territorio nacional", etc. son anacrónicas y que no pueden ser en rigor aplicadas sin más. Creemos, no obstante, que desde una perspectiva actual incluir en una bibliografía de gramáticas escolares argentinas textos impresos en el 1800 en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Tucumán o Salta no es incorrecto, lo que evidentemente no implica ignorar la densidad que tiene el siglo XIX en relación con los procesos de conformación del Estado nacional.

La aplicación de este criterio, como dijimos más arriba, supone también una serie de exclusiones: por una parte, la de las obras gramaticales de autor argentino publicadas fuera del país, un conjunto poco significativo desde el punto de vista cuantitativo. Más problemática resulta, sin embargo, la exclusión de otros textos que, publicados fuera del país, tuvieron sin embargo una comprobada circulación dentro del ámbito escolar nacional: es el caso, indudablemente, de las impresiones españolas de los textos gramaticales escolares de la Real Academia Española, que sin embargo se registran en BICRES.

Por último, la inclusión de obras publicadas originalmente en otros países (Chile, España, Perú) y reimpresas luego en la Argentina da cuenta también de un fenómeno evidente, comprobado por una larga cantidad de testimonios de diverso tipo, desde los personales hasta los legislativos: que estas obras fueron frecuentemente utilizadas, sobre todo durante gran parte del siglo XIX, en las escuelas argentinas. Ello a pesar del hecho evidente de que sus destinatarios originales podían no ser los estudiantes de este país, situación que algunos autores, como Reyes (1868), salvan con el agregado de un prólogo o similar dirigido a los nuevos destinatarios, pero que en muchos otros da lugar a situaciones indudablemente problemáticas y que podrán, esperamos, ser objeto de atención por parte de los investigadores; así, por ejemplo, los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo Alemany, impresos en Buenos Aires en 1876, declaran en su prólogo que están destinados "para el uso común de Cataluña y de Castilla"

(1876, IV). De la particular circulación que tienen los textos gramaticales durante el siglo XIX da un nuevo testimonio, finalmente, la siguiente definición de gramática que Alemany ofrece al comienzo de su obra:

El arte que enseña á presentar los pensamientos por medio de las palabras, esto es, el arte de las palabras. Cuando la Gramática no se contrae á ningun idioma en particular, sinó que analiza ideológicamente el arte de espresar las ideas y compara la organizacion de varias lenguas, es Gramática general; y cuando únicamente se ocupa en analizar la estructura particular de un idioma para enseñar á conocerle con perfeccion, es *Gramática francesa, que enseña á conocer el idioma de los franceses* (1875, 5; el subrayado es nuestro).

Respecto del criterio documental, hemos indicado ya que implica la inclusión en la BIGEA únicamente de referencias controladas y, lógicamente, la no inclusión de las referencias que no hemos podido controlar, incluso si era razonable presumir la existencia de un texto con cuyo paradero no hemos podido dar. En este sentido, hemos preferido ser rigurosos en el criterio de inclusión; esperamos, por otra parte, que la continuidad de la investigación nos permita ir ampliando la BIGEA mediante la inclusión de obras cuya existencia no hemos podido comprobar hasta aquí.

Finalmente, respecto del criterio epistemológico, es evidente que la inclusión de algunas obras en el corpus puede resultar problemática. Por un lado, el criterio documental (esto es, el acceso directo a las obras) nos ha permitido determinar que una serie de textos que a priori podían ser considerados textos gramaticales escolares no lo eran: por ejemplo el de Tobías Garzón (1905), *La enseñanza de la gramática en los cursos elementales*, que contiene una serie de indicaciones y criterios para los maestros pero no contenidos gramaticales; el de José A. Natale (1915), *La base del método de la estructura de la palabra. Consideraciones de orden didáctico-prácticas*, una investigación de carácter monográfico pero cuyo destinatario no es el escolar; o la serie *Un buen amigo*, de José H. Figueira, destinada a la enseñanza inicial de la lectoescritura. En algunos casos, no obstante, la decisión no es sencilla, como ocurre con Wilde (1854), que presenta, en el contexto de una obra mayor que comprende temas pertenecientes a otras disciplinas escolares (geografía, historia, matemáticas, etc.), unas pocas páginas de teoría gramatical; hemos optado, en estos casos, por incluir la referencia.

3. 4 Ejemplos de fichas

Como indicamos, la BIGEA sigue en la medida de lo posible los criterios establecidos en BICRES (eventualmente: en BITE) para la confección de las fichas bibliográficas: las fichas ofrecen en cada caso las siguientes informaciones: autor, año, transcripción de la portada, ciudad de edición y editorial/imprenta,

cantidad de páginas, repositorio institucional donde se ubica la obra y ubicación/signatura.

A diferencia de lo que ocurre en BICRES (BITE lo hace pero no en todos los casos) ofrece para todas las obras incluidas una tabla de contenidos. Aquí, el criterio que hemos seguido es el siguiente: si la obra presentaba un índice, ofrecemos una transcripción. Es el caso de las gramáticas de Valdés (1817) y Pérez (1897) cuyas fichas ofrecemos a continuación, cuyos índices (de muy diversa extensión) transcribimos:

[GEA344] 1817 Valdés, Antonio J.

Gramática y | ortografía | de la lengua nacional, | por | D. Antonio J. Valdés | Buenos-Ayres: | Imprenta de N. J. Gandarillas y socios | 1817

Buenos Aires: Imprenta de N. J. Gandarillas y socios

120 p. – *Biblioteca depositaria*: Biblioteca Pública de La Plata. *Ubicación física*: LA – 491

Tabla de contenido:

PARTE PRIMERA | Capítulo I. Definición de la gramática y varios accidentes y propiedades de las partes de la oración | Cap. II. Del artículo | Cap. III. Del nombre | Cap. IV. Del pronombre | Cap. V. Del verbo | Cap. VI. De los verbos irregulares | Cap. VII. Del participio | Cap. VIII. Del adverbio | Cap. IX. De la preposición | Cap. X. De la conjunción | Cap. XI. De la interjección | Cap. XII. De las figuras de dicción | PARTE SEGUNDA | Cap. I. De la sintaxis | Cap. II. De la concordancia | Cap. III. Del régimen | Cap. IV. De la construcción de oraciones y del periodo | Cap. V. De la sintaxis figurada | Cap. VI. Apéndice a la gramática | 3ORTOGRAFÍA | Cap. I. Definición de la ortografía y sus partes | Cap. II. Del alfabeto y numeración | Cap. III. De las letras en particular | Cap. IV. Concurrencia orden de las letras | PARTE SEGUNDA | Cap. I. Letras mayúsculas | Cap. II. Acentuación | Cap. III. División de las voces y cláusulas | Observación sobre abreviaturas | Lista de abreviaturas | Lista curiosa. | [Índice].

[GEA280] 1897 Pérez, Vicente R.

Colección de textos | Arregladas para uso de las escuelas y colegios | Nociones elementales | de | gramática | de la | lengua castellana | arregladas | para uso de las escuelas | por | Vicente R. Pérez | Buenos Aires | Pedro Igon y Cía., - Editores | Calle Alsina 500 esquina Bolívar | (Librería del Colegio) | 1897

Buenos Aires: Pedro Igon y Cía.

112 p. – *Biblioteca depositaria*: Biblioteca Nacional de Maestros. *Ubicación física*: SC P LT 1897 PER

Tabla de contenido:

De la gramática en general | PRIMERA PARTE. ANALOGÍA. | Artículo primero: El nombre en general. Género de los nombres. Número de los nombres. Declinación del nombre. Varias especies de nombres. | Artículo segundo: El adjetivo. Terminación genérica, número y caso de los adjetivos. Grados de significación. Adjetivos determinados. | Artículo tercero: El pronombre. Declinación del pronombre. Pronombres demostrativos. Pronombres posesivos. Pronombres relativos. Pronombres indeterminados. Pronombres interrogativos, admirativos, disyuntivos y distributivos. | Artículo cuarto: El artículo. Distinción del género por el artículo. | Artículo quinto: El verbo. División del verbo adjetivo. Accidentes del verbo. Modos del verbo. Tiempos del verbo. Tiempos del modo indicativo. El gerundio. Formación de los

tiempos simples de los verbos regulares. Formación de los tiempos compuestos. Conjugación de los verbos. Conjugación del verbo auxiliar Haber. Conjugación del verbo auxiliar y sustantivo Ser. Verbos de la primera conjugación terminados en ar. Verbos de la segunda conjugación terminados en er. Verbos de la tercera conjugación terminados en ir. Conjugación de los verbos en la voz pasiva. Otra división del verbo. | Artículo sexto: El participio | Artículo séptimo: El adverbio. Uso de algunos adverbios. | Artículo octavo: La preposición. | Artículo noveno: La conjunción. | Artículo décimo: La interjección. | Artículo undécimo: Figuras de dición. | Artículo duodécimo: Análisis de analogía. | SEGUNDA PARTE. SINTAXIS. | Artículo primero: Concordancia | Artículo segundo: El régimen | Artículo tercero: Construcción. | Artículo cuarto: Oración gramatical. | Artículo quinto: Sintaxis figurada. | Artículo sexto: Vicios de construcción. | Artículo sexto: Análisis de las sintaxis. | TERCERA PARTE: PROSODIA | Regla primera: Acentuación de las voces agudas. | Regla segunda: Acentuación de las voces llanas. | Regla tercera: Acentuación de los esdrújulos. Excepciones. Análisis de la prosodia. | CUARTA PARTE. ORTOGRAFÍA | Artículo primero: Número, valor, oficio y uso de las letras. Voces que se deben escribir con B. Voces que se deben escribir con V. Uso de las letras K, Q, C y Z. Confusión de la Y y X con la G. Voces que se deben escribir con H. Voces que se deben escribir con I latina, Y griega y M. Voces que se deben escribir con R sencilla y doble. Sílabas, diptongos y triptongos. Duplicación de las letras y uso de las mayúsculas. | Artículo segundo: Puntuación. Signos de interrogación, admiración etc. Explicación de los números romanos y de su valor y lectura en nombres numerales y ordinales.

En una gran cantidad de casos (entre un 30 y un 40 % de las gramáticas en el corpus), las obras no incluyen un índice. Hemos optado, en estos casos, por ofrecer una reconstrucción de su tabla de contenidos; es el caso de las gramáticas de Sastre (1876 y 1885), que ofrecemos como ejemplo a continuación, donde el uso de los corchetes indica que lo que se ofrece es una reconstrucción ya que la obra no posee originalmente un índice:

[GEA331] 1876 Sastre, Marcos

Ortografía | castellana americana | por | D. Marcos Sastre | Obra premiada por el Gobierno de Buenos Aires, | adoptada por el Consejo de Instrucción Pública y por | el Instituto Oriental. | Sesta edición | Contiene los parónimos, enseña el uso de las letras que en | América no se pronuncian como en Castilla, | y comprende las reglas de la Academia Española | Buenos-Aires | Imprenta especial para obras, de Pablo E. Coni | 60 - Calle Potosí - 60 | 1876

Buenos Aires: Pablo E. Coni

48 p. – *Biblioteca depositaria*: Biblioteca Nacional de Maestros. *Ubicación física*: SC LL 1876 SAS

Tabla de contenido

[LECCIONES DE ORTOGRAFÍA | Advertencia | Lección 1. De la Ortografía y sus reglas en general | PRIMERA PARTE. LEXIGRAFÍA Ó USO DE LAS LETRAS | Lección II. Clasificación de las letras | Lección III. De la R (ere y erre) | Lección IV. De la B y de la V (u consonante) | Lección V. Uso de la V (u consonante) | Lección VI. De la I (i vocal), la Y (i consonante), y la LL | Lección VII. Sobre el uso de la LL | Lección VIII. De la J, y de la G | Lección IX. De la C y la Q | Lección X. De la Z | Lección XI. De la S | Lección XII. De la X | Lección XIII. De la H | Lección XIV. De algunas dificultades que pueden ofrecer las letras inequívocas | SEGUNDA PARTE. PUNTUACION | Lección XV. De la puntuacion en general | Lección XVI. Del guion y de la particion de los vocablos | Lección XVII De la acentuacion

| Lección XVIII. De la coma, el punto y coma, el punto, y los dos puntos | Lección XIX. De los interrogantes, admiraciones, paréntesis y demás signos ortográficos | Lección XX. Sobre el uso de las mayúsculas | Lección XXI. De las abreviaturas | Ejercicios prácticos | Catálogo de voces usuales con g]

[GEA334] 1885 16a ed. Sastre, Marcos

Lecciones | de | gramática castellana | por | el Dr. D. Marcos Sastre | Miembro del Instituto de Montevideo, de la Universidad de Buenos-Aires, | y del Consejo Nacional de Educación | exregente fundador de la primera escuela normal de la | República Argentina y autor de los mejores métodos, reglamentos | programas y textos para la reforma de la educación primaria | Obra adoptada para las escuelas | por la Comisión Nacional de Educación y el Consejo | de la Provincia de Buenos Aires | Décima sexta edición | Se distingue de las gramáticas de otros autores en que contiene: | 1.º Un tratado completo de los verbos irregulares . | 2.º Reglas claras y seguras para la acentuación. | 3.º Reglas para la escritura de las letras equívocas. | 4.º Un catálogo de los parónimos. | 5.º La corrección de las locuciones incorrectas del país. | Buenos-Aires | Igon Hermanos, Editores | Bolívar, 60 y Alsina, 90. | 1885

Buenos Aires: Igon Hermanos

147 p. *Biblioteca depositaria*: Biblioteca Nacional de Maestros. *Ubicación física*: SC P LT 1885 SAS

[Contenidos]

[Circular del Jefe del Departamento de Escuelas. Sr. D. Domingo F. Sarmiento | PARTE PRIMERA. ANALOGÍA | Advertencia | Lección I. División de la Gramática | Lección II. Partes de la oración | Lección III. El sustantivo | Lección IV. Variaciones del sustantivo | Lección V. El género gramatical | Lección VI. El número gramatical | Lección VII. Plural de los sustantivos y adjetivos | Lección VIII Declinación del sustantivo | Lección IX. El adjetivo | Lección X. Variaciones del adjetivo | Lección XI. El artículo | Lección XII. El pronombre | Lección XIII. Pronombres personales | Lección XIV. Pronombres posesivos | Lección XV. Pronombres demostrativos | Lección XVI. Pronombres relativos | Lección XVII. Pronombres interrogativos y admirativos | Lección XXIII. El verbo | Lección XIX. División de los verbos atributivos | Lección XX. Variaciones del verbo | Lección XXI. Conjugación de los verbos | Lección XXII. Cuál es el modelo de la conjugación de los verbos en ER? | Lección XXIII. Cuál es el modelo de la conjugación de los verbos en IR? | Lección XXIV. Formación de los tiempos | Lección XXV. Voces del verbo | Lección XXVI. ¿Cuál es la conjugación del verbo ser? | Lección XXVII Voz pasiva del verbo TEMER | Lección XXVIII. El participio | Lección XXIX. El adverbio | Lección XXX. La preposición | Lección XXXI. La conjunción | Lección XXXII. La interjección | Lección XXXIII. Análisis gramatical | Lección XXXIV. Continuación de los verbos | Lección XXXV. Conjugación de los verbos pronominales | Lección XXXVI. Combinación de los verbos ó tiempos de obligación | TRATADO COMPLETO DE LOS VERBOS IRREGULARES | Lección XXXVII. Su clasificación | Lección XXXVIII. ¿Cuál es la regla de la 1ª clase de los verbos irregulares? | Lección XXXIX. Irregularidades de CONTAR | Lección XL. ¿Cuál es la regla para la 2ª clase de los verbos irregulares? | Lección XLI. ¿Cuál es la 3ª regla de los verbos irregulares? | Lección XLII. Regla para la 4ª clase | Lección XLIII. Regla para la 5ª clase | Lección XLIV. De los verbos defectivos | Lección XLV. De los verbos impersonales | Lección XLVII. De los verbos anómalos ó sin norma | Lección XLVIII. Advertencia sobre algunos verbos irregulares y anómalos | PARTE SEGUNDA. SINTAXIS | Lección XLIX. Su división | Lección L. Régimen | Lección LI. Del régimen de la preposición | Lección LII. Del régimen de la conjunción | Lección LIII. De la concordancia | Lección LIV. Concordancia del adjetivo con el sustantivo | Lección LV.

Concordancia del verbo con el sujeto | Lección LVI. Construcción | Lección LVII. Las oraciones | Lección LVIII. Las figuras de la sintaxis | PARTE TERCERA. PROSODIA | Lección LIX. Ortología. De las letras | Lección LX. De las sílabas | Lección LXI. Del acento | PARTE CUARTA. ORTOGRAFÍA | Lección LXII. Leyes ortográficas | Lección LXIII. Lexigrafía | Lección LXIV. Uso de la R (ere y erre) | Lección LXV. Uso de la B y de la V | Lección LXVI. Reglas para la V | Lección LXVII: Uso de la Y | Lección LXVIII. Uso de la L | Lección LXIX. Uso de la J y de la G | Lección LXX. Uso de la C y de la Q | Lección LXXI. Uso de la Z | Lección LXXII. Uso de la S p. | Lección LXXIII. Uso de la X | Lección LXXIV. Uso de la H | Lección LXXV. Uso de la K y de la W | Lección LXXVI. De algunas dificultades que pueden ofrecer las letras inequívocas | Lecciones LXXVII. Signos y prácticas auxiliares | Lecciones LXXVIII. Uso del acento ortográfico | Lección LXXIX. De la coma, el punto y coma, el punto, y los dos puntos | Lección LXXX. De los interrogantes, admiraciones, paréntesis y demás signos ortográficos | Lección LXXXI. Uso de las mayúsculas | Lección LXXXII. De las abreviaturas | Lección LXXXIII. De los números cardinales y ordinales | Ejercicios prácticos]

4. Conclusiones

Hemos procurado, en lo anterior, ofrecer una caracterización de la investigación llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación grupal "Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)", financiado por la Universidad de Buenos Aires. Para ello, hemos indicado en primer lugar los aspectos generales de esta investigación: tema, metodología, objetivos e hipótesis y antecedentes. Luego nos hemos detenido en la presentación de uno de los resultados específicos del trabajo de investigación llevado adelante por nuestro equipo, la BIGEA, de la que hemos indicado su organización interna y los criterios que guiaron su preparación; los problemas derivados de la aplicación de estos criterios y, en general, en la preparación de la bibliografía; y, finalmente, hemos ofrecido una serie de ejemplos de fichas bibliográficas y del tipo de información que incluyen.

Si bien la tarea documental del proyecto continúa en desarrollo, y es esperable el hallazgo de nuevas fuentes documentales que la complementen, creemos que la publicación de la BIGEA constituye un paso decisivo hacia el establecimiento de un corpus de la gramática escolar en la Argentina. En ese sentido, esperamos también que la tarea analítica, que ha ido desarrollándose en paralelo a la recolección documental durante los últimos años, se vea enriquecida por la posibilidad de nuevos abordajes que permitan, entre otras cosas, asumir una perspectiva global sobre el corpus, lo que hasta ahora era imposible porque no se contaba siquiera con una estimación sobre el número de gramáticas publicadas en la Argentina durante el periodo en cuestión. De esta forma, aspiramos a que la BIGEA se constituya en un insumo documental que facilite el acceso de los investigadores a un corpus que abarca más de trescientas obras gramaticales, actualmente dispersas en distintas bibliotecas, y que constituye un acervo

documental indispensable para los estudios en el campo de la historiografía de la lingüística en la Argentina.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira. 2000. "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En: AA. VV.: *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 56-75.
- Arnoux, Elvira. 2012. "Arnoux, Elvira. (2012): "La primera gramática escolar 'general' publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa". En: *Histoire, Epistémologie, Langage* 34.2, 43-61.
- Arnoux, Elvira. 2013. "Las gramáticas escolares y la construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX". En: Valle, José del (ed.), *Spanish in History. Tracing the Politics of Language Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnoux, Elvira. 2015a. "Gramáticas escolares y construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX". En: Valle, José del (ed.), *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 175-193.
- Arnoux, Elvira. 2015a. "La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* VII.2, 141-161.
- Arnoux, Elvira. 2017. "El tratamiento de la diferencia lingüística en las gramáticas para la escuela secundaria argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 11, 31-53.
- Battaner Moro, Elena & Esparza Torres, Miguel Ángel. 2018. "La *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística española – Apéndice 1* (2008-2020). Proyecto historiográfico". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 12, 35-52.
- Blanco, María Imelda. 1997. "Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media". En: *Letterature d'America Ispanoamericana* XV.59, 87-127.
- Blanco, María Imelda. 1999. "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina". En: Narvaja de Arnoux, Elvira & Bein, Roberto (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 75-100.
- Blanco, María Imelda. 2003. "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la Gramática Argentina de Rufino y Pedro Sánchez". En: Narvaja de Arnoux, Elvira & Luis, Carlos R. (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 163-203.
- Calero Vaquera, María Luisa & Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Notas sobre el metalenguaje: el término análisis en las gramáticas del español". En: Kirsten Süselbeck, Katharina Wieland & Eilers, Vera (eds.), *La lingüística y el desarrollo del español: Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina*. Buske Verlag: Hamburg, 5-30.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2004. "Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de una nueva disciplina". En: AA.VV., *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, vol. I. Madrid: Arco-Libros, 317-326.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2008a. "Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis". En: Maquieira, M. & Martínez Gavilán, M.^a D. (eds.),

- España y Portugal en la tradición gramatical. Gramma-Temas 3.* León: Universidad de León, 11-42.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2008b. "Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el Tratado (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera". En: *Ed.Uco* 3, 27-39.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2009a. "Apuntes sobre el Curso gradual de gramática castellana (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* I.2, 151-174.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2009b. "La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares del XVIII: Deudas y silencios". En: García Martín, José María & Gaviño Rodríguez, Victoriano (coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*. Cadiz: Servicio de publicaciones, 63-76.
- Delgado, María Jesús. 1947. *La enseñanza del castellano en los Colegios Nacionales de la Argentina*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Di Tullio, Ángela. 2004. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Esparza Torres, Miguel Ángel & Niederehe, Hans-J. 2012. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Esparza Torres, Miguel Ángel & Niederehe, Hans-J. 2015. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2008. *Bibliografía temática de la historiografía lingüística española. Fuentes secundarias (BITE 2008)*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Fernández de Gobeo, Nerea. 2016. "La enseñanza de la gramática castellana en las escuelas del País Vasco: las obras de Juan Osés y Ayanz (1830-1881)". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* X, 43-65.
- Fernández, Juan Ramón. 1903. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- García Folgado, María José. 2005. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1813)*. Tesis doctoral, Edición en CD-rom. Valencia: Universitat de València.
- García Folgado, María José. 2013. *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813). Una aproximación historiográfica*. Munich: Peniopo.
- Garzón, Tobías. 2005. *La enseñanza de la gramática en los cursos elementales*. Córdoba: Imprenta Argentina.
- Gómez Asencio, José Jesús. 1981. *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Gómez Asencio, José Jesús. 1985. *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lacanna, Georgina. 2011. "Tradición gramatical y concepciones lingüísticas en *Idioma patrio. Una gramática elemental* (1910), de Z. Vélez de Aragón". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* 3.2, 87-108.
- Lidgett, Esteban & Battista, Emiliano. 2015. "La presencia de las teorías de la gramática filosófica francesa en la tradición escolar argentina: un recurso pedagógico. El caso de las gramáticas de Ricardo Monner Sans (1893) y Juan José García Velloso (1897)". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* VII.2, 101-114.

- Lidgett, Esteban. 2011. "Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* III.2, 109-132.
- Lidgett, Esteban. 2012. "Los inicios de la gramática histórica en la Argentina: un estudio sobre la Gramática histórica de la lengua castellana (1900) de Baldmar Dobranich" En: Battaner Moro, Elena *et al.*, *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*, vol. 2. Münster: Nodus Publikationen, 549-558.
- Lidgett, Esteban. 2014. "Krausismo y gramática: un análisis de las *Lecciones de idioma castellano* de Antonio Atienza y Medrano". En: Calero, María Luisa *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus Publikationen, 423-433.
- Lidgett, Esteban. 2015. *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*. Tesis inédita para la obtención del título de doctor de la Universidad de Buenos Aires (área lingüística).
- Lidgett, Esteban. 2016. "La gramática castellana en los programas de los colegios nacionales argentinos (1881–1936)". En: Assunção, C. *et al.* (eds.), *Tradition and innovation in the History of Linguistics*. Münster: Nodus Publikationen, 206-215.
- Lidgett, Esteban. 2017a. "Definiciones y clasificaciones de la oración en el corpus de la gramática escolar argentina (1863-1922)". En: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* XXVII.1, 43-72.
- Lidgett, Esteban. 2017b. "La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936)". En: *Boletín de Filología* 52.2, 119-145.
- Lidgett, Esteban. 2018a. "La categoría de oración en la gramática escolar argentina (1863-1922)". En: Sinner, Carsten & Van Raemdonck, Dan (eds.), *Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 75-90.
- Lidgett, Esteban. 2018b. "Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el *Curso gradual de gramática castellana* de Isaac Larraín (1881)". En: *Boletín de la Sociedad española de historiografía lingüística* 12, 123-153.
- López García, María. 2012. "Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares". En: *Páginas de Guarda. Revisa de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita* 11, 13-31.
- Natale, José. 1915. *La Base del método de la estructura de la palabra. Consideraciones de orden didáctico-prácticas*. Buenos Aires: Estrada.
- Niederehe, Hans-J. 1994. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES I)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Niederehe, Hans-J. 1999. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES II)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Niederehe, Hans-J. 2005. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Reyes, José Olegario. 1868. *Compendio de gramática castellana. Compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello*. Buenos Aires: Igón hermanos.
- Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Serrano de Brunetti, Ramona A. 2004. *Los textos escolares de lengua materna en la enseñanza media argentina (1900-1950)*. San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Tucumán).
- Swiggers, Pierre. 2004. "Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística". En: Corrales Zumbado, C. *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. Madrid: Arco Libros, 113-146.

- Swiggers, Pierre. 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I.1, 67-76.
- Swiggers, Pierre. 2012. "Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa". En: Vila Rubio (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berna: Peter Lang, 15-37.
- Toscano y García, Guillermo & García Folgado, María José. 2012. "Los textos de gramática en la escuela argentina (1863-1900)". En: *Escribas. Revista de Letras* VII, 27-54.
- Toscano y García, Guillermo & García Folgado, María José. 2017. "La enseñanza de la sintaxis en la gramática de René Bastianini". En: *Bulletin of Hispanic Studies* 94.6, 557-573.
- Vázquez Villanueva, Graciana. 2006. "Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)". En: *Revista Lenguaje* 34, 97-123.
- Vila Rubio, Neus. 2001. "Historiografía lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales". En: Maquieira et al. (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía lingüística*. Madrid: ArcoLibros, 1003-1013.
- Wilde, José Antonio. 1854. *El silabario argentino*. Buenos Aires: Imprenta de J. A. Bernheim.
- Zamorano Aguilar, Alfonso & Sinner, C. 2010. "El metalenguaje de la excepción en las gramáticas española". En: Sinner, C. & Zamorano Aguilar, A. (eds.), *La excepción en la gramática española. Perspectivas de análisis*. Madrid-Frankfurt: IberoamericanaVervuert, 35-63.
- Zamorano Aguilar, Alfonso & Montoro del Arco, E. T. 2010. "Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar". En: Encinas, M.^a T. et al. (comps.), *Ars Longa. Diez años de AJIHLE*. Buenos Aires: Voces del Sur, 739-756.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2005. "Historia de la gramática española en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)". En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 43.2, 85-118.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2008. "Ideología, lengua y enseñanza en la España del XIX: la teoría gramatical de Ángel María Terradillos". En: *Lingüística* XX, 49-98.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2009. "Epihistoriografía de la Lingüística y Teoría del Canon". En: Veyrat Rigat, Montserat & Serra Alegre, Enrique (eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco/Libros, 209-220.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Análisis lógico y análisis gramatical en Colombia (s. XX): la teoría lingüística de Próspero González Ruiz". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* 2.2, 25-143.

Título / Title

Bibliografía de la gramática escolar argentina [BIGEA] (1810-1922)
Bibliography of Argentinian School [BIGEA] (1810-1922)

Resumen / Abstract

En este artículo se presentan los aspectos generales y algunos resultados preliminares del proyecto de investigación grupal "Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)", financiado por la Universidad de Buenos Aires, continuación a su vez del proyecto "La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) entre 2011 y 2016. En el marco disciplinar de la historiografía lingüística, y a partir de la voluntad general de identificar en sus

rasgos generales los fundamentos teóricos, institucionales y educativos de la gramática escrita para la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX (1863-1922), presentamos en primer lugar el marco global en el que toma lugar esta investigación: antecedentes, metodología, objetivos e hipótesis. A continuación, nos centramos en la caracterización del primero de los instrumentos derivados de este proyecto, la *Bibliografía de la gramática escolar argentina* [BIGEA]. Para ello, luego de revisar su estructura y composición, presentamos los criterios de inclusión de obras en el corpus, a la vez que una discusión de estos criterios y de los problemas y soluciones que de ellos se derivan; y, finalmente, ofrecemos una serie de ejemplos del tipo de fichas bibliográficas que incluirá la BIGEA.

In this work, we present the general aspects and some preliminary results of the research group project "The beginnings of grammar for Argentinian schools (1863-1922)", financed by the University of Buenos Aires, which is the continuation of a first project known as "The configuration of grammar for Argentinian schools (1863-1922)", funded by the National Council of Scientific and Technological Research (CONICET) between 2011 and 2016. This second project also falls within the disciplinary framework of linguistic historiography and has the general objective of broadly identifying theoretical, institutional and educational foundations of written grammar for Argentinian schools during the second half of the nineteenth century and the first quarter of the twentieth century (1863-1922). We first present the general framework in which this research takes place; that is, background, methodology, objectives and hypotheses. Next, we focus on the characterization of the first of the instruments derived from this project, the *Bibliography of Argentinian School* [BIGEA]. To do this, we present the criteria for the inclusion of works in the corpus, after reviewing its structure and composition, as we discuss the problems and solutions derived from the criteria adopted. Finally, we offer a series of examples of the type of bibliographic records that BIGEA will include.

Palabras clave / Keywords

Gramática escolar, Argentina, siglo XIX, siglo XX, gramaticografía.
School grammar, Argentina, 19th century, 20th century, grammar.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

María José García Folgado

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Magisterio

Universitat de València

Avda. Tarongers, 4

46022 Valencia

Correo electrónico: maria.jose.garcia-folgado@uv.es

Esteban Lidgett
Instituto de Lingüística / CONICET
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217/221, 1.º piso
C1002ABE Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Correo electrónico: ealidgett@gmail.com

Guillermo Toscano y García
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217/221, 1.º piso
C1002ABE Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Correo electrónico: gtoscano@filo.uba.ar

Alfonso Zamorano Aguilar

Caracterización y enfoques de la sintaxis y de la oración en la historia gramatical peruana (1832-1923) a partir de la serie textual de Sanmartí*

1. Introducción

La investigación gramaticográfica actual ha puesto de relieve no solo la necesidad de instrumentos metodológicos precisos, sino también la importancia de nuevos objetos de estudio que están suponiendo, en muchos casos, un cambio significativo de la historia gramatical general e hispánica en particular.

Tres objetos de estudio de interés en la gramaticografía contemporánea son, sin duda, la sintaxis, la gramática escolar y la recepción y el desarrollo de la gramática en Latinoamérica. Siguiendo nuestro planteamiento teórico sobre la interpretación del hecho historiográfico como un acto comunicativo (Zamorano Aguilar 2012), los tres objetos referidos cubren tres ejes de dicho acto: el mensaje (la sintaxis¹), el receptor (la gramática escolar²) y el contexto

* Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto HISPANAGRAMA "Las ideas gramaticales en la América del Pacífico y El Caribe (1800-1950): fuentes, focos, series textuales y canon" [FFI2017-86335-P] del MINECO, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación. IP1: Alfonso Zamorano Aguilar; IP2: Esteban T. Montoro del Arco.

¹ En Zamorano Aguilar *et al.* (2019) se llevó a cabo un metaanálisis de los estudios sobre la reflexión sintáctica en donde se estudiaron y recopilaron más de 230 trabajos sobre historiografía de la sintaxis del español. El metaanálisis se realizó teniendo en cuenta cinco ejes de estudio, que, a su vez, se interrelacionaron para obtener resultados cruzados: I. tipología de estudios; II. año de publicación; III. siglo investigado; IV. autor/es analizado/s; V. contenido sintáctico estudiado. Remitimos a este libro para una amplia relación bibliográfica de los trabajos relacionados con la historiografía de la reflexión sintáctica.

² La investigación gramaticográfica de los años setenta en adelante otorgaba un valor secundario a la tradición escolar (didáctica o pedagógica), lo que suponía su dispersión como dato histórico, su exclusión como aportación teórica y su escasa autonomía como objeto de investigación, a pesar de que muchos corpus de valiosas publicaciones la incluían (v. gr. Gómez Asencio 1981 o Calero Vaquera 1986). Sin embargo, los estudios de los años noventa y, sobre todo, a partir del 2000 han puesto de relieve la importancia de esta tradición gramatical en la construcción del canon en la historia lingüística: Martínez Navarro (1996), con relación al siglo XX o Martínez Marín (1999), sobre los siglos XVIII y XIX. También en otros focos lingüísticos: el catalán, con trabajos como el de Ginebra (1996); o el francés: Chervel (1977) y Delesalle-Chevalier (1986). Para el español,

(Latinoamérica³, en concreto, Perú en el siglo XIX y primeras décadas del XX). El objetivo de este artículo será, pues, desentrañar algunos aspectos de la relación entre estos tres objetos, que se concreta en el siguiente esquema historiográfico-comunicativo:

Emisor Primitivo Sanmartí	Receptor Alumnado de enseñanza primaria y media	Mensaje Sintaxis y concepto de oración (y términos relacionados)	Canal <i>Epítome</i> (serie textual) Relación con el <i>Compendio</i> . Gradualidad	Código Español	Contexto Perú Finales XIX y primeros años del XX Relación con Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar
---------------------------------	---	---	--	-------------------	---

Tabla 1. Concreción del objeto de estudio de nuestro artículo

2. Principios metodológicos y objetivos

El enfoque metodológico que se empleará en este artículo será mixto, de historiografía lingüística interna y externa (Brekle 1986), con especial énfasis en la vertiente interna. Este doble enfoque tiene su justificación, como ya hemos indicado en publicaciones anteriores, en el hecho de que una investigación en el ámbito de la historia e historiografía de la lingüística, con una base metodológica adecuada, según nuestro planteamiento, debe asentarse, fundamentalmente, en

resulta esencial el estudio monográfico de García Folgado (2013), cuyo marco cronológico lo constituye la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, en concreto, entre 1768 y 1813.

³ Los estudios sobre el español en América se pueden agrupar, *grosso modo*, en dos grandes bloques: a) los dedicados a la lengua/código (estudios sincrónicos, históricos e historiográficos); b) los dedicados a las lenguas amerindias (ya sea en su relación con el español o de forma independiente). Los estudios del español desde el punto de vista historiográfico son los que centran aquí nuestro interés. Encontramos precedentes en Sebeok (1968; específicamente, vol. iv), Rabanales (1978), Parodi (1981), Lope Blanch (1989), Kovacci (1991), Álvarez Martínez (1994) o Barriga/Parodi (1998). En nuestra línea de trabajo, debemos señalar el trabajo inicial sobre Gámez Marín (Zamorano Aguilar 2005) y, a partir de aquí, los trabajos de esta temática bajo el paraguas del grupo ANAGRAMA primero [HUM2007-60976] (Calero Vaquera, Zamorano, Montoro, García Folgado y Sinner) e HISPANAGRAMA después [FFI2017-86335-P] (Zamorano, Montoro, Martínez-Atienza, Vila Rubio, Lauria, Coll y Arnoux).

dos aspectos: a) el acercamiento al texto, autor o ideas estudiadas desde su ideología intralingüística (Zamorano Aguilar 2019), con el fin de alcanzar una interpretación ajustada a su ubicación en la historia del pensamiento lingüístico, su lugar en el canon y su proyección en la lingüística actual (fuentes teóricas y metodológicas); b) su localización y valoración historiográfica desde la ideología extralingüística, esto es, desde su contexto social, político, educativo, legislativo, filosófico y cultural.

Sobre esta base teórica, emplearemos dos instrumentos metodológicos de la historiografía lingüística actual: 1) teoría de las series textuales (v. Hassler 2002; Zamorano Aguilar 2017), con el fin de realizar el análisis teniendo en cuenta no solo el texto base, sino también el diálogo transtextual que dicho texto mantiene con textos precedentes, coetáneos o posteriores; 2) teoría del canon (v. Zamorano Aguilar 2010), con la finalidad de analizar fuentes de gestación de las ideas sintácticas vertidas, en este caso, en la serie *Compendio-Epítome* de Sanmartí (*corpus de referencia*), del mismo modo que en que hemos denominado *corpus de contraste*.

Así pues, teniendo presentes estos planteamientos teóricos y metodológicos, los objetivos que pretendemos cubrir con esta investigación son cuatro:

1. Contribuir a la historia de las ideas lingüísticas en América latina y, específicamente, a la historia de las ideas sintácticas en Perú.

2. Aportar datos que permitan continuar con la revalorización de la gramática escolar como objeto imprescindible de investigación científica en lingüística.

3. Destacar la figura de Primitivo Sanmartí (1840-1933) en la historia de la gramática hispánica, así como la de otros tratadistas coetáneos (en particular, Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar), todas ellas piezas de un puzle mucho más amplio: el canon gramatical histórico en lengua española.

4. Profundizar en las raíces de la teoría sintáctica contemporánea de raigambre hispánica y, en particular, en la caracterización de la sintaxis y de las unidades sintácticas supraléxicas, así como los distintos enfoques que se ofrecen en los tratados, con especial hincapié en su recepción y fuentes en la tradición peruana, como un enriquecimiento del proceso de gramatización de la historia gramatical española.

3. Marco externo e interno de la producción gramatical del corpus de investigación

3.1 El corpus de referencia: la serie textual del *Compendio* y del *Epítome* de Sanmartí

Primitivo Sanmartí nació en Barcelona en 1840. Estudió en el seminario de su ciudad natal y también en las universidades de Madrid y Barcelona y en 1867 obtiene la titulación de profesor de latín. En 1873 se traslada a Perú, para volver a España en 1905. Muy ligado a la Compañía de Jesús, Sanmartí ejerció un notable activismo religioso (incluso en el ámbito de la prensa) en Perú. Su cercanía a los jesuitas se une a una labor editorial encomiable, como tipógrafo y como empresario. Funda una imprenta y una librería en España (1872) y en Perú (1892). Junto a libros de temática religiosa, centra su tarea editorial en la bibliografía gramatical y lingüística⁴.

En el caso español, los primeros años de Sanmartí y hasta su partida hacia Perú coinciden con la revolución liberal que desencadenará en el sexenio democrático (1868-1974). Emigra a tierras peruanas el año de la proclamación de la I República y vuelve a España en 1905, con Alfonso XIII en el poder. En el terreno cultural y libresco conviene destacar que el período de la biografía de Sanmartí se enmarca en un proceso de libertad de imprenta, con significativos núcleos en Madrid y Barcelona, y un auge de los libros de corte religioso. Finalmente, la legislación educativa que enmarca el *Epítome* de Sanmartí es la Ley Moyano (1857), que en su art. 88 señalaba a la *GRAE* como libro de texto obligatorio para la gramática y la ortografía.

Por lo que respecta a Perú, la llegada de Sanmartí a Lima coincide con el final de la guerra contra España. Entre 1895 y 1899 el Perú experimenta un auge constitucionalista notable con el gobierno de Piérola, tras el que se suceden diversos períodos oligárquicos con restricción de libertades y dificultades de tipo político y social. Entre 1904 y 1908 accede al poder José Pardo y Barreda, bajo cuyo gobierno regresa Sanmartí a España. La gran preocupación de los distintos mandatarios peruanos con relación a la educación será su organización administrativa, extensión y gratuidad. En 1833 se crea el Departamento de Instrucción Pública y en 1850 se aprueba la Ley de Instrucción Pública, cuyos artículos 7, 8 y 20 recogen como obligatoria la enseñanza de la lectura, la escritura y la gramática castellana. No obstante, en el caso del Perú, conviene indicar que, frente a la situación en España, las disposiciones legales tenían un poder limitado a la hora de imponer un determinado libro de texto. En este sentido, la legislación

⁴ Datos sobre su biobibliografía pueden localizarse en Martínez Riaza (2006), y también, de forma más sintética y/o dispersa en Uriguen González (1981), Hibbs-Lissorgues (1995) o Molina Jiménez (2007).

educativa tenía que luchar contra la decisión y libertad de los maestros y los padres de familia en la elección de los manuales de estudio:

[...] el incumplimiento de las disposiciones oficiales referentes a los libros escolares se debió no solo a las contradicciones ideológicas y limitaciones materiales de las autoridades, sino también a que las obras prescritas no estuvieron necesariamente de acuerdo con los intereses de maestros y padres de familia. [...] En el caso de los maestros escolares, sus prioridades no fueron exclusivamente educativas, sino también laborales. Por ello, los libros de autores que gozaban de prestigio profesional y de influencia política o burocrática se encontraban entre los más usados (Espinoza 2011, 138).

Por lo que respecta al *Epítome* de Sanmartí, se integra dentro de una serie textual más amplia que incluye unos *Rudimentos*, con los que mantiene una dependencia funcional, así como un *Compendio*, con el que guarda una relación no solo formal sino también conceptual (Zamorano Aguilar 2019, en prensa). El objetivo de toda esta amplia serie es lograr un mejor conocimiento de la literatura y, por ende, un mejor conocimiento de la lengua española.

Desde el punto de vista de la ideología intralingüística, esto es, desde la perspectiva estrictamente teórica, se pueden distinguir tres grandes modelos en el *Epítome*⁵, según demostramos en Zamorano Aguilar (2019, en prensa): a) modelo de E-1883; b) modelo de E-1890, con submodelos en 1892 y 1915; c) modelo de E-1921, que se repite en 1923. Las fuentes teóricas principales de estos modelos son la Academia y sus seguidores, ciertos aspectos de corte lógico-racionalista y los gramáticos de la tradición española. El modelo que presenta mayores innovaciones es el de E-1890, caracterizado por su decidida vocación didáctica, la originalidad en temas teóricos y la marcada orientación taxista.

3.2 El corpus de contraste: Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar

En cuanto a la cantidad de datos biográficos sobre los autores del corpus de contraste, la crítica ofrece cierta disparidad, como ahora señalaremos. No obstante, los tres aparecen unidos por una apuesta didáctica muy marcada, con el foco en el alumnado de instrucción primaria y media.

De Justo Andrés del Carpio solo contamos, por ahora, con la información que se muestra en la portada de su *Compendio de gramática castellana, para el uso de las escuelas de primera letras del Perú*, cuya segunda edición es de 1836, objeto de nuestra investigación. Aquí se indica que Del Carpio fue preceptor de latinidad por el Estado en el Colegio de Santo Tomás.

Respecto a Moreno Gómez sabemos que publicó en 1860 la primera edición de su *Gramática de la lengua castellana*. A tenor de lo que el propio Moreno nos

⁵ En adelante, E.

indica en el prólogo de la segunda edición de su tratado, de 1872, que forma parte de nuestro corpus de estudio, fue una obra que tuvo gran éxito, pues llegaron a venderse muy pronto los quinientos ejemplares que se produjeron. Fue, además, un texto muy utilizado en el conocido Seminario de Santo Toribio de Lima. Moreno Gómez ejerció el magisterio en Perú desde 1856. Finalmente, su *Gramática* aparece referenciada en la *BICRES V* de Esparza Torres & Niederehe (2015, 150-151).

Los datos sobre Manuel Marcos Salazar son, en cambio, más numerosos. Según Pastor (1956, 2), nuestro autor nació el 18 de junio de 1829 y murió el 16 de marzo de 1912. Calero Vaquera (2011, 37), en un artículo específico sobre el autor, afirma:

en su faceta como docente, dictó cursos de Derecho canónico, Derecho natural y Gramática castellana, y en su vertiente política llegó a desempeñar el cargo de Senador. Por la información que nos proporciona la dedicatoria ("A mis discípulos") de la gramática que aquí se estudia, fue profesor en el ya citado Colegio de Guadalupe, para cuyos alumnos redactó numerosos manuales tanto de gramática como de historia, religión y mitología, algunos de los cuales llegaron a alcanzar un elevado número de ediciones.

De hecho, tenemos datos que nos indican que su *Gramática castellana para los colegios de instrucción media* (1873, 8.^a edición; 1871, 7.^a edición), según Espinoza (2013, 151), fue el libro más frecuentemente utilizado en las escuelas de Lima en 1888.

Salazar tuvo una presencia activa e influyente en la educación pública, preuniversitaria y universitaria, en el Perú de finales del XIX y principios del XX. Así, ocupó un vicerrectorado en la Universidad de San Marcos en 1852, junto a Juan Portal, siendo rector Pedro Gálvez (1849-1852), pues el reglamento de instrucción pública de 1850 permitía que hubiera dos vicerrectores (v. León /Loayza/Garfías 2011). Ocupó, posteriormente, el cargo de vicedecano de la Facultad de Letras en 1892, según la Memoria del Ministro de Justicia, Culto, Instrucción Pública y Beneficencia (1892, 43). Esta misma Memoria, pero en 1905, documenta que era profesor del Colegio Nacional de Nuestra Señora de Guadalupe (*ibid.*: 355). Y en el *Almanaque de 'El Comercio'* se indica que fue profesor de Historia Universal en la Facultad de Ciencias Política y Administrativas en 1908. Se trata, pues, de un reconocido docente de gramática, historia del Perú e historia de las civilizaciones (Díaz Suárez 1990, 164). Resulta interesante para los objetivos de este artículo el hecho de que en More (2006, 210) se contraponga la "vieja gramática" de Sanmartí y la de Salazar, de cuyas obras se afirma: "También eran muy buenos los textos de don Manuel Marcos Salazar" (*ibidem*).

4 La teoría sintáctica en la historia gramatical de Perú: enfoques sobre la sintaxis y la oración

4.1 Definición y partes de la sintaxis

Cuatro modelos de conceptualización de la sintaxis pueden deducirse de la serie investigada de Sanmartí. En E-1883, que inicia el primer modelo, se define en estos términos: "la parte de la Gramática que nos enseña a enlazar unos vocablos con otros, o sea, la acertada construcción de las oraciones gramaticales" (p. 79). Se divide en sintaxis regular y sintaxis figurada. Por un lado, la sintaxis regular es "la que enseña a colocar las palabras según el orden de las ideas" (p. 79); por otro, la sintaxis figurada se explica como "la elegante distribución de las palabras, hecha en virtud de ciertas figuras, que permiten alterar el orden lógico de las dicciones, omitir unas, añadir otras, o dejar de ceñirse a las reglas de la concordancia" (p. 91)⁶.

En E-1890, aunque se conserva la misma definición de E-1883, así como la doble división de la sintaxis en regular y figurada, se hace una referencia de tipo extralingüístico que ayuda al proceso de interpretación historiográfica de la serie: "Danse en este *Építome* muy sucintas las nociones de Sintaxis para que los alumnos de las escuelas primarias se dediquen de preferencia al estudio de la Ortografía" (p. 157). Además, se mantiene la misma definición de sintaxis regular, pero se modifica el concepto de sintaxis figurada: "es la que enseña a alterar discretamente el orden regular para dar mayor vigor y elegancia a las oraciones" (E-1890, 157).

En este modelo se ubicaría una de las unidades de la serie del *Compendio*: edición de 1894 (en adelante, C-1894). La conceptualización de la sintaxis es una simbiosis de las ediciones del *Építome* de 1883 (de la que adopta la definición de sintaxis y de sintaxis regular) y 1890 (de la que selecciona la definición de sintaxis figurada).

El segundo modelo se aprecia en la edición de E-1899, pues la edición de E-1892 conserva la conceptualización de E-1890. La sintaxis se define como "la parte de la Gramática que nos enseña a enlazar unos vocablos con otros" (p. 124). Esta será la definición con más vigencia en la serie, pues se mantiene hasta E-1915.

Por lo que respecta al *Compendio*, en C-1898 se conserva la misma definición de sintaxis de E-1883, pero sometida a una estrategia de supresión: "parte de la gramática que nos enseña a enlazar unos vocablos con otros" (p. 209). En

⁶ Aunque no analizaremos los ejemplos empleados por Sanmartí, que serán objeto de otra investigación, conviene señalar que se utilizan, para el caso de la definición de sintaxis, ejemplos procedentes de Cervantes, en concreto, dos ejemplos. En ambos casos se incluye un fragmento de *El Quijote*, pero en el primer caso de forma manifiesta y en el segundo de forma encubierta (en este caso, se trata de un texto del capítulo XI).

definitiva, el C-1898 defiende la definición que luego se adoptará en E-1899, lo que hace pensar que los mecanismos de transposición en E-1899 se han realizado a partir del hipertexto C-1898, muy probablemente. La definición de sintaxis regular en C-1898 coincide con E-1883 y, en cambio, la definición de sintaxis figurada defiende la propuesta de E-1890. Otras ediciones del eje vertical de la serie del *Compendio* que siguen a C-1898 son: 1900, 1910, 1914 y 1922.

Herederro del segundo modelo, el tercer modelo, que se presenta en E-1921, define la sintaxis en estos términos: "sintaxis es la parte de la Gramática que nos enseña el acertado enlace de las palabras y de las oraciones" (p. 118). Finalmente, el cuarto modelo (E-1923) continúa el criterio integralista de E-1921 (frente al atomismo de ediciones anteriores): "sintaxis es la parte de la Gramática que nos enseña el acertado enlace de las palabras para formar oraciones, y de las oraciones para formar períodos. En la Sintaxis se trata de las ORACIONES, CONCORDANCIA y CONSTRUCCIÓN" (p. 116).

Por lo que respecta a las partes de la sintaxis, se aprecian en Sanmartí dos modelos nítidos: a) E-[1883-1915]: concordancia, régimen y construcción; b) E-[1921-1923]: concordancia y construcción, y se elimina el régimen. En cambio, en la serie completa del *Compendio* se sigue la división tripartita del primer modelo del *Epítome*.

Una vez expuestas las definiciones y divisiones de la sintaxis en el *Compendio* y en el *Epítome* de Sanmartí, conviene establecer el siguiente análisis:

DEFINICIÓN DE SINTAXIS			
MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
C-1894 E-1883; E-1890; E-1892	C-1898 (=E-1883); C-1900; C-1910; C-1914; C-1922 E-1899 (estrategias supresión)	E-1921	E-1923
Criterio: pedagógico y sintáctico mixto (atomicista e integralista)	Criterio: pedagógico y sintáctico atomicista	Criterio: pedagógico y sintáctico mixto (atomicista e integralista)	Criterio: pedagógico y sintáctico integralista
Fuentes: <i>GRAE</i> 1880-1909 <i>GRAE</i> 1870 (integralismo)	Fuentes: <i>GRAE</i> 1880-1909	Fuentes: ≈ <i>GRAE</i> -1917 (estrategia supresión)	Fuentes: = <i>GRAE</i> 1917. También: De Miguel (citado por Sanmartí). <i>GRAE</i> -1920, Blanco, Rosanes, Vigas, Lemus, Galí, Suárez (Calero Vaquera 1986, 187)

DIVISIÓN DE LA SINTAXIS	
MODELO 1	MODELO 2
E-[1883-1915]: regular (<i>concordancia, régimen y construcción</i>) y figurada C-[1894-1922]	E-[1921-1923]: regular (<i>concordancia y construcción</i>) y figurada
Criterio latinizante y atomicista	Criterio no latinizante e integralista (sintaxista)
Fuente: <i>GRAE</i> (hasta 1917 no inclusiva)	Fuente: \approx <i>GRAE</i> -1917 (desaparece el régimen)

Tabla 2. Definición y división de la sintaxis en la serie textual de Sanmartí

Desde el punto de vista teórico apreciamos varios rasgos caracterizadores de la evolución de la sintaxis en Sanmartí en su serie textual del *Compendio* y del *Epítome*:

1) En primer lugar, la serie del *Compendio* y del *Epítome* se desarrollan de forma independiente, aunque en algunos casos puede defenderse la existencia de hipertextualidad en el *Compendio* con respecto al *Epítome*. Esta independencia no suele ser común en la tradición, ya que desde la serie cíclica de la Academia la relación se producía, en líneas generales, mediante transposición, entre la *Gramática*, el *Compendio* y el *Epítome*.

2) La concepción de la sintaxis, así como su división, en Sanmartí sigue el canon académico; de esta forma, se percibe una relación directa entre la evolución de la sintaxis de la RAE y la de la sintaxis en Primitivo Sanmartí.

3) Consecuentemente, se pasa de modelos atomicistas o mixtos (con el foco en la palabra) (Modelos 1, 2 y 3) a modelos integralistas, claramente sintaxistas, donde el centro de interés es la oración y su organización interna. El modelo latinizante de la tradición se va desdibujando en favor de un modelo jerárquico, con origen en la tradición no latinizante, sino logicista, aunque el logicismo en Sanmartí resulta testimonial e indirecto; se trata de ciertos resabios debido más a la concepción y evolución de la sintaxis de dependencias que a los presupuestos teóricos originales de la gramática racionalista-ideologicista.

Este mismo hecho va a propiciar un criterio de clasificación de los gramáticos coetáneos a Sanmartí. Así, encontramos a tratadistas sutilmente apegados a la Academia, con una deslatinización de la sintaxis considerable, como ocurre con Moreno Gómez (1872), para quien la sintaxis "es la que trata de la colocación que las palabras deben tener en la oración, y de las relaciones de dependencia que deben guardar entre sí; lo mismo debe decirse de las proposiciones" (1872, 71). La definición, como observamos, es similar a la que defiende la *GRAE* de 1854, con un criterio sintáctico colocacional mixto (atomicista e integralista). Moreno

Gómez, al igual que Sanmartí en 1921, ya en 1872 apuesta por dos tipos de sintaxis: "sintaxis de concordancia" y "sintaxis de dependencia o de complemento". En este sentido, el planteamiento de Moreno Gómez es muy cercano al que ya realizaran autores de corte racionalista e ideologicista, como Gómez Hermosilla o, sobre todo, Saqueniza. La caracterización que Gómez Asencio (1981, 48) hace de este autor permite evidentes concomitancias entre Moreno Gómez y Saqueniza:

En la propuesta de Saqueniza, discípulo fiel de Hermosilla, la Sintaxis no ha quedado liberada de la Lógica, pero en ella ya no es necesario entender como subyacente la idea de que hay un orden lógico que domina y determina las relaciones sintácticas. Al separar nítidamente el Orden de la Dependencia (Concordancia y Régimen) y al considerar que ésta es una relación semántico-sintáctica ajena al orden (lógico) e independiente de él, Saqueniza está introduciendo en la Gramática española la noción de "complemento" y negando implícitamente que las dependencias sean relaciones asentadas sobre el orden lógico y natural y determinadas por él.

En efecto, Moreno Gómez no habla de orden natural/regular ni figurado y define las relaciones dependencia (elimina el régimen) como relaciones "de complemento". Moreno, además, se aleja del término *oración* y adopta el término *proposición*, como analizaremos en 4.2.

Coetáneo de Moreno Gómez encontramos a Manuel M. Salazar y su *Gramática castellana* (1873, 8.^a edición), con numerosas ediciones desde 1861-1862⁷. En Salazar hallamos un doble plano de concepción de la sintaxis (lógico y gramatical), frente a Moreno Gómez en quien se encontraba ya difuminado en beneficio de un análisis lingüístico estricto, a pesar de que quedan restos de corte lógico en la terminología. Para Salazar la sintaxis "se deriva de una voz griega que significa *orden o arreglo*; así puede definirse la Sintaxis, la parte de la gramática que trata de ordenar las palabras para expresar pensamientos" (1873, 100). El criterio semántico-colocacional y teleológico une el "orden" procedente de la tradición latina, al doble análisis lógico y gramatical de la tradición filosófica francesa, posiblemente de Du Marsais (v. Calero Vaquera 2011: 45). Salazar distingue tres partes en la sintaxis con una concepción dual: concordancia, régimen y construcción, la primera "fundada en la identidad de las ideas" (Salazar 1873, 100); la segunda, "en la subordinación de las ideas" (*ibidem*) y la tercera "en la asociación de las ideas" (*ibidem*). Sin embargo, y de forma tradicional, también señala que la sintaxis se divide en natural y figurada. Como señala Calero Vaquera (2011, 46):

⁷ Con relación a esta obra señala Calero Vaquera (2011, 31): "dirigido a los colegios de Instrucción Media de Perú, texto que debió tener gran difusión en su tiempo, al menos en ese país, por el elevado número de ediciones que se hicieron de él".

No supo, en cambio, Salazar romper con la vieja costumbre (que también encontramos en la Gramática académica 1870, 167) de considerar la Sintaxis figurada como una clase diferenciada de la totalidad Sintaxis, cuando ya Condillac, por ejemplo, en el último cuarto del siglo XVIII había tendido puentes entre la Gramática y la Retórica, entre las reglas gramaticales y la expresión emocional, al considerar como expresiones sintácticas igualmente válidas tanto las que siguen el "orden" de la sintaxis natural como las que se desvían de este supuesto orden.

Esta misma división la hallamos años antes en el *Compendio* de Justo Andrés del Carpio (1836, 2.^a edición), aunque este autor se refiere a la sintaxis natural con el término *propia*. Nos encontramos ante el mismo criterio semántico-colocacional y teleológico de Salazar, aunque en el caso de Del Carpio con criterio también pedagógico, como ocurre con Sanmartí, es decir, consideran que la sintaxis "enseña": "La sintaxis voz griega, que quiere decir *construcción o coordinación*, es la principal parte de la Gramática, que enseña a concordar y ordenar entre sí las partes de la oración, para formar el razonamiento" (Del Carpio 1836, 42). El carácter logicista se deja ver en la importancia de la construcción (ya significativa desde Du Marsais) y la alusión al razonamiento. No obstante, permanecen aspectos de la sintaxis latinizante, como la triple división en construcción, régimen y concordancia, así como el valor otorgado, de corte atomicista y con el foco en la palabra, a la concordancia ("enseña a concordar") y a la ordenación ("enseña a ordenar").

4.1.1 Concordancia

En E-1883 el enfoque de la concordancia es pedagógico e intersintagmático: "la parte de la Sintaxis que enseña a concertar unas palabras con otras" (p. 80). Sanmartí se refiere a tres concordancias: nombre y adjetivo, nombre y verbo, y relativo y antecedente. Esta primera definición coincide de forma literal con la que aporta la *GRAE* (1854, 138). En esta misma línea se expresan gramáticos del tronco latinizante y tradicionalista, como Herranz (1875, 66) (Calero Vaquera 1986, 272). En esta línea se situaría también Justo Andrés del Carpio, para quien la concordancia es "la correspondencia de una parte de la oración con otra" (1836, 43), sin más especificaciones con relación a los accidentes gramaticales.

En cambio, en E-1890 se elimina el criterio pedagógico explícito y se apuesta por un criterio único intersintagmático: "Concordancia es la conformidad de las palabras en accidentes gramaticales" (p. 157). Esta misma definición se mantiene hasta la edición de 1923. Se trata, por tanto, del modelo conceptual regente en la serie textual. Por su parte, la serie del *Compendio* se adhiere a la caracterización de la concordancia de E-1890. Así lo apreciamos en las ediciones desde 1894 hasta 1922. Esta precisión en la definición concuerda perfectamente con la tónica

dominante en la tradición coetánea a Sanmartí, tal y como señala Calero Vaquera (1986, 200):

Más precisas y perfeccionadas, sin embargo, son las definiciones expuestas por la mayoría de los gramáticos, en las que ya se especifica que tal conveniencia o conformidad se produce *en los accidentes gramaticales* que son *comunes* a las palabras *variables*.

Y la investigadora (*ibid.*: 200-201) aporta nombres como los de S. Vicente (1854), Galí (1891) y, ya en el siglo XX, Tamayo (1925). En este mismo bloque se situaría, dentro de la tradición peruana, Manuel M. Salazar, para quien la concordancia es "la conformidad de palabras en accidentes gramaticales; y está fundada en la identidad de las ideas" (1873, 100), con una clara distinción de los planos lógico y gramatical como ya indicamos a colación de la definición de sintaxis. Y lo mismo ocurre con Moreno Gómez (1872, 71), quien habla de "sintaxis de la concordancia" (*ibidem*).

Por lo que respecta a los tipos de concordancia, los autores del corpus analizado manifiestan su acuerdo, con algunas matizaciones, como, por ejemplo, Moreno Gómez, quien se refiere a la concordancia del artículo con el sustantivo; y Salazar, quien alude también a la concordancia entre dos sustantivos. Se trata de un sistema de tres tipos de concordancia, que es el más frecuente en la tradición europea de la segunda mitad del XIX (Padley 1976; Calero Vaquera 1986).

4.1.2 Régimen

El régimen, sin embargo, experimenta mayores reorientaciones teóricas que la concordancia en la teoría gramatical de Sanmartí. En E-1883 se define como "la justa dependencia que tienen las palabras rigiendo unas a otras" (p. 81) y se indican las partes de la oración que rigen a otras partes, así como aquellas que carecen de régimen. Una variante formal de esta definición es la que Sanmartí presenta en E-1890: "régimen es la justa dependencia que tienen las palabras entre sí" (p. 161). Y se introducen dos conceptos que no aparecen de forma explícita en E-1883: "regente" y "regido": "llámase regente la palabra que tiene a otra bajo su dependencia. Regida es la palabra que completa el sentido de la regente" (p. 161). Esta conceptualización del régimen de E-1890 se conserva en la serie textual del *Epítome* hasta la edición de 1915.

Esta va a ser la línea teórica (la de E-1890) que Sanmartí defenderá en su serie textual del *Compendio*, que se mantiene idéntica en todo el eje vertical (1894-1922), aunque con alguna variante respecto al número de verbos y sus regímenes.

Las ediciones de E-1921 y E-1923 eliminan el régimen de la gramática. Se dejan de utilizar conceptos como el de "regente" y "regido", para pasar a adquirir protagonismo la función y la relación sintáctica de unas unidades con otras en el

marco oracional, en lugar de la relación atómico de la teoría sintáctica precedente. En realidad, sin hacerlo de forma explícita, la teoría que del régimen aparecía en las ediciones anteriores a E-1921 se incorpora a la construcción a partir de E-1921.

Se observan, pues, tres modelos en la conceptualización del régimen en Sanmartí, que sintetizamos en la siguiente tabla:

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3
<i>Unidad de la serie textual</i>	E-1883 C-[1894-1922]	E-[1890-1915]	E-[1921-1923]
<i>Tipo de régimen</i>	Régimen como dependencia entre palabras	Régimen como dependencia. Conceptos de palabras "regentes" y "regidas"	Se elimina el régimen
<i>Criterio de definición</i>	Sintáctico-formal	Sintáctico	Sintáctico-semántico
<i>Fuente</i>	GRAE-1854/1870	GRAE-1854/1870	A partir de la GRAE-1917

Tabla 3. Modelos teóricos del régimen en la serie textual de Sanmartí

El proceso de evolución de la teoría sobre el régimen en las series textuales de Sanmartí deja claro un desarrollo desde una concepción atómico, tímidamente sintáctica, hasta una concepción basada en las relaciones inter e intraoracionales, esto es, el paso de una sintaxis latinizante a una sintaxis post-logicista o claramente lingüística y basada en el funcionamiento efectivo de la lengua que se describe, el español⁸: frente a una sintaxis lineal, una sintaxis jerárquica (v. Luis 1995; Calero Vaquera 2007).

En la tradición gramatical peruana, según el corpus de contraste que utilizamos, podemos apreciar también tres modelos distintos en el proceso de gramatización del régimen; de este modo, Sanmartí se puede erigir como paradigma de los tres modelos:

⁸ En Calero Vaquera (1986, 207) se alude a Sanmartí a través de lo que hemos denominado "modelo 2", pues el texto con el que se trabaja es el de 1902: "A lo largo del período podemos constatar cómo paulatinamente nuestros gramáticos se van desligando de la preocupación por la forma y comienzan a entender el régimen como dependencia, relación, subordinación, trabazón, etc. no formal, sino sintáctica y semántica. Las definiciones más elementales que en este sentido se formularon se limitan a señalar que tal dependencia se establece entre las palabras".

Autor	Justo Andrés del Carpio	Manuel Salazar	Pedro Moreno Gómez
Año/obra	1836	1873	1872
Tipo de régimen	Régimen como enlace o dependencia	Régimen como dependencia de palabras y como subordinación de ideas	No existe el régimen. Se habla de "sintaxis de dependencias o de complemento"
Criterio de definición	Sintáctico-formal (colocacional)	Sintáctico-lógico	Sintáctico(-semántico)
Canon/Fuente	Gramática latinizante Gramática hispánica tradicional (<i>GRAE</i> anterior a 1917)	Gramática logicista Tradición hispánica racionalista (Port-Royal; San Pedro)	Gramática ideologicista, tendencia hacia lo lingüístico (Saqueniza; <i>GRAE</i> -1917)
Modelos de Sanmartí	Modelo 1 ¿Modelo 2?	-	Modelo 3

Tabla 4. El régimen en el corpus de contraste (Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar)

Como se desprende de la tabla precedente, localizamos tres modelos distintos de conceptualización del régimen en el Perú de la segunda mitad del XIX, a partir del corpus de contraste y las series de Sanmartí:

a) por un lado, un modelo latinizante, con el foco en la palabra, de dependencia sintáctico-formal e influencia académica (Del Carpio y Modelos 1-2 de Sanmartí);

b) por otro, un modelo de base logicista, con un doble nivel de análisis y criterio sintáctico y lógico (Salazar);

c) por último, un tercer estadio en el proceso de gramatización, con resabios ideologicistas y criterio sintáctico-semántico, más lingüístico que lógico y con influencia del tronco que arranca de Saqueniza y, posteriormente, entre otros autores, la *GRAE* de 1917 (sintaxis de los complementos). Aquí se ubica Moreno Gómez, de forma adelantada a su tiempo, y el Modelo 3 de Sanmartí. Se trata, en definitiva, de tres estadios en la gramatización de la sintaxis interoracional y jerárquica, con un paulatino alejamiento de los presupuestos tanto formales (de la gramática de orientación grecolatina) como logicistas (de la gramática filosófica francesa, tan influyente y rentable en la gramática hispánica del XIX).

4.1.3 Construcción

Con relación a la construcción podemos señalar dos modelos en serie de Sanmartí:

a) Modelo 1:

En E-1883 la construcción es "cierta dependencia que tienen entre sí las partes de la oración, más libre que la del régimen" (p. 84). Por su parte, la dependencia consiste "en interponer, entre una parte de la oración y su régimen, otras palabras" (*ibidem*). Una variante formal de E-1883 es la que se observa en E-1890: "colocación de las partes de la oración con cierta dependencia más libre que la del régimen" (p. 164). Y ahora la dependencia consiste "en anteponer o posponer unas palabras a otras, en usarlas, suprimirlas o repetir las y en interponerlas entre las que concuerdan o rigen entre sí" (p. 165). Esta conceptualización se mantiene hasta 1915. En este modelo se inscribe la serie completa del *Compendio* que sigue la misma conceptualización de E-1890.

Este primer modelo que defiende Sanmartí en su serie del *Compendio* (en su totalidad) y del *Epítome* (solo hasta la edición de 1915), sigue fielmente los postulados de la *GRAE* de 1854, reproducidos luego en la *GRAE* de 1870:

La *construcción* de las partes de la oración es otra especie de dependencia que las une, no con tanta precisión como el régimen, sino con alguna mayor libertad; ya añadiendo unas, ya introduciendo otras entre las que van enlazadas por el régimen, para explicar mejor los pensamientos, y evitar la uniformidad que resultaría si se guardaran constantemente en el uso las reglas del régimen y concordancia de las palabras (*GRAE* 1854, 156-157).

Se sitúa, pues, Sanmartí en una línea de gramáticos hispánicos que "parecen estar defendiendo que ésta [la construcción] no es sino una modalidad de régimen que consistiría en alterar el riguroso ordenamiento que deben observar tanto las palabras regentes como las regidas" (Calero Vaquera 1986, 212). De hecho, en la tradición de la gramática peruana del XIX, Del Carpio denomina la construcción como

un segundo régimen, que traba las partes de la oración con más amplitud y menos precisión que el régimen primero, con el objeto de dar energía a las oraciones, hablar con más elegancia, y explicar mejor los conceptos (1836, 53).

b) Modelo 2:

Por otro lado, en E-1921 Sanmartí presenta una nueva definición de "construcción": "es el orden con que se han de colocar las palabras en la oración. Las palabras se anteponen o posponen a otras, se usan o suprimen, y se repiten o

interponen" (p. 135). Este criterio sintáctico-colocacional se amplía en 1923 y se apuesta por un criterio mixto sintáctico-colocacional y semántico-teleológico: "construcción es la ordenada COLOCACIÓN de las palabras para expresar claramente los pensamientos. La construcción puede ser regular o figurada" (p. 134). Frente a ediciones anteriores (de E-1883 a E-1921) donde la sintaxis era regular y figurada, en 1923 dicha división corresponde a la construcción y no a la sintaxis completa, que incluye, según señala el propio Sanmartí, tres partes: "En la Sintaxis se trata de las ORACIONES, CONCORDANCIA y CONSTRUCCIÓN" (p. 116).

En este segundo modelo de la construcción Sanmartí hace equivaler la sintaxis precedente con la construcción en 1921, de ahí su subdivisión en natural y figurada; en consecuencia, como también hará la Academia de forma similar, la sintaxis se encargará de las oraciones, de la concordancia y de la construcción, que ahora engloba los conceptos de "régimen" y "construcción" del modelo anterior. Esta será, además, la misma teoría que defienda Salazar (1873, 112).

Moreno Gómez, en la tradición peruana, apostará por una "sintaxis de dependencia o de complemento" que define como "la que enseña la dependencia que unas palabras tienen respecto a otras, y lo mismo las proposiciones" (1872, 72). Dado que este autor elimina el concepto de "régimen", como ya hemos estudiado, el nuevo concepto de "sintaxis de dependencia o de complemento", con claros antecedentes logicistas (racionalistas) acoge los conceptos de "régimen" y "construcción".

4.2 Definición de la oración gramatical

Del mismo modo que en la sintaxis, tanto en el concepto como en los tipos, la oración recibe distintos tratamientos teóricos en la serie textual de Primitivo Sanmartí. Por ello, el análisis de las series del *Compendio* y del *Epítome* nos ha permitido establecer cuatro modelos diferentes en el proceso de gramatización de la oración:

a) Modelo de E-1883. En esta edición la oración es "la expresión de un pensamiento por medio de una o más palabras. Ejemplo: *Leo; dame un libro*" (p. 86). Se trata de una caracterización lógica y semántica con el foco en la palabra (atomicista). Este modelo definicional es, sin duda, después del formal, el más seguido en la tradición hispánica, con orígenes en la gramática grecolatina (Calero Vaquera 1986, 80). La hallamos ya en la gramática académica, de forma idéntica, en sus ediciones de 1854 y 1870 y, como señala Calero Vaquera (1986, 215), "las descripciones semánticas de la oración, alternando con las de tipo lógico-sintáctico, se mantuvieron vigentes a lo largo de la tradición hasta llegar a los siglos XIX y XX".

b) Modelo de E-1890. Es el modelo con mayor vigencia de la serie (hasta 1915): "oración, en sentido lógico, es la expresión de un juicio por medio de una o más palabras" (p. 170). Los nuevos tintes logicistas de la definición se refuerzan con la presencia, frente a E-1883, de conceptos novedosos: *términos esenciales de una oración* (sujeto, verbo y atributo) y *términos accidentales de una oración* (complementos y locuciones intercaladas). Se distinguen, además, sujetos, predicados y complementos, tanto lógicos como gramaticales⁹; este hecho incide en la perspectiva lógica de este segundo modelo de nuestro autor. Por su parte, en la serie del *Compendio*, la edición C-1894 se alinea en la misma conceptualización y definición de oración, partes y tipos que E-1890.

c) Modelo de E-1921. La definición de la unidad coincide con la que Sanmartí expuso en E-1890. Los componentes de la oración, sin embargo, son diferentes. Los términos esenciales y accidentales, en 1921, se despojan de su foco en la palabra y se centran en las dependencias intraoracionales: *términos esenciales* (sujeto y predicado que, a su vez, puede ser nominal o verbal) y *términos accidentales* (complementos y locuciones intercaladas). Los conceptos de "complemento directo" y "complemento indirecto" adquieren ahora mayor detalle y profundización. Se trata de un paso más en el proceso de gramatización, de herencia racionalista e ideologicista, hacia una sintaxis estrictamente lingüística. Además, se une a una concepción bipartita, en sujeto y predicado, que la Academia abrazará a partir de la edición de 1917.

d) Modelo de 1923. La definición de oración reproduce la de 1921 que, a su vez, adopta de 1890. Los componentes de la oración, en cambio, siguen la teoría expuesta en 1921. Se introducen en 1923, no obstante, unidades nuevas como los *términos nominales* que, aunque ya los localizamos en ediciones anteriores, ahora se conceptualizan de forma diferente¹⁰.

Si analizamos la teoría de Sanmartí con relación al corpus de contraste (de la tradición gramatical peruana) que estamos estudiando, observaremos diferencias notables. Así, Moreno Gómez (1832) se aleja del término *oración* y adopta el término *proposición*, con escaso uso en la tradición hispánica antes de Bello, a quien Moreno Gómez cita y con quien mantiene un diálogo metadiscursivo y

⁹ Así se muestra en el texto de Sanmartí: "Llámase palabra principal en un sujeto, complemento o predicado lógico, aquella a la cual se refieren todos sus modificativos. Dicese lógico para distinguirlo del gramatical. Es gramatical el sujeto, complemento o predicado que está expresado con una sola palabra; y lógico el que lleva uno o más modificativos que complementan su significado" (E-1890, 172).

¹⁰ Esta es la definición de términos nominales que defiende Sanmartí en 1923: "son simples o compuestos. Simples los que no tienen modificativo, compuestos lo [sic] que tienen un complemento que modifica la significación del simple; y pueden además tener complementos de complementos" (1923, 119).

gramatical no siempre coincidente. El propio autor señala que la definición de "proposición" la toma de la *Enciclopedia moderna* (editada por Francisco de Paula Mellado entre 1851 y 1855¹¹): "Proposición es el conjunto de las palabras necesarias para expresar un pensamiento (Enciclopedia moderna)" (Moreno Gómez 1872, 5) y en el prólogo ya había señalado: "Hemos copiado literalmente dos definiciones: una de la Enciclopedia moderna, y otra de la Gramática de la Real Academia: y lo hemos hecho así, porque no se nos han ocurrido otras mejores" (*ibid.*: VI). No obstante, el planteamiento de Moreno Gómez resulta ser bastante original y poco frecuente en nuestra tradición, pues llama *proposición* (criterio semántico) a lo que otros autores han denominado *cláusula* o, incluso, *oración*, como Bello, para quien la oración es la "expresión predicativa conceptualmente acabada" (Calero Vaquera 2007, 101) y la proposición la unión de un sujeto y un predicado. La concepción semántica de la proposición ha sido destacada por numerosos especialistas (v.gr. Lope Blanch 1979; Calero Vaquera 2007) y se ha defendido el escaso o nulo refrendo de la proposición en nuestra historia gramatical:

Porque el término *proposición* no estaba avalado por tradición hispánica alguna. Usado sólo —antes de Bello— por un número reducido de gramáticos, su empleo había sido censurado por quienes veían en él un galicismo innecesario o un neologismo proveniente de la Lógica, también superfluo (Monlau, Aquino y Padilla) (Lope Blanch 1979, 88).

Moreno Gómez se une, de esta forma, a ese "número reducido de gramáticos"¹² a los que se refiere el maestro Lope Blanch, pero, además, con una concepción semántica de la proposición poco frecuente en nuestra tradición. El empleo, según puede deducirse, viene determinado no solo por la lógica, sino por la tradición de orientación racionalista francesa. No en vano la *Enciclopedia moderna* de Mellado estaba basada (con artículos casi literales) en la *Encyclopédie Moderne* de F. Didot (1847).

¹¹ Véase, el tomo XXX de la *Enciclopedia moderna. Diccionario universal de la literatura, ciencias, artes, agricultura, industria y comercio*, editada por Francisco de P. Mellado (Madrid/París: Establecimiento de Mellado, 1854, columnas 688-692). La definición no es literal, como señala Moreno Gómez; sin embargo, la conceptualización general es idéntica.

¹² El término se utiliza por vez primera en Villar (1651) y, después, será Port-Royal quien lo difunda (Esparza Torres 2002). En nuestra tradición será Benito de San Pedro, la *GRAE* de 1771, Salvá, Lacueva, Noboa o Calderón (Calero Vaquera 2007, 99), y ya a principios del XIX Juan de Iriarte (1804) (Lope Blanch 1979, 88). A pesar de estos precedentes, la concepción de la proposición en Moreno Gómez es diferente de la que aparece en esta tradición muy cercana, por ejemplo, a Noboa ("manifestación o expresión de un pensamiento se llama en lógica una proposición; y en gramática una oración", 1939, 186), aunque Moreno Gómez, en realidad, a pesar de que distingue el doble plano lógico/gramatical, la distinción entre lo lógico y lo lingüístico está difuminada y, en consecuencia, la proposición de Moreno equivale a la oración de Noboa, como ocurre con otros exponentes de la tradición hispánica.

Incluso hallamos en el corpus de contraste a un autor, Justo Andrés del Carpio, quien en su *Compendio* de 1836 no aporta ninguna definición explícita de oración. Utiliza, con distinto grado de frecuencia, los términos *oración* (y variantes formales: 41 ocurrencias), *cláusula* (2 ocurrencias) y *período* (7 ocurrencias). De estos dos últimos términos tampoco se aporta información alguna de forma directa.

Sin embargo, de la lectura de los fragmentos en que aparecen, pueden establecerse algunas conclusiones: a) la oración se considera, bien una estructura formal con verbo (en la mayoría de los casos), bien una estructura formal con sentido completo; b) el período parece ser una unidad mayor que la cláusula o la oración; c) oración y cláusula se usan de forma indistinta: "el *punto final* se pone al fin de las oraciones o cláusulas, siendo concluido y perfecto el sentido" (Del Carpio 1836, 65); d) la confusión terminológica y conceptual llega al extremo de considerar los tres términos, en cambio, como unidades sintácticas distintas: "la *admiración* se pone después de toda oración, cláusula o período, en que nos admiramos de ver o pensar alguna cosa" (*ibidem*).

Del Carpio, pues, utiliza los términos de las unidades supraléxicas de forma poco precisa, aunque, como hemos interpretado, siguiendo a la tradición, el período parece ser una unidad mayor que la oración y la cláusula. Por otro lado, como rasgo de tradicionalismo, podemos apuntar que ya el propio Nebrija utilizaba de forma indistinta *oración* y *cláusula*:

Avendaño es el único autor de los estudiados [corpus de 1847 a 1920] que considera equivalentes las denominaciones de *cláusula* y *oración* (además de *frase*), términos que también habían sido utilizados indiferenciadamente por Nebrija (Calero Vaquera 1986, 224).

Con ello, Del Carpio se aparta de la tendencia habitual en el siglo XIX en lo que a la consideración de la cláusula se refiere: "Para la gran mayoría de nuestros gramáticos, por el contrario, la cláusula no es sino un "conjunto de oraciones con sentido cabal"; es decir, constituye una unidad sintáctica superior a la oración" (*ibidem*). El término *período* parece corresponderse en Del Carpio con el que Calero Vaquera (1986) descubre para *cláusula* en el período español de 1847 a 1920.

Sin embargo, Salazar (1873) se situaría en esa tradición hispánica que considera la cláusula como conjunto de oraciones:

Llámase *discurso* el conjunto de cláusulas que se refieren a un objeto. *Cláusula* o *período* es el conjunto de oraciones que forman sentido completo. *Oración* es la expresión de un pensamiento por medio de palabras. En un período hay tantas oraciones como verbos haya a un modo personal (*ibid.*: 120).

Nos encontramos ante un planteamiento teórico más definido que en Del Carpio, en el que se introduce una nueva denominación (el *discurso*) y en el que la cláusula es una supracategoría con respecto a la oración (en donde prima el criterio semántico de delimitación conceptual) y el discurso con respecto a la cláusula o período (que se consideran sinónimos técnicos), en este caso con criterio designativo.

Además, Salazar utiliza también, siguiendo los postulados de la tradición racionalista, el término *proposición* con un sentido lógico, aludiendo al doble nivel de análisis que ya se defendiera desde Du Marsais (1797) o, según otro sector de la crítica, Domergue (1778), sobre la base de la relación entre lenguaje y pensamiento de Port-Royal¹³:

Las oraciones consideradas bajo el punto de vista lógico se llaman proposiciones. Así, *proposición* es la expresión de un juicio por medio de palabras; por ejemplo, cuando se dice: *el niño es aplicado*, hay una proposición; porque se juzga que la cualidad de la aplicación conviene al niño. La proposición considerada gramaticalmente consta de tantas partes como palabras entran en ella; pero considerada lógicamente solo tienen tres partes, que son el *sujeto*, el *atributo* y el *verbo* (Salazar 1873, 126).

Por tanto, como puede apreciarse, el análisis de la situación teórica de la oración (y términos relacionados) en el Perú del siglo XIX resulta compleja, dispar y confusa, fruto de la variada terminología, de la dificultad en la delimitación de los conceptos y de la presencia del doble análisis como práctica docente y como planteamiento metodológico. En la tabla siguiente sintetizamos los enfoques analizados:

Primitivo Sanmartí (1883-1923)						
	ORACIÓN	CLÁUSULA	PERÍODO	PROPOS.	FRASE	DISCURSO
<i>Criterio</i>	Semántico-lógico y formal	Semántico-lógico y formal	NO	NO	¿Form?	NO
<i>Relación conceptual</i>	F[O ₁ +O _n]	F[Cl ₁ +Cl _n]	NO	NO	F[O ₁ +O _n]	NO
<i>Sinónimos</i>	Frase y cláusula	Frase y oración	NO	NO	Cláusula y oración	NO
<i>Frecuencia</i>	45 73,8%	2 3,3%	0	0	14 22,9%	0

¹³ Así se expresa de forma cabal en Calero Vaquera (2008, 13): "De entre los enciclopedistas fue Du Marsais –filósofo y gramático– quien renovó radicalmente el panorama sintáctico a partir de varias propuestas propias, entre ellas la del doble análisis (lógico y gramatical) de la proposición, que expone [...] en su artículo "Construcción" de la *Encyclopedie* (1751-1772)". Y en nota al pie añade: "Hay quien atribuye a François Urban Domergue el mérito de haber sido el primer gramático francés en contraponer, con esos términos, analyse grammaticale vs. analyse logique, en su *Grammaire Française simplifiée* (1778)" (ibidem).

Justo Andrés del Carpio (1832)						
	ORACIÓN	CLÁUSULA	PERÍODO	PROPOS.	FRASE	DISCURSO
<i>Criterio</i>	No se define. Formal o Semántico	No se define.	No se define.	NO	NO	NO
<i>Relación conceptual</i>	PE [O ₁ +O _n]	PE [Cl ₁ +Cl _n]	PE [Pr ₁ +Pr _n]	NO	NO	NO
<i>Sinónimos</i>	Cláusula	Oración	NO	NO	NO	NO
<i>Frecuencia</i>	41 82%	2 4%	7 14%	0	0	0
Pedro Moreno Gómez (1872)						
	ORACIÓN	CLÁUSULA	PERÍODO	PROPOS.	FRASE	DISCURSO
<i>Criterio</i>	No se define. Unidad formal. "Partes de la oración"	NO	Semántico-Lógico	Semántico-lógico	Anáfora ¹⁴ Unidad de función	No se define. Unidad comunicativa
<i>Relación conceptual</i>	NO	NO	Proposición PE [Pr ₁ +Pr _n]	Período PE [Pr ₁ +Pr _n]	¿Prop.?	NO
<i>Sinónimos</i>	NO	NO	NO	NO	NO	NO
<i>Frecuencia</i>	34 13,9%	0	1 0,4%	168 68,6%	40 16,3%	2 0,8%
Manuel Salazar (1873)						
	ORACIÓN	CLÁUSULA	PERÍODO	PROPOS.	FRASE	DISCURSO
<i>Criterio</i>	Semántico-lógico	Semántico-formal	Semántico-formal	Lógico	Semántico-formal	Designativo
<i>Relación conceptual</i>	D [PE/CL [O]] O=GR/PR=L	D[PE/CL[O]]	D[PE/CL[O]]	O=GR/PR=L	F[Pr ₁ +Pr _n]	D[PE/CL[O]]
<i>Sinónimos</i>	NO	Período	Cláusula	NO	Período sentido lógico	NO
<i>Frecuencia</i>	123 65,6%	2 1,07%	8 4,3%	37 19,8%	13 7%	4 2,23%

Tabla 5. Caracterización de las unidades supraléxicas en el corpus de investigación

Los resultados y la interpretación de dichos resultados, a partir del análisis de los datos en las gramáticas, permite establecer algunas conclusiones de interés historiográfico:

1. Predominio de los enfoques jerárquicos/integralistas (modelos centrados en la dependencia) frente a los atomicistas (modelos centrados en la palabra), de ahí que se describan, con más o menos precisión y profundidad, según el

¹⁴ Solo Moreno Gómez (1872, 73) ofrece una definición explícita de "frase": "Llamo frase a un conjunto de palabras que se refieren a otra palabra anterior y la modifica de un modo cualquiera. La frase será sustantiva, si la palabra principal de la frase será un sustantivo; será adjetiva, si la palabra principal es un adjetivo; adverbial si la palabra principal es un adverbio, o una o más palabras que hagan sus veces".

gramático, la relación conceptual y de dependencia entre los distintos conceptos sintácticos supraléxicos que se barajan.

2. Con respecto al concepto de "oración" se observa un predominio del criterio lógico-semántico y formal. Tanto *cláusula* como *frase* se intercambian con la denominación *oración*. Se describe una dependencia funcional con respecto a unidades superiores que, según el tratadista, puede ser la frase, el período o la cláusula. Se puede demostrar también que la oración es el concepto más utilizado para hacer referencia a las unidades supraléxicas, aunque hay que hacer notar que, con alta frecuencia, aparece en el sintagma "partes de la oración", donde, por tradición, el término *oración* estaría dessemantizado con relación a su valor sintáctico o, en todo caso, sería un sinónimo de "secuencia".

3. La cláusula, por su parte, se muestra en el corpus como una unidad difusamente definida, incluso comodín para hacer referencia a frase, oración o período. Aunque este carácter de palabra *omnibus* también lo tiene, en parte, la oración, en el caso de la cláusula su conceptualización aparece más desdibujada.

4. El período suele caracterizarse como unidad supraoracional, es decir, máxima unidad de dependencia, pues permite integrar tanto a oraciones como a proposiciones, a excepción de Salazar quien considera el discurso como una unidad superior al período. Además, *período* se emplea en tratados de todo tipo, no solo de corte logicista.

5. En cuanto a la proposición, se defiende como unidad sintáctica únicamente en las gramáticas de corte logicista (como en Salazar), pero donde ya lo lógico está dejando paso a lo lingüístico (como ocurre en Moreno Gómez).

6. El concepto de "frase" resulta especialmente interesante por ser una unidad comodín en el corpus (aunque más definida que la cláusula), por tratarse de una unidad tanto supraoracional como infraoracional (Sanmartí y Moreno Gómez, respectivamente) y, sobre todo, por adquirir un valor anafórico poco frecuente en nuestra tradición. Moreno Gómez la define con este valor, que conjuga con su valor de equivalencia a una unidad de función (o sintagma); no obstante, el valor anafórico de la frase suele explicitarse, desde el punto de vista terminológico, como *frase explicativa*, que generalmente coincide con las aposiciones de la lingüística del XX. Esta polifuncionalidad también la corroboramos en Salazar: frase como locución (*frase prepositiva*, *frase conjuntiva*, etc.), frase como unidad de función o sintagma, frase como secuencia o estructura con verbo. Puede ser, indistintamente en Salazar, unidad infra o supraoracional.

7. El discurso solo aparece, al igual que la proposición, en aquellas gramáticas de criterio lógico puro o de orientación lógico-lingüística, más cercanas a lo lingüístico que a lo lógico.

5. Conclusión

El propósito de este artículo ha sido analizar, a partir de ambos corpus, los modelos de conceptualización de la sintaxis y, específicamente, de la oración en la tradición gramatical peruana de finales del XIX y primeras décadas del XX. Para ello, hemos analizado las series textuales del *Epítome* y del *Compendio* de Primitivo Sanmartí (corpus de referencia) y lo hemos comparado con la consideración de las unidades investigadas en un corpus de contraste (Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar). Sobre la base de la metodología de la historiografía lingüística interna y externa, con especial énfasis en la interna, y a partir de los datos y los análisis que nos ofrecen los instrumentos de las series textuales y la teoría del canon, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones, que se han ido desgranando a lo largo del estudio:

1. Ambos corpus revelan una particularidad de la gramática latinoamericana (y, en concreto, peruana) que no se detecta en la gramática peninsular. Por un lado, gramáticos españoles que desarrollan su labor tanto en España como en Perú (como ocurre con Sanmartí); por otro, gramáticos de origen peruano, cuyos planteamientos contrastan con los de Sanmartí y, también, permiten ver puntos en común (Del Carpio, Moreno Gómez y Salazar). Por último, gramáticos que, aunque nunca estuvieron en Perú, son seguidos en diferentes centros de enseñanza, como ocurre con Herranz y Quirós. Esta situación de los emisores/tratadistas tendrá repercusiones en la teoría sintáctica desarrollada y gramatizada en el país investigado.

2. A su vez, el propio contexto político, social y educativo del Perú, pone de relieve una gramática escolar altamente profesionalizada, mediatizada por cuestiones de tipo político-legislativo, pero con una seña de identidad respecto al contexto peninsular español: los maestros y maestras peruanos (claramente reivindicativos y opuestos en muchas ocasiones al Gobierno) deciden, al margen de las recomendaciones o imposiciones gubernamentales, los libros de texto y su propia confección. Esta libertad tendrá como consecuencia el desarrollo de teorías lingüísticas muy plurales y, en consecuencia, la convivencia de modelos de conceptualización, en este caso, de la sintaxis muy diferentes, fruto de la reflexión de cada tratadista. Esta reflexión y elección final de los maestros se une a una decidida vocación didáctica. Esto permite una transposición singular de las ideas gramaticales, a veces confusa, pero siempre asumida. Las series se presentan como independientes, en gran medida, como ocurre con el *Compendio* y el *Epítome* de Sanmartí, cuya gradación de contenidos y relaciones hiper e hipotextuales resultan complejas.

3. En varios trabajos hemos defendido la construcción del canon historiográfico no solo a través de autores prototípicos o institucionalmente amparados, como ocurre con Salazar en el contexto peruano, sino también a través

de autores mal llamados "menores" y cuyo análisis nos permite una reestructuración del canon historiográfico a partir del canon histórico. De ahí, la presencia de Sanmartí, Del Carpio y Moreno Gómez, teóricamente muy dispares, con influencia social e intelectual distinta entre ellos y, en consecuencia, con amparo gubernamental muy diferente al que tuvo Salazar. El canon historiográfico que se construye a través del uso de los tratados en las escuelas primarias y de enseñanza media colocan a Salazar como autor prototípico. Sin embargo, la libertad de elección de libros de texto y la reestructuración de dicho canon historiográfico a través del análisis de otros gramáticos coetáneos permiten dibujar una historia gramatical en Perú mucho más rica de lo que el contexto institucional ofrecía.

4. Desde el punto de vista de la ideología intralingüística, se aprecian singularidades en la concepción de la sintaxis en el Perú de finales del XIX y principios del XX respecto al canon hispánico peninsular. Estas singularidades se concentran en dos aspectos; por un lado, el carácter adelantado o, al menos, paralelo a la tradición en España (aunque con un desarrollo y evolución independientes y, en algunos aspectos, coincidentes) de ideas integralistas frente a las atomistas; por otro, la convivencia, en escasas décadas, de tres modelos nítidos, según hemos interpretado: a) un modelo latinizante, de dependencia sintáctico-formal e influencia académica (Del Carpio y Modelos 1-2 de Sanmartí); b) un modelo de base logicista, con un doble nivel de análisis y criterio sintáctico y lógico (Salazar); c) un tercer bloque con tintes ideologicistas y criterio sintáctico-semántico, con más peso en lo lingüístico que en lo lógico (Moreno Gómez). Esto permite la construcción de una serie retrospectiva formada por la Academia (con distinto nivel de influencia y seguimiento según el modelo sintáctico), la gramática lógico-filosófica francesa y española y, también, la tradición grecolatina. Es de destacar la ausencia de Bello como canon positivo, frente a ideas preconcebidas sobre su influjo en Latinoamérica. En todos los casos el objetivo lo constituye el beneficio didáctico, bien por mantenimiento de modelos latinizantes, bien por impulso de nuevos planteamientos que hicieran la gramática más asequible a un público peruano movido por la practicidad más que por la formación teórica específica. La presencia de las asignaturas de Lectura y Escritura en todas las escuelas, frente a la ausencia de Gramática castellana en muchas de ellas, es una prueba más del argumento que acabamos de defender.

5. El análisis de la oración y sus conceptos relacionados ha puesto de relieve varias singularidades en la tradición peruana analizada. Entre otras, destacamos la apuesta por gramatizar unidades con perspectiva jerárquica y no atomista; la variedad (en ocasiones confusión) terminológica; la novedad en algunos conceptos, como la proposición desde una perspectiva semántica o la frase con valor anafórico. Asimismo, la preferencia por el término *oración* o *proposición*, según el modelo sintáctico, y la rentabilidad (a veces polifuncionalidad poco

definida) del término *frase* permiten ofrecer una teoría muy rica y variada de las unidades supraléxicas.

En definitiva, en este trabajo hemos pretendido poner de relieve la importancia de estudiar otros focos hispánicos (en este caso, el latinoamericano centrado en Perú) en aras de ir avanzando en una muy necesaria historia de las ideas gramaticales de tradición hispánica, y no solo española (peninsular).

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Primitivo Sanmartí

- Sanmartí, Primitivo. 1883. *Epítome de la gramática castellana, escrita por la Real Academia Española, dispuesto para los colegios de instrucción primaria*, por Primitivo Sanmartí. Segunda edición notablemente corregida y aumentada. Arequipa: Imprenta por Saturnino Chaves de la Rosa, Calle de san José N.º 93.
- Sanmartí, Primitivo. 1890. *Epítome de la gramática castellana*, dispuesto por Primitivo Sanmartí en conformidad con los últimos acuerdos de la Real Academia Española. Sexta edición. Lima: Tipografía Católica, Calle de Azángaro, Negreiros, 121.
- Sanmartí, Primitivo. 1892. *Epítome de la gramática castellana*, dispuesto por Primitivo Sanmartí en conformidad con los últimos acuerdos de la Real Academia Española. Octava edición. Lima: Tipografía Católica, Calle de Azángaro, Negreiros, 121.
- Sanmartí, Primitivo. 1894. *Compendio de la gramática castellana*, compuesto por Primitivo Sanmartí en conformidad con los últimos acuerdos de la Real Academia Española. Séptima edición. Lima: Imprenta y Librería de San Pedro. Calle y plaza de San Pedro.
- Sanmartí, Primitivo. 1898. *Compendio de la gramática castellana*, dispuesto por Primitivo Sanmartí. Texto aprobado por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Décima edición considerablemente aumentada y corregida. Lima: Imprenta y Librería de San Pedro. Calle de San Pedro, N.º 96.
- Sanmartí, Primitivo. 1899. *Epítome de la gramática castellana*, dispuesto por Primitivo Sanmartí. Texto aprobado por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Décima cuarta edición. Lima: Imprenta y Librería de San Pedro, Calle de San Pedro, 96.
- Sanmartí, Primitivo. 1900. *Compendio de la gramática castellana*, dispuesto por Primitivo Sanmartí. Texto aprobado por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Undécima edición con notables modificaciones y adiciones hechas en las cuatro partes, especialmente en la Prosodia y Ortografía. Lima: Imprenta y Librería de San Pedro. Calle de San Pedro, N.º 96.
- Sanmartí, Primitivo. 1903. *Epítome de la gramática castellana*, por Primitivo Sanmartí. Barcelona: Librería y Tipografía Católica, Pino, 5.
- Sanmartí, Primitivo. 1906. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española para uso de los colegios hispano-americanos* por Primitivo Sanmartí. Nueva edición con reglas sobre letras de escritura dudosa en los nombres propios. Lima: Librería de San Pedro, calle de San Pedro, 392.

- Sanmartí, Primitivo. 1907. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Lima: Librería de San Pedro, Calle de San Pedro, 392/Barcelona: Antonio J. Bastinos, Consejo de Ciento, 290.
- Sanmartí, Primitivo. 1908. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Texto aprobado por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Lima: Librería de San Pedro, Calle de San Pedro, 392. 1908 [En la portada aparece 1907 y luego en la portadilla, 1908].
- Sanmartí, Primitivo. 1910. *Compendio de la gramática castellana*, por Primitivo Sanmartí. Decimoquinta edición notablemente corregida y en algunas partes aumentada. Barcelona: Librería de Sanmartí. Caspe, 32.
- Sanmartí, Primitivo. 1914. *Compendio de la gramática castellana*, por Primitivo Sanmartí. Decimosexta edición notablemente corregida y aumentada. Barcelona: Librería Editorial Barcelonesa S.A. Cortes, 596. Teléfono 3114.
- Sanmartí, Primitivo. 1914. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Barcelona: Imprenta y Librería de Perelló y Vergés. Sucesores de Sanmartí, Caspe, 32.
- Sanmartí, Primitivo. 1915. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Barcelona: Lib. Editorial Barcelonesa, S. A. Cortes, 596 (Entre Balmes y Plaza Universidad) / = Lima: Sanmartí y Compañía, Librería de San Pedro.
- Sanmartí, Primitivo. 1921. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Trigésima Primera Edición. Barcelona: Imprenta Editorial Barcelonesa, S.A. Calle Petritxol, 4.
- Sanmartí, Primitivo. 1922. *Compendio de la gramática castellana*, por Primitivo Sanmartí. Decimosexta edición con suplemento sobre los modos y tiempos del verbo. Barcelona: Imprenta y Librería Editorial Barcelonesa, S.A., Petritxol, 4.
- Sanmartí, Primitivo. 1923. *Epítome de gramática castellana en conformidad con los preceptos de la Real Academia Española* por Primitivo Sanmartí. Trigésima segunda edición. Barcelona: Editorial Políglota, Petritxol, 8.

Corpus de contraste

- Del Carpio, Justo Andrés. 1836. *Compendio de la gramática castellana, para el uso de las escuelas de primeras letras*, por Justo Andrés del Carpio, preceptor de latinidad por el estado, en el colegio de Santo Tomás. Segunda Edición. Lima: Imprenta de Instrucción Pública.
- Moreno Gómez, Pedro. 1872. *Gramática de la lengua castellana*, compuesta por Pedro Moreno y Gómez. Tercera edición corregida por el autor y aumentada con un prólogo. Lima: Benito Gil – Editor. Librería Universal. Calle de Carabaya (Bodegones), 42.
- Salazar, Manuel Marcos. 1873. *Gramática castellana para los colegios de instrucción media*, por Manuel M. Salazar. Texto aprobado por la Dirección General de Estudios. Octava edición corregida y aumentada. Lima: Benito Gil – Editor. Librería Universal. Calle de Carabaya (Bodegones), 42.

Fuentes secundarias

- Álvarez Martínez, María Ángeles. 1994. *La gramática española en América*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Barriga, Rebeca & Parodi, Claudia. 1998. *La investigación lingüística en México (1980-1996)*. México: El Colegio de México/Universidad de California.
- Brekle, Hebert E. 1986. "What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach". En: Bynon, Th. & Palmer, F. R. (eds.), *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R. H. Robins*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-10.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2007. "Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica". En: Dorta, J. et al. (eds.), *Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la historiografía lingüística en el ámbito hispánico*. Madrid: Arco/Libros, 89-118.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2008. "Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española, hacia una (r)evolución de la sintaxis". En: Maquieira, M. & Martínez Gavilán, M.^a D. (eds.), *Gramma-Temas 3. España y Portugal en la tradición gramatical (Contextos, n.º 18)*. León: U. León/Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios, 11-42.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2011. "La enseñanza del español en Perú, la *Gramática castellana* (1871, 7.^a ed.) de Manuel M. Salazar". En: *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 49.2, II Sem., 31-55.
- Chervel, André. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot.
- Delasalle, Simone & Chevalier, Jean Claude. 1986. *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*. Paris: Armand Colin.
- Díaz Suárez, Plácido. 1990. *El Colegio Guadalupe y la educación peruana*. Lima: Mantaro.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2002. "De la 'noticia' a la 'proposición': notas sobre la doctrina sintáctica de Juan Villar". En: Esparza Torres, M. Á. et al. (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*, vol. I. Hamburgo: Helmut Buske Verlag, 93-108.
- Esparza Torres, Miguel Ángel & Niederehe, Hans-Josef. 2015. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Espinoza, G. Antonio. 2007. "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX". En: *Histórica* 31.1, 135-170.
- Espinoza, G. Antonio. 2013. *Education and the State in Modern Peru. Primary Schooling in Lima (1821-c.1921)*. New York: Palgrave Macmillan.
- García Folgado, María José. 2013. *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813)*. München: Peniöpe.
- Ginebra, Jordi. 1996. *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- Gómez Asencio, José Jesús. 1981. *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hassler, Gerda. 2002. "Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII". En: Esparza, M. Á. et al. (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*, vol. I. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 559-586.
- Hibbs-Lissorgues, Solange. 1995. *Iglesia, prensa y sociedad en España (1868-1904)*. Alicante: Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert" y Diputación de Alicante.

- Kovacci, Ofelia. 1991. "Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales en Hispanoamérica". En: *Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*. Sevilla: Pabellón de España.
- León Fernández, D. et al. (eds.). 2011. *Trabajos de historia. Religión, cultura y política en el Perú, siglos XVII-XX*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Lope Blanch, Juan M. 1979. *El concepto de oración en la lingüística española*. México: UNAM.
- Luis, Carlos R. 1995. "La sección Sintaxis en la gramática hispánica del siglo XIX". En: *Litterature d'America* 15, 9-36.
- Martínez Marín, Juan. 1999. "La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX". En: Fernández Rodríguez, M. et al. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Madrid: Arco/Libros, 493-502.
- Martínez Navarro, Isabel. 1996. *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- Martínez Riaza, Ascensión. 2006. «A pesar del gobierno». *Españoles en Perú, 1879-1939*. Madrid: CSIC/Instituto de Historia.
- Memoria del Ministro de Justicia, Culto, Instrucción Pública y Beneficencia*. 1892.
- Molina Jiménez, Iván. 2007. "Tipógrafo y agente del Destino Manifiesto? Un francés en la Centroamérica de 1856". En: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* XLV. 115/116, mayo-diciembre, 109-120.
- More, Federico & Gonzales, Osmar. 2006. *Federico More: un maestro del periodismo peruano*. Lima: Universidad Alas Peruanas.
- Padley, G. A. 1976. *Grammatical Theory in Western Europe. 1500-1700. The Latin Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi, Claudia. 1981. *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. México: UNAM.
- Pastor, Alberto E. 1956. *Manuel Marcos Salazar (1829-1912)*. Lima: El Guadalupano.
- Rabanales, Ambrosio. 1978. "Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica". En: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 29, 219-257.
- Sebeok, Thomas A. (ed.). 1968. *Current Trends in Linguistics*, vol. IV: *Ibero-American and Caribbean Linguistics*. The Hague-Paris: Mouton.
- Uríguen González, María Begoña. 1981. *Origen y desarrollo de la derecha española en el siglo XIX*, Tesis doctoral, 2 vols. Madrid: SPU.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2005. "Historia de la gramática española en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)". En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 43.2, II Sem., 85-118.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850". En: Gaviño Rodríguez, V. & Durán López, F. (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)*. Madrid: Visor Libros, 421-466.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2012. "Teorías del caos e historiografía de la lingüística. Una interpretación". En: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 22.2, 243-298
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2017. "Series textuales, edición de textos y gramaticografía: teoría, aplicación, constantes y variables". En: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 27.1, 115-135.
- Zamorano Aguilar, Alfonso (coord.). 2019. *Historiografía de la reflexión sintáctica: metaanálisis y estudios sobre el español*. München: Lincom [Studies in Spanish Linguistics].
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2019. "Gramática y marcas de ideología en el *Tratado elemental de la lengua castellana* (1915) de Rufino Blanco y Sánchez". En: *Anuario de Estudios Filológicos* 42, 285-306.

Zamorano Aguilar, Alfonso. En prensa. "Primitivo Sanmartí (1840-1933) y el oficialismo académico en la gramática: claves externas e internas en la serie textual de su *Epítome de gramática castellana* en el contexto español y peruano". En: *Boletín de la Real Academia Española (BRAE)*.

Título / Title

Caracterización y enfoques de la sintaxis y de la oración en la historia gramatical peruana (1832-1923) a partir de la serie textual de Sanmartí

Characterization and approaches to syntax and sentence in Peruvian grammar history on the basis of the textual series of Sanmartí

Resumen / Abstract

En el presente artículo pretendemos ofrecer una interpretación del concepto de sintaxis y de oración en la historia de la gramática peruana durante el siglo que va desde los años treinta del siglo XIX hasta los años veinte del siglo XX. Para ello, concentraremos nuestra investigación en el análisis de la teoría sintáctica en la serie textual del *Epítome de gramática castellana* (1883-1923) de Primitivo Sanmartí (1840-1933). Se estudia la evolución de los principios sintácticos en la serie textual del *Epítome*, a la vez que se establece una comparación (a) con la sintaxis expuesta en la serie textual del *Compendio* (lo que ha permitido estudiar algunas claves del proceso de gradación en el ciclo *Epítome-Compendio*); y (b) con el pensamiento sintáctico de gramáticos coetáneos que desarrollaron su labor lingüística y pedagógica en Perú a partir de los años treinta siglo XIX, en concreto, Justo de Andrés del Carpio (*Compendio*, 1836²), Pedro Moreno Gómez (*Gramática*, 1872³) y Manuel M. Salazar (*Gramática*, 1873⁸). Esta segunda comparación ha permitido dimensionar, sobre todo en su contexto interno (aunque también en su dimensión externa), la aportación de Sanmartí a la historia gramatical peruana y, por ende, a la historia gramatical hispánica.

In this article we offer an interpretation of the concept of syntax and sentence in the history of Peruvian grammar from 1930 to 1920. In consequence, we focus our research on the analysis of the syntactic theory in the textual serie of the *Epítome de gramática castellana* (1883-1923) written by Primitivo Sanmartí (1840-1933). We study the evolution of the syntactic principles in the serie of the *Epítome* and we establish a comparison (a) with the syntax exposed in the textual serie of the *Compendio* (which has allowed us to study some keys of the gradation process in the *Epítome-Compendio* cycle); and (b) with the syntactic thinking of contemporary grammars who developed their linguistic and pedagogical work in Peru from the 1930s onwards, specifically Justo de Andrés del Carpio (*Compendio*, 1836²), Pedro Moreno Gómez (*Gramática*, 1872³) and Manuel M. Salazar (*Gramática*, 1873⁸). This second comparison has made it possible to evaluate, mainly in its internal context (although also in its external dimension), Sanmartí's contribution to Peruvian grammatical history and, therefore, to Hispanic grammatical history.

Palabras clave / Keywords

Gramaticografía, Perú, Sintaxis, Oración, Historia de la sintaxis, Primitivo Sanmartí, Justo de Andrés del Carpio, Pedro Moreno Gómez, Manuel M. Salazar.

Grammaticography, Peru, Syntax, Sentence, History of Syntax, Primitivo Sanmartí, Justo de Andrés del Carpio, Pedro Moreno Gómez, Manuel M. Salazar.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Alfonso Zamorano Aguilar

Departamento de Ciencias del Lenguaje

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Córdoba

Plaza del Cardenal Salazar, 3

14003 Córdoba

Correo electrónico: azamorano@uco.es

Luisa Domínguez

Las lenguas indígenas como contenido curricular: Samuel Lafone Quevedo y los programas de Arqueología americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1899-1920)

Durante la primera mitad del siglo XX, el estudio de las lenguas indígenas desde los centros académicos argentinos fue abordado, principalmente, por especialistas en ciencias antropológicas. Esto explica el hecho de que la asignatura Arqueología americana dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA en adelante) haya sido el único espacio curricular que dio lugar a la enseñanza de las lenguas indígenas entre 1899 y 1920, mientras el americanista Samuel Lafone Quevedo (1835-1920) fue el profesor a cargo. Durante estas dos décadas, los programas que diseñó dan cuenta de la importancia que para él tenían estas lenguas, temática que llegó a ser, en varias ocasiones, el eje de la asignatura.

Con este trabajo buscamos aportar a la historización acerca de la forma en que se construye un conocimiento (el de las lenguas indígenas) que, en principio, no fue estrictamente considerado propio de las ciencias del lenguaje; antes bien, esta adscripción disciplinar será bastante posterior en el desarrollo de los estudios lingüísticos del país (véase Domínguez 2020). De acuerdo con esto, desde la propuesta historiográfica de Schlieben-Lange (2019 [1983]), analizaremos la obra de Lafone Quevedo y el espacio curricular a su cargo, en tanto constituyen una de las principales y primeras instancias de conformación de unos patrones de argumentación que definirán el universo discursivo sobre las lenguas indígenas dentro del ámbito de la antropología local durante la primera mitad del siglo XX.

En primer lugar, examinaremos la trayectoria académica del Lafone Quevedo con especial atención a sus principales aportes al estudio de estas lenguas. Posteriormente, analizaremos los programas de Arqueología americana durante los años en que la asignatura estuvo a su cargo, con los objetivos específicos de contribuir, por un lado, a la reconstrucción del proceso de institucionalización (Schlieben-Lange 2019 [1983]) de este conocimiento y, por el otro, a la

sistematización de un insumo epihistoriográfico (Swiggers 2009) escasamente conocido en las investigaciones actuales.

1. El aporte de Lafone Quevedo al estudio de las lenguas indígenas

Samuel Lafone Quevedo, nacido en Montevideo en 1835, de joven fue enviado a Inglaterra, donde se formó en el área de las Humanidades. A inicios de 1860, retorna a América y se instala en Catamarca, provincia argentina, para hacerse cargo del negocio familiar, un ingenio minero. Interesado en la historia americana, combinaba sus labores como administrador del establecimiento con distintas lecturas sobre ese tema. Su privilegiada posición económica y social lo llevó a relacionarse con una red de estudiosos aficionados en el vasto mundo del americanismo¹. Tempranamente trabó amistad con Vicente Fidel López —según él mismo relata en una de sus obras más difundidas, *Londres y Catamarca* (1888)—, como así también con Bartolomé Mitre. De hecho, fue este último quien, como director del diario *La Nación*, publicó las distintas cartas que, compiladas, dieron lugar a dicha obra. En las primeras de ellas reconstruye cómo surge su interés por las temáticas americanas y cuál había sido su derrotero de lecturas. En esa síntesis, informa que la publicación (debida a Andrés Lamas) de la obra del Padre Lozano, referida a la historia de las provincias del Río de la Plata y de la antigua Gobernación del Tucumán, fue el antecedente que lo llevó a iniciar un estudio sistemático sobre la historia de la región.

En 1892, la *Revista del Museo de La Plata* publica las "Instrucciones para colectores de vocabularios indígenas"² (Lafone Quevedo 1892a). Este trabajo constituye una de las primeras tareas de Lafone como director de la sección de Filología de ese Museo, posiblemente el primer espacio institucional ideado específicamente para el estudio de las lenguas indígenas. Un año después, el director del Museo, Francisco Pascasio Moreno, le ofrece dirigir una biblioteca de lingüística, un proyecto también pionero en el ámbito local que pretendía seguir el modelo de la *Bibliothèque linguistique américaine* a cargo de Lucien Adam³ (Farro 2013).

¹ A partir de una contundente indagación en el archivo de Lafone Quevedo albergado en el Museo de La Plata, Farro (2013, 2014) analiza con detalle su trayectoria académica.

² Las "Instrucciones" se articulan con toda una serie de instrumentos de recolección de vocabularios que circulaban en la época (Farro 2013).

³ Adam discutió la idea planteada por Peter Stephen Du Ponceau y continuada por Daniel Garrison Brinton acerca del vínculo genético de todas las lenguas indígenas americanas (Campbell 1997). En la misma línea que Adam, Lafone intentó rebatir esta propuesta.

La Biblioteca tuvo como resultado un único trabajo sobre la lengua mocoví, a cargo de Lafone, en el que realiza una compulsa de distintos documentos sobre lenguas chaqueñas que habían ido cediéndole, de sus colecciones privadas, algunos de los actores más relevantes del americanismo local, como Lamas, Mitre y Juan Pelleschi⁴, con el objetivo de exponer las principales características de aquella lengua y arriesgar posibles filiaciones (Lafone Quevedo 1893a). La publicación cuenta, además, con una segunda parte consistente en la transcripción de un tratado de enseñanza de dicha lengua, seguida de un vocabulario de mediados del siglo XIX, a cargo del padre Fray Francisco Tavolini. Esta obra da cuenta de su inserción en la comunidad de la americanística moderna (Crespo 2008), que comparte como método el trabajo de gabinete a partir del intercambio de materiales desconocidos o inéditos, y su posterior análisis, organización, comentario y puesta en circulación; lo que sería, en el ámbito de la lingüística indígena, el caso por antonomasia de lo que hemos dado en llamar *arqueología lingüística* (véase Domínguez 2020). De hecho, gran parte de las publicaciones realizadas por Lafone, que se concentran en la última década del siglo XIX, consisten en una serie de estudios basados en manuscritos (albergados, en su mayoría, en la biblioteca de Mitre, una de las más extensas de América del Sud⁵) producidos por misioneros de distintas órdenes o por otros aficionados a las lenguas indígenas, con el principal objetivo de establecer una cartografía sobre las lenguas americanas y, más específicamente, argentinas. No obstante, también realizó documentaciones del toba (Lafone Quevedo 1893b) y de lenguas patagónicas (Malvestitti y Orden 2020).

A su vez, el trabajo sobre el mocoví representa el inicio de su interés por las lenguas de la región del Gran Chaco, que se sostendrá a lo largo de toda su trayectoria, como se verá a continuación. En un estudio posterior, hace explícitas sus motivaciones por el estudio de estas lenguas: por sus particularidades fonético-fonológicas y gramaticales y por constituir, hasta entonces, un área de vacancia dentro de los estudios americanistas.

Mucha falta nos hace un estudio de las naciones del Chaco bajo el punto de vista antropológico; porque las diferencias de lengua no creo que en todos los casos correspondan á las de raza. Una vez bien establecidas la geografía de las lenguas, la craneología de las razas, y la agrupacion de los idiomas en las grandes familias subfijadoras, prefijadoras y mistas, recién podremos empezar á vislumbrar el origen de nuestros Indios (Lafone Quevedo 1895a, 41).

⁴ Ingeniero de origen italiano, en 1877, Pelleschi fue enviado en una expedición a la región del Chaco con el objetivo de explorar el río Bermejo y zonas aledañas.

⁵ Entre las distintas secciones de la biblioteca de Mitre, destaca una específicamente referida a las lenguas indígenas de todo el continente, que devino en una obra de referencia para los estudios sobre lingüística americana, el *Catálogo Razonado de la Sección de Lenguas Americanas*, publicado póstumamente entre 1909 y 1910 (para más información, véase De Mauro 2018).

El último segmento de la cita, referido a la clasificación lingüística, permite, a su vez, anticipar otra recurrencia en la producción de Lafone: el establecimiento y aplicación de dos criterios lingüísticos con el fin de diseñar hipótesis filiatorias, a partir de las cuales reconstruyó "eslabonamientos" de lenguas (término que utiliza con frecuencia) y así ofrecer una particular organización racial de los grupos indígenas de la América meridional, asunto en el que nos detendremos a continuación.

A su vez, cuenta con otros trabajos de lingüística que se distinguen de los anteriores por su temática u objeto. Uno de ellos es "El verbo. Estudio filológico-gramático" (1892b), donde plantea su hipótesis acerca del origen teutónico del español a partir del estudio comparado de los verbos. El otro es *Tesoro de catamarqueñismos* (1898), en el que se encarga, por un lado, de reconstruir el cacán, extinta lengua de los diaguitas, escasamente presente en las fuentes coloniales y mayormente fijada en topónimos y antropónimos encontrados en empadronamientos de indios y títulos de propiedad, que sometió a comparación para derivar en la conclusión de que el cacán era una lengua distinta del quechua, observación que lo que lo condujo a confrontar con la principal hipótesis sostenida hasta entonces, incluso previamente por él mismo (véase el "Prefacio" en Lafone Quevedo 1898). Pero la verdadera particularidad de esta obra radica en que se expone un registro etnográfico propio, complementado con vocablos extraídos de distintos documentos, lo que le permite organizar un "tesoro" de la variedad del español catamarqueño, caracterizado por la presencia de distintos elementos de lenguas indígenas: principalmente quechua y cacán.

La gran producción de trabajos sobre lenguas indígenas, mayormente concentrados en la última década del siglo XIX, como así también la originalidad de sus planteos, que se encontraban en pleno diálogo con el discurso de la lingüística americana del periodo, lo condujeron a ser considerado uno de los primeros y más relevantes lingüistas de la Argentina. Tal es el caso, por ejemplo, de las caracterizaciones acerca de su labor que realizan los antropólogos José Imbelloni (1936) y Dick Ibarra Grasso (1958) y la lingüista Herminia Martín (1985), por mencionar solo algunos.

A partir de 1910, disminuyen considerablemente sus publicaciones, posiblemente debido a sus nuevas obligaciones de gestión y enseñanza en las universidades del Río de la Plata, cargos que sostiene hasta su fallecimiento en 1920. En 1899 había sido contratado por la FFyL-UBA como docente de la materia Arqueología americana y, dos años después, había comenzado a desempeñarse como director interino del Museo de La Plata, cargo que se regulariza en 1906.

1.1 La crítica a Brinton

Las hipótesis de Lafone Quevedo se hacen conocidas a partir del "Estudio crítico" (Lafone Quevedo 1893c) que realiza a *The American Race* (1891), del antropólogo y lingüista estadounidense Daniel Garrison Brinton. El planteo que allí introduce será la primera formulación de todas sus propuestas posteriores y, a su vez, el modelo rector del programa de Arqueología americana, que examinaremos más adelante. Brinton sostenía la procedencia común desde Europa Occidental de todos los pueblos indígenas americanos y propuso una clasificación racial que dividió entre grupos del Atlántico septentrional, del Pacífico septentrional, de la zona central, del Pacífico austral y del Atlántico austral. Lafone hipotetizaba, en cambio, que el origen no podía haber sido común en todos los casos, lo que explicaba a partir de las diferencias lingüísticas y complementaba con datos de tipo antropológicos (físicos y culturales). Para nuestro autor, el error de Brinton radicaba en que este había planteado su hipótesis filiatoria sobre la base de información escasa, por la falta de investigaciones en América del Sur. Y, si bien declaraba no sentirse del todo preparado para fundamentar su "disidencia" (1893c, 504), en el trabajo en cuestión presentó información que, al revelar las particularidades de las distintas culturas americanas, le permitió fundamentar su hipótesis acerca de las procedencias múltiples. Así, reorganizó los dos últimos grupos de la clasificación de Brinton (los de la región austral), con especial atención a los asentados en el territorio argentino:

En el litoral del Paraná prevealecía la lengua Guaraní, que incluye la de los Chiriguano y Guarayos, etc. Hacia el Sud daba con naciones que hablaban el Pampa ó Araucano, y estas se extendían hasta más allá de los Andes, inclusive Chile. Al norte damos con las razas quichuizantes, que parecen haberse poblado en todas las serranías al norte de las provincias de San Luis y Mendoza.

Hacia la parte del norte, entre las naciones quichuizantes y guaranizantes, se interponen numerosas tribus que ocupan, las cuencas de los ríos Pilcomayo, Bermejo, Saldo y Dulce, las que dividiré en dos grandes grupos, naciones Guaycurúes y naciones que no lo son.

Para concluir daré algunos apuntes acerca del Cacan, Lule del Padre Techo, Sanavirona, ó sea dialectos de Córdoba, Tehuelche y Fueguino. El idioma Atacama ahora se habla solo en Chile y no me consta que jamás se hablara en la Argentina (Lafone Quevedo 1893c, 509).

En cuanto a los criterios que él mismo diseñó para establecer las diferencias lingüísticas entre los pueblos americanos, estos fueron dos: uno gramatical y otro léxico. El primero de ellos consistió en el análisis del sistema de colocación de los afijos pronominales y posesivos, por ser un dato de escasa variación en la diacronía. Este criterio derivó en la distinción entre lenguas prefijadoras, las "del Atlántico" o del "Grupo Brasileño", y las lenguas sufijadoras, las "del Pacífico" o del "Grupo Andino"; habría, además, algunos casos de lenguas que combinarían

los dos fenómenos, las del "grupo del medio", y los "arrinconamientos lingüísticos", lenguas sin filiación aparente.

Ahora resulta del examen, que una gran familia de idiomas prefija sus partículas pronominales, y que otra las subfija; por ejemplo, algunos dicen — mi libro —otros— libro mío. Como lo podríamos preever, las naciones que viven entre las dos, mezclan ambos métodos hasta confundirlos, y así, en vez de decir —*tu libro*— abriendo el posesivo ingieren el nombre y hacen *tu-libro-yo* (Lafone Quevedo 1893c, 501).

El otro criterio partió de la identificación del término para designar "agua": "La raíz *oc=occo=co* —agua— es una pista que la encontramos por todas partes en nuestra América, y que unida á estudios craneológicos podrá explicar muchas mezclas y anomalías" (Lafone Quevedo 1893a, 99). Es importante destacar que, si bien este criterio es fundamentalmente léxico, Lafone era consciente de los problemas que podía acarrear el hecho de basar clasificaciones lingüísticas en otro tipo de lexemas, asunto que será una constante en los debates del siglo XX (véase Domínguez 2019a, 2019b): "Yo por ahora prescindo de las analogías léxicas, porque son falaces aunque muy seductoras; pero estoy dispuesto á recibirlas tan luego como se ofrezcan pruebas gramaticales fundadas en leyes fonológicas bien establecidas" (Lafone Quevedo 1893a, 6).

1.2 Gran Chaco

Como ya anticipamos, una de las regiones de mayor interés para Lafone Quevedo fue la del Gran Chaco, que comprende un segmento del Centro-Norte argentino, gran parte del Centro-Este de Bolivia, un importante fragmento del Centro-Oeste de Paraguay y una pequeña porción del Sur de Brasil. Anteriormente mencionamos algunos trabajos referidos a las lenguas y grupos indígenas de esta región, a los que se le suman los que siguen. Así, además de su trabajo sobre el mocoví (1893a), ese mismo año publica, también en los talleres del Museo de La Plata, un tratado que comprende un arte y un vocabulario sobre la lengua toba (mencionado más arriba), basado en los manuscritos del padre Alonso Bárcena, con el complemento de la documentación del padre Tavolini, además de otros materiales facilitados por Ángel Carranza⁶ y Pelleschi y sus propios registros a partir de la consulta al "indio López" (Lafone Quevedo 1893b). En 1894, pone en circulación un "calepino" lule-castellano del padre Antonio Machoni (Lafone Quevedo 1894) y, un año después, un tratado sobre el vilela basado en los aportes

⁶ Carranza fue un militar enviado a la región del Chaco durante las campañas de conquista. Fue, asimismo, fundador de la Junta de Historia y Numismática Americana junto con Mitre en el año 1893 e introdujo a Lafone en la Junta (véase Farro 2013).

de Hervás y Panduro, Adelung y nuevamente de Pelleschi (Lafone Quevedo 1895a). Entre 1895 y 1896, publica numerosos trabajos sobre las lenguas del Chaco, con los que pretende reconstruir de modo cabal los vínculos genéticos entre estas lenguas.

El mapa étnico-lingüístico que propone, específicamente en lo relativo a los grupos de esta región, es, en principio, el siguiente: por un lado, los "no guaycurúes", que comprende a lules y vilelas, de lenguas sufijadoras, estudiados en los trabajos anteriormente mencionados; y, por el otro, a los guaycurú, que integra las lenguas de los maticos, tobas y mbayas, de lenguas prefijadoras, que estudiará en los años sucesivos.

Algunos de los trabajos que publica sobre las lenguas de este último grupo son los documentos del padre Massei sobre el "dialecto nocten" (1895b); un vocabulario compilado por D'Orbigny sobre el "dialecto vejoz" del grupo maticomataguayo (1896b); otro vocabulario basado en manuscritos del padre Joaquín Remedi (1896c) y otro facilitado por Pelleschi sobre el grupo matico en general (1896-1897). Ese año, además, publica un tratado sobre el "idioma mbaya" (1896d) y otro artículo —referido anteriormente— sobre el abipón, basado en Dobrizhoffer (1896a). Con este último, da por "completa la terna de los tres grandes idiomas que orlados por las lenguas del grupo Matico-Mataguayo, se disputaban el predominio en el Chaco Argentino" (Lafone Quevedo 1896a, 5).

En el trabajo sobre el dialecto vejoz plantea una nueva hipótesis filiatoria, que revela la inestabilidad de sus postulados, en permanente reformulación a medida que analizaba nuevos datos lingüísticos. Esta hipótesis consiste en ubicar a las lenguas del grupo guaycurú en el grupo del medio, es decir, "que se valen de ambos recursos gramaticales" (Lafone Quevedo 1896b, 1).

Entre 1902 y 1906, prepara cuatro trabajos más sobre lenguas del Chaco boliviano. Luego, entre 1910 y 1912, publica otros también sobre lenguas de esa misma región. Uno de ellos, presentado en el Congreso Internacional de Americanistas celebrado en Buenos Aires en 1910, posiblemente sea el que mejor sintetiza su propuesta filiatoria, ya que en muchos casos desdice o contradice lo formulado en publicaciones inmediatamente anteriores; vacilaciones esperables y entendibles en una instancia de formulación de hipótesis.

En el trabajo en cuestión (Lafone Quevedo 1912a), somete a comparación las lenguas de la familia guaycurú y la chiquitana sobre la base de una serie de criterios que incluyen los ya clásicos basados en el sistema de pronominalización y la forma que adquiere *agua* en cada lengua, a los que suma nuevos factores como la existencia de un habla masculina y una femenina (que se materializa tanto en el vocabulario como en el sistema pronominal)⁷ y las formas de pluralización de

⁷ La distinción de dos variantes de habla en función del género fue un fenómeno identificado en el siglo XVIII por los jesuitas, precisamente en el análisis del chiquitano (Falkinger 2002).

la primera persona (inclusivo, "todos nosotros", o exclusivo, "nosotros pero no ustedes"), con prescindencia absoluta de análisis del léxico que, según el autor, había conducido a confusiones en cuanto a los posibles parentescos.

1.3 El Río de la Plata

Además de sus aportes a las lenguas de la región del Gran Chaco, también se encarga, aunque en menor medida, de estudiar las de la zona del Río de la Plata y alrededores, con el objetivo de completar el mapa etnolingüístico del país. En 1897 publica "Los indios chanases y su lengua. Con apuntes sobre los querandíes, yaros, boanes, güenoas o minuanes y un mapa étnico", donde ofrece una descripción de cada etnia y, al igual que en los otros casos, hipótesis filiatorias con las que busca reformular las relaciones genéticas entre estos grupos, también sobre la base de distinto tipo de documentación de órdenes religiosas y de viajeros. En cada caso pone en diálogo estas clasificaciones con la suya propia, que tiene como eje la distinción entre "guaycurúes" y "no guaycurúes", como ya vimos. La confusión, por lo general, y según él mismo advierte, está dada por los etnónimos asignados, que, en muchos casos, provenían de las designaciones que daba un grupo a otro. El trabajo concluye con un manuscrito del padre Dámaso Larrañaga sobre la lengua chaná y un mapa étnico —tal como anticipa en el título de este trabajo— con una descripción anexa en la que consigna la ubicación geográfica y breves datos sobre las características étnicas y lingüísticas de los grupos de la zona sur del Litoral (Lafone Quevedo 1897, 148-151).

En 1900 publica un estudio sobre las razas pampeana y guaraní con el que intenta clarificar el panorama acerca de los etnónimos al estabilizar algunas designaciones correspondientes a su propia clasificación, sobre la base del análisis de una serie de documentos del periodo de la conquista. A su vez, discute una idea ampliamente consensuada por los historiadores, quienes "se han limitado a reconocer sólo dos estirpes de naturales, que, según ellos, tenían que ser ó guaraníes ó araucanos" (Lafone Quevedo 1900, 28). En cambio, plantea que la tendencia guaranizante (como así también la quichuizante) tenía que ver con la gran extensión de esas lenguas durante el periodo de conquista y colonización.

Luego de presentar las confusiones anteriormente referidas, introduce su interpretación acerca de los grupos indígenas ubicados en la zona del Río de la Plata al momento de la conquista y establece que los españoles encontraron dos "razas diferentes: la una Guaraní, la otra non-Guaraní" (Lafone Quevedo 1900, 88). En cuanto a los guaraníes, plantea la "homogeneidad de raza y lengua"; y, respecto del grupo no guaraní, sostiene que había entre ellos "variedad de idiomas" que no permiten dar cuenta cabal de su procedencia debido a la "mezcla", "pero, salvada la excepción de la lengua, parece que las más, sino todas estas naciones

descendían de una raza con los caracteres étnico-físicos de la llamada Pampeana por d'Orbigny" (Lafone Quevedo 1900, 89). Por otra parte, introduce la posibilidad de que los guaraníes no fueran originarios de la zona de Corrientes, distinta de la idea generalizada en la época (Lafone Quevedo 1900, 91). Finalmente, sostiene que "las razas Guaraní, Chaco-Guaycurú, Pampa-Patagona y Pampa-Araucana son intrusas en el Río de La Plata, y que tal vez lo sea también, del todo ó en parte, la raza Pampa-Litoral (Chanás, Timbúes, Mbeguáes, etc.)" (Lafone Quevedo 1900, 94).

Además de sus hipótesis de poblamiento, interesan particularmente los análisis lingüísticos que allí realiza. En primer lugar, plantea que, cuando los españoles llegaron al Río de la Plata, solo entraron en contacto con cuatro lenguas: guaraní, "guaycurú-mayas o caduveo" y "payaguáes o chanásés"; mientras que "De las demás naciones, sabemos, en tesis general (porque así nos lo aseguran los escritores primitivos), que sus lenguas eran diferentes" (Lafone Quevedo 1900, 99). En cuanto al modo de colocación de los afijos, retoma la hipótesis que tempranamente introdujera en el "Estudio crítico" a Brinton. En este caso, además de los pronombres pronominales y posesivos, añade las desinencias verbales. Plantea, entonces, que el "peruano" (quechua), sería una lengua sufijadora, mientras que las prefijadoras serían el guaraní, el aymara, el "araucano" (mapudungun), el allentiak, el lule, el vilela-chulupí, el chibcha, el caribe, el mojomaypure, el matabaco-mataguay (wichí), el chiquito, el "chaco-guaycurú", el chaná y el "patagón" (aonek'o ajén o "tehuelche"). Habría otras lenguas que presentarían una forma combinada, tal es el caso del "mocoví" (moqoit), que diría "*tu-cabeza-ya*" (Lafone Quevedo 1900, 100); en este caso, el pronombre posesivo correspondiente a "tuya" aparece discontinuo, un morfema se antepone al sustantivo y el otro se pospone.

Añade, además, otro sistema de clasificación, según grupos "uniformes y multiformes". El uniforme tendría una "sola serie de pronombres personales y de posesivación: ex. gr.: *mi casa, tu casa*, etc."; allí incluye las siguientes lenguas: "Quichua, Aymará, Araucana, Allentiak, Atacameña, Tehuelche, Puelche, Yahgan, Chaná, Matabaco (?), Caingangue, Guaná-Kinikinao, Lule de Machoni, Vilela-Chulupi, Guaraní en todas sus ramas" (Lafone Quevedo 1900, 101). En cuanto al grupo "multiforme" plantea que es "rico y variado en series de articulaciones pronominales, é incluye todas las lenguas de tipo Chaco-Guaycurú"; y estas serían el "Toba, Mocoví, Abipón, Matabaco (?), Payaguá, Mbayá-Guaycurú, etc., Caingangue (?)" (Lafone Quevedo 1900, 101). Esta diferenciación lo conduce a una conclusión en la que se involucran los conceptos lenguas y razas. Afirma: "El mero hecho de que estas lenguas sean multiformes en medio de otras en que resalta la uniformidad, es en sí un argumento en favor de la diferencia de la raza y lengua; y yo me inclino á creer que esta complicación gramatical resulta de la mezcla ó hibridación" (Lafone Quevedo 1900, 102); de lo

que se interpreta que, según su perspectiva, a partir de procesos de contacto estas lenguas, que eran originalmente uniformes, se convirtieron en multiformes.

Como se verá a continuación, en los programas de Arqueología americana a su cargo, los contenidos de lingüística indígena serán medulares. De hecho, gran parte de las temáticas abordadas en sus trabajos aparecerán en sus clases: desde el valor de la lengua para la cartografía étnica, hasta los criterios aplicados a la clasificación lingüística y el interés por las lenguas de la franja norte del país en detrimento de las patagónicas. La inclusión de temas y análisis propios constituye, según nuestra lectura, una estrategia de autolegitimación de su trabajo, que lo habilita, a su vez, a instalar, en un espacio académico inaugural, ciertos patrones de argumentación (Schlieben-Lange 2019 [1983]) respecto de lo que se debe decir y cómo corresponde que se haga. Por otra parte, estos programas presentan considerables diferencias respecto de los cursos a cargo del profesor suplente de Arqueología, Juan Bautista Ambrosetti, abocados al tratamiento de temáticas estrechamente relacionadas con sus expediciones por los valles Calchaquíes. Lo mismo sucede con los programas posteriores de Salvador Debenedetti (quien sucede a Lafone en la titularidad de la materia), que siguen la línea de los de Ambrosetti. La ausencia de límites disciplinares parecía contribuir a esta amplitud temática que habilitaba al docente a imprimirle a su materia una mirada atravesada por sus inquietudes personales. Esta situación se irá estabilizando con el tiempo, lo que conducirá al desplazamiento de las temáticas lingüísticas de la asignatura Arqueología y al dictado de otras que se vuelven impostergables.

2. La lingüística indígena en los programas de Arqueología americana (1899-1920)

El primer programa de Arqueología americana data de noviembre de 1899, cuando se modifica el primer plan de estudios de la FFyL-UBA, vigente desde su creación en 1896. Este primer plan establecía cuatro años de cursada; los tres primeros, dedicados a la obtención del título de licenciado en Filosofía y Letras; el cuarto, a la del doctorado. Los contenidos curriculares se organizaban entre cursos regulares y libres; y una serie de asignaturas regulares: Filosofía, Historia, Literatura, Geografía, Ciencia de la Educación y Sociología (Buchbinder 1997, 34). Las reformulaciones aplicadas en 1899 comprendieron una reorganización de los cursos en generales o especiales y la extensión de la cursada en un año más para incluir dos cursos generales nuevos, uno sobre lenguas clásicas y otro de arqueología (Buchbinder 1997, 34), del que Lafone será el encargado.

Durante los años en que esta asignatura estuvo a su cargo, los programas sufrieron escasas modificaciones, como se verá, ya que, al disminuir considerablemente su producción, las temáticas tratadas en sus clases se

corresponden con sus investigaciones anteriores. Por su parte, la enseñanza de distintos asuntos relacionados con las lenguas indígenas argentinas estuvo siempre presente. A continuación, con particular atención al tratamiento de estos asuntos, revisaremos los sucesivos programas que él diseñó, con el objetivo de identificar los principales contenidos objeto de enseñanza, la introducción de sus análisis filiatorios expuestos en el apartado anterior, aquellos temas discontinuados y la bibliografía utilizada (cuando está explicitada), entre otras cuestiones que nos permitirán comprender el lugar otorgado a las lenguas indígenas en el modelo arqueológico de Lafone y, en un marco más amplio, al proceso de institucionalización (Schlieben-Lange 2019 [1983]) de este conocimiento en el ámbito de la FFyL-UBA.

Los primeros programas, que se inician en 1899, hasta el de 1910, se encuentran albergados en el Archivo General de la FFyL-UBA; mientras que los posteriores integraron las publicaciones anuales de la Facultad dedicadas exclusivamente a la circulación de los programas de todas las asignaturas. En términos generales, se organizan por unidades, como se verá en lo que sigue, y en algunos casos, que se indicarán oportunamente, se acompañan con una bibliografía específica. A continuación, nos detendremos puntualmente en algunos de ellos y, más específicamente, en algunas unidades que, por su temática, ofrecen mayor significatividad desde el punto de vista de esta investigación.

El primer programa de la asignatura atiende, principalmente, a cuestiones de arqueología y antropología física. Con todo, es posible identificar la filtración de cuestiones lingüísticas en relación con temáticas de folklore, como se ve en los contenidos de la unidad VI: "Folk-lore de las razas indígenas. Lengua sagrada representada en el simbolismo del arte argentino-peruano" (AGFFyL, B-2-7, 34); vinculación que también puede apreciarse en el *Tesoro de catamarqueñismos* (1898) que había publicado recientemente.

En 1901, incorpora el estudio de las razas en relación con la distribución lingüística: "Distribución de la raza americana por naciones y lenguas en la República Argentina" (AGFFyL, B-2-7, 36); lo que revela la centralidad otorgada al estudio de las lenguas indígenas para las clasificaciones étnicas, perspectiva que también sostiene, aunque con algunas reservas, tal como había planteado en su "Estudio Crítico" (1893c).

Con el programa de 1903, mucho más detallado en cuanto al desarrollo de cada unidad y uno de los pocos que incluye una bibliografía, Lafone buscaba hacer ganar "en interés y utilidad el Curso, desde que en esta forma puede servir como de Introducción al estudio intensivo de los orígenes de la República Argentina" (AGFFyL, B-2-7, 67), tal como expresaba en una nota dirigida al decano a modo de presentación. En ese mismo documento, mencionaba nuevos hallazgos documentales que motivaron la reformulación del programa: "La documentación que sucesivamente se va desenterrando en los archivos de la Madre Patria y en

partes varias de la América Latina nos obliga á abrir nuevos rumbos en el modo de tratar los albores del suelo argentino" (AGFFyL, B-2-7, 67).

En cuanto a los contenidos, este programa contaba con 14 secciones. La primera de ellas contenía cuestiones generales acerca de la antigüedad del hombre americano y análisis raciales (descripción de elementos constitutivos, hipótesis sobre los orígenes, etc.). La segunda consistía en el estudio de las "zonas étnicas de la República Argentina", distribuidas en tres: la Oriental o Guaranítica; la Central o Pampeana; y la Andina o Quichuizante. En el estudio de cada una de ellas, se proponía el análisis de las distintas "naciones" que las integraban, a partir del estudio de las características físicas, costumbres, lenguas y temas de arqueología y folklore, con el objetivo de arribar a la "clasificación étnica de cada pueblo". La sección VI se abocaba al estudio de las migraciones y "colonizaciones" de los pueblos indígenas, que provocaban confusiones etnonímicas y toponímicas: "Confusiones introducidas en la etnografía y clasificación de los indios, á causa de estos desplazamientos étnicos. Ejemplos de nombres geográficos convertidos en nombres gentílicos". El problema de las denominaciones de los distintos grupos era una de las principales preocupaciones de Lafone Quevedo (lo hemos visto antes en Lafone Quevedo [1900]), quien incurría en la tendencia de asignar a una zona geográfica la extensión de una etnia que, a su vez, podía incluir muchas "naciones" que tampoco resistían al desorden nominal.

Luego, en la séptima sección de este programa introduce más detalladamente que en años anteriores la temática de las lenguas indígenas. Específicamente, propone el estudio de cuestiones clasificatorias lingüísticas y geográficas, como puede verse a continuación:

1. Carácter general de las Lenguas Argentinas.
2. Lenguas del Viejo Mundo que más se parecen á las de América.
3. Lenguas de las Zonas Argentinas.
4. Agrupación de las mismas por familias, ó con excepciones, cuando sean ellas irreductibles á grupos conocidos.
5. Relación que existe (1) entre la generalidad de una lengua y la cultura de las naciones que la hablan, y (2) entre esa generalidad y la antigüedad de la lengua.
6. Probabilidad de que las lenguas irreductibles de los grupos conocidos, correspondan a arrinconamientos de las naciones vencidas (AGFFyL, B-2-7, 67).

La bibliografía de la sección comprendía, por su parte, las siguientes lecturas: por un lado, el relato de viaje de Antonio Pigafetta de inicios del siglo XVI, publicado en 1800, como así también el trabajo del abate Lorenzo Hervás y Panduro, *Catálogo de las lenguas* (1800-1805). A estas les sumaba otra serie de lecturas un poco más contemporáneas, la mayoría de fines del siglo XIX, como la ya mencionada obra de Brinton, *The American Race* (que posiblemente haya

formado parte de la bibliografía obligatoria de todos los años en que Lafone Quevedo estuvo a cargo de Arqueología); el tratado de lingüística comparativa y tipológica, *La Linguistique* (1877), de Abel Hovelacque⁸, y los trabajos del mencionado americanista francés Lucien Adam. A esta bibliografía, mayormente europea, le sumaba sus propios trabajos, que posiblemente refiera a varios de los analizados en el apartado anterior.

Las últimas unidades de este programa comprendían varios temas de arqueología y "antropofagia", asunto de interés para Lafone (véase, por ejemplo, Lafone Quevedo [1897]).

La incorporación de otros colegas a la Facultad y la existencia de programas de asignaturas con temas congruentes posiblemente lo motivaron a realizar algunos cambios en el diseño de los contenidos de la materia. Así, cuando en 1903 Roberto Lehmann-Nitsche comienza a dictar su curso de Antropología, los programas en cuestión abandonan algunas temáticas abordadas anteriormente, tales como el tratamiento de las edades de Piedra Paleolítica y Neolítica y su correspondencia con la clasificación del "Hombre Americano" (AGFFyL, B-2-7, 67). Lo mismo sucede cuando Ambrosetti, en calidad de profesor suplente de Arqueología desde 1903, comienza a dictar un curso complementario de la materia en 1905. Los contenidos de este programa (AGFFyL, B-2-8, 40) tratan sobre arqueología de la región calchaquí, lo que conduce a Lafone a eliminar esas temáticas en su asignatura.

En cuanto a las innovaciones, este año Lafone añade el siguiente posible tema para las tesis que optaran por esta orientación: "Las lenguas de la familia guaicurú, su ubicación geográfica y su comparación con las inmediatas de otros tipos" (AGFFyL, B-2-8, s/n), lo que se corresponde, como vimos, con uno de los principales grupos indígenas a partir de los cuales organizó su propia hipótesis clasificatoria.

En el programa de 1906 (AGFFyL, B-2-8, 55) mantiene la organización de los anteriores, aunque suprime algunas unidades relativas a descubrimientos arqueológicos, posiblemente por la misma razón esgrimida anteriormente de evitar superposiciones con los cursos de Lehmann-Nitsche y Ambrosetti. Otra diferencia, estrictamente formal, es que ya no introduce los nombres de todos los grupos indígenas, mientras que la organización areal permanece (es decir, zona oriental de la cuenca del Río de la Plata, zona occidental o de los Andes, zona central o de los Chacos y Pampa). Una innovación la constituye la ampliación a

⁸ El modelo de Hovelacque, que partía de una perspectiva biologicista de las lenguas, buscaba reconstruir los vínculos genéticos entre ellas, propósito también perseguido por Lafone como vimos anteriormente. De los análisis de Hovelacque se destaca el planteo acerca del problema de las hipótesis genéticas basadas en comparaciones etimológicas (Campbell y Poser 2008), asunto en el que Lafone también repara y que intenta superar al proponer su criterio de clasificación visto más arriba.

las lenguas americanas, ya que en el programa anterior solo focalizaba en las lenguas argentinas; el resto permanece prácticamente inalterado. Aquella ampliación coincide con los avances que había realizado por entonces para el caso de las lenguas del Chaco boliviano, tal como vimos en el apartado anterior.

Entre los temas asignados para el examen final, ese año aparece una problemática lingüística: "El grupo de lenguas con mecanismo gramatical más complejo que existe en la República Argentina, con indicación de sus complicaciones" (AGFFyL, B-2-8, 55), que muy posiblemente se refiera a las lenguas guaycurúes, que poseían un sistema pronominal multiforme según su propio análisis (Lafone Quevedo 1900) que examinamos anteriormente. Por último, entre los temas para tesis, el primero de ellos es sobre lingüística indígena: "La tradición etnográfico-lingüística del Río de La Plata en el siglo XIX comparada con las noticias consignadas por escritores contemporáneos en la época de la conquista, y con los resultados de investigaciones en los últimos 30 años" (AGFFyL, B-2-8, 55). Este último se presenta en clara continuidad con su propia práctica de arqueología documental que expone en "La raza pampeana y la raza guaraní" (1900), trabajo que enseña en sus clases.

El programa de 1907 presenta una nueva distribución temática, al dividirse únicamente en tres secciones: "A. La Raza Americana", "B. Etnografía de la Argentina y Repúblicas Limítrofes", "C. Elementos para la clasificación acertada de las Naciones Indígenas" (AGFFyL, B-2-9, 17). Si bien no hay otras incorporaciones novedosas, en este caso el asunto de las lenguas aparece ahora en la tercera sección, es decir, aquella relativa a los elementos para la clasificación, junto con otras temáticas ("migraciones y arrinconamientos", "mestizaje", "restos arqueológicos", "antropofagia" y "demás usos y costumbres" [AGFFyL, B-2-9, 17]); hecho que refrenda, nuevamente, el valor de las lenguas para su organización cartográfica.

En 1908, aparece por primera vez una sección titulada "Lingüística", que incluye las temáticas relacionadas con las lenguas indígenas que venía enseñando hasta entonces. En la nota que eleva al decano como presentación del programa, plantea que este "será desarrollado en todas sus partes, pero intensamente sólo en lo que se refiere á las regiones del Río de la Plata, Chacos y Pampa, por contarse con MSS y documentos recientemente sacados á luz" (AGFFyL, B-2-9, 42), materiales que él mismo venía trabajando en profundidad, como vimos anteriormente, lo que marca, una vez más, una clara continuidad con su propia práctica de investigación fundamentalmente de gabinete.

En 1909, la sección sobre lenguas indígenas (en este caso, la segunda, luego de la sección preliminar) vuelve a denominarse "Lengua de los Aborígenes" (Lafone Quevedo 1909, 53-54), dejando de lado el nombre de la disciplina, como vimos en el programa anterior, mientras que las temáticas abordadas no presentan variaciones destacables. La mayor innovación consiste en la introducción de un

trabajo práctico de lingüística comparada entre lenguas de distintas familias y entre variedades de una misma lengua. La tercera sección es sobre "Etnología de los Indígenas" y el primer tema a abordar consiste en la distribución de "familias de indios que hablan las lenguas de que se trata en la sección II", de lo que se deriva, nuevamente, la importancia del dato lingüístico para el establecimiento de agrupaciones étnicas.

En 1910, el apartado de nuestro interés ahora vuelve a denominarse "Lingüística" y, si bien sigue globalmente las temáticas de 1908, hay algunas incorporaciones de relevancia: por un lado, una idea que también expone en el Primer Congreso Científico Internacional Americano celebrado ese mismo año en Buenos Aires (PCCIA 1910), la de "provincias lingüísticas", que, en el caso del programa de 1908, puede relacionarse con la intención de distinguir los mapas lingüísticos de los mapas etnográficos. Es decir, la reconstrucción de la historia de la extensión territorial de una lengua no necesariamente se corresponde con la extensión de la etnia (que puede haber hablado más de una lengua o variedad según su ubicación). Otra de las novedades es la incorporación de la nueva denominación de su sistema clasificatorio según la colocación de los afijos, el "Sistema 'Lafone Quevedo'" (Lafone Quevedo 1910, 52). Finalmente, en la sección siguiente, "Geografía", introduce la temática de los mapas étnico-lingüísticos, primero uno de 1550 y luego otro de 1800. De la unidad "Lingüística", la bibliografía consiste en "varias publicaciones" del propio Lafone Quevedo sobre el tema (sin especificaciones) y "Los indios caingangue" de Ambrosetti (1894), "Los Indios Matacos" de Pelleschi (publicado por Lafone, como ya vimos) y, nuevamente, el *Catálogo* de Hervás (1800) (Lafone Quevedo 1910, 53), mientras que se encuentran ausentes lecturas más contemporáneas anteriormente sí incorporadas, como las de Brinton, Adam y Hovelacque. La referencia a Pelleschi y Ambrosetti también demuestra, por otra parte, que su interés seguía centrado en la franja norte del país (como es el caso del grupo mataco-mataguayo, perteneciente al Gran Chaco, y el grupo caingang, perteneciente a la Amazonía y Litoral norte argentino).

El programa de 1911, por su parte, está compuesto por seis unidades. La última es la directamente referida a las lenguas indígenas y se distingue de la propuesta del programa anterior por no mencionar explícitamente el "sistema Lafone Quevedo", que, sin embargo, posiblemente sea el "modo fácil" al que refiere en relación con la clasificación de lenguas (Lafone Quevedo 1911, 59-60). Entre la bibliografía cita documentos del siglo XVII y XVIII, además de muchos trabajos antes ausentes (en los casos en que aparecía la bibliografía consignada) a cargo de colegas locales, aunque no consigna referencias específicas. Es posible pensar que estas incorporaciones respondan al intercambio con otros especialistas durante el ya mencionado Primer Congreso Científico Internacional Americano y

el de Americanistas, ambos celebrados en Buenos Aires un año antes con motivos de los festejos del centenario de la Revolución de Mayo.

En 1912, el plan de estudios se modifica y la oferta curricular de la Facultad queda organizada en tres secciones: Filosofía, Letras e Historia (Buchbinder 1997, 49). La materia a cargo de Lafone pasa a formar parte del tercer año de la última sección. Si bien el Consejo Directivo aprueba el cambio de denominación de la materia al suprimirse el adjetivo "americana" (RUBA 1913, 91-96), finalmente en el programa conserva su nombre original. Es importante mencionar, por otra parte, que las únicas materias específicas sobre ciencias del lenguaje que se incorporan este año son Gramática histórica y Filología, correspondientes al tercero y cuarto año, respectivamente, de la Sección de Letras; las que, sin embargo, comenzaron a dictarse tiempo después⁹. Hasta entonces, no había materias particulares sobre el tema, excepto las de lenguas clásicas. Así, las temáticas relacionadas con las ciencias del lenguaje se encontraban atomizadas en distintas materias tales como Psicología, Antropología y Estética, además de Arqueología americana.

En este año, el programa de la asignatura que estamos analizando sufre algunas nuevas modificaciones: posiblemente debido a esta reubicación en la sección de Historia, se encuentra más centrada en temas propiamente arqueológicos, mientras que contiene menos referencias a la geografía étnica y lingüística. Solo en el capítulo noveno aborda algunas cuestiones de lingüística indígena, a saber: "IX. Las mismas relaciones [entre las culturas peruano-bolivianas y argentinas] examinadas á la luz de las últimas investigaciones lingüísticas: a) entre el idioma Quichua y las lenguas de tipo Mojo-Maipure y Guaycurú; b) Comparación entre las lenguas argentinas que tienen los índices I ó Y y N de primera persona". Este último consiste en un criterio de distinción que ese mismo año también recupera en "Las lenguas Guaycurú y Chiquito comparadas" (1912b) y que refiere a la forma que presentan los pronombres de primera persona¹⁰. Otra incorporación novedosa es el tratamiento en el programa

⁹ Gramática histórica comenzó a dictarse en 1913, a cargo de Miguel de Toro y Gómez, y Filología lo hizo solo después de la creación del Instituto de Filología, en 1924, con otra denominación: "Lingüística romance". Este programa tiene mínimas menciones a las lenguas indígenas, pero hay algunas referencias posiblemente en consonancia con el plan original con el que fue creado el Instituto (Domínguez 2020).

¹⁰ En este tratado plantea: "Tiempo hace que establecí una regla muy sencilla para determinar la clasificación de los infinitos dialectos correspondientes á la gran familia Moxo-Maipure, llamada por los etnógrafos alemanes *Nu-Aruaca*, á ella corresponde todo idioma en que la partícula *n* es prefijo pronominal de primera persona y *p* de segunda, en singular, y la *n* raíz de voz que dice 'agua'. En las lenguas de tipo Guaycurú este procedimiento no sería eficaz, porque aun si substituímos una I ó Y en lugar de la *n*, como prefijo de primera persona en las posesivaciones y conjugaciones, y observamos íntima semejanza en los otros afijos de segunda y tercera, no ocurre tal semejanza en las voces que dicen 'agua'. Resulta, pues, que los diferentes dialectos de una gran familia pueden

del "Estado social del indio americano" (Lafone Quevedo 1912b, 64-66), una temática que preocupaba tanto a Lafone como a sus colegas y que llega a ser uno principales objetos de debate durante Congreso Científico Internacional Americano¹¹.

El programa de 1913 se mantiene prácticamente inalterado respecto del de 1912. Recién en 1914 la asignatura cambia finalmente de nombre, al eliminarse el adjetivo "americana". El nuevo programa de Arqueología (a secas) sufre, además, algunas modificaciones significativas. Así, en este caso, las distintas temáticas que se propone abordar abarcan toda la realidad sudamericana desde la Conquista y el periodo colonial, con el objetivo de analizar estados culturales al momento de contacto con el europeo y las influencias de las grandes civilizaciones americanas a lo largo del continente durante estos periodos; particularmente refiere a la región de la Guayana (en singular) y de los Andes. Si bien hay referencias a las lenguas indígenas, esta temática se encuentra considerablemente disminuida respecto de los anteriores programas.

En el programa de 1915 menciona a dos "estirpes máximas" del continente sin mayores especificaciones (AGFFyL, B-2-13, 14). Sin embargo, es sencillo deducir que se refiere a la aruaca y caríblica (mencionadas en otros documentos que acompañan al expediente del programa)¹² por su enorme extensión desde el Caribe hasta Argentina, y de las cuales deriva su sistema de clasificación lingüística que distingue entre grupo "Andino" o "del Pacífico" y grupo "Brasilense" o "del Atlántico", respectivamente correspondientes a cada una de una de esas estirpes. Las últimas dos unidades parecen separarse un poco del resto del programa, ya que abordan temas muy específicos que no se relacionan directamente con la lógica de las demás temáticas. Así, la unidad VII refiere a "Los indios 'Diaguito-Calchaquí' —su ubicación geográfica— su cultura social y artística, las lenguas que hablaron", lo que posiblemente se corresponda con el valor que habían adquirido luego de las expediciones de Ambrosetti (véase Pegoraro 2009, Domínguez 2020), además de ser un tema de particular interés para Lafone Quevedo (véase Lafone Quevedo 1898a). Finalmente, la unidad VIII hace referencia a un tema de historia colonial, lo que es coherente con la nueva sección a la que pertenece la materia.

estar muy cerca en cuanto á su articulación pronominal, pero muy lejos unos de otros por lo que respecta á la voz 'agua', y aun al vocabulario general" (Lafone Quevedo 1912, 9).

¹¹ Sobre este debate véase Dávila Da Rosa 2015.

¹² Uno de estos documentos es un "Proyecto de tema para el curso de Arqueología americana", donde plantea como tema: "La influencia Aruaca y Caríblica en el Continente Sud-Americano desde las Antillas hasta el Río de la Plata y desde el Pacífico hasta el Atlántico" (AGFFyL, B-2-13, 14). Se trata de un documento único, no hemos hallado otros similares para los otros años.

El programa de 1916 nuevamente retoma la estructura que divide a los pueblos del Atlántico y los del Pacífico. En este caso, a las dos "estirpes máximas" del programa anterior les añade una tercera, la guaraní. Por otra parte, retoma las problemáticas lingüísticas con mucha mayor atención. Así, la quinta unidad se refiere a lo siguiente:

Lenguas que hablaron las tres grandes estirpes del Atlántico. Cómo se comparan entre sí los tres respectivos idiomas. Cuál es la característica especial que todos los tres tienen en común. Modo de establecer el interparentesco étnico-lingüístico de estas tres famosas estirpes en la región marítimo-fluvial del Atlántico, sin entrar en las minuciosidades de esas intrincadas lenguas (Lafone Quevedo 1916, 48).

Por su parte, en la sexta propone el estudio de las siguientes temáticas: "Razones por qué son de especial importancia (1) los nombres de parentesco; (2) los esquemas pronominales; (3) los apelativos étnico-personales y como corroborantes, los restos del arte indígena que, sucesivamente, se van descubriendo" (Lafone Quevedo 1916, 48). La octava incluye el tratamiento de los siguientes puntos: "Eslabones que ponen de manifiesto el interparentesco que existe entre el *Guaraní*, el *Caraíbe* y el *Mojo-achané* [correspondiente a la familia aruaca], contenidos en los nombres de parentesco propios de todas tres estirpes" (Lafone Quevedo 1916, 49). Finalmente, la unidad catorceava implica el estudio de las "Analogías artísticas comprobadas con otras de género lingüístico y de nomenclatura regional" (Lafone Quevedo 1916, 50).

El programa de 1917 no presenta grandes variaciones respecto del anterior. Mantiene la temática de las dos estirpes, arauaca y caraíbe; las estirpes del Atlántico sur, que distingue entre guaraní y no guaraní, y las estirpes de la costa del Pacífico. El de 1918, si bien sigue el modelo del anterior, introduce dos nuevas "estirpes" que se suman al listado arauaco, caraíbe y guaraní/no guaraní que vimos hasta aquí; las incorporaciones son la "peruana" (posiblemente quechua y aymara) y la "chilena" (posiblemente mapuche). En la sección de lingüística, nuevamente la temática son los criterios ya vistos que permitirían corroborar agrupaciones previas (Lafone Quevedo 1918, 52). Este año, además, explicita la bibliografía utilizada. En el listado relativo a la sección de lingüística aparecen referencias a documentos coloniales a los que se le suman, además del ya referido en programas anteriores, Adam, nuevas lecturas de especialistas europeos, como las de von den Steinen y Ehrenreich; y locales, como las de él mismo, Luis María Torres y Félix Faustino Outes (de los que no se indican mayores especificaciones), entre otros, además de la mención de ámbitos científicos y editoriales más generales: "y otros en las Revistas de las Universidades de Buenos Aires, La Plata y otras, en la Sociedad Científica Argentina e Instituto Geográfico Argentino, etc., etc." (Lafone Quevedo 1919, 55). Esta última referencia a espacios de publicación

relativamente específicos pone en evidencia un avance considerable en el desarrollo local de este tipo de conocimiento.

El programa de 1918 es el último original de Lafone Quevedo, ya que el de 1919 es casi exactamente igual. En 1920 abandona el dictado de la materia. El 17 de marzo este año solicita una licencia y expresa al Decano su voluntad de retirarse definitivamente. Cuatro meses después, el 18 de julio, fallece (*RUBA* 1920, 912), y queda a cargo el profesor suplente, Salvador Debenedetti. Al asumir Debenedetti, cambia el programa, que ahora se centra completamente en temáticas de arqueología (por ejemplo, análisis de materiales arqueológicos, técnicas de excavación, etc.). Después de la materia a cargo de Lafone Quevedo, son realmente escasas las apariciones de ítems relacionados con la enseñanza de algún aspecto de las lenguas indígenas en las distintas asignaturas de la Facultad. Sin embargo, hemos identificado y recuperado inclusiones erráticas y esporádicas que hemos analizado en otra ocasión (Domínguez 2020).

3. Conclusiones

En este artículo revisamos, en primer lugar, la producción de Lafone Quevedo sobre lenguas indígenas ya que fue fundante del desarrollo de la lingüística indígena argentina, hasta llegar a ser considerado "el más grande y quizás el único lingüista que hemos tenido" (Ibarra Grasso 1958, 22). Así, tal como esperamos haber demostrado, ocupó una posición central en la comunidad de americanistas del periodo, inauguró uno de los primeros espacios institucionales dedicados específicamente al estudio de las lenguas indígenas en Argentina (como fue el caso de la Sección de Filología del Museo de La Plata), además de insertarse en debates sobre distintos temas americanistas de relevancia internacional (como lo fue la crítica a Brinton para el caso específico de las lenguas indígenas). A su vez, logró organizar el panorama lingüístico de la región del Gran Chaco, contribuyó con información relevante acerca de los grupos indígenas del Río de la Plata y llegó a aportar importantes lecturas acerca de la situación lingüística en la Patagonia. Fue así que, a partir de un dedicado análisis de gramáticas coloniales, vocabularios, toponimias y etnonimias, propuso una clasificación particular derivada de tres grupos de lenguas: las lenguas de la familia quichua, las guaycurúes y las guaránicas, que fue recurrentemente abordada y discutida.

El análisis de su producción, además, nos permitió reconstruir la base a partir de la cual diseñó, *a posteriori*, los sucesivos programas de Arqueología americana, la única materia del periodo en que se prestó especial atención a la temática de las lenguas indígenas. En los sucesivos cursos a su cargo, tal como analizamos en la segunda parte de este artículo, las cuestiones lingüísticas estuvieron notablemente representadas, sobre todo lo relativo a la cartografía étnico-lingüística, que

constituyó una de sus principales preocupaciones. A su vez, puso a circular una considerable cantidad de documentación lingüística hasta el momento desconocida e introdujo gran parte de las lecturas que conformaban el corpus internacional sobre lingüística y, más específicamente, sobre lingüística indígena.

Finalmente, esperamos, con este artículo, haber aportado no solo con un insumo epihistoriográfico (Swiggers 2009) acerca de la enseñanza sobre lenguas indígenas en uno de los centros académicos más importantes de Argentina, como lo es la Universidad de Buenos Aires, sino también, y desde una perspectiva más amplia, con el estudio de ciertos mecanismos a través de los cuales tuvo lugar una de las primeras inclusiones institucionales de un objeto de investigación de gran relevancia para el desarrollo de la lingüística.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Archivo General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (AGFFyL). Expedientes: B-2-7, 34; B-2-7, 67; B-2-8, 40; B-2-8, s/n; B-2-8, 55; B-2-9, 17; B-2-9, 42; B-2-9, 67; B-2-9, 72; B-2-13, 14.
- Brinton, Daniel. 1891. *The American Race. A linguistic classification and ethnographic description of the native tribes of North and South America*. New York: N. D. C. Hodges publisher.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1888. *Londres y Catamarca*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1892a. "Instrucciones del Museo de La Plata para los colectores de vocabularios indígenas". En: *Revista del Museo de La Plata* III, 403-416.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1892b. "El verbo. Estudio filológico-gramático". En: *Revista del Museo de La Plata* 3, 251-303.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1893a. *Biblioteca Lingüística del Museo de La Plata Sección del Chaco I, Mocoví*. La Plata: Talleres de Publicaciones del Museo.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1893b. *Arte de la lengua Toba por el Padre Alonso Bárcena, Soc. Jes., con vocabularios facilitados por los Sres. Angel J. Carranza, Pelleschi, y otros*. La Plata: Talleres de Publicaciones del Museo.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1893c. "La raza americana de Brinton. Estudio crítico". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XIV, 500-528.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1894. "Calepino Lule-Castellano. Vademecum para el Arte y vocabulario del Padre Antonio Machoni S. J.". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XV, 305-385 y 498-500.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1895a. "La lengua Vilela o Chulupí. Estudio de filología chaco-argentina fundado sobre los trabajos de Hervás, Adelung y Pelleschi". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVI, 38-124.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1895b. "Grupo Mataco-Mataguayo del Chaco. Dialecto Noctén. 'Pater noster' y apuntes por el P. Inocencio Massei, Or. Seráfica. Con introducción y notas". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVI, 343-390.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1896-1897. "Los indios Matacos y su lengua, por el ingeniero Juan Pelleschi, con introducción". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVII, 559-662.

- Lafone Quevedo, Samuel. 1896a. "Lenguas argentinas. Idioma Abipón. Ensayo fundado sobre el 'De Abiponibus' de Dobrizhoffer y los manuscritos del Padre J. Brignel, S. J., con introducción, mapa, notas y apéndices". En: *Boletín de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba* XV, 5-371.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1896b. "Grupo Mataco-Mataguayó del Chaco. Dialecto Vejoz. Vocabulario y apuntes. M. S. D'Orbigny, con introducción, notas, etc.". En: *Boletín Geográfico Argentino* XVII, 121-176.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1896c. "Los indios Matacos y su lengua por el Padre Joaquín Remedi, Ord. Seráf., misionero apostólico, con vocabularios ordenados". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVII, 331-362.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1896d. *Idioma Mbaya llamado "guaycurú" según Hervás, Gili y Castelnau. Con introducción, notas y mapa*. Buenos Aires: Coni.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1897. "Los indios chanases y su lengua. Con apuntes sobre los querandíes, yaros, boanes, güenoas y minuanes y un mapa étnico". En: *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* XVIII, 115-154.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1898a. *Tesoro de Catamarqueñismos*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni é Hijos.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1900. "La raza pampeana y la raza guaraní ó Los indios del Río de La Plata en el siglo XVI". En: *Actas de la Primera reunión del Congreso Científico Latino Americano* V. Buenos Aires del 10 al 20 de abril.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1909. "Arqueología Americana". En: AA. VV., *Programas de 1909*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Otero & Cía., 53-56.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1910. "Arqueología Americana". En: AA.VV., *Programas de 1910*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta y casa editora "Juan A. Alsina", 51-54.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1911. "Arqueología Americana". En: AA. VV., *Programas de 1911*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta y casa editora "Juan A. Alsina", 59-60.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1912a. "Las lenguas de tipo Guaycurú y Chiquito comparadas". En: *Revista del Museo de La Plata* IV.7, 7-68.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1912b. "Arqueología Americana". En: AA. VV., *Programas de 1912*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 63-65.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1913. "Arqueología americana". En: AA. VV., *Programas de 1913*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 43-45.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1914. "Arqueología". En: AA. VV., *Programas de 1914*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 37-39.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1916. "Arqueología". En: AA. VV., *Programas de 1916*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Talleres Gráficos de L. J. Rosso y cía., 47-50.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1917. "Arqueología". En: AA. VV., *Programas de 1917*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Talleres Gráficos de L. J. Rosso y cía., 43-45.

- Lafone Quevedo, Samuel. 1918. "Arqueología". En: AA. VV., *Programas de 1918*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso y cía., 51-52.
- Lafone Quevedo, Samuel. 1919. "Arqueología americana". En: AA. VV., *Programas de 1919*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso y cía., 51-56.
- Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA)*. 1913. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA)*. 1920. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Fuentes secundarias

- Buchbinder, Pablo. 1997. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Eudeba.
- Campbell, Lyle & Poser, William. 2008. *Language Classification. History and Method*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Campbell, Lyle. 1997. *American indian languages. The Historical Linguistics of Native America*. Edinburgh: Oxford University Press.
- Crespo, Horacio. 2008. "El erudito coleccionista y los orígenes del americanismo. En: Altamirano, Carlos (ed.), *Historia de los intelectuales en América Latina* 1. 290-311. Buenos Aires: Katz.
- Dávila Da Rosa, Lena. 2015. "El problema indígena en Argentina a principios del siglo XX. La controversia entre Lehmann-Nitsche/Ambrosetti". En: *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales* 37.2, 15-42.
- De Mauro, Sofía. 2018. "El Catálogo razonado de Bartolomé Mitre y la lingüística indígena americana a fines del siglo XIX en Argentina". En: *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos* 2018, 67-86.
- Domínguez, Luisa. 2019a. "El estudio de las lenguas indígenas en el americanismo de José Imbelloni". En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 28.2, 123-137.
- Domínguez, Luisa. 2019b. "El problema de las lenguas 'prehistóricas'. Un debate sobre el estudio de las lenguas indígenas a comienzos del siglo XX". En: *Olivar. Revista de Literatura y Cultura Españolas* 19.29.
- Domínguez, Luisa. 2020. *Lenguas indígenas en la Argentina. Aportes para una historia de la lingüística en la primera mitad del siglo XX*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Falkinger, Sieglinde. 2002. "Diferencias entre el lenguaje de hombres y mujeres en Chiquitano (Besiro)". En: Crevels, Mily et al. (eds.), *Current Studies on South American Languages [Indigenous Languages of Latin America, 3]*. Leiden: Research School of Asian, African, and Amerindian Studies (CNWS), 43-55.
- Farro, Máximo. 2013. "Las lenguas indígenas argentinas como objeto de colección. Notas acerca de los estudios lingüísticos de Samuel A. Lafone Quevedo a fines del siglo XIX". En: *Revista de Indias* LXXIII.258, 525-552.
- Farro, Máximo. 2014. "Place-Names and Indigenous Languages. Samuel Alexander Lafone Quevedo and British Antiquarian Methods in Nineteenth- Century Argentina". En: Kohl, Philip et al., *Nature and Antiquities: The Making of Archaeology in the Americas*. Tucson: University of Arizona Press, 69-87.
- Hovelacque, Abel. 1877. *La linguistique*. Paris: C. Reinwald et Cie, Libraires-Éditeurs.

- Ibarra Grasso, Dick. 1958. *Lenguas indígenas americanas*. Buenos Aires: Nova.
- Imbelloni, José. 1936b. "Lenguas indígenas del territorio argentino". En: Levene, Ricardo (dir.), *Historia de la Nación Argentina* I. Buenos Aires: El Ateneo, 177-205.
- Malvestitti, Marisa & Orden, María Emilia. 2020. "La documentación de las lenguas patagónicas en el gabinete de Samuel A. Lafone Quevedo. *El Vocabulario Guenaken*". En: *Journal de la société des américanistes* [en línea], 105-2.
- Martín, Eusebia Herminia. 1985. "Lingüística". En: *Evolución de las ciencias en la República Argentina* X, 153-177.
- Pegoraro, Andrea. 2009. *Las colecciones del Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: un episodio en la historia del americanismo en la Argentina 1890-1927*. Tesis doctoral inédita.
- Primer Congreso Científico Internacional Americano (PCCIA). 1910. *Actas* I.
- Swiggers, Pierre. 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I.1, 67-76.

Título / Title

Las lenguas indígenas como contenido curricular: Samuel Lafone Quevedo y los programas de Arqueología americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1899-1920)

Indigenous languages as a curricular content: Samuel Lafone Quevedo and the American Archeology programs of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires (1899-1920)

Resumen / Abstract

Como parte de un proyecto de investigación más amplio que analiza el proceso de institucionalización del conocimiento sobre las lenguas indígenas en Argentina, esta contribución indaga en el único espacio curricular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que prestó especial interés a la temática: la asignatura Arqueología americana, durante el periodo en el que Samuel Lafone Quevedo (1835-1920), destacada figura de los estudios sobre lenguas indígenas en Argentina, fue el profesor a cargo. Entre los temas de enseñanza se destacan principios metodológicos para el establecimiento de filiaciones lingüísticas y una serie de hipótesis de parentesco por él diseñadas, cuestiones que consideraba centrales para la reconstrucción de la cartografía étnica de la Argentina. El artículo analiza, en primer lugar, la trayectoria académica del profesor y, posteriormente, los sucesivos programas a su cargo.

As a part of a broader research project that analyzes the process of institutionalization of knowledge about indigenous languages in Argentina, this contribution investigates the only curricular space of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires that paid special interest to the theme: the subject American Archeology, during the period in which Samuel Lafone Quevedo (1835-1920), a prominent figure in studies of indigenous languages of Argentina, was the professor in charge. Among the teaching topics, there are methodological issues for establishing linguistic affiliations and a series of relationship hypotheses designed by himself, which he considered crucial for the reconstruction of the ethnic cartography of Argentina. The article analyzes, first, the academic career of the professor and, later, the successive programs under his charge.

Palabras clave / Keywords

Lenguas indígenas, enseñanza de la lingüística, Samuel Lafone Quevedo, Argentina.
Indigenous languages, linguistics teaching, Samuel Lafone Quevedo, Argentina.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección de la autora / Author and address information

Luisa Domínguez

Instituto de Lingüística

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

25 de Mayo 217/221, 1.º piso

C1002ABE Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)

Correo electrónico: domingluisa@gmail.com

Carlos Salvador Díaz

Escolapios contra jesuitas a propósito de la pedagogía del latín en la Italia del Settecento. Los discursos *Pro arte poetica* y *De poeseos et poetarum studio* del escolapio Ubaldo Mignonio*

1. Introducción

En numerosas ocasiones, al estudiar la evolución de la teoría gramatical latina a lo largo de los siglos, nos encontramos con obras que, sin ser manuales de gramática o textos teóricos de carácter histórico o comparativo, tratan en cierto modo la materia gramatical y merecen también un análisis por nuestra parte. De esta forma, la investigación se enriquece, pues no tenemos que basarnos solamente en el *corpus* de manuales gramaticales latinos que se nos ha conservado, que, aún siendo amplio, es obviamente finito. Es en este momento cuando nuestros estudios más se adentran en el terreno de la historiografía lingüística, cuyo fin es, parafraseando a Pierre Swiggers (2009), describir e interpretar los productos nacidos a partir del conocimiento y la reflexión sobre el lenguaje humano. Estos productos, normalmente de carácter escrito, son creados a su vez por actantes que se ven necesariamente influenciados por su propio contexto histórico, político, cultural y socioeconómico, que ha de tenerse en cuenta, y pueden aparecer en una amplia variedad de formas: descripciones de lenguas, manuales de aprendizaje, obras teóricas, discursos, etc.

Siguiendo estas ideas, el objetivo del presente artículo será analizar dos discursos deliberativos publicados durante la primera mitad del siglo XVIII por el escolapio Ubaldo Mignonio (1687-1757), director del seminario episcopal de Volterra y catedrático de teología moral en Florencia (Viñas 1911, 411-412). En concreto, estos discursos, o estas producciones, en la terminología de Swiggers, son dos versiones de un mismo texto que vio la luz por primera vez en 1723, con

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación "Gramáticas en Europa (ss. XVII-XVIII). Estudios y Ediciones" (FFI2016-78496-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y dirigido por los profesores Eustaquio Sánchez Salor y M^a Luisa Harto Trujillo. Este proyecto se incluye en el Grupo de Investigación "Las artes de la palabra de la Antigüedad al Renacimiento. LAPAR" (HUM 002), financiado por la Junta de Extremadura.

el título de *Pro arte poetica*, y más tarde, en 1751, fue reelaborado por el mismo autor y renombrado *De poeseos et poetarum studio*. En ellos se critica, en algunas ocasiones abiertamente y en otras de forma velada, los métodos educativos de los padres jesuitas y, en especial en la segunda versión, sus métodos para enseñar la gramática latina. Así, sin ser una obra necesariamente de carácter gramatical, nos ofrece una ventana a las ideas educativas de los escolapios y a su enfrentamiento con los padres de la Compañía de Jesús por el monopolio de la enseñanza en Europa, tema principal de las siguientes líneas.

2. Antecedentes de la polémica

Desde la fundación de lo que hoy conocemos como orden de las Escuelas Pías por parte de San José de Calasanz (1557-1648) a finales del siglo XVI, y su rápida y exitosa expansión durante el siglo XVII, primero por Italia y después por otros países del continente, el papel predominante que la Compañía de Jesús llevaba ejerciendo en la educación en Europa desde su nacimiento en 1534 había empezado a peligrar. Asimismo, la universalización de la enseñanza que suponía el educar gratuitamente a todos los jóvenes sin recursos, y no sólo a los hijos de las altas esferas europeas, amenazaba directamente a la influencia política, social y educativa de la que gozaban los jesuitas en ese momento.

Según el propio Calasanz, y numerosos historiadores escolapios a lo largo de los siglos, como Lezáun (2010), Giner (1978), Ausenda (1980) o Lasalde (1893), el germen de lo que más tarde se convertiría en la orden escolapia habría nacido mientras el santo paseaba por el barrio del Trastévere en Roma, donde sintió que Dios le encomendaba la misión de ayudar a los niños pobres que llenaban sus calles y que no recibían ningún tipo de educación, condenados por tanto a una vida disoluta y alejada de la fe. Animado por esa revelación, en el año 1597 abrió una pequeña escuela en la parroquia de Santa Dorotea, a la que los niños y jóvenes asistían de manera gratuita todos los días de la semana.

Esta escuela pública gozó de gran éxito y cada vez eran más los alumnos que acudían a sus clases y los sacerdotes que se prestaban a la misión de compartir sus conocimientos de manera altruista, por lo que pronto se tuvieron que alquilar otras casas para abrir nuevos centros. Para su mantenimiento, sin embargo, no bastaba ya con la buena fe de los religiosos y las aportaciones de vecinos generosos de la ciudad; los clérigos tuvieron también que comenzar a mendigar por las calles y puerta a puerta, salvo en aquellas casas en las que vivían sus propios alumnos. Asimismo, la aparición de nuevas escuelas hizo cada vez más necesaria la organización de las enseñanzas en niveles y asignaturas y la redacción de unas constituciones que recogieran las decisiones tomadas a tal respecto.

La presencia de los escolapios, por tanto, se fue haciendo cada vez más notoria, y su importancia fue creciendo hasta que el 6 de marzo de 1617, aún en vida del fundador, fueron declarados orden de votos simples por el breve apostólico¹ *Ad ea per quae*, del Papa Pablo V, con el nombre de Congregación Paulina de los Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías. Casi cuatro años después, el 18 de enero de 1621, se establecen como orden regular mendicante de votos solemnes a partir del breve apostólico *In supremo apostolatus solio*, del Papa Gregorio XV. Esto les permite redactar por fin sus *Constitutiones*², publicadas el 31 de enero de 1622, en las que recogen, entre otras cosas, cuál será su propósito en lo que al ámbito educativo se refiere:

Erit ergo instituti nostri a primis elementis modum recte legendi, scribendi, computa faciendi, linguam latinam, pietatem praecipue, et doctrinam christianam pueros docere. (Pr., 5)

Por tanto, será nuestro cometido enseñar a los niños, desde los primeros fundamentos, el modo correcto de leer, escribir y calcular, la lengua latina y, sobre todo, la piedad y la doctrina cristiana.

Con todo, como ya hemos dicho, la súbita aparición de las Escuelas Pías y el gran número de alumnos que acaparaban en Italia incomodó desde un principio a los jesuitas y a sus allegados, que no dudaban en criticarlas abiertamente. Tal era así que en 1631 el dominico Tomás Campanella (1568-1639), afamado poeta y filósofo italiano, publica un *Liber Apologeticus contra impugnantes institutum Scholarum Piarum* —*Libro apologético contra los enemigos de la orden de las Escuelas Pías*—, donde encontramos numerosos testimonios criticando a los escolapios, como los siguientes (Erto 2011, 120):

Secundo murmurant aliqui contra Pias Scholas, quod nonmodo superfluae sint, cum Iesuitae grammaticam doceant, sed etiam infestae, dum scholares eorum fiant contumaces. (II,1)

En segundo lugar, algunos murmuran contra las Escuelas Pías no solo que sean innecesarias, pues los Jesuitas ya enseñan la gramática, sino también peligrosas, puesto que hacen a sus alumnos rebeldes.

Debent in sua remanere grammatica, et non superius progredi; ne ascenderent ad alias scientias quamvis eas docturi non essent, tum quia, ut videtur est contra professionem ipsorum tum quia cum alias scientias adepti fuerint abstinere non poterunt, quin illas doceant, praesertim cum discipulos habeant. (II,3)

¹ Un breve apostólico o pontificio es un documento firmado por el Papa, de poca longitud, que normalmente trata sobre cuestiones administrativas.

² Las *Constitutiones* de la Congregación de los Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías pueden consultarse en la siguiente web: <http://scripta.scolopi.net>. La traducción del latín, como todas a partir de ahora, es nuestra.

Deben [las Escuelas Pías] permanecer dentro de los límites de su gramática y no avanzar más allá; que no se acerquen a las demás ciencias mayores por mucho que no vayan a enseñarlas, ya sea porque esto parece estar en contra de su misma profesión o ya sea porque, una vez adquirido el conocimiento de las demás ciencias, no podrían abstenerse de enseñarlas, sobre todo teniendo alumnos.

Estos ataques por parte de los jesuitas, unidos a algunas desavenencias entre los propios escolapios, cuyo número no dejaba de crecer, llevaron en 1646 al Papa Inocencio X a disolver la orden y convertirla en congregación sin votos a través del breve *Ea quae pro felici*. Comienza entonces un periodo convulso en el que algunos sacerdotes se apartan de la misión de la enseñanza y se cierran algunas escuelas, ocasión que de nuevo aprovecha la Compañía de Jesús para hablar en contra de los escolapios. Por ejemplo, en una carta del 23 de noviembre de 1647, desde Cagliari, le escriben a Calasanz (Lezáun 2010, 23):

Las escuelas están, por la gracia de Dios, llenas y florecientes. Y eso es tanto más de apreciar, pues si Vuestra Paternidad supiera las diligencias que hacen los jesuitas para quitarnos los alumnos, se asombraría.

Sin embargo, años después, habiendo fallecido ya el fundador de la orden, el Papa Alejandro VII firma, el 24 de enero de 1656, el breve apostólico titulado *Dudum felicis recordationis Paulus*, donde vuelve a confirmar a los escolapios como congregación de votos simples, y el 23 de octubre de 1669 el Papa Clemente IX los convierte de nuevo en orden religiosa a través del breve *Ex iniuncto nobis*. Todo ello fue posible gracias a los constantes ruegos al Papa por parte de los escolapios para que se revisara la cuestión y a presiones desde regiones en las que la congregación tenía una marcada influencia, como Polonia, desde donde el rey Casimiro V (1609-1672), la Dieta Nacional e importantes personajes eclesiásticos y civiles hablaron en favor de la orden. Es precisamente en Varsovia donde aparecerá unos años después el segundo de los discursos objeto de nuestro estudio, *De Poeseos et poetarum studio*, dentro de la colección de escritos de Ubaldo Mignonio titulada *Noctium Sarmaticarum vigiliae*.

Con la llegada del siglo XVIII, las Escuelas Pías se fueron haciendo cada vez más numerosas, sobre todo en Italia y en Polonia. En los estados italianos, además, empezaban a instalarse las nuevas ideas pedagógicas que venían de la Europa occidental, influenciadas por el empirismo de Locke, el racionalismo cartesiano y los métodos jansenistas y de la escuela francesa de Port-Royal (Nava Rodríguez 1992, Sánchez Salor 2019), y muchos escolapios italianos abrazaron con gusto dichos planteamientos educativos modernos. Esto significó, de nuevo, un enfrentamiento con los padres jesuitas, ya que las ideas ilustradas recién

importadas chocaban totalmente con sus métodos de enseñanza tradicionales, recogidos en su *Ratio Studiorum*³.

Y, de nuevo, uno de los escolapios ilustrados actantes en estas polémicas fue Ubaldo Mignonio, después de que Gian Gastone (1671-1737), el séptimo Gran Duque de la Toscana, le confiara la cátedra de teología moral de Florencia (Viñas 1911). Este mismo Gran Duque había invitado a la Toscana a profesores y científicos franceses e ingleses, de ideas revolucionarias, ayudando por tanto a la introducción en Italia de las nuevas corrientes de pensamiento. Con ello, tanto él como sus allegados, entre ellos Mignonio, se ganaron el recelo de la Compañía de Jesús por demostrar abiertamente sus tendencias ilustradas.

Pero nuestro autor, además de a los debates pedagógicos y filosóficos a los que contribuyó con los discursos que veremos a continuación, pudo asistir aún a un último episodio del enfrentamiento entre ambas órdenes, una serie de disputas con los jesuitas sobre un tema meramente jurídico: si sus *Constitutiones* les permitían o no educar en las ciencias mayores y, por tanto, competir con los padres de la Compañía de Jesús también a ese nivel de enseñanza. Esta cuestión no era nueva; de hecho, años atrás Campanella, en su mencionado *Liber Apologeticus*, había defendido también el derecho de los escolapios a impartir las ciencias mayores (Erto 2011, 127):

Respondetur non esse contra institutum ipsorum ascendere ad alias scientias, ut patet ex ipsorum Constitutionibus a Summo Pontifice confirmatis secunda parte capite 10. Immo contrarium esset contra ius naturale, et divinum. (II,3)

Se responde que no va contra su cometido el avanzar hacia las ciencias mayores, como se puede deducir de sus propias Constituciones, aprobadas por el Sumo Pontífice, parte segunda, capítulo 10. De hecho, lo contrario iría contra el derecho natural y divino.

Sin embargo, la disputa no se saldó hasta el primero de mayo de 1731, con el breve *Nobis quibus* del papa Clemente XII:

Los Clérigos Regulares Pobres de la Madre de Dios, llamados de las Escuelas Pías, en conformidad con las Constituciones de su Orden, deben enseñar a los muchachos los principios fundamentales de la fe católica, la gramática y el cálculo; y pueden también atender a la enseñanza superior en sus escuelas públicas, con tal de observar las Constituciones de la Orden en cuanto a la enseñanza elemental⁴.

³ La *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* es el documento oficial que, en 1599, estableció la organización completa del sistema educativo jesuita. Puede consultarse en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=122>.

⁴ Una traducción completa del breve puede consultarse en: <http://seviccentdocumentosoficiales.blogspot.com/2008/05/breve-nobis-quibus.html>

Esta victoria jurídica, unida a que los jesuitas empiezan a ser mirados con recelo por partes importantes de la sociedad, lo que acabará en la expulsión de sus asentamientos europeos, y que las ideas pedagógicas de la *Ratio Studiorum* empiezan a mostrar signos de agotamiento frente a las ideas ilustradas y la escuela de Port-Royal, como mencionamos anteriormente, hace que los escolapios empiecen a imponerse dentro de la enseñanza en Europa. Cada vez se abren más casas en más países, se ordenan más sacerdotes y se tienen más alumnos, lo que lleva a los historiadores de la orden a denominar al siglo XVIII como el Siglo de Oro de las Escuelas Pías (Lezáun, 2010, 67), y lo que llevó a los escolapios de este siglo, confiados en su posición, a atacar más abiertamente a la Compañía de Jesús y sus métodos educativos.

3. *Pro arte poetica* (1723)

El primer discurso que consideramos en este trabajo, por sus duras críticas a la gramática jesuita, fue el titulado *De poeseos et poetarum studio*, recogido en el libro de Mignonio *Noctium Sarmaticarum uigiliae*, publicado en Varsovia en el 1751. Sin embargo, un repaso a la bibliografía del autor nos descubrió que el tratado realmente había aparecido por primera vez, con algunas diferencias y con el nombre de *Pro arte poetica*, unos años antes, en el 1723, en Florencia, a donde nuestro escritor se había trasladado desde su Roma natal para tomar el hábito de escolapio (Viñas 1911). Al comparar esta publicación con su versión posterior comprobamos, en primer lugar, que estaba dedicada al Gran Duque Gian Gastone, conocido ilustrado, del que ya hemos hablado antes, y, en segundo lugar, que *a priori* parecía simplemente un texto en defensa de la presencia de la poesía clásica en las escuelas, sin ataques directos a la Compañía de Jesús ni a sus métodos de enseñanza de la gramática latina.

Además, apareció publicado conjuntamente, en un volumen titulado *Orationes duae pro solenni Instauratione Studiorum*, con dos obras de otro escolapio llamado Alexandro Polito: un segundo discurso deliberativo en defensa del legado grecolatino y una traducción al latín del comentario a *La Iliada* de Homero escrito por el arzobispo Eustacio de Tesalónica (1110-1198). Todas las publicaciones del volumen parecían girar, por tanto, en torno a la importancia de recuperar los clásicos griegos y romanos. Tal es así que al comienzo podemos leer la famosa cita del discurso *Pro Archia poeta*⁵ de Cicerón:

⁵ El discurso *Pro Archia poeta* fue pronunciado en el 62 a.C. por el orador romano Cicerón en defensa de su antiguo maestro de retórica, el poeta griego Arquias, acusado falsamente de no ser ciudadano romano. Además del argumento jurídico de que Arquias llevaba suficientes años viviendo en Roma como para considerarse legalmente ciudadano, Cicerón defendió que Roma nunca debería negar la ciudadanía a un poeta, pues es esta una de las más importantes disciplinas artísticas para

Haec studia adolescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solacium praebent, delectant domi, non impediunt foris, pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur.

Estos estudios alimentan la adolescencia, deleitan la vejez, adornan las situaciones favorables, ofrecen refugio y consuelo en las adversidades, divierten en la casa, no estorban en el exterior, pasan la noche con nosotros, nos acompañan al extranjero y cuando vamos al campo.

En efecto, a lo largo del discurso podemos ver cómo Mignonio defiende que no solo deben estudiarse en las aulas prosistas como César y Cicerón, sino también poetas como Catulo, Virgilio u Horacio, puesto que la poesía no es útil sólo para aprender a escribir de manera ornamentada y con ritmo, sino que también es *per se* un medio para el aprendizaje de la lengua latina y los saberes grecolatinos. Y es que, si partimos de la base de que lo más importante para los alumnos debe ser aprender latín, deben aprenderlo a través de los textos con *auctoritas*, es decir, escritos por *auctores* latinos consagrados, sin importar el género que cultiven:

Credatne quispiam, eos ad tantam doctrinae opinionem, sola carminis volubilitate, solo concentu syllabarum, et non potius expressa rerum cognitione, sciendique excelentia, et amplitudine dimannase? (pág. 44)

¿Acaso alguien cree que aquellos [los poetas] han llegado a un lugar tan importante en la educación solo por la fluidez de su canto, por la armonía de sus sílabas, y no más bien por su manifiesto conocimiento de la realidad, por la excelencia y grandeza de su saber?

Quid enim gymnasia tam multis ubisque terrarum et gentium celebrari videmus, nisi ut latine sciant, latine intelligant, latine scribant, latine loquantur? [...] Qui melius eos latinitem edoceant, quam qui aureo illo seculo floruerunt, Terentius, Catullus, Cesar, Nepos, Cicero, Virgilius, Horatius, Ovidius, Livius, Sallustius? Poetae ergo non minus, quam qui soluta oratione scripserunt, Latinum nobis sermonem nitore, majestate, elegantia castigatissimum, atque ornatissimum transmiserunt. (pág. 50)

¿Pues por qué vemos las escuelas tan frecuentadas en todos los lugares y por tanta cantidad de gente si no es para que sepan latín, que comprendan la lengua latina, que escriban en latín y que hablen en latín? [...] ¿Quién mejor para enseñarles la latinidad que aquellos que florecieron en aquel siglo dorado, aquellos Terencio, Catulo, César, Nepote, Cicerón, Virgilio, Horacio, Ovidio, Livio o Salustio? Y es que los poetas, no menos que aquellos que escribieron prosa, nos han transmitido la lengua latina de una forma pura y ornada, con claridad, majestad y elegancia.

Además, según el religioso, el estudio de los poetas griegos y romanos no debía recuperarse sólo para los primeros niveles de enseñanza, sino que también debía

cualquier sociedad, dando un carácter simbólico al discurso y convirtiéndolo prácticamente en una apología de la poesía. Por tanto, abriendo el volumen con dicha cita, se equipara inteligentemente el mensaje de ambas obras.

ser parte principal de los estudios literarios en las enseñanzas medias y superiores, enseñanzas que, como vimos anteriormente, los escolapios habían luchado por impartir legalmente:

Qua ratione, qua exemplis, efficiam, ut aperte omnes intelligant, Poetica studia, non, nisi cum maioribus disciplinis coniuncta, probari posse, eademque in scholis magna cum rei litteraria accessione laudatissime tradi. (pág. 41)

Haré que todos entiendan con claridad por qué razón y con qué ejemplos el estudio de la poesía no puede apreciarse si no va unido a las disciplinas superiores, y este mismo no puede tratarse en las escuelas como un simple adorno accesorio a los estudios literarios mayores.

Sin embargo, aunque aparentemente en las lecturas anteriores sólo encontremos una apología a favor de los autores clásicos, creemos que sí debemos entender una crítica directa a la educación jesuita cuando Mignonio denuncia que en las escuelas se está empezando a dejar de lado la educación literaria clásica, los *studia humanitatis* a los que se refería Cicerón, para formar a alumnos solo en leyes, en oratoria y en aquellas disciplinas que podían resultar útiles para una futura carrera política:

Interest vero maxime, eloquentes habere, et graves, et sententiosos, summisque magistratibus viros idoneos, qui de legibus sciant, et patriis moribus, institutisque respondeant. Quid ergo Poetice? Quid Poetarum lectio?

Sin duda alguna interesa más tener hombres elocuentes, serios, sentenciosos e idóneos para los más altos cargos públicos, que sepan de leyes y estén a la altura de las normas y de las instituciones patrias. ¿Qué pasa entonces con la poesía? ¿Qué pasa con la lectura de los poetas?

Efectivamente, para los escolapios la enseñanza que se impartía en las aulas jesuitas, entre otros defectos, tenía un carácter eminentemente utilitarista. En los colegios de la Compañía, donde la mayoría de alumnos eran hijos de familias de las clases altas europeas, importaba más preparar a los jóvenes para un futuro en algún cargo público, en la justicia o en el comercio, que en literatura clásica. De esta forma, además, la orden mantenía esa influencia política y social a la que ya nos hemos referido en varias ocasiones.

Asimismo, este ataque cobra más sentido aún cuando comprobamos que no sólo los detractores de los jesuitas denunciaban esta situación, sino que ya desde finales del siglo XVII había empezado a haber constancia dentro de la misma Compañía de que la educación literaria, y sobre todo la educación literaria clásica, se estaba descuidando en sus aulas. Tanto es así que en la XIV Congregación de la orden, en 1696, donde se discutió la forma de adaptar los métodos de enseñanza ya anticuados de la *Ratio Studiorum* a los tiempos ilustrados, dominados por las ideas de la escuela de Port-Royal, una de las cosas que demandó el prefecto de la

orden Tirso González fue recuperar en las aulas la importancia de la enseñanza de los autores clásicos (Chaparro Gómez 2014).

Para ello, se decidió tomar como base un manual escolar publicado en París unos años antes, en 1692, con el que precisamente se pretendía enmendar este problema, este patente olvido de los clásicos grecolatinos, y se le encargó una segunda edición a su autor, el jesuita francés Joseph de Jouvancy (1643-1719). Esta edición, que vio la luz en Florencia en 1703, fue titulada *Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu De ratione discendi & docendi ex decreto congregationis generalis XIV*, y es conocida popularmente como el *De ratione discendi et docendi*. Sin embargo, la implantación del manual, a pesar de que parecía necesaria, fue lenta, y no fue hasta el 1752, medio siglo después, cuando el padre general Ignazio Visconti escribió una carta a todas las escuelas jesuitas pidiendo su uso generalizado, que se impuso en las aulas.

Durante esos años, por tanto, sería lógico que los escolapios ilustrados, entre ellos Mignonio, criticaran la falta de interés de la Compañía, su claro adversario en la lucha por controlar la educación del continente europeo, por recuperar para sus clases a los escritores y poetas grecolatinos, máxime cuando era un problema reconocido por los mismos jesuitas, pero que eran aún incapaces de solucionar. Y es dentro de ese contexto de crítica y enfrentamiento donde creemos que debe interpretarse un discurso como el *Pro arte poetica*, cuya segunda versión estudiaremos en el siguiente apartado.

4. *De poeseos et poetarum studio* (1751 y 1753)

Inter humani generis pestes, quae multa sunt, et graves, et permolestae, nescio, an ulla sit nequior, magisque bonis artibus perniciosa, certorum hominum arrogantia, qui retroverso iudicio, cum in crasso aere, et vervecum patria sint nati, rerum tamen omnium, et praecipue dirigendarum disciplinarum magisterium, sibi temere, et insolenter sumunt.

De entre todas las lacras del género humano, que son muchas, y peligrosas, y muy molestas, desconozco si habrá alguna peor y más dañina para las buenas artes que la arrogancia de ciertos hombres que, con el juicio equivocado, aun habiendo nacido en patria de carneros y entre aire cargado, toman para sí desconsiderada e insolentemente todas las cosas y, sobre todo, dirigir la enseñanza de otras disciplinas.

Con estas afiladas palabras, que no encontramos en el comienzo del *Pro arte poetica*, abre Mignonio la segunda versión del discurso, la que ahora nos ocupa, titulada *De poeseos et poetarum studio*. Como ya hemos dicho, en esta ocasión fue publicado dentro del tratado denominado *Noctium Sarmaticarum uigiliae*, junto con otros discursos de temática variada, en Varsovia, en 1751, aunque podemos encontrar otra edición de 1753 en la que el título cambia a *Noctes Sarmaticae*, en clara alusión a las *Noctes Atticae* del romano Aulo Gelio. En

ambas ocasiones, en lugar de estar dedicada al Gran Duque de la Toscana, la obra está dedicada a Augusto III, rey de Polonia (1696-1763), país al que se había trasladado Mignonio para ayudar al padre Cipriano Komorowski en la reforma de las escuelas escolapias que allí trabajaban. De hecho, parece ser que la publicación de esta colección le granjeó a nuestro autor el título de consejero privado del rey polaco (Viñas 1911).

Si leemos el tratado, no tardaremos mucho en descubrir la ignorancia de qué cierto hombre es la que le preocupa al escolapio, puesto que, si bien gran parte del texto es igual al de 1723, destaca la inclusión de unas críticas durísimas dirigidas al jesuita portugués Manuel Álvares (1526-1583), autor del manual *De institutione Grammatica libri tres*, publicado en Lisboa en 1572. Estos tres libros se habían convertido, casi desde el momento de su publicación, en el manual de gramática oficial de los colegios de la Compañía de Jesús, según la *Ratio Studiorum* (Sánchez Salor 2002), por lo que atacar a su autor era atacar directamente las ideas gramaticales de los jesuitas y, por tanto, al fundamento mismo de su enseñanza.

Y es que, como ya indicamos más arriba, muchos escolapios habían sido influenciados rápidamente por los aires reformadores de la Ilustración y sus nuevas concepciones sobre la educación y sobre la enseñanza de la gramática. Para los pioneros ilustrados franceses, entre los que se encontraban gramáticos como César Chesneau Du Marsais (1676-1756), la formación de los jóvenes era un asunto primordial y debía ser, como para San José de Calasanz y las Escuelas Pías, universal (Sánchez, 2019). Además, el primer paso para acceder a esta formación era, precisamente, aprender gramática, pero no la gramática tradicional que enseñaban los jesuitas, gramática casi exclusivamente latina, prescriptiva, llena de normas y términos a memorizar, sino una gramática racional, ya fuera en latín o en su lengua vernácula, en la que el alumno debía entender la estructura profunda de la frase y las causas de los actos de habla.

El enfrentamiento, por tanto, estaba servido, ya que ambas órdenes priorizaban la enseñanza de la gramática en sus escuelas pero desde un punto de vista totalmente diferente. Mignonio, consciente de ello, no duda en añadir en su discurso un amplio pasaje contra el manual de Álvares y, por tanto, contra la gramática jesuita, cuyas líneas generales plasmamos a continuación:

Aluarus, scitissimus, eam ingeniosissimis uersibus concinnauit. Cui quidem nescio quamobrem cauillos aliqui obiiciant; figuli nimirum figulo obtrectant, quod nimius fuerit in praeceptis; quod concubia nocte inuoluta elementa Latinitatis tradiderit, quae mehercle, ad ueterum sane omnium regulam exiguntur [...] Ceterum, non quia obscura sunt, aut parerga, quae Aluarus edidit, reiiciuntur; sed quia cerebrum aliquando noctescit Paedagogorum. Crambem

porro recoquunt omnes, et ruta caesa ruspantur. Transmarinum hominem, et Madaerae natum demirari potius, quod Romanae dictionis uim tantam, et penitissimam assecutus, eam deinde tam funditus exposuerit, merito, et iure deberent [...] Nam uel unde originem traxit, uel

praeceptori olim suo, scilicet Grammaticorum gnarisimo Caspari Dragonetto libere tribuendum, quem uirum magnum, Petrus de Valle, in postrema suae historiae pagina, Romanum Nestorem honorificentissime appellat. (pág. 29)

Álvares, doctísimo, la compuso [la gramática] con versos muy elaborados. Ciertamente desconozco por qué algunos se burlan de él: sin duda lo critican, como los alfareros a otro alfarero, por haber sido excesivo en sus preceptos y por haber dejado los elementos de la lengua latina envueltos en la oscuridad, aunque estos elementos, por Hércules, sin duda van en consonancia con las reglas de todos los antiguos [...] Por lo demás, las cosas que Álvares ha escrito no son rechazadas sean por oscuras o innecesarias, sino porque de vez en cuando nublan el sentido de los profesores. Una vez más, todos cocinan una y otra vez la col, y exploran temas ya manidos. Más deberían admirar, y con razón, que un hombre de ultramar, nacido en Madeira, comprenda la profunda y gran fuerza de la lengua latina y la esponga después con tal profundidad [...] Pues o bien le viene de nacimiento [esta habilidad] o bien hay que atribuírselo sin duda a su preceptor en otro tiempo, el sapientísimo Gaspar Dragonetti, gran hombre al que Pedro del Valle, en la última pagina de su historia, llama con todos los honores "el Néstor romano"⁶.

Como vemos, en primer lugar, el escolapio pone en duda, irónicamente, la opinión de aquellos gramáticos y profesores, muchos de ellos jesuitas, que se quejan de la obra del portugués por ser demasiado extensa y difícil de entender, pues así habían sido siempre los manuales de gramática y ellos, precisamente, a diferencia de los ilustrados, aún buscaban seguir esa misma tradición. Sin embargo, para él, el manual de Álvares no era necesariamente complicado, sino que, simplemente, confundía la mente de los profesores porque no dejaba de repetir y tratar temas ya estudiados de sobra. Acertadamente, utiliza en todo este pasaje términos como *concupia nocte*, *anochecer*, *obscura*, *oscura*, o *noctesco*, "oscurecer", todos pertenecientes al campo semántico de la oscuridad o de la noche, en clara oposición a las ideas ilustradas que él profesaba, que lo que pretendían hacer era iluminar el conocimiento.

Por último, con un argumento completamente *ad hominem*, Mignonio se asombra de que un hombre nacido en una isla, en Madeira, pueda conocer de esa forma el latín, y lo achaca a que su profesor de gramática había sido Gaspar Dragonetti (1509-1628), famoso gramático y conocido colaborador de San José de Calasanz y de la orden de las Escuelas Pías. De esta forma hacía entender, sutilmente, que la enseñanza gramatical que se impartía en los colegios jesuitas bebía en realidad del conocimiento de los escolapios, o, al menos, de un profesor relacionado con ellos que le enseñó a Álvares todo lo que sabía. Fueron estas declaraciones, precisamente, las que más enfurecieron a los jesuitas y las que contaron, tiempo después, con una respuesta escrita.

⁶ Néstor, rey de Pilos, es un personaje mítico griego que participó en la Guerra de Troya y que se caracterizaba por su buen juicio y capacidad oratoria.

En efecto, en 1753, el profesor de retórica y filólogo jesuita Girolamo Lagomarsini (1698-1773) publicó una encendida respuesta en forma de carta al discurso de Mignonio, con el título de *Epistolae ad amicum exemplum, in qua iudicium fertur de aliquot locis operis inscripti Noctium Sarmaticarum uigiliae*. No es de extrañar que Lagomarsini saliera en defensa de la gramática jesuita, puesto que ya en 1735 había pronunciado, en Florencia, un discurso llamado *Pro grammaticis Italiae scholis*, donde realizaba una contundente palinodia de los *Grammatica libri tres* del padre Álvares. De hecho, podríamos entender la reelaboración del discurso *Pro arte poetica* como una contestación a este *Pro grammaticis Italiae scholis* de Lagomarsini. Sin duda, un análisis de esta epístola, donde, entre otras cosas, el jesuita criticaba mordazmente el pobre estilo al escribir *latine* del escolapio, sería muy interesante, pero habrá de dejarse para un artículo futuro.

5. Conclusiones

Como decíamos en la introducción del presente trabajo, para interpretar adecuadamente a día de hoy las producciones sobre el lenguaje surgidas en los siglos pasados debemos atender, entre otras cosas, al contexto cultural, social y político en el que aparecen. Por ello, al analizar los discursos del escolapio Ubaldo Mignonio titulados *Pro arte poetica* y *De poeseos et poetarum studio*, que han resultado ser dos versiones de un mismo texto, publicadas ambas en la primera mitad del siglo XVIII, hemos querido, en primer lugar, trazar la historia de las polémicas entre escolapios y jesuitas, que durante los siglos XVII y XVIII se disputaron el control de las enseñanzas medias y superiores en Europa.

En este sentido, se ha visto claro que, desde el mismo nacimiento de la orden de las Escuelas Pías, los padres escolapios estaban destinados a recibir las críticas de la Compañía de Jesús, pues su intención de aceptar en sus aulas a todos los jóvenes dispuestos a recibir una educación, sin importar su situación económica, hacía peligrar la influencia que los jesuitas tenían en la sociedad europea a través de sus centros educativos. Durante más de cien años, los ataques entre ambas órdenes fueron constantes, sobre todo a partir del siglo XVIII, el siglo de oro de las Escuelas Pías, cuando estas alcanzaron por fin en Europa una influencia semejante a la de los padres jesuitas y podían censurarlos abiertamente.

De esta forma, hemos visto cómo Mignonio, que había abrazado las ideas ilustradas, al igual que su protector Gian Gastone, criticaba en sus discursos, a veces directamente y otras veces de forma más sutil, las ideas educativas de la *Ratio Studiorum* jesuita, que empezaban a quedarse anticuadas frente al empirismo, el racionalismo y los nuevos métodos de la escuela francesa de Port-Royal. En primer lugar, en el discurso de 1723, *Pro arte poetica*, Mignonio se

lamenta de que en las escuelas jesuitas del momento se está descuidando el estudio de los autores clásicos a favor de materias más útiles para el futuro político de los alumnos. Como hemos podido comprobar, este era un problema que constataban incluso dentro de la misma Compañía de Jesús y que Mignonio, aprovechando la situación ventajosa en la que se encontraba la orden escolapia, utilizó para atacar a los jesuitas.

En segundo lugar, en el discurso *De poeseos et poetarum studio*, de 1751, que apareció formando parte del tratado denominado *Noctium Sarmaticarum uigiliae*, asistimos a una crítica encarnizada contra la gramática del padre Álvares, la gramática oficial de los colegios jesuitas. Utilizando argumentos como que su manual utilizaba preceptos oscuros, que provenía de una tierra inculta o que todo lo que había aprendido procedía de un gramático colaborador de los escolapios, Gaspar Dragonetti, Mignonio desacredita a Álvares y, por tanto, a toda la educación jesuita. Hemos comprobado también la indignación que provocaron sus palabras, ya que, poco después, en 1753, el jesuita Giarolamo Lagomarsini le contesta duramente en una ficticia carta a un amigo. A su vez, esta contestación por parte de Lagomarsini nos da a entender que la segunda versión del texto de Mignonio había sido publicada en respuesta al discurso *Pro grammaticis Italiae scholis*, pronunciado por el jesuita en 1735, donde defendía férreamente el *De institutione Grammatica libri tres* de Álvares.

En definitiva, creemos que ambos discursos constituyen una muestra más de las diatribas dialécticas entre las Escuelas Pías y la Compañía de Jesús a propósito de la enseñanza del latín y, en especial, de la gramática latina, por lo que el comentario que hemos aportado en estas páginas será de interés para el estudio de la pedagogía lingüística del siglo XVIII y la historiografía lingüística del latín.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Mignonius, Ubaldis. 1723. "Pro arte poetica". En: Georgius, Josephus (ed.), *Orationes duae pro solenni Instauratione Studiorum, auctoribus Alexandro Polito et Ubaldo Mignonio Scholarum Piarum, ad nobilissimos et clarissimos academicos cruscanos. Item breve specimen Eustathii, nunc primum latine versi ab Alexandro Polito, cum notis eiusdem et Antonii M. Salvini V. Cl.* Florencia: Josephus Manni, 39-57.

Mignonius, Ubaldis. 1751. *Noctium Sarmaticarum uigiliae*. Varsovia.

Fuentes secundarias

Ausenda, Giovanni. 1980. *La escuela calasancia*. Salamanca: Ediciones Calasancias.

Chaparro Gómez, César. 2014. "Del *De ratione discendi et docendi* de Jouvancy a las *Prácticas e industrias* de Idiáquez, los avatares de la *Ratio studiorum* jesuita". En: *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios latinos* 34.2, 315-336.

- Erto, Maurizio. 2011. "T. Campanella, *Liber apologeticus contra impugnantes institutum Scholarum Piarum*. Nuova trascrizione del testo manoscritto con apparato critico e traducción". En: *Archivum scholarum piarum* 70, 107-152.
- Garin, Eugenio. 1987. *La educación en Europa (1400-1600): problemas y programas*. Barcelona: Crítica.
- Giner Guerri, Severino et al. 1978. *Escuelas Pías: ser e historia*. Salamanca: Ediciones Calasancias.
- Lasalde Nombela, Carlos. 1893. *Historia literaria y bibliografía de las Escuelas Pías de España*. Madrid: Agustín Avrial.
- Lezáun Petrina, Antonio. 2010. *Historia de la Orden de las Escuelas Pías (Manual)*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Nava Rodríguez, M.ª Teresa. 1992. *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Síntesis.
- Padley, G. A. 1976. *Grammatical theory in Western Europe, 1500-1700: the latin tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Salor, Eustaquio. 2002. *De las "elegancias" a las "causas" de la lengua: retórica y gramática del humanismo*. Alcañiz-Madrid: Instituto de Estudios Humanísticos-CSIC.
- Sánchez Salor, Eustaquio. 2012. *La Gramática en Europa durante el siglo XVII. Dispersión doctrinal*. Alcañiz-Madrid: Instituto de Estudios Humanísticos-CSIC.
- Sánchez Salor, Eustaquio. 2019. *Gramática del siglo XVIII. Gramática y Lógica. Gramática y Lingüística. Gramática Escolar*. Alcañiz-Lisboa: Instituto de Estudios Humanísticos-Centro de Estudios Clásicos.
- Swiggers, Pierre. 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* 1.1, 67-76
- Venturi, Franco. 1998. *Settecento riformatore. De Muratori a Beccaria*. Turín: Einaudi.
- Viñas, Tomás. 1911. *Index biobibliographicus Scriptorum Scholarum Piarum*. Roma: Tip. Vaticana.
- Zaccaria, Francesco Antonio. 1755. *Storia Letteraria d'Italia. Sotto la protezione del serenissimo Francesco III, Duca di Modena. Vol. VIII. Da Luglio a tutto Dicembre MDCCLIII*. Módena.

Título / Title

Escolapios contra jesuitas a propósito de la pedagogía del latín en la Italia del Settecento. Los discursos *Pro arte poetica* y *De poseos et poetarum studio* del escolapio Ubaldo Mignonio

Piarists against Jesuits regarding Latin teaching in 18th century Italy. About the *Pro arte poetica* and *De poseos et poetarum studio* speeches by Ubaldo Mignonio

Resumen / Abstract

Durante la primera mitad del siglo XVIII en Italia, como en toda Europa, fueron constantes las diatribas dialécticas entre jesuitas y escolapios, empeñados estos últimos en arrebatarles a los primeros el control de las enseñanzas medias. Uno de los campos de batalla más frecuente entre las dos órdenes religiosas fue el de la pedagogía del latín y, en especial, de la gramática latina. Los miembros de las Escuelas Pías no rehuyeron la crítica abierta contra los métodos de la Compañía de Jesús, y buena muestra de ello es la figura del escolapio Ubaldo Mignonio, que en 1751 publica en Varsovia, en una colección de tratados titulada *Noctium Sarmaticarum vigiliae*, el discurso *De*

poeseos et poetarum studio, donde critica duramente la gramática del jesuita Manuel Álvares, la gramática que se enseñaba principalmente en las escuelas de la Compañía, y que era una reelaboración de uno de sus discursos anteriores, *Pro arte poetica*, publicado en Florencia en 1723. La propuesta de nuestro trabajo es el análisis de estos tratados de Ubaldo Mignonio, en nuestra opinión poco estudiados, para contribuir documentalmente al conocimiento de las polémicas metodológicas a propósito de la enseñanza de la lengua latina durante el siglo XVIII.

During the first half of the 18th century in Italy, as elsewhere in Europe, there were frequent diatribes between Piarists and Jesuits clerics, trying the first ones to gain control of the mid-level education. One of the most common battlefields between the two orders was the latin pedagogy, and specifically the latin grammar. The members of the Pious Schools didn't evade open criticism of the Society of Jesus' methods, and a good example of this is the Piarist Ubaldo Mignonio, who in 1757, in Warsaw, published the discourse *De poeseos et poetarum studio*, in a collection called *Noctium Sarmaticarum vigiliae*, where he viciously attacked the grammar theories of the Jesuit Manuel Álvares, used primarily in the jesuit schools. This discourse was a rewriting of one of his older discourses, titled *Pro arte poetica* and published in Florence in 1723.

The purpose of this paper is to analyse these discourses by Mignonio, insufficiently studied in our opinion, in order to contribute to the understanding of the methodological controversies around the teaching of latin during the 18th century.

Palabras clave / Keywords

Polémicas metodológicas, gramática latina, escolapios, jesuitas, setecento.
Methodological controversies, latin grammar, Piarists, Jesuits, setecento.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570000

Información y dirección del autor / Author and address information

Carlos Salvador Díaz
Departamento de Ciencias de la Antigüedad
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Extremadura
Av. de las Letras, s/n
10003 Cáceres
Correo electrónico: salvardiaz@unex.es

Selena Simonatti

Psamético y las ideas sobre la lengua humana original en España: recorrido por los siglos XV-XVII

1. Frigio y hebreo: dos candidatos para los orígenes

El silencio del *Génesis* sobre la lengua en la que se expresó Adán no pudo menos que desencadenar un debate exegético que se arrastró hasta los albores de la edad moderna de la lingüística¹, cuando la tesis teológica clásica del hebreo como "madre y matriz" de las demás lenguas se había convertido en un auténtico artículo de fe². Dante, piedra angular para la reflexión que se produjo en el Renacimiento sobre la convencionalidad del signo lingüístico, había defendido en el *De Vulgari Eloquentia* (I, VI, 4-7) el origen divino de un idioma incorruptible que había sido preservado hasta después de la confusión babilónica, sobreviviendo intacto en la lengua de los hebreos. Cuando, hacia el final de su viaje ultramundano, se le depara la posibilidad de interrogar al primer hombre de la humanidad, se muestra dispuesto a replantearse la cuestión. Adán, testigo presencial de cuanto había ocurrido, después de dar cuenta de la extinción de su lengua primigenia antes de la confusión de Babel (*tutta spenta*), le descubre al peregrino que no existen lenguas inalterables, naturales o innatas y que solo es "obra natural" —o efecto de la naturaleza— el hecho de que "*l'uomo favella*", a saber, la disposición humana al lenguaje (*Par.* XXVI, vv. 124-132). Así que Dante se rectificó a sí mismo negando implícitamente el planteamiento tradicional del origen divino del hebreo, lo cual no dejará de producir cierta desorientación en algunos de sus lectores del siglo XVI (v. Varchi, *L'Hercolano, Intr.*, CDVI-CDVIII).

Antes de que el hebreo fuera reducido a rango de dialecto del tronco semítico y su prestigio desacralizado, la fascinación de los humanistas por una lengua planetaria, que constituyese una respuesta tranquilizadora a la pluralidad lingüística, llenó de sentido las primeras investigaciones sobre el origen del lenguaje. Y aunque no todos los Padres de la Iglesia defendieron a capa y espada este dogma, San Jerónimo, San Juan Crisóstomo, San Agustín, y San Isidoro eran autori-

¹ Así Waterman (1963, 14) define el siglo XVI.

² V. Tavoni 1990, que apunta al carácter mítico-religioso de la lengua prebabélica como a uno de los aspectos más debatidos por la lingüística del Renacimiento.

dades suficientemente señaladas como para asegurar su vigencia por largo tiempo. Fueron ellos quienes asentaron las bases de la teoría del hebreo como lengua única y universal hasta el desastre de Babel, del que consiguió salvarse "la casa de Heber, en la que permaneció la que antaño había sido única lengua de todos", por no haber participado, esta tribu, en el escándalo de la construcción de la torre" (*La Ciudad de Dios* XVI, 11, p. 255). Así reflexionaba San Agustín sobre "la primitiva lengua humana [...] que se llamó luego hebrea" (*La Ciudad de Dios* XVI, 11, p. 254); y después de él, Isidoro volvió a asegurar que antes del acto de soberbia de la torre, existía tan solo una lengua para todas las naciones, en la que se habían expresado patriarcas y profetas (*Etym.* IX, I, 1). Esta lengua primitiva, "cuando era única", "se llamaba lengua humana o lenguaje humano, y en ella hablaban todos los hombres" (*La Ciudad de Dios* XVI, 11, p. 255). Coincidió con la facultad del lenguaje.

Si la referencia a San Agustín es canónica en el marco de la exploración del apasionado debate acerca de la búsqueda de la lengua natural que se originó en la Europa moderna, la remisión a Dante es igualmente obligatoria para considerar cómo su cambio de perspectiva se dio igualmente, dos siglos después, en el marco de una época y en varias y determinadas circunstancias culturales. También son necesarias para definir el papel que desempeñó España en la prehistoria de las doctrinas lingüísticas de Occidente y poder sopesar los matices de las posturas intelectuales que adoptaron los humanistas españoles al abordar, esporádica o detenidamente, una reflexión sobre la lengua primigenia de la humanidad.

Mi intención es centrarme en un aspecto aislado de esta reflexión, que concierne un argumento poco conocido de este debate, y profundizar en las razones de su orientación cultural y de su parcial metamorfosis. Empezaré por enlazar el testimonio de San Agustín al comentario en latín que Juan Luis Vives, bajo petición de Erasmo, dedicó a los veintidós libros del *De Civitate Dei*. Se publicó en Lovaina, en 1522, prologado por Erasmo y con una dedicatoria al monarca Enrique VIII de Inglaterra, al servicio del cual se encontraba entonces el humanista valenciano. Al glosar el citado pasaje de *La Ciudad de Dios* (XVI, 11), Vives trae a colación un argumento contrario a la tesis del hebreo lengua madre y se sirve de él para refrendarla:

Se mantuvo, no obstante, la casa de Héber... Creen algunos que en ésta persistió la lengua de los primeros hombres gracias a que no fue cómplice de la conjuración para edificar la torre. Heródoto 77 [*sic*] escribe que Psamético, rey de Egipto, ordenó que dos hijos suyos se criaran en los bosques, donde no pudieran oír voz humana alguna: la lengua que empezaran a hablar por su propia iniciativa, sin maestro, la consideraría el rey la primera de la raza humana. Tres años después fueron llevados ante él y profirieron varias veces la palabra *bec*. Dado que en la lengua frigia *bec* era *pan*, se falló que era ésta la lengua original y que los frigios fueron los primeros hombres. Pero no es nada sorprendente que dijeran *bec* y no articularan

ninguna otra voz unos niños que habían crecido entre cabras. (ed. Cabrera Petit 2000, 1573-1574)

Cuenta Heródoto que fue bajo el reinado de Psamético que la Antigüedad descubrió que la primera y más antigua lengua de la humanidad era el frigio y no el egipcio. Vives resumió el "ardid" de Psamético con ligeras variantes con respecto al original, donde los niños son entregados a un pastor que los alimenta con la leche de unas cabras, tardan dos años, y no tres, en pronunciar la fatídica palabra *bec*, y no lo hacen en presencia del faraón sino de su protector, hacia el cual tienden sus manos con muestras de estar pidiendo de comer³. Además, el fragmento citado no es una muestra de la labor del comentarista objetivo que Vives pretende ser en las glosas al *De Civitate*, donde es infrecuente que se deje llevar por el tono digresivo, exhortativo o admonitorio del pedagogo. Afirma haberlo reducido para complacerse "en deleitar al lector más que en instruirle" (ed. Cabrera Petit, *Prefacio*, § 25, XI) y "presentar casi con exclusividad opiniones ajenas" (*ibid.*, § 24, p. VIII). Al contrario, en el fragmento que nos ocupa, cede a la urgencia de expresar la suya, y de forma perentoria: el experimento no merece ninguna admiración, sino solo incredulidad e irónico escepticismo.

La idea de vaciar la palabra *bec* de todo valor semántico y reducirla a mero significante onomatopéyico procede de un comentario lexicográfico de Suidas, que al anotar la expresión *becceselenus* —neologismo acuñado por Aristófanes (*Nubes*, 398) para mofarse de toda presunción de antigüedad— no deja de mencionar el experimento del faraón:

Hoc autem ideo Psammitichus fecit, quod scire vellet, quam vocem infantes, ubi fari inceperant, primum edituri essent, Rex quendam ex amicissis conclave illud tacite ingredi iussit. Illo igitur fores apariente, infantibus manibus porrectis beccus (in greco) dixerunt; quam vocem Phrygum lingua panem significare ajunt. Sic igitur Psammetichum deprehendisse & credidisse ferunt, Phryges omnium esse antiquissimos. *At si verum est id, quod priore loco diximus, infantes a capris, non autem muliere nutritos fuisse; mirum non est illos, cum capram balantem saepe audissent, voce, illius imitatos fuisse, causaque quodam accidisse, ut*

³ "Entregó a un pastor dos niños recién nacidos, de padres vulgares, para que los criase en sus apriscos de la manera siguiente: mandole que nadie delante de ellos pronunciase palabra alguna, que yaciesen solos en una cabaña solitaria, que a su hora les llevase unas cabras, y después de hartarles de leche les diese los demás cuidados. Esto hacía y en cargaba Psamético, deseoso de oír la primera palabra en que los dos niños prorumpirían, al cesar en sus gritos inarticulados. Y así sucedió. Hacía dos años que el pastor procedía de tal modo, cuando al abrir la puerta y entrar, cayeron a sus pies los dos niños, y tendiéndole las manos, pronunciaron la palabra becos. La primera vez que la oyó el pastor, guardó silencio, pero como muchas veces al irlos a ver y cuidar, repetían esa palabra, dio aviso a su amo, por cuya orden condujo los niños a su presencia. Al oírlos a su vez el mismo Psamético, indagó qué hombres usan el nombre *becos*, e indagando halló que así llaman al pan los frigios. De tal modo, y razonando por tal experiencia, admitieron los egipcios que los frigios eran más antiguos que ellos" (*Historias* II, 2).

aedem voce & Phryges uterentur (*Suidae Lexicon, Graece & Latine*, s.v. *becceselenus*, 428b; cito por la edición de 1705; énfasis mío).

Erasmus confirmó el tono burlesco del *Lexicon Grece et Latine*, y al glosar el adagio *Becceselenus* hizo suya la manera con la que se había desacreditado a Heródoto: "quod pueri, qui nullam vocem hominis audierant, *beccum* sonarent. Suidas hoc loco iocans negat mirum videri debere, si caprarum vocem imitati sunt, qui fuerunt a capra nutriti" (*Add.* III, IV, 51). Siguiéndoles los pasos a Suidas y Erasmo, Vives niega el significado de *bec* con una alusión a la teoría de la convencionalidad lingüística: los niños no estarían hablando frigio sino imitando unas cabras. Heródoto había sido evocado solo para ser confutado⁴.

La leyenda del faraón Psamético tuvo cierta repercusión europea en las teorías renacentistas sobre el origen del lenguaje y la búsqueda de la primera lengua de la humanidad. Normalmente se prestó, como aquí, a ser un buen contraejemplo de la primacía del hebreo como lengua original del hombre. Por otro lado, la lengua tiene, en la anécdota, un valor puramente instrumental: la disputa de antigüedad lingüística entre egipcios y frigios es la prueba fehaciente de la búsqueda de una superioridad política, tal como ha subrayado Demonet-Launay al rastrear su empleo en algunos textos clave del humanismo francés del siglo XVI: "La quête de la langue originelle est donc le désir de légitimer la domination politique par un consensus qui serait lié à la première langue, et donc à un premier peuple (Demonet-Launay 1980, 401).

La anécdota también se incorporó, de distintas formas, a la reflexión lingüística que brotó en la España de los Siglos de Oro, no ajena al prestigio europeo que se le fue otorgando a la lengua del pueblo elegido ya desde finales de la Edad Media, cuando empezó a circular la idea de una lengua no ya original sino universal. El testimonio de Vives es un caso de incorporación "ortodoxa": el experimento del faraón rivaliza abiertamente con el *Génesis* y Heródoto se contrapone a San Agustín. En definitiva, ambos habían ofrecido, desde perspectivas diferentes e irreconciliables, una raíz lingüística primigenia. Es este el marco conceptual en el que se inscriben las referencias a Psamético que se rastrean en la Península: una abierta confrontación con las fábulas de los gentiles, la cual incluso se busca en contextos en los que parece prevalecer una actitud más informativa, como en el *Diálogo em louvor da nossa linguagem* (1531) de João de Barros, donde el autor pasa reseña de las distintas teorías clásicas sobre el nacimiento del lenguaje solo para desacreditarlas, incluyendo a la de "Piersammiético, rey de Egipto", al respecto del cual amonesta a su hijo de la siguiente manera: "Tu, leixadas todas estas opiniões da gentilidades, chega-te à verdade da

⁴ Su fama de historiador fue decreciendo a lo largo del Renacimiento y entre sus detractores encontramos al mismo Vives, como subraya Lama de la Cruz en su edición de los *Nueve libros de la Historia* (1984, 31).

nossa fé que estes nam tiveram: donde se causou esta e otras contendas de mayores errores, dos quaes nos Deos libre e leixe seguir o verdadeiro camino em que estamos" (ed. Stegagno Picchio 1959, 71-72).

La displicencia de Vives no quedó aislada en España, donde la anécdota, candidata a competir con la superioridad del hebreo como lengua natural del hombre, acabó por observarse con cierto rechazo. También es cierto que no faltaron posturas más neutrales, es decir, meramente informativas, como las que se defienden en las traducciones que se sucedieron a lo largo del siglo XVI del *De rerum inventoribus libri octo* (Venecia, 1499) del humanista italiano Polidoro Virgilio: la de 1550, a cargo de Francisco de Támara, y la de 1599, que llevó a cabo Vicente de Millis Godínez. Ambas recogen el episodio sin comentarlo. Simplemente relatan la historia de los dos niños recién nacidos que "el rey Sanmetico", al que "le vino grande cobdicia de saber a la clara, quales auian sido los primeros hombres del mundo", entregó a un pastor para que los criase "entre los ganados [...] porque no aprendiesen lenguaje alguno", hasta que los niños "començaron a decir *Beco, Beco*, la qual palabra es cierto que entre los de Phrigia, quiere decir pan"; así que "se vino a saber, que los de Phrigia auian sido los primeros hombres del mundo"; finalmente, la acotación al margen confirma la adhesión del relato a su fuente clásica, y elogia el acierto de Psamético: "experiencia excelente para saber los primeros hombres" (Támara 1550, 6r-6v)⁵. En casos como estos, el relato de los niños que hablaron frigio de forma espontánea circuló sin adoptar un valor netamente ideológico. Fue sin embargo una tendencia minoritaria, posiblemente circunscrita a recopilaciones o misceláneas donde prevalecía una curiosidad enciclopédica y no el interés por indagaciones de naturaleza teológica, histórica o lingüística. De hecho, salta a la vista la preeminencia de un uso instrumental de la anécdota, que atañe máxime a la fabricación de un significado relacionado con el valor probatorio —casi siempre desmentido— de la presunción de antigüedad lingüística por parte de un pueblo determinado.

2. Lengua natural y lengua común (*Visión deleitable* I, 3 y *Arcadia* V, 41-43)

Las palabras de Antonio en el *Diálogo de las lenguas* (1579) de Damasio de Frías constituyen un ejemplo más de la función probatoria de la fábula del faraón. Cuando su interlocutor, Damasio, proyección del autor histórico, le insta a una reflexión sobre la venerable antigüedad de toda nación, Antonio rememora la historia de los dos niños alejados de la comunidad:

⁵ Así también en la traducción de Millis, con cierta modernización lingüística: la más interesante entre todas, el cambio de "lenguaje alguno" a "ninguna lengua".

Ant. [...] Ansí, pues, entended que se les llega mucha estimación y autoridad, a cualquiera nación y gente, de la larga observancia de sus costumbres antiguas, de sus trajes, y más que desto todo, si yo no me engaño, de las lenguas, siendo a mi parecer éste el más cierto y averiguado testimonio de la antigüedad de cada una gente, y la cosa de que más se precian, cuantas por alguna vía se han podido alçar con ellas, o por lo menos lo han pretendido, en competencia unas de otras, arguyendo las ciudades, reinos y gentes, así también como los particulares, su mayor nobleza de su mayor antigüedad; y todos veréis que, en competencia éstos de aquéllos, luego acuden a valerse de las lenguas para en prueba y averiguación de semejante contienda. *Sabéis ya la historia de los dos niños, criados tan solos que hasta que ya de cuatro años no vieron persona ni la oyeron, los cuales, según cuenta el author de aquesta historia, lo primero que pidieron fue pan en lengua caldea.*

Dam.— O sea o no ello, importa poco la verdad o mentira desa historia a nuestro propósito, aunque ya sabéis que *es tenuta por fabulosa*, afirmando gravísimos filósofos que cuando así se criasen los tales niños, o que no hablarían, o *si hablasen sería una lengua confusa, bestial y no entendida de otros que de los niños mismos.* (*Diálogo de las lenguas*, fols. 127v-128r; énfasis mío).

Fijémonos en la mayor innovación que se produce: los niños ya no piden *pan* en frigio sino en "lengua caldea". Los rasgos temáticos de la fuente clásica se han fosilizado: se suprime toda referencia a su circunstancia histórico-ambiental, que se da por conocida, y se omite cualquier alusión al vocablo incriminado *bec* —que el autor no ignora, como se descubre en los intersticios del *Diálogo*. Esta condensación refleja cierta tendencia a elevar la anécdota al rango de demostración emblemática. Pero en la respuesta de Damasio, la idea de una lengua original muestra abiertamente su incompatibilidad con la tesis de la convencionalidad del lenguaje⁶. El caldeo no es una lengua cualquiera sino un ejemplo admisible para cuestionar la existencia fundada y justificable de una lengua natural. El innatismo lingüístico es un rasgo distintivo del hombre: si naciera aislado no hablaría ninguna lengua en concreto, sino que se esforzaría por emitir sonidos incomprensibles bajo el impulso natural de comunicar con su entorno.

Es lo que también implican las palabras que la Gramática pronuncia en el quinto libro de la *Arcadia* (1598) para describir la lengua primordial del ser humano. Por ocupar su acostumbrado lugar de "pórtico" de todas las ciencias, esta "hermosa doncella, enseñando a gran variedad de jóvenes que atentamente la escuchaban", es la primera de las siete artes liberales del *Trivium* y del *Quadrivium* que toma la palabra. Después de ilustrar, desde una alta cátedra, la función del "arte de escribir", la invención de las letras y su configuración, y antes de caracterizar la lengua latina y algunas de sus derivaciones específicas (italiano y español), pasa a afirmar lo siguiente:

⁶ Para una descripción de la postura lingüística de Frías en el *Diálogo de las lenguas*, remito a mi edición del diálogo (en prensa).

Toda lengua es común al hombre y sólo
no hablaría cual dicen el caldeo
de todas cuantas hay de polo a polo.
(V, vv. 41-43)

Gracias a Crawford (1915), sabemos que las largas tiradas de las artes liberales "are copied almost textually" de los primeros seis capítulos de la *Visión deleitable* de Alfonso de la Torre (redactada entre 1445 y finales de 1453), que Lope compendia y versifica⁷. Morby y Sánchez Jiménez, editores de *La Arcadia*, precisan que el Fénix no traspuso fielmente su fuente sino que la malinterpretó: "Alfonso de la Torre no dice que no fuese lengua hablada el caldeo. Sí niega que el hombre, dejado solo desde su creación, hablaría esa lengua" (Morby 1975, 408, n. 77; así también en Sánchez Jiménez 2012, 617, n. 1004). Ambos advierten que Lope entendió que 'el caldeo no fuese una de las lenguas habladas en el mundo' y por lo tanto le atribuyen la idea de que el hombre, entre todas las lenguas que le son comunes, 'tan solo el caldeo no hablaría', es decir, hablaría todas menos esa: "[Torre] nunca afirma lo que entiende el Fénix, que el caldeo no fuera una lengua hablada", aclara Sánchez Jiménez (619, n. 1010). ¿Pero es realmente lo que entendió el Fénix?

Es preciso volver al texto subyacente de la *Visión deleitable* para comprobar que Torre niega la existencia de una lengua natural y solo reconoce como innata la inclinación del hombre al lenguaje:

Una lengua no es al omne más natural que otra, e por tanto yerran los que dizen que dexando al omne solo desde la creación suya que fablaría caldeo; e esto non es verdad, ca lo contrario vemos en las bárbaras naciones. Verdad sea que la naturaleza instiga al omne buscar manera de entenderse con otro o por señales o gritos o sylbos o palabras, pero estas maneras todas son en el mundo. Yten, notorio es que la lengua caldayca es lenguaje perfecto e çierto es que la naturaleza del omne comienza por aquello que es más ynperfecto e más confuso; pues, ¿cómo pueden ellos dezir que una lengua sea más natural que otra? (Visión delectable I, 3; 1991, I: 112).

Por su parte, Lope condensa en pocos sintagmas las dos argumentaciones que Torre despliega en las líneas citadas, a saber: las naciones bárbaras —paradigma del aislamiento de la sociedad educada en el uso de las lenguas convencionales conocidas— no hablan la "lengua caldayca"; su perfección la situaría en la cumbre de un trayecto de aprendizaje que arranca forzosamente de lo más imperfecto. En esta sección de la *Visión deleitable*, donde Gramática alecciona a Entendimiento sobre el origen de las lenguas y su diversidad, Torre revisa algunas

⁷ No se trata, por lo tanto, de una refundición de "los versos que recitan las doncellas de la *Visión Delectable* de Alfonso de la Torre", como anota Sánchez Jiménez (2012, 617, n. 1004) en su edición de la *Arcadia*, sino de la versificación de un fragmento en prosa.

teorías de sus fuentes principales —el *Anticlaudianus* y las *Etimologías* (Crawford 1913)— inspirándose en la *Guía de los Perplejos* de Maimónides, que consigue conjugar con el pensamiento escolástico⁸.

La referencia al caldeo no ha dejado de extrañar por su supuesta incoherencia (ya que Torre afirma a continuación que Adán habló en lengua hebrea), y aunque aparezca en Isidoro, no es propiamente de allí que debió de sacarlo⁹. A mi modo de ver, se ha de adscribir por completo al mismo Torre, que al impugnar la 'prueba del aislamiento' (*dexando al omne solo desde la creación*) quiere distanciar la verdad de la humanidad de la de la Biblia, esto es, la experiencia del hombre común de la del primer hombre. El argumento venía al caso, en efecto, con la tercera *quaestio* que Entendimiento le había dirigido a Gramática: ¿cómo pudo Adán aprender a hablar un idioma en ausencia de otros hombres? Y la digresión exegética de Gramática presenta aquí un obstáculo infranqueable, ya que le sugiere al Entendimiento que no busque ninguna demostración empírica y se contente con la fe:

El Entendimiento preguntó: "Veamos, ¿en el paraíso avían hablado?".

La donzella dixo que sí, e el Entendimyento le dixo que *quién le avya mostrado esta fabla como non oviese avido participación de otra gente de quien oviese aprendido*, e, sy él la falló, por qué más esta lengua que otra, e sy ge la mostró Dios; es la misma quüestión.

La donzella dixo: "Demanda[s] causas de la voluntad de Dios e de sus secretos e non perteçe a mi declarar; después que subieres en el monte serás digno de resçeibir e saber estos secretos. Basta que la Sacra Escritura tyene que Dios fabló e maravillóse quando dixo "Fiat lux" e otras cosas senblantes que en la creación del mundo fabló en qué lengua lo dixo, como non oviese lengua, [e] por qué Adam escogiese más esta lengua que otra natural mente. (*Visión delectable* I, 3; 1991, I: 111)

Lo que de buenas a primeras podría parecer incoherente, se inserta plenamente en el proyecto de adaptación del aristotelismo radical a la doctrina cristiana que el Bachiller persigue en la *Visión delectable*¹⁰. En realidad, Gramática no "pro-

⁸ Es notoria la influencia de Maimónides en la *Visión Delectable*, que recapitula Salinas Espinosa 1997, 33-49; por lo que atañe a las ideas lingüísticas, la subraya por primera vez Girón-Negrón 2000, 89: "De la Torre's departure from Isidorian source on the status of Adam's tongue seems to reflect Maimonides' defense of the conventionality of all languages, and Hebrew in particular, in his exegesis of *Gen* 2, 20 in *MN* 2, 30". Sobre la atención de la gramática en la *Visión Delectable*, v. Salinas Espinosa 1997, 87-92.

⁹ "De la Torre's mention of Chaldean should be noted. In *Etym* 9, 1, 9 Isidore offer a Biblical proof-text to show that Chaldean and Hebrew are not the same language. Some of De la Torre's comments suggests that he was aware of their difference. However, he later affirms that Adam spoke Hebrew, not Chaldean, which is inconsistent" (Girón-Negrón 2000, 88).

¹⁰ Salinas Espinosa (1997, 83) recuerda que semejante adaptación responde a la petición hecha por el Príncipe de Viana en su *Carta exhortatoria a los valientes letrados de España*, que ella misma estudia (1999). Las ideas convencionalistas de Maimónides se describen en Septimus 1994.

ceeds to illustrate —a point not raised by Isidore— the conventionality of language in general and 'Chaldean' in particular", como arguye Girón-Negrón (2000, 88); más bien deberíamos afirmar que desmiente el innatismo lingüístico mediante la refutación del experimento 'adaptado' de Psamético, pero sin llegar a afirmar que el empirismo es incompatible con la verdad de la Escritura.

En una de las primeras páginas de sus *Confesiones*, San Agustín plantea la misma oposición entre disposición innata al lenguaje y adquisición lingüística, pero remarca que la más auténtica fuente de aprendizaje no es la lengua que el niño escucha a su alrededor, sino la que tiene en su mente:

Y de dónde había aprendido a hablar lo he comprendido después. En realidad, *quienes me enseñaban no eran las personas adultas*, ofreciéndome palabras en alguna secuencia pedagógica, como después las letras, *sino que fui yo mismo, con la mente que me has dado, Dios mío, al querer expresar todos los sentimientos de mi corazón* con gemidos y voces varias y variados movimientos de mi cuerpo para que mi voluntad fuese obedecida, al no ser capaz de expresarme ni en todo lo que quería ni a todos los que quería. *Según aquéllos nombraban alguna cosa, la iba grabando en la memoria*; y cuando, según aquella palabra, movían su cuerpo hacia algún objeto, lo veía y retenía que aquel objeto era designado por ellos mediante el sonido que pronunciaban cuando lo querían mostrar [...]. De este modo, *poco a poco iba deduciendo de qué cosas eran signo las palabras colocadas dentro de frases distintas* en su debido lugar y oídas muchas veces; y a través de ellas iba ya enunciando mis deseos con una boca instruida en esos signos. (*Confesiones* I, 8, 13; 2010, 130-131; énfasis mío).

Las correlaciones con la interpretación convencionalista de la fábula de Psamético son más que evidentes: el aprendizaje de la lengua nativa se realiza dentro de los dominios de cualquier aspirante a hablar y el lenguaje se presenta, *ab initio*, como respuesta a un estímulo o a un deseo, y se desarrolla apoyándose en la imitación. Este enfoque prevaleció durante largo tiempo, sobreviviendo en las teorías del aprendizaje conductista y del asociacionismo empirista: el sujeto del aprendizaje aprende imitando la actuación de un 'modelo'. Bruner (1986, 32-35) sitúa su punto de arranque precisamente en San Agustín y discute su fracaso con la emergencia del nativismo de Noam Chomsky¹¹. Pero la perspectiva de San Agustín no se limita al empirismo. El fragmento citado parte claramente de un enfoque 'nativista', de marca teológica por supuesto: 'nadie le enseñó a hablar' sino Dios, habiéndole infundido en la mente una estructura innata. Una especie de patrimonio genético *a lo divino* y, parafraseando a Chomsky, la idea de que "la competencia lingüística estaba allí desde el comienzo, lista para expresarse cuando las limitaciones de la realización se ampliaran por el crecimiento de las habilidades que se requerían" (Bruner 1986, 35).

¹¹ Bruner (1978) observa las transformaciones del enfoque de San Agustín en "la moderna vestimenta de imitación y refuerzo" (1986, 33).

Volvamos ahora a la supuesta equivocación de Lope, la cual, según todo parece indicar, procede de una errónea fijación del texto de la *Arcadia*. Sánchez Jiménez, que basa su edición en la *princeps* de 1598, "que el propio Lope debió de preparar para la imprenta" (Sánchez Jiménez, 2012, 101)¹², transcribe *sólo* en línea de continuidad con Morby, que adopta el acento diacrítico como otros editores (v., por ejemplo, Guarnier 1935, I, 269 y McGrady 1997, I, 319). Sin embargo, la función adverbial no satisface aquí la coherencia de sentido, que recobraría valor semántico si reintegráramos la función predicativa de *solo*, con el significado de "aislado, apartado", precisamente como los niños del experimento 'faraónico' cuando profirieron sus primeras palabras. Resultaría también más clara la correspondencia entre filogénesis y ontogénesis, reflejo de la creencia de que la infancia de cada ser humano recrea la infancia de la especie, de que "tout homme naît Adan" (Dubois 1970, 57).

La voz de la Gramática sufraga con el sello de la autoridad el ataque al mito de una lengua primigenia: ella es un testigo tan inatacable como Adán en el *Paraíso* de Dante.

No es difícil deducir que en la razón por la cual se produjo ese error de fijación textual repercutió el desconocimiento de un trasfondo cultural donde se escuchan los ecos de Psamético y se mezclan interrogantes lingüísticas y respuestas ideológicas. Y aunque la reelaboración de Frías no llegó hasta la concisión de Lope ni recuperó la conciliación de Torre, los tres van por un mismo camino: ya no les hace falta el nombre de Heródoto puesto que enfrentar la tradición pagana a la cristiana debió de parecerles ya poco funcional, infructuoso o agotado. Huelga notar, en efecto, que en el espacio que media entre la prosa de Torre y los versos de Lope, asistimos a una sustitución léxica de cierta relevancia, la del adjetivo *común* por *natural*:

Una lengua no es al omne más *natural* que otra, e por tanto yerran los que dizen que dexando al omne solo desde la creación suya que fablaría caldeo [...]
(*Visión Deleytable*)

Toda lengua es *común* al hombre y solo no hablaría cual dizen el caldeo [...]
(*Arcadia*)

Ese cambio confuta una categorización lingüística que situó en la cúspide jerárquica lo primigenio (*natural*), como hace Torre, y coloca en su base lo que se vino reconociendo como equivalente y paralelo (*común*), como mantiene Lope. La horizontalidad del adjetivo *común* consigue reequilibrar los prestigios,

¹² Esta errata vendría a sumarse a los pocos descuidos insustanciales que Serralta (2014) registra en su reseña a la labor editorial de Sánchez Jiménez, y que desde luego no perjudican su global juicio elogioso. Es sin duda otro ejemplo de cómo las operaciones y herramientas de fijación de los textos se construyen a base de una estrecha colaboración con la indagación hermenéutica, tanto histórica e lingüística como cultural y filosófica.

llegando a borrar toda jerarquía entre las lenguas. No solo inferimos que no existe una lengua innata (*natural*), sino que cualquiera de ellas le puede ser 'común' al hombre, porque todas le son propias. Es una aseveración que se formula desde el prisma de la convencionalidad: ya no venía al caso perder el tiempo en molestar a Heródoto. Aun así, la mención del caldeo no deja de ser curiosa.

3. Hebreo y caldeo: huellas de una competencia ilustre (al margen de Nebrija)

Para explorar las razones de la supresión del frigio y su sustitución por el caldeo en el marco de una anécdota que fue fosilizándose y perdiendo su valor original de contraargumento implausible del mito del hebreo, debemos exhumar otra tesela del mosaico de textos donde aparece la referencia a Psamético. Hacia la mitad del siglo XVI, Pedro Mexía, que le dedica al experimento unas cuantas líneas en su *Silva de varia lección*, expone prudencialmente sus perplejidades acerca de la existencia de una lengua original y sin embargo no duda en defender el origen monogenético, disculpando a quienes, en virtud de la analogía con el hebreo (Isidoro *docebat*), afirmaban "aver sido la primera <lengua> del mundo la caldea" (*Silva* I, 25) No se detalla quiénes fueron sus partidarios, como para desacreditar aún más una tesis tan estrafalaria (sobre este debate, v. Dubois 1970, 83-92; Hymes 1974, 241-251, y Droixhe, 1978, 53-60 y 118-126). Vale la pena reproducir íntegramente el fragmento aludido:

Pues volviendo al propósito de las lenguas, es cuestión digna de ser inquirida y sabida, qué lengua es aquella en que los hombres todos hablaban antes de la confusión y división dellas. Sant Agustín [...] determina ser la lengua primera la [h]ebrea [...]. De manera que la lengua hebrea fue la primera en que habló Adam y los de la primera edad; y ésta se guardó en Heber y sus sucesores [...]. Y esto es de tener por más cierto, que no lo que algunos afirman: *aver sido la primera <lengua> del mundo la caldea*; los cuales se pueden disculpar, porque estas dos lenguas son muy afines y cercanas, y conforman en los caracteres de las letras y en muchas cosas otras.

Suélese también, en este propósito, dubdar qué sería si dos niños o más fuessen criados desde su nacimiento donde nadie hablase, qué lengua es de creer que hablaría; *algunos tienen que sería en la que avemos dicho que fue la primera; otros, que en la caldea*. Erodoto, en su libro segundo, escribe aver sido esta experiencia ya hecha; donde cuenta la hystoria desta manera: que, compitiendo los Egypcios con los de Frigia, porque ambas gentes pretendían preceder en antigüedad y aver sido ellos los primeros pobladores, se concertaron y vinieron en dezir que se criassen dos niños en la manera ya dicha, en lugar do nunca oyessen palabra; y que la lengua en que ellos después naturalmente hablassen fuese tenida por la primera, y assí, la gente que la hablava, por más antigua [...].

Y, si ello pasó assí, pudo ser que aquellos niños oyeron aquella voz, *Bec*, a algunas vacas o bezerros en el campo, y allí lo aprendieron; porque mi opinión sería que, si assí se criassen niños, que ellos hablarían la lengua que primero se habló en el mundo, que parece que es la natural, que como he dicho es la hebrea. *Y aun más me osaría determinar: que ellos, entre sí,*

hablarían lengua y ponían nombres estraños a las cosas, como se entendiessen, que no fuesse en lengua ninguna de las que vemos; y aun assí, vemos que los niños chequitos naturalmente ponen nombres a algunas cosas, y las piden, que parece que naturaleza se esfuerça a hazer lengua antes que ellos aprendan las de sus padres. En esto la experiencia nos podría sacar de dubda, si alguno muy curioso lo quisiesse hazer; en tanto, tendrá cada uno la opinión que quisiere, pues va en ello muy poco. (Silva de varia lección I, 25; énfasis mío).

Como se aprecia, Mexía concuerda con la apropiación tradicional —el experimento es tan "curioso" como vano— y lo trae a colación con objeto de desacreditarlo. Sin embargo, da un paso más: sin negar la existencia de una lengua original y afirmar la primacía del hebreo sobre el caldeo, formula una teoría favorable a la arbitrariedad del signo lingüístico, que parece entrar en conflicto con el monogenetismo de la visión bíblica: niños criados sin ningún patrón lingüístico hablarían una jerigonza o "protolengua" inaudita —lo que hoy sería, en la terminología científica al uso, un típico fenómeno de lalación, indicio de un instinto natural a la comunicación verbal que nada tiene que ver con la lengua de los padres carnales ni mucho menos con el idioma de Adán. Así que, Mexía reafirma la primacía del hebreo y, por el otro, cuele la prudencial "osadía" de que no existe una lengua original. La audacia consiste, con toda evidencia, en borrar toda jerarquía entre las lenguas, pero sin negarle expresamente al hebreo su lugar de honor consuetudo. Mexía ponía el dedo en la llaga, pero con precaución, invitando a alguien "muy curioso" —tan curioso como Psamético— a que disipara sus dudas. Tal vez no llegara a sus oídos que a principios del siglo XVI repitieron el experimento tres imitadores del faraón egipcio: Carlos IV de Francia, Jacobo IV de Escocia (1488-1513) y el emperador mogol Akbar Khan, descendiente de Gengis Khan, y que solo el segundo confirmó que los niños "hablaban muy bien el hebreo" (Vélez 2006, 233; v. también Waterman 2006, 15). De todos modos, sus deducciones estaban lejos de la perentoriedad de un Lope.

Para que la tesis de la convencionalidad del lenguaje mostrara más abiertamente su incompatibilidad con el dictado de la Escritura habrá que esperar por lo menos la segunda mitad del siglo XVI, cuando rastreamos ejemplos de posturas más asertivas, como la de Damasio de Frías. Ya vimos que en su *Diálogo de las lenguas* rechaza por improbable el experimento de Psamético, y sin hacer ninguna mención del hebreo, invoca la *auctoritas* de "gravísimos filósofos", cuyos nombres sin embargo pasa por alto (v. *infra*, p. 4). Por lo que atañe a la verosimilitud del relato, Antonio y Damasio concuerdan en considerar que la verdad del experimento no constituye un problema inherente al tema de su conversación, y sus palabras recuerdan la indiferencia de Mexía hacia el mismo problema lingüístico: "en tanto, tendrá cada uno la opinión que quisiere, pues va en ello muy poco" (*Silva* I, 25). Pero el caso es que Damasio personaje, portavoz del pensamiento del autor histórico, parece negar la existencia fundada y demostrable de una lengua natural, con independencia de que esta fuera frigia, hebrea o

caldea. Deja a sus defensores sin identidad manifiesta pero suficientemente insinuada como para suscitar, en la respuesta de su interlocutor, Antonio, la reivindicación de la autoridad de otros "grandes philosophos", "tan graves, y no sé si más doctos", que defendieron lo contrario (*Diálogo de las lenguas*, f. 128^r). Frías sigue dando cuenta de la "depaganización" a la que estuvo sometida la leyenda de Psamético: frigio y egipcio fueron oportunamente sustituidos por carecer del prestigio que solo podían gozar lenguas que pertenecían a la tradición bíblica¹³.

Ahora bien, dentro de la relación igualitaria que se fue estableciendo entre las lenguas orientales involucradas en la transmisión textual de la Biblia —el hebreo, el árabe y el caldeo, el copto, el etíope y el persa (Demonet-Launay 1992, 25 y 64)—, la equiparación de hebreo y caldeo dio lugar a una disputa de superioridad que Antonio recuerda como sigue:

Esta misma competencia hubo siempre entre hebreos y caldeos, y entre ellos ningunas historias o memorias antiguas otras eran de tanto momento en el juicio desta contienda quanto la antigüedad que cada una destas gentes allegaba de su lengua. (*Diálogo de las lenguas*, f. 130^v)

Lenguas tan afines no solo podían ser confundidas, sino que estaban destinadas a disputarse la primogenitura lingüística. Isidoro no llegó a plantearla, aun admitiendo el parentesco de hebreo y caldeo (*Etym.* IX, 1, 9)¹⁴, que confirmaron los principales representantes de la cultura judía medieval, como Abraham Ibn Ezra, Juda ha-Levi o Maimónides. A finales del siglo XV, Egidio de Viterbo, Reuchlin y Elias Levita subrayaron la importancia del vínculo y de las comparaciones entre las lenguas de la familia semítica y fue precisamente en el marco de estos estudios comparativos que empezó a cuestionarse la supremacía del hebreo. Ya a partir de la segunda mitad del siglo XVI, poco después de la defensa de Mexía, su reputación empezó a vacilar¹⁵. Torre, por lo visto, se había adelantado bastan-

¹³ No se sabe hasta qué punto se diferenciase el caldeo de sus distintos dialectos (el asirio-babilónico, el arameo bíblico, el de las traducciones de la Biblia o *Targum*, el arameo talmúdico y el sirio, en que había hablado Cristo), con los cuales a menudo quedó asimilado o alternó en la nomenclatura, a pesar de la publicación de la gramática caldea de Matthieu Aurogalle (1525) y del *Dictionarium Chaldaicum* de Sebastian Münster (1527). Arameo y sirio eran sinónimos aproximativos de caldeo y denominaciones intercambiables para indicar una misma lengua o una misma familia de lenguas.

¹⁴ Al que alude también Girón-Negrón (*infra*, nota 8): "Syrus et Chaldaeus vicinus Hebraeo est in sermone, consonans in plerisque et litterarum sono" ['El sirio y el caldeo se asemejan mucho a la lengua hebrea, muy similar en la mayoría de sus aspectos, así como en el sonido de las letras']; cito por la traducción de BAC (2004, 731).

¹⁵ "On peut donc considérer que, dans la seconde moitié du XVII^e siècle, de nombreux éléments sont en place pour la reconnaissance européenne d'une relative unité sémitique fondée sur une conception largement démythifiée —quand ce n'est pas franchement contestataire— de l'hé-

te en atenuarla. Hasta en Nebrija se ha vislumbrado cierta resistencia a acoger pasivamente la superioridad del hebreo, cuando, en su *Gramática*, al trazar la parábola de la historia lingüística de los judíos, asegura que "es cosa verdadera o mui cerca de la verdad" que los patriarcas "hablarían en aquella lengua que traxo Abraham de tierra de los caldeos hasta que descendieron en Egipto, i que allí perderían algo de aquélla i mezclarían algo de la egipcia" (*Gramática sobre la lengua castellana*, Prólogo, 4). Es lo que sugiere Stegagno Picchio (1959, 25), cuando afirma que Nebrija "aveva rifiutato di seguire supinamente la comune opinione, di procedenza patristica, che ravvisava nell'ebraico la lingua di Adamo e dei patriarchi e pertanto la prima lingua parlata dall'uomo". Lo mismo defiende Perea Siller (2010, 759-760) que habla incluso de un precoz intento desacralizador de la lengua hebrea. Al contrario, para Carmen Lozano (2011, 5, n. 9 y 493), estaría simplemente considerando que hebreo y caldeo eran una misma lengua, con el respaldo de San Isidoro. Pero él mismo se preocupó por mostrar la incoherencia de esta opinión en *Etym.* IX, 1, 9: "Hay quienes opinan que la lengua hebrea es la misma que la caldea, porque Abrahán fue de origen caldeo. Pero, admitida esta teoría, ¿cómo es posible explicar que, en el libro de Daniel, los jóvenes hebreos se vieran en la necesidad de aprender una lengua que no conocían? (*Dan* 1,4)".

Lo que sí es cierto es que Nebrija no habla del hebreo a secas:

I llamo io agora su primera niñez todo aquel tiempo que los judíos estuvieron en tierra de Egipto, por que es cosa verdadera o mui cerca de la verdad que *los patriarcas hablarían en aquella lengua que traxo Abraham de tierra de los caldeos hasta que descendieron en Egipto, i que allí perderían algo de aquélla i mezclarían algo de la egipcia*. Mas, después que salieron de Egipto i comenzaron a hazer por sí mesmos cuerpo de gente, poco a poco apartarían su lengua [*de la*] *cogida, quanto io pienso, de la caldea i de la egipcia i dela que ellos tenían comunicada entre sí, por ser apartados en religión de los bárbaros en cuia tierra moravan*. (*Gramática sobre la lengua castellana*, Prólogo, 4-5)

A mi modo de ver, Nebrija no entró deliberadamente en la cuestión de la superioridad de la lengua hebrea porque se sirvió de las teorías que objetaban su primacía para corroborar la tesis de la corrupción de una lengua a falta de un imperio y una unidad territorial sólidos. Al afirmar que la lengua hebrea, traída *de tierra de los caldeos*, transcurrió su niñez en Egipto, no data su uso en los albores de la humanidad ni en el tiempo de la destrucción de la torre, como lo esperaríamos: ni Adán ni Heber aparecen como protagonistas de esa 'infancia' tumultuosa. Era una malicia exegética que Nebrija pudo aprender de los Padres de la Iglesia disidentes con el mito del hebreo, y que dataron su uso solo a partir del

breu", anota Droixhe (1978, 36). Sobre España, v. Perea Siller (2010), que adelanta al nombre de Nebrija la erosión del mito del hebreo.

éxodo de Egipto, como lo hace "d'un point de vue plutôt rationaliste" San Gregorio de Nisa (v. Droixhe 1978, 35). En el siglo V, Teodoreto de Ciro, uno de los últimos teólogos de la escuela de Antioquia, se alzaba contra el 'prejuicio' del hebreo y defendía la antigüedad de los caldeos con un argumento muy parecido al que trae la *Gramática*: Abrahán, exiliado en Babilonia, vio su lengua corromperse por la interferencia de la de sus dominadores. Era cuando menos una prueba de la contemporaneidad de hebreo y caldeo, y fomentó ampliamente su rivalidad¹⁶. Los que le adjudicaban la primacía al caldeo —cuyo nombre alterna con el de su más importante dialecto, el arameo— sufragan su antigüedad mediante la prueba etimológica, ya que relacionan su historia lingüística con las figuras de Abrahán y de Arán¹⁷. Así lo testifican San Agustín y San Isidoro, a partir de *Génesis* 11, 28¹⁸. El primero aclara que la región de los caldeos pertenecía al reino asirio, donde "prevalcían también las impías supersticiones", y la única familia "en la cual había permanecido el culto de un solo Dios verdadero" era la de Taré, de la cual nació Abrahán, "y probablemente en ella sola se había conservado la lengua hebrea" (*La Ciudad de Dios* XVI, 12). Después de pasar a Mesopotamia e instalarse en Jarán, Taré y los suyos sufrieron persecución por los caldeos, por no querer adorar a los dioses de sus antepasados, y Dios les prometió la tierra de Canaán (*La Ciudad de Dios* XVI, 13-21). Pero antes habrían de sufrir el cautiverio de Egipto.

¿De qué forma, pues, se había conservado su lengua? Esta es la pregunta a la que intenta responder Nebrija cuando averigua "ligeramente" que el hebreo "a penas pudo hablar" en su 'niñez', remontando esta a circunstancias anteriores a la estancia del pueblo elegido en Egipto.

Todo parece indicar que la lengua que "traxo Abraham de tierra de los caldeos"¹⁹ no era propiamente el *hebreo* ni el *hebreo* bajo nombre de *caldeo*. No era

¹⁶ Droixhe (1978, 35-36), que ilustra como Teodoreto recupere la teoría nacionalista de Efrén de Siria (s. IV), que mantiene la superioridad lingüística de su lengua; ésta, como se ha visto, pertenece al tronco de la lengua caldea.

¹⁷ Recapitulan este debate Droixhe (1979, 35-36) y Demonet (1992, 25-30); v. también Borst (1957, I: 258-275). La creencia de que todas las lenguas procederían de una promordial "harmonized well with etymology as practised in the West, which envisaged the bulk of vocabulary of any language as generated from phonetic distortion and portmanteau combinations based on a core of primeval onomatopoeic words" (Keith Percival 1986, 62).

¹⁸ "Sicut ergo Scriptura sancta indicante didicimus, in regione Chaldaeorum natus est Abraham: quae terra ad regnum pertinebat Assyriorum" (*La Ciudad de Dios*, XVI, 12); "Abraham de Chaldaeis fuit" (*Etym.* IX, I, 9).

¹⁹ Plinio relaciona dos veces el antiguo territorio de Caldea, cuya capital era Babilonia, con una región que se solía identificar con la Baja Mesopotamia (*Nat. Hist.*, V, xxvi, 90 y VI, xxx, 124). Aclara allí que Babilón, "antigua capital de Caldea" o "de las naciones caldaicas, consiguió una gran celebridad entre las ciudades del mundo entero, a causa de lo cual el resto de Mesopotamia y Asiria recibió el nombre de Babilonia". Sobre la localización de la región, v. también la traducción española de Fontán *et alii* (1998, 232, n. 317). El gentilicio caldaico "procede de la

sino hebreo 'corrompido' y mezclado con el caldeo. Consiguíó algo depurarse (*perderían algo de aquélla*) al abandonar Babilonia, para luego pasar a sufrir el dominio del egipcio (*mezclarían algo de la egipcia*), del que se liberó cuando los judíos dejaron las tierras extranjeras y asentaron su identidad de pueblo (*començaron a hazer por sí mesmos cuerpo de gente*). Estas 'contaminaciones' darían fe de su lento deterioro, antes de su depuración y restauración definitivas. Es lo que también se comprueba por los verbos *perder*, *mezclar* y *apartar*, que describen el proceso por el cual pasó el hebreo²⁰.

Resumiendo, es muy posible que Nebrija se inspirara en varias teorías que nacieron en contra de la tendencia mayoritaria —y ortodoxa— del hebreo como lengua primordial incorrupta, pero no con la intención manifiesta de debilitarlas, sino con el objeto de garantizarse una prueba más para revalidar su concepción organicista, que veía en la 'niñez' de un idioma un estado de imperfección e inestabilidad también política. No creo que quisiera respaldar la teoría del caldeo primitivo o equiparar caldeo y hebreo, sino aprovechar los argumentos esgrimidos a favor de la antigüedad del caldeo (en sus distintas denominaciones) para hacer hincapié en el proceso de corrupción que al hebreo le tocó padecer antes de asentar su autonomía y emprender su camino de esplendor bajo Salomón y David.

El caldeo no era una lengua cualquiera. No solo se acreditó como idioma capaz de rivalizar con el hebreo en cuestiones de antigüedad lingüística, sino que también estuvo involucrado en la dignificación de la lengua primitiva de la Península. Me refiero al mito del origen caldeo de Túbal, a saber, a la matriz caldea del español primitivo y a la moda arameizante que había implantado Annio de Viterbo²¹. Frente a la hipótesis del euskera, la del caldeo podía gozar de una reputación más prestigiada, al hilo de una antigüedad fundamentada en la transmisión textual de la Biblia. Por eso no faltó quien defendió la procedencia del

tribu aramea de los haldu, que se estableció en Babilonia y que en su día se apoderó del reino por obra de Nabopolasar, que participó en la toma de Nínive y en la destrucción del imperio asirio (612-611 a.C.)" (367, n. 440). Mexía habla de Mesopotamia a secas (*Silva*, 1, 25).

²⁰ Nebrija no establece, pues, una relación de procedencia —como se afirma en Perea Siller (2010, 762)— sino de contacto lingüístico. Más tarde, en el escrito *In Reuchlinum et Erasmus* (1522), volverá sobre la cuestión del caldeo llamando la atención sobre quienes, "dotados de espíritu curioso", afirmaron que "tanto nuestro Salvador como los apóstoles y evangelistas no hablaron en hebreo, sino más bien en caldeo"; y precisa: "pero no en la vieja lengua caldaica que Abraham trajo de Ur de los caldeos en tiempos de su venida, por orden de Dios, a la tierra de Canaán, sino en la nueva lengua caldea, que en el tiempo de la predicación del Evangelio era la más usada entre los judíos" (Gilly 1998, 274); v. también Valle Rodríguez 2000, 20.

²¹ De ella da ampliamente cuenta Perea Siller (2005, especialmente en las páginas 42-47 y 56-80), que estudia la tesis del caldeo primitivo y su relación con el mito de Túbal. Florian de Ocampo, cronista de Carlos V desde 1539, fue el primero en defender, hacia 1543, el origen caldeo de Túbal y la raíz caldea del español primitivo.

euskera del caldeo, como lo hace el autor anónimo de la *Gramática de la lengua vulgar* (Lovaina, Bartholomé Gravio, 1559)²².

Así que el caldeo compitió por el trono de lengua más antigua, se elevó a rango de lengua primitiva de España, y se consideró una pieza clave para que la leyenda de Psamético pasara a formar parte del debate sobre arbitrariedad y convencionalidad lingüística. Menos inatacable que el hebreo, más maleable porque más difuminadas su identidad y su historia, el caldeo sirvió para cuestionar, más allá de la primogenitura del hebreo, el carácter motivado de la lengua primitiva (no podía cuestionarse a partir del hebreo) y tal vez, de manera encubierta, la misma hipótesis monogenética. Cuando menos garantizó que la validez de esos factores quedara restringida al primer hombre, y certificó que nadie pudiera replicar aquella experiencia. El prestigio del caldeo debió verse reforzado cuando el debate sobre la lengua original de la humanidad, que estaba perdiendo interés, corrió pareja con el que se originó acerca de la individuación de la primitiva lengua nacional y, con las reflexiones sobre la convencionalidad del lenguaje. Sería este el terreno de referencia en el que buscar la razón de la 'acomodación hispánica' de la leyenda de Psamético.

4. Naturaleza y convencionalidad lingüística: una conciliación posible

La línea aparentemente 'ambigua' sostenida por Mexía siguió siendo el amparo de los que no se enfrentaron abiertamente a la hipótesis de una lengua original o a la primogenitura del hebreo, sin renunciar a levantar sus dudas al respecto de su infalibilidad. Muchos sostuvieron al mismo tiempo la arbitrariedad del signo lingüístico, la impronta convencional de las lenguas, y el carácter motivado y natural del hebreo (v. Perea Siller 2004). Fue también la postura de Covarrubias, que en su *Tesoro* atribuyó al experimento del "rey Sanmenito" una debilidad científica imperdonable, pero igualmente insuficiente para desacreditar la tesis de una lengua original. Covarrubias traía otro argumento a favor: el valor bisémico del vocablo *bec*. Por ser también una lexía francesa con el significado de *pico*, venía abajo su exclusiva vinculación con el frigio. Indiferente al matiz anacrónico de su razonamiento, invalidaba el experimento con la prueba de dos significantes semánticamente distintos:

Lengua, se toma muchas veces por el lenguaje con que cada nación habla, como lengua latina, lengua griega, lengua castellana, etc. Y en esta sinificación *no hay lengua que se pueda llamar natural; pero la razón tiene fuerza en el hombre de formarla a su beneplácito. Si diéramos caso que los que se criasen o fuesen mudos o no le hablasen ninguna palabra, forma-*

²² V. Perea Siller 2005, 102-104, donde se apunta también a la relación entre el euskera y la hipótesis arameizante.

ría él su lenguaje propio. Esta experiencia quiso hacer el rey Sanmenito, hijo de Amasis, rey de Egipto, según Heródoto y Suidas, y lo refiere el padre Pineda en su *Monarquía*, libro cuarto, capítulo 27, § 2 y por haber oído los niños el balido de las ovejas, pronunciaron esta palabra *bec*, que en lengua frigia vale tanto como pan; y con esto se persuadieron que los de Frigia eran los más antiguos del mundo, cosa vana y ridícula, pues también en lengua francesa *bec* quiere decir el pico de ave. Aristóteles atribuye esta curiosidad al rey Amasis, su padre. *Lo cierto y sin contradicción es que la primera lengua que se habló en el mundo fue la lengua hebrea*, infundida por Dios a nuestro primero padre; con esta puso nombre Adán a todos los animales de la tierra y las aves del cielo, y el nombre que a cada uno puso era el propio suyo, según su calidad y naturaleza; como consta del Génesis, capítulo segundo [...]. *Por manera que si alcanzáramos la pureza desta lengua y su verdadera etimología, no se ignorara tanto como se ignora de las cosas.* Duró esta lengua (sin que hubiese otra) hasta después del diluvio [...]. Desta confusión resultaron las setenta y dos lenguas en que se dividieron, y fue ocasión de que siguiendo cada uno la que le fue infundida o confundida, se dividieron a poblar diversas provincias; y no es de maravillar que en lenguas muy extrañas se hallen algunas palabras que tiren a las hebreas, pues desgajándose della, como de su madre, llevasen algún rastro de su primer origen. (*Tesoro*, s.v. *lengua*; énfasis mío).

Como tal "curiosidad" arqueológica, la fuente de Heródoto puede figurar en su versión original, sin cambios ni ajustes ni omisiones. No constituye un argumento en contra del monogenetismo lingüístico y es evidente su valor demostrativo a favor de la convencionalidad, con excepción del hebreo. La perfección de la lengua adámica, primitiva y motivada se armoniza con el *topos* del arbitrio humano como fragua de la lengua, y de la razón como dispositivo de creación y cambio lingüísticos. Semejante ósmosis ideológica conseguía quitar al problema muchas de sus espinas y llevar la arbitrariedad a una confluencia forzada con el innatismo y la motivación. No será ocioso recordar que esta tesis lucía un antecedente ilustre: el *benepiacito* al que se refiere Covarrubias no es sino el arbitrio o gusto humano al que Dante apelaba como único 'molde' del lenguaje, después de que la primigenia lengua muriera (*Par.* XXVI, 124-132)²³.

Sigamos la indicación del *Tesoro* y naveguemos por los treinta libros de la *Monarquía Eclesiástica o Historia Universal del Mundo desde su Creación* de fray Juan de Pineda en búsqueda de Sammenito, corrupción de Psamético, que encontramos en el capítulo 27 del IV libro:

De este rey Sammenito dizen Herodoto y Suydas que fue curioso en aueriguar que gente ouiesse sido la primera del mundo y que dio dos niños pequenitos a un pastor para que en el campo los criasse con leche de sus cabras, mandando le so graues pena que ni el ni otro alguno hablasse delante de ellos: porque creia que si los niños dixessen alguna palabra en lengua de alguna gente, que aquella gente seria la primera del mundo. Quando los niños pas-

²³ "La lingua ch'io parlai fu tutta spenta/ innanzi che a l'ovra inconsumabile/fosse la gente de Nembròt attenta:/ché nullo effetto mai razionabile,/ per lo piacere uman che rinovella/ seguendo il cielo, sempre fu durabile./ Opera naturale è che l'uom favella;/ ma così o così, natura lascia/ poi fare a voi secondo che v'abbella".

sauan ya de dos años acontecio que llegando vna vez el pastor a la puerta de su cabaña, ellos estendian las manezillas hazia el, y dezian *becus*, con lo qual los lleuo al rey que tambien vio que pronunicauan *becus*; y como se aueriguasse que en la lengua de los de Phrigia quería dezir *pan*, creyeron que los de Phrigia eran los mas antiguos del mundo, como su lengua se mostraua la mas natural al hombre, y con esto dieron la ventaja de la antigüedad a los Phrigios, con los quales dize Pausanias que tuuieron hasta entonces grandes competencias sobre la tal antigüedad: mas yo con S. Augustin y con Celio Rodigino *creo sin duda que ninguna manera de hablar es natural al hombre*, sino que si muchos hombres desde niños como aquellos se criassen sin oír algún language, ellos inuentarian cada qual su manera de darse a entender, y creo que nunca dos concertarian en las palabras o siluos o derriados con que exprimiessen sus conceptos. Y de lo del *becus* de los niños me parece deuer se decir que llo- rauan de hambre, y que hazian pucherillos (como dizen) o si quereys que oyendo el *bec* de las cabras le ayan deprendido, sea ansi, quanto mas que Suetonio dize que en Francia solia significar *Becus* pico de gallo. Aristoteles al rey Amasis aplica todo esto que dezimos de Sanmenito [*Rhet.* 19, e li 2] y no lleua poca razon, pues entre Amasis y Cambyses no pone algún rey Eusebio: y Clemente Alexandrino dize que los de Phrigia llamauan Bedy al agua lo qual es en fauor del *becus*, y Clemente Romano fauorece mi razon diciendo que *la lengua Hebrea que fue la primera del mundo, no fue inuentata por los hombres, sino infusa por Dios*: como la otra Sibyla fauorece lo de la mayor antigüedad de los de Phrigia diciendo que alli começaron las aguas del diluio a dexar descubierta la tierra: lo qual concederíamos por verdad, si nos prouassen que es la mas alta tierra del mundo, mas bien sabemos que no lo es.²⁴

La anécdota de Heródoto, que mantiene intacta su estructura narrativa, tiene aquí la función de abordar una reflexión sobre la posible existencia de una lengua natural; sin embargo, el franciscano cierra el párrafo con una acotación al margen que declara que "ninguna lengua es natural al hombre", y menciona la hipótesis del hebreo como lengua primigenia, con la que concuerda. Luego hace hincapié en la propiedad de los nombres impuestos por Adán, que "entendio las naturalezas de todos ellos" y "fue el mas sabio del mundo" (Pineda 1588, 23^r), y defiende la motivación lingüística de la lengua hebrea, como Covarrubias (v. Perea Siller 2006, 234). En su intento conciliador, no le hacía falta mencionar el caldeo.

Es de notar que el episodio de Psamético vuelve a aparecer en el *Tesoro*, y a una premisa abiertamente antiinnativista le sigue una exposición que se presta a demostrar la disposición innata al lenguaje:

[...] *presupuesto que el hablar no es cosa natural, porque si lo fuera todos hablaríamos una lengua; y así han sido necios los que con impertinente curiosidad han criado niños en soledad, esperando que ellos hablasen de suyo*. Y aconteció a uno, criado en el monte, que de

²⁴ Pineda 1588, 285r. La primera parte de la Monarquía se publica en Zaragoza en 1576; hubo varias reediciones (1588, 1594, 1606, 1620); el capítulo que nos ocupa se titula "De cómo Cambises gana al reyno de Egypto prendiendo al Rey Sammenito y de cómo hizo grandes desatinos allende de casarse con sus hermanas y matarlas y de su muerte en pago de auer muerto al Dios Apis de los Aegipcios".

haber oído balar unas ovejas solo pronunciaba la dicción *beg* o *bag*, que en hebreo vale *cibus*, pan o otro manjar que sustente, בַּג *bag*, *cibus*, y de *bag*, *beg*, que lo uno y lo otro parece pronunciar la oveja cuando bala. *Este tal niño*, sin haber oído balar las ovejas de su natural formara voces, y las primeras fueran las más fáciles de pronunciar, como es el *ba*, *be* y el *pa*, *pe*, con solo apretar los labios más o menos; y por eso las amas les enseñan a que digan *baba* al agua y *papa* al pan y vianda. (*Tesoro*, s.v. *infante*; énfasis mío)

Nótense tres núcleos argumentativos: la palabra que pronuncia el niño aislado la reproducen las cabras cuando balan; también significa 'alimento' (en hebreo); el niño la pronuncia "de su natural", esto es, "sin haber oído balar a las ovejas". De suerte que *beg* (o *bag*) es al mismo tiempo un sonido onomatopéyico, una palabra con significado propio, y la expresión manifiesta de una facultad innata, en tanto que resultado de un esfuerzo articulatorio mínimo que todos los niños saben hacer cuando empiezan a hablar. Y lo más importante: los niños criados "en soledad" no hablan ni frigio ni cladeo, sino hebreo. Con el fin de 'fabricar' una 'etimología sacra' que se acercara lo más posible a la voz *bec* de la fábula de Heródoto, Covarrubias manipula la palabra hebrea פַּתְבַּג (patbag) —que aparece atestada en *Daniel* (I, 5, 8, 13, 15, 16 y XI, 26) con el significado de 'manjar selecto' o 'comida del rey' (Holliday 1971, 300)— y la reduce a una lexía inexistente (*bag*).

La *presuposición* del inicio, pues, no contradice las conclusiones: el niño oye y no oye balar unas ovejas; las lenguas no son naturales y lo son. Hemos vuelto a Dante, y siempre a través de Psamético. Lo cual parece indicar que a lo largo de la centuria se cumplieron los auspicios de Mexía, que invitaba a disipar las dudas con la *experiencia* —"si alguno muy curioso lo [el experimento del faraón] quisiese hazer" (*Silva*, I, 25). Pero recrear las condiciones en las que habló el primer hombre es una *curiosidad* que Covarrubias censura como *imperitante*: ella no viene nada al caso, ya que, aun sin oír ovejas y sin estar aislado, cualquier niño pronunciaría esa 'fatídica' palabra. En esto enlazan el dogma cristiano y la observación empírica.

5. Conclusiones parciales

La incorporación de la fábula de Psamético a la especulación sobre la lengua original de la humanidad descartó al frigio para hacerla compatible con el dogma monogenético hebreo —los niños no hablarían caldeo—, confirmándose así su primogenitura, como en la *Silva* de Mexía; contextualmente, sirvió para debilitar ese mismo dogma y el carácter motivado de la lengua —inclusive, y con mucha precaución, de la primera, como en la última cita de Covarrubias. De hecho, la estilización de la anécdota corre pareja con el uso instrumental de la misma a favor de la teoría de la convencionalidad lingüística. Cuando esta aún no había

triunfado, se negó la existencia de una lengua original sin renunciar a admitir que el hebreo fuera tal. De ahí se explicaría la sustitución del frigio y del egipcio, no involucrados en las teorías lingüísticas del momento, y blancos demasiado débiles contra los cuales arrojar el dardo de la arbitrariedad del signo. Se habló en general de caldeo y no de hebreo tal vez con el fin de atenuar el impacto de una teoría convencionalista, puesto que la mención del caldeo no entraba abiertamente en conflicto con la exégesis bíblica sobre este tema. Raras veces se propone una confrontación tan abierta y radical como la que despliega Francisco de Vallés en 1587, que desmistifica expresamente al carácter natural del hebreo:

Falsum enim ac ridiculum, quod sibi quidam philosophiae ignari persuaserunt, siquis ab infantia nullum omnino doceretur sermonem, futurum ut loqueretur Hebraice, sermone scilicet, innatum hominibus [...]. Hoc autem aut illo sermone uti, studio ac doctrina evenit, & ipsa quidem idiomata, usu ac tacita consensione hominum, nata sunt: praeter septuaginta illa, quae ad turrin babel, in divisione linguarum orta sunt, quorum Deus ipse voluit esse auctor & doctor, non quod illa potius, quam quae deinceps usu extiterunt, cognationem ullam haberent cum natura, sed quod ad brevem & expeditam distributionem gentium, expediret esse multilingues.²⁵

En su defensa de la convención lingüística, Vallés iba directamente al objetivo final: al carácter motivado de la lengua hebrea —e indirectamente al mito de la lengua hebrea como primigenia de la humanidad. Pero en general, la desmistificación del experimento, prueba de una lengua original inscrita en el patrimonio genético del hombre, no parece llegar nunca a esos extremos. Mientras tanto, los partidarios del cratilismo, como el personaje de Antonio en el *Diálogo de las lenguas* de Frías, siguieron defendiendo la doctrina lingüística dominante, que ya empezaba a acomodarse con las exigencias del empirismo.

Otra cuestión, que aquí solo se ha visto de pasada, es que la hipótesis monogénica y su relación con las posturas naturalistas o convencionalistas debió de entroncar con el intenso debate acerca de la búsqueda de la lengua primitiva de la Península. Creo muy posible que es este el terreno de referencia donde buscar la razón del recurso al caldeo. Baste traer a colación el testimonio de Esteban de

²⁵ Vallés 1587, 69-70 [Es falso y ridículo lo que algunos filósofos han pretendido: que si a un niño no se le enseña lengua alguna hablaría el hebreo, por ser la lengua innata de los hombres, el cual desaparece cuando se aprende otra (...). De lo cual se deduce que sólo es común a los hombres la facultad de hablar por constitución especial de su lengua, y el saber tal o cual lengua es fruto de un serio estudio. Los idiomas proceden de un convenio tácito; nacieron además setenta y dos lenguas con motivo de la torre de Babel, cuya división es obra de Dios, sin que intervinieran los hombres; por tanto, convino que su distribución por el mundo fuere en variedad de lenguas], trad. mía. V. Eco 1993, 56-57 y Perea Siller 2010, 765-766, donde se comentan otros fragmentos del *De sacra philosophia* a favor de la *consuetudo* lingüística.

Garibay que, en aras de defender la primogenitura del euskera, se detiene en una 'versión vasca' de la fábula de Psamético:

De grande consideración y misterio es esta lengua, ver, que a lo menos en España, todos los niños desde su natiuidad, traen esta lengua y misterio, porque las primeras palabras que hablan son *tayta*, que assi llaman al padre, y *mama*, que así llaman a la madre: nombres por cierto de la lengua de Cantabria, en la qual el padre llama *Ayta* y a la madre *Ama*. (cit. en Zubiaur Bilbao 1990, 125)

Era una demostración más de que el vasco fuera una de las setenta y dos lenguas que se originaron en la *confusio* babilónica.

Creo que acierta Zubiaur Bilbao (1990, 31) cuando, apoyándose en Demonet-Launay (1980), afirma que "el vivo interés de los lingüistas renacentistas por la fábula puede situarse —de modo un tanto paradójico— en un clima de progresivo distanciamiento del mito de la primacía del Hebreo". Pero no se hubiera podido confirmar su intuición sin una mirada detenida a los textos, que por cierto matizan esa sensación de 'paradoja' que se podría llevar el que los lea por separados. Por lo visto, la "sterile quanto rituale diatriba sull'origine del linguaggio", como la definió Stegagno Picchio (1959, 24), puede resultar estéril y ritual tan solo si se observan los resultados de tal especulación, y no tanto si se exploran las razones y los cambios culturales que la motivaron.

Referencias bibliográficas

- Add. = Erasmo, Desiderio. 2013. *Adagi*. Ed. E. Lelli, Milano: Bompiani.
- Borst, Arno. 1957. *Der Turmbau von Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*, Band I, *Fundamente und Aufbau*. Anton Hiersemann: Stuttgart.
- Bruner, Jerome. 1986. *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Bruner, Jerome. 1978. "The role of dialogue in language acquisition". En: Sinclair, A. et al. (comps.), *The Child Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Cabrera Petit, Rafael (ed. y trad.). 2000. Vives, Juan Luis. *Commentarii in libros de civitate dei divi A. Agustini. Los comentarios de Juan Luis Vives a La ciudad de Dios de San Agustín*, traducción, notas e índice de Rafael Cabrera Petit, 6 vols. Valencia: Ajuntament de Valencia.
- Crawford, J. P. Whickersham. 1915. "The Seven Liberal Arts in Lope de Vega's *Arcadia*". En: *Modern Language Notes* 30.1, 13-14.
- Crawford, J. P. Whickersham. 1913. "The Seven Liberal Arts in the *Visión Delectable* of Alfonso de la Torre". En: *Romanic Review* 4, 58-75.
- Frías, Damasio de. En prensa. *Diálogos I. Diálogo de las lenguas. Diálogo de la discreción*. Madrid: Anejos de la Biblioteca Clásica, Real Academia Española.
- Frías, Damasio de. Siglo XVI. *Diálogo de las lenguas*. En Id., *Diálogos de diferentes materias*, BNE, ms. 1172, fols. 125r-155v.
- Demonet-Launay, Marie-Luce. 1992. *La voix du signe*. Paris: Champion.

- Demonet-Launay, Marie-Luce. 1980. "Un roi, deux enfants et des chèvre: le débat sur le langage naturel chez l'enfant aux XVII^e siècle". En: *Studi Francesi* 72, 401-414.
- Droixhe, Daniel. 1978. *La linguistique et l'appel de l'histoire (1600-1800)*. Genève: Droz.
- Dubois, C.-G. 1970. *Mythe et langage au XVI^e Siècle*. Bourdeaux: Ducros.
- Eco, Umberto. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Entrambasaguas, Joaquín (ed.). 1956. Lope de Vega, Félix. *Obras completas*, vol. 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Heródoto. 2006. *Historias*, traducción e introducción de María Rosa Lida de Malkiel. Buenos Aires: Losada.
- Hymes, Dell (ed.). 1974. *Studies in the History of Linguistics: traditions and paradigms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Holliday, L. William. 1971. *A Coincise Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament*. Leiden: Brill.
- Gilly, Carlos. 1998. "Otra vez Nebrija, Erasmo, Reuchlin y Cisneros". En: *Bulletí de la Societat Castellanoença de Cultura* LXXIV, 196-220.
- Girón-Negrón, Luis M. 2000. *Alfonso de la Torre's Visión Deleitable. Philosophical Rationalism and the Religious Imagination in 15th Century Spain*. Leiden/Boston/Köln: Brill.
- Guarner, Luis (ed.). 1935. Lope de Vega, Félix. *Novelas*. Prólogo, edición y notas críticas y bibliográficas de L. G., vol. 1. "Sáez Hermanos", editorial Bergua.
- Lama de la Cruz, Víctor (ed.). 1984. Herodoto. *Nueve libros de la Historia*. Madrid: Biblioteca Edf.
- McGrady, Donald (ed.). 1997. Lope de Vega, Félix. *Prosa, I. Arcadia. El Peregrino en su patria*. Fundación José Antonio de Castro. Madrid: Turner.
- Mexía, Pedro. 1989. *Silva de varia lección*, ed. Antonio Castro. 2 vols. Madrid: Cátedra.
- Millis Godínez, Vicente de (trad.) 1599. *Los ocho libros de Polidoro Vergilio, ciudadano de Urbino, de los inventores de las cosas. Nuevamente traducido por Vicente de Millis Godínez...* Medina del Campo: Christoual Lasso Vaca.
- Morby, Edwin (ed.). 1975. Lope de Vega, Félix. *Arcadia, prosas y versos*. Madrid: Castalia.
- Nebrija, Antonio de. 2011. *Gramática sobre la lengua castellana*. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano. *Paginae Nebrissenses* al cuidado de Felipe González Vega. Madrid: RAE.
- Percival, W. Keith. 1986. "Renaissance linguistics: the old and the new". En: Bynon, Theodora & Plamer, F. R. (eds.), *Studies in the history of Western Linguistics in Honour of R.H. Robins*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-68.
- Perea Siller, Francisco Javier. 2010. "La desacralización de la lengua hebrea en España: de Antonio de Nebrija (1492) a Francisco Vallés (1587)". En: Encinas Manterola, María Teresa et al. (coords.), *Ars longa. Diez años de AJIHLE, Voces del Sur*, vol. 2. Buenos Aires, 757-770.
- Perea Siller, Francisco Javier. 2006. "En torno a la historia lingüística universal y española en Sebastián de Covarrubias". En: *Studia Linguistica et Philologica. In memoriam Feliciano Delgado León (1926-2004)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 229-249.
- Perea Siller, Francisco Javier. 2005. *La lengua primitiva de España en el Renacimiento: la hipótesis hebrea y caldea*. Granada: Granada Lingüística.
- Perea Siller, Francisco Javier. 2004. "Los límites de la arbitrariedad lingüística en Vives, Huarte de San Juan y el Brocense". En: Calero Vaquera, María Luisa & Rivera Cárdenas, Fernando (coords.), *Estudios lingüísticos y literarios in memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 327-345.
- Pineda, Juan de. 1588. *Los Treynta libros de la Monarquía Eclesiástica o Historia Universal del mundo...* Salamanca: en casa de Juan Fernández.

- Plinio el Viejo. 1998. *Historia Natural*. Libros III-VI. Traducción y notas de A. Fontán, I. García Arribas, E. Del Barrio, M. L. Arribas. Madrid: Gredos.
- Rosell, Cayetano. 1950. *Colección escogida de obras no dramáticas de Frey Lope Félix de Vega Carpio, por Don Cayetano Rosell*. Madrid: Atlas (BAE, XXXVIII).
- Salinas Espinosa, Concepción. 1999. "La *Epístola a los valientes letrados de España* del Príncipe de Viana". En: Fortuño Llorens, Santiago & Martínez Romero, Tomás (eds.), *Actes del VII Congrés de L'Associació Hispànica de Literatura Medieval (Castellò de la Plana, 22-26 de setembre de 1997)*, vol. III. Publicacions de la Universitat de Jaume I, 361-371.
- Salinas Espinosa, Concepción. 1997. *Poesía y prosa didáctica en el siglo XV: La obra del bachiller Alfonso de la Torre*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- San Agustín. 2010. *Confesiones. Introducción, traducción y notas de Alfredo Encuentra Ortega*. Madrid: Gredos.
- San Agustín. 2001. *La ciudad de Dios*, vol. II (*Obras Completas, vol. XVII*), edición bilingüe, traducción de Santos Santamarta del Río y Miguel Fuertes Lanero. Madrid: Biblioteca de Autores cristianos.
- San Isidoro de Sevilla. 2004. *Etimologías*. Edición bilingüe, texto latino, versión española y notas por J. Oroz Reta y M. Marcos Casquero, introducción general por M. C. Díaz y Díaz. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sánchez Jiménez, Antonio (ed.). 2012. Lope de Vega, Félix. *Arcadia, prosas y versos*. Madrid: Cátedra.
- Septimus, Bernard. 1994. "Maimonides on Language". En: Doron, Aviva (ed.), *The Heritage of the Jews of Spain: Proceedings of the First International Congress*. Levinsky College of Education Publishing House, 35-54.
- Stegagno Picchio, Luciana. 1959. "La questione della lingua in Portogallo". En: de Barros, João & Stegagno Picchio, L. (ed.), *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Modena: Società Tipografica Editrice Modenese, 5-54.
- Suidae lexicon, Graece & Latine*. 1705. Cantabrigia: Typis Academicis, 3 vols.
- Támara, Francisco de (trad.) 1550. *Libro de Polidoro Vergilio, que tracta de la invención de todas las cosas*. Amberes: Martín Nucio.
- Tavoni, Mirko. 1990. "La linguística del Rinascimento". En: Lepschy, G. C., *Storia della linguística*, vol. I. Bologna: Il Mulino, 169-132.
- Torre, Alfonso de la. 1991. *Visión Delectable*, ed. crítica y estudio de Jorge García López, 2 vols. Universidad de Salamanca.
- Valle Rodríguez, Carlos del. 2000. *Corpus Hebraicus Nebrissense. La obra Hebraica de Antonio de Nebrija*. Madrid: Aben Ezra Ediciones.
- Vallés, Francisco. 1587. *De Sacra Philosophia Liber Singularis*. Augustae Taurinorum: Apud Haeredem Nicolai Bevilaquae.
- Varchi, Benedetto. 1995. *L'Hercolano*, edizione critica a cura di Antonio Sorella, 2 vols. Pescara: Libreria dell'Universita Editrice.
- Vélez, Antonio. 2006. *Homo Sapiens*. Bogotá: Editores Villegas.
- Vives, Juan Luis. 1596. *D. Aurelii Augustini Hipponensis episcopi, De civitate Dei libri XXII. Veterum exemplarium collatione nunc demum castigatissimi facti, eruditissimisque doctissimi Ludovici Vivis. Commentariis Illustrati [...]*, 2 vols. [Genève]: Jexcudbat Iacobus Stoer.
- Waterman, John T. 1963. *Breve storia della linguística*. Presentazione di Tullio de Mauro. Firenze: La Nuova Italia.
- Zubiaur Bilbao, José Ramón. 1990. *Las ideas lingüísticas vascas en el siglo XVI (Zaldibia, Garibay, Poza)*. San Sebastián: Cuadernos Universitarios & Mundaiz.

Título / Title

Psamético y las ideas sobre la lengua humana original en España: recorrido por los siglos XV-XVII

Psamtik and the ideas about the original human language in Spain: a journey through 15th-17th centuries

Resumen / Abstract

Hacia finales del siglo XVI, cuando la teoría de la convencionalidad del lenguaje empezó a mostrar abiertamente su incompatibilidad con el dictado de las Sacras Escrituras, se rastrean ejemplos de posturas (tímidas o asertivas) que cuestionan la existencia fundada y demostrable de una lengua natural. En el marco de estas coordenadas, que son ante todo europeas, mi propósito es ilustrar un aspecto aislado y poco conocido de la reflexión que se produjo en España sobre naturaleza y convención lingüística. A partir del análisis de un mosaico de textos en los que queda la huella de una especulación sobre la motivación de la lengua de los orígenes, pretendo profundizar en las razones de la orientación cultural y de la parcial metamorfosis que sufrió en España tal cuestión.

Towards the end of the 16th century, when the theory of the conventionality of language began to show its incompatibility with the dictates of the theological dogma, many positions call in question the existence of a natural language. In this framework, my purpose is to illustrate an isolated and little-known aspect of the reflection on nature and linguistic convention that occurred in Spain. From the analysis of some texts that testify to a speculation about the nature of the language of the origins, I intend to explore the reasons for the cultural orientation —and the partial metamorphosis— that such issue underwent in Spain.

Palabras clave / Keywords

Convencionalidad lingüística, leyenda de Psamético, Alfonso de la Torre, Damasio de Frías, Francisco de Vallés, Lope de Vega, Covarrubias.

Conventionality of Language, Anecdote about Psamtik, Alfonso de la Torre, Damasio de Frías, Francisco de Vallés, Lope de Vega, Covarrubias.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección de la autora / Author and address information

Selena Simonatti

Dipartimento di Filologia, Letteratura e Lingüística

Università di Pisa

Piazza Torricelli, 2 (Palazzo Matteucci)

56126 Pisa (Italia)

Correo electrónico: selena.simonatti@unipi.it

RESEÑAS

Mercedes Quilis Merín y Julia Sanmartín Sáez (eds.): *Historia e historiografía de los diccionarios del español. Normas. Revista de Estudios Lingüísticos*. Anejo 11, 2019, 338 pp.
ISBN: 978-84-09-11338-5

La publicación de los corpus y otras herramientas informáticas (como tesoros, ficheros o diccionarios electrónicos) ha generado, los últimos veinte años, un aumento abrumador del número de investigaciones, proyectos y publicaciones —muchas de ellas recopiladas en volúmenes que reflejan el resultado de los encuentros científicos celebrados en congresos y jornadas— sobre la historia y la historiografía de la lengua española (v. Arnal *et al.* 2019, especialmente el vol. II).

El volumen coeditado por Mercedes Quilis y Julia Sanmartín que es objeto de recensión en estas páginas es una buena muestra de algunos de los resultados más recientes en materia de historia del léxico e historiografía lexicográfica del español. En el conjunto de las 19 investigaciones compiladas en el anejo 11 de la revista *Normas* (consultable también en formato pdf¹) se observan no solo los avances en estas áreas de investigación, sino también que estos se deben, en gran parte, a las ventajas que aportan las nuevas tecnologías —y las herramientas que con ellas se crean— al estudio histórico de la lengua, en general (De Benito 2019), y de las palabras y de su representación en los diccionarios, en particular. La obra, además, es un claro ejemplo de que los corpus, las bases de datos y, en definitiva, la informatización de fondos bibliográficos y diccionarios, facilitan el acceso a una ingente cantidad de datos que permite completar, confirmar y refutar algunas de las interpretaciones sobre la evolución de la lengua española. De igual modo, la monografía se convierte en un complemento a otros trabajos de reciente publicación que ayudan a conocer mejor la historia de nuestra lengua y de sus textos y diccionarios (Clavería y Freixas 2018; Fernández Martín 2019; Garriga, Pascual y Pedraza 2019; Sanmartín y Quilis 2019).

Las contribuciones se distribuyen en cuatro apartados bien diferenciados en el índice y en el prólogo, aunque en el interior de la obra no se halle referencia alguna a la división cuatripartita en la que se organizan los trabajos. Si el lector lee la obra sin haber consultado el sumario o la introducción, se pierde esta útil información temática que se ofrece en los paratextos y que permite ubicarse en el conjunto de los trabajos. Empieza el volumen con una completa presentación del contenido de la misma, pues se dedican 12 páginas a resumir el contenido de cada uno de los artículos y a destacar su principal aportación en el ámbito de la lexicografía y la historia del léxico. Las coeditoras empiezan y terminan esta introducción defendiendo que el desarrollo de la investigación histórica e historiográfica en lexicografía española es esencial para determinar el futuro de la misma.

¹ https://www.uv.es/normas/2019/anejos/historia_historiografia.pdf.

Siguen a la introducción los diecinueve textos distribuidos de forma desigual en cuatro apartados. Los ocho primeros textos constituyen trabajos sobre el *Nuevo Diccionario Histórico del Español (NDHE)* que mantienen una línea temática clara y una estrecha relación entre ellos, pues muestran algunas de las dificultades que supone trabajar en el proyecto del *NDHE* y también la gran aportación de esta magna obra a la historia de la lengua y la lexicografía española; en segundo lugar, les siguen tres contribuciones sobre la historia del léxico y el diccionario, que son las que podrían quedar más alejadas, en cuanto a temática, de los otros 16 capítulos de la monografía, ya que se centran en aspectos diferentes y desde perspectivas distintas; en un tercer bloque se recogen cuatro trabajos sobre lexicografía no académica de carácter historiográfico; y, finalmente, cierra la obra un conjunto de otros cuatro estudios que tratan sobre algunas ediciones del diccionario de la Real Academia Española.

La primera sección ocupa 118 páginas (de la página 23 a la 141) y compila ocho textos de contribuciones diversas que mantienen un claro hilo conductor: la descripción y el análisis del *NDHE* y de las aportaciones de esta herramienta a la historia del español. Los autores demuestran su experiencia y conocimiento en la obra desde sus diferentes vertientes y posibilidades, pues todos forman parte de alguno de los equipos de trabajo del proyecto². Encabeza este grupo de investigaciones el estudio de José A. Pascual (pp. 23-42) —director del proyecto—, quien se replantea algunas ideas del proyecto inicial del diccionario y describe, desde la experiencia y la sabiduría que esta le otorga en el ámbito del estudio histórico de las palabras, las dificultades que entraña el trabajo de edición del *NDHE* y la importancia del rigor en el trabajo filológico para su correcto desarrollo a partir del comentario de algunos ejemplos de variación gráfica. En palabras del propio autor, "el trabajo de un diccionario histórico no solo exige fundamentación lingüística [...] sino que requiere de un cuidado filológico, sin el que una obra de este tipo estaría condenada al fracaso". A este primer capítulo sigue otro (pp. 43-58) que han preparado en colaboración Mar Campos (coordinadora del Equipo de lexicografía), Pilar Salas (jefa de redacción del Equipo de lexicografía) y Abelardo Torres (responsable de desarrollos del Equipo de Tecnología) en el que se advierte la compleja relación que es necesario establecer entre lengua y tecnología para poder aprovechar al máximo las posibilidades que la obra puede ofrecer. Describen el sistema semiautomático de definición desambiguada, una parte de *ARDIDES* (nombre que se ha dado a la herramienta de redacción del diccionario) que mejora las interrelaciones entre las diferentes partes del diccionario y facilita el trabajo de creación del mismo.

Después de estos dos artículos, los seis siguientes constituyen una compilación de estudios que describen el potencial y los beneficios de la búsqueda en

² Véanse los créditos de la web del *NDHE* (<http://web.frl.es/DH/ayuda/creditos.html>).

el *NDHE* desde diferentes perspectivas (la marcación de los tipos de procesos de cambio semántico, la opción de visualizar la familia léxica de una palabra, la utilidad de la consulta por coaparición en el *CDH* o el valor que aporta el resumen al contenido lexicográfico) y sobre campos léxico-semánticos diversos (enfermedades, armas, animales). Los trabajos de Sila Gómez (pp. 59-71) y Mario Pedrazuela (pp. 73-86) se detienen en un tema de especial interés en el estudio histórico del léxico y de compleja representación lexicográfica. El trabajo de Gómez, de carácter más general, a partir de algunos ejemplos (*sarna*, *tiña*, *roña*) explica cómo se representa en el diccionario "el nacimiento de una acepción a partir de otra existente y [...] el origen y motivación que ha dado lugar a esta traslación de significado" (p. 61). En esta misma línea de trabajo, pero centrado en el campo semántico de las armas, Pedrazuela analiza las acepciones bélicas de algunas voces y los sentidos figurados a los que han dado lugar (p. ej. el uso de *brulote* 'embarcación para incendiar barcos enemigos' para referirse a un 'dicho o escrito que pretende ofender a alguien'). Las dos investigaciones, por tanto, se hallan en el ámbito del cambio semántico, que se analiza desde algunos de los postulados de la Semántica Cognitiva, una perspectiva teórica que ha aportado importantes y positivos resultados a la explicación del cambio de significado (Espinosa 2009). El siguiente trabajo, de Carlos García Jáuregui (pp. 87-99), es el más breve de todos los compilados en la monografía (la redacción del artículo consta de 4 páginas y el anexo de 8) y constituye una muestra de las posibilidades que ofrece el *CDH* (*Corpus del Diccionario Histórico*) para el estudio de las relaciones de combinatoria y la rivalidad léxica que se establecen entre las palabras a lo largo de su vida en los documentos con el objetivo de proponer algunas hipótesis. El estudio se centra en un dominio semántico que es muy bien conocido por el autor (v. García Jáuregui 2016), el de las enfermedades, y da cuenta de la utilidad del campo de información combinatoria del diccionario, aunque, consciente de sus limitaciones, señala que "supone una ventana a la historia de la lengua aún perfectible" (p. 88). En el mismo ámbito semántico, Itziar Molina (pp. 101-117) se detiene pormenorizadamente en el examen de la voz *beriberi* 'enfermedad causada por la falta de vitamina B1' y de su familia léxica. Se trata de un detallado y documentado análisis etimológico y morfológico en el que se destaca el potencial de otra de las aplicaciones del *NDHE* para el estudio de las relaciones de palabras (v. la opción Familia de palabra). En el campo de la historia natural se sitúa el trabajo de Clara Grande (pp. 119-130) y en él, a partir del estudio de la definición de un animal natural de América (el mapache), se da cuenta de la dificultad que entraña la definición en cualquier diccionario y, en especial, en un diccionario histórico de algunas realidades. Se señala, además, la utilidad del campo resumen que se ofrece ocasionalmente en el artículo, debajo de la etimología, para poder informar al usuario de la evolución de la historia de la palabra. Finalmente, la sección de trabajos sobre el *NDHE*, termina con una

interesante investigación de Rosalía Cotelo (pp. 131-141) que se centra en las fuentes documentales de las que se nutre el *NDHE* y examina sus aportaciones, con especial atención a los testimonios procedentes de textos periodísticos, a la vez que reflexiona sobre la aportación de algunos de los documentos y recursos digitales que en la actualidad permiten acceder a ellos. En palabras de la propia autora, el empleo de la prensa como fuente para el estudio histórico del léxico "cambia de forma innegable el dibujo que podemos trazar de la historia de las palabras de nuestro idioma" (p. 133). En definitiva, este conjunto de trabajos actualiza al investigador tanto en lo que respecta al estado actual de los trabajos del *NDHE* desde un punto de vista técnico como de las posibilidades que ofrecen diversas de sus funcionalidades.

La segunda sección que se ha presentado en el índice se compone de tres contribuciones que ocupan 51 páginas (pp. 143-191) en las que se recogen heterogéneos trabajos sobre la historia del léxico y la lexicografía que tienen en común el uso de los corpus y otras herramientas digitales para el estudio histórico de la lengua española. El primero de los tres trabajos pertenece a Juan J. Calvo (pp. 143-160) y tiene como objeto de investigación el análisis de "lemas hispánicos —ya sean originalmente españoles o bien mediados por su lengua y cultura— [...] documentados en inglés [...] antes de serlo en los diccionarios españoles recogidos en el *NLLE* y/o en los dos grandes *corpora* (*CORDE* y *CNDHE*)". Se trata de un estudio diferente a los anteriores, con un objetivo muy interesante y una gran cantidad de datos de sumo valor para la historia del léxico. Metodológicamente, algunos (pocos) de los puntos que corresponden a las fuentes consultadas y a la clasificación y organización de los lemas podrían ser cuestionables, aunque esto no desmerece la gran tarea de investigación llevada a cabo. Se cita, por ejemplo, la primera edición del *DECH* en lugar de la segunda (J. Corominas y J. A. Pascual, 1980-1991) y no se menciona el *NDHE* entre las obras consultadas, aunque sí el *CDH*, lo que hubiera podido aportar alguna información complementaria relevante para las conclusiones (p. ej. la fecha que se ofrece para la voz *bongó* en el *NDHE* es 1899, treinta años anterior a la que se recoge en el trabajo, p. 149 y p. 152). El segundo capítulo de la sección de estudios de historia del léxico corresponde al trabajo de Alejandro Junquera (pp. 161-177), un pormenorizado estudio sobre el léxico referido a los colores de las reses domésticas documentados en los inventarios de bienes a partir de los datos que ofrece *CorLexIn* (*Corpus Léxico de Inventarios*). Del análisis de cinco palabras (*jabonero*, *rosillo*, *alcoholado*, *jaro/jardo*, *bociblanco*) se extraen conclusiones diversas entre las que destaca la importancia de los datos de los atlas lingüísticos para complementar la información de los corpus textuales (Julià en prensa) y aportar información a la historia y la etimología de voces relativas al léxico cotidiano del español. El último texto de este bloque del volumen es de Paula Albitre (pp. 179-194) y se detiene en el estudio lexicológico y lexicográfico de la voz *siesta* para

la que, al final del trabajo, propone una entrada sobre esta palabra para un diccionario histórico (no se menciona que se refiera al *NDHE*). El interés del tema de investigación es incuestionable y la información recopilada es muy valiosa por lo genuinidad de la palabra y la extensa exportación de la misma a otras lenguas, aunque podría haberse profundizado en la aplicación de la perspectiva teórica seleccionada (semántica cognitiva) para el análisis de los cambios semánticos vinculados a esta voz y a sus significados a lo largo de la historia. Asimismo, igual que se ha advertido en Calvo, convendría haber utilizado la última edición del *DECH*, que recoge la voz en la entrada *seis* e incluye otros derivados interesantes (*asestar*, *asestadero*, *sestero*, *sestil*) que podrían ser útiles para dibujar la familia léxica de *siesta* como se hace en *NDHE*.

La tercera sección del volumen contiene cuatro contribuciones sobre lexicografía y de carácter historiográfico que ocupan un total de 69 páginas (pp. 195-264) y muestran, en los tres primeros casos, la técnica lexicográfica no académica a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX mediante el análisis y descripción de tres diccionarios muy distintos pero de igual interés para la historia de la lexicografía monolingüe del español. El último texto se aleja de los otros tres, ya que ni la época de estudio ni el objetivo se corresponden con los de los anteriores, aunque se sitúa en la línea de interés de la historiografía lexicográfica. El trabajo de Manuel Alvar (pp. 195-207), que no presenta divisiones ni apartados, se centra en el estudio de una obra lexicográfica no académica publicada a partir de mediados del siglo XIX. Se trata del *Diccionario de la lengua castellana* de José Caballero y Cipriano Arnedo (1849) publicado por entregas y del que verán la luz otras ediciones que se analizan y comparan con otras del momento (R. J. Domínguez). Es una obra poco conocida en comparación con otras de la época y su interés va más allá de su aportación lexicográfica. Sobresale la segunda edición en la que se anuncia —algo que según Alvar luego no se corresponde con lo que recoge la obra— un aumento de los americanismos y, en especial, de voces propias de Cuba. Este interesante dato, junto al elevado número de suscriptores cubanos que aparece tras el *Suplemento* a la primera edición aportan datos a las relaciones que el mercado lexicográfico español mantenía con el público cubano, algo que también se advierte desde la octava edición del *DRAE* (1837) en la que se halla la primera voz marcada diatópicamente como americanismo en la historia del Diccionario Académico y que se corresponde con una voz propia de la Habana "VOLANTA. f. *prov. de la Habana*. Especie de calesín muy ligero" (Clavería en prensa y Julià 2019). La segunda contribución del bloque de historiografía lexicográfica es un excelente estudio de Águeda Moreno (pp. 209-230) en el que se investiga con sumo detalle un diccionario escolar monolingüe publicado en el tercer cuarto del siglo XIX en Filipinas. El trabajo va más allá de la descripción de la obra y sitúa su publicación en el marco educativo de las colonias. Sigue al estudio de Moreno, el capítulo de Miguel A. Puche (pp. 231-247), una interesante

investigación sobre un diccionario no académico de principios del siglo XX publicado por el filólogo murciano Pascual Martínez Abellán. El interés del *Diccionario general de ortografía, homología y régimen de la lengua española* radica en su originalidad, su estructura tripartita y en su carácter pedagógico y didáctico. Cierra la tercera sección el trabajo de José J. Martínez Egido (pp. 249-264), que trata sobre un tema complejo en los estudios lexicográficos: el tratamiento de las unidades fraseológicas y, en concreto, de los enunciados fraseológicos referidos al humor en los diccionarios de finales del siglo XV hasta el *Diccionario de Autoridades*. El análisis de 22 expresiones pluriverbales tiene una aportación doble puesto que se aportan datos sobre las referencias al humor en textos no humorísticos y el tratamiento de las UFS en las primeras obras lexicográficas de la lengua española.

En la última sección de la monografía, que ocupa 73 páginas (pp. 265-338), se recopilan los últimos cuatro estudios que, en este caso, se refieren a la lexicografía académica. Los dos primeros se centran en el examen de ediciones de finales del siglo XIX y principios del XX y, los dos últimos, en cambio, analizan cuestiones relativas a las dos últimas ediciones publicadas en el siglo XXI. Se trata de trabajos que, en todos los casos, aportan información interesante para la historia de la Corporación y de su proceder lexicográfico en relación con temas de diverso tipo (la norma, los préstamos, la lematización de las expresiones pluriverbales, etc.). La primera investigación es de Katrína Prešinská (pp. 265-283) y trata de forma detallada la huella que pudo haber dejado la crítica mordaz que Antonio de Valbuena vertió a partir de 1885 en la prensa sobre la decimosegunda edición del diccionario académico (*DRAE* 1884) y que luego compiló en diferentes volúmenes titulados *Fe de erratas del nuevo Diccionario de la Real Academia*. La autora analiza con precisión los reproches referidos tanto a la micro como a la macroestructura y concluye que la repercusión que estos tuvieron sobre las dos ediciones posteriores (1899 y 1914) fue poco representativa; aunque en algunos casos (especialmente en lo que se refiere a las definiciones y etimologías) advierte que se tuvieron en cuenta. Esta investigación supone una nueva aportación a la lexicografía académica de finales de siglo XIX, una etapa de especial relevancia en la historia del diccionario usual de la Corporación, como ya han destacado Garriga (2001) y Clavería (2003). En la línea de los trabajos sobre el diccionario académico se halla el estudio de Tamara Núñez (pp. 285-301) sobre la primera edición del *DRAE* del siglo XX. En concreto, examina la inclusión de arabismos (30 lemas son el objeto de su estudio), con especial atención a las voces usadas en Marruecos (un tema también investigado por Garriga 2019) en el "Suplemento" y tomando como modelo la metodología de la obra de Clavería (2016). El objetivo del trabajo es lexicológico, pues "se pretende dilucidar el origen y la evolución diacrónica de los arabismos estudiados" (p. 287). Además de aportar una importante información al tratamiento de la historia de los arabismos en el diccionario

usual y de detenerse pormenorizadamente en los académicos y arabistas que intervinieron en la incorporación de los mismos, es una nueva muestra de la importancia que los Suplementos tienen para complementar la historia del diccionario en algunas ediciones, ya que suponen, a pequeña escala, una fotografía de lo que interesaba cambiar, corregir o añadir a la obra y, por tanto, de las bases en las que se fundamenta su ampliación. El penúltimo trabajo del volumen pertenece a Susana Pardines (pp. 303-322) y su principal fin es el examen de los préstamos en las dos últimas ediciones publicadas en la presente centuria (2001 y 2014); un tema que ha suscitado interés, ya que son diversos los estudios que se han centrado en el tratamiento y la adaptación de las voces extranjeras en la última edición del *DLE* (Giménez Folqués 2019). A partir del análisis de diferentes entradas de tres letras (*b*, *e* y *s*) se extraen algunas conclusiones sobre el proceder de la Corporación y su relación con otras obras de carácter normativo como la *Ortografía* (2010) o el *DPD*. Cierra la última sección del libro una investigación de Manuel J. Aguilar (pp. 323-338) sobre "un defecto lexicográfico" (p. 324) en la vigésimo cuarta edición (*DLE* 2014). Tal defecto, al que se ha referido la tradición como *pista perdida*, consiste en el "empleo, en el apartado del *definiens*, de una pieza léxica que no queda lematizada como *definiendum* en la nomenclatura del mismo diccionario" (pp. 324). Se centra el análisis en 16 palabras idiomáticas (p. ej. *birlibirloque*, *lirondo*, *meneallo*), esto es, las presentes en unidades fraseológicas que no tienen autonomía como tal. Las conclusiones arrojan luz a una cuestión de interés lexicográfico y fraseológico y se propone considerar estas formas como lemas autónomos.

En esencia, el conjunto de trabajos compilados en este volumen son el reflejo del modo en el que la investigación en historia del léxico, en historiografía y en lexicografía avanza desde la aplicación de las nuevas tecnologías al tiempo que permite advertir cuáles son algunos de los retos de los estudios futuros.

Referencias bibliográficas

- Arnal Purroy, María Luisa *et al.* (eds.). 2019. *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 2 vols. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Clavería Nadal, Gloria. 2003. "La Real Academia Española a finales del siglo XIX: el *Diccionario de la lengua Castellana* de 1899 (13.^a edición)". En: *Boletín de la Real Academia Española* LXXXIII/288, 255-336.
- Clavería Nadal, Gloria. 2016. *De vacunar a dictaminar: la lexicografía académica decimonónica y el neologismo*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Clavería Nadal, Gloria. En prensa. "América en el *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española (1817-1852)". En: *Actas del XII Congreso Internacional de Historia de la lengua española*. Lima, 6-10 de agosto de 2018.
- Clavería, Gloria & Freixas, Margarita (coords.). 2018. *El diccionario de la Academia en el siglo XIX: la 5.^a edición (1817) al microscopio*. Madrid: Arco/Libros.

- De Benito, Carlota. 2019. "Los corpus del español desde la perspectiva del usuario lingüista". En: *Scriptum digital* 8, 1-21.
- Espinosa Elorza, Rosa M.ª. 2009. "El cambio semántico". En: Elena de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 159-188.
- Fernández Martín, Elisabeth (ed.). 2019. *Investigaciones lexicográficas y lexicológicas: estudios actuales sobre el léxico en el ámbito hispánico*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García Jáuregui, Carlos. 2016. "La inserción del léxico médico en el *Nuevo diccionario histórico del español (NDHE)*: el caso de la familia léxica de peste". En: Rosalía Cotelo García (coord.), *Entre dos coordenadas: la perspectiva diacrónica y diatópica en los estudios léxicos del español*. San Millán de la Cogolla: Cilengua, 171-184.
- Garriga Escribano, Cecilio. 2001. "Sobre el Diccionario Académico: la 12.ª ed. (1884)". En: Medina Guerra, A. M.ª (coord.), *Estudios de lexicografía diacrónica*. Málaga: Universidad, 263-315.
- Garriga Escribano, Cecilio. 2019. "Las voces usadas 'En Marruecos...' en el Diccionario de la Real Academia Española". En: *RILCE. Revista de Filología Hispánica* 35/2, 550-574.
- Garriga Escribano, Cecilio et al. (eds.). 2019. *Lengua de la ciencia y lenguajes de especialidad*. A Coruña: Universidade da Coruña Servizo de Publicacións, Anexos de Revista de Lexicografía, 42.
- Giménez Folqués, David. 2019. "Adaptación y uso de los extranjerismos en la 23.ª edición del *Diccionario de la lengua española*". En: *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 77, 201-216.
- Julià Luna, Carolina. 2019. "Los atlas como corpus lingüísticos: más allá de la variación geolectal". En: *Diversidad: vocablos y voces de las variantes lingüísticas*. II Congreso Internacional de Dialectología de Euskaltzaindia (13-15 de marzo de 2019). Bilbao: Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca.
- Julià Luna, Carolina. 2019. "Voces y acepciones nuevas en el *DRAE 1837*". En: *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)* 33, 143-180.
- Sanmartín Sáez, Julia & Quilis Merín, Mercedes (coords.). 2019. *Retos y avances en lexicografía: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística*. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos.

Carolina Julià Luna
Departamento de Lengua Española y Lingüística General
Facultad de Filología
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Paseo Senda del Rey, n.º 7
28040 Madrid
Correo electrónico: cjulia@flog.uned.es

M.^a del Carmen Cazorla Vivas & M.^a Ángeles García Aranda & M.^a Pilar Nuño Álvarez (eds.): *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerra*. Lugo: Axac, 2019, 585 pp.
ISBN: 978-84-92658-70-1

Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerra es el título del volumen colectivo —editado por las doctoras Cazorla Vivas, García Aranda y Nuño Álvarez— con el que se ha querido rendir homenaje, tras más de 40 años dedicado al ejercicio de la docencia y de la investigación, al profesor Alvar Ezquerra, autor de referencia en el campo de la teoría y de la descripción lexicográfica hispánica, y maestro muy querido de un sinfín de discípulos.

La obra se abre con una pequeña semblanza (condensada también en la contraportada), realizada por las editoras, sobre los principales méritos investigadores, docentes y humanos del protagonista; a continuación, se insertan dos breves y evocadoras contribuciones —firmadas por M.^a Auxiliadora Castillo Carballo (pp. 11-13) y Juan Manuel García Platero (pp. 15-18)— que perfilan la dimensión personal y humana del trabajo de Alvar Ezquerra, y permiten al lector acercarse a las principales características de su magisterio: su sincera cercanía y su profunda generosidad. A este respecto, y al final del libro, se inserta también una tabula gratulatoria (pp. 583-585) en la que se mencionan los nombres de todas las personas que, pese a no haber contribuido al engrosamiento de estas páginas, han querido mostrar su cariño y respeto por la persona a la que va dirigida este extenso y plural reconocimiento.

Finalizada la labor de perfilado de la figura del homenajeado, da comienzo el apartado científico del volumen, compuesto por 44 artículos sobre las más variadas cuestiones lexicológicas, lexicográficas, morfológicas, sintácticas o historiográficas, ordenadas alfabéticamente, según el apellido de sus autores.

Así, en primer lugar, se inserta la contribución de Dolores Azorín Fernández (pp. 19-32) sobre la misógina percepción de la mujer en el imaginario colectivo español de los Siglos de Oro, construida a la luz de las evidencias recogidas en la obra lexicográfica (muy especialmente, en el apartado paremiológico) de Sebastián de Covarrubias. Seguidamente, M.^a Auxiliadora Barrios Rodríguez (pp. 33-46) reflexiona sobre el devenir que han tenido en España los diccionarios electrónicos —realidad en la que, por cierto, Alvar Ezquerra fue pionero— antes de presentar los primeros pasos de *Diretes*, un proyecto lexicográfico destinado a la inteligencia artificial, dentro de los diccionarios que utilizan como base la Teoría Sentido-Texto. Para continuar, José Luis Blas Arroyo (pp. 47-60) indaga, a partir de los principios y métodos del variacionismo lingüístico, en la evolución, desde el siglo XVI hasta la actualidad, de las perífrasis deónticas formadas por el verbo

tener, y concluye que el uso de estas —en sustitución de la forma *haber de*, hegemónica hasta finales del siglo XVIII— comenzó a imponerse durante la centuria decimonónica hasta llegar a dominar en la actualidad.

En cuarta posición, Ignacio Bosque (pp. 61-75) diserta sobre el papel y la presencia de los participios en los diccionarios (centrándose en la realidad del *DLE-2014*), una cuestión clave dentro de la distinción entre el léxico y la gramática. Toma el relevo Antonio Briz (pp. 77-96), quien informa sobre las principales características de uno de sus proyectos más ambiciosos, el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, coordinado también por Salvador Pons y José Portolés. María Vittoria Calvi (pp. 97-109), en su contribución, resalta la carencia de materiales lexicográficos específicos destinados a la actividad turística y el mejorable tratamiento de los términos propios de este sector productivo en los diccionarios generales. Acto seguido, Manuel Casado Velarde (pp. 111-119) inaugura la nómina de trabajos sobre morfología derivativa dentro de este volumen, centrado —en su caso— en la trayectoria del sufijo agentivo *-ari*, propio del vascuence. Por su parte, Francisco Javier Castillo (pp. 121-132) dedica su contribución a denunciar los falsos étimos ingleses de varias voces propias del español de las Canarias; propuestas disparatadas pero, en algunas ocasiones, de notorio arraigo.

En noveno lugar, aparece el trabajo de José Luis Cifuentes Honrubia (pp. 133-148) acerca de los mecanismos de anáfora, subjetivización y analogía en las construcciones con clítico femenino lexicalizado del tipo *tragar(se)las*. Después, Carmen Díaz Alayón (pp. 149-160), nuevo eslabón de la cadena de aportaciones sobre el léxico canario presente en este volumen, fija su atención en una obra, el *Vocabulario palmero*, de Antonino Pestana. En otro orden de cosas, María Teresa Echenique Elizondo (pp. 161-172) reflexiona sobre la importancia del estudio de la fraseología, un aspecto desatendido y, a la vez, básico, dentro del trabajo lexicográfico. Algo más adelante, Nerea Fernández de Gobeo (pp. 173-186) realiza un estudio historiográfico del *Lexicón etimológico, naturalista y popular del bilbaíno neto*, con interesantes datos sobre su autor y sobre su influencia en repertorios posteriores. Continúa José Ramón Franco Rodríguez (pp. 187-197) con una presentación de las principales fuentes, provenientes —mayoritariamente— de los trabajos de los humanistas renacentistas españoles, empleadas en la enseñanza del griego durante el Siglo de Oro. Y Jairo Javier García Sánchez (pp. 199-211) lleva a cabo una revisión del tratamiento académico, gramatical y lexicográfico de los prefijos españoles con origen en los preverbios latinos.

Ocupando el decimoquinto puesto, aparece el trabajo de Mario García-Page (pp. 213-226), que analiza la presencia —en su opinión, muy incompleta— y el tratamiento de los zoónimos en la 23.^a edición del *Diccionario de la lengua española*. Recoge la pluma José Luis Girón Alconchel (pp. 227-240), quien aplica los métodos del análisis del discurso a algunos fragmentos de *El Quijote* en aras

de extraer nuevos ejemplos del genio creador de Miguel de Cervantes. A continuación, José Manuel Calvo González (pp. 241-252) establece las afinidades y perfila los contrastes entre la Gramática y la Lexicografía, gracias, en gran medida a las aportaciones de Manuel Alvar Ezquerro sobre estos particulares. Tras este, se abre un capítulo muy especial, el dedicado por Aída Elisa González de Ortiz (pp. 253-262), discípula de don Manuel Alvar (1923-2001), a la presentación del *Atlas Lingüístico del Nuevo Cuyo*, realizado merced a las enseñanzas y a la metodología fijadas por el padre del homenajeado, y que encontraron asiento y cultivo en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), de la argentina Universidad de San Juan, institución que dirige la propia González de Ortiz; de esta manera, queda cerrado el círculo de una fructífera relación trasatlántica en pro de la descripción de las variedades del español. Seguidamente, Gloria Guerrero Ramos y Manuel Fernando Pérez Lagos (pp. 263-272) profundizan en la evolución, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, del concepto de neologismo. Retoma el trabajo Salvador Gutiérrez Ordóñez (pp. 273-284), quien realiza un análisis descriptivo, en clave sensorial, de un pasaje de *Cuando el frío llegue al corazón*, novela publicada por Manuel Gutiérrez Aragón en el 2013.

En vigesimoprimer posición, aparece el estudio de Clara Eugenia Hernández Cabrera y José Antonio Samper Padilla (pp. 285-298) sobre la pervivencia de los dialectalismos canarios en el léxico disponible de los niños grancanarios de seis años de edad, presencia equiparable —a tenor de los resultados— con la localizada en otras franjas de edad entre hablantes de la isla. Después, es Humberto Hernández (pp. 299-308) quien toma la palabra para reflexionar acerca del carácter didáctico del diccionario hasta completar un verdadero decálogo sobre el tema, apoyado, en varias ocasiones, en observaciones del propio Alvar Ezquerro. Sigue César Hernández Alonso (pp. 309-318) con unas glosas a un texto litúrgico hispano-latino del siglo XI, rescatado del monasterio de Santo Domingo de Silos. Acto seguido, Luis Alberto Hernando Cuadrado (pp. 319-331) esboza, desde una perspectiva histórica, una propuesta para el estudio de las categorías léxicas en el plano sintagmático. Tras esta propuesta, Ángel López García-Molins (pp. 333-340) se adentra en el papel jugado por la lengua en el humor, y en el de este en el estudio de la primera. Después, es Luis Luque Toro (pp. 341-352) el que ahonda en la presencia de la lengua y de la cultura italiana en el español desde una perspectiva léxico-semántica. Francisco Marcos Martín (pp. 353-360) rastrea la influencia de variadas ciencias y disciplinas a la historia externa de la lengua, realidad puesta ya de manifiesto por los grandes nombres de la Escuela de Filología Española. Y María Antonia Martín Zorraquino (pp. 361-374) analiza las definiciones, las propuestas etimológicas y las categorizaciones morfológicas de las voces derivadas del sustantivo *gastronomía* en diferentes diccionarios del español.

En el lugar n.º 29, aparecen las líneas elaboradas por Emilio Montero Cartelle (pp. 375-386), en las que aborda el estudio de una serie de cuestiones léxicas, relacionadas con el plano sexual, en el texto de *La lozana andaluza*, de Francisco Delicado. Por su parte, José Ramón Morala (pp. 387-401) propone una serie de fórmulas para acabar con la ambigüedad semántica de un conjunto de vocablos extraídos de textos de los siglos XVI y XVII. Seguidamente, María Águeda Moreno (pp. 403-416) dedica su contribución al tratamiento léxico y lexicográfico de varios referentes de la etnobotánica andaluza. Después, Marcial Morera (pp. 417-430) se centra en una serie de cuestiones relacionadas con la teoría lexicográfica. En un artículo colectivo, Gonzalo Ortega Ojeda, M.^a Isabel González Aguiar y Narés García Rivero (pp. 431-438), al amparo de las múltiples posibilidades que los medios electrónicos proporcionan a los diccionaristas del siglo XXI, trazan una propuesta de incorporación de nueva información toponímica a los repertorios dialectales. Para continuar, y en otro orden de cosas, Jaime Peña Arce (pp. 439-447) contrasta los datos aportados por el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Cantabria* con las referencias dadas por Adriano García-Lomas acerca de la recurrencia del sufijo *-iego* en las hablas rurales de Cantabria. Más adelante, José Ignacio Pérez Pascual (pp. 449-459) rescata las observaciones y valoraciones hechas por Menéndez Pidal sobre el truncado proyecto académico del diccionario histórico. Y Josefina Prado Aragonés (pp. 461-474) bucea en la imagen que sobre Andalucía ofrecen los diccionarios monolingües de aprendizaje del español como lengua extranjera; una imagen que, en pleno siglo XXI, sigue rodeada de tópicos y referencias folklóricas.

El trigésimo séptimo puesto lo ocupa el trabajo de Alicia Puigvert Ocal (pp. 475-487) sobre la configuración y la rica evolución del término *guisa* 'modo' en el español medieval. Toma el relevo Emilio Ridruejo, quien se sumerge en el quehacer gramatical y lexicográfico del jesuita granadino Luis de Valdivia (pp. 489-503), concretamente, se afana en la descripción del afamado repertorio de este autor sobre el araucano, pero también aquilata sus estudios sobre otras lenguas, propias de la zona cuyana de Argentina. Antonio Salvador Plans (pp. 505-514) indaga, desde una visión historiográfica, en la perspectiva que sobre lo andaluz ofreció el polígrafo extremeño Bartolomé José Gallardo (1776-1852). Para continuar, Cristina Sánchez López (pp. 515-529) estudia, pasando del diccionario a la sintaxis y de la semántica a la pragmática, las estructuras interrogativas malsonantes del tipo *¿Qué demonios/diablos...?* Susana Serra Sepúlveda (pp. 531-541) presenta los nuevos diccionarios del español (*Redes*, *DiCE* y *DAELE*), confeccionados para dar cabida —cada vez— a un mayor número de información útil para las personas que se acercan a ellos. A esta contribución le sigue el estudio de Francisco Torres Montes (pp. 543-552) sobre el origen y los usos de la voz *alhábega* 'albahaca', un murcianismo muy presente en el andaluz oriental. Por su parte, Agustín Vera Luján (pp. 553-563) profundiza en la aquilatación, dentro de

las funciones oracionales, del papel del instrumento. Y, para finalizar, Alfonso Zamorano Aguilar (pp. 565-582), analiza el componente ideológico, dentro del contexto socio-histórico y cultural, en la obra sintáctica del gaditano naturalizado uruguayo Francisco Gámez Marín (1868-1932).

Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro es, en resumen, un volumen plural, que acrisola lo mejor de la labor investigadora que 44 autores han querido brindar, humildemente, como reconociendo a la sobresaliente trayectoria profesional y personal de uno de los grandes nombres de la Filología española durante el último cuarto del siglo XX y los primeros dos decenios del XXI. La variedad de perspectivas desde la que *Lo que hablan las palabras* aborda el análisis y la descripción de nuestra lengua no es más que un reflejo de la amplia y variada labor con que Manuel Alvar Ezquerro ha enriquecido el estudio de nuestras disciplinas.

Jaime Peña Arce

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura

Facultad de Filología, edif. D

Universidad Complutense de Madrid

C/ Profesor Aranguren, s/n

28040 Madrid

Correo electrónico: jaimepena@ucm.es

María Rodrigo Mora (ed.): *Nebrija en Bolonia. V Centenario de las Reglas de orthographía en la lengua castellana (1517)*. Bologna: Bononia University Press, 2019, 226 pp. (*Collana Rizomatica*, 12). ISBN: 978-88-6923-455-2

La aparición de este nuevo libro colectivo sobre Antonio de Nebrija nos confirma en la idea de que, en la historia de la lingüística occidental, su figura y su obra siguen siendo fuente inagotable de análisis e interpretaciones (utilizando términos actuales diríamos que Nebrija fue y es un autor "de impacto"). La editora del volumen, la profesora María Rodrigo Mora, desde su privilegiado lugar de trabajo —la Universidad de Bolonia¹— ha llegado a ser una de las máximas especialistas en los estudios nebrisenses, de modo que con la edición de este libro y su contribución como autora de uno de sus capítulos viene a sumar nuevos títulos a la extensa nómina de investigaciones que sobre Nebrija tiene en su haber, la mayoría de ellas sobre la relación de las tradiciones lingüísticas italiana y española teniendo como eje la producción científica del humanista andaluz. En esta ocasión el volumen recoge las seis conferencias dictadas en el transcurso de la *Jornada Internacional Elio Antonio de Nebrija en Bolonia* que se celebró el 29 de noviembre de 2017, en el Real Colegio de España de Bolonia, para conmemorar el quinto centenario de la publicación de las *Reglas de orthographía en la lengua castellana* (1517). Además de la propia editora, los otros cinco conferenciantes son también reconocidos estudiosos de la obra de Nebrija, así que nos encontramos ante un libro capital para seguir desentrañando el inmenso legado (filológico, gramatical, lexicográfico, pedagógico, histórico, poético, etc.) que nos dejó el de Lebrija.

Tras la obligada presentación de la obra por parte de la editora, el primero de los ensayos aquí recogidos trata de "La huella de la oralidad en la obra de Nebrija" (pp. 13-32), a cargo de María Teresa Echenique Elizondo, catedrática de la Universidad de Valencia. A pesar del acuerdo que los especialistas muestran en considerar a Nebrija el primer reformador de la ortografía castellana, aplicando un criterio fonético en ese quehacer ("tenemos de escreuir como pronunciamos, & pronunciar como escreuimos", *Gramática cast.* I, V), admite Echenique que "el aprovechamiento de la obra nebrisense para reconstruir la pronunciación de la lengua castellana de su momento no resulta todo lo transparente que cabría esperar" (p. 17). Pero este hecho, que podría parecer una deficiencia en el método descriptivo de Nebrija —continúa argumentando Echenique— no es sino una virtud, un plan meditado, una estrategia adoptada por Nebrija en el conjunto de su

¹ Apenas es necesario el recordatorio de la estancia en Bolonia del todavía estudiante Nebrija, quien pasó cinco años de formación —de 1465 a 1470— en el Real Colegio de España de esa ciudad italiana.

obra gramatical y lexicográfica dado que, frente a la diversidad que la lengua —cualquier lengua— presenta en todos sus niveles, "a Nebrija le interesaba apresar un modelo común, válido para los hablantes de todas las tierras de la lengua, esto es, de todas las tierras que él conocía" (p. 27). Y, en consecuencia, en el plano concreto de la ortografía castellana Nebrija trató de "unir, y mantener unido en la escritura, lo que la pronunciación separaba y podía llegar a fragmentar" (p. 28). Esta interpretación dada por la autora a las intenciones de Nebrija —una interpretación de validez innegable— viene a coincidir con la preocupación por la unidad de la lengua española ("castellana") que tres siglos después mostrará Andrés Bello, aunque ya en un escenario idiomático mucho más amplio: "Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español, derramadas sobre los dos continentes" (*Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, 1847, Prólogo), aun aceptando la variedad ("la soltura y libertad de sus giros") que siempre subyace a los principios generales y al "buen uso" de las lenguas. Nebrija y Bello, dos lingüistas de mente privilegiada que supieron trascender el detalle particular y efímero para dotar al idioma español de unas reglas generales que garantizarían su aplicabilidad y su duración en el tiempo.

En el capítulo siguiente, "Antonio de Nebrija y la historia de la lingüística" (pp. 33-59), el catedrático Miguel Ángel Esparza Torres (Universidad Rey Juan Carlos) pretende "dar una idea de la influencia de la obra de Nebrija en el curso de la historia de la lingüística" (p. 33) y cómo sus obras, que el propio autor andaluz "consideraba como partes integrantes de un todo [...], perviven a lo largo de los siglos e influyen de una manera notable en el desarrollo de la tradición lingüística en Europa y América" (p. 52). En el marco de la formidable labor humanística de Nebrija, Esparza se centra aquí en comentar la parcela correspondiente a su obra gramatical y lexicográfica, lo que no es tarea fácil tanto por su volumen como por su trascendencia². Tras la exposición del contexto en el que se desarrolla la producción del humanista sevillano, Esparza ofrece algunas pinceladas sobre sus principales publicaciones de carácter gramatical: las *Introductiones latinae* (1481), un texto que constituye "el primer paso hacia la renovación de la latinidad" (p. 35), y la *Gramática castellana* (1492), obra que "podría considerarse su mayor fracaso profesional si el único criterio de valoración es el de la cantidad de ediciones" (p. 36); sin olvidar dos libros de materia ortográfica que dan idea de la importancia que nuestro autor concedía a este

² Solo quien domina en profundidad una materia o un tema del ámbito científico puede ofrecer un buen resumen del mismo, como afirmaba el ilustrado fray Martín Sarmiento: "He abundado siempre en el sentido de que si un asunto difícil y prolijo no lo sé reducir al respaldo de un naipe y que le entiendan todos, tampoco lo he comprendido yo" (*Tentativa para una lengua general*, h. 1760).

aspecto de la lengua: *De vi ac potestate litterarum* (1503) y las *Reglas de orthographía en la lengua castellana* (1517), la obra que motivó en su día la celebración de la citada Jornada boloñesa y la aparición del volumen reseñado. Dedicar Esparza unos párrafos a explicar las vicisitudes sufridas por las *Introductiones latinae* que, pese a mantener el nombre de su autor (*el Antonio*), irá desvirtuando a lo largo del tiempo el texto original del nebrisense por obra y gracia del jesuita Juan Luis de la Cerda, quien incorporará ideas del Brocense y de Manuel Alvares. Solo en el siglo XVIII se producirá la vuelta a los textos originales de Nebrija, un proceso que también queda bien explicado aquí.

En cuanto a la obra lexicográfica de Nebrija, Esparza va ofreciendo su experta opinión sobre los hitos más relevantes de la misma: el *Diccionario latino-español*, el cual "supuso la consolidación de un modelo de gran diccionario independiente latino-español" (p. 43), y el *Vocabulario español-latino*, "que nos ofrece por primera vez en la historia de la lexicografía española una macroestructura romance" (p. 43). Con buen criterio dedica un apartado a "Nebrija y la lexicografía bilingüe con el español", dada la profusión de diccionarios bilingües que desde muy pronto comienzan a publicarse en Europa teniendo como modelo los léxicos nebrisenses (p. ej., el *Diccionario latín-catalán y catalán-latín* patrocinado y confeccionado por G. Busa en 1507). También Nebrija es —y ahora cita Esparza al recientemente desaparecido profesor M. Alvar Ezquerra— "el punto de partida al que conducen todos los caminos de la lexicografía bilingüe del español con el latín y con las lenguas modernas", de la que son muestras el *Vocabulario de las lenguas toscana y castellana* de C. de las Casas (1570), el *Dictionarie in Spanish, English and Latine* de R. Percyvall (1591) y el *Tesoro de las dos lenguas francesa y española* de C. Oudin (1607).

Muy acertada también es la decisión de reservar un apartado al estudio de la influencia de Nebrija en la lingüística misionera española, puesto que —observa Esparza— "la lingüística misionera no constituye un universo aparte, independiente del resto de la producción lingüística que se lleva a cabo en Europa" (p. 49), aunque se haya procedido así por parte de los investigadores hasta hace poco tiempo. La influencia de la doctrina de Nebrija en aquellos religiosos que, especialmente a lo largo del siglo XVI, escribieron gramáticas de las lenguas propias de los territorios que trataban de evangelizar, fue fundamental, "facilitando a los misioneros las primeras herramientas gramaticales y lexicográficas para sus estudios sobre decenas de lenguas indígenas de América y [...] de Filipinas" (p. 53). Entre estas obras etiquetadas como "lingüística misionera" se incluyen los primeros testimonios surgidos en la Península Ibérica: el *Arte para ligera mente saber la lengua arauiga* y el *Vocabulista arauigo en letra castellana* (1505) de fray Pedro de Alcalá. Precisamente el *Vocabulista*, que resulta ser el primer diccionario bilingüe español-árabe conocido, "tiene como modelo el *Vocabulario español-latino* de Nebrija: así lo afirma expresamente el autor" (p. 49).

En un nuevo capítulo del libro, y con el fin de demostrar la "indisoluble unidad de la teoría gramatical de la lengua española y de la lengua latina en la obra del nebrisense" (p. 106), el profesor de la Universidad de Almería Ramón Gutiérrez González se ocupa de analizar "La *Repetitio quinta de analogia* de Antonio de Nebrija". Según explica el propio investigador, la *Repetitio quinta de analogia* es el título que recibe una de las lecciones solemnes que Nebrija, como catedrático de la Universidad de Salamanca, impartió el 11 de junio de 1508, al término del curso académico. Las primeras páginas del artículo las dedica Gutiérrez a presentar y analizar la parte material del manuscrito de la *Repetitio*, una copia incluida en un volumen facticio (el Cod. 132) que se encuentra depositado en el Real Colegio de España y de cuyo contenido se da precisa cuenta aquí, tratando además de dar respuesta al modo como se formó ese volumen, de dónde procedían sus materiales manuscritos, cómo y cuándo llegaron al Colegio de España... Todo un trabajo "detectivesco" que asombra por el fino análisis y las numerosas conjeturas y deducciones que en sus pesquisas se ve obligado a desplegar el profesor Gutiérrez, ante las lagunas existentes en la historia de este manuscrito, que, a diferencia de otras lecciones dictadas por Nebrija, no llegó a imprimirse en su momento. Tras estas primeras indagaciones el autor se ocupa en mostrar la estructura y contenidos de la *Repetitio*, cuyo texto, aunque inacabado, ofrece suficientes datos para perfilar las ideas que el maestro andaluz sustentaba acerca de la analogía, que define como un método o *scientia* que "comparando lo que es dudoso con algo similar, que no se cuestiona, prueba las cosas inciertas a partir de las cosas ciertas" (cit. p. 87). La concibe, pues, como un útil recurso similar a la "regla de tres", que puede ayudar a "determinar las propiedades flexivas de las palabras" y a servir de "mecanismo de creación léxica" (p. 87); incluso —deduce Ramón Gutiérrez— Nebrija consideró la analogía como un factor relevante "en la adquisición de la lengua materna por parte de los niños" (p. 103).

El artículo se cierra con la identificación y análisis de los criterios que, a juicio de Nebrija, configuran la *Latinitas*, entendiéndolo aquí tal término en su sentido originario, tal como lo concebía, por ejemplo, Diomedes en su *Ars Grammatica* ("*Latinitas est incorrupte loquendi observatio secundum Romanam linguam*"), esto es, con un sentido retórico de "corrección" del lenguaje. Y entre esos parámetros que, según nuestro humanista, conforman la *Latinitas* vemos la analogía conviviendo con la *consuetudo* (el uso social mayoritario, el principal criterio para determinar la corrección lingüística, dice Nebrija) y la *auctoritas* de los escritores latinos, de los cuales el profesor Gutiérrez presenta una detallada y útil relación que ofrece pistas al lector sobre los modelos literarios (y lingüísticos) más apreciados por el gramático andaluz.

La aportación que Miguel Herrero de Jáuregui (Universidad Complutense) hace en el siguiente capítulo, "De un rebusco, gran bodega: Nebrija helenista",

consiste en el tratamiento específico —hasta la fecha no realizado— y la elucidación de la verdadera competencia que Nebrija tenía de la lengua y la cultura griegas. Herrero pone en duda esa "tradición encomiástica" (p. 111) que ha llegado a considerar a Nebrija como un modelo de *homo trilinguis*, y que sitúa a un mismo nivel de dominio sus conocimientos sobre las tres lenguas clásicas hebrea, griega y latina. El profesor Herrero, tomando parte en el debate, nos da un baño de realidad cuando afirma que "toda esta tradición del Nebrija helenista no se sustenta sino en la mitificación del personaje" (p. 112), porque lo cierto es que sus conocimientos sobre la lengua griega eran mucho más limitados de los que había llegado a adquirir sobre el latín, lo que el autor del capítulo puede afirmar sin empacho porque "la grandeza del personaje no necesita de adornos retóricos ni mentiras piadosas" (p. 114).

Aun así, siendo cierta esa limitada formación de Nebrija en la lengua y la cultura griegas en contraste con el extraordinario dominio que tenía de las latinas, se recuerda aquí que "en cada capítulo de su obra gramatical, lexicográfica, literaria y de investigación de *realia* hay múltiples referencias a los autores griegos" (p. 119), si bien este conocimiento parece haberlo adquirido a través de los clásicos romanos o de traducciones latinas. También abunda Herrero en el conocido hecho de que no faltaron importantes contribuciones de Nebrija al estudio de la fonética griega, por ejemplo "anticipando la pronunciación erasmiana del griego antiguo que pervive aún hoy en día" (p. 114) en su libro *De vi ac potestate litterarum* (1503), así como destaca su labor en la crítica del texto bíblico y su defensa de "la investigación de textos griegos y hebreos frente a quienes sostenían la superioridad del texto latino" (p. 129) para la correcta interpretación de las sagradas escrituras. Este gran provecho que Nebrija extrae de su imperfecto conocimiento de la lengua griega es el que sirve al autor para dar nombre a la original cabecera de su trabajo: "De un rebusco, gran bodega...", citando las palabras de Nebrija en la *Epistola a Cisneros* (1514): "[...] si algo yo escribiese, de mi rebusco yo hencharía mucha mayor bodega que todos los otros de vendimia principal".

Por su parte, Mercedes Quilis Merín (Universidad de Valencia) en su artículo "La influencia de la ortografía de Nebrija en la tradición lexicográfica del español" nos muestra una nueva vía para evidenciar, una vez más, el gran ascendiente que tuvo Nebrija en la labor llevada a cabo por los más significativos lexicógrafos de Europa y América de los siglos XVI y XVII, en este caso, en la confección de diccionarios del español con otra(s) lengua(s). La importancia que supuso para la historia de la lexicografía europea la publicación de las primeras obras lexicográficas de Nebrija es resumida aquí por la autora en, al menos, los tres siguientes logros: *i*) se compilaba por vez primera junto al vocabulario latino una lengua romance, constituyendo esta la lengua de partida en el *Vocabulario español-latino* (h. 1495); *ii*) también por primera vez se dotaba al castellano de un nuevo modelo

ortográfico (un nuevo "orden del *abc*", en expresión de Nebrija) para la lengua española diferenciado del latino, y *iii*) frente al puramente ortográfico, se adoptaba el criterio fonético en la disposición alfabética de los términos. Es, justamente, este último punto (la ordenación de las voces sobre la base de argumentos fonéticos)³ el que sirve a la autora como hilo discursivo para referirse a los más destacados autores de Europa y América de los siglos XVI y XVII que compusieron diccionarios bilingües y multilingües con el español, desde fray Pedro de Alcalá (1505) hasta Lorenzo Franciosini (1620), pasando por Gabriel Busa (1507), Cristóbal Escobar (1519), Alonso de Molina (1555, 1571), Cristóbal de las Casas (1570), Richard Percyvall (1591), John Minsheu (1599), Jean Palet (1604), César Oudin (1607) y Girolamo Vittori (1609). La profesora Quilis, en el desarrollo explicativo de este inventario, demuestra suficientemente cómo en todos estos diccionaristas se deja notar —lo que a veces va explicitado por el autor en cuestión— el magisterio del humanista andaluz en la aplicación de su propia técnica lexicográfica. Pero esta huella nebrisense terminará siendo más o menos marcada en función de una serie de variables como, por ejemplo, el reajuste que en el sistema vocálico y consonántico del español iría produciéndose durante los siglos XVI y XVII, o la finalidad pedagógica de la obra en cuestión (el *Dictionarie in Spanish and English* de Minsheu, p. ej.), circunstancias que condicionaban la aplicación estricta de esa ordenación sistemática de la macroestructura siguiendo criterios fonéticos, con lo que alguno de los lexicógrafos citados decidió dar un paso atrás y recurrir de nuevo al orden grafemático de las voces. La precisión en el detalle y la claridad expositiva con que trata la autora tan prolijo asunto, considerado aquí con perspectiva historiográfica, bien merece la recomendación de este capítulo para los interesados en los avatares por los que ha pasado el proceso de ordenación de los lemas en los diccionarios.

Como broche que cierra este valioso libro, la propia editora, María Rodrigo Mora, discurre acerca de "Nebrija y los debates ortográficos italianos". La profesora de la Universidad de Bolonia se propone como objetivo prioritario, en la línea de sus más conocidas investigaciones, rastrear la huella de Nebrija en la tradición ortográfica italiana. Hace, en primer término, una referencia al contexto lingüístico que encontró Nebrija a su llegada a Bolonia (1465), donde ya se polemizaba acerca de cuál debía ser el idioma de cultura en el fragmentado territorio italiano, si el *latino* o el *volgare*. En paralelo a este debate, se iban dando por entonces los primeros pasos hacia la gramatización de la lengua toscana,

³ Una debatida cuestión cuyo último episodio en la lexicografía hispánica lo constituye la reubicación que, en su 22.^a ed. del *Diccionario de la lengua española*, la RAE asignó a las voces que contienen las combinaciones *ch* y *ll*, con el fin de acomodar tal práctica al "orden latino internacional" (según acuerdo tomado en el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en Madrid, 1994). El criterio alfabético volvía, pues, a imponerse sobre el fonético en la ordenación de los lemas.

proceso que había sido iniciado por Leon B. Alberti con su *Grammatica toscana* (redactada h. 1441), quien, por lo que respecta a la ortografía, "fue el primero que se planteó la realización de una reforma ortográfica que acercara el sonido natural del toscano a su representación gráfica" (p. 181).

Según afirma María Rodrigo, los principios ortográficos del maestro andaluz, defendidos primero en la *Gramática castellana* (1492) y más ampliamente después en las *Reglas de orthographía en la lengua castellana* (1517), reactivaron los proyectos de reforma ortográfica de la lengua toscana habidos a lo largo del siglo XVI, hasta el punto que se puede reconocer su estela en autores como Giovan F. Fortunio (*Regole grammaticali della volgar lingua*, 1516) o Gian G. Trissino (*Epistola de le lettere nuovamente aggiunte de la lingua italiana*, 1524); no así en Pietro Bembo, el autor de las *Prose della volgar lingua* (1525), quien optó por manifestar una "diferente actitud hacia el gramático español" (p. 198). Tras un penetrante análisis contrastivo de las "tres visiones ortográficas" que mantienen Nebrija, Fortunio y Bembo, se adentra la autora en la exposición de los argumentos que prueban la influencia del primero en la reforma ortográfica de Trissino, quien, por otra parte, y con gran escándalo para otros ortógrafos, tomaba prestadas grafías griegas en su sistema pensado para el toscano. "El influjo de la doctrina de Nebrija en esta polémica es evidente", asegura la profesora Rodrigo, y concluye que "los ortógrafos italianos [...] no fijarán la atención en las novedades ortográficas nebrisenses respecto al castellano, sino en los principios teóricos subyacentes" (p. 202), emanados de su voluntad de dictar normas generales que pasaran por encima del detalle de las variaciones fonéticas regionales, como se dijo en el estudio de la profesora Echenique.

Hasta aquí la breve reseña de los muy notables trabajos científicos reunidos por María Rodrigo bajo el título *Nebrija en Bolonia*, trabajos que, si bien no agotarán el filón investigador que sigue entrañando la figura y la obra de Antonio de Nebrija, sí arrojan potente luz y allegan nuevas perspectivas de estudio a una y otra. El libro concluye con los correspondientes resúmenes en español e inglés de los capítulos, a los que sigue una sucinta descripción curricular de cada uno de los autores y autoras, un apéndice muy acertado si tenemos en cuenta que esta es una obra coral cuya lectura o consulta interesará, sin duda, tanto a especialistas italianos como españoles. Merece también unas últimas palabras de elogio la cuidada presentación formal del volumen, incluido en la colección "Rizomatica" de la que es responsable el Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne de la Universidad de Bolonia, al que debemos agradecer su encomiable e "incessante proceso di scoperta".

M.^a Luisa Calero Vaquera
Departamento de Ciencias del Lenguaje
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Córdoba
Córdoba
Correo electrónico: mlcalero@uco.es

Criterios editoriales del *BSEHL*

1. Introducción

El *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (BSEHL)* se compone de dos secciones: artículos y reseñas. Por norma general, los artículos no deben superar las 10.000 palabras (incluyendo referencias y notas a pie) y las reseñas, las 5.000. Los criterios que se exponen a continuación son válidos para uno y otro tipo de aportaciones.

2. Envío de originales

Las aportaciones se enviarán en soporte digital a los editores de *BSEHL*, indicando en el Asunto "Propuesta Artículo / Reseña BSEHL", a cualquiera de las siguientes direcciones de correo electrónico:

elena.battaner@urjc.es
mercedes.quilis@uv.es

Las propuestas de artículo se enviarán en dos archivos en Word (o RTF): en el primero, constará solamente el nombre del autor o autores, el título del trabajo, un resumen de unas 150 palabras en español (con su correspondiente traducción al inglés), una breve lista de palabras clave (con su correspondiente traducción al inglés) y el código UNESCO del campo científico al que se adscribe la investigación; en el segundo, se enviará el texto del artículo, precedido de su título, sin el nombre del autor o autores.

Las propuestas de reseña se enviarán en un archivo RTF en el que conste, aparte del texto de la reseña, el nombre del autor y la información detallada sobre el trabajo objeto de recensión.

3. Evaluación de artículos

Los originales recibidos son valorados, en primera instancia, por los editores, quienes deciden sobre si se adecuan a los requisitos formales del *BSEHL*.

Los editores envían las propuestas anónimas, valoradas positivamente en primera instancia, a dos evaluadores que sean miembros del Comité científico (*peer review*) o, excepcionalmente, a evaluadores externos.

Los evaluadores, en el plazo de un mes, emiten sus respectivos dictámenes con firma y fecha. El dictamen constará de a) una valoración de acuerdo con el siguiente baremo: A (aceptado sin modificaciones), P (pendiente de que se introduzcan modificaciones) o R (rechazado); b) un breve informe del artículo y el resumen (no más de 500 palabras). En caso de desacuerdo entre los evaluadores, los editores pueden solicitar un tercer informe.

Los editores comunican al autor el resultado de la evaluación. En caso de que el trabajo se haya calificado como P, los editores comunican también, según las circunstancias, qué tipo de modificaciones debería realizar el autor y el plazo de que dispone. Una vez modificado el trabajo, son los editores quienes deciden si se acepta o se rechaza definitivamente la propuesta. No se contempla la posibilidad de una segunda modificación.

Las siguientes son algunas pautas para garantizar una revisión por pares ciega:

1. Elimine sus datos personales del texto. Use "Autor" para referencias y notas al pie en lugar del nombre del autor/a, título del artículo, etc.
2. En los documentos de Microsoft Office, la identificación del autor también debe eliminarse de las propiedades del archivo.
 - Para Microsoft 2003 y versiones anteriores y versiones de Word para Macintosh. En el menú Archivo, seleccione: Guardar como> Herramientas (u Opciones con una Mac)> Seguridad> Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar> Guardar.
 - Para MacIntosh Word 2008 (y versiones futuras). En el menú Archivo, seleccione "Propiedades". En la pestaña Resumen, elimine toda la información de identificación de todos los campos. Guarde el archivo.
 - Para Microsoft 2007 (Windows): Haga clic en el botón de Office en la esquina superior izquierda de la aplicación de Office Seleccione "Preparar" de las opciones del menú. Seleccione "Propiedades" para las opciones del menú "Preparar". Elimine toda la información en los campos de propiedades del documento que aparecen en las opciones del menú principal. Guarde y cierre la sección del campo de propiedades del documento.
 - Para Microsoft 2010 (Windows): En el menú Archivo, seleccione "Prepararse para compartir". Haga clic en el icono "Verificar problemas". Haga clic en el icono "Inspeccionar documento". Desmarque todas las

casillas de verificación excepto "Propiedades del documento e información personal". Ejecute el inspector de documentos, que realizará una búsqueda de las propiedades del documento para indicar si algún campo de propiedades del documento contiene información. Si es así, se lo notificará y le dará la opción de "Eliminar todo", en la que puede hacer clic para eliminar propiedades e información personal del documento.

3. Para archivos PDF: Con los archivos PDF, los nombres de los autores también deben eliminarse de las "Propiedades del documento" que se encuentran en "Archivo" en el menú principal de Adobe Acrobat.

4. Normas de estilo

El tipo de letra utilizado en las aportaciones ha de ser, preferentemente, Times New Roman: de 9 puntos para notas o párrafos de citas; de 11 puntos para el cuerpo del texto y títulos de subepígrafes; de 13 puntos para títulos de epígrafes.

No se emplearán para los títulos otro tipo de letra que la redonda. La versalita y la cursiva se reservan para los usos habituales en literatura científica. Nunca se empleará la letra negrita, ni el subrayado.

Si el artículo o reseña se divide en epígrafes, cada uno de ellos llevará un título en letra redonda de 13 puntos, precedido de número en arábigo (1., 2., 3. etc.; nunca 0.). En caso de que fuera necesario introducir subepígrafes, éstos presentarán el formato 1.1, 1.2, 1.2.1, etc. en letra redonda de 11 puntos. A comienzo de sección o tras párrafo de cita, no se sangra nunca la primera línea de texto.

5. Citas

Las citas de trabajos irán entre paréntesis, en el cuerpo del texto, con el apellido del autor seguido del año, coma y, si es preciso, la página o páginas en arábigos.

Si se juzga oportuno, puede preceder al apellido la indicación cf. En el caso de que en el cuerpo del texto se haya mencionado inmediatamente antes al autor, bastará con señalar entre paréntesis el año de su trabajo (y, si es preciso, la página o páginas tras coma), según los ejemplos:

Algo parecido vale para las otras designaciones territoriales que aparecen en las fuentes aquí utilizadas, es decir: *Bergonnon* (cf. Van Scoy 1986)...

Podemos destacar entre ellos los eruditos trabajos de Arzamendi (1981), Urkizu (1989, I, 467-74)...

Las citas directas que no abarquen más de dos líneas pueden ser incluidas entre comillas dentro del cuerpo del texto. Las citas de tres o más líneas deberán constituir párrafo aparte, a izquierda, en letra de 9 puntos, y no irán entrecuilladas.

Conviene reducir las notas a pie de página al mínimo imprescindible. En caso de que fuese necesario insertar una nota, la llamada irá en número arábigo voladillo de 6 puntos inmediatamente pegado a la palabra y antes del signo de puntuación, si lo hubiera.

6. Referencias bibliográficas

La Bibliografía constituirá un epígrafe aparte, al final del artículo o reseña. Conviene distinguir, siempre que sea posible, fuentes primarias y fuentes secundarias.

Los libros y monografías se referencian del siguiente modo: Apellidos del autor, Nombre. Año. *Título del libro o monografía*. Lugar de edición: Editorial.

Sirva de modelo el siguiente ejemplo:

Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.

Los artículos se referencian del siguiente modo: Apellidos del autor, Nombre. Año. "Título del artículo". En: *Título de la revista* número.fascículo, Página inicial-página final.

Sirva de modelo el siguiente ejemplo:

Ridruejo, Emilio. 1997. "Los epígonos del racionalismo en España. La aplicación al castellano de la Gramática general de Gómez Hermosilla". En: *Historiographia Linguistica* 24.1-2, 95-114.

Los capítulos en volúmenes colectivos se referencian del siguiente modo: Apellido del autor, Nombre. Año. "Título del capítulo". En: Apellido del editor, Nombre del editor (ed.), *Título del volumen*. Lugar de edición: Editorial, Página inicial-página final.

Sirva de modelo el siguiente ejemplo:

Gómez Asencio, José J. 1996. "Salvá y Pérez, Vicente". En: Stammerjohann, Harro (ed.), *Lexicon Grammaticorum. Who's who in the History of World Linguistics*. Tübingen: Max Niemeyer, 816-817.

En caso de que hubiese más de un editor, se indica con la abreviatura (eds.) y se separan los nombres con &. En lugar de (ed.), caben otras abreviaturas, como (coord.) / (coords.). Si se trata de tres o más editores y las circunstancias lo aconsejan, se puede abreviar con *et al.*

Sirva de modelo el siguiente ejemplo:

Niederehe, Hans-Josef. 2004. "Los misioneros españoles y el estudio de las lenguas mayas". En: Zwartjes, Otto & Hovdhaugen, Even (eds.), *Missionary Linguistics / Lingüística Misionera. Selected Papers from the First International Conference on Missionary Linguistics (Oslo, 13-16 March 2003)*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 81-91.

En caso de que hubiese que citar dos o más obras de un mismo autor y un mismo año, se indicará con letra a, b, c tras el año, según el ejemplo:

Haßler, Gerda. 2000a. "El Diálogo de la lengua de Juan de Valdés y su redescubrimiento tardío". En: Bagola, Beatrice (ed.), *La lingüística española en la época de los descubrimientos. Actas del Coloquio en honor del profesor Hans-J. Niederehe. Tréveris 16 a 17 de junio de 1997*. Hamburg: Helmut Buske, 59-72.

Haßler, Gerda. 2000b. "Andrés Bello y el método analítico". En: Schmitt, Christian & Cartagena, Nelson (eds.), *La gramática de Andrés Bello (1847-1997)*. Bonn: Romanistischer Verlag, 103-127.

En caso de que el artículo haya formado parte de un volumen compilatorio o una colección, se puede indicar a continuación del título entre paréntesis y precedido de =, según el ejemplo:

Villadei, Alejandro de. 1993. *El Doctrinal. Una gramática latina del Renacimiento del siglo XII*. Introducción, traducción y notas de Marco A. Gutiérrez Galindo (= Clásicos Latinos Medievales, 2). Madrid: Akal.

Índice

Presentación	1
Manuel Alvar Ezquerro. <i>In memoriam</i>	3

Artículos:

"Perché e a che scopo si sono scritte le grammatiche italiane. Un confronto con Nebrija", <i>Claudio Marazzini</i>	9
"Il contributo di Lorenzo Franciosini alla didattica della lingua spagnola in Italia: alcuni aspetti delle glosse ai <i>Diálogos apacibles</i> ", <i>Veronica Marcucci</i>	23
"Gramática y debate político en el Chile de la primera mitad del siglo XIX. Actitudes explícitas ante la lengua", <i>Manuel Rivas Zancarrón</i>	37
"Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960)", <i>Juan Manuel Fustes</i>	65
"Serie textual y fuentes del <i>Handbook of Biolinguistics</i> (1962[1950]) de Meader y Muyskens: estudio de sus ideas «(bio)lingüísticas»", <i>Juan Miguel González Jiménez</i>	93
"Los glosarios de Alfonso de Ulloa y el <i>Vocabulario</i> hispano-latino de Antonio de Nebrija", <i>Daniela Capra</i>	117
"El tratamiento de <i>ser/estar</i> en las primeras gramáticas del español para francófonos", <i>Sophie Sarrazin</i>	141
" <i>Bibliografía de la gramática escolar argentina</i> [BIGEA] (1810-1922)", <i>María José García Folgado & Esteban Lidgett & Guillermo Toscano y García</i>	159
"Caracterización y enfoques de la sintaxis y de la oración en la historia gramatical peruana (1832-1923) a partir de la serie textual de Sanmartí", <i>Alfonso Zamorano Aguilar</i>	183

"Las lenguas indígenas como contenido curricular: Samuel Lafone Quevedo y los programas de Arqueología americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1899-1920)", <i>Luisa Domínguez</i>	213
"Escolapios contra jesuitas a propósito de la pedagogía del latín en la Italia del Settecento. Los discursos <i>Pro arte poetica</i> y <i>De poeseos et poetarum studio</i> del escolapio Ubaldo Mignonio", <i>Carlos Salvador Díaz</i>	237
"Psamético y las ideas sobre la lengua humana original en España: recorrido por los siglos XV-XVII", <i>Selena Simonatti</i>	253
 Reseñas:	
Mercedes Quilis Merín & Julia Sanmartín Sáez (eds.): <i>Historia e historiografía de los diccionarios del español. Normas. Revista de Estudios Lingüísticos</i> . Anejo 11, 2019, 338 pp. (Carolina Julià Luna)	281
M. ^a del Carmen Cazorla Vivas & M. ^a Ángeles García Aranda & M. ^a Pilar Nuño Álvarez (eds.): <i>Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología, lexicografía y gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro</i> . Lugo: Axac, 2019, 585 pp. (Jaime Peña Arce)	289
María Rodrigo Mora (ed.): <i>Nebrija en Bolonia. V Centenario de las Reglas de orthographía en la lengua castellana (1517)</i> . Bologna: Bononia University Press, 2019, 226 pp. (= <i>Collana Rizomatica</i> , 12). (M. ^a Luisa Calero Vaquera)	295
Criterios editoriales del BSEHL	303