

BOLETÍN
de la
Sociedad Española
de Historiografía Lingüística

BSEH

Número 16 (2022)

Dirección

M.^a Ángeles García Aranda (Universidad Complutense de Madrid)
Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana (Universidad del País Vasco)

Edición

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 ASENCIO (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, ANVUR.

Servicio de información y envío de trabajos:
<https://revista.proeditio.com/BSEHL>

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

Presentación

Con la publicación del número 16 se inaugura una nueva etapa en la andadura del *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. En primer lugar, se culmina la anunciada transición de la revista al formato OJS (*Open Journal System*), una plataforma digital que simplifica la gestión editorial, mejora la visibilidad y nos permite incorporar algunas de las modificaciones necesarias para adaptar el *Boletín* a los requerimientos de los tiempos actuales.

En segundo lugar, y siguiendo lo decidido en la Asamblea de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística —celebrada en el marco del XIII CISEHL y que tuvo lugar en Valencia en abril de 2022—, el comité editorial del *BSEHL* ha pasado a estar dirigido por M.^a Ángeles García Aranda y Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana. Aprovechamos la ocasión para agradecer a los socios y socias su confianza, y a Elena Battaner y Mercedes Quilis su ayuda y su gran labor a lo largo de estos años al frente de la revista.

Nos complace presentar un nuevo número formado por diez trabajos que abordan diferentes temáticas, diversas perspectivas y distintas metodologías que resultan una buena muestra de la actividad que se realiza en el seno de la SEHL. Estas páginas reúnen artículos sobre corpus y herramientas digitales para el estudio de la historiografía lingüística hispánica, sobre ideología y ejemplificación en la *Gramática* de Lorenzo Franciosini, sobre posturas contrarias a la Academia en las ortografías escolares del siglo XIX, sobre la aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del siglo XX, sobre tratados de catalanismos, sobre gramáticas de español para italo hablantes, sobre los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical de la primera mitad del siglo XIX, sobre las traducciones multilingües de Carlota Remfry, sobre la historiografía lingüística femenina en Brasil o sobre Bartolomé Mitre y la filología.

Cierra el número una reseña de *El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899*, obra editada por M.^a Ángeles Blanco Izquierdo y Gloria Clavería Nadal (2021).

En este año, debemos lamentar el fallecimiento del profesor D. José Jesús Gómez Asencio, insigne historiador de la gramática hispánica y presidente de nuestra sociedad entre 2015 y 2019. Desde la SEHL y el *Boletín* hemos querido rendir homenaje a gran su labor y, por ello, hemos incluido una semblanza, realizada por Carmen Quijada, Gema Garrido, Carolina Martín, Francisco Escudero y Borja Alonso, a los que agradecemos su redacción.

Finalmente, queremos reconocer una vez más la imprescindible colaboración de Macarena Gil de la Puerta en la elaboración de este *Boletín* y anunciar la incorporación de Leticia González Corrales al comité editorial.

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

José J. Gómez Asencio (1953-2022) *In memoriam*



Fotografía tomada por Daniel Sáez Rivera

José J. Gómez Asencio —Pepe— nace el 4 de mayo de 1953, en Estepa (Sevilla). Allí vive y estudia hasta que se traslada a Sevilla para cursar el bachillerato y parte de su licenciatura en Filosofía y Letras (sección de Filología Románica), que terminará finalmente en la Universidad de Salamanca en 1975. En esta institución se forma, investiga y enseña; y en Salamanca fija su residencia y desarrolla una amplia actividad laboral más allá de la docencia, pero siempre estrechamente vinculada a la vida universitaria. El año 1980 marca un hito de una larga y encomiable trayectoria académica: la defensa de su tesis doctoral, *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española. 1771-1847*, dirigida por don Antonio Llorente Maldonado de Guevara, supone el arranque de sus incursiones en historiografía lingüística y la inauguración de los estudios históricos sobre gramaticografía española, línea de trabajo que con el tiempo logrará consolidar y convertir en seña de identidad. Jamás abandonará esta vertiente de estudio y de enseñanza, a la que atiende con entrega y pasión absolutas, aunque no se dedicará en exclusiva a ella.

Y es que el legado del profesor Gómez Asencio como lingüista y filólogo es extenso y rico en matices. Más allá del ámbito historiográfico, su trayectoria académica y profesional se proyecta a lo largo de sus más de 40 años de actividad hacia campos tan diversos como complejos sobre la lengua castellana. En ese variado elenco de materias, deben citarse al menos la dialectología, la fonética y la fonología, la gramática y, en especial, la creación de métodos y materiales para profesores de español como lengua extranjera. En el verano que sigue a la finalización de su licenciatura en Filología Románica, comienza a trabajar como profesor de ELE en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, institución de la que más adelante será director entre 1992 y 1996. En su empeño por mejorar la didáctica de la lengua, crea junto con Jesús Sánchez Lobato, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, la colección *Forma (Formación de Formadores)* para la casa editorial SGEL, que publica resultados de investigaciones y materiales de utilidad para aquellos docentes que dan sus primeros pasos en la enseñanza del español a extranjeros. Con este mismo espíritu, del que dan prueba sus numerosas publicaciones a lo largo de los ochenta y noventa en colaboración con otros docentes de la Facultad de Filología de la USAL (entre ellos, los profesores Julio Borrego Nieto, Juan Felipe García Santos, María Jesús Mancho Duque, Mercedes Marcos Sánchez y Emilio Prieto de los Mozos), funda el Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, al frente de cuya dirección se sitúa entre 1996 y 2004. También fuera de su universidad desempeña un destacado papel en este ámbito: es director de los Cursos de Formación para Profesores de ELE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (1998-2002) y posteriormente docente de su máster oficial (2004-2012), participa como profesor invitado en el programa de doctorado de la Universidad Antonio de Nebrija (2001-2009), desde 1983 compagina durante no pocos veranos su labor docente en Salamanca con los cursos que dicta en la Spanish Language School de Middlebury College (Vermont, EE. UU.) y desde 2001 participa en el Curso de Formación de Profesores de Español de la Universidad de Sevilla.

En paralelo a su labor como docente de ELE, la andadura académica del profesor Gómez Asencio se inicia durante la segunda mitad de la década de 1970 en el estudio de la dialectología del español, ámbito en el que trabajará esencialmente en los años sucesivos a su licenciatura —que culminará con la defensa en 1975 de una tesina sobre el vocalismo andaluz desde los postulados de la fonología generativa— y al que volverá en varias ocasiones a lo largo de los años siguientes. En el discernimiento de esta primera vocación, ha de desempeñar un papel clave don Antonio Llorente, futuro director de su tesis doctoral y a la sazón coordinador de las campañas de encuesta del proyecto de *Atlas Lingüístico de España y Portugal (ALEP)* que dirigía el profesor Alvar. Tras caminar junto a su maestro por buena parte de la provincia de Salamanca, Gómez Asen-

cio recibe el encargo de realizar las encuestas correspondientes a Extremadura y comienza a recorrer, con la única compañía de un magnetofón y unos cuestionarios, diversos enclaves de la geografía extremeña. Como él mismo declara en varias ocasiones, aquellas excursiones dialectales con Llorente y aquellas campañas en solitario se convierten en una provechosa escuela lingüística en la que este joven se curte y comienza a desarrollar un exquisito instinto filológico que lo acompañará a lo largo de toda su carrera. De las vivencias de aquellos años da cuenta en "De encuestas por Salamanca con don Antonio (Rasgos lingüísticos de las hablas salmantinas)", trabajo que ve la luz en *Salamanca. Revista de Estudios* (1999)¹ y en el que, además, recupera los datos recolectados para ofrecer una propuesta de parcelación dialectal de la provincia de Salamanca que ha servido de referente a trabajos posteriores.

Es probablemente también en aquel tiempo cuando entrena agudamente el oído para entresacar las peculiaridades articulatorias de las hablas extremeñas y madura su interés por el estudio del componente fónico de la lengua, materia que impartirá durante décadas en la Universidad de Salamanca y para la que publicará, junto con el profesor Julio Borrego, *Prácticas de fonética y fonología* (1989), conocido manual de ejercicios con el que hasta la fecha se han formado generaciones de filólogos. Además de su memoria de licenciatura, dedica varias publicaciones a abordar la problemática de ciertas unidades fonológicas del español, con especial atención a la delimitación de los fonemas líquidos, orales y nasales (1992, 1993 y 2000). A propósito de estas y otras cuestiones interviene como ponente en diversos eventos de difusión científica, entre los que destaca su presencia habitual en la Escuela de Gramática Española "Emilio Alarcos" de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

A toda esta intensa actividad lingüística se suma su labor historiográfica, razón principal de que le rindamos homenaje en la que fue una de sus casas: la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Al año siguiente de defender su tesis doctoral publica *Gramática y categorías verbales en la tradición española: 1771-1847* (1981) y, cinco años más tarde, *Subclases de palabras en la tradición española: 1771-1847* (1985). Ambos trabajos constituyen dos de los pilares sobre los que se empieza a cimentar la Historiografía de la Gramaticografía Española y a los que se sumarán otros trabajos posteriores hoy considerados clásicos dentro de la disciplina (como los de María Luisa Calero Vaquera, 1986; Margarita Lliteras, 1987; Antonio Ramajo Caño, 1987; María Dolores Martínez Gavilán, 1989; María José Martínez Alcalde, 1990, o Miguel Ángel Esparza

¹ A lo largo de esta semblanza se cita una selección de los trabajos más destacados firmados por Gómez Ascencio, que no agota en ningún caso sus numerosas contribuciones en distintas parcelas de estudio. Para el ámbito específicamente historiográfico, remitimos a la relación elaborada por el propio Gómez Ascencio en "A propósito de la historiografía de la gramaticografía. Unas respuestas a unas preguntas" (2020).

Torres, 1992). El interés de Gómez Asencio por la historia de la gramática española lo lleva a indagar en la obra de Nebrija: a la producción gramatical y a la propia figura del maestro del Estudio salmantino dedica buena parte de sus más profundas reflexiones y de sus más minuciosos análisis —"La Gramática de la lengua castellana de Nebrija desde la óptica de la coherencia" (1995), "Lo latino de las gramáticas del español" (2001), "La gramática castellana para extranjeros de Nebrija" (2006), "A vueltas con la "Gramática sobre la Lengua Castellana" de Antonio Nebrija" (2012), "Terminología gramatical luso-castellana de los comienzos. De Antonio de Nebrija a Joao de Barros" (2015)—. También se interesa y mucho por las gramáticas de español para extranjeros —"Los anónimos de Lovaina del siglo XVI juntos y en contraste" (1998), "La 'gramática' también viaja: los pioneros de la enseñanza de español como lengua extranjera" (2014), "La gramatización de *canté/cantaba* para la enseñanza de ELE a anglohablantes: 1800-1900" (2017)— y, de manera especial, por la aportación gramatical de la RAE —"El prólogo como programa: A propósito de la GRAE de 1771" (2000), "El prólogo como proemio: la GRAE de 1796" (2000), "Los prólogos académicos de 1854 y 1858" (2002), "El prólogo como advertencia: el caso de la GRAE de 1870" (2002), "Los 'vicios de dicción' de las gramáticas académicas (1880-1962)" (2006), "El trabajo de la Real Academia Española en el siglo XVIII (y después)" (2008), "El último epítome académico (1938)" (2011)—. Entre sus trabajos destacan también los dedicados a algunas de las figuras y obras más sobresalientes y singulares de nuestra historia gramatical, como Vicente Salvá (2011), Andrés Bello (2009, 2010, 2011) y Rodolfo Lenz (2016, 2019) —a los que atiende de manera individualizada y en contraste (2019)—, así como estudios de conjunto de periodos especialmente fecundos de nuestra tradición gramatical (siglos XVIII, XIX y principios del XX) —"La gramática española de 1800 a 1835" (2011), "La sintaxis en gramáticas españolas de 1770 a 1854: tratamientos, modelos y ámbitos de estudio" (2014)—. Clases de palabras, sintaxis, fuentes, paratextos, autores y obras, concepciones de época, canon, terminología, aspectos metodológicos, categorización, ideología..., ningún aspecto del estudio gramaticográfico queda desatendido por el ojo escrutador y la mirada comprensiva de quien inicia su andadura en la historiografía lingüística cuando la disciplina aún no está consolidada. Su inquietud por las teorías gramaticales del pasado está detrás de la organización de tres simposios sobre la historia de las ideas gramaticales del español y de la supervisión y publicación en 2006, 2008 y 2011 de tres volúmenes con el título común *El castellano y su codificación gramatical*, obras de referencia para los estudios de historiografía lingüística española, que abarcan desde las primeras gramáticas de nuestra lengua hasta 1835.

Su ingente labor investigadora (que difícilmente queda bien sintetizada en este resumen) la realiza a la par que desempeña su labor de formación de jóvenes estudiantes de Filología y de doctorandos. A partir del curso 1996-1997 pone

en marcha la asignatura de *Historia de la gramática española*, en la que alrededor de 600 (ya) filólogos han recibido formación sobre la historia de las ideas gramaticales del español, sobre la tradición grecolatina en la que se asienta y sobre los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación historiográfica. El entusiasmo y sabiduría que transmite, en el aula y fuera de ella, al hablar de los gramáticos antiguos hace que, en especial desde 2008, se intensifiquen las defensas de tesis doctorales dirigidas por él, ya sean de temática historiográfica: Gema Belén Garrido Vilchez (2008), Carmen Quijada Van den Berghe (2010), Hugo Edgardo Lombardini (2013), Mercedes Martínez Mezo (2016), María Teresa Encinas Manterola (2016), Alejandro Díaz Villalba (2017), Carolina Martín Gallego (2018) y Francisco Escudero Paniagua (2021), o sincrónica: Goedele de Sterck (1997), Marta Seseña Gómez (2006), Stephen Dalmás (2006), Hilda Velásquez Garza (2007), Marta Agüero Guerra (2017), Jesús A. Meza Morales (2019) y Borja Alonso Pascua (2022).

En los últimos años no cesa su ritmo de trabajo: en 2015 crea oficialmente la Unidad de Investigación Consolidada (UIC-046) de la Junta de Castilla y León, y es nombrado académico correspondiente de la Real Academia Española. Al año siguiente pone en marcha el Grupo de Investigación Reconocido de la USAL *Gramática descriptiva e historiografía de la gramática española* (Gram-HisGram) y le es concedida la Medalla de la ciudad de Estepa en su categoría de oro. También en esta última etapa es investigador principal de dos proyectos estatales sobre gramática sincrónica e historiografía gramatical, en los que coordina a un nutrido grupo de investigadores nacionales e internacionales y cuyos resultados son publicados en importantes editoriales (Arco/Libros y Visor, 2021). Asimismo, dirige las dos primeras ediciones de las *Jornadas de Ideologías en obras sobre la lengua española (ss. XV-XX)* (Salamanca, 2017 y 2019).

Sin duda, Gómez Asencio es uno de los pioneros en el estudio de la historiografía lingüística en España y gran parte de su carrera la destina a profundizar en ella y enseñarla a los jóvenes investigadores. La SEHL, fundada en 1995, refleja el asentamiento de la historiografía lingüística en nuestro país. Cuatro años más tarde, en 1999, se funda la AJIHLE, símbolo del futuro y continuación de la disciplina en España. El profesor Gómez Asencio ha dejado una huella imborrable en ambas instituciones y en sus integrantes: de la primera, es socio, miembro del comité científico de todos los congresos, vicepresidente entre 2005 y 2015, presidente de 2015 a 2019, y fiel participante de los encuentros —solo se pierde tres y por motivos de causa mayor—; de la segunda, es socio de honor y autor del texto "*Ser Ajihlero*" (2014), que la asociación expone en su página web. Es profesor admirado, referente académico, maestro respetado y amigo querido para muchos de los que hemos pertenecido a ambas asociaciones.

Catedrático de Lengua Española desde 1989, vicerrector de Profesorado y Organización académica y rector de la Universidad de Salamanca (2007-2009),

en 2021 es nombrado director de la Cátedra de Altos Estudios del Español Elio Antonio de Nebrija de esta misma casa. Precisamente, al gramático sevillano y profesor en Salamanca, a quien admira profundamente, dedica sus últimas actividades académicas. El 28 de enero de 2022, por la festividad de Santo Tomás de Aquino, pronuncia, en el último acto público en el que participa en su universidad, la lección titulada *Repetitio prima. Las dos gramáticas castellanas (1492) de Antonio Lebrixa grammatico*. Antes de fallecer, deja organizado el *Concilio Salmanticense "Antonio de Lebrixa, Grammatico en su medio milenio"*, que se celebrará unos meses después, y coordina el volumen monográfico sobre su figura (2022), que no llega a ver publicado. Su último libro es *Nebrija vive 500 años después* (2022), reedición actualizada de *Nebrija vive* (2006), texto elaborado a partir de su conferencia impartida el 28 de enero de 2004 en la Universidad Antonio de Nebrija.

El destino, el azar o la historia han decidido que José J. Gómez Asencio comparta con Antonio de Nebrija origen (sevillano), institución académica (la Universidad de Salamanca) y fecha de despedida (un año 22). Así como el legado académico de Gómez Asencio ha hecho posible que Nebrija viva cinco siglos después, su legado humano se mantendrá vivo en el recuerdo de sus discípulos, a quienes nos ha enseñado el respeto por las fuentes y la honestidad como principios básicos e inquebrantables de la labor investigadora, en general, y del quehacer historiográfico, en particular; también el amor por la lengua (la de los libros de gramática y la de los hablantes) y la pasión por la docencia. Gracias, Pepe, por ser, además y ante todo, un modelo a seguir de tenacidad, fuerza y optimismo.

Borja Alonso Pascua
Francisco Escudero Paniagua
Gema Belén Garrido Vílchez
Carolina Martín Gallego
Carmen Quijada Van den Berghe

ARTÍCULOS

Elena Battaner Moro & Cristina V. Herranz-Llácer
& Ana Segovia Gordillo

Corpus y herramientas digitales para el estudio de la historiografía lingüística hispánica*

1. Metodología: herramientas digitales (corpus y software de trabajo)

1.1 El corpus de estudio: BiTe_Corpus

El material sobre el que se ha confeccionado el corpus denominado BiTe_Corpus¹ es el conjunto de los resúmenes que formaban parte de las fichas bibliográficas de la *Bibliografía Temática de la Historiografía Lingüística Española. Fuentes secundarias* (BiTe) (Esparza *et al.* 2008). En un principio, este material constaba de un total de 296 029 palabras y 31 469 vocablos (apariciones únicas de palabras) distribuidos en 2298 resúmenes —ordenados según los capítulos de BiTe—. Cuando se procedió a su edición, se desarrolló un trabajo detallado, lento y minucioso que llevó más de un año. Se tomaron como punto de partida los criterios de edición publicados por Samper Padilla (1998), usados tradicionalmente para el estudio de la disponibilidad léxica; además, siempre con la idea de observar los detalles y singularidades del corpus, a la hora de tomar decisiones sobre la edición, se trató de mantener una postura conservadora (frente a la uniformadora) (Fernández Juncal 2013).

El corpus comenzó a editarse en un documento de texto en formato Word. Como se puede apreciar en la Figura 1, este documento inicial, extraído de la base de datos *FileMakerPro*, numeraba cada una de las líneas del resumen; así pues, una de las primeras tareas consistió en eliminar dichos números y eliminar los resúmenes que no estuvieran publicados en lengua española —en la BiTe hay trabajos en inglés, alemán, francés, italiano o catalán, entre otros—. En la Figura 1 se muestra una imagen del texto en bruto.

* Grupo de investigación de alto rendimiento LiyNMedia, Universidad Rey Juan Carlos.

¹ La obtención de estos resúmenes se hizo gracias al Dr. D. Miguel Ángel Esparza Torres, a quien desde estas líneas queremos agradecer su colaboración, pues extrajo de la base de datos los resúmenes de los trabajos controlados (cerca de 3200 registros).

245 "La época que va desde Elio Antonio de Nebrija hasta Sebastián de Covarrubias merece con todo derecho el título de 'Siglo de la lexicografía'. Aunque sus comienzos son bastante anteriores a la creación de la Herzog August Bibliothek, sus fondos nos permiten estudiarlo y describirlo de forma satisfactoria. La gramática, a pesar de su brillante surgimiento a cargo de Nebrija, queda relegada durante esta época a un triste segundo plano. Hacia la segunda mitad del siglo vuelve tímidamente a aparecer, si bien orientada hacia finalidades de tipo práctico que apenas merecen ser calificadas de científicas. La situación no cambia hasta los años que preceden al siglo XVII, es decir con la Gramática de Oudin, hecho que se desprende con claridad de los fondos de la Herzog August Bibliothek. Los tratados de índole más general acerca del origen y la historia del castellano, aparecidos en España a partir de los mediados años ochenta del siglo XVI, son los únicos de la época a que nos referimos (antes de 1611) que no pueden localizarse en Wolfenbüttel."

246 "La lexicographie de l'espagnol commence au Moyen Âge, avec un nombre assez réduit de glossaires. Elle ne prend son véritable essor que vers la fin du 15e siècle, avec les dictionnaires latin-espagnol et espagnol-latin de Nebrija. Suivent les dictionnaires latin-espagnol de Maître Rodriguez et de Jiménez Arias. A partir des années 1570, c'est le Calepin, enrichi d'une glose espagnole, qui commence à viser le même public que ces petits dictionnaires polyglottes destinés aux commerçants de l'époque et qui sont publiés pendant tout le siècle. Vers 1570 également, dans une autre série de dictionnaires, le latin est remplacé par une langue non-classique; le dictionnaire bilingue moderne est né. Quarante ans plus tard, Covarrubias publiera son «Tesoro», premier véritable dictionnaire monolingue de l'espagnol. Quant aux lieux d'impression de tous ces dictionnaires, les Pyrénées semblent avoir constitué une véritable barrière, et cela dans les deux sens. Seul Nebrija a pu la franchir."

247 "Mi propósito es darles aquí una visión panorámica de lo que se ha hecho en este campo en aquellos tiempos. No hago, pues, una diferencia entre inventarios lexicográficos que toman como punto de partida el español y los que se sirven del español para explicar otros idiomas, sino que hablaré de toda obra lexicográfica española siempre que en ella el español aparezca de cualquier manera que sea, ordenada en voces de entrada o como glosa explicativa."

Figura 1. Visión del corpus inicial en Word. Fuente: elaboración propia.

El siguiente paso fue la eliminación de todos los signos de puntuación y, seguidamente, las denominadas *stopwords* clásicas: preposiciones, conjunciones, determinantes, pronombres y algunos verbos auxiliares. Somos conscientes de que esto ha podido marcar el devenir "semántico" del corpus, pero es una decisión que, en un momento dado, hay que tomar. En este caso, a pesar de ser palabras frecuentes porque aparecen de forma constante en los textos, no tienen significado léxico, sino gramatical y son definidas como palabras vacías (Cuartero Sánchez 2012). Por tanto, se decidió confeccionar un corpus en el que básicamente quedaran sustantivos, adjetivos, verbos y algunos adverbios. Como señalamos más arriba, se decidió no modificar el orden de aparición de las palabras dentro de cada uno de

los resúmenes y se mantuvo el orden de cada resumen dentro de los quince capítulos de BiTe². Llegados a este punto, se determinó que, para ser más sistemáticos y agilizar el proceso de edición, trabajaríamos con el programa *Microsoft Excel*.

En primer lugar, se copió el corpus con los cambios señalados arriba en un documento Excel, de forma que cada uno de los resúmenes estuviera delimitado en una celda de este programa (v. Figura 2).

	A	B	C	D
17	cambiar enfoque	tema modo	carácter	secuencial ah
18	canonicidad	tener doble	dimensión	parte estática cc
19	posible fin	auténtico	historiografía	actividad reconst
20	pertinente	reflexión	presupuesto	epistemológico hi
21	procurar	grande rasgo	necesario	conciación explicaci
22	página hilo	caracterización	historiografía	lingüística .
23	pretensión	página ofrecer	visión panorámica	compo
24	reedición	texto antiguo	referir	incunable menudo si
25	n(úmer)o	hacer profesión	fe propuesto	Focault reco
26	presente	libro reunir	obra publicar	colección filológi
27	moderna	teoría historia	ciencia venir	hablar década
28	relación	lingüística	ciencia poder	plantear vista posii
29	hacer	relevancia	tema interés	tener estudio español

Figura 2. Corpus parcial en Excel.

Fuente: elaboración propia.

	A	B
1	Palabra	Comentario 1 revisión 1
3761	científico	científico/a
3762	científico-académico/a	científico/a, académico/a
3763	científico-filosófica-gramatical	científico/a, filósofo/a, gramatical
3764	científico-humanística	científico/a, humanístico/a
3765	científico-intelectual	científico/a, intelectual
3767	científicos	científico/a
3777	cierra	cerrar
3781	cierto	cierto/a
3785	Cifras	cifra
3786	cimas	cima
3788	cimentaron	cimentar
3789	cimeras	cimero/a
3790	cimeros	cimero/a
3796	ceñe	ceñir
3797	ceñendo	ceñir

Figura 3. Lista parcial de palabras únicas en

Excel. Fuente: elaboración propia.

Y, en segundo lugar, gracias al lenguaje de programación VBA (*Visual Basic* para Aplicaciones), se obtuvo el listado de palabras únicas (Figura 3) que se fue editando según los criterios que explicamos más adelante —a excepción de los casos en los que la palabra no requería cambios, en cuyo caso se marcaba la revisión con un guion—. En este punto también se eliminaron todas aquellas palabras que estuvieran escritas en un idioma distinto al español, aunque pudieran estar contenidas en un resumen escrito en español. Así, todas aquellas palabras provenientes del inglés, francés, alemán, italiano o latín fueron excluidas.

Algunas de las decisiones que se tomaron con respecto a la edición del corpus son las siguientes:

- Cada unidad léxica es una única palabra, a excepción de antropónimos y topónimos. Para estos casos, se empleó, por un lado, el guion bajo (_) para la unión de cada uno de los componentes del nombre; y, por otro, los paréntesis, para mostrar la presencia o ausencia de elementos de la

² Es fundamental señalar esta circunstancia porque explicará determinados comportamientos a la hora de analizar algunos resultados. Esta característica afecta específicamente al análisis del corpus con *Voyant*, como veremos en la sección 2 de este artículo.

palabra. Por ejemplo, autores como Vicente Salvá quedan registrados como (*V(iciente)*) *Salvá*. Esta forma final representa, por tanto, todas aquellas maneras de citar al autor en los resúmenes de la BiTe: *Vicente Salvá*, *V. Salvá* o *Salvá*.

- El uso del paréntesis se empleó también para la unificación de vocablos que muestran distintas formas: por ejemplo, las palabras *hispanico*, *hispanica* o *hispanicas* se unificaron en *hispanico/a* o Gerónimo Mendieta y Jerónimo Mendieta quedó como (*G/Jerónimo*) *Mendieta*. Esta decisión se ha mantenido siempre que el añadido no supusiera una ampliación o limitación del significado como ocurre con *Estados_Unidos* y *Estados_Unidos_Mexicanos*, ya que se nombran países diferentes.
- No se mantuvieron las mayúsculas derivadas de la puntuación, de forma que solo se conservaron las mayúsculas de antropónimos, como en (*C(ésar)*) *Oudin*; topónimos (*Chile*, *España*, *Asia*, entre otros) y siglas no desarrolladas en el corpus (por ejemplo, *ALEICan*).
- Los verbos se registraron en infinitivo; así, en el corpus, la palabra *suprimir* contendría las voces *suprime*, *suprimido*, *suprimiendo* y *suprimió*, que son las formas de este verbo que aparecen en los resúmenes.
- Los sustantivos que presentaban variabilidad genérica y los adjetivos de dos terminaciones se transcribieron siguiendo las siguientes normas: a) si solo aparecían en femenino, se mantuvo la forma femenina (*adulta* o *divulgadora*); b) si solo aparecían en masculino, se conservó la forma masculina (*cartesiano* o *gaditano*); y c) si aparecían en ambas formas, se incluyó el desdoblamiento con barra unificándolos en una única entrada, tal y como ocurre con *valenciano/a*, *santo/a*, *riguroso/a*, etcétera.
- Los sustantivos que aparecen en plural se cambiaron a singular, siempre que esa palabra estuviera previamente en singular: *ámbito*, *ambivalente*, *andalucismo*, etc.
- Se mantuvo el polimorfismo gráfico siempre que fue posible empleando el corchete para indicar la aparición de ambas voces indistintamente. Por ejemplo, se registró *qu[e/i]chua* para *quechua*, *quichua*, *quechuas* y *quichuas* o *eus[k/qu]era* para *euskera* y *eusquera*.
- Se mantuvieron los diminutivos solo si designaban realidades diferentes. Así, *defectillo* se unifica con *defecto*, pero se mantiene *cuadernillo* (y no se unifica con *cuaderno*). En el caso de *chiquitito*, este diminutivo se mantiene porque *chiquito* no aparecía en los resúmenes.
- Con respecto a los números, se mantuvieron únicamente cuando indicaban años (se eliminan números de páginas, por ejemplo). Lo mismo ocurrió con los números romanos, que permanecen en el corpus siempre que se refieren a siglos (se eliminan los que se refieren a centenarios, signaturas, etc.) y se marcan de la siguiente manera: (*siglo*)_XIV.

- En los casos en los que se tuvo que hacer alguna consulta en relación con la unificación ortográfica, nos dirigimos a las siguientes obras de la Real Academia Española: el *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.), el *Diccionario panhispánico de dudas* y la *Ortografía de la lengua española*.

Una vez estuvieron incorporados todos estos cambios en la lista de palabras únicas, se procedió de la siguiente manera: el corpus en formato Excel se pasó a formato '.txt' y se trabajó con el programa *BBEdit* (Figura 4), un editor de texto y HTML desarrollado por *Bare Bones Software* que ofrece una gran cantidad de funciones para la edición, búsqueda y manipulación de los corpus y datos textuales. Gracias a este programa se fueron reemplazando de forma no automática los términos originales por las propuestas de modificación del listado de palabras únicas.

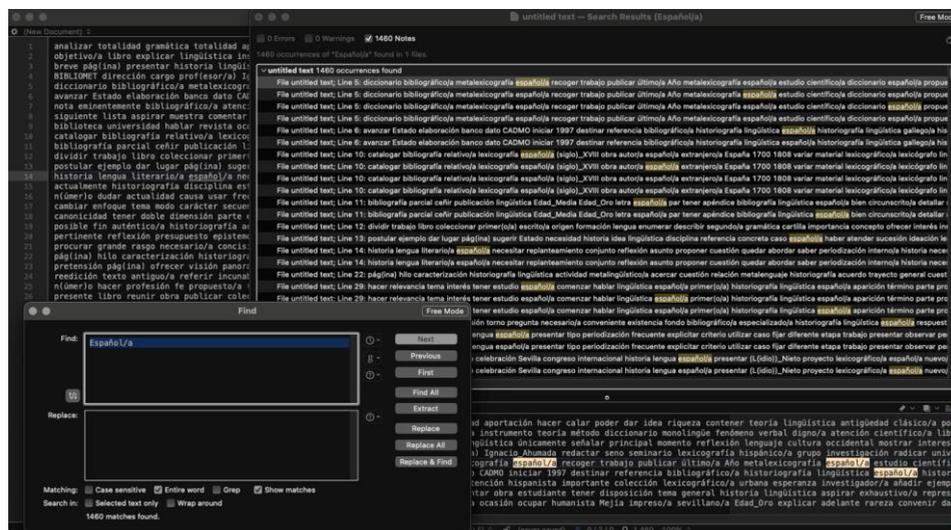


Figura 4. Visión del programa BBEdit, Fuente: elaboración propia.

Todo este proceso (Figura 5), se realizó en tres ocasiones para depurar el corpus y asegurarnos de que se siguieran de manera rigurosa los criterios explicados arriba.

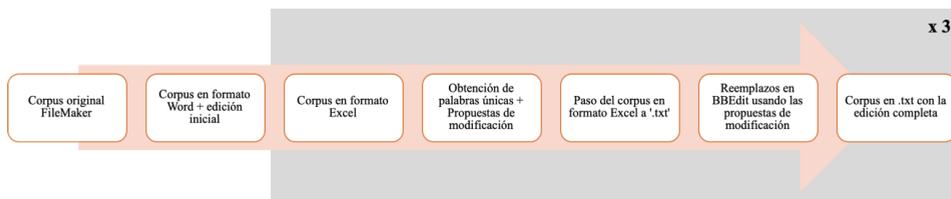


Figura 5. Pasos en el proceso de edición. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 incluimos un ejemplo del texto inicial y del texto editado tal y como queda en el corpus definitivo:

Resumen original	Resumen editado final
3994 "Desde 1780 no se ha efectuado una revisión sistemática y profunda del «Diccionario» de la Academia. Una revisión que reúna estas condiciones es imprescindible en nuestro tiempo, pero para ello se requiere disponer de una amplia base documental. La Academia dispone de esa documentación, en bruto, almacenada en sus ficheros léxicos. Y cabalmente, la elaboración, ordenación y transformación en un producto útil de esos materiales es la tarea de la redacción del «Diccionario histórico de la lengua española»."	1780 efectuar revisión sistemático/a profundo/a diccionario academia revisión reunir condición imprescindible tiempo requerir disponer amplio/a base documental academia documentación bruto almacenar fichero léxico/a cabalmente elaboración ordenación transformación producto útil material tarea redacción diccionario histórico/a lengua español/a

Tabla 1. Corpus original frente a Corpus editado. Fuente: elaboración propia.

Este corpus definitivo, denominado BiTe_Corpus, está publicado en abierto y disponible en Zenodo. Se trata de un archivo de texto (txt.) que finalmente contiene 102 613 palabras y 9270 palabras únicas y está especialmente concebido para el estudio metahistórico de la historia de la lingüística hispánica, como veremos en los siguientes apartados.

1.2 Software empleado: Excel, Voyant, Tableau y Gephi

Para esta investigación y como herramienta auxiliar principal, hemos utilizado el programa *Microsoft Excel*, de la *suite* de *Office*. Este programa permite un manejo

sencillo de archivos csv., por ejemplo, y al ser un programa más popular que otros para el empleo de hojas de cálculo —y aunque es software propietario; esto es, es necesaria una licencia de pago, individual o institucional—, la mayor parte de *software* de análisis de datos permite importar archivos en formato xls. Este programa ofrece por su parte análisis de datos y generación de gráficos, pero es algo "ciego" en el sentido de que los ofrece por defecto y de manera muy uniforme. Puede ser, sin embargo, una forma rápida de obtener gráficos interesantes en un momento dado.

Los tres programas de análisis que hemos empleado para para analizar el BiTe_Corpus y realizar los análisis metahistorigráficos *per se* son *Voyant* (<<https://voyant-tools.org/>>), *Gephi* (<www.gephi.org>) y *Tableau* (<www.tableau.com>). Los dos primeros son software libre y pueden utilizarse en línea (el primero) o descargarse (el segundo). En nuestra opinión, debemos tender al empleo de programas de acceso libre porque posee numerosas ventajas frente al propietario, pero no es este el lugar para su discusión. Interesa, sobre todo, que suelen tener una comunidad de usuarios muy activa que permite la discusión, la implementación de mejoras o su mantenimiento de una forma más continua. *Tableau*, en cambio, es un software propietario de visualización de datos interactivos, pero tiene muchas opciones gratuitas de uso y, en todo caso, puede sustituirse por tantos otros.

Voyant Tools se define como "un entorno de lectura y análisis basado en web para textos digitales" y fue puesto en marcha por Stéfán Sinclair y Geoffrey Rockwell en 2016; a ambos debemos no solo esta herramienta sino la excelente monografía *Hermeneutica: Computer-Assisted Interpretation in the Humanities* también publicada en 2016. El trabajo de ambos investigadores se centra en el análisis de texto y en la implementación de técnicas digitales para el sostenimiento, además, de la herencia cultural. Como explicaremos en el apartado siguiente, *Voyant* ofrece numerosas herramientas de análisis de texto y es uno de los programas de análisis de texto más empleados en la actualidad.

Voyant es, en definitiva, una herramienta de análisis de texto en línea que permite analizar un texto, o un conjunto de textos, de una forma muy intuitiva y visual. En realidad, es especialmente útil para el análisis de textos en lenguas romances (y en otras lenguas), como el español, porque no es un programa de procedencia anglosajona —a diferencia de otros que pueden funcionar muy bien en inglés, pero no tan bien en otras lenguas—. *Voyant* también permite analizar el texto de una forma muy visual, lo que facilita la identificación de las palabras más importantes en un texto o los temas más relevantes.

Gephi es, por su parte, un programa específico de visualización y análisis de grafos, entendidos como la expresión de una red más o menos compleja, y permite al usuario identificar las relaciones entre los datos. Se puede encontrar una descripción del proyecto en Bastian *et al.* (2009), pero toda la información sobre el

programa está en su página web. Para conocer el alcance o las posibilidades de *Gephi* en las Humanidades, recomendamos la consulta y la lectura de los interesantes trabajos de Martin Grandjean (<<http://www.martingrandjean.ch/>>).

2. Análisis del corpus: primeros resultados metahistoriográficos

A lo largo de este epígrafe mostraremos algunas de las posibilidades que ofrece el programa *Voyant* para explorar cuantitativa y cualitativamente el corpus. Este entorno web dispone de un amplio listado de herramientas³; de todas ellas, solo emplearemos de momento aquellas que nos pueden ofrecer datos interesantes en relación con el corpus estudiado o, además, datos que visualizaremos posteriormente con *Gephi*. Antes de ello, no obstante, es necesario avisar de que para trabajar con algunas de las herramientas de *Voyant* se tuvo que adaptar el corpus eliminando los paréntesis y los signos auxiliares utilizados (la barra, el guion bajo y los corchetes) para que *Voyant* hiciese correctamente la separación de las unidades léxicas.

2.1 *Cirrus*, nube de palabras

Gracias a la nube de palabras se pueden explorar las palabras de alta frecuencia. Según explican Sinclair y Rockwell (2016), el color de las palabras y su posición (vertical u horizontal) en el gráfico no es significativo; sin embargo, el tamaño y su localización en el centro del gráfico sí nos da información sobre la frecuencia del término. El valor máximo de la nube de palabras que crea *Voyant* es de 500 términos (Figura 6) y el mínimo de 25 términos (Figura 7). El resultado es una imagen visual y dinámica que orienta sobre el contenido del corpus analizado.

³ Las herramientas que ofrece *Voyant* son *Bubblelines*, *Bubbles*, *Cirrus*, *Collocates Graph*, *Corpus Collocates*, *Contexts*, *Correlations*, *Document Terms*, *Corpus Terms*, *Documents*, *Knots*, *Mandala*, *MicroSearch*, *Phrases*, *Reader*, *ScatterPlot*, *StreamGraph*, *Summary*, *Terms Radio*, *TextualArc*, *Topics*, *Trends*, *Veliza*, *Word Tree*. Puede encontrarse una explicación sobre cada una de ellas en <<https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/about>>.



Figura 6. Nube de palabras con 500 términos.

Fuente: elaboración propia.



Figura 7. Nube de palabras con 25 términos.

Fuente: elaboración propia.

2.2 Términos

La opción "términos" ofrece una relación de las palabras más frecuentes, pero, en este caso, muestra las palabras ordenadas por frecuencia en orden descendente. Así, de forma clara, la herramienta nos da a conocer las diez palabras más repetidas en el corpus: *lengua*, *española*, *obra*, *gramática*, *dicionario*, *lingüística*, *estudio*, *autor/a*, *(Elio)_(Antonio)_Nebrija*, *primero/a*. Esta herramienta puede servir, de manera auxiliar, para comprobar si hay errores en el corpus o para editar la lista de *stopwords*.

Cirrus			
Términos			
	Términos	Contar	Tendencia
<input type="checkbox"/>	1 lengua	1515	
<input type="checkbox"/>	2 español/a	1458	
<input type="checkbox"/>	3 obra	1221	
<input type="checkbox"/>	4 gramática	1134	
<input type="checkbox"/>	5 diccionario	910	
<input type="checkbox"/>	6 lingüística	674	
<input type="checkbox"/>	7 estudio	660	
<input type="checkbox"/>	8 autor/a	570	
<input type="checkbox"/>	9 (Elio)_(Antonio)_Nebrija	555	
<input type="checkbox"/>	10 primer(o/a)	548	
<input type="checkbox"/>	11 castellano/a	545	
<input type="checkbox"/>	12 gramatical	498	
<input type="checkbox"/>	13 historia	490	
<input type="checkbox"/>	14 parte	489	
<input type="checkbox"/>	15 edición	402	
<input type="checkbox"/>	16 texto	319	
<input type="checkbox"/>	17 general	318	
<input type="checkbox"/>	18 nuevo/a	301	
<input type="checkbox"/>	19 latino/a	295	
<input type="checkbox"/>	20 léxico/a	289	
<input type="checkbox"/>	21 Año	278	

Figura 8. Términos más frecuentes del corpus extraídos con *Voyant*. Fuente: elaboración propia.

El análisis de la frecuencia de palabras puede dar resultados interesantes si combinamos o analizamos estos datos con otro tipo de *software*. Este es el caso del siguiente ejemplo en forma de gráfico —más clásico—, para el que hemos empleado *Voyant* (frecuencia de términos), *Excel* y *Tableau*. Para este análisis, hemos buscado los años más frecuentes del corpus y hemos podido comprobar que, al menos, los diez años más frecuentes son realmente las fechas de publicación de determinadas obras (en la leyenda del Gráfico 1 se ha anotado el número de registros). De esta forma, vemos que, con la combinación de diferentes herramientas (datos en *Excel* extraídos de *Voyant*, importados a *Tableau*) y con cierto conocimiento del área (qué pueden significar determinados años), podemos obtener resultados que pueden venir a complementar o a fundamentar, llegado el caso, determinadas hipótesis en nuestras investigaciones. Y también nos permite demostrar que la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija es la obra más citada en el corpus de manera incontestable.

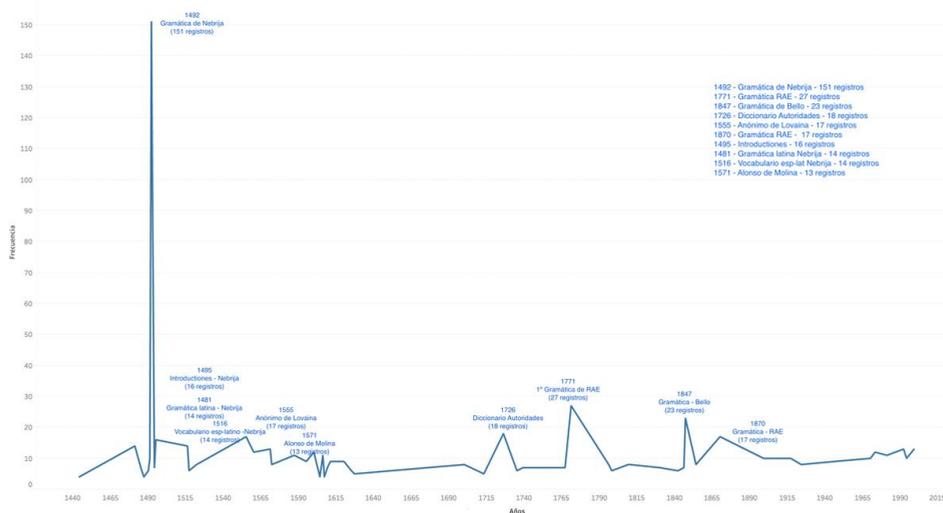


Gráfico 1. Relación de años más frecuentes = fecha de publicación. Fuente: elaboración propia.

2.3 Líneas de burbujas

La opción "líneas de burbujas" (*Bubbleline*) visualiza la frecuencia de las palabras del corpus, como hemos visto hasta ahora, pero añade una información interesante porque señala la distribución de los términos a lo largo del corpus. Esta herramienta es muy reveladora si se presenta un corpus ordenado cronológicamente o un conjunto de textos ordenados de tal forma.

Por ejemplo (Figura 9), hemos realizado una búsqueda de autores destacados de los siglos XVI y XVII (el Brocense, Juan Caramuel, Jiménez Patón, Correas, Juan de Villar, Covarrubias y Francisco del Rosal) y, como se puede apreciar, esta herramienta no solo nos da información sobre quiénes fueron los autores más citados en el corpus (destacan El Brocense, Covarrubias y Correas), sino que también evidencia su estructura. Como se explicó más arriba, no se modificó el orden de aparición de las palabras dentro de cada uno de los resúmenes y se mantuvo el orden de cada resumen dentro de los quince capítulos de BiTe, que tiene una disposición de capítulos mayormente cronológica. Esta es la razón por la que en la Figura 9 las burbujas se concentran hacia la mitad del corpus, que se correspondería con los capítulos IX y X de BiTe, "Gramática y ortografía en España en los siglos XVI y XVII" y "El nacimiento de la lexicografía monolingüe española", los dos últimos capítulos del primer tomo.

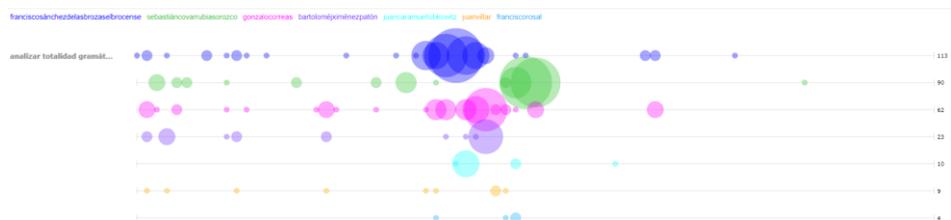


Figura 9. Líneas de burbujas con autores de los siglos XVI y XVII. Fuente: elaboración propia.

Si en la búsqueda seleccionamos autores del siglo XIX (por ejemplo, Real Academia Española, Gómez Hermosilla, Salvá, Bello o Benot), las burbujas se concentran en la parte final (i.e. a la derecha de la imagen) del corpus (Figura 10), que se corresponde con el capítulo XIV de BiTe, titulado "La lingüística en el ámbito hispanohablante: siglo XIX", aunque también se advierte que estos autores están presentes en su comienzo, concretamente en el capítulo relativo a "Materiales".



Figura 10. Líneas de burbujas con autores del siglo XIX. Fuente: elaboración propia.

2.4 Loom

La Figura 11 muestra un "telar" de todo el corpus y también puede ayudar a comprender cómo se distribuyen las palabras en relación con el resto (y a la vez). En las tres siguientes figuras, se puede apreciar cómo la palabra "español/a" se mantiene a lo largo de todo el corpus (Figura 11), cómo "Nebrija" aparece menos frecuentemente en la segunda parte (Figura 12) y cómo "Bello", en cambio, aumenta en la parte final (Figura 13); todo ello, en clara consonancia con los capítulos de BiTe como ocurre con algunas de las herramientas anteriores.

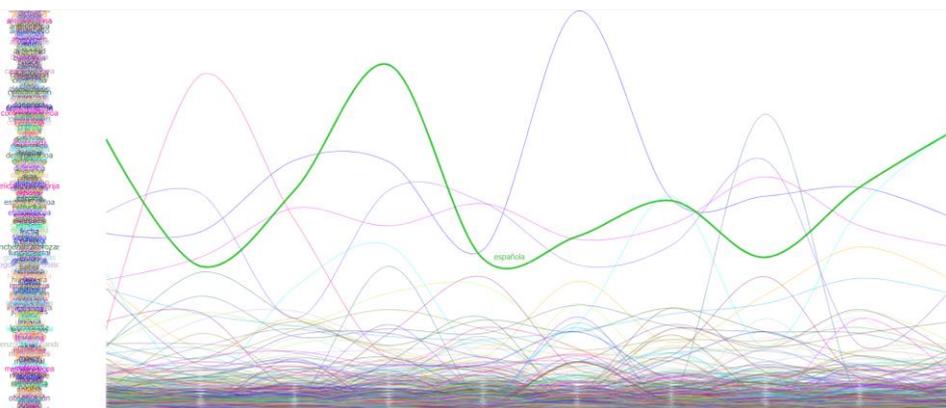


Figura 11. Loom con todo el corpus en el que se resalta la palabra "español/a".

Fuente: elaboración propia.

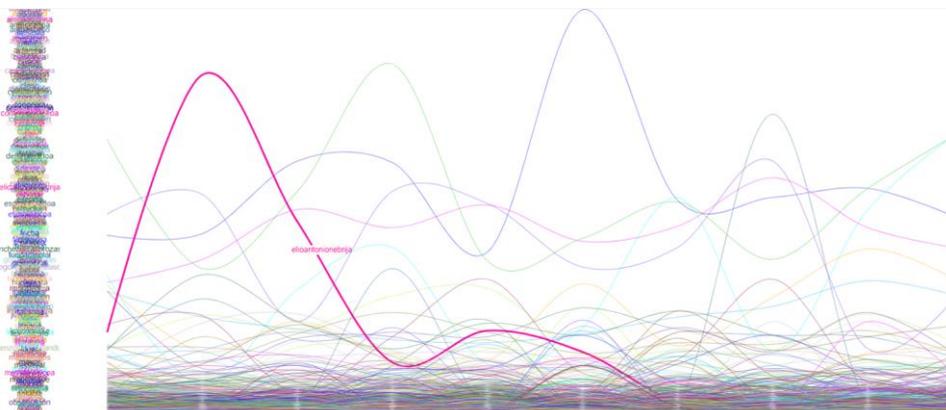


Figura 12. Loom con todo el corpus en el que se destaca "Antonio de Nebrija".

Fuente: elaboración propia.

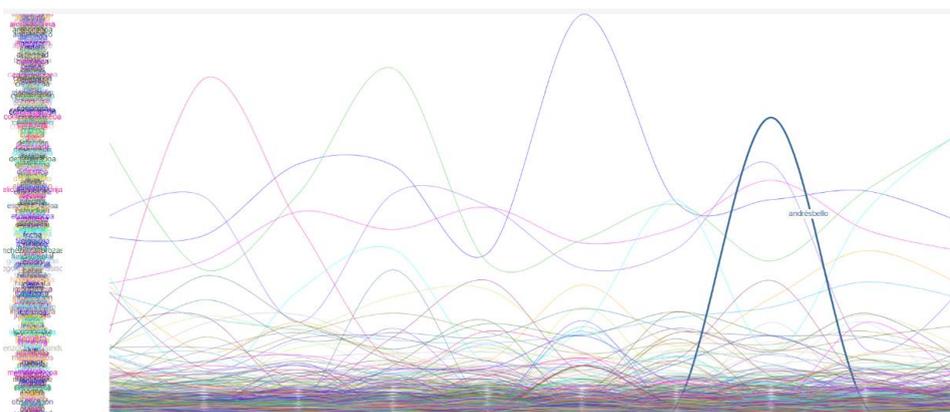


Figura 13. Loom con todo el corpus en el que se destaca "Andrés Bello".

Fuente: elaboración propia.

2.5 Búsqueda micro

En la opción de "Búsqueda micro", el corpus se representa como un bloque vertical en color gris y, sobre este bloque, se señalan en rojo los términos buscados (de diferente intensidad según la frecuencia). En las Tablas 2 y 3 se muestra, por un lado, el resultado de las búsquedas relacionadas con los autores de los primeros diccionarios bilingües, lexicografía plurilingüe y los inicios de la lexicografía monolingüe; y, por otro, las búsquedas relacionadas con las obras de la Real Academia Española, la lexicografía no académica y otros autores de los siglos XIX y XX (no necesariamente lexicógrafos). De nuevo, las correspondencias con los capítulos de BiTe son manifiestas puesto que las investigaciones sobre el nacimiento de los estudios sobre español ocupan la primera parte del corpus, mientras que los estudios centrados en autores a partir del siglo XVII se sitúan de la mitad hacia el final del corpus.

Fernández de Palencia,
Nebrija, Fernández de
Santaella, Pedro de Alcalá



Calepino, Molina, Gilberti,
Oudin, Las Casas, Percival



Del Rosal, Covarrubias,
Correas



Tabla 2. Búsqueda micro en *Voyant* (I). Fuente: elaboración propia.

Obras de la Real Acade-
mia Española



Terreros y Pando, Salvá,
Cuervo



Bello, Hermosilla, Benot



Tabla 3. Búsqueda micro en *Voyant* (II). Fuente: elaboración propia.

2.6 Gráfico de flujo

El "gráfico de flujo" representa el cambio de la frecuencia de las palabras dentro del corpus, por lo que es una forma muy eficaz de comparar el comportamiento de determinados términos. Así, en la Figura 14 se aprecia que, si hacemos una cala con autores destacados de los siglos XVI y XVII, su aparición en el corpus se limita a la primera parte (tomo 1 de BiTe, capítulo VI "Ideas, teorías y polémicas sobre el lenguaje y la lengua en el Siglo de Oro", capítulo IX "Gramática y ortografía en España en los siglos XVI y XVII" y capítulo X "El nacimiento de la lexicografía monolingüe española"); mientras que, como muestra la Figura 15, si se buscan autores de los siglos XIX y XX, cambia de forma clara el lugar que estos últimos ocupan en el corpus (hacia el final corpus, tomo 2 de BiTe, capítulo XIV "La lingüística en el ámbito hispanohablante: siglo XIX" y Capítulo XV "Materiales para una historia de la lingüística en el ámbito hispanohablante en el siglo XX").

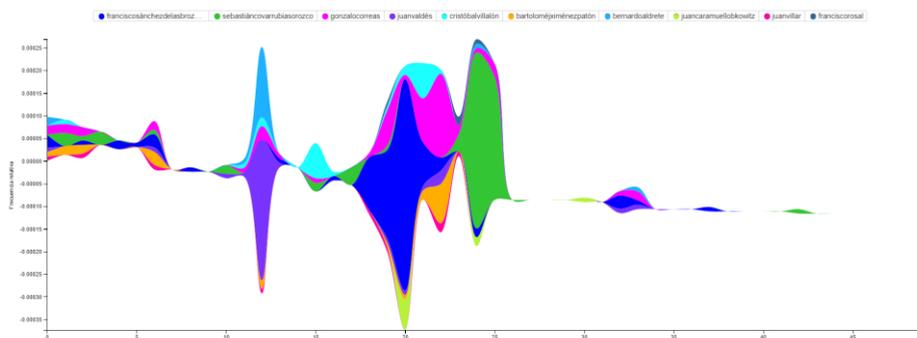


Figura 14. Gráfico de flujo autores de los siglos XVI y XVII. Fuente: elaboración propia.

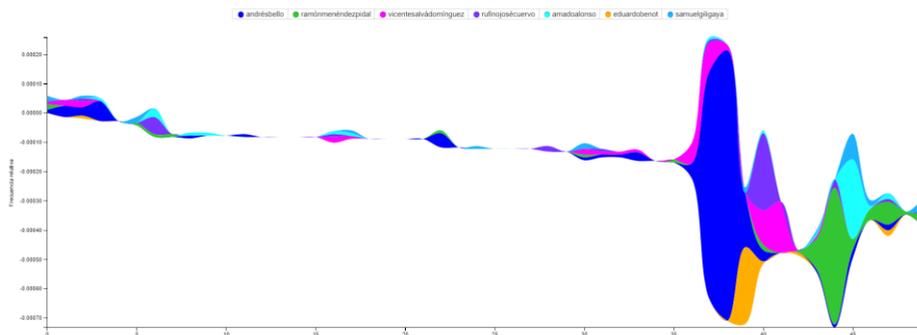


Figura 15. Gráfico de flujo con autores de los siglos XIX y XX. Fuente: elaboración propia.

El análisis de flujo de la Figura 16 compara el uso del término "castellano/a" y el de "español/a" (es decir, su frecuencia de aparición) y su distribución a lo largo del corpus. Incluimos este ejemplo porque más adelante analizaremos algunos otros aspectos del comportamiento de estos términos.

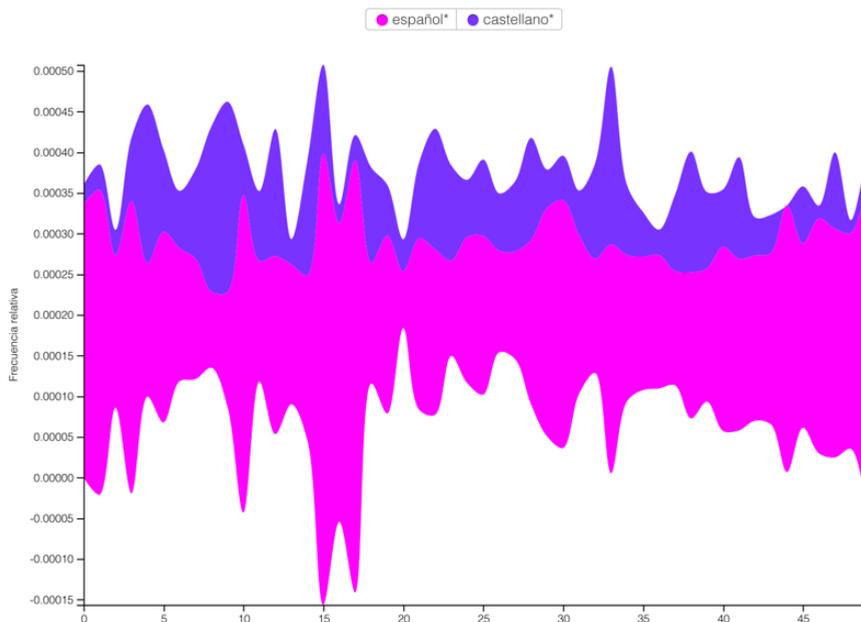


Figura 16. Gráfico de flujo para los términos "castellano" y "español". Fuente: elaboración propia.

2.7 Tendencias

La opción "tendencia", parecida al gráfico de flujo, muestra en un gráfico la frecuencia del término para cada segmento en el corpus; estos segmentos se crean automáticamente y son todos aproximadamente de la misma longitud (Sinclair y Rockwell, 2016). En las siguientes figuras, se puede observar cómo se distribuyen los cinco autores más citados a lo largo del corpus (Figura 17) y lo que ocurre concretamente, por ejemplo, con María Moliner (Figura 18), presente en el último capítulo de BiTe.

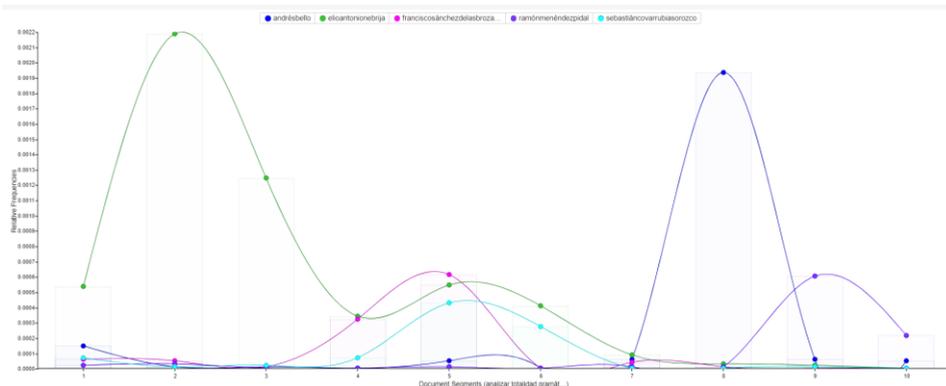


Figura 17. Tendencias con los cinco autores más citados. Fuente: elaboración propia.

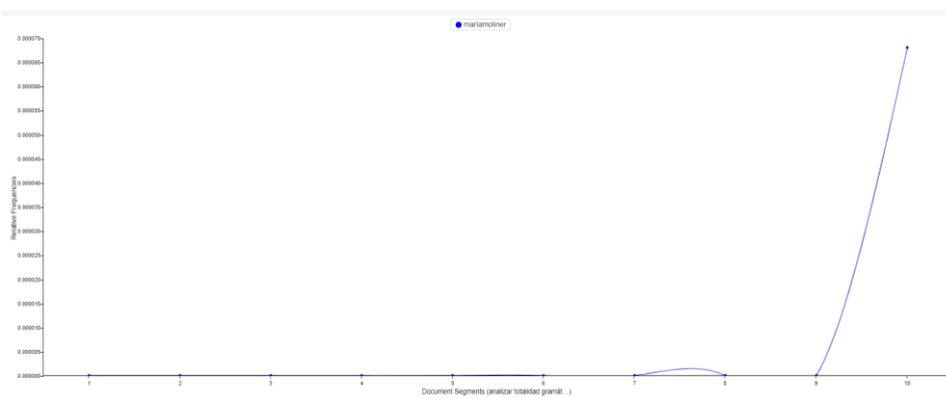


Figura 18. Tendencias con María Moliner. Fuente: elaboración propia.

2.8 Árbol de palabras

Por último, y aunque *Voyant* ofrece muchas más posibilidades de análisis —por razones de espacio no vamos a incluir ejemplos de cada una de ellas—, hemos querido emplear el denominado Árbol de palabras de un término (Figura 19). Ahora bien, el árbol se construye según un número limitado de concordancias para la palabra clave y las ramas que se muestran no necesariamente se basan en la frecuencia (Sinclair y Rockwell, 2016). Por ello, es más interesante trabajar con otros programas (por ejemplo, *Gephi*, como veremos en la siguiente sección) para obtener una visualización precisa de las relaciones (y su importancia) entre los términos del corpus.

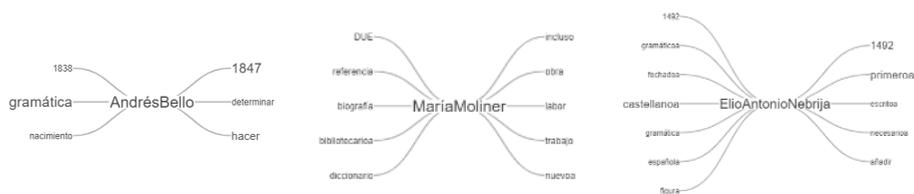


Figura 19. Árboles de palabras de Bello, Moliner y Nebrija. Fuente: elaboración propia.

Como conclusión parcial del empleo de *Voyant*, consideramos que este recurso presenta varias ventajas: no es necesario descargar ninguna aplicación porque se puede trabajar directamente en línea, permite manejar sus herramientas de modo bastante sencillo e intuitivo y está preparada para poder compartir los resultados a través de la web, incrustando los gráficos, tablas, etc. Además, aunque en este caso hemos utilizado un único corpus, *Voyant* es especialmente interesante para el cotejo de varias obras dentro de un mismo corpus.

3. Exploración del corpus mediante visualización de redes con *Gephi*

En general, los estudios lingüísticos que trabajan de manera cuantitativa con las palabras suelen centrarse en la frecuencia; esto es, en el número de apariciones de una palabra determinada en un corpus. Se trata, por decirlo en cierto modo, de un estudio esencialmente "paradigmático". No obstante, gracias al desarrollo tecnológico —entre otros—, la lingüística de corpus (McEnery y Hardie 2011) ofrece hoy en día nuevas formas de realizar estudios estilométricos y está avanzando en la precisión y en la profundidad de los análisis textuales mediante diferentes herramientas y métodos. Una de estas nuevas formas de acercarse al análisis lingüístico lo ofrece la Teoría de redes complejas matemáticas (Albert y Barabasi, 2002; Criado *et al.* 2011).

Partiendo de la base de que una lengua —por sus propiedades— puede tratarse como una red compleja (Cong *et al.*, 2014; Martinčić-Ipšić *et al.*, 2016), cada vez son más numerosas las investigaciones lingüísticas de todo tipo que se realizan desde esta perspectiva (v., por ejemplo, Chen 2014). En esta línea, Köhler (2014) compara cómo se tratan los datos lingüísticos extraídos a partir de la investigación de las redes lingüísticas y los datos extraídos a partir de la lingüística cuantitativa tradicional, poniendo de manifiesto las ventajas asociadas a la utilización del primer tipo de tratamiento de datos. Criado-Alonso *et al.* (2020, 2021), por ejemplo, han extraído las propiedades lingüísticas de un corpus de textos a

partir de la teoría de redes complejas con idea de describir las características estilísticas y topológicas del lenguaje de especialidad —en su caso, el lenguaje de especialidad matemático—.

Siguiendo este ejemplo, vamos a exponer algunos resultados metahistoriográficos derivados del estudio de nuestro corpus a través de la visualización de grafos. Para ello nos vamos a centrar en el estudio de las denominadas "colocaciones" (Firth 1957, Halliday y Matthiesen 2004) del lenguaje de especialidad —en nuestro caso, de la historiografía lingüística hispánica— o en la relación entre determinados conceptos o palabras a través de diferentes algoritmos expresados en forma de grafos específicos del programa *Gephi*. En definitiva, veremos que el análisis mediante la visualización de redes puede ser esencialmente significativo para el estudio de las relaciones sintagmáticas —a diferencia de los estudios cuantitativos más tradicionales— y, por extensión, pueden ofrecer nuevas perspectivas de trabajo y análisis metahistoriográficos.

La herramienta de *Voyant* denominada "Colocaciones" permite extraer, para una palabra seleccionada (por ejemplo, "gramática"), la relación de palabras que la acompañan y el número de veces que se da esta combinación: por ejemplo, "gramática" aparece junto a la palabra "castellana" un total de 186 veces en nuestro corpus. De esta forma, podemos contar con tres datos (que vamos a denominar *source*, *target* y *weight*) que suponen un nodo de origen ("gramática"), un nodo de llegada ("castellana") y una cifra (186) como peso de la arista (la expresión de la cantidad de veces que aparece esta combinación de palabras) que nos va a permitir construir una red y visualizar la información en forma de grafo. Exportada esta lista de *Voyant* a Excel, podemos comenzar a trabajar entonces con programas de visualización como *Gephi* o *Tableau*.

En un principio, estas herramientas han sido empleadas con intención de realizar un estudio estilométrico. Como es lógico, solo la herramienta en sí ya ofrece resultados que, en un momento dado, pueden analizarse desde un punto de vista meramente cuantitativo. Sin embargo, el conocimiento de la disciplina es fundamental para poder extraer conclusiones relevantes o, incluso, para realizar según qué búsquedas. Como podemos suponer, este tipo de estudio puede ofrecer datos complementarios muy interesantes al análisis historiográfico tradicional; no obstante, en este punto defendemos —como veremos— que también puede funcionar como una potente herramienta metahistoriográfica, lo que realmente nos permite sostener el objetivo de este trabajo: a saber, que el análisis de datos es un medio de investigación —no un fin en sí mismo— y que este funciona realmente cuando es realizado por especialistas en la materia formados asimismo en la teoría o teorías de análisis de datos.

Veamos algunos ejemplos a propósito del uso o comportamiento de los términos "español" y "castellano" en la bibliografía secundaria de historia de la lin-

güística española⁴. En primer lugar, nos detendremos en aspectos más cuantitativos —para ello utilizaremos *Tableau*; Figura 20—; y, en segundo lugar, estudiaremos aspectos algo más cualitativos mediante los grafos obtenidos con *Gephi* con los mismos datos.

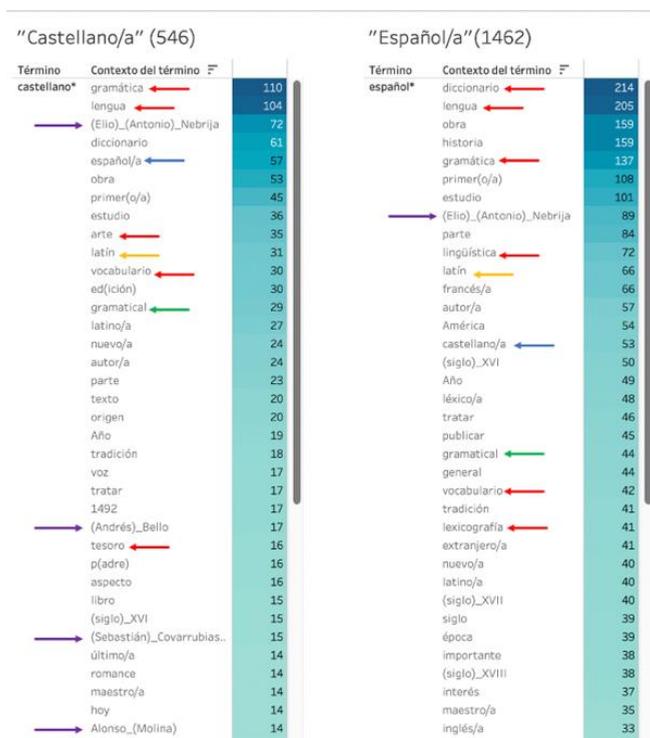


Figura 20. Colocaciones más frecuentes de "castellano/a" y "español/a" en BiTe_Corpus. Las flechas han sido incluidas por las autoras para destacar determinados términos.

Fuente: elaboración propia.

El estudio de las colocaciones para "castellano/a" y "español/a" y el número de apariciones permite apreciar, en un primer momento, usos muy claros (y muy determinados) referidos a uno y otro término cuando, en determinados contextos, podrían parecer sinónimos. Lo primero que llama la atención es, sin dudarlo, la mayor frecuencia del término "español/a" (1462 apariciones) frente a "castellano/a", que solo cuenta con 546.

⁴ En este apartado, estos términos serán empleados de manera genérica (es decir, que ambos incluyen sus respectivas variantes de género y número). Hemos de tener en cuenta también que el uso de "español" o "castellano" en un momento dado puede deberse, como veremos, a la palabra del título de una obra concreta, a un modo de denominar la lengua, etcétera.

En la Figura 20 podemos ver una imagen extraída de *Tableau* con los datos obtenidos previamente por *Voyant* y *Excel*. Así, la columna de la izquierda relaciona los términos que aparecen con "castellano/a" y que suponen un total de 546 distribuidos como aparecen en la columna "de calor" (más o menos fuerte) de color azul. El término más habitual que aparece combinado con "castellano/a" es "gramática" —con 110 apariciones— seguido de "lengua", que aparece 104 veces. En el corpus, por tanto, "gramática castellana" aparece un total de 110 veces y "lengua castellana", 104. Llama la atención que el tercer término más habitual en combinación con "castellano/a" sea un autor; sin embargo, el hecho de que sea el mismo Nebrija explicaría el comportamiento de este término con "castellano/a", dado el título de la gramática que publicó en 1492 —año que también aparece en la relación de palabras—.

En lo que se refiere al término "español/a", observamos que la combinación de palabras es algo desigual comparada con la de "castellano/a". Así, además de ser un término que aparece con mucha más frecuencia, salvando la combinación "lengua española" —que, creemos, tiene también su explicación por las veces que puede aparecer en el título de distintas obras, como en el caso de la *Gramática castellana* de Nebrija—, aparece con palabras diferentes: "diccionario", "obra" e "histórica" son los términos más comunes; el primer autor citado es también Nebrija, pero en una posición más baja que en el caso de "castellano/a"; y, entre otras apreciaciones más que se pueden realizar, ciertamente este término aparece con otros tantos relacionados con la lexicografía. Si nos permiten esta explicación, podríamos decir que "castellano/a" se refiere más al "arte" y "español/a" a "lingüística": es decir, que hay cierto barniz histórico en la misma elección del término.

En esta relación, llama asimismo la atención la presencia de determinados autores asociados a "castellano/a" y a "español/a" que son realmente muy diferentes. Como hemos visto, en ambos casos el autor más frecuente es Nebrija —que, por otra parte, es el autor (y su obra, la *Gramática*) que más apariciones presenta en el corpus—; pero, quitando este caso, la nómina de autores es muy desigual. En el caso de "castellano/a", encontramos también a Andrés Bello, a Covarrubias y a Alonso de Molina en estos primeros términos. Pero en el caso de la palabra "español/a", y solo en posiciones muy inferiores —tanto que no aparece en la imagen—, el autor que más habitualmente aparece junto a dicho término es Ramón Menéndez Pidal.

Aunque de manera algo más sutil, la diferencia de uso entre estos términos puede observarse en la representación, en este caso, de las relaciones entre los términos (además de su frecuencia). Esta representación de una red compleja es lo que denominamos "grafos" y lo que puede proporcionar información complementaria pero relevante a los análisis cualitativos y/o cuantitativos más "tradicionales" que hemos visto en apartados anteriores.

Siguiendo con el ejemplo de "castellano/a" y "español/a", es interesante observar que para el primero hay aristas proporcionalmente más importantes (con más peso) que en el caso de "español/a" —aunque hayamos visto que las palabras y colocaciones para este término tengan más frecuencia— (v. Figura 21). Esto quiere decir que se utilizan con más consistencia —y más veces, proporcionalmente— las combinaciones de "castellano/a con "gramática", "lengua", "Nebrija" e —incluso— "diccionario", que las de "diccionario", "lengua" u "obra" en el caso de "español/a": es tan sencillo como fijarse en que el grosor de las aristas de las figuras 22, 23 y 24 es mayor que el grosor de las aristas de la imagen derecha.

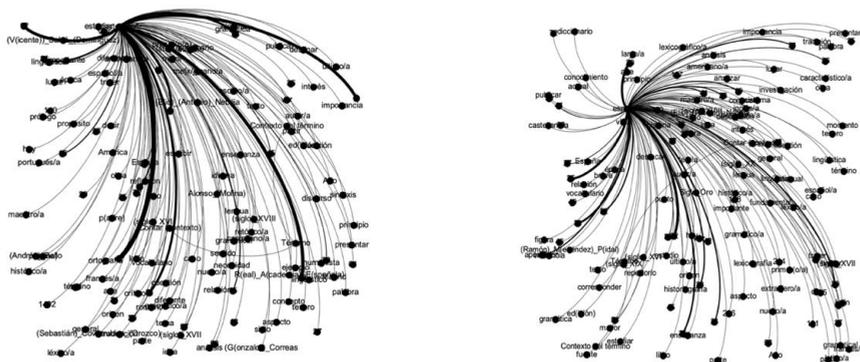


Figura 21. Grafos de colocaciones más habituales de los términos "castellano/a" (imagen izquierda) y "español/a" (imagen derecha). Fuente: Elaboración propia.

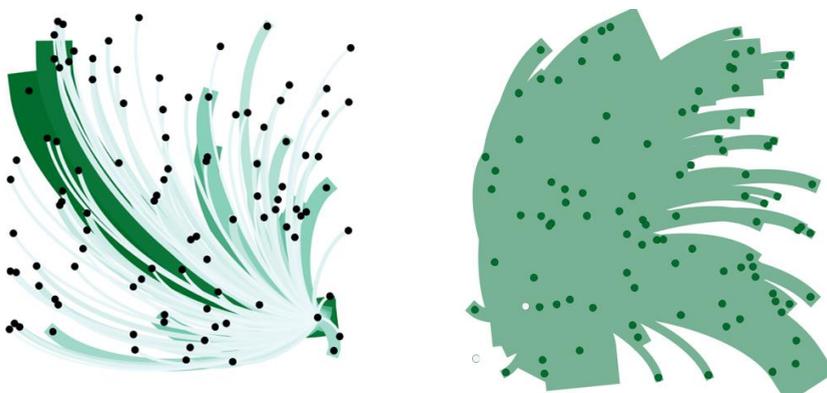


Figura 22. Grafos de colocaciones más habituales de los términos "castellano/a" (imagen izquierda) y "español/a" (imagen derecha). Las diferencias de color y grosor expresan más o menos "desproporción". Fuente: Elaboración propia.

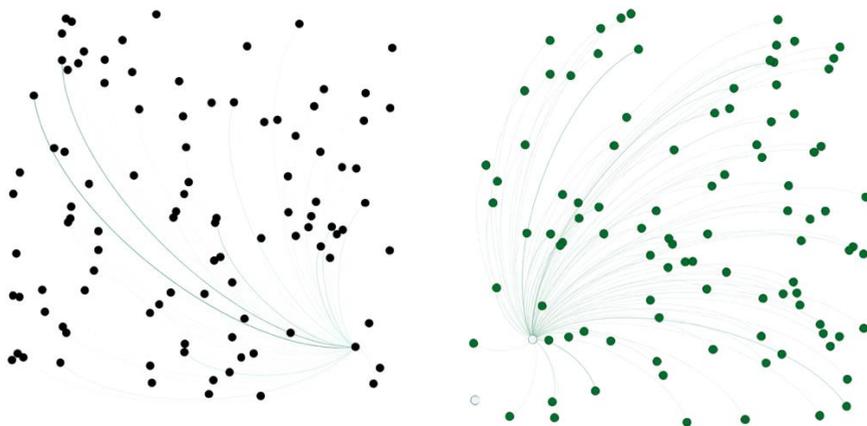


Figura 23. Grafos de colocaciones más habituales de los términos "castellano/a" (imagen izquierda) y "español/a" (imagen derecha). Las diferencias de grosor expresan más o menos "desproporción". Fuente: elaboración propia.

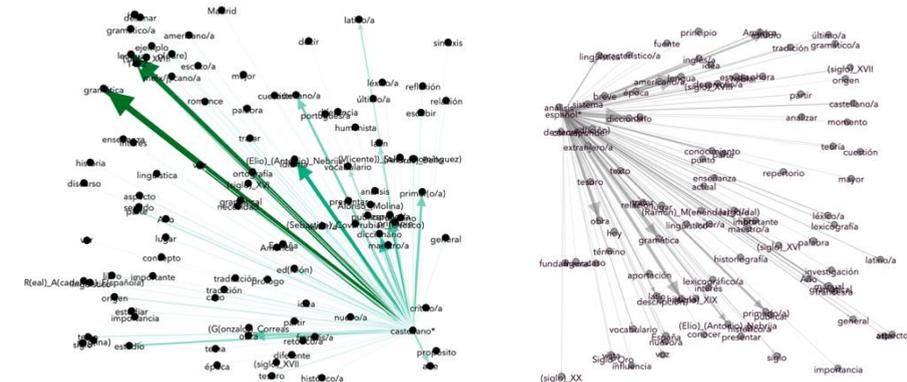


Figura 24. Grafos de colocaciones más habituales de los términos "castellano/a" (imagen izquierda) y "español/a" (imagen derecha). Las diferencias de grosor y color de las aristas expresan más o menos "desproporción". Fuente: elaboración propia.

En este punto, es necesario señalar que *Gephi* permite visualizar la misma red con diferentes algoritmos, de forma que incluso la información puede mostrarse de otras maneras que pueden ser también reveladoras. Aunque es posible que no se

aprecie el detalle, este otro algoritmo de *Gephi* (el algoritmo *Yifan-Hu*) nos muestra otro tipo de relación entre los términos "castellano/a" (en azul, hacia la izquierda) y a "español/a" (en verde, hacia la derecha); en este caso, qué términos tienen en común y cuáles no, puesto que se trata de un algoritmo de repulsión (Figura 25): así, por ejemplo, para "castellano/a" encontramos (a la izquierda) a Alonso de Molina y para "español/a" a Menéndez Pidal (a la derecha). Nebrija, en cambio, aparece en el conjunto del centro.

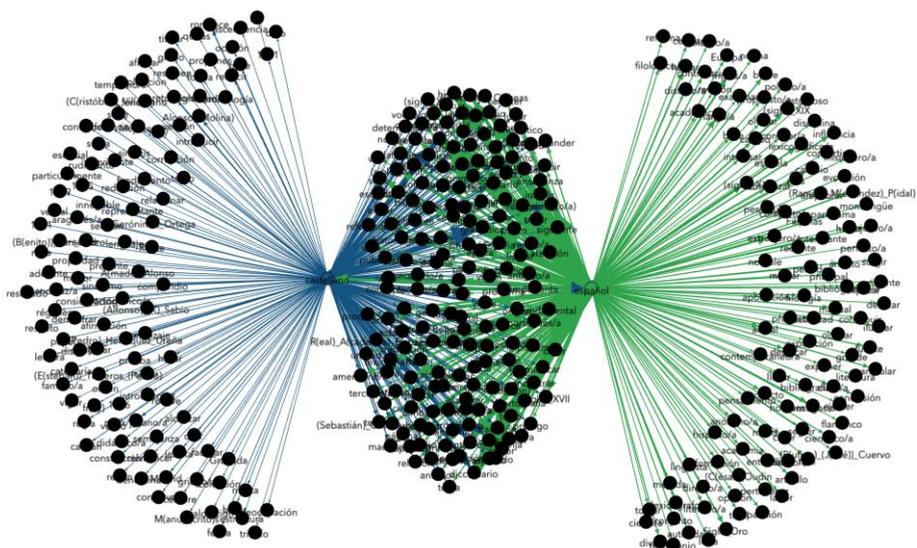


Figura 25. Grafo con algoritmo *Yifan Hu* de colocaciones más habituales de los términos "castellano/a" (izquierda) y "español/a" (derecha). Fuente: elaboración propia.

En realidad, muchísimos son los análisis, visualizaciones y conclusiones que podemos realizar y extraer con este tipo de herramientas. Como señalábamos en su descripción, con *Gephi* podemos visualizar la información desde la frecuencia, como con otros programas, pero es especialmente interesante si lo que queremos observar son las relaciones entre los términos y las conclusiones a las que, en un momento dado, podemos llegar a partir de ese análisis de redes concreto. Como hemos visto con este análisis de los términos "español/a" y "castellano/a", estas visualizaciones concebidas como "objetos de investigación" de nuestro corpus se amplían enormemente si no nos quedamos únicamente en los estudios de frecuen-

cia —que también ofrecen, no obstante, interesantísimas posibilidades para el análisis historiográfico y metahistoriográfico— y comenzamos a incorporar los análisis de redes, entre otros, a nuestra metodología de investigación.

4. Comentarios finales

Este artículo se compone de dos partes principales: la presentación y definición del denominado BiTe_Corpus y el análisis de los "objetos de estudio" obtenidos mediante las diferentes herramientas digitales —programas como *Voyant* o *Gephi*— sobre dicho corpus.

Señalábamos en el resumen de este artículo que nuestro objetivo era mostrar una forma de acercarse a la historiografía lingüística hispánica mediante ciertas herramientas digitales. Puesto que estas ofrecen lo que hemos denominado nuevos "objetos de estudio", a lo largo de los apartados de este trabajo hemos incorporado diferentes gráficos, visualizaciones o tablas que nos acercan, desde un punto de vista menos convencional en nuestra área, a lo que ha ocurrido ciertamente en la historiografía lingüística hispánica a lo largo de los años. Así, desde el BiTe_Corpus y empleando programas como *Excel*, *Voyant* o *Gephi*, obtenemos positivamente nuevas posibilidades de análisis y de investigación; en nuestro caso, y con este corpus, se trata efectivamente de un estudio metahistoriográfico, ya que entendemos como tal "el trabajo reflexivo sobre la labor historiográfica, y especialmente por lo que se refiere a sus aspectos metodológicos y teóricos" (Swiggers 2009, 71).

Así, en el caso de la historia de la lingüística hispánica, podemos emplear estas herramientas para analizar diferentes autores, obras o temas de estudio en la historiografía lingüística española y evaluar si reflejan una visión muy concreta de la historia de la lingüística o si, por el contrario, ofrecen una visión más amplia que incluye su análisis en diferentes contextos sociales y culturales. En cualquier caso, la posibilidad de poder cruzar y comparar los resultados de estudios de este tipo, y poder visualizarlos en diferentes formas, puede dar lugar a una reflexión más profunda y completa sobre la historia de la lingüística hispánica y de la forma como la historiografía lingüística española ha entendido y entiende la historia de nuestra especialidad.

La idea o el objetivo de mostrar las posibilidades de los análisis de este tipo sobre materias como la historia o la historiografía lingüística tiene que ver sobre todo con invitar a realizar investigaciones siguiendo esta metodología —o parecida; no es, ni mucho menos, *definitiva*—, teniendo en cuenta que la historiografía lingüística hispánica es, sin ninguna duda, pionera en muchos aspectos en el área internacional de la historia de la lingüística. Pero para poder llevar a cabo una investigación de este tipo, con todas las posibilidades que abre, es fundamental

contar con un corpus muy bien definido y con un conocimiento especializado de la materia en cuestión. Solo el *software* o solo la visualización de un grafo, por ejemplo, no son necesariamente reveladores por sí mismos. Pero, en cambio, correctamente empleadas como herramientas de investigación de un área de especialidad, puede mostrarnos una realidad teórica que, de otra manera, solo podíamos intuir.

Referencias bibliográficas

- Albert, Reka & Barabasi, Albert-Laszlo. 2002. "Statistical mechanics of complex networks". En: *Reviews of Modern Physics* 4, 47-97.
- Bare Bones Software. s. f. *BBEEdit 14.5*. Disponible en <<https://www.barebones.com>> [Fecha de consulta: 18/07/2022].
- Bastian, Mathieu & Heymann, Sebastien & Jacomy, Mathieu. 2009. "Gephi: an open-source software for exploring and manipulating networks". En: *International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 361-362.
- Battaner Moro, Elena. 2009. "La investigación sobre ortografía, fonética y fonología en la tradición lingüística española". En: Bastardín Candón, Teresa & Rivas Zancarrón, Manuel & García Martín, José María (eds.), *Estudios de historiografía lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 27-44.
- Battaner Moro, Elena. 2018. "Herramientas digitales e información bibliográfica especializada en la Historiografía lingüística hispánica: El Proyecto BiTe-API (2008-2020)". En: Díaz Ferro, Marta *et al.* (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral: Vigo, 13-15 de xuño de 2018*. Vigo: Universidade de Vigo, 118-125.
- 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. Disponible en [este enlace](#).
- Battaner Moro, Elena & Esparza Torres, Miguel Ángel (coords). Con la colaboración de Acevedo López, Víctor & Fernández de Gobeo, Nerea & Gil de la Puerta, Macarena & Herranz Llácer, Cristina & López Iniesta, Juan Alonso & Segovia Gordillo, Ana. 2022. *Bibliografía temática de historiografía lingüística española – Apéndice 1 (2008-2020)*. Disponible en <www.bi-teap1.com> [Fecha de consulta: 02/06/2022].
- Battaner Moro, Elena & Herranz-Llácer, Cristina V. & Segovia Gordillo, Ana. 2022. *BiTe_Corpus (Version 01)* [Data set]. Zenodo. Disponible en [este enlace](#).
- Calvo Fernández, Vicente & Esparza Torres, Miguel Ángel. 2008. "The incorporation of aspects of Textual Linguistics and Pragmatics into the Historiographical research of Spanish linguistics". En: *Beiträge Zur Geschichte Der Sprachwissenschaft* 18.2, 275-294.
- Chen, Xinying. 2014. "Language as a whole – A new framework for linguistic knowledge integration: Comment on 'Approaching human language with complex networks' by Cong and Liu". En: *Physics of Life Reviews* 11.4, 628-629. Disponible en [este enlace](#).
- Cong, Jin & Liu, Haitao. 2014. "Approaching human language with complex networks". En: *Physics of life reviews* 11.4, 598-618.
- Criado, Regino & Flores, Julio & García del Amo, Alejandro & Romance, Miguel. 2011. "Analytical relationships between metric and centrality measures of a network and its dual". En: *Journal of Computational and Applied Mathematics* 235.7, 1775-1780.

- Criado-Alonso, Ángeles & Battaner-Moro, Elena & Aleja, David & Romance, Miguel & Criado, Regino. 2020. "Using complex networks to identify patterns in specialty mathematical language: a new approach". En: *Social Network Analysis and Mining* 10.1, 1-10. Springer.
- Criado-Alonso, Ángeles & Battaner-Moro, Elena & Aleja, David & Romance, Miguel & Criado, Regino. 2021. "Enriched line graph: A new structure for searching language collocations" En: *CHAOS. Chaos, Solitons and Fractals: the interdisciplinary journal of Nonlinear Science, and Nonequilibrium and Complex Phenomena* 142, 110509. Disponible en [este enlace](#).
- Cuartero Sánchez, Juan Manuel. 2002. "«Significado léxico» y «significado gramatical» en las gramáticas del español moderno". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 3, 43-78.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2006. "Materiales para una historia de la lingüística española: La Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española". En: Roldán Pérez, Antonio (ed.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía lingüística*, vol. 1. Murcia: Universidad de Murcia, 517-528.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2007. "Los inicios de la lexicografía en España". En: Dorta Luis, Josefa & Corrales Zumbado, Cristóbal J. & Corbella Díaz, Dolores (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico*. Madrid: Arco Libros, 231-268.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2010. "Dimensiones de la lingüística misionera española". En: Assunção, Carlos & Fernandes, Gonçalo & Loureiro, Marlene (eds.), *Ideias linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX): projeção da linguística ibérica na América Latina e Ásia*, vol. 1. Münster: Nodus Publikationen, 201-214.
- Esparza Torres, Miguel Ángel (dir.) & Battaner Moro, Elena & Calvo Fernández, Vicente & Álvarez Fernández, Adrián & Rodríguez Barcia, Susana. 2008. *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española. Fuentes Secundarias*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Fernández de Gobeo Díaz de Durana, Nerea & Gil de la Puerta, Macarena & Acevedo López, Víctor F. 2021. "Análisis cualitativo y cuantitativo de los materiales registrados en BiTe-Ap1: Gramática escolar, sintaxis y lingüística misionera". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 15, 43-69. Disponible en [este enlace](#).
- Fernández Juncal, María del Carmen. 2013. *Léxico disponible en Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Firth, John R. 1957. "A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-1955". En: *Studies in Linguistic Analysis*, Special Volume, 1-32.
- Halliday, Michael A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. 2004. *Introduction to Functional Grammar* (Third edition). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Köhler, Reinhard. 2014. "Linguistic complex networks as a young field of quantitative linguistics: Comment on 'Approaching human language with complex networks' by J. Cong and H. Liu". En: *Physics of Life Reviews* 11.4, 630-631.
- Martinčić-Ipšić, Sandra & Margan, Domagoj & Meštrović, Ana. 2016. "Multilayer network of language: A unified framework for structural analysis of linguistic subsystems". En: *Physica A* 457, 117-128.
- McEnery, Tony & Hardie, Andrew. 2011. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Samper Padilla, José Antonio. 1998. "Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias". En: *Lingüística* 10, 311-333.
- Sinclair, Stéfan & Rockwell, Geoffrey. 2016. *Voyant Tools*. Web. Disponible en <<http://voyant-tools.org/>>.
- Swiggers, Pierre. 2009. "La historiografía de la lingüística: Apuntes y reflexiones". En: *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística* 1.1, 67-76.
- Venturini, Tommaso & Jacomy, Mathieu & Jensen, Pablo. 2021. "What do we see when we look at networks: Visual network analysis, relational ambiguity, and force-directed layouts". En: *Big Data & Society*. January 2021. Disponible en [este enlace](#).

Título / Title

Corpus y herramientas digitales para el estudio de la historiografía lingüística hispánica
Corpus and digital tools for the study of Hispanic linguistic historiography

Resumen / Abstract

Este trabajo se enmarca en el campo de las Humanidades Digitales, entendidas como un área emergente e interdisciplinar en la que convergen las disciplinas humanísticas y las tecnologías digitales. Nuestro objetivo es proponer una forma de acercarnos al estudio de la historiografía lingüística hispánica a través de determinadas herramientas digitales con objeto de extraer nuevos objetos teóricos que puedan ser de reflexión historiográfica y metahistoriográfica. Para ello, mediante herramientas como *Voyant Tools*, *Gephi* u otras más convencionales como *Microsoft Excel*, realizaremos algunos análisis-meta a partir del denominado BiTe_Corpus (Battaner & Herranz-Llácer & Segovia 2021), que contiene los resúmenes de la *Bibliografía temática de historiografía lingüística española: fuentes secundarias* (Esparza *et al.* 2008). Tras la descripción del corpus y la exposición de diferentes análisis, reflexionaremos acerca del potencial para la investigación de estos nuevos objetos de estudio que ofrecen estas herramientas digitales y de sus posibilidades en la investigación historiográfica.

This article is articulated in the field of Digital Humanities, understood as an emerging and interdisciplinary area in which humanistic disciplines and digital technologies converge. The aim is to propose a way of approaching the study of Hispanic linguistic historiography through certain digital tools to extract new theoretical objects that can be of historiographic and metahistoriographic reflection. To this end, using tools such as *Voyant Tools*, *Gephi* or other more conventional tools such as *Microsoft Excel*, it will be carried out some meta-analyses based on the so-called BiTe_Corpus (Battaner & Herranz-Llácer & Segovia 2021), which contains the summaries of the *Bibliografía temática de historiografía lingüística española: fuentes secundarias* (Esparza *et al.* 2008). After the description of the corpus and the presentation of different analyses, we will reflect on the potential for the investigation of these new objects of study offered by these digital tools and their possibilities in historiographical research.

Palabras clave / Keywords

Humanidades Digitales, BiTe_Corpus, Lingüística de corpus, Historiografía lingüística hispánica, Metahistoriografía.

Digital Humanities, BiTe_Corpus, Corpus Linguistics, Hispanic Linguistic Historiography, Metahistoriography.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570100, 570104

Información y dirección del autor / Author and address information

Elena Battaner Moro

Cristina V. Herranz-Llácer

Ana Segovia Gordillo

Departamento de Artes y Humanidades

Facultad de Artes y Humanidades

Universidad Rey Juan Carlos

Campus de Fuenlabrada

Despacho 128, Departamental I

Camino del Molino 5

28943 Fuenlabrada, Madrid

Correo electrónico: elena.battaner@urjc.es; cristina.herranz@urjc.es; ana.segovia@urjc.es

Mariarosaria Colucciello

Ideología y ejemplificación. El caso de la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini (1624)

1. Elementos introductorios

El objetivo de este estudio es comprobar la presencia de marcas ideológicas y describir su tipología en la ejemplificación de la primera edición de la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini (2018 [1624]). Algunas consideraciones teóricas nos ayudarán en el intento. En primer lugar, ideología y gramática representan un binomio casi insoluble, porque el pensamiento ideológico es una constante en los textos gramaticales; de ahí la creación de la disciplina de la "etnogramática" (Calero Vaquera 2004). En segundo lugar, muchas veces la gramática resulta ser una especie de identificador cultural que, acudiendo a un recurso en apariencia simple y anodino —la ejemplificación con frases— puede darnos mucha información sobre su época, y convertirse así en una gramática de lo espiritual y de lo moral, de las leyes, en una palabra, de la civilización. En tercer lugar, los ejemplos presentados por Franciosini —muy numerosos como en todas las gramáticas descriptivas— son generalmente sencillos y resultado experiencial del autor (San Vicente 2017), por lo tanto intencionalmente escogidos. Finalmente, la obra gramatical analizada no fue escrita por un nativo, fue publicada en la península italiana, y estaba dirigida a itálofonos —mejor dicho, a los toscanos—, así que el aspecto ideológico podría adquirir matices peculiares enlazados con los estudios, los proyectos o las relaciones personales del autor.

Se dedicará bastante espacio a unas consideraciones contextualizadoras que ponen el énfasis en aspectos histórico-políticos y sociolingüísticos, en nuestra opinión necesarios para ayudarnos a explicar el afán gramaticográfico de Lorenzo Franciosini, quien evidentemente bien conocía los vínculos de diferente tipo existentes entre Italia y España antes, durante y después de la redacción de su gramática, y que tal vez hayan repercutido en la consiguiente ejemplificación. Semejantes reflexiones adelantarán la creación del *corpus*, representado por los ejemplos o fragmentos textuales que Franciosini emplea para ampliar, reforzar o simplemente ilustrar las categorías gramaticales presentadas en su obra. Los ejemplos taxonomizados sobre la base del nivel extralingüístico (Zamorano Aguilar 2019a),

o sea con énfasis en los índices de ideología histórico-social, político-filosófica o cultural, nos servirán para analizar las relaciones entre ideología y ejemplificación. Esto nos ayudará a interpretar la obra gramatical como un acto comunicativo por medio del cual un emisor (Franciosini) proporciona a un receptor (el público culto italiano) un mensaje específico (textos y paratextos de la gramática), utilizando un canal concreto (la misma gramática) en un determinado contexto socio-cultural (Zamorano Aguilar 2019b).

2. Premisas teóricas y metodológicas

El presente estudio pretende sentar sus bases en la premisa postulada por María Luisa Calero Vaquera (2004, 323), que vislumbra patentes aspectos socioculturales en las obras gramaticales. De hecho, la escritura de una gramática no puede eximirse del contexto en el que se enraíza, y aspectos lingüísticos, culturales, políticos, antropológicos y sociales se cruzan con los temas gramaticales, hasta hablar de 'glotopolítica' (Guespin y Marcellesi 1986), que describe un interés por las dimensiones del fenómeno que se manifiestan en el ámbito político (Narvaja de Arnoux 2000). Esta última —que se ha enriquecido en sus rasgos distintivos no solo por los avances teóricos, sino también por los trabajos empíricos y por la importancia otorgada a las discursividades y a las ideologías lingüísticas con ellas asociadas (Narvaja de Arnoux, Becker y del Valle 2021, 21)— se concreta con sus tres subdisciplinas ('etnogramática', 'etnortografía' y 'etnolexicografía'), entre las que la etnogramática queda acuñada por Calero Vaquera (2004; 2010) como espacio disciplinar de estudio de las obras gramaticales con relación a las costumbres, los comportamientos y la ideología de una determinada sociedad, haciéndose identificación de los factores culturales de un específico grupo de personas presentes en una obra gramatical (González Jiménez 2020, 198).

También cabe añadir que, según lo afirmado por Calero Vaquera (2010, 32; 2018, 17-22), las marcas ideológicas se asientan sistemáticamente en las obras lexicográficas, sobre todo en las gramaticales, allí donde por ideología se entiende "la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo" (van Dijk 1998, 21). Contextualidad, función naturalizadora e institucionalidad se convierten en los ejes de las ideologías lingüísticas, o sea de los

sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo [...], también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (del Valle 2016, 19-20).

Atendiendo a lo afirmado por Alfonso Zamorano Aguilar (2019b), el planteamiento metodológico de la ideología debe hacerse tanto a nivel intralingüístico —"creencias o representaciones teóricas o de doctrina científica" (p. 3)— como extralingüístico —"creencias o representaciones sociales, políticas, filosóficas, religiosas o, en general, histórico-culturales" (Zamorano Aguilar 2019b, 3)—. Ambos niveles deben analizarse aplicando la teoría comunicativa como marco teórico-metodológico (Zamorano Aguilar 2012), por lo cual el discurso gramatical se concibe como un 'mensaje' entre 'emisor' y 'receptor', en un 'contexto' sociopolítico-cultural, a través de un 'canal' adecuado y de un 'código' específico (Zamorano Aguilar 2019b, 4). De ahí que los instrumentos lingüísticos representados por las gramáticas se hagan discursos, es decir, "objetos portadores de huellas de actos de comunicación socio-históricamente determinados" (Narvaja de Arnoux 2008, 205). La necesidad de "disciplinar sujetos y prácticas" (p. 308) induce al gramático a emplear ejemplos de manera profusa; estos, además de facilitar la asimilación y la penetración de los fenómenos gramaticales (De Kock 1990, 41), son fragmentos de lengua rebosantes de marcas ideológicas:

[...] Este imperativo se manifiesta en la abundancia de ejemplos que constituyen reglas y modelos de conducta moral, cívica o religiosa. En estos casos el gramático recurre a máximas, sentencias, aforismos, refranes, enunciados patrióticos estereotipados, que en su conjunto conforman un entramado cuyo recorte, textura y condensación en torno a ciertos ejes temáticos remiten a la ideología de una clase en un momento histórico (p. 296).

De ahí que la plétora de ejemplos y la ideología que —voluntaria o involuntariamente— estos contienen nos hablen también del autor del tratado gramatical, se mezclen con su tiempo y su sociedad, y queden definitivamente cristalizados en su producción científica:

Los datos de índole cultural que a veces, en mayor o menor grado, se deslizan en los libros de gramática nos parecen valiosos en la medida en que pueden ir aportando una información extralingüística (no pocas veces "involuntaria") que permite ubicar en unas coordenadas espaciales y temporales a la obra en cuestión, y todo ello de forma paralela y complementaria a la información "voluntariamente" suministrada a través de los contenidos puramente gramaticales (Calero Vaquera 2004, 323-324).

La misma estabilidad del discurso gramatical se precisa en ejemplos que el gramático selecciona pormenorizadamente, los manipula a su goce o hasta los construye, pues los adecua a lo que quiere edificar con sus palabras. Tal y como sostiene Carmen Castillo Peña, "los ejemplos tienen una función importante en el desarrollo del contenido doctrinal de una gramática, por lo que se les ha de prestar atención" (2021, 179). No solo los ejemplos dependen de opciones teóricas, sino que, "por la variedad privilegiada y por el universo referencial al que remiten responden a decisiones del gramático como sujeto socialmente situado y son huellas

de las representaciones de lengua derivadas de posicionamientos sociales" (Narvaja de Arnoux 2008, 206). Además, el interés por la ejemplificación se debe también al

hecho de que la gramática, en nuestra concepción de la obra como acto comunicativo, no siempre tiene una función didáctica ni va dirigida a escolares o aprendices de lengua. El componente ideológico [...], en cambio, es idéntico con independencia del receptor: ideología teórica o ideología socio-histórico-cultural. La diferencia estribará en el grado de presencia de uno u otro componente ideológico en función de dicho receptor, así como la coherencia o no entre ambos niveles de la ideología, hipótesis que resulta interesante desde el punto de vista historiográfico por su relevancia en la constitución y desarrollo de las ideas lingüísticas en función del eje tiempo (Zamorano Aguilar 2019a, 289).

Con relación a su procedencia, una primera clasificación posible de los ejemplos es la que establece Niederehe (1994, 414), cuando distingue entre "ejemplos literarios" y "ejemplos de expresiones posibles", por ser relativamente frecuente que los gramáticos del español utilicen un *corpus* de donde extraen ejemplos. Según lo afirmado por Margarita Llitas (2001, 226), "la ampliación del corpus con relación a los preexistentes produjo un aumento considerable en el volumen de fenómenos gramaticales sometidos a análisis". En la gramática de Lorenzo Franciosini hay muy pocos ejemplos sacados del ámbito literario propiamente dicho, por lo que es imposible evaluar la presencia y el alcance de semejante canon en su obra. En este estudio solo se analizará la vertiente lingüística presente en la ejemplificación de expresiones posibles. La teoría de la que nos valdremos para inspeccionar la carga ideológica presente en la gramática del italiano es aquella propuesta por Alfonso Zamorano Aguilar (2019a) en lo que respecta al nivel extralingüístico, o sea aquel en que "se concreta, a través de marcas de muy diversa índole, todo el pensamiento extralingüístico de los gramáticos [...] con el fin de estudiar la posible evolución de la ideología [...] a través de la historia" (p. 289). La investigación etnogramatical se beneficia mucho del estudio de los fragmentos textuales empleados por el gramático para esclarecer, acomodar, robustecer, transgredir, explicar e instruir al que se acerca a un específico tema gramatical de una determinada lengua. Estos se cuelan en la microestructura de la gramática como microtextos bajo la forma de ejercicios de aplicación, de porciones de idioma adecuadas para reconocer categorías, para dilucidar léxico y semántica, para completar unidades específicas, etc.

Distribuiremos los ejemplos encontrados (ordenados alfabéticamente y, en los límites de lo posible, en el español actual) en los 8 grupos de organización ideológica propuestos por Zamorano Aguilar (2019a): naif, moralista, histórico, geográfico, literario, social, religioso y meta.

Hemos decidido taxonomizar solo los ejemplos de sentido completo, o que presentan por lo menos un sujeto, un verbo y un complemento; de ahí que se

prefiera evitar incluir en el listado los ejemplos en infinitivo (presentes sobre todo en *Accidenti e proprietà* de los verbos) o expresiones incompletas, cortadas o tan breves como para no poder hallar ningún rasgo ideológico (por ej., *Mi padre; Decidle; Háblele vuestra merced; Quiero escribirle; Alejandro el Magno*, etc.). Tampoco se incluyen en los ejemplos las breves frases interrogativas sin rasgo ideológico (por ej. *¿Qué se le da a él?; ¿Qué le quiere?; ¿Cómo está V. M.?*, etc.). Cuando a un ejemplo se le presenta en sus diferentes facetas de género y número, solo se optará por su forma masculina singular; y cuando aparece en diferentes formas solo se elegirá una (por ej. *El libro es mío* se prefiere a *De mí mismo es el libro*). Frente a la eventual dificultad de acomodar los ejemplos a las categorías—como en el caso de expresiones polisémicas o que pueden encajar en dos categorías— se preferirá elegir autónomamente en qué grupo insertarlas, dependiendo del contexto.

Una vez logrados los datos numéricos, llegaremos a unas conclusiones sobre los apartados de significación que Lorenzo Franciosini prefiere emplear, observando a qué esferas de valor se asocian los ejemplos taxonomizados, con la finalidad de indagar en si el autor privilegia algunas áreas de significación con respecto a otras y si hay una motivación semántica más allá de la morfológica y de una mera reproducción de voces. Esto nos ayudará a validar la hipótesis por la que los enunciados presentes en la obra de Franciosini—tanto creados por el autor, como sacados de la tradición gramatical—revelan información contextual relativa a aspectos moralizantes, culturales, sociales e históricos; por tanto, se categorizará temáticamente el *corpus* de enunciados para verificar la carga ideológica presente en esta gramática, no antes de contextualizarla en su época, junto con su autor.

3. Para una contextualización de la gramática de Franciosini

En el apartado a continuación dedicaremos unas páginas a la que consideramos ser una necesaria contextualización histórico-política y sociolingüística de las relaciones entre España e Italia en los años anteriores e inmediatamente siguientes a aquellos en que Lorenzo Franciosini escribió su gramática. Consideramos que las noticias que vamos a proporcionar en este apartado representan el caldo de cultivo de los esbozos ideológicos de Franciosini, el caldero político, social y lingüístico de sus elecciones en lo referido a la ejemplificación escogida y el testigo de vínculos de diferente tipo existentes entre ambos países antes, durante y después de la redacción de la *Gramatica spagnola e italiana*.

3.1 Contexto histórico-político

España e Italia tuvieron más de dos siglos de vida casi común a consecuencia de la dominación territorial y de la hegemonía política española en nuestro país. El centro cultural de los italianos, o como se decía entonces, "la corte", era Madrid; muchísimas familias españolas se habían establecido definitivamente en Italia; nobles y plebeyos italianos engrosaban las filas de los ejércitos de los Reyes Católicos; políticos y magistrados figuraban en sus consejos; lengua, costumbres, y algunos de los monumentos de la literatura española tenían vigencia entre nosotros de la misma manera que nuestra lengua, literatura y costumbres se imponían en España. La antigua burguesía italiana de las repúblicas y señoríos se mostraba aristocrática frente a la burguesía española de los virreinos y gobierno en que se había plasmado y hasta los Estados que se habían mantenido más nacionalmente puros mostraban los caracteres inconfundibles de la potencia que había logrado preponderar políticamente (Croce 2007, 31).

Con estas pocas líneas Benedetto Croce empieza *España en la vida italiana del Renacimiento*, el completo estudio de las influencias entre los dos países en el período histórico italiano a partir de finales de la Edad Media, hasta principios de la Moderna. Esta vida en común tenía raíces complejas, con luces y sombras que los estudiosos desde siempre han intentado poner de manifiesto cada uno por su parte y según su pensamiento crítico, pero sin dejar de destacar el axiomático vínculo de acercamiento y de imperiosa e inapelable confinidad en diferentes facetas sociales entre los dos trozos de tierra europea.

Para España, la centralidad del Mediterráneo siempre había significado protagonizar, como gran potencia mundial, su presencia también en la península italiana (Musi 2000, 155-175; García de Cortázar y González Vesga 2011, 228-322); de Fernando el Católico, pasando por Carlos V hasta Felipe II, su línea de continuidad residía en la persistencia de la política mediterránea —favorecida por la paz de Cateau-Cambrésis— y, por ende, en la importancia estratégica de Italia. Las bases del poder en la escena internacional habían sido construidas por Carlos V por medio de un complejo entramado de elementos dinásticos, por la capacidad de gobernar un Estado multinacional formado por dominios de proveniencia y estructura jurídica y constitucional diferentes, por un poder militar y una riqueza económica derivada sobre todo de la explotación de las tierras del Nuevo Mundo.

En la *pax hispanica* sancionada en 1559 se leía un conjunto de costes y de ventajas que todas las realidades geopolíticas comprometidas pagarían y del que gozarían. Los costes estaban representados por la dependencia de casi la mitad del territorio italiano de España —el Ducado de Milán, el Reino de Nápoles, Sicilia, Cerdeña y el Estado de los Reales Presidios—; por el drenaje de recursos humanos, económicos y fiscales hacia los intereses de la Corona habsbúrgica; por la sustancial subalternidad de los dominios italianos; y también por la vasta difusión en casi todo el territorio ocupado del espíritu, de la praxis y de los comportamientos de la Contrarreforma. En cambio, las ventajas residían antes que todo en la protección del territorio porque, después de Cateau-Cambrésis, dominar Italia

significó defenderla, en definitiva, servirse de esta no contra la Europa cristiana, sino contra los turcos; en la presencia de Italia —si bien con medidas, papeles y cualidades diferentes— en la escena de la gran política; y en la integración de todos los dominios directos de la monarquía en un complejo y amplio sistema político de naturaleza imperial. Además, la hegemonía española no fue pura opresión política, dominación férrea con la imposición desde arriba de un principio de autoridad, no fue dependencia total del extranjero, relación colonial de explotación o ausencia de todo espacio de autonomía cultural, civil y política; de hecho, sobre todo en la época de Felipe II, la dominación española supuso también un sistema de relaciones políticas, diplomáticas, económicas y sociales fundamentado en un complejo equilibrio entre dominio y consenso. La monarquía española no desestimó la complejidad de la realidad italiana, sino que la gobernó según la lógica del compromiso entre los intereses de la Corona y las fuerzas más representativas de los diferentes Estados italianos. Este método produjo una patente aceleración del desarrollo de las formas políticas y estatales de Italia, y no solo de aquellas españolas.

Toda la península italiana fue un laboratorio de caminos distintos hacia el Estado moderno, al incluir formas de soberanía y de gobierno profundamente marcadas por dos sendas históricas que habían caracterizado su desarrollo a partir de la época medieval: por un lado, estaban los principados y las repúblicas oligárquicas; por el otro, las monarquías dinásticas que, a pesar de tener una relación diferente con los territorios sometidos, igual podían contar con el mismo título de legitimidad del poder. El esquema dualístico se complicaba al pasar del plano jurídico-formal de la legitimidad del poder a aquel de la concreción de la gestión de la vida diaria, es decir, del gobierno del territorio. Mientras Nápoles, Sicilia y Cerdeña habían sido conquistados por herencia, al pertenecer con anterioridad a la casa de Aragón —menos Nápoles, arrancada a Francia en guerra—, el Ducado de Milán había sido conquistado militarmente, y por consiguiente integrado en los dominios habsbúrgicos después de haber jugado un papel fundamental en el sistema de Estados antes ciudadanos, luego principescos, y tras haberse construido una imagen económica, social y política en la época de los Vizcondes y de los Sforza. Para gobernar también Milán había que uniformizar y centralizar desde un punto de vista político y administrativo los dominios italianos, sin alterar los equilibrios político-sociales. A pesar de no tener una dirección unívoca, por ser numerosos y muy desiguales los contextos sociales peninsulares, se intentó favorecer el desarrollo de instituciones locales con personal administrativo indígena y, al mismo tiempo, controlar la estructura en su globalidad desde el interior, nombrando a funcionarios españoles y, desde el exterior, creando órganos de gobierno con funciones ejecutivas, paralelos a las normales instituciones, que respondían directamente al soberano. Además, al chocar con la feudalidad del Sur de la

península, la monarquía española tuvo que ceder a un tácito compromiso basado en el respeto recíproco de obligaciones y de límites, y en el reconocimiento de prerrogativas.

3.2 Contexto sociolingüístico

La vida casi en común de España e Italia se vio fortalecida por las exigencias de un entramado de relaciones entre las dos sociedades, que desembocaban en diferentes aspectos, no solo comunicativos; el Renacimiento —con su carga de aprendizaje, reflexión e inspiración en todos los ámbitos del arte en sentido amplio— representó un período de movilidad exasperada —o de emigración (Martínez-Atienza y Calero Vaquera 2014)— de españoles hacia Italia, dirigidos en particular a Venecia, Bolonia, Roma y Nápoles (Reyes Carvalho Martí 2020, 26-30). Diplomáticos, nobles, músicos y escritores llenaban con su presencia los centros de cultura y de comercio, mientras aceptación y asimilación se convertían en las palabras clave de una sintonía entre modelos culturales que, en lo lingüístico, alcanzarían su máxima cumbre. Los dialectos se impregnaron poco a poco con tintes expresivos que hacían de los españolismos el caldo de cultivo de un cambio léxico que repercutiría en el italiano siguiente: la elegancia, la lindeza, la abundancia, la armonía, la magnificencia y la majestuosidad del español se apoderaban de las variedades lingüísticas de la lengua italiana, dejando una huella bien escudriñada por Gian Luigi Beccaria (1968) en los ámbitos más dispares. La dignificación otorgada por Antonio de Nebrija y por su *Gramática sobre la lengua castellana* (2011 [1492]) en los mismos días en que tres naves llegaban al venidero Nuevo Mundo prometían a la lengua española el futuro rosado y brillante anteriormente gozado por las lenguas clásicas (Sánchez Pérez 1992). El empireo de las lenguas estaba protagonizado por aquella española en la península italiana, a la que no se veía como idioma de invasión o de dominio, sino como parte de una erudición que se estaba ampliando a la otredad cultural; de ahí la necesidad de elaborar manuales, unos primeros esbozos de obras gramaticales e incipientes vocabularios. Y mientras Pietro Bembo (1525) empezaba a estructurar un modelo gramatical de manera dialógica, asentando su tesis en el hecho de que la lengua vulgar debiera fundamentarse en los modelos del toscano arcaico del siglo XIV, las primeras gramáticas de lengua española se realizaron a partir de esa plantilla —por ejemplo, Valdés 1984 [1535] y Alessandri D'Urbino (1560)— dirigida a destinatarios procedentes de la aristocracia o de la nobleza italianas, conocedores del toscano y de la gramática latina. El conocimiento de la lengua exigía también su enseñanza: nuevos materiales didácticos —fruto de la combinación de la tradición anterior y de nuevas tendencias— surgían para facilitar una vida que ya iba fundamentándose en factores extralingüísticos, además de lingüísticos. Esto lo entendió muy

pronto Lorenzo Franciosini —humanista, lexicólogo, gramático y traductor del Siglo de Oro (1620; 1625; 1626)— quien, ya en la primera y exitosa edición de su *Gramatica spagnola e italiana*, trabajó para que los hablantes de su propia lengua pudieran gozar de un material pedagógico y práctico mientras, a su vez, aprendían el español, lengua por la que siempre demostró admiración y afecto. De este destacadísimo protagonista del siglo XVII se desconoce prácticamente todo; paradójicamente los únicos datos ciertos de su improbable biografía nos los proporcionan las portadas y las notas preliminares de sus obras, según las cuales Lorenzo Franciosini de Castelflorentino nació en Florencia, fue profesor de español en Siena y en la Academia de Pisa, y residió en Venecia en los años 1622 y 1626. Sabemos que desempeñó la profesión de maestro de lenguas, considerada como muy importante en la Europa de los siglos XVI y XVII al resumir una tradición muy antigua para la cual aprender lenguas diferentes de la propia se convertía casi en una necesidad. Además, el contexto del Viejo Continente exigía que una multitud de europeos aprendiera sobre todo el español (Martín Sánchez y Nevado Fuentes 2009) no solo debido a la expansión territorial del reino de España y a sus relaciones políticas con otros Estados, sino también al reconocimiento prácticamente oficial de las lenguas vernáculas como instrumento de comunicación culta (Lapesa 2008, 252-282; Cano Aguilar 1997, 231-243).

A menudo se ha puesto de manifiesto que la producción de Franciosini no fue totalmente original por seguir las huellas del francés César Oudin (Martínez Gavilán 1999) —quien, en la misma época, enseñaba español en Francia—; la obra del francés le sirvió como patrón para su trabajo, transportando incluso numerosos ejemplos sin mencionarlo siquiera (Mele 1914, 178). A pesar de esto, la gramática de Franciosini, con sus siete ediciones¹, tuvo mucho éxito, hasta ser integrada en la gramática trilingüe italiano-español-francesa de Alessandro Longchamps (1655). Tal vez no fuera la más interesante y novedosa en el panorama europeo de aquel período, pero esta gramática sí se convertiría en el instrumento casi único para la enseñanza del español en Italia durante muchísimas décadas. Con sus 288 páginas dedicadas a Cammillo Baglioni, se presenta como un libro "di due lingue, ma d'un sol cuore" (Franciosini 1624, 3), con lo cual queda nuevamente demostrada la postura de admiración y cariño del maestro italiano respecto de la lengua española. A la invocación al lector (p. 5) sigue un soneto (p. 6) en el que el autor ensalza sus propias habilidades, aludiendo también a sus cualidades lingüísticas; las siguientes cinco páginas las ocupan la "tavola dei capitoli", la "tavola per salvarsi l'autore nel naufragio degli errori" y la "maniera di leggere, e pronunziare in castigliano, & in toscano". De la página 12 a la 288 la protagonista es la gramática propiamente dicha, centrada buena parte de ella en la pronunciación, probablemente por el carácter práctico que preside toda su producción (Periñán 1970).

¹ Roma 1638; Génova 1648, 1686, 1687, 1707; Venecia 1734 y Milán 1746.

Mientras Benedetto Croce refiere que al período desde la mitad del siglo XVI hasta comienzos del XVIII se le considera como uno de los más infelices de Italia, de la misma manera reconoce que

durante aquel siglo y medio no hubo en Italia un verdadero odio nacional contra España, ni contra los españoles, como lo prueba el hecho de que su predominio sobre Italia desapareció sólo con su decaimiento, no por motivos nacionales sino internacionales. [...] De aquí la impropiedad de considerar como influencia maléfica de España sobre Italia, a lo que en realidad fue analogía o comunidad en el proceso histórico, a través del cual España supo dar, por cierto, mucho, pero también recibió, e Italia, a su vez, no quedó corta en este recíproco intercambio (Croce 2007, 335-338).

De esta reciprocidad se hizo promotor el mismo Franciosini quien, con su gramática y con la ejemplificación que escogió emplear, probablemente quisiera participar en las relaciones incluso ideológicas entre las dos regiones. Con su metodología subyacente, el análisis del *corpus* que realizaremos a continuación nos ayudará a explicar su elección.

4. *Corpus* y análisis

Los ejemplos localizados en la primera edición de la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini son 397, debidamente contados y taxonomizados con todas sus características diversificadas sobre la base de la metodología expuesta en el párrafo 2. En la *Tabla 1* aparecen los datos de interés historiográfico arrojados por los fragmentos textuales hallados.

Tipo de ocurrencia	Cantidad	Porcentaje	Ocurrencias repetidas
Naif	260	65,49 %	2 (dos veces)
Moralista	28	7,05 %	0
Histórica	7	1,77 %	1 (dos veces)
Geográfica	24	6,04 %	1 (dos veces)
Literaria	30	7,56 %	0
Social	25	6,30 %	0
Religiosa	23	5,79 %	1 (dos veces)
Meta	0	0 %	0
TOTAL	397	100 %	5 (dos veces cada una)

Tabla 1

La temática 'naif' incluye fragmentos de contenido ideológico general (o sea desde el punto de vista social, histórico, cultural, etc.) bastante neutralizado, pero en los que destaca de manera descarada la ideología personal y teórica del autor quien,

en este bloque, desahoga sus ganas en el nivel intralingüístico de la teoría ideológica, en detrimento de aquel extralingüístico. Como es de notar, esta temática es declaradamente preponderante respecto de las demás, al presentar 260 entradas sobre el total de 397 (65,49 %). Este grupo se presenta como un envase muy capaz en el que el autor puede rehuir las responsabilidades de sus elecciones lingüísticas, no permitiendo la entrada de patrones atrevidamente ideologizados —lo que puede hacer en los demás grupos—, pero sí autorizando el ingreso de expresiones con un contenido ideológico equilibrado y más genérico. De un examen escrupuloso de la organización 'naïf' predispuesta por Franciosini, es posible señalar la presencia de numerosas asociaciones semánticas que se enmarcan en situaciones cotidianas de los ámbitos sociales, culturales e históricos de la época, aun así sin cargar con rasgos ideológicos manifiestos. En este grupo priman, sin lugar a duda, las relaciones humanas, entendidas no solo como vínculos interpersonales de amistad/rivalidad (*Tabla 2*), sino también como correspondencia amorosa hombre/mujer (*Tabla 3*). La afinidad y el trato terrenal y natural entre seres vivientes parece interesarle de manera particular, tanto en sus aspectos positivos como negativos (encuentro/choque).

<p>Antonio está picado por las palabras que le dijo Juan; Como si fuera el Rey así mandaba a los otros; Déjame entre manos aquel asnejonazo y verás cuál se lo paro; El amo a quien serví es muerto; Lo que va de mí al Rey, eso va de vos a un sabio; No me maltrates así; Vamos a visitarlo y a verlo; ¿Vendréis mañana a comer conmigo?; Yo no soy parte para ellos; Yo quiero mal a Francisco para su mala lengua; etc.</p>

Tabla 2

<p>A vueltas del castigo muéstrales amor; Andáis tan galán que para enamorado es mucho; Él venía por una parte y ella por otra y juntándose los dos tomola de la mano y se fueron de compañía y él de camino le iba contando sus desdichas y lo que le había sucedido por su amor, pero ella mostraba con su gesto y también se echaba de ver en su rostro que no se le daba nada por ello; Muchos se vuelven locos por amores; No hay quien guste de su mal como el enfermo de amor; Por sus damas se acuchillan los galanes; Ya sabéis cómo fulano anda loco por la señora fulana; Yo la he mirado y aún remirado muchas veces; Yo muerdo por ti; etc.</p>
--

Tabla 3

Notamos una ausencia de rasgos misóginos o de tratamiento desequilibrado respecto de los géneros. No hay preferencia de género masculino en la ejemplificación: de hecho, es muy frecuente encontrar ejemplos mixtos (*Tabla 4*) o protagonizados directamente por la mujer (*Tabla 5*).

El hombre o la mujer que yo digo es el que o la que estaba cerca de mí; El hombre/la mujer ha sido amado/a; Si entramos queréis venir yo os daré entramos mis hijas y si no venís ambos a dos no os las daré y por eso digo que vengáis ambos juntos que será mejor para entramos; Vinieron unos hombres y tomaron de la mano unas mujeres y los unos y los otros se fueron a pasear; Volved presto señor que ya sin vos me hallo; Yo estoy por/para casarme; etc.

Tabla 4

En aquel convite dellas se emborracharon y dellas quedaron dormidas; La que yo quise es muerta; La señora fulana canta tan dulcemente y tañe tan bien que no se puede más desear; ¿Quiénes son aquellas doncellas/mujeres?; Su hermana canta bien; Vamos a oírla cantar; Vosotras sois hermosas damas; Vuestra hija es hermosa; etc.

Tabla 5

En el grupo naif está muy representada también la condición humana en sus diferentes facetas y aspectos culturales, sociales y económicos (*Tabla 6*), cuyos atributos no son tan marcados desde el punto de vista ideológico como, en cambio, lo son en los demás grupos.

A trueque de dos maravedís más o menos no quiero dejar de mercar lo que me antoja; A vueltas de otras cosas, le dio una cadena de mucho valor; Amaneció rico y anocheció pobre; De sí mismo es la herencia; He recibido los dineros; Muchos se acuestan pobres y amanecen ricos; No tengo dineros, ni menos vestidos; Nos vimos entonces en gran aprieto; Vieneme a mi ogaño el fruto de esta heredad; Yo no tengo dineros a cuestras; Yo tengo menos que tú; Yo tengo tan buenos caballos y tan buena renta como vos; etc.

Tabla 6

En su mayoría, los ejemplos son impersonales, casi como si quisiera hacer hincapié en la sencillez de la elección de la ejemplificación, marcada —claro está— por la experiencia autorial. Además, numerosos ejemplos impersonales son reforzados por la presencia del sustantivo *fulano* (*Tabla 7*).

Fulana es hermosa; Fulana me ha enviado un recaudo por fulano; Fulano anda todo el día de acá por allá sin hacer nada; Fulano cuando va por las calles va andando; Fulano es corto de razones como Vizcaíno; Fulano es hombre que con todos se halla; Fulano está hoy mucho mejor/peor; Fulano hace del bono/loco/que duerme; Fulano muere por casarse con fulana; Fulano se ha puesto muy gordo, muy flaco, colorado, amarillo; Fulano se pica de trovador; etc.

Tabla 7

Bastante frecuentes son los fraseologismos escondidos en expresiones en tercera persona singular (*Tabla 8*), lo que prueba el buen conocimiento del español, hasta coloquial, por parte de Franciosini.

Es blanco como un armiño; Es como andar a caza sin perro; Es como coger agua en cesto; Es como dar con el puño en el cielo; Es como dar voces en desierto; Es como hecho de perlas; Es como querer volar sin alas; Es más amargo/a que la hiel; Es más asqueroso que los ojos de un médico; Es más blanco/a que la nieve; Es más bravo que un león; Es más dulce que la miel; Es más duro que un diamante; Es más manso que una oveja; Es más negro/a que la pez; Es más pegajoso que la liga; etc.

Tabla 8

Los demás tipos de ocurrencias son mucho más exigüos en términos numéricos, como en el caso de la temática 'moralista' (28 entradas, 7, 05 %), en la que hay ejemplos muy sencillos que se refieren, en su mayoría, a características personales con énfasis en las premisas espirituales del hombre, con relación a la elección entre dos conceptos antitéticos como el mal y el bien (*Tabla 9*).

El uno es hombre de bien y el otro es bellaco; Eso es bueno, mas esto es mejor; Esta es una ama muy buena; Fulano es un hombre de bien; Mi hijo es bien criado; ¿Qué hombres son los florentinos? Dellos hay buenos y dellos ruines; Seamos piadosos para con los pobres; Tu hija es discreta; Vos sois hombre de bien; Vuestras Mercedes son buenas; Yo soy muy bueno; etc.

Tabla 9

Las ocurrencias 'históricas' son 7 (1,77 %) y desgraciadamente comunican poco acerca de una ideología que pudiera acordarse al clima político-social de la época de Franciosini (*Tabla 10*).

No fue tan grande la merced que hizo el gran Alejandro al ateniense Foción ni la que hizo Catón a los ciudadanos de Utica se iguala con la que tú me has hecho; No holgó tanto Antipatro con las saludes escritas en la carta del gran Alejandro, cuanto yo me holgué con la tuya. Ni tan grata fue al Senado la solercia del niño Papirio, cuanto a mis ojos es su sobrada gracia y hermosura; Nos Don Ferdinando Granduque de Toscana mandamos; ¿Qué soldados fueron los que huyeron de Goleta cuando estaba cercada y se fueron al campo de los turcos? Fueron unos soldados que debían de ser cristianos tan solamente de nombre; Vengo tan contento como Roldán en ganar su espada; etc.

Tabla 10

El aspecto 'geográfico' destaca con 24 entradas y 6,04 de porcentaje. Dentro de los ejemplos priman paisajes florentinos y, en general, peninsulares (*Tabla 11*), que solo raras veces se hacen más internacionales (por ej. *Aquel ha estado en Flandes; Yo me embarco para España; Yo pasé por Francia;* etc.).

¿Cómo os fue en el camino de Belmonte?; Desde Florencia a Belmonte hay quinientas leguas; El verano más me hallo en Florencia que en Roma; En Nápoles hay muchos Caballeros y en Lombardia más Condes que Lombardos; En Roma había muchos teatros y entre ellos tres muy principales, es a saber, el de Pompeyo, el de Marcelo y el de Cornelio Balbo; Llegaos a

Florenxia; ¿Para dónde partís? Para Florenxia; ¿Qué tanto está de aquí Belmonte?; ¿Qué tanto ponen de aquí a Florenxia?; Roma es buena ciudad para cualquiera; Yo estoy aquí, tú estás en Belmonte; Yo estoy en Florenxia; Yo he andado por toda Italia; Yo quiero ir a Florenxia y cuando esté en ella quiero andarla toda; etc.

Tabla 11

En el bloque 'literario' encontramos tres tipos de fragmentos (30 entradas, 7,56 %): 3 citas procedentes de la literatura (Tabla 12), textos metaliterarios que incluyen referencias a obras o autores (Tabla 13), y las paremias (Tabla 14), archilexema del mundo proverbial (integrado por refranes, frases proverbiales, máximas, sentencias, etc.) e indiscutibles parcelas del acervo cultural-literario de una población (Colucciello 2014). A estas también hemos añadido las paremias insertadas en ejemplos más complejos (Tabla 15), mientras que no entran en este bloque los fraseologismos (por ej. *Es blanco como un armiño*; *Es como dar con el puño en el cielo*; etc.) que, cada vez, hemos integrado en los grupos de significación adecuados.

Ay en esta Andalucía (Don Quijote, Miguel de Cervantes Saavedra); Las que más uso y traigo entre manos son espaldarazos sin sangre (La Celestina, Fernando de Rojas); ¿Y cuántas veces llorando (hay lágrimas engañosas) pedía celos de cosas, de que yo estaba burlando? (Diana, Giorgio di Monte Maggiore).

Tabla 12

Leamos a Cicerón cuyos libros están llenos de sentencias; ¿Qué haría más un Cicerón, un Virgilio, un Aristóteles; etc.

Tabla 13

Al enemigo que vuelve las espaldas, puente de plata; De burlas ni de veras con tu amo no partas peras; Más vale saber que tener; Mucho sabe la raposa, mas más sabe quién la toma; No se le cuece el pan; Obra de uno, obra de ninguno; Ojos que no ven, corazón que no llora; Por mucho madrugar no amanece más aina; etc.

Tabla 14

Es como el perro del hortelano que no come las berzas, ni las deja comer a los otros; Fulana no es tan hermosa que mate, ni tan fea que espante; etc.

Tabla 15

El bloque 'social' (25 entradas, 6,30 %) deja entrever aspectos político-económicos y sociales de la época en la que vivió el autor (Tabla 16), sobre todo en lo referido a las relaciones familiares.

Esta mañana fui a tratar un negocio con el señor Cardenal y quedé corto, me atajé; Fulano tiene un esclavo y una esclava muy buenos; Lo que trabaja el padre es para sus hijos; Lo que yo hice lo hice por vos; ¿Qué hace vuestro hijo en Salamanca? Estudia, ¿para qué?, para graduarse; Yo voy al estudio para obedecer a mi padre; etc.

Tabla 16

Las entradas 'religiosas' (23, 5,79 %) representan estereotipos de un moralismo cristiano bastante conservador (*Tabla 17*), típico del siglo XVII.

Bueno es amar a Dios; De Dios en ayuda yo le hice hombre; Escuchemos con atención la Sagrada Escritura cuyo texto nos enseña [...]; Meditemos la ley de Dios santa cuya interpretación [...]; Obedezcamos a la Iglesia cuyos preceptos son saludables; Oigamos al Apóstol cuyas palabras son misteriosas; ¿Por qué no vais a Misa?; Si hiciésemos lo que nos dice el Predicador fuéramos buenos cristianos; Sigamos a nuestro Salvador y Redentor cuya muerte tan afrentosa fue nuestra vida; etc.

Tabla 17

No hay entradas 'meta', es decir, las que se refieren a ejemplos y ejercicios de metareconocimiento para practicar algún contenido gramatical, al ser en principio una gramática descriptiva y dirigida a proporcionar los elementos de base para un aprendizaje activo y ágil.

La repetición es casi inexistente: solo 5 ejemplos del total se repiten en la gramática, cada uno dos veces, y esto nos dice mucho acerca de la variedad escogida por Franciosini a la hora de ejemplificar.

5. Razonamiento final

Para concluir, los 397 variados ejemplos presentes en la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini y su clasificación sobre la base de la teoría extralingüística de Zamorano Aguilar (2019a) nos proporcionan datos de interés sobre el Maestro de Castelfiorentino que, aun así, sigue despertando muchos interrogantes por la falta de conocimiento que seguimos teniendo sobre su persona. De hecho, los datos que se logran extraer de este análisis deben necesariamente vincularse a las escasísimas referencias personales con respecto a Franciosini, lo cual nos induce a llegar a unas conclusiones atareadas por la penuria de informaciones. Si a esto se añade que los ejemplos escogidos son generalmente sencillos y resultado experiencial del autor (San Vicente 2017) y que la producción de Franciosini no fue totalmente original por adaptarse frecuentemente a las elecciones lingüísticas del francés César Oudin (San Vicente 2018, 7-50), hasta en la ejemplificación, entonces el marco se complica bastante. Sin embargo, aun así, intentaremos

deducir unas conclusiones lo más pertinentes posible a la hora de destacar las opciones que el autor maneja en la encrucijada ejemplificadora.

La presencia de más del 65 % de ejemplos inventados (naif) permite a Franciosini enriquecer el nivel intralingüístico y especulativo, debilitando parcialmente el extralingüístico, así como le autoriza a enfocar más —desde el punto de vista didáctico— en los contenidos teóricos objeto de explicación. En este grupo el autor logra no correr el riesgo de hacerse enmarcar en contenidos lingüísticos desconsideradamente ideologizados, pero el lector/estudioso de la gramática sí puede hacer sus deducciones sobre los apartados con sentido ideológico neutralizado que Franciosini ha priorizado: relaciones humanas hombre/mujer y amistad/rivalidad; la mujer como ser independiente; condición humana en sus aspectos culturales, sociales y económicos, con énfasis en lo impersonal, y empleo de numerosos fraseologismos, lo cual demuestra —entre otras cosas— el conocimiento profundo por parte de Franciosini también de los giros menos cultos del castellano.

Las temáticas moralista y religiosa alcanzan casi el 13 %, mientras aquella social supera por poco el 6 %: se trata de porcentajes, pues, que nos manifiestan blandamente la intención del preceptor de transmitir a sus receptores las características que debe alcanzar un buen cristiano, bien acoplado a la sociedad en la que vive y que sepa distinguir entre el mal y el bien. En cambio, el escaso 2 % de la temática histórica quizás responda a la lejanía física de los dos países —Italia y España— que él representa, mientras el porcentaje de más del 6 % en lo que se refiere a la temática geográfica manifiesta un nacionalismo, más bien un regionalismo, que raras veces cruza las fronteras de los Alpes. El bloque literario, con sus tres citas procedentes del canon, tal vez nos ayude a entender el escaso conocimiento por parte de Franciosini de la literatura española o, por el contrario, la idea de que no la considerara necesaria o útil para explicar los temas gramaticales. En cambio, la numerosa presencia de paremias nos induce a creer que el Maestro florentino tenía mucho vocabulario y un gran conocimiento de la lengua española hablada y de sus frecuentes giros lingüísticos. La total inexistencia de ejercicios se refleja en el 0 % de la temática meta, justificada por el carácter descriptivo de la gramática, mientras la falta de repetición en las entradas (5 entradas repetidas dos veces) fortalece nuestra idea sobre la heterogeneidad en la ejemplificación del autor. Finalmente, la temática naif es declaradamente preponderante respecto de las demás, casi las ahoga en su *mare magnum* de significados y significantes, pero sin aplastarlas totalmente; de hecho, a pesar de ser evidentemente inferiores en lo que al aspecto numérico se refiere, las otras temáticas cuentan bastante del universo ideológico de un autor cuya vida sigue siendo prácticamente desconocida y que, por medio de este estudio, hemos intentado reconstruir parcialmente —sobre todo en lo referente a lo social y a lo cultural—, destacando su intención de detenerse a comunicar su idea de la condición y de las relaciones humanas, sin miedo

a equilibrar los géneros. Las entradas moralistas, sociales y religiosas no superan numéricamente aquellas literarias, pero en su globalidad nos transmiten un modelo de hombre y estudioso plenamente insertado en su tiempo, aunque menos desde el punto de vista geográfico e histórico, ámbitos bastante más restringidos. Sin embargo, este estudio nos ha ayudado a interpretar su obra gramatical como eminentemente teórica y como acto comunicativo por medio del cual el emisor Lorenzo Franciosini proporcionó al receptor público culto italiano el mensaje específico integrado en los textos y en los paratextos de la gramática, utilizando el canal concreto de la misma gramática en su contexto sociocultural.

Todo lo dicho hasta ahora logra entenderse en su complejidad solo si se encaja —aunque de manera ideal— en la contextualización histórico-política y sociolingüística realizada en el apartado 3. Lorenzo Franciosini se hizo promotor de una reciprocidad intelectual que ahondaba sus raíces en un pasado común en el que ambos países mediterráneos habían construido edificios más o menos duraderos e intercambiables. En el período en que Franciosini escribía su obra gramatical, España ya se había extendido victoriosa sobre Italia, uniéndose a sus fuerzas imperiales y ya había añadido a los dominios del Viejo Mundo aquellos del Nuevo: "no entraba en un período de creciente poder, sino que recogía las flores y los frutos de su civilización guerrera y caballeresca; no iniciaba un período de desarrollo más amplio y más vasto, sino que lo concluía" (Croce 2007, 337). *Lazzaro, guappo y camorrista* entraban en el vocabulario napolitano como signo lingüístico despectivo de una 'españolada' ya no aceptable por parte de la nueva cultura y literatura francesa que protestaba contra el mal gusto hispano-italiano. Los dos países se abrazaron en sus decadencias, en busca de apoyo. Y si, por un lado, a España se le ha considerado fuente de maldad, "corruptora de una Italia incorrupta" y razón principal de la decadencia italiana, por otro lado "no hay influencia operante alguna donde exista un ánimo dispuesto a no aceptarla, asimilarla y aún fortalecerla modificándola más o menos intensamente" (p. 331).

Lorenzo Franciosini dejaba su semilla de asimilación y entendimiento desconociendo que unos años más tarde, a partir de 1680, la influencia social de España sobre Italia disminuiría rápidamente, hasta extinguirse casi por completo. El sentimiento unitario italiano empezaba a asomarse mientras "España yacía, durante el siglo XVIII, entre exhausta y desfallecida" (p. 344). Italia reanudaba los hilos de sus haberes intelectuales y sociales, sin echarle ninguna culpa a la dominación española: esta no la había sojuzgado, sino que simplemente Italia no tenía estímulos apremiantes. El esfuerzo del maestro de Castelfiorentino no caería en saco roto, y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se incluyó en una tradición pedagógica que se haría cargo de afrontar el gran desafío de la configuración de una tradición textual de la que Franciosini y su obra se harían cabeza y cumbre.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Alessandri D'Urbino, Mario. 1560. *Il paragone della lingua toscana e castigliana*. Nápoles: Mattia Cancer.
- Franciosini, Lorenzo. 1620. *Vocabolario italiano e spagnolo*. Roma: Ruffinelli Manni.
- Franciosini, Lorenzo. 1625. *L'ingegnoso cittadino Don Chisciotte della Mancia*. Venecia: Andrea Baba.
- Franciosini, Lorenzo. 1626. *Dialoghi piacevoli composti in castigliano, e tradotti in toscano*. Venecia: Presso Giacomo Sarzina.
- Franciosini, Lorenzo. 2018 [1624]. *Gramatica spagnola e italiana (1624)*. Estudio y edición crítica de Félix San Vicente. Padua: Cleup.
- Longchamps, Alessandro & Franciosini, Lorenzo & Firenze, Angelo da. 1655. *La novissima grammatica delle tre lingue Italiana, Franzese e Spagnuola/ Cioè, la Franzese, e Italiana di Gio. Alexandro Longchamps & la Spagnuola di Lorenzo Franciosini*. Bolonia: Combi & La Nou.
- Nebrija, Antonio de. 2011 [1492]. *Gramática sobre la lengua castellana*. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Valdés, Juan de. 1984 [1535]. *Diálogo de la lengua*. Edición de Antonio Quilis. Barcelona: Plaza & Janés.

Fuentes secundarias

- Beccaria, Gian Luigi. 1968. *Spagnolo e spagnoli in Italia*. Turín: Giappichelli.
- Bembo, Pietro. 1515. *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua*. Venecia: Giacomo Vidali.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2004. "Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de una nueva disciplina". En: Corrales Zumbado, Cristóbal José et al. (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*. Madrid: Arco/Libros, 317-326.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2010. "Ideología y discurso lingüístico: la *Etnortografía* como sub-disciplina de la glotopolítica". En: *Boletín de Filología* XLV, 31-48.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2018. "Sobre el concepto de 'ideología' y su repercusión en la epistemología lingüística". En: *Circula. Revue d'idéologies linguistiques* 8, 6-29.
- Cano Aguilar, Rafael. 1997. *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco-Libros.
- Castillo Peña, Carmen. 2021. "La gramática: instrumento clásico profundamente renovado". En: San Vicente, Félix & Bazzocchi, Gloria (eds.), *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. Bolonia: CLUEB, 165-183.
- Colucciello, Mariarosaria. 2014. *Asno, mujer y nuez... Origen y uso de la paremia en la lengua española*. Bogotá: Planeta.
- Croce, Benedetto. 2007 [1922]. *España en la vida italiana del Renacimiento*. Trad. esp. por Francisco González Ríos. Sevilla: Renacimiento.
- De Kock, Josse. 1990. "A propósito de los ejemplos en la gramática (la concordancia entre el verbo y su regente)". En: De Kock, Josse (ed.), *Gramática española. Enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos*, vol. I. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 41-52.
- Del Valle, José. 2016. "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español". En: del Valle, José (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana, 13-29.

- Dijk, Teun A. van. 1998. *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- García de Cortázar, Fernando & González Vesga, José Manuel. 2011. *Breve historia de España*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Jiménez, Juan Miguel. 2020. "Estudio de la ideología a través de los ejemplos de *Elementos de gramática castellana* (1852) de Giró y Roma". En: Alonso Pascua, Borja *et al.* (eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 197-211.
- Guespin, Louis & Marcellesi, Jean-Baptiste. 1986. "Pour la glottopolitique". En: *Languages* 83, 5-34.
- Lapesa, Rafael. 2008. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lliteras, Margarita. 2001. "Sobre la formación del corpus de autoridades en la gramática española". En: Koerner, Ernst Frideryk Konrad & Niederehe, Hans-Josef (eds.), *SHLS 2001, History of Linguistics in Spain*. II. Amsterdam: John Benjamins, 215-228.
- Martín Sánchez, Miguel Ángel & Nevado Fuentes, Charo. 2009. "La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII". En: *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos* 5, 5-18.
- Martínez-Atienza, María & Calero Vaquero, María Luisa. 2014. "Gramáticas del español para italianos (1873-1915): la emigración como motivo para el aprendizaje de lenguas". En: *Ibero* 80, 261-275.
- Martínez Gavilán, María Dolores. 1999. "César Oudin y Lorenzo Franciosini, traductores del *Quijote* y difusores del español en Francia e Italia en el Siglo de Oro". En: Martínez Fernández, José Enrique (ed.), *Trilcedumbre. Homenaje al Profesor Francisco Martínez García*. León: Universidad de León, 305-314.
- Mele, Eugenio. 1914. "Uno spagnolista valdelsano". En: *Miscellanea storica della Valdelsa* año XXII, fasc. 3, serie n. 64, 176-188.
- Musi, Aurelio. 2000. *Le vie della modernità*. Milán: Sansoni.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2000. "La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En: VV. AA., *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Instituto Superior del Profesorado, 3-27.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2008. *Los discursos sobre la nación del estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, S. A.
- Narvaja de Arnoux, Elvira & Becker, Lidia & del Valle, José. 2021. "Prólogo". En: Narvaja de Arnoux *et al.* (eds.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Berlín: Peter Lang, 15-26.
- Niederehe, Hans-Josef. 1994. "Los ejemplos de la 'Gramática de la lengua castellana' de Elio Antonio de Nebrija". En: Escavy, Ricardo *et al.* (eds.), *Nebrija V Centenario: Actas del congreso internacional de historiografía lingüística*. I. Murcia: Universidad de Murcia, 413-422.
- Periñán, Blanca. 1970. "La Gramática de Lorenzo Franciosini". En: *Prohemio* 1-2, 225-250.
- Reyes Carvalho Martí, Ana. 2020. *El estudio del español en Italia a través de sus gramáticas. Un enfoque historiográfico*. Roma: Aracne Editrice.
- San Vicente, Félix. 2017. "L. Franciosini autor de la *Gramatica spagnola, e italiana* (1624)". En: Del Barrio de la Rosa, Florencio (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venecia: Edizioni Ca' Foscari, 217-235.
- San Vicente, Félix. 2018. "Introducción". En: *Gramatica spagnola e italiana (1624)*. Estudio y edición crítica de Félix San Vicente. Padua: Cleup, pp. 7-50.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

- 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. 2019a. "Gramática y marcas de ideología en el *Tratado elemental de la lengua castellana* (1915) de Rufino Blanco y Sánchez". En: *Anuario de Estudios Filológicos* XLII, 285-306.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2019b. "La obra gramatical como fuente de ideologías en historiografía de la lingüística: el nivel intralingüístico". En: *Tonos digitales* 36, 1-23.

Título / Title

Ideología y ejemplificación. El caso de la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini (1624)
 Ideology and exemplification in the case of *Gramatica spagnola e italiana* (1624) by Lorenzo Franciosini

Resumen / Abstract

El objetivo del estudio es verificar si hay marcas ideológicas en la ejemplificación de la *Gramatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini (2018 [1624]). Partiremos de cuatro consideraciones teóricas. En primer lugar, ideología y gramática representan un binomio casi indisoluble ("etnogramática", Calero Vaquera 2004). En segundo lugar, la gramática es un identificador cultural que, por medio de la ejemplificación con frases, puede darnos mucha información sobre su época. En tercer lugar, los ejemplos presentados por Franciosini son generalmente sencillos y resultado experiencial del autor (San Vicente 2017). Finalmente, la obra gramatical analizada no fue escrita por un nativo y estaba dirigida a italófonos. Los ejemplos taxonomizados dependiendo de su nivel intralingüístico o extralingüístico (Zamorano Aguilar 2019a) nos servirán para analizar las relaciones entre ideología y ejemplificación, en particular a nivel extralingüístico. Esto nos ayudará a interpretar la obra gramatical como un acto comunicativo por medio del cual un emisor proporciona a un receptor un mensaje específico, utilizando un canal concreto en un determinado contexto socio-cultural (Zamorano Aguilar 2019b).

The aim of this study is to verify if there are ideological marks in the exemplification of Lorenzo Franciosini's *Gramatica spagnola e italiana* (2018 [1624]). We will start from four theoretical considerations. In the first place, ideology and grammar represent an almost indissoluble binomial ("ethnogramatics", Calero Vaquera 2004). Secondly, grammar is a cultural identifier that, whith the exemplification, can give us a lot of information about its time. Thirdly, the examples presented by Franciosini are generally simple and the author's experiential result (San Vicente 2017). Finally, the analyzed grammatical work was not written by a native and it was addressed to Italian speakers. The taxonomized examples depending on their intralinguistic or extralinguistic level (Zamorano Aguilar 2019a) will help us analyze the relationships between ideology and exemplification, particularly at the extralinguistic level. This will help us to interpret the grammatical work as a communicative act by means of which a sender provides a receiver with a specific message using a specific channel in a certain socio-cultural context (Zamorano Aguilar 2019b).

Palabras clave / Keywords

Ideología, ejemplos, gramática, Lorenzo Franciosini.
Ideology, examples, grammar, Lorenzo Franciosini.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570201

Información y dirección del autor / Author and address information

Mariarosaria Colucciello
Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione
Università degli Studi di Salerno
Via Giovanni Paolo II, 132
84084, Fisciano (Salerno, Italia)
Correo electrónico: mcolucciello@unisa.it

Leticia González Corrales

Educadores frente a académicos: posturas contrarias a la Academia en las ortografías escolares del siglo XIX (1800-1844)*

1. Introducción: educadores frente a académicos

En el siglo XIX, cobra fuerza en el sector de la educación española una corriente reformista que aboga por suplantarse el modelo de ortografía tradicional que abanderaba la Academia por una ortografía fonética que simplificara el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria, Elemental y Superior de Madrid (ALCIPES) desempeñó un papel destacado en este movimiento, promoviendo debates entre docentes y difundiendo las propuestas de reforma de la ortografía académica, generalmente a través de la prensa (Martínez Alcalde 2010; Quilis Merín 2014, 607-609; Villa 2015, 108-109; Gaviño Rodríguez 2022).

Pero la labor de la ALCIPES no era suficiente para que el proyecto de reforma triunfara. Por ello, en 1843, los maestros remitieron a la Academia un modelo de su nueva ortografía arreglada a la pronunciación para solicitar su aprobación y la consiguiente promulgación de la nueva norma ortográfica. A partir de ese momento la ortografía fonética dejó de ser un mero objeto de discusión entre docentes para empezar a cobrar forma en un texto que los académicos consideraron una amenaza para su hegemonía doctrinal en la escuela. En esta coyuntura, la Academia solicitó apoyo gubernamental, que llegó en forma de ley: por la Real Orden del 1 de diciembre de 1844¹, se decretó el uso del *Prontuario de ortografía* de la Real Academia Española en las escuelas (Villa 2015).

Los docentes españoles no solo no lograron su propósito de establecer la pronunciación como único criterio para la formulación de reglas ortográficas, sino que, paradójicamente, reforzaron la posición de la Corporación como principal

* Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase IV: implementaciones y mejoras. Metabúsquedas. Gestores bibliográficos" (PID2020-112795GB-I00).

¹ Previamente, el 25 de abril de ese mismo año, ya se había decretado la enseñanza de la ortografía según la doctrina académica.

referencia en esta materia, puesto que, hasta 1844, el texto académico no fue oficial (Martínez Alcalde 2010).

Por estudios como los del Gaviño Rodríguez (2020) sabemos que no todas las voces reformistas fueron acalladas en 1844; aun así, tras la promulgación de un decreto real que amenazaba con suspender y hasta con expulsar a los maestros que no acataran la norma, muchos se vieron obligados a doblar la cerviz, por lo que cabría esperar que esto afectara también a los manuales publicados a partir de esta fecha. Así pues, hemos establecido una horquilla temporal para este estudio que abarca los 44 primeros años del siglo XIX en busca de posturas contrarias a la norma académica en manuales de uso escolar.

2. El corpus

En trabajos anteriores (González Corrales 2021) elaboramos un corpus de manuales de ortografía de uso escolar compuesto por obras destinadas al perfeccionamiento de la lectoescritura en educación primaria en las que se expone de forma sucinta la ortografía española. Para garantizar que fueran de uso escolar, solo se recogieron aquellos que lo declararan en el título o en sus paratextos², por lo que quedaron fuera del análisis otras publicaciones destinadas a otros centros educativos que no fueran de enseñanza elemental, como las escuelas normales para profesores o las escuelas para adultos. Tampoco tuvimos en cuenta otras obras de interés filológico que, aunque contenían nociones sobre ortografía, tenían otros objetivos como la alfabetización, en el caso de los silabarios; el estudio de la gramática española, como en las gramáticas escolares; y algunos manuales con pretensiones enciclopédicas, que reunían todos los saberes de la educación básica.

Así pues, hemos partido de este corpus para nuestro análisis, adaptándolo a los límites cronológicos de esta investigación. Según nuestros datos, de las 18 ortografías extraacadémicas destinadas a la instrucción primaria publicadas entre 1800 y 1844 en España, 8 declararon seguir a la Academia³; de las 10 restantes⁴,

² El de Ballester del Belmonte (¿1820?), pese a no satisfacer este requisito, no se ha excluido del análisis, ya que los participantes en el diálogo que sirve para presentar las reglas de ortografía son un maestro y un discípulo. Este indicador del uso escolar de la obra se confirma en la edición de 1827, en cuya introducción el autor afirma que su propósito es acercar la norma ortográfica "á la tierna juventud é inteligencia de aquellos que se dedican al ejercicio de este grandioso y admirable arte" (Ballester de Belmonte 1827, 8).

³ Anónimo (1811), Llobet (1813), Fernández de San Pedro (1815), Ballester de Belmonte (¿1820?), García y Torrecilla (1821), García Jiménez (1832), González (1832), Iturzaeta (1840).

⁴ Delgado de Jesús y María (1816), N. A. (1817), Izaga (1821), D. E. O. (1823), García del Pozo (1825a), Suárez y Quinzá (1825), Gallardo (1837), Malía (1843), Navarro (1840) y Zudaire y Muniáin (1842).

7 proponían reglas distintas a las que publicó la Academia en la 9.^a edición de su *Ortografía* (1820).

Con todo, la nómina se reduce aún más en un análisis preliminar: se excluyen los *Elementos de ortografía castellana, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías* de Santiago Delgado de Jesús y María (1816), ya que las disensiones con la Academia no responden a la aplicación de las reformas que defendían desde el ámbito educativo para lograr una ortografía fonética; al contrario, en el manual de Delgado (1816) se documentan usos anticuados basados en el principio etimologista, que hasta la Academia había declarado superados. De modo que lo más probable es que el texto de Delgado no fuera sino una reedición de una obra anterior⁵ que no se adaptó a las modificaciones ortográficas que promulgó la Academia en los primeros años del siglo XIX (González Corrales 2021, 194).

Así las cosas, el corpus de obras cuyos contenidos son distintos a los de la Academia se reduce a seis. Sus datos de publicación se resumen en la siguiente tabla:

Autor	Título	Año	Localización del ejemplar
D. E. O. (¿?-1823-¿?)	<i>Nueva Ortografía y Prosodia de la lengua castellana bajo las reformas hechas en el alfabeto [...]</i>	1823	Biblioteca Nacional de España, VC/2790/80
García del Pozo, Gregorio (¿?-1825-1854-¿?)	<i>Compendio de la doble ortología, para uso de los que frecuentan las escuelas</i>	1825	Biblioteca Nacional de España, 2/4688, U/4986
Suárez y Quinzá, Serapio (¿?-1825-¿?)	<i>Tratado sucinto de la ortología y ortografía castellana [...]</i>	1825	Biblioteca Nacional de España, 1/39441
Navarro, Pedro Manuel (¿?-ca. 1854)	<i>Tratado de ortografía castellana [...]</i>	1840	Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, BH FOA 457(4)

⁵ Me refiero a sus *Elementos de gramática castellana, ortografía, calografía y urbanidad para uso de los discípulos de las Escuelas Pías* que vieron la luz en 1790 en la imprenta de D. Benito Cano (Madrid).

Zudaire, Rafael (a. 1809-¿?) y Veremundo Muniáin (¿?-ca. 1855)	<i>Tratado de pronunciación i ortografía castellana [...]</i>	1842	Biblioteca del Ateneo de Madrid, T-765-F (1)
Maliá, José María (¿?-1843-¿?)	<i>Tratado de ortografía y prosodia castellana</i>	1843	Biblioteca Pública de Mahón, SM C ^a 8 6

Tabla resumen de las ortografías de uso escolar contrarias a la norma académica

2.1 Los autores

Los que escriben ortografías de uso escolar son figuras poco conocidas dentro de la filología española. Algunas de ellas, como la que se esconde tras las siglas de D. E. O., totalmente desconocidas, ya que, aparte de firmar su obra con unas siglas que no hemos podido descifrar, el autor se afanó por mantener su anonimato y optó por no revelar información sobre ningún aspecto de su vida, ni siquiera el profesional.

Gracias a las noticias en prensa y a las notas que los propios autores dejaron impresas en su obra, tenemos constancia de que cinco de ellos desempeñaron la docencia en las escuelas españolas del siglo XIX, a saber, Serapio Suárez y Quinzá⁶, Pedro Manuel Navarro⁷, Rafael Zudaire⁸, Veremundo Muniáin⁹ y José

⁶ No se han encontrado noticias de la vida de Serapio Suárez y Quinzá (¿?-1825-¿?). Por la portada de su obra sabemos que fue maestro de educación primaria en la ciudad de San Felipe (actual Xátiva).

⁷ Pedro Manuel Navarro (¿?-ca. 1854) fue maestro y director de escuelas madrileñas en la primera mitad del siglo. Desconocemos su fecha de nacimiento, pero, probablemente, falleció en la capital española hacia 1854 (González Corrales 2022a).

⁸ No han trascendido noticias sobre la vida de Rafael Zudaire (a. 1809-¿?) anteriores a su andadura como maestro de instrucción pública, que comenzó en 1816 con la expedición de su título de maestro de primeras letras por el Real y Supremo Consejo de Navarra. Aun así, podemos situar su fecha de nacimiento antes de 1809, ya que, en 1839, no fue seleccionado para participar en una propuesta para difundir la pedagogía de la Escuela Mutua Lancasteriana en las escuelas normales españolas por ser mayor de 30 años. Además de su desempeño como maestro de primeras letras en varias escuelas navarras, a saber, las de San Martín de Améscoa, Lumbier, Falces y Pamplona, se ocupó de formar a las maestras navarras y formó parte del tribunal de censura para exámenes de maestros y profesores hasta su dimisión en 1849 (Soto Alfaro 2005, 367-370).

⁹ Veremundo Muniáin (¿?-ca. 1855) fue maestro de primeras letras en tres centros navarros: Falces, Viana y Los Arcos. Ocupó la plaza de Falces cuando su compañero de profesión y coautor de su libro *Tratado de ortografía i ortología castellana* (1842), Rafael Zudaire, la dejó vacante en 1839. Ganó por oposición la vacante de primera clase de la escuela de Viana en 1843, aunque, en ese mismo año, se trasladó a Los Arcos, donde obtuvo otra plaza de la misma categoría. Allí se le

María Malía¹⁰. García del Pozo también educó, aunque merece mención aparte por su ejercicio docente fuera de los centros escolares. Los escasos datos biográficos que hemos podido recabar apuntan a que solo enseñó en el ámbito privado, pues no se han encontrado evidencias de que desempeñara su labor en las aulas de las escuelas elementales como el resto de los autores del corpus (González Corrales 2022b).

En definitiva, podemos afirmar que, al igual que sucedía con las gramáticas de primeras letras (García Folgado 2006, 458), la mayoría de los que llevaban a las prensas manuales de ortografía para uso escolar eran maestros de educación primaria¹¹.

2.2 Los manuales¹²

Nuestro objeto de estudio son obras consideradas menores por compendiar para un público en formación la norma ortográfica. El propósito de quienes las firman no es, por tanto, demostrar sus vastos conocimientos lingüísticos, sino facilitar el aprendizaje a los escolares con una exposición concisa y clara de las reglas de ortografía.

En consecuencia, las obras estudiadas son tratados breves —sus 40 o, cuando más, 60 páginas contrastan con las casi 200 de la *Ortografía* de la Academia (1820)— donde prima el didactismo sobre el rigor: "no es un tratado estenso, como que no está escrito para sabios, pero encontrarás en él los primeros rudimentos del saber" (Suárez y Quinzá 1825, citado en González Corrales 2021, 190).

Su carácter pedagógico se observa también en la disposición de los contenidos según el modelo erotemático, una práctica habitual en los manuales escolares¹³. A excepción de García del Pozo, todos presentan los contenidos en el formato de preguntas y respuestas.

Aparte de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación, que suelen repartirse en estructuras bipartitas, en estos manuales se concede un espacio a la pronunciación. La ortografía, de hecho, no se concibe de forma separada

sitúa hasta su muerte, hacia 1855, año en el que su plaza vuelve a quedar vacante como consecuencia de su fallecimiento (Soto Alfaro 2005, 370-371).

¹⁰ Como consecuencia del excelente desempeño de los alumnos del centro público de Mahón en los exámenes de enseñanza primaria de 1842, la prensa del momento se hizo eco del responsable de su instrucción: José María Malía- (¿?-1843-¿?). Gracias a estas noticias, sabemos que Malía fue profesor de educación primaria de Mahón, así como director del establecimiento de enseñanza pública de la misma ciudad.

¹¹ La tendencia quedó confirmada en González Corrales (2021).

¹² V. González Corrales (2021).

¹³ V. García Folgado, Montoro del Arco y Sinner (2015).

a la pronunciación, motivo por el que se incluyen comentarios sobre la pronunciación de los sonidos, ya sea junto con las reglas de ortografía o en capítulo aparte.

3. El análisis: posturas contrarias a la Academia en las ortografías escolares

De acuerdo con los objetivos del trabajo, el análisis de los manuales en busca de desavenencias con la Academia persigue, por un lado, indagar en sus paratextos a fin de recabar información sobre la opinión del autor en torno a la polémica ortográfica y, por otro lado, cotejar los contenidos de las obras con los de la *Ortografía* de la Academia (1820) adoptando un enfoque letrista, ya que la disputa entre profesores y académicos giraba en torno a las relaciones entre grafías y sonidos.

3.1 Los prólogos

Salvo García del Pozo (1825a), que publicó su manual sin páginas preliminares, el resto de las ortografías se abre con un prólogo en el que los autores dejan constancia de sus propósitos o de sus opiniones con respecto al movimiento reformista. Suárez y Quinzá (1825) y Maliá (1843) no participan en la disputa sobre la ortografía; más bien se limitan a declarar el objetivo de su obra: poner a disposición de los estudiantes un manual de ortografía simplificado y adaptado a su nivel de competencia.

Tus progresos en la lectura y escritura son el fin que me propongo, juventud amable, al presentarte este breve diálogo sobre la Ortología y Ortografía castellana; no es un tratado extenso, como que no está escrito para sabios, pero encontrarás en él los primeros rudimentos del saber (Suárez y Quinzá 1825, 3)

haria un servicio á la niñez y mui particularmente á la que tengo el honor de tener a mi cuidado dando á luz el presente tratado de Ortografía y Prosodia castellana, el que por su laconismo y la sencillez de sus reglas, se pone mas al alcance de la edad y comprehension de los niños" (Maliá 1843, 5)

Todos los maestros que firman ortografías escolares en estos años comparten este propósito, sin embargo, en los prólogos de D. E. O. (1823), Navarro (1840) y Zudaire y Muniáin (1842) se entreveran comentarios de los autores relacionados con la polémica ortográfica. Los dos primeros son partidarios del cambio; Navarro, por su parte, adopta una postura más conservadora.

D. E. O., comprometido con la causa de los maestros, aplaude el *Silabario arreglado á la pronunciacion* que surge en el seno de Colegio Académico de

Profesores de Primeras Letras (1822)¹⁴, ya que responde a las peticiones de "hacía muchos años, particularmente por los que se han dedicado á la enseñanza de la niñez" (D. E. O. 1823, prólogo). Considera que un alfabeto en el que cada letra se corresponde con un único sonido es un adelanto con respecto a posturas caducas que defienden una ortografía basada en otros principios distintos al de la pronunciación:

Veo que se ha dado un paso agigantado en favor de nuestro idioma, (por mas que lo vean de otro modo muchos críticos amigos de conservar las ideas de sus abuelos, aun cuando sean erróneas) puesto que no debe haber ni en el escrito ni en la pronunciacion verbal, mas ni menos letras, que las que suenen, y de consiguiente es un bien general, que quita una multitud de obstáculos que se oponen á la uniformidad de escribir (D. E. O. 1823, prólogo).

Así pues, antes incluso de abordar las reglas de ortografía, D. E. O. se posiciona a favor de la reforma por la que se aboga desde el sector educativo. Es más, su obra se da a las prensas con el objetivo de ofrecer medios a los maestros para que implantaran el estudio de esta nueva ortografía, contribuyendo, así, a la difusión de esta nueva norma en las aulas: "me he ocupado en formar esta nueva ortografía para contribuir en la parte que pueda á este bien general, para que los maestros vayan imponiendo á sus discipulos en estas útiles mejoras" (D. E. O. 1823, prólogo)

Zudaire y Muniáin fueron más cautos y no declararon tan abiertamente su postura; con todo, de sus palabras se colige el deseo de cambio:

Nos propusimos diferir algun tiempo el arreglo de ellas [la pronunciación y la ortografía] con el objeto de que la meditacion i marcha de los buenos escritores, nos hubiesen marcado el camino de la perfeccion á que con la mayor ánsia aspiramos (Zudaire y Muniáin 1842, prólogo).

Los autores retrasaron la publicación de su obra con la esperanza de que pronto se modificara la norma ortográfica. Aunque no lo declaran abiertamente en el prólogo, "el camino de la perfeccion á que con la mayor ánsia aspiramos" parece referirse a la aplicación definitiva del principio de pronunciación como única pauta para la redacción de las reglas ortográficas, ya que se muestran partidarios de ello en notas al pie en el cuerpo de la obra:

No hemos podido prescindir de sujetarnos á los tres principios en que hasta ahora estan fundadas las reglas de Ortografía, aunque con una repugnancia inesplicable; pero nos queda la dulce satisfaccion de que mui en breve servirá de norte la pronunciacion, quedando abolidos el orijen y el uso, por las inmensas ventajas que no pueden ocultarse al publico observador, i que no las

¹⁴ Biblioteca Nacional de España, VE/598/41.

hicimos presentes en este simple relato por no ser á propósito para el intento (Zudaire y Muniáin 1842, 2-3)

Además, otra pista que apunta a la insubordinación se encuentra en la advertencia al lector de algunas novedades que Zudaire y Muniáin justifican con la razón, la petición popular y las ventajas para la educación: "Algunas novedades se dejarán ver en él; pero novedades fundadas en la razón, reclamadas incesantemente por el público, i que son de tanto interés para la instrucción" (1842, prólogo).

Navarro, en cambio, se mostró más reaccionario. El método de enseñanza de la ortografía que había puesto en práctica como maestro y que se había decidido a publicar se separa "de cuantas cuestiones se han originado hasta el día i sin pretensiones de adoptar un sistema nuevo" (Navarro 1840, 3-4), lo que parece aludir a las disensiones en torno a la ortografía. Navarro no se suma al proyecto de los neógrafos, pues no pretende modificar la ortografía, sino enseñar "las reglas que ha fijado la práctica sostenida por los escritores mas ilustrados de nuestra lengua, á quienes únicamente está concedido el privilegio de hacer innovaciones" (Navarro 1840, 4).

Esta última cita vuelve a alejarlo de la posición de otros maestros reformistas y de sus apologías sobre el derecho de los docentes a participar en cuestiones ortográficas y gramaticales (Quilis 2014, 611), pues solo reconoce la potestad de introducir cambios en la norma a "los escritores mas ilustrados de nuestra lengua".

3.2 Los contenidos. Análisis comparativo de las ortografías escolares y de la académica

3.2.1 Los principios que rigen las reglas de ortografía

Lo habitual era que las ortografías incluyeran los criterios que habían servido para la formulación de sus reglas¹⁵, por lo que, antes incluso de analizar las reglas del uso de las letras, es fácil comprobar el grado de rebeldía de los autores con respecto a la doctrina académica.

Desde su primera edición (1741), los principios de la ortografía académica sufrieron pocos cambios (Esteve Serrano 1982, 68-72). La edición de 1820, en esencia, mantiene los criterios por los que se regía desde sus orígenes: pronunciación, uso constante y origen, todos necesarios "porque ninguno es general de manera que pueda señalarse por regla única é invariable" (Academia 1820, 2). Las ortografías de Suárez y Quinzá (1825, 20), Navarro (1840, 5) y Malía (1843, 7-8) se basan en los mismos principios, si bien, a excepción de Malía, que no lo declara, académicos y no académicos priorizan el criterio de la pronunciación por el mismo

¹⁵ García del Pozo (1825a), sin embargo, no lo menciona.

motivo: la escritura es un reflejo del habla, de modo que, siempre que sea posible, debe haber correspondencia entre el plano oral y el plano escrito¹⁶.

Zudaire y Muniáin también siguieron los pasos de la Corporación, aunque lo hicieron a regañadientes. En una nota al pie declaran lo siguiente:

No hemos podido prescindir de sujetarnos á los tres principios en que hasta ahora estan fundadas las reglas de Ortografia, aunque con una repugnancia inesplicable; pero nos queda la dulce satisfaccion de que mui en breve servirá de norte la pronunciacion, quedando abolidos el orijen y el uso, por las inmensas ventajas que no pueden ocultarse al publico observador, i que no las hicimos presentes en este simple relato por no ser á propósito para el intento (Zudaire y Muniáin 1842, 2-3).

Los maestros navarros se ajustan a los principios académicos de forma transitoria con la esperanza de que "mui en breve servirá de norte la pronunciacion, quedando abolidos el orijen y el uso". Cabe recordar que, apenas un año después de que su manual viera la luz, la Academia recibió la ortografía fonética que se elaboró a partir de los debates que organizó la ALCIPES, por lo que, es probable que, como docentes, estuvieran al tanto de la intención que tenía la asociación de maestros de culminar su proyecto de reforma de la ortografía.

La sublevación contra la norma académica fue mucho más vehemente en la ortografía de D. E. O. (1823), en la que las críticas a la Academia no se esconden en notas al pie como en la de Zudaire y Muniáin, sino que se discute su doctrina y se la desautoriza a lo largo de toda la obra. D. E. O. da un paso más y desecha los criterios de origen y uso constante, una decisión que tiene importantes consecuencias en las normas de ortografía que se formulan.

3.2.2 El alfabeto

La primera consecuencia de basarse únicamente en el criterio de pronunciación se observa en el alfabeto: D. E. O. simplifica el alfabeto tradicional y lo reduce a 24 letras, asociadas de forma exclusiva a un fonema del sistema fonológico del español (D. E. O. 1823, 10).

El manual de D. E. O. es una de las primeras ortografías —si no es la primera— en regirse por el nuevo silabario que el Colegio Académico de Profesores

¹⁶ "La pronunciacion [...] merece mayor atencion: porque siendo propiamente la escritura una imagen de las palabras, como estas lo son de los pensamientos" (Academia 1820, 3); "porque siendo propiamente la escritura una imagen de las palabras, consiguientemente debe escribirse como se habla y se pronuncia" (Suárez y Quinzá 1825, 20); "la escritura es una imagen de las palabras" (Navarro 1840, 5).

de Primeras Letras había presentado un año antes, en 1822¹⁷. Con el objetivo de adecuar la ortografía a la pronunciación, se suprimieron la *v* y la *q* para evitar confusiones con la *b* y la *c*, respectivamente, así como los usos tradicionales de la *h*, que comenzó a representar al dígrafo *ch*; los fonemas interdental y velar pasaron a escribirse exclusivamente con *z* y *j*; la *y* perdió los usos vocálicos, y se introdujo una nueva forma para la vibrante múltiple que permitía eliminar el dígrafo *rr* de la escritura (Villa 2015, 109). El alfabeto, por tanto, quedaba así: A, E, I, O, U, B (be), Z (ce), H (che), D (de), F (fe), G (gue), J (je), L (le), LL (lle), M (me), N (ne), Ñ (ñe), P (pe), C (que), r (re), Ñ (rre), S (se), T (te), Y (ye) (Colegio Académico de Profesores de Primeras Letras 1822, 5).

D. E. O. contribuyó a los esfuerzos del citado colegio para dar a conocer este proyecto que acabaría frustrándose unos años más tarde. Sin embargo, precisamente porque era una propuesta arriesgada que distaba mucho de la ortografía convencional, redactó su manual conforme a la norma imperante y se limitó a ofrecer ejemplos al final de la obra en los que aplicaba las reglas que defendía en su obra (González Corrales 2021, 193).

Aunque con mayor moderación, García del Pozo también planteó una propuesta de cambio¹⁸; no obstante, en lugar de simplificar el alfabeto, lo aumentó a 30 letras: añade el dígrafo *rr* y dos grafías más, a saber, *hue* y *hie*, aunque esta última no figura en las reglas de uso de las letras. La incorporación de la grafía *hué* en el alfabeto para representar un fonema semiconsonántico como /w/¹⁹ pone de manifiesto el predominio de la fonética en este manual. En las reglas sobre el

¹⁷ La prensa de la época se hizo eco de la publicación de obras con objetivos similares a juzgar por su título: (1) *Nueva ortografía reformada de todas las anomalías y arreglada á la pronunciación, bajo las reformas hechas en el alfabeto por el colegio de maestros de primeras letras de Madrid, compuesta por un amante de la juventud*, publicado el 9 de abril de 1823 en el número 87 del *Diario de Madrid*; (2) *Nueva ortografía castellana, bajo las reformas hechas en el alfabeto por el colegio de maestros de primeras letras de Madrid, reformada de todas las anomalías, y arreglada solo á la pronunciación para su mejor inteligencia, puesta en diálogo para uso de la niñez*, publicado el 13 de septiembre de 1823 en el número 255 del *Diario de Madrid*; (3) *Ortografía castellana arreglada á la pronunciación, según el silabario reformado por el colegio académico de profesores de primera educación en las academias de los años 21 y 22*, publicado el 27 de enero de 1837 en el número 669 del *Diario de Madrid*. No obstante, no hemos podido consultarlas ya que no hemos localizado ningún ejemplar, físico o digitalizado, en las principales bibliotecas españolas o extranjeras, por lo que no podemos afirmar taxativamente que sean ortografías fonéticas de uso escolar.

¹⁸ El manual con fines didácticos que aquí analizamos no fue el primer intento de reforma ortográfica que planteó García del Pozo. Aparte de la obra homónima de la que se sintetizó el *Compendio* (García del Pozo 1825b), en 1817 ya había publicado un tratado de contenido similar, aunque con mayor peso de la ejemplificación y diferente estructura, en el que defendió la aplicación del criterio de la pronunciación al sistema ortográfico (García del Pozo 1817). V. Quijada Van den Berge (2014).

¹⁹ "Llamamos HUÉ a la U, que de vocal se convierte en consonante al chocar sola con la siguiente vocal. En voces inglesas se escribe W extranjera" (García del Pozo 1825a, 6).

uso de la vocal *i*, también se leen comentarios sobre los sonidos semiconsonánticos del orden palatal, no obstante, no se relacionan con la nueva grafía *hie* que propone: "Pero no será así cuando la *I*, de vocal pasa a ser consonante al chocar con otra vocal: no diremos acero e hierro, laurel e hidra; porque en realidad pronunciamos yerro, yedra" (García del Pozo 1825a, 5)

La Academia (1820), Navarro (1840), Zudaire y Muniáin (1842) y Malía (1843) defienden un alfabeto de 27 letras, a las que Suárez y Quinzá (1825) añade la *k*: *a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z*.

3.2.3 Las reglas de uso de las letras

La selección y la presentación de las reglas de uso de las letras en manuales escolares está supeditada a las necesidades de los destinatarios de estas obras, así pues, la exhaustividad y el rigor se sacrifican en pro del didactismo. Eso explica que, a excepción de la obra de García del Pozo (1825a), todas las ortografías escolares describan solo las reglas de las grafías que podían generar dudas en el alumnado, a saber, el uso de *b* y *v*, de *g* y *j*, etc., simplificando así la exposición teórica.

Asimismo, la disposición de los contenidos no responde al orden alfabético de las letras, sino a criterios fónicos, esto es, se agrupan las reglas de uso de las letras en función de los fonemas con los que se asocian, puesto que son las relaciones grafofónicas y la falta de biunivocidad entre grafías y fonemas donde radican las dudas de los aprendices. Así, las reglas de la *c* aparecen junto con las de la *q*, ya que comparten el fonema velar /k/, y con las de la *z*, por compartir el fonema interdental.

La primera versión didáctica de la *Ortografía* de la Academia no llegó hasta 1844, por lo que la edición que manejamos en este estudio (Academia 1820) no es fruto de una labor de simplificación con fines didácticos; más bien al contrario: incluye las reglas de uso de todo el alfabeto, cuyo orden respeta en la disposición de los contenidos.

García del Pozo (1825a) hace lo mismo, pese a que, en este caso, su obra sí es un compendio de una obra de mayor altura teórica (García del Pozo 1825b) y está destinada al uso escolar. Sin embargo, por la selección y la disposición de los contenidos, se aproxima más al modelo académico —no pedagógico— que al del resto de nuestro corpus.

El análisis que se presenta a continuación es el resultado de la comparación de las reglas de los manuales de nuestro corpus con las de la Academia (1820). No se incluye la obra de D. E. O. (1823), ya que al introducir un nuevo alfabeto en el que las relaciones entre grafías y fonemas son biunívocas, el autor pudo prescindir de este apartado de la ortografía.

3.2.3.1 La *b* y la *v*

Aunque en la primera edición de su *Orthographia* (1741) la Academia reconoció que *b* y *v* representaban un mismo fonema, a partir de la segunda (1754) se propuso restablecer las diferencias articulatorias de ambas grafías (Esteve Serrano 1982, 171). Años más tarde, en la edición de 1820, no solo se reafirmó en su postura, sino que señaló a los responsables de lo que consideraba un vicio en la pronunciación: a su parecer, la "negligencia ó ignorancia de los maestros y preceptores" (Academia 1820, 51) había contribuido a la igualación articulatoria de *b* y *v* contra la que se había levantado la Academia.

Dentro de nuestro corpus, Suárez y Quinzá fue el único que siguió los pasos de la Institución en este punto, por lo que no es casualidad que solo en estos dos manuales se documenten alusiones a la pronunciación de la *v* como regla para su uso: "*La v consonante forma sílaba con la vocal que se la sigue hiriéndola, como en valentía, velo, villano, voraz, vulgo*" (Academia 1820, 52); "[Se escribirá con *v*] Siempre que su pronunciación sea hiriendo el labio de abajo con los dientes de arriba, teniéndolos apretados" (Suárez y Quinzá 1825, 22).

Los esfuerzos de la Academia —y de Suárez y Quinzá— serían en vano, ya que la *b* y la *v* se habían fundido en un único fonema varios siglos atrás. Por ello, las ortografías buscaban sistematizar los usos de estas dos grafías atendiendo a otros criterios que no fueran el de la pronunciación: la académica (Academia 1820, 25-26) y las de García del Pozo (1825a, 6), Navarro (1840, 9-11), Zudaire y Muniáin (1842, 8-9) y Maliá (1843, 10) formularon reglas atendiendo al criterio etimológico. Así, si las voces latinas de las que derivaron las españolas tenían *b* (o *p*), se escribirían con *b*, mientras que las que se escribían con *v* en latín —o con *f*, según Maliá (1843, 12) y Navarro (1840, 11)— mantenían esta grafía en español.

Ahora bien, si el uso constante contravenía el principio etimológico, prevalecería el primero frente al segundo. Así lo afirman los académicos: "*Aunque algunas voces hayan de escribirse con v, segun su origen, ha prevalecido el uso comun y constante de escribirlas con b, como abogado, baluarte, borla, buitre*" (Academia 1820, 26); y, de forma menos explícita, Navarro: "*Abogado, boda, baluarte, bochorno por el uso comun i constante*" (Navarro 1840, 9)

Además, la Academia (1820, 26-27), Navarro (1840, 11), Zudaire y Muniáin (1842, 11) y Maliá (1843, 11) apuntaron una regla general que se aplicaría en aquellos casos en los que el uso no fuera constante y el origen desconocido: se optaría por la *b* frente a la *v*.

Junto a los usos que respondían a los criterios de etimología y uso constante, las ortografías incluían otras reglas que no requerían un conocimiento tan hondo de la lengua. Las más comunes son las siguientes: se escribe con *b* el morfema de

pretérito imperfecto *ba*, todas las formas del verbo *haber* y antes de *l* y *r*; y se escriben con *v* los sufijos *-ivo/a* y *-avo/a*, así como las voces acabadas en *-ave*²⁰.

Zudaire y Muniáin (1842, 9) y Maliá (1843, 11) ampliaron esta nómina y pautaron el uso de *b* en voces que acababan en *-bir* (aunque con excepciones) y en los prefijos *ab*, *ob* y *sub*, una regla que comparten con la Academia (1820, 26). Con respecto a la *v*, Zudaire y Muniáin (1842, 10) fueron menos explícitos:

P. En qué palabras se escribe la *v*?

R. En todos aquellos verbos que la tienen en su raíz, la conservarán en sus tiempos, como *activar*, *abovedar*, *archivar*, *avecindar*, *aventajar*, *avisar*, *agraviar*, *abreviar*, *avillanar*, *avocar*, *cavilar*, *clavar*, *conversar*, *divertir*, *dividir*, *envilecer*, *evadir*, *gravar*, *invertir*, *lavar*, *llevar*, *olvidar*, &c.

García del Pozo (1825a), por su parte, merece mención aparte. Si bien muchos de los ejemplos que aduce para ilustrar los usos correctos de las letras representan parte de las reglas mencionadas anteriormente²¹, no propuso reglas claras ni fue tan sistemático como el resto de los autores del corpus. Por poner un ejemplo, afirma que se escriben con *v* las sílabas *va*, *ve*, *vi*, *vo*, *vu*, solas o con más letras, e, inmediatamente después, sostiene que se escriben con *b* *llamaba*, *daban*, *estabais*, etc. (García del Pozo 1825a, 5)

3.2.3.2 La *c*, la *q* y la *z*

Dado que la doble articulación de la *c* podía generar confusiones en la escritura con las grafías *q* y *z*, es frecuente que se aborden de forma conjunta²². Precisamente por representar dos fonemas distintos, todos los autores del corpus se detienen en cuestiones relativas a la pronunciación de la *c*²³.

El fonema velar, al que los autores denominan sonido fuerte o sonido equivalente a *k* o *q*, aparece representado con una *c* cuando este va seguido de las vocales *a*, *o*, *u*; en cambio, si va seguido de las vocales palatales, se debe escribir con *q*, seguido de una *u* ínsona.

El segundo fonema asociado a la grafía *c* es el interdental —o sonido suave o equivalente a *z*—, siempre que vaya seguida de las vocales *e*, *i*²⁴; con el resto de

²⁰ Se leen en las ortografías de la Academia (1820, 24-27), Maliá (1843, 10-12), Navarro (1840, 9-11), Suárez y Quinzá (1825, 21-22) y Zudaire y Muniáin (1842, 8-10).

²¹ Pone ejemplos del morfema de pretérito imperfecto con *b* o ejemplos de los sufijos *-avo/a*, *-ivo/a*.

²² La Academia y García del Pozo mantienen la división individual por letras.

²³ Suárez y Quinzá lo hace en el apartado del manual dedicado a la prosodia.

²⁴ Zudaire y Muniáin añaden algunas excepciones que se debían escribir con *z* como *zelo* y *zizaña*.

las vocales, el fonema aparecerá representado con la *z*. La Academia (1820, 28), Navarro (1840, 12) y Zudaire y Muniáin (1842, 11) recuerdan que, de acuerdo con estas reglas, los plurales de las voces que en singular acaban en *z* se escriben con *c*, como *paces* o *felices*; sin embargo, Maliá propone algo distinto en su manual: "Por la adición de la sílaba *es*, como *pazes*, *cruzes*, *voces*" (Maliá 1843, 13).

El análisis de las reglas de ortografía relativas al uso de estas grafías pone de manifiesto que había un acuerdo generalizado en este punto y que se ha mantenido a lo largo de las dos últimas centurias. No obstante, pese a que en las reglas no se observan disensiones entre los autores de los manuales, Zudaire y Muniáin, en una nota al pie, cuestionan la *u* de las sílabas *que*, *qui*: "Ninguna falta hace la *u* en las sílabas *que*, *qui*; pues que sin ella leeríamos igualmente *qe*, *qi*" (Zudaire y Muniáin 1842, 11).

3.2.3.3 La *g* y la *j*

La principal preocupación de los autores de ortografías en relación con los usos de *g* y *j* era concretar en qué casos se debía emplear una y otra grafía con sonido fuerte, esto es, con el fonema velar fricativo sordo. Es más, puesto que la relación grafofónica de *j* y /x/ era lo habitual y, por tanto, se sobreentendía²⁵, lo relevante era determinar en qué contextos la *g* se asociaba a esta articulación.

La Academia (1820, 32-33), por un lado, y Suárez y Quizá (1825, 22), Navarro (1840, 12), Zudaire y Muniáin (1842, 11) y Maliá (1843, 14), por otro, coinciden en que el fonema /x/ seguido de vocal palatal se escribirá con *g*, con algunas excepciones en las que el uso constante ha fijado su uso con *j*, generalmente nombres bíblicos. Con todo, se observan vacilaciones en la aplicación de esta regla en la propia redacción de los manuales: Zudaire y Muniáin contravienen sus propias normas ortográficas en la escritura de voces como *oríjen* (1842, 9 y 12), *jerundio* y *jeneralmente* (1842, 34) y *jeneral* (1842, 36)²⁶. Lo mismo ocurre en el manual de Maliá (1843, 8 y 10), que, además, incurre en contradicciones, ya que, aunque sostiene que el fonema /x/ se escribirá con *g* antes de las vocales palatales, en las reglas de la *j* afirma que:

P. Cuándo nos serviremos de la *j*?

R. Siendo uniforme la articulación de esta letra con todas las cinco vocales como se nota en las combinaciones *ja*, *je*, *ji*, *jo*, *ju*, es sin contradicción mas natural y sencillo escribir con ella todas las voces de sonido gutural fuerte (Maliá 1843, 15)

²⁵ Eso explica que, a excepción de la Academia, Maliá y Suárez y Quinzá, los autores de ortografía no se detenían a exponer cuándo se empleaba la *j* con el valor de /x/.

²⁶ No el único caso en el que se observa inestabilidad ortográfica. Fuera de nuestro corpus, otros autores de ortografías escolares (Gallardo 1837) incurren en contradicción al emplear una ortografía en la redacción de sus textos distinta a la que dictan.

García del Pozo, por su parte, no se avino con la Academia y propuso una modificación de la norma ortográfica: "La G áspera deberá ir cediendo sus dos sílabas a la J" (1825a, 9); "Propenderemos a que la J vaya quedando única en su articulación" (1825a, 10). Así pues, insta a que, de forma progresiva, la ortografía se adapte para que se establezca una correspondencia biunívoca entre *j* y /x/.

3.2.3.4 La *h*

La relación entre el plano oral y el plano escrito que suele vertebrar las reglas de ortografía de estos manuales no se aplica al caso de la *h*, por lo que los autores buscan alternativas para sistematizar el uso de esta grafía.

La primera es recurrir al origen de las voces: si se escribían con *h* en latín, la conservarían en español (Academia 1820, 34-35; Navarro 1840, 14; Zudaire y Muniáin 1842, 12; Maliá 1843, 17-18). También se escribirían con *h* aquellas que tuvieran *f* en latín; sin embargo, dado que los alumnos de primera educación no estaban versados en la lengua latina, algunos autores, como Suárez y Quinzá (1825, 22-23), recurrían al método comparativo entre lenguas vivas. Así, si la voz en valenciano contenía una *f*, entonces, se escribiría con *h* en español.

Otra alternativa a la pronunciación consistía en buscar patrones que se repitieran en nuestra lengua. Por ejemplo, las sílabas *hue*, se escribirían con *h* (Academia 1820, 35; Suárez y Quinzá 1825, 22; Navarro 1840, 14; Zudaire y Muniáin 1842, 12; Maliá 1843, 17), una regla que Maliá y Zudaire y Muniáin extendieron a las sílabas *ia*, *ie*, *ui*. No obstante, no hay homogeneidad en las reglas de los manuales: algunos señalaron que el verbo *haber* y todas sus formas llevan *h* (Navarro 1840, 14; Suárez y Quinzá 1825, 22; Maliá 1843, 17), al igual que las interjecciones (García del Pozo 1825a, 10; Suárez y Quinzá 1825, 22); otros, que se escribe entre vocales (Navarro 1840, 14; Maliá 1843, 18), bien para distinguir su pronunciación (Zudaire y Muniáin 1842, 12), bien para "escusar algunos acentos i diéresis" (García del Pozo 1825a, 11).

Aunque todas las reglas relativas al uso de la *h* se circunscriben dentro de la norma académica, Navarro y Zudaire y Muniáin manifestaron su disconformidad con esta grafía: "muchos no la percibimos, por lo que podría desterrarse de nuestro alfabeto" (Navarro 1840, 14); "No la conceptuamos mui necesaria en semejantes casos, i nada importaria que se suprimiese en todos ellos" (Zudaire y Muniáin 1842, 12).

3.2.3.5 La *m* y la *n*

Las reglas sobre las grafías *m* y *n* se limitan a las dudas que surgían en la concurrencia de sonidos nasales y los fonemas bilabiales *b* y *p*. A excepción de D. E. O., todos están de acuerdo en que antes de *p* y *b* se escribirá *m*.

García del Pozo (1825a, 12) y Suárez y Quinzá (1825, 22) dedicaron un espacio a la ortografía de la *n*: antes de *m* y *v*, se escribirá *n*, una regla que García del Pozo amplió también a la escritura antes de *f*.

3.2.3.6 La *r*

La ortografía de la *r* se resume en delimitar los casos en los que el fonema vibrante múltiple no se asocia con el dígrafo *rr* sino con la grafía simple. Solo Maliá (1843, 16) y Zudaire y Muniáin (1842, 13-14) se detienen a comentar el resto de los usos de la *r*.

En líneas generales, hay asenso entre los autores y la Academia: en posición inicial de palabra, después de *l*, *n* y *s*, en compuestos como *maniroto*, y a continuación de un prefijo como *pre*, *pro* o *sub* se escribirá *r* con valor de vibrante múltiple. A esto, García del Pozo (1825a, 14) añade otra regla más: "Suena también como RR antes de L o N, no en las palabras compuestas sino en las simples" y pone como ejemplo de compuestos "super-numerario", "inter-locutor" y formas verbales con pronombres enclíticos como "ver-los" o "ir-nos", además de varias excepciones a la regla. Sin embargo, el autor sostiene que la *r* de palabras simples como "Carlos (de Carolus), cornisa (de coronisa), mirla (de mérula)" se articula como una vibrante múltiple; de hecho, se observa que la *r* de estas últimas es ligeramente distinta a la forma que adopta en las palabras compuestas anteriormente mencionadas. Ahí radica la propuesta reformista de García del Pozo: introducir una nueva grafía de *r* simple tradicional que represente el fonema vibrante múltiple (Imagen 1).

La erre de carácter sencillo debería diferenciarse de la eRe (así *R*, *R̄*, *Rr*).

Una vez introducido el uso de la *R* sencilla, pronto cesaría el impropio de la RR doble.

Imagen 1. Las grafías de la vibrante en García del Pozo (1825a, 15)

No obstante, el autor no aclara si esta nueva grafía suplantaría a la *rr* —de ser así, esta regla entraría en conflicto con su propio alfabeto, en el que incluye el dígrafo como letra de la lengua española— o si coexistirían tres grafías distintas para los

fonemas vibrantes del español, una solución antieconómica que no resolvería las dudas ortográficas.

3.2.3.7 La y y la i

La ortografía académica establecía usos vocálicos para la consonante *y* que podían generar confusiones con la vocal *i*: la *y* suplantaría a la *i* para representar la conjunción copulativa o en diptongos en posición final y sin acento. Dentro de nuestro corpus, Suárez y Quinzá (1825, 21) y Malía (1843, 17) fueron los únicos que suscribieron estas reglas; el resto se alejó de la norma con el propósito de simplificar la ortografía.

La propuesta de Navarro (1840) solo afectó a la conjunción, mientras que las ortografías de García del Pozo (1825a)²⁷ y Zudaire y Muniáin (1842) desecharon cualquier uso vocálico de la consonante.

Tampoco debe escribirse la *y* griega por conjunción á pesar del uso, porque esta letra siendo como es consonante, no debe usarse de ella mas que cuando haga officios de tal hiriendo con fuerza alguna vocal, como [...] *i* cuando esté despues de vocal pronunciándose con ella en un solo tiempo, como hay, ley, rey, estoy (Navarro, 1840, p. 15).

El uso de la *y* consonante en fin de dición como [...] debe apropiarse desde luego la *i* vocal como peculiar suyo; escribiéndose hoi *i* mañana, sin que pueda haber confusion acentuando la *i* siempre que cargue en ella la pronunciación (Zudaire y Muniáin, 1842, p. 13).

3.2.3.8 La x

Hasta ahora, los contenidos de las obras del corpus han demostrado mayor o menor conformidad con el texto académico, pero, en ningún caso, la oposición a la norma ha sido generalizada. El uso de la *x*, sin embargo, sí que movilizó de forma unánime a los autores de ortografías escolares contra la obsolescencia de algunas reglas académicas²⁸. Me refiero al uso de la *x* para representar el fonema fricativo velar sordo (/x/) en posición final de palabra. La Academia, que acabó desestimando esta regla ortográfica en 1844 (Esteve Serrano 1982, 414-415), aún la mantenía en su edición de 1820²⁹, pese a que esta relación grafofónica parecía que

²⁷ "La *I* siempre debe ser vocal, i la *Ye* siempre consonante" (García del Pozo 1825a, 5).

²⁸ Malía (1843) no trata de la *x* en su obra.

²⁹ Pese a que mantuvo la grafía unos años más, ya en su edición de 1815, la Academia suprimió la correspondencia grafofónica entre la *x* y el sonido velar: *Se conservará la x en las pocas voces que terminan con esta letra, como relo, box, carcax, relex, dix, almoradux; pero inclinando siempre la pronunciación á la suavidad de la cs, por no ser propio de nuestra lengua las terminaciones fuertes de la g y de la j en fin de dición* (Academia, 1815 citado en Terrón Vinagre 2020, p. 404).

estaba cayendo en desuso: Navarro (1840, 13) afirmó que "en el día está desterrado este uso", mientras que Zudaire y Muniáin (1842, 14) sostenían que "conservan algunos la *x* al fin de diccion con el sonido de *j*".

Independientemente de las opiniones acerca del uso común y de sus consecuencias en la ortografía, los ortógrafos y maestros extraacadémicos se adelantaron a la Academia y condenaron este uso, aunque no hubo acuerdo general en las alternativas. De nuevo, observamos cierta inestabilidad entre la *g* y la *j* como sustitutas de la *x* en posición final: Suárez y Quinzá propuso ambas *e*, incluso, se decantó por la *g* en la voz *relog* (1825, 9); el resto optó por la *j*.

De todos los manuales, llama la atención el de García del Pozo (1825a, 16), donde la propuesta de modificación al texto académico aparece manuscrita en una nota al pie como enmienda al impreso en el que se había manifestado a favor de mantener este uso de la *x*. En el mismo año en el que su *Compendio de la doble ortología* vio la luz, se imprimió también la obra de la que se extractó este manual destinado al uso de las escuelas, a saber, *La doble ortología castellana* (García del Pozo 1825b). En este último, incluyó un aviso al final del texto donde dio cuenta de las circunstancias en las que se produjo la impresión de la obra para justificar los errores que tuvo que corregir a mano:

Las novedades de ortografía aquí propuestas, la dificultad para la corrección de las pruebas tipográficas, hecha desde muchas leguas de distancia y por el correo, i otros inconvenientes, han dado ocasión a muchos yerros de imprenta, i a la falta de exactitud en casi todas las letras nuevamente abiertas, i en las grabadas del último abecedario: lo cual (i algunas observaciones hechas después,) se ha procurado suplir en parte con correcciones hechas a mano (García del Pozo, 1825b, 157).

Si bien no encontramos una advertencia que justifique las anotaciones a mano en los márgenes de la obra que nos ocupa, no sería descabellado aventurar que la impresión del *Compendio* se produjo en similares circunstancias a la obra original. Así las cosas, ante las dificultades que alegó García del Pozo para la corrección cuando dio su texto a las prensas, no pudo sino rectificar a mano ante la presión del uso común.

Frente a esta disputa sobre usos arcaizantes de la *x*, todos —también la Academia, pese a que Navarro afirme lo contrario³⁰— comparten la opinión de sustituir la *x* por *s* ante consonante con el objetivo de evitar la "afectación" en la pronunciación. Ahora bien, Zudaire y Muniáin (1842, 14), aunque se suman a la propuesta, reconocen que el uso aún no es constante.

³⁰ "En las voces que delante de consonante se usaba *x* se escribe ya *s*, como *escelentísimo*, *escepcion*, *esprimir*, aunque la Academia no ha hecho innovacion en esta parte" (Navarro 1840, 13). Sin embargo, en la *Ortografía* de la Academia se lee lo siguiente: "*Por el facil tránsito y conmutacion de la x á la s podrá esta sustituirse á la primera cuando la sigue una consonante*" (Academia 1820, 55-56).

4. Conclusiones

Una lectura atenta de los prólogos de nuestras ortografías y la comparación de sus contenidos con los de la edición inmediatamente anterior de la *Ortografía* académica revela que, antes de que la enseñanza de la ortografía académica fuera obligatoria en las escuelas, existían dos actitudes en la redacción de manuales para uso escolar.

Por un lado, encontramos posturas más ortodoxas en los manuales de Navarro (1840), Suárez y Quinzá (1825) y Malía (1843), pues sus textos suscriben buena parte de las reglas que estipula la Academia. Las propuestas de reforma son escasas, poco arriesgadas y en ellas no se trasluce un tono revolucionario.

Es preciso recordar que, hasta 1844 no se oficializó la *Ortografía* académica, lo que explicaría usos vacilantes como los que hemos observado en el par *g-j*, donde, en la práctica, no se aplicaban de forma homogénea las reglas que, por lo general, todos aprobaban. A esto se suma que la norma de la Corporación no contaba con una tradición sólida: sus inicios datan de mediados del siglo pasado, por lo que estaba sometida a constantes cambios y revisiones. De hecho, algunas diferencias entre los autores de este grupo y la Academia, como las que afectan a la *x*, acabarían siendo aprobadas poco después por la Institución, un indicador de que, simplemente, los primeros se adelantaron en la constatación de usos generalizados.

A medio camino entre ortodoxos y heterodoxos se sitúan Zudaire y Muniáin (1842). Como profesores de instrucción primaria, se posicionan a favor de la reforma, aunque parecen contenerse cuando se declaran seguidores de los principios académicos que rigen la ortografía. Divididos entre sus deseos y sus obligaciones, publican un manual cuyas reglas difieren en algunos puntos de la norma académica, aunque se resignan a acatarla en lo esencial, limitándose a manifestar su disconformidad en críticas a pie de página.

Junto a estas actitudes más conservadoras, encontramos otras más inconformistas, dispuestas a levantarse contra los que representaban la autoridad lingüística. En este grupo se sitúan D. E. O. (1823) y García del Pozo (1825a) los únicos autores del corpus que, o bien parecen estar desvinculados de las escuelas de instrucción básica, o bien no reconocen su filiación con este sector.

El más revolucionario fue, sin duda, D. E. O. (1823), cuya ortografía representa un intento de implantar la nueva ortografía arreglada a la pronunciación en la enseñanza escolar. Este es el ejemplo más claro de que el proyecto de reforma que los maestros discutían fuera de las aulas superó los límites de las reuniones entre los profesionales de la educación para materializarse en un libro de texto.

Ahora bien, desde un punto de vista cuantitativo, no podemos afirmar que las propuestas de los neógrafos tuvieran repercusión en los manuales de ortografía escolares, ya que, aparte de este ejemplo, encontramos el *Compendio* de García

del Pozo (1825a), que, aunque también es revolucionario, no aplica el principio de pronunciación de forma tan sistemática como el anterior, ni parece basarse en el nuevo silabario elaborado desde el Colegio Académico de Profesores de Primeras Letras. El ortógrafo —y ortólogo— era partidario de conceder mayor peso al principio de pronunciación en la ortografía española, pero su propuesta no coincidía con la de los docentes reformistas para la instrucción primaria.

Asimismo, el análisis ha puesto de manifiesto en varias ocasiones las diferencias entre la obra de García del Pozo (1825a) y el resto de los manuales estudiados. La ausencia de paratextos y la falta de didacticismo en la obra, que se observa en la búsqueda de la exhaustividad en la selección de los contenidos o en su disposición siguiendo un orden alfabético —el mismo que adoptó la Academia, una obra que no estaba destinada al ámbito educativo—, la alejan del modelo habitual de ortografía escolar.

En definitiva, sí encontramos publicaciones destinadas a un público en formación en la primera mitad del siglo XIX que pretendían imponer la enseñanza de una ortografía fonética; sin embargo, suman un número poco representativo: solo 2 de las 18 que se han localizado en formato físico o digital son verdaderas propuestas de cambio de la norma ortográfica.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- [Academia] Real Academia Española. 1815. *Ortografía de la lengua castellana, compuesta por [...]* Octava edición notablemente reformada y corregida. Madrid: Imprenta Real.
- [Academia] Real Academia Española. 1820. *Ortografía de la lengua castellana, compuesta por [...]* Novena edición notablemente reformada y corregida. Madrid: Imprenta Nacional.
- Anónimo. 1811. *Ortografía de la lengua castellana en verso arreglada á la de la Real Academia, reimpressa para los alumnos de D. Antonio Pla*. Mallorca: Imprenta de Buenaventura Vila-llonga.
- Ballester de Belmonte, Tomás. ¿1820? *Compendio ó breve esplicacion de la ortografía castellana, arreglada á la que últimamente ha reformado y publicado la Real Academia Española*. Matarró: Juan Abadal.
- Ballester de Belmonte, Tomás. 1827. *Compendio ó breve esplicación de la Ortografía y Prosodia Castellana, con arreglo al diccionario y ortografía que ultimamente ha reformado y publicado la Real Academia Española*. Barcelona: Imprenta de José Torner.
- Colegio Académico de Profesores de Primeras Letras. 1822. *Silabario arreglado á la pronunciacion*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- D. E. O. 1823. *Nueva Ortografía y Prosodia de la lengua castellana bajo las reformas hechas en el alfabeto por el colegio de maestros de primeras letras de Madrid. Compuesta por [...] para uso de las escuelas*. Madrid: Imprenta de Antonio Martínez.
- Delgado de Jesús y María, Santiago, Sch. P. 1816. *Elementos de ortografía castellana, para uso de los discipulos de las Escuelas Pías*. Madrid: Imprenta de D. Manuel Memije.

- Fernández de San Pedro, Antonio. 1815. *Reglas instructivas de la ortografía y ortología española, puestas en verso, para la facilidad de la memoria y practica de ellas. Corregidas, segun la última edicion de la Ortografía de la Real Acadèmia de la lengua Española*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- Gallardo, José. 1837. *Lecciones de ortografía castellana, dispuestas para el uso de la juventud*. Málaga: Imprenta del Comercio.
- García del Pozo, Gregorio. 1817. *Paralelo entre la ortología y la ortografía castellanas, y propuestas para su reforma*. Madrid: Imprenta de D. M. de Burgos.
- García del Pozo, Gregorio. 1825a. *Compendio de la doble ortología, para uso de los que frecuentan las escuelas*. Madrid: Imprenta de E. Aguado.
- García del Pozo, Gregorio. 1825b. *La doble ortología castellana, o Correspondencia entre la pronunciación i la escritura de este idioma*. Madrid: Imprenta de E. Aguado.
- García Jiménez, Antonio. 1832. *Nueva ortografía teórico-práctica, ó Colección de palabras de dudosa escritura, para uso de las oficinas, y de los que quieran escribir con toda correccion, y conforme al último Diccionario de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Calle del Amor de Dios.
- García, Juan José & Torrecilla, Ezequiel. 1821. *Compendio de la ortografía castellana puesta en forma de diálogo, con la posible claridad y sencillez*. Pamplona: Imprenta de Longas
- González, José María. 1832. *Tratado de ortografía castellana, dispuesto con la mayor sencillez para la inteligencia y utilidad de toda clase de personas por [...] Hic enim usus est litterarum ut custodiant voces, et velut depositum reddant legentibus. Quint. Ist. Orat*. Madrid: Imprenta de Eusebio Aguado.
- Iturzaeta, José María de. 1840. *Ortografía práctica, ó sea, uso de las letras y acentuacion; ilustrada con varias notas para los establecimientos de educacion*. Madrid: Imprenta de don Antonio Mateis.
- Izaga, Juan Esteban de. 1821. *Ortografía castellana, ó Arte de escribir con propiedad la lengua castellana, Dispuesta en un nuevo orden mas arreglado y conforme á la lógica, con una instruccion al fin acerca del método práctico de enseñarla á los Niños de las escuelas por [...] Pocas reglas y mucha práctica*. Barcelona: Silverio Lleyxá.
- Llobet, Isidro. 1813. *Resumen de la ortografía para el uso de los niños, que concurren en la en la Escuela Publica de Villanueva y Geltrú util á toda clase de personas*. Villanueva y Geltrú: Imprenta de José Rubio.
- Maliá, José María. 1843. *Tratado de ortografía y prosodia castellana*. Mahón: Imprenta de la viuda de P. A. Serra.
- N. A. 1817. *Pequeña ortografía para los principiantes de primeras letras*. Tenerife: s. n.
- Navarro, Pedro Manuel. 1840. *Tratado de ortografía castellana dispuesto por [...] para uso de las primeras letras, i sumamente útil, por el orden con que se hallan las respuestas, para los que deseen sufrir examen, bien sea particular ó público*. Madrid: Imprenta de D. José Palacios.
- Suárez y Quinzá, Serapio. 1825. *Tratado sucinto de la ortología y ortografía castellana, escrito para la instrucción de los niños de su escuela*. Valencia: Benito Monfort.
- Zudaire, Rafael & Muniáin, Veremundo. 1842. *Tratado de pronunciación i ortografía castellana puestos en forma de diálogo para uso de las escuelas de instrucción primaria*. Pamplona: Imprenta de Francisco Erasun.

Fuentes secundarias

- Esteve Serrano, Abraham. 1982. *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- García Folgado, María José. 2006. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- García Folgado, María José & T. Montoro del Arco, Esteban & Sinner, Carsten. 2015. "El diálogo en la enseñanza de los conceptos gramaticales". En Brumme, Jenny Brumme y López Ferrero, Carmen (ed.), *La ciencia como diálogo entre teorías, textos y lenguas*. Berlín: Frank y Timme, 49-66.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2020. "Epígonos del reformismo ortográfico en España tras la oficialización de la doctrina académica (1844-1868)". En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 58.1, 135-158. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.29393/rta58-6vger10006>>.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2022. *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Berna: Peter Lang.
- González Corrales, Leticia. 2021. "Algunas notas sobre las ortografías escolares extraacadémicas del siglo XIX (1800-1857)". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* XIII.2, 181-199.
- González Corrales, Leticia. 2022a. "Navarro, Pedro Manuel". En: Alvar Ezquerro, Manuel (dir.), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*. Disponible en <<https://bvfe.es/es/autor/10312-navarro-pedro-manuel.html>> [Fecha de consulta: 14/06/2022].
- González Corrales, Leticia. 2022b. "García del Pozo, Gregorio". En: Alvar Ezquerro, Manuel (dir.), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*. Disponible en <<https://bvfe.es/es/autor/9807-garcia-del-pozo-gregorio.html>> [Fecha de consulta: 14/06/2022].
- Martínez Alcalde, María José. 2010. *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Berna: Peter Lang.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2014. "Contribución de los tratados de ortología decimonónicos a la historia de la fonética española". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* 6.2, 161-180. Disponible en <<https://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/85>>
- Quilis Merín, Mercedes. 2014. "La Academia Literaria i Zientífica de Instruccion Primaria: defensa razonada (y apasionada) de su ortografía filosófica en 1844". En: Calero, María Luisa et al. (ed.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus Publikationen, 607-616.
- Soto Alfaro, Francisco. 2005. *Manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra de 1800 a 1912*. Madrid: UNED.
- Terron Vinagre, Natalia. 2020. *Lexicografía académica del siglo XIX: macroestructura y ortografía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/671903/ntv1de1.pdf?sequence=1>>.
- Villa, Laura. 2015. "La oficialización del español en el siglo XIX. La autoridad de la Academia". En: del Valle, José (ed.), *Historia política del español: la creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 107-121.

Título / Title

Educadores frente a académicos: posturas contrarias a la Academia en las ortografías escolares del siglo XIX (1800-1844)

Educators versus academicians: oppositional voices in orthographies for learners from the 19th century (1800-1844)

Resumen / Abstract

En la España del siglo XIX, la ortografía fue motivo de disputa entre educadores y académicos. Ante las dificultades que ocasionaba entre su alumnado el aprendizaje de las reglas de uso de las letras, los maestros defendían una ortografía fonética que, tras varios años de debates, cobró forma en una propuesta que la Corporación rechazó. Entretanto, ¿qué ocurrió en las aulas de educación primaria? ¿Esta disputa tuvo alguna repercusión en los manuales que servían de guía para la enseñanza? El objetivo de este trabajo es analizar los manuales de ortografía publicados entre 1800 y 1844 en busca de posturas contrarias a la Academia. Para ello, cotejaremos los contenidos de las ortografías escolares con los de la edición de la *Ortografía* académica inmediatamente anterior (1820) y nos detendremos en los prólogos para conocer la opinión del autor sobre la polémica ortográfica.

During the 19th century, Spanish teachers and the Royal Spanish Academy quarreled about orthography. As their students struggled to learn academic orthography, teachers argued in favour of a spelling reform which was rejected by the Institution. However, the extent to which this debate reached primary schools is still unknown. The aim of this study is to examine the orthographies for learners published between 1800 and 1844 in search of defiant attitudes towards the Academy. The focus will be on paratexts in order to gather information about the author's opinion on the spelling reform, but also on their contents which will be compared with the last edition of the Royal Spanish Academy's orthography, published in 1820.

Palabras clave / Keywords

Ortografía, siglo XIX, manuales escolares, reforma ortográfica, ortografía fonética.
Orthography, 19th century, textbooks, spelling reform, phonemic orthography.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Leticia González Corrales
Departamento de Artes y Humanidades
Facultad de Artes y Humanidades
Universidad Rey Juan Carlos
Camino del Molino, 5
28943 Fuenlabrada, Madrid
Correo electrónico: leticia.gonzalez@urjc.es

Susana Pastor Cesteros

La aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del s. XX

1. Introducción

Es indudable el enorme atractivo que las culturas hispánicas despiertan en todo el mundo y que ha provocado, en las últimas décadas, un resurgir del hispanismo. Un ejemplo de ello puede rastrearse en el *Anuario del Español 2021* (Instituto Cervantes 2021), que repasa la situación de la enseñanza del español en todo el mundo, al tiempo que conmemora el 30.º aniversario de la constitución del Instituto Cervantes, pero también en el monográfico previo sobre hispanismo del *Anuario del español 2014* (Instituto Cervantes 2014). Este último, con una introducción de Jean-François Botrel, presidente emérito de la *Asociación Internacional de Hispanistas*, recogía el panorama, en aquel momento, del hispanismo británico, francés, italiano, portugués, alemán, asiático (chino y japonés), estadounidense, canadiense, postsoviético y norteafricano. Todos ellos, sin duda, han contribuido a engrandecer nuestro conocimiento de las culturas hispánicas, tal vez porque la clave está en esa mirada 'desde fuera' que aporta el hecho de ser un estudioso extranjero. Sin embargo, no podemos dejar de lado el hispanismo promovido por los propios hispanos, pues es la conjunción de ambos la que aporta una enriquecedora visión de conjunto.

Junto a este esplendor del hispanismo, o tal vez precisamente en su raíz, estamos viviendo un boom del español. No solo por la valía cultural o literaria que la lengua lleva aparejada, algo que siempre ha estado ahí, sino también, ahora, por el potencial de su número de hablantes, por su expansión en EE. UU. y por el impacto que ambos fenómenos provocan en la economía. No en vano se habla del español como valor económico¹. Sin duda, el progresivo afianzamiento del español ha venido de la mano del crecimiento de la propia lengua, tanto demográficamente como por la importancia política, socioeconómica y estratégica de

¹ Tal como afirma Fernández Vitores (2021): "Crece el peso del español como lengua internacional: ya no es visto únicamente como una vía de acceso a una cultura de primer orden, sino también como un activo económico en toda regla y como una herramienta muy útil en los terrenos comercial y diplomático".

los países que la hablan, tal como se interpretan estos procesos en términos sociolingüísticos. En definitiva, estamos ante un enorme crecimiento del número global de hablantes nativos y de personas que lo aprenden como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)². Obviamente, en la actualidad, recorren caminos distintos la lingüística aplicada a la adquisición del español y el hispanismo dedicado a la lengua y la cultura hispánicas. A principios del s. XX, sin embargo, cuando aún no estaba desarrollada como ahora la instrucción formal del español, los lazos entre ambas disciplinas eran más estrechos y el profesorado de español como lengua extranjera (ELE), con su tarea docente cotidiana, contribuyó sin duda de una manera muy directa (como creo que sigue haciéndolo) al asentamiento y consolidación de los estudios hispánicos en todo el mundo.

Partiendo de un concepto global de lo que implica hoy en día ser hispanista, que contempla el estudio de nuestra lengua de una manera integradora desde la perspectiva tanto lingüística como literaria y transcultural, cabe preguntarse cómo se fue fraguando el hispanismo actual a partir de tal interés por parte de hablantes no nativos de español. En ese sentido, el objetivo de este estudio es mostrar y reivindicar el papel que durante la primera mitad del s. XX desempeñó la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la configuración y posterior difusión del hispanismo internacional.

Así pues, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se gesta y se va visibilizando, desde principios del siglo XX, este potencial del aprendizaje del español como área de estudio? ¿Cómo se institucionaliza la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Cómo cristaliza el hispanismo, desde sus raíces en los siglos precedentes, pero en relación con la enseñanza de español? ¿Ha estado desde los inicios presente la visión panhispánica que hoy en día se defiende como la única que permite un mutuo reconocimiento de todas las variantes lingüísticas y culturales de nuestra lengua?

Para responder a los interrogantes anteriormente planteados, he seguido una metodología analítica del material bibliográfico especializado, tras una búsqueda relacionada con el hispanismo y el ELE, las instituciones vinculadas a ambos (su creación, objetivos, actividades y desarrollo) y el profesorado (en biografías, pero también en las impresiones acerca de la labor docente en sus memorias). Como resultado, mostramos algunos datos, que habrán de ser por fuerza incompletos, aunque confiamos en que tracen un panorama que permita entender mejor la aportación del ELE al hispanismo actual en la primera mitad del s. XX.

La delimitación cronológica que establecemos viene dada por la fecha de la fundación de la *Hispanic Society of America*, en 1904, y la de la *Asociación*

² No entro en distinciones terminológicas entre LE y L2, que pueden encontrarse en Pastor Cesteros (2016), pero uso en este contexto principalmente la denominación ELE, en lugar de español como lengua adicional, más propia de los estudios de adquisición, por tratarse de la más extendida y la que se identifica mejor con los cursos "para extranjeros" de principios del s. XX.

Internacional de Hispanistas, en 1962, dos instituciones cruciales en la constitución del hispanismo. En ese periodo se establecieron las bases de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, desde una visión integral de la lengua y la literatura.

Existen multitud de trabajos que abordan aspectos concretos relacionados con este tema, pero desde tradiciones distintas y con finalidades también diversas. Así, por un lado, desde la perspectiva de la historia cultural de España, son interesantísimos los trabajos sobre la Edad de Plata en relación con las iniciativas pedagógicas universitarias (Ruiz Berrio 2000), la literatura (Mainer 2020) o los estudios filológicos (Portolés 1986). Por otro lado, existen investigaciones sobre el exilio de los escritores, profesores e intelectuales y en particular de las maestras (De Zuleta 1999; De la Guardia 2009, 2010, 2020), del mismo modo que el hispanismo internacional es también objeto de análisis desde cada país (Botrel 2007; Instituto Cervantes s. f.). Finalmente, desde el punto de vista de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, disponemos de trabajos como los de Sánchez (2002); de estudios sobre los inicios de las primeras instituciones dedicadas a los cursos de español (Madariaga y Valbuena 1999; Véguez 2018) y de publicaciones sobre el desarrollo y consolidación del ELE (Pastor Cesteros 2016). La bibliografía es amplia y diversificada. Sin embargo, son escasos los intentos de establecer los lazos entre estas corrientes y disciplinas para sacar a la luz la conexión entre la enseñanza del español como LE y el hispanismo internacional. Baralo (2014), siempre atenta a la reivindicación de la tarea docente, abrió esa espita. Esa es la línea que aquí pretendo seguir, para ver hasta qué punto la relación entre ambos es mayor de lo que suele reconocerse.

Para ello, la estructura que seguiré es la siguiente: tras este primer apartado introductorio, que ofrece las claves del interés que despertó nuestra lengua y cultura hace un siglo, así como los objetivos y el hueco en la investigación, el segundo explica los inicios del hispanismo a principios del s. XX, paralelamente a los primeros pasos de la enseñanza del español a no nativos de una manera cada vez más institucionalizada, tanto en los países hispanohablantes como fuera de ellos. El tercero se centra ya en el contexto de España, para mostrar, por un lado, cómo conecta la modernización de los estudios filológicos con la didáctica de la lengua y, por otro lado, las consecuencias, de cara a la enseñanza del español, del exilio de tantos intelectuales tras la guerra civil, con el ejemplo de la Escuela Española de Middlebury. El cuarto y último apartado ofrece las conclusiones, así como algunas líneas de investigación que quedan abiertas.

2. Inicios y evolución del hispanismo: el papel de instituciones y docentes en la enseñanza de español como lengua extranjera a principios del s. XX.

Sobre la base del interés por el estudio del español en siglos precedentes, puede decirse que a principios del s. XX cristaliza un movimiento de defensa de la investigación y la enseñanza regladas de la lengua y la literatura españolas, tanto en Europa como en América. Recogemos a continuación algunos hitos en tal proceso, comenzando por España, siguiendo con otros países europeos, para finalizar con lo sucedido en América.

2.1 Contexto europeo

En España, los primeros "Cursos de vacaciones para extranjeros" (así llamados, literalmente) empezaron a impartirse en la Residencia de Estudiantes en 1912 (Pérez-Villanueva 2011; Sáenz de la Calzada 2011). Estaban auspiciados por el *Centro de Estudios Históricos* (CEH), fundado en 1910 como una sección de la *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), de 1907 (Abad 2007). La Junta recogió en todas sus múltiples iniciativas el espíritu regeneracionista y krausista de la Institución Libre de Enseñanza y supuso una renovación evidente del ámbito pedagógico que nos ocupa, una "agencia de modernización pedagógica", en palabras de Ruiz Berrio (2000). En sus propósitos estaba impulsar la ciencia y formar al profesorado en el extranjero mediante estancias becadas, para modernizar y actualizar la investigación³. Por eso no es de extrañar que estos cursos naciesen al amparo de la Junta, pues era otro modo de imbuirse de novedades, esta vez recibiendo a estudiantes extranjeros en nuestro país.

Los cursos, que se impartían en verano, constituyeron la primera tentativa de estas características en suelo español y sirvieron de modelo para los cursos trimestrales de invierno de lengua y literatura para extranjeros que, con posterioridad, desde enero de 1915, organizó también la sección de Filología del CEH. Estos cursos veraniegos surgieron a instancias de profesores extranjeros que enseñaban lengua y literatura españolas en sus respectivos países y estuvieron

³ Entre los muchos profesores y literatos que fueron lectores de español en el extranjero con estas becas del CEH, bajo la dirección de Américo Castro, podemos mencionar a Ernesto Giménez Caballero, Lector de Español en la U. Estrasburgo en 1920-21; Jorge Guillén, Lector de Español en la Sorbona (1917-18); León Felipe en Cornell University (desde 1925 hasta 1929), tras haberse formado como profesor en Columbia University por mediación de Federico de Onís; o Dámaso Alonso, quien fue profesor de español en varias universidades extranjeras: U. Berlín (1921-23), U. Cambridge (1924-26 y 1928-29), U. Stanford (verano 1929), Hunter College, Columbia University (1929-30) y U. Oxford (1931-33).

dirigidos en sus inicios por Menéndez Pidal⁴. Durante el periodo de 1928 a 1931, la dirección de los cursos corrió a cargo de Pedro Salinas, una labor de gestión que le valió después para organizar los cursos de español en la Universidad Internacional de Santander, que fue también una idea suya.

La estructura de los cursos incluía conferencias, clases prácticas y de conversación, así como clases 'especiales', que equivaldrían a lo que hoy en día, salvando las distancias, definiríamos como español para fines específicos. En el curso de 1933, por ejemplo, las conferencias trataban sobre gramática, fonética, literatura, arte y geografía. Las clases prácticas eran de conversación, pronunciación y comentario de textos, ejercicios de transcripción fonética, composición (*sic*), dictado y traducción. Un programa bien completo, que refleja las tendencias metodológicas de la época, en la línea del método de enseñanza tradicional de gramática-traducción. En ese sentido, resulta curioso que se especifique para las clases prácticas que tendrían un máximo de 10 estudiantes, lo cual da idea de la atención individualizada que se prestaba, imprescindible para un correcto aprendizaje. En cuanto a los cursos especiales, se ofertaban 'La España de hoy', 'Literatura contemporánea', 'Vida y costumbres populares españolas', 'Entonación' y 'Español comercial'.

El programa cultural, del que se ocupaban Manuel Bartolomé Cossío y Manuel Gómez-Moreno, podía incluir visitas a museos o excursiones a ciudades de interés del entorno de Madrid, como puede verse en el cartel de la imagen 1, en el que se menciona el museo del Prado y demás museos de Madrid, el Palacio y la Armería nacional, o los viajes a Toledo, El Escorial, Segovia, La Granja y Salamanca.

⁴ La siguiente anécdota relatada por Alberti en sus memorias informa sobre el ambiente y las directrices de los cursos: "Se acercaba el verano. La Residencia se disponía, como siempre, a iniciar su curso para estudiantes extranjeros. Días antes, cuando fui a dar las gracias a don Ramón Menéndez Pidal por su voto como jurado del Premio Nacional de Literatura, me invitó a leer algunos de mis poemas en la inauguración del curso. Era la primera vez que iba a recitar ante personas desconocidas. A la hora de la apertura yo, que estaba sereno, llegué a perder parte de este aplomo, a causa de la advertencia de un señor de barba donjuanesca que, agarrándome entre la barba y la pared, me espetó de improviso:

—Tenga en cuenta, joven, que es usted andaluz, y que va a recitar ante extranjeros que vienen a Madrid a aprender el castellano. Hágalo despacio, pronunciando muy bien todas las palabras, sus finales, suplicándole un especial cuidado al emitir las *elles* y las *zetas*.

Cuando, algo atemorizado por aquellos consejos, iba camino del salón, pregunté a aquel amigo quién era aquel guapo señor de la barba al que asustaba tanto mi acento andaluz:

—Es Américo Castro, un ilustre filólogo. ¡Parece mentira que no lo conozcas!

Ante un juvenil auditorio de ingleses y norteamericanos, en el que se destacaban muchachas muy hermosas, recité, con fingida pronunciación castellana, poemas de mi *Marinero en tierra*." (Alberti, 1975: 218).

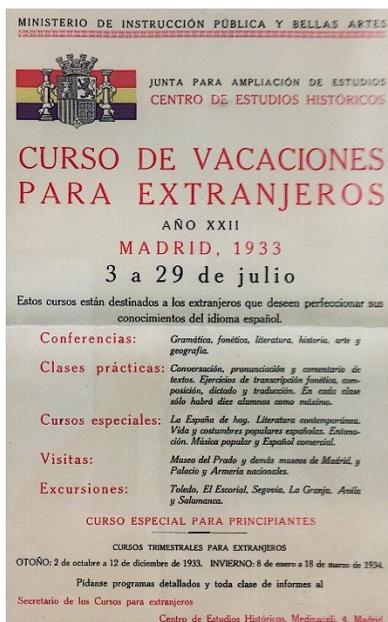


Imagen 1

La difusión de los cursos se realizaba a través de las embajadas, tanto en España como en el extranjero, y en los centros culturales de los distintos países (universidades, bibliotecas...). El profesorado, por su parte, se escogía de entre los expertos de las distintas secciones del CEH, como, por ejemplo, Tomás Navarro Tomás, Alfonso Reyes, Antonio García Solalinde, Américo Castro, Federico de Onís, Eulalia Galvarriato⁵ o el propio Salinas. En cuanto al alumnado, era mayoritariamente estadounidense y británico, aunque lo hubiera también de otras nacionalidades.

El espacio físico en el que se impartían los cursos fue al principio la famosa Residencia de Estudiantes, aunque después se utilizaron a su vez las instalaciones del CEH. La Residencia disponía de infraestructura adecuada con bibliotecas y aulas, además de que servía de alojamiento para el alumnado, si bien solo para los hombres, porque las mujeres se alojaban en el Instituto Internacional, otro centro digno de mención para el tema que nos ocupa.

El Instituto Internacional fue fundado en 1892 en San Sebastián por un matrimonio protestante de Boston, los Gulick, con el objetivo de servir de escuela a las mujeres de toda la península, con profesoras formadas en *colleges* femeninos

⁵ Galvarriato es de las pocas profesoras de las que se tiene noticia, quien, vinculada al CEH, dio clases tan solo en 1928. Tras casarse al año siguiente con Dámaso Alonso, se dedicó prioritariamente a la escritura y la traducción.

del este de EE. UU. (Instituto Internacional s. f.). Se trasladó a Madrid en 1903, por consejo de Francisco Giner y Manuel Cossío, con quienes los fundadores trabaron amistad. A partir de 1910, bajo la dirección de Susan Hungtinton, el Instituto adquiere una nueva dimensión, cubriendo más etapas educativas, además de impartir clases de inglés y deportes, y recibiendo conferencias de personalidades como Ortega y Gasset, Juan Ramón Jiménez o Menéndez Pidal. La gran pedagoga María de Maeztu comienza como profesora del Instituto en 1914 y su colaboración fue esencial en las actividades que se desarrollarían posteriormente.

En 1912, a petición de José Castillejo, que era entonces secretario de la JAE, el Instituto Internacional comienza a colaborar con la Junta para alojar a las estudiantes que venían a sus Cursos de vacaciones para extranjeros. Fruto de la colaboración con la JAE, una de las dos sedes del Instituto albergará la *Residencia de señoritas* desde su fundación en 1915, un centro parejo a la Residencia de Estudiantes, pero cuyas actividades son menos conocidas, a pesar de su indudable interés. En ese ambiente, es precisamente en el Paraninfo del Instituto donde en 1926 se presenta el *Lyceum Club*, para mujeres profesionales e intelectuales de Madrid, dirigido, como la propia Residencia, por María de Maeztu. En cierto modo, el Instituto y la Residencia de señoritas suplían la escasa oferta académica que la universidad ofrecía a las mujeres. Organizan así los primeros laboratorios de química o los primeros estudios de biblioteconomía de Madrid (De Zulueta y Moreno 1993; Vázquez Ramil 2012).

Así pues, en la medida en que en el Instituto había alumnas de muy diversas nacionalidades, cabe interpretar que sirvió también como centro de estudios para estudiantes extranjeras y españolas. Por ejemplo, según información de la propia institución, "en 1916 contaba con 25 alumnas internas, españolas, peruanas, puertorriqueñas, húngaras, portuguesas, francesas y norteamericanas [...]". En 1930 llega a España el primer grupo organizado de estudiantes universitarios norteamericanos. Este grupo se instala en el Instituto Internacional para estudiar durante un curso académico lengua española y cultura de España. Se trata del *Junior Year Abroad* de Smith College." (Instituto Internacional s. f.). Una de las profesoras y directora del programa fue Caroline Bourland, que se especializó en la enseñanza del español desde la creación del Departamento de Español de Smith College en 1913 (del que fue la primera directora) hasta 1939, cuando se jubiló. Allí fue coeditora de la revista *Smith College Studies in Modern Languages*. En su deseo de que sus estudiantes aprendieran más sobre España, ideó el programa de intercambio entre Smith College y la Residencia de señoritas a través de los mencionados cursos de español. Una de sus estudiantes en estos cursos fue Katherine Prue Reding, K. Whitmore de casada, con tal nombre después destacada hispanista, profesora de español y directora también de este pro-

grama. Se formó en Berkeley y Kansas, si bien defendió su tesis doctoral sobre los autores del 98 en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en 1935:

Profesora de Lengua y Literatura española en Richmond y en Smith College, de 1930 a 1963, esta hispanista compaginó la docencia en los EE. UU. con la del Instituto Internacional de la Mujer en Madrid, donde Salinas dio algunas clases a las estudiantes de Smith College mientras ella fue directora del programa. Por su gran labor fomentando las relaciones culturales entre España y los Estados Unidos, la viuda Whitmore recibió el Lazo de Dama de la Orden del Mérito Civil en 1953 (Escartín 2019, 132).

Katherine Whitmore refleja como tantos otros docentes de la época la doble dedicación a la literatura y a la enseñanza de la lengua a no nativos, como muestran dos de sus obras publicadas: *The Generation of 1898 in Spain as Seen Through its Fictional Hero* (1936), junto con *The new handbook for intermediate Spanish* (1942), además de otros estudios sobre poesía española del s. XX⁶. En definitiva, el programa con estudiantes norteamericanas en el que trabajaron Bourland y Whitmore, junto con otras colegas hispanistas, constituye una iniciativa pionera en la movilidad estudiantil, tanto más interesante cuanto que estaba enfocada específicamente a alumnas.

Con el precedente de los "Cursos de vacaciones para extranjeros" de la Residencia de Estudiantes, los primeros y más antiguos "Cursos de lengua y cultura españolas para extranjeros", así denominados, se impartieron en 1927 en Jaca, dependientes de la Universidad de Zaragoza (Pérez Lasheras 2018). Se enmarcaban en los Cursos de Verano que fueron iniciativa del catedrático zaragozano Domingo Miral, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Su proyecto contempló también la construcción de un edificio que haría las veces de Residencia Universitaria y los cursos se prolongaron hasta 1935, es decir, durante nueve ediciones.

Dos años después, en 1929, se instituye en la Universidad de Salamanca la 'Cátedra de Lengua Española' para españoles y extranjeros, adscrita inicialmente a la de Historia de la Lengua castellana. Con ella comienzan unos cursos para extranjeros (once en la primera edición), que se mantuvieron durante la guerra civil, para desaparecer como tales en 1943⁷. Es en 1963 cuando se constituyen

⁶ K. Whitmore es también conocida por ser la verdadera destinataria de los admirados versos de *La voz a ti debida*, *Razón de amor* y *Largo lamento*, pues fue amante de Pedro Salinas desde que se conocieron en 1932 hasta 1937 (aunque continuaron escribiéndose hasta 1941). Esta tempestuosa relación ha sido novelada por Muñoz Molina en *La noche de los tiempos* (2009) y por Susana Fortes en *El amor no es un verso libre* (2013).

⁷ A través del profesor de la Universidad de Salamanca Jesús Fernández González he sabido que los cursos comenzaron en realidad en 1928, si bien no se institucionalizaron hasta el año siguiente. En 1929 fueron, pues, los primeros cursos de verano, pero quienes los cursaron llevaban ya casi un año estudiando español.

oficialmente los Cursos de Lengua y Cultura Españolas, con tal denominación y bajo la dirección de César Real de la Riva (Real Ramos 2019), quien había sido ponente en los de Jaca y Santander, que le servían como modelo. Ya desde 1980 son renombrados como Cursos Internacionales de Lengua y Cultura Españolas, hasta la actualidad.

Por último, en 1932, fue creada por decreto del Ministerio de Instrucción Pública de Fernando de los Ríos la *Universidad Internacional de Verano de Santander*, bajo el rectorado de Menéndez Pidal y con Pedro Salinas como secretario general. En realidad, la idea de estos cursos procedía de Salinas, el verdadero inspirador, por su experiencia previa en los cursos para extranjeros de la Residencia de Estudiantes (Véguez 2017). Así pues, esta nueva Universidad con sede en el Palacio de La Magdalena acogió, desde el verano de 1933 hasta el de 1936, junto al resto de sus actividades universitarias y la enseñanza de idiomas, los Cursos de español para extranjeros.

Estos tuvieron algunos otros precedentes en la ciudad. Por ejemplo, en 1921 la Universidad de Liverpool escogió Santander para impartir clases de español a sus estudiantes; como a su vez lo había hecho el Colegio Mayor Universitario adscrito a la Universidad de Valladolid para sus cursos de español. También eran extranjeros los destinatarios de los cursos de la Sociedad Menéndez Pelayo en 1924 en Santander, bajo la dirección de quien desde 1915 era responsable de la Biblioteca Menéndez Pelayo, Miguel Artigas, quien con posterioridad fue director de la Biblioteca Nacional (1930) y miembro de la RAE (1935) (Memoria colectiva de Cantabria, 2020). Con tales antecedentes, los Cursos de la Universidad de Verano de Santander, que contaron con Pedro Salinas, Gerardo Diego o José María de Cossío entre sus docentes, se prolongaron hasta 1936, cuando la guerra los suspendió⁸. Se retomaron en 1938, si bien bajo la dirección de la Sociedad Menéndez Pelayo, y supusieron el germen de los posteriores cursos de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, que se refundó como tal en 1945 y entró de nuevo en funcionamiento a partir de 1947, en circunstancias políticas ya muy distintas (Madariaga y Valbuena 1999; Gómez Orbaneja *et al.* 2008).

Paralelamente, otros países en Europa despertaban también al interés por el español. El *Instituto de Estudios Hispánicos* de La Sorbona, uno de los grandes precursores del hispanismo en Francia, fue inaugurado en 1917, gracias en parte al apoyo de Menéndez Pidal (Niño 2017). Se constituyó como una institución universitaria de colaboración franco-española, en la que se formaron generaciones de hispanistas franceses y que a su vez permitió conocer la lengua y cultura

⁸ El comienzo de la guerra sorprendió en plenos cursos de verano a muchos estudiantes y profesores extranjeros que hubieron de ser evacuados en un barco con bandera internacional. En esa travesía ayudó con su gestión la hispanista francesa Mathilde Pomès, que se encontraba en ese momento en la Universidad Internacional de Verano de Santander.

española en París. Una de las hispanistas más eminentes fue Mathilde Pomès, la primera profesora agregada en Lengua Española en La Sorbona, quien ganó su cátedra por oposición en 1916 (Ruiz García 2020). Trabajó amistad con los más destacados miembros de las generaciones del 98, 14 y 27, de quienes publicó diversos estudios. Sin embargo, su labor fue más allá de la crítica literaria, pues contribuyó a la difusión de nuestra lengua promocionando lectorados (como el de Salinas en La Sorbona entre 1914 y 1917) y apoyando siempre la cultura española. Por ello fue objeto de un homenaje en Madrid en 1931 al que asistieron numerosas personalidades del mundo cultural del momento (Ruiz García 2020: 42). Ayudó también materialmente a muchos de ellos, en especial durante la guerra y en el exilio (Garbisu Buesa 2017c).

En definitiva, el Instituto de Estudios Hispánicos, en las dos primeras décadas de su historia, recibió en París a los grandes de la cultura y la academia española y latinoamericana, entre ellos Ramón Gómez de la Serna, Pedro Salinas, Gregorio Marañón, Salvador de Madariaga, Rafael Alberti o Eugenio d'Ors, que acudieron allí durante el curso 1935-1936. En 1935, además, por iniciativa de la JAE y como prolongación de su labor y de la de la Residencia de Estudiantes en el exterior, se fundó el Colegio de España en París. Su papel, por tanto, desde un punto de vista académico y cultural, ha sido crucial en el hispanismo francés.

Por último, la primera cátedra de español en Gran Bretaña (en realidad de Literatura española, la actual Cátedra Alfonso XIII de Estudios Hispánicos) fue establecida en la prestigiosa Universidad de Oxford en 1927⁹ (Garbisu Buesa 2017a y 2017b). Fue inaugurada al año siguiente por el polifacético Salvador de Madariaga, quien impartió docencia de lengua española en ella durante solo tres años, al parecer por falta de vocación docente, y a quien sustituyó Federico de Onís durante el siguiente curso, profesor que tuvo un papel destacado después en el hispanismo de Estados Unidos (Sanchís Pedregosa 2014). Obviamente, con anterioridad se impartían ya clases de español tanto en esta como en otras universidades británicas, pero la cátedra lo que hizo fue institucionalizar esta enseñanza, con el aval del Comité Hispano-Inglés. Este Comité fue creado previamente en Madrid en 1923 por iniciativa y bajo el auspicio de la Residencia de

⁹ "Aludiendo el señor Merry de Val [por entonces embajador de España en Londres] al españolismo, hoy demostrado, de Juan Luis Vives, dijo que el alma española se ha de buscar en los escritos de nuestros maestros y en nuestro pueblo, mas no en la falsa figura delineada por nuestros enemigos durante los siglos en que España no fué sólo la nación más poderosa, sino la primera en las Artes, en la Literatura, en las Ciencias, ejerciendo durante un largo período una influencia predominante sobre los idiomas en Europa. Tomó por punto de partida el recuerdo de esta verdad para solicitar de la Universidad de Oxford el necesario apoyo para el éxito del movimiento que pronto ha de iniciarse con el fin de dotar suficientemente una cátedra de Literatura española en aquella antigua y gloriosa ciudad inglesa". (la cursiva es nuestra) (*Boletín de la Real Academia de la Historia*, 1925).

Estudiantes, con el objetivo de dar a conocer mutuamente la lengua y cultura de ambos países:

En aquellos años existía un movimiento en Inglaterra que pretendía estimular el desarrollo de la cultura española en la isla, y el intercambio intelectual de los dos países, movimiento que contaba ya con las acciones del Departamento de Español de la Universidad de Londres, y daría lugar a la creación de la cátedra Alfonso XIII de la Universidad de Oxford, la cátedra de español de Cambridge y la *Anglo-Spanish Society* de Londres a comienzos de los años veinte. (Ribagorda 2008, 276)

En 1933, se instauró de un modo similar una cátedra de español en Cambridge, que ganó en este caso un hispanista británico, John Brande Trend, quien diseñó la línea pedagógica del nuevo Departamento siguiendo el modelo de la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes. Una de las novedades que implantó fue la de integrar la cultura latinoamericana en su programación, algo que resultaba original en la concepción de la época, que daba prioridad al español de Castilla. Así se dio continuidad a una corriente de investigación y de enseñanza del español en las universidades británicas que se había iniciado en el s. XIX (Gallardo Barbarroja 1998), que continuó a principios del s. XX y que fructificó décadas más tarde, en 1962, con la creación en la Universidad de Oxford de la *Asociación Internacional de Hispanistas*.

2.2 Contexto americano

Si todo eso sucedía en Europa, la actividad en relación con la enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas era más que notable también en Estados Unidos a principios de siglo (Sanchís Pedregosa, 2021). En ese sentido, recordemos que en 1904 se había constituido en Nueva York la *Hispanic Society of America*, fundada por Archer Milton Huntington. Su objetivo era estudiar el arte, la literatura y la cultura de España, Hispanoamérica, Portugal y Filipinas, para lo que se dotó de un museo y de una biblioteca. Su intensa labor a lo largo de las décadas le valió justamente en 2017 el Premio Princesa de Asturias a la Cooperación Internacional.

Otro hito sin duda remarcable en la configuración del hispanismo norteamericano fue la creación de la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, que tuvo lugar en 1917 con el objetivo de extender la enseñanza de ambas lenguas. La subsiguiente decisión de publicar la revista *Hispania* por parte de esta asociación constituirá sin duda una iniciativa enormemente fructífera. Con motivo de su centenario en 2017 se editó un volumen conmemorativo cuyos contenidos abordan de manera interdisciplinar el pasado, presente y futuro del hispanismo y de los programas de español en EE. UU. (*Hispania* 2017).

Por aquellas fechas también, en 1916 exactamente, el filólogo y profesor Federico de Onís, que se había doctorado con Menéndez Pidal en 1908 y que se adscribió después bajo su magisterio al Centro de Estudios Históricos, fue invitado por la Universidad de Columbia en Nueva York con el fin de organizar allí los estudios de español y ocupar la primera cátedra de Lengua y Literatura Españolas. Puede afirmarse que su labor a partir de entonces fue, en palabras de Sanchís Pedregosa (2014), "la piedra angular" en el desarrollo del Hispanismo en Estados Unidos en el s. XX. Fue el representante institucional en Estados Unidos de la sección de Estudios Filológicos del CEH de la Junta de Ampliación de Estudios y así fundó en 1920, en la U. de Columbia y junto a otros colegas, el Instituto de las Españas, con una voluntad manifiesta de establecer relaciones culturales entre España, Hispanoamérica y Estados Unidos. Desde allí, por ejemplo, dirigió el Dpto. de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico en 1927 y defendió siempre la importancia del acercamiento a Estados Unidos, que era el país de habla no hispana donde mayor atención se prestaba a las culturas hispánicas a nivel académico (con los precedentes de insignes hispanistas como George Ticknor en el s. XIX). Esta labor la desarrolló no solo en el periodo de entreguerras, sino también tras la guerra civil española, dando cobijo a muchos intelectuales en el exilio.

También en EE. UU., en 1917 se fundó la Escuela Española de Middlebury College, en Vermont. Siguiendo la breve historia de la Escuela que recoge Véquez (2018) en el número monográfico del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la filosofía pedagógica en la que se basaba no era otra que la de la inmersión en la lengua extranjera, pero sin moverse del propio país. Se trataba de crear en el campus un contexto en el que la vida cotidiana, las clases y las numerosas actividades culturales (conferencias, excursiones, representaciones teatrales, folclore...) se desarrollaran completamente en español, para así propiciar una adquisición natural del idioma, vinculada al uso. Dos experimentos similares le precedían: la Escuela Alemana en el Vassar College, en el estado de Nueva York, en 1915; y la Escuela Francesa, en 1916:

El modelo inicial fue establecido por Lilian L. Stroebe, profesora del Vassar College. [...] Stroebe precisaba de un lugar en el que la geografía generara en los estudiantes y profesores un fuerte sentimiento de comunidad, de forma que se vieran abocados a practicar entre ellos la lengua que querían aprender. Para evitar la tentación de recurrir a su lengua natal, los estudiantes firmaban "la palabra de honor" por la que se comprometían bajo pena de expulsión a no hablar en inglés bajo ningún concepto (salvo autorización o casos de fuerza mayor) (Jiménez-Ramírez y Lacorte 2018, 137)

Con tal metodología, que bebía de los fundamentos krausistas de aprendizaje en contacto con la naturaleza y por la experiencia práctica, echó a andar la Escuela Española en 1917, dirigida por José Moreno Lacalle hasta 1929; le sucedió des-

pués hasta 1935 Samuel Gili Gaya (Casanovas y Vila 2002), y a este Juan Centeno, quien presidió la Escuela en la que se conoce como su etapa dorada, pues en 1937 acogió ya a Pedro Salinas y con él se abrió a tantos exiliados ilustres tras la guerra. Antes de ello, desde sus inicios, la relación con la Institución Libre de Enseñanza fue intensa. Moreno Lacalle comenzó contratando como docentes a muchos institucionistas, entre ellos María Díez de Oñate, que había sido secretaria de la Residencia de Estudiantes y entró de profesora en 1920, como también Carmen Castilla. Al mencionar a estas dos mujeres, llama la atención la evidencia de que los grandes nombres de la Filología o la poesía que trabajaron allí, mayoritariamente hombres, han ensombrecido a menudo la obra de tantas mujeres hispanistas, profesoras e intelectuales, cuya labor en relación con la enseñanza del español requeriría un estudio más detenido. También fueron contratados antiguos becarios de la JAE, por lo que en ello vemos la conexión con ese espíritu pedagógico. Entre ellos, César Barja (en 1920) o Antonio García Solalinde (en 1924), que había sido profesor de los cursos para extranjeros en España, a los que seguirían otros muchos.

El sistema de enseñanza de la lengua, que en cierto modo perdura en la actualidad, consistía en 'vivir en español', haciendo que profesorado y alumnado crearan conjuntamente una 'comunidad de aprendizaje' compartida durante las semanas que durara el programa. Se aprendía no solo en las aulas, sino también en todas y cada una de las actividades cocurriculares, así denominadas y no extracurriculares, porque formaban parte del currículo (Jiménez-Ramírez y Lacorte 2018, 138). La experiencia fue sin duda exitosa, desde un punto de vista personal y académico, como corroboran todos los testimonios de quienes por allí pasaron.

Sin embargo, no se trataba solo de dar clases de español a aficionados, las pretensiones eran mucho más exigentes, como se desprende de las palabras de Ramiro de Maeztu, quien fue invitado en 1925 y escribió lo siguiente en el periódico *El Sol*: "La Escuela Española se fundó en 1917: Primero, para mejorar la preparación de los maestros de español; segundo, para propagar el estudio del español en Estados Unidos; y tercero, para mejorar los métodos de enseñanza" (*apud* Véguez 2018, 116). Objetivos ambiciosos, pero que, a la luz de la pervivencia de la Escuela hasta nuestros días, obtuvieron sus frutos.

Por lo que respecta a otros países hispanohablantes, la actividad en defensa del estudio y la enseñanza del español no fue menos intensa y fructífera a principios del s. XX. Habría que recordar, por ejemplo, que en la Universidad Autónoma de México (UNAM) se creó por primera vez en 1921 un "Centro de Español para Extranjeros", el actual CEPE, con el objetivo inicial de 'universalizar el conocimiento de la lengua española y la cultura mexicana' (Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017, 17). Una de las peculiaridades de estos cursos desde sus inicios, que perdura en la actualidad, tiene que ver con la voluntad

manifiesta de acompañar el estudio de la lengua con la idiosincrasia de la cultura mexicana, ese es el rasgo que los distingue.

Dos décadas más tarde, en 1942, se inaugura en Colombia el Instituto Caro y Cuervo, también para fomentar la investigación en el ámbito filológico, humanístico, lingüístico y literario, con especial atención a la historia de la cultura y el patrimonio lingüístico colombianos.

Como hemos visto, se trata de una época intensa de trabajo, desde muy diversos frentes y países, por la difusión de la lengua y cultura españolas. En la tabla 1 podemos ver el resumen de las mencionadas instituciones relacionadas con el hispanismo y la enseñanza del español a no nativos que vieron la luz durante la primera mitad del s. XX, ordenadas cronológicamente:

1904	Fundación de la <i>Hispanic Society of America</i>
1912-1936	"Cursos de vacaciones para extranjeros", del CEH (1910) de la JAE (1907), en la Residencia de Estudiantes
1916	"Cátedra de español" de la Universidad de Columbia (Nueva York)
1917	Fundación de la <i>American Association of Teachers of Spanish and Portuguese</i> (AATSP) y de la revista <i>Hispania</i>
1917	Fundación de la Escuela Española de Middlebury (Vermont, EE. UU.)
1917	Fundación del <i>Instituto de Estudios Hispánicos</i> de La Sorbona
1921	Creación del "Centro de Español para Extranjeros" (CEPE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
1927-1936	"Cursos de lengua y cultura españolas para extranjeros" de Jaca, Universidad de Zaragoza.
1928	"Cátedra de español" de la Universidad de Oxford
1929	"Cátedra de Lengua Española" de la Universidad de Salamanca y Cursos de verano para extranjeros
1930	Primer programa de estudiantes norteamericanas (<i>Junior Year Abroad</i> , de <i>Smith College</i>), en el Instituto Internacional en Madrid
1933-1936	"Cursos de español" de la Universidad Internacional de Verano de Santander

Tabla 1

Cronología de instituciones y actividades relacionadas con la enseñanza del español en el primer tercio del s. XX

3. La perspectiva española

Centrándonos en la actividad relacionada con España y los profesores españoles vinculados, bien al hispanismo, bien a la enseñanza del español a no nativos,

bien a ambas vertientes, cabe mencionar dos cuestiones. Por un lado, la influencia de la nueva corriente de los estudios filológicos de principios de siglo. Por otro lado, la cesura que supuso la guerra civil y la relación que algunos de los intelectuales y profesores en el exilio mantuvieron con la enseñanza del español. De ello trato a continuación.

3.1 Los inicios del español como L2 y la nueva corriente filológica española de principios de siglo

En esta época de principios del s. XX convivieron dos aspectos que suelen presentarse de manera aislada, pero que podrían considerarse muy vinculados. Me refiero a los inicios de la enseñanza e investigación del español como segunda lengua, que acabo de describir, en relación con los comienzos en España de una nueva tendencia filológica, con la fundación de la famosa *Revista de Filología Española* en 1914.

Con anterioridad a la fecha en que, como decía, echaba a andar en EE. UU. la revista *Hispania* (1917), en España también aparecía, concretamente en 1914, la *Revista de Filología Española*. De ella se puede decir sin temor a exagerar un ápice que modernizó los estudios filológicos españoles, de la mano de su fundador, Menéndez Pidal, pues los acercó a la metodología crítica de la Filología europea de la época.

Para interpretar mejor esta afirmación, tal vez debiéramos tener en mente que, en el contexto de los estudios filológicos de principios del siglo XX, en España puede considerarse periclitada la orientación decimonónica romántico-filológica (Portolés 1986). Así se da entrada a esa otra filología 'moderna', que coincide en la lingüística europea con la obra de los neogramáticos y en los estudios literarios con los basados en el análisis crítico de los textos. De hecho, si en las dos últimas décadas del siglo XIX se habían dado los primeros intentos de gramática histórico-comparada aplicada al español que adoptaban en España los métodos científicos en boga en el extranjero, podemos decir que ya en el s. XX la Escuela Filológica de Madrid alcanza su madurez (Pastor Cesteros 2002). Ello gracias al magisterio de Menéndez Pidal y a la reunión de importantes investigadores alrededor de la Sección de Filología del Centro de Estudios Históricos (germen de la mencionada *Revista de Filología Española*). Resume este contexto Portolés (1986) hablando de una doble tendencia en la filología de principios de siglo: una vendría dada por los seguidores de Menéndez Pelayo, más 'erudita', y otra enlazaría con este movimiento europeo desde la década de 1920. Esta época da comienzo sin duda a la de los mayores logros filológicos de los investigadores a él adscritos.

De este modo, la ya centenaria *Revista de Filología Española* adquirió un gran prestigio en poco tiempo y publicó las investigaciones de la mayoría de los colaboradores del Centro (García Mouton y Pedrazuela 2015). Mencionar sus nombres es recorrer la Filología con mayúsculas: entre los españoles, Tomás Navarro Tomás, Américo Castro, Federico de Onís, Alfonso Reyes, Dámaso Alonso, Rafael Lapesa o Alonso Zamora Vicente; entre los extranjeros, Lida de Malkiel, Spitzer, Meyer-Lübke, Morel-Fatio o Malkiel. Sobre el papel de la Escuela Filológica de Madrid, cabe decir, por último, que su director Menéndez Pidal también contribuyó en gran medida al fomento del hispanismo en América. A él se debe la concepción entre 1909 y 1914 de un plan de estancias y becas, tanto en América del norte como del sur, que disfrutaron diversos miembros del Centro de Estudios Históricos. Ello permitió posteriormente "la creación de centros y grupos de trabajo en Buenos Aires, San Juan de Puerto Rico, México, Columbia University (Nueva York), Wisconsin y California, que dejaron huella duradera y que tuvieron un papel importante con ocasión de la diáspora de la intelectualidad española provocada por la Guerra Civil" (Catalán s. f.). Esta labor de difusión de la lengua y cultura españolas que impulsó Menéndez Pidal fue especialmente vívida en Estados Unidos y su huella permanece hasta nuestros días (Catalán 2020; Pedrazuela Fuentes 2020).

Para visualizar este espíritu filológico que combina lo lingüístico y lo literario de manera indisoluble, y que se corresponde con la filosofía de enseñanza del español a extranjeros en aquella época, 'abrimos' al azar uno de los volúmenes de la revista. En el n.º de 1956, por ejemplo, encontramos artículos de Manuel Alvar (sobre sociolingüística); Martín de Riquer (sobre novela castellana del XV); Dámaso Alonso (sobre Lope de Vega); Sanchis Guarner (sobre dialectología del catalán); Oreste Macrí (sobre el diccionario etimológico de Corominas) o Bernard Pottier (sobre la lingüística moderna y los problemas hispánicos). Esta visión abarcadora de la Filología obedece a una realidad evidente: ¿cómo comprender y analizar la novela del XV, por muy literario que sea su estudio, sin nociones de historia de la lengua y gramática histórica para poder leer e interpretar los textos? ¿O cómo estudiar etimologías lingüísticas sin recurrir entre otros a textos literarios? Lejos de la lógica especialización actual, que nos lleva a dissociar ambas ramas, la lingüística y la literaria, es evidente que en esta época estaban mucho más íntimamente vinculadas.

En ese sentido, es comprensible que la enseñanza del español para estudiantes no nativos entonces incluyera ambas dimensiones. Por varios motivos: por la formación de los profesores, filólogos en su mayoría; por el enfoque metodológico predominante (el método gramática-traducción, que priorizaba los textos literarios); y por la propia concepción de que el aprendizaje de una lengua conlleva el de su cultura. Aunque esta última idea es muy discutida en la actualidad, cuando hablamos ya más bien de competencia intercultural crítica, lo cierto es

que sigue habiendo ese interés y así se explica la existencia en prácticamente todos los programas de ELE de cursos especiales de literatura, arte, cine, historia u otras manifestaciones culturales.

3.2 La situación en España tras la guerra civil: el exilio y su relación con el ELE

Conectamos en este punto con las consecuencias de la guerra civil con respecto a la Filología Española y el hispanismo en el extranjero. Como ha sido profusamente estudiado¹⁰, el desastre de la guerra civil española, entre otras muchas consecuencias históricas, tuvo un terrible impacto de cara al desarrollo del hispanismo. Nada más lejos de mi intención ahora que intentar trazar una historia de la cuestión, para la que puede consultarse, entre otros, el excelente ensayo de Gracia (2009). Ahora bien, entre los muchos intelectuales, escritores y estudiosos de la lengua y la literatura españolas que tuvieron que exiliarse, sí me gustaría al menos citar a aquellos que pueden ejemplificar esta labor paralela de enseñanza del español a no nativos y de difusión de la lengua y cultura hispánicas. Veamos algunos ejemplos conocidos, en particular los que se acogieron a instituciones académicas de Gran Bretaña y Estados Unidos (De la Guardia 2009, 2010).

Luis Cernuda fue uno de los muchos exiliados tras la guerra. En 1938 estaba en el Reino Unido y durante los primeros meses de su estancia, ejerció en Oxfordshire como tutor de niños vascos refugiados. Trabajó después como lector de español en las universidades de Glasgow (1939-1943), de Cambridge (1943-1945) y en el Instituto de Londres hasta 1947. Cuando posteriormente viajó a Estados Unidos y a México, siguió ejerciendo como profesor de español e investigador, esta vez en las Universidades de Middlebury, McGill (Montreal) y en el Wellesley College.

Precisamente la ya mencionada Escuela Española de Middlebury (en Vermont, EE. UU.), que estaba en funcionamiento desde 1917, está íntimamente asociada al devenir del estudio de la lengua y literatura hispánicas, porque, tras la guerra civil, fue el lugar de encuentro de muchos profesores y escritores exiliados de la generación del 27, que pudieron allí dedicarse a la enseñanza del español (Véquez 2017). Juan Centeno, su director entonces, y su esposa, Catherine Centeno, se volcaron para acoger y contratar al máximo número de profesores de entre quienes no solo tenían formación para ello, sino que lo necesitaban como exiliados. Ese papel de 'refugio intelectual' lo siguió desempeñando la

¹⁰ Se ha hablado mucho del papel de México al acoger a gran parte de la intelectualidad española (Novoa Portela, 2012), lo cual supuso a la vez un gran impulso para su vida académica y cultural, pero es también crucial el papel que desempeñó Argentina (De Zuleta, 1999).

Escuela también en la década siguiente de los 40, abriéndose igualmente a prestigiosos profesores latinoamericanos. Los estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender español en aquellos años lo hicieron con una pluralidad de acentos y de mano de grandes personalidades de la cultura hispánica. La contribución de la Escuela al asentamiento de los estudios hispánicos en Estados Unidos es indudable. Aparte del ya citado Cernuda, y entre los numerosos nombres que podríamos recordar de los que pasaron por Middlebury, citaré a los que tuvieron mayor vinculación con el mundo filológico. Entre ellos estaba Jorge Guillén, que había pasado previamente por la Universidad de Oxford entre 1929 y 1931 (Garbisu Buesa 2011) y que con posterioridad también impartió clases en 1940 en Wellesley College y en la McGill, Samuel Gili Gaya, Joaquín Casaldueiro, Amado Alonso, Tomás Navarro Tomás, Concha de Albornoz, Américo Castro, Zamora Vicente y, por supuesto, Pedro Salinas.

Pedro Salinas, en efecto, quien llegó a la Escuela en 1937, fue también profesor de español para extranjeros en ella, de manera paralela a su labor como docente en Wellesley College (Escartín Gual 2019). Tras su experiencia de todos esos años con estudiantes norteamericanos, un aspecto muy curioso de su trayectoria se reflejó en la deliciosa obra de teatro que, en 1942, redactó junto con Joaquín Casaldueiro, Enrique Díez-Canedo y otros profesores de dicha escuela. Me refiero a *Doña gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* (Polo 2009). De ella tenemos una excelente edición de 1992 de manos de Quintana, celebrando su cincuentenario (Salinas, Casaldueiro y Díez-Canedo 1942), corregida y aumentada en 2013 en versión electrónica. Las siguientes palabras nos permiten hacernos una idea del espíritu jocoso de la obra:

Doña gramática es una especie de juguete cómico o de zarzuelilla en ocho escenas [...] En cuanto a la trama, se trata de una especie de sainete sentimental, en la tradición del género chico satírico, en el que se especula de manera muy divertida con los problemas gramaticales que los alumnos norteamericanos, de antes y de ahora, suelen tener con el español. Así que los personajes son imaginables: Por y Para, Ser y Estar, etc. (Quintana 1992, 11)

En efecto, no son solo *Por, Para, Ser y Estar*, sino también *Don Diccionario, Indicativo, Subjuntivo, Modisma, Cláusula, Sinónimo, Poeta* y, cómo no, *Doña Gramática*. Ciertamente, era un *divertimento*, muy acorde al espíritu pedagógico de la Escuela de Middlebury que ya describimos, pero refleja también un intento de aunar enseñanza de la lengua, juego, teatro y creatividad, pionero de lo que hoy en día se reivindica como gamificación del aprendizaje de ELE.

También, entre los intelectuales españoles exiliados, cabe recordar que, entre 1944 y 1946, la traductora Zenobia Camprubí y el poeta Juan Ramón Jiménez fueron contratados como profesores de español, entre otras universidades americanas, en la de Río Piedras de Puerto Rico, además de en la Universidad de

Maryland, una de las más prestigiosas por lo que se refiere a los estudios hispánicos. Zenobia Camprubí, miembro destacado del ya mencionado Lyceum Club, desarrolló una gran labor de difusión de la lengua, cultura y literatura españolas en ambas instituciones (Cortés Ibáñez 2010).

Como vemos, fueron numerosos los escritores y estudiosos de la lengua y la literatura que desde el extranjero trabajaron de un modo u otro por los estudios hispánicos. Podríamos traer a colación aquí otros muchos nombres de filólogos, lingüistas o literatos que dedicaron su trabajo tanto a la lengua como a la literatura e incluso, en algún momento de su carrera profesional, a la enseñanza de español para extranjeros. Lo que interesa en este punto es la apertura de intereses hacia la cultura hispánica entendida en un sentido amplio y a su difusión entre quienes no tenían el español como lengua materna. En ese contexto cabe interpretar la fundación de la *Asociación Internacional de Hispanistas (AIH)* que tuvo lugar en la Universidad de Oxford en 1962¹¹, como se mencionaba anteriormente.

Sirvan estos, pues, como meros ejemplos de una visión no separada, sino paralela, de la enseñanza del español como lengua extranjera en relación con el hispanismo internacional durante la primera mitad del s. XX. Algo que el Instituto Cervantes ha sabido ver y reivindica desde 2017 con su *Tribuna del Hispanismo* (Instituto Cervantes s. f.), que no por casualidad comenzó con el Hispanismo británico y ha continuado desde entonces haciendo un recorrido por otros muchos países.

4. Conclusiones

Para entender el auge actual de las culturas hispánicas, nos hemos remontado a los inicios del hispanismo a principios del s. XX para remarcar el relevante papel que ha desempeñado en su configuración, tal como hoy en día lo entendemos, la enseñanza del español como lengua extranjera, tanto en España e Hispanoamérica como en otros países de habla no hispana. No obstante, por los datos que hemos mostrado, se evidencia también que en ese periodo aún no estaba presente la visión panhispánica que hoy en día se postula para el mutuo reconocimiento de todas las variantes lingüísticas y culturales de la lengua española. Más bien al contrario, a pesar de la dimensión internacional del aprendizaje del español, la variante enseñada fue prioritariamente la peninsular, en particular la del norte de Castilla.

¹¹ La fundación de la *Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda* fue previa, en 1955, y en realidad estuvo en la base de la creación de la AIH, según puede leerse en su portal: <<https://community.dur.ac.uk/hispanists/es>> A su vez, sirvió de modelo para la posterior *Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, que echó a andar en la Universidad de Barcelona en 1985.

A lo largo de este estudio, hemos ofrecido los datos históricos que nos permiten deducir que el periodo de la primera mitad del s. XX fue clave para la institucionalización de la enseñanza del español para no nativos, con los primeros cursos de español para extranjeros tanto en España como en México. También lo fue para la consolidación de los departamentos y cátedras de español en universidades de prestigio españolas, del resto de Europa y de América, sin los que sería impensable la labor de tantos hispanistas como a lo largo de las décadas siguientes han estudiado la lengua y cultura hispánicas y han formado a nuevas generaciones que, desde otras lenguas maternas, han conseguido prender la llama del interés por ellas hasta el punto de dedicar a ello su profesión.

El tema tratado es tan amplio y sus bifurcaciones tan interesantes, que por fuerza este estudio tiene claras limitaciones, pues conscientemente no profundiza en las figuras o instituciones citadas, sino que se centra en el hilo conductor que las relaciona. Por ello, quedan abiertas futuras líneas de investigación, entre las que sugiero el rastreo y revalorización de la labor de las hispanistas y profesoras de español en este periodo, a las que tradicionalmente no se ha prestado suficiente atención (Calero Vaquera 2020). Como también la recuperación y el análisis de los materiales didácticos para la enseñanza del español en las instituciones pioneras durante esta etapa. O, por supuesto, la ampliación de la investigación sobre la labor en esta línea de todos y cada uno de los países hispanohablantes.

Marta Baralo (2014) comenzaba su artículo reivindicativo de la labor del profesorado de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional con un fragmento del poema *Hijos de Babel*, del profesor de ELE y poeta Juan Vicente Piqueras (2012). Del mismo modo quisiera yo finalizar este estudio, reproduciéndolo esta vez completo, como homenaje al quehacer cotidiano de "todos los profesores de lenguas dispersos por el mundo", a quienes el autor se lo dedica:

Hay una rara raza de pontífices,
de maestros que tienden puentes entre países
y abren ventanas, puertas, voces, vuelos
a paisajes lejanos enseñando pronombres,
verbos irregulares y adverbios de lugar.

Son magos que se sacan un mundo del sombrero
con solo pronunciar una palabra,
humildes sacerdotes que enseñan a sus fieles
a bautizar de nuevo el mundo, a recorrerlo
en las alas de un verbo que hasta ayer no existía.

Son los embajadores mal pagados
de sus países, reyes en exilio

cuyo único poder es enseñar
al que no sabe a hablar en otra lengua.
Díaspóra didáctica, héroes, jornaleros
del subjuntivo, un día se marcharon
de su lengua natal para enseñarla.

Misioneros sin más dios que un deseo:
el que gentes remotas consigan conocerse y conversar.
Y para conseguirlo pueden llegar incluso a pasar hambre.
Yo los he visto a veces devorar diccionarios.

Saben que todos somos extranjeros
y trabajan muy duro para que llegue un día
en que nadie lo sea.

Nacieron en la Torre de Babel
y saben que el amor
le debe su existencia a la gramática.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. 2018. "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College". En: Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 109-110. Disponible en <http://www.fundacionginer.org/boletin/bol_109_110.htm>.
- Abad, Francisco. 2007. "El Centro de Estudios Históricos de la JAE (1907-1938)". En: *Cauce* 30, 7-39.
- Alberti, Rafael. 1975. *La arboleda perdida*. Barcelona: Seix Barral.
- Baralo, Marta. 2014. "El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional". En: Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Español 2014*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/baralo/p01.htm>.
- Botrel, Jean François. 2007. "El hispanismo hoy y su trascendencia internacional". En: Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del español 2007*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en [este enlace](#).
- Calero Vaquera, M.^a Luisa. 2020. "The contribution of women to the Spanish linguistic tradition: Four centuries of surviving words". En: Wendy Ayres-Bennett & Helena Sanson (eds.), *Women in the history of Linguistics*. Oxford: OUP.
- Casanovas Català, Montserrat & Vila Rúbio, Neus. 2002. *La memoria rescatada. Los materiales del legado Samuel Gili Gaya como fuente historiográfica*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Catalán, Diego. 2020. "Ramón Menéndez Pidal. Un perfil biográfico". En: Fernández-Ordóñez, Inés, *El legado de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) a principios del siglo XXI*. Madrid: CSIC.
- Catalán, Diego. s. f. "Ramón Menéndez Pidal". En: *Diccionario Biográfico Español*. Madrid: Real Academia de la Historia. Disponible en <www.rah.es/ramon-menendez-pidal>.
- Cortés Ibáñez, Emilia. 2010. *Zenobia Camprubí y la Edad de Plata de la cultura española*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- De la Guardia Herrero, Carmen. 2009. "Exilios. Escritores españoles en Estados Unidos". En: *La República y la cultura: paz, guerra y exilio*. Madrid: Akal, 681-699.
- De la Guardia Herrero, Carmen. 2010. "Diásporas culturales. Los republicanos españoles y la transformación del hispanismo estadounidense". En: *Mirada hispánica*.
- De la Guardia Herrero, Carmen. 2020. *Las maestras republicanas en el exilio*. Madrid: Ediciones La Catarata.
- De Zuleta, Emilia. 1999. *Españoles en la Argentina. El exilio literario de 1936*. Barcelona: Atril.
- De Zulueta, Carmen & Moreno, Emilia. 1993. *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: CSIC.
- Escartín Gual, Montserrat. 2019. *Pedro Salinas. Una vida de novela*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Vítóres, David. 2021. *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Gallardo Barbarroja, Matilde. 2003. "Introducción y desarrollo de la enseñanza del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX". En: *ELiEs*, 20.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2011. "Jorge Guillén en Oxford (1929-1931). El vínculo con Madariaga, Wilson y Eliot". En: *Analecta Malacitana* 34.1, 79-98.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017a. "Las Cátedras de Español del Reino Unido (1). Oxford y Madariaga". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/junio_17/08062017_01.htm>.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017b. "Las Cátedras de Español del Reino Unido (1). Cambridge y Trend". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_17/07072017_01.htm>.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017c. "Ellas (8). Mathilde Pomès". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/enero_17/20012017_01.htm>.
- García Mouton, Pilar & Pedrazuela Fuentes, Mario. 2015. *La ciencia de la palabra: Cien años de la Revista de Filología Española*. Madrid: CSIC.
- Gómez Orbaneja, E. et al. 2008. *La Universidad Internacional de Verano de Santander en seis testimonios personales (1932-1936)*. Santander: UIMP.
- Gracia, J. 2009. *A la intemperie. Exilio y cultura en España*. Barcelona: Anagrama.
- Hispania. 2017. "Centenary Issue" 100.5. Disponible en <<https://muse.jhu.edu/issue/38131>>.
- Instituto Cervantes. s. f. *Tribuna del Hispanismo*. Disponible en <https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/hispanismo/tribuna_hispanismo/tribuna-hispanismo.htm>.
- Instituto Cervantes. 2014. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Disponible en <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2014.htm>.
- Instituto Cervantes. 2021. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm>.
- Instituto Internacional. Madrid-Boston. s. f. "Historia del Instituto". Disponible en <<https://www.iie.es/historia-del-instituto/>>.
- Jiménez-Ramírez, Javier & Lacorte, Manel. 2018. "El legado pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza en la Escuela de Español de Middlebury College". En: AA. VV. "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College", Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 109-110, 137-141.
- Madariaga, Benito y Valbuena, Celia. 1999. *La Universidad Internacional de Santander (1932-1936)*. Santander: UIMP.
- Mainer, José Carlos. 2020. *17 de diciembre de 1927. El triunfo de la literatura*. Madrid: Taurus.

- Memoria colectiva de Cantabria, 20 de agosto 2020. *La II República y la modernización educativa: la creación de la Universidad Internacional de Verano de Santander*. Disponible en <<https://cutt.ly/jF5cro5>>.
- Muñoz-Basols, Javier & Rodríguez-Lifante, Alberto & Cruz-Moya, Olga. 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". En: *Journal of Spanish Language Teaching* 4.1, 1-34.
- Niño, Antonio. 2017. *Un siglo de Hispanismo en La Sorbona*. París: Éditions Hispaniques.
- Novoa Portea, María. 2012. "Breve historia del exilio literario español en México (1939-1950)". En: *Semata. Ciencia Sociais e Humanidades* 24, 415-434.
- Pastor Cesteros, Susana. 2002. "La figura de Julio Cejador en la lingüística española de principios de siglo". En: Bernabé, A. et al. (eds.), *Presente y futuro de la Lingüística Española*. Madrid: Gredos, 760-765.
- Pastor Cesteros, Susana. 2016. "Enseñanza del español como lengua extranjera". En: Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Londres / Nueva York: Routledge, 41-52.
- Pedrazuela Fuentes, Mario. 2020. "Ramón Menéndez Pidal y la difusión de la lengua y la literatura españolas en los Estados Unidos". En: Fernández-Ordóñez, Inés, *El legado de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) a principios del siglo XXI*. Madrid: CSIC.
- Pérez Lasheras, Antonio. 2018. *Los Cursos de Verano de la Universidad de Zaragoza en Jaca: una puerta a la modernidad*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pérez-Villanueva Tovar, Isabel. 2011. *La Residencia de Estudiantes (1910-1936). Grupo universitario y Residencia de Señoritas*. Madrid: CSIC.
- Piqueras, José Vicente. 2012. *Yo que tú. Manual de poesía y gramática*. Barcelona: Difusión.
- Polo, José. 2009. "De Pedro Salinas a Dámaso Alonso. A propósito de 'Doña Gramática' (1942-1996-2007)". En: *Analecta Malacitana. Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras* 32, 627-640.
- Portolés, José. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*. Madrid: Cátedra.
- Quintana, Emilio. 1992. "Introducción" a Salinas et al. *Doña gramática*. Madrid: Difusión.
- Real Academia de la Historia. 1926. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo 88, 181-2.
- Real Ramos, Paloma. 2019. "El vacío de 35 años de historia". En: *La Crónica de Salamanca*. Disponible en <<https://lacronicadesalamanca.com/251891-el-vacio-de-35-anos-de-historia/>>.
- Ribagorda, Álvaro. 2008. "El Comité Hispano-Inglés y la Sociedad de Cursos y Conferencias de la Residencia de Estudiantes (1923-1936)". En: *Cuadernos de Historia Contemporánea* 30, 273-291.
- Ruiz Berrio, Julio. 2000. "La Junta de Ampliación de Estudios. Una agencia de modernización pedagógica de España". En: *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 229-248.
- Ruiz García, Elisa. 2020. "Mathilde Pomès, la primera hispanista francesa". En: *Langues néo-latines: Revue des langues vivantes romanes* 392, monográfico "¿Cómo se puede ser español? Miradas francesas sobre la realidad española (ss. XVI-XX)", 32-42.
- Sáenz de la Calzada, Margarita. 2011. *La Residencia de Estudiantes. Los residentes*. Madrid: CSIC.
- Salinas, Pedro, Casaldueiro, Joaquín & Díez-Canedo, Enrique. [1942] 1996. *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*. Barcelona: Difusión. Edición electrónica de Emilio Quintana, corregida y aumentada. 2013.
- Sánchez, Aquilino. 2002 [1992]. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sanchis Pedregosa, Iván. 2014. "Federico de Onís: piedra angular en el desa-

- rollo del hispanismo en Estados Unidos en el siglo XX". En: Bravo-García, Eva *et al.* (eds.) *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, Helsinki/Sevilla: Universidad de Helsinki/Universidad de Sevilla, 471-508
- Sanchís Pedregosa, Iván. 2021. *La huella literaria en la enseñanza del español en Estados Unidos*. Sevilla: Universidad Pedro de Olavide. Disponible en <<https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/10757>>.
- Vázquez Ramil, Raquel. 2012. *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Véquez, Roberto. 2017. *En las montañas de Vermont. Los exiliados en la Escuela Española de Middlebury College (1937-1963)*. Albany: For Orange Press. Disponible en <<https://schoolsofspanish.middcreate.net/centenario/libro/index>>.
- Véquez, Roberto. 2018. "Breve historia de la Escuela". En: AA. VV., "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College", Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 109-110, 113-118.

Título / Title

La aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del s. XX
 The influence of Spanish teaching in the configuration of International Hispanism in the first half of the 20th Century

Resumen / Abstract

El hispanismo goza en la actualidad de una enorme expansión, de manera paralela al auge de las culturas panhispánicas y al interés por el estudio del español, desde una perspectiva tanto lingüística como literaria y transcultural (Botrel 2007; Fernández Vítóres 2021). Desde tal marco, el objetivo de este estudio es mostrar y reivindicar el papel que durante la primera mitad del s. XX desempeñó la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la configuración del hispanismo internacional (Baralo 2014). Para ello, analizamos la contribución de una serie de instituciones, cursos y docentes que, entre 1904 (fecha de la fundación de la *Hispanic Society of America*) y 1962 (de la *Asociación Internacional de Hispanistas*), establecieron las bases de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, partiendo de una visión integral de la lengua y la literatura. Las conclusiones del trabajo permiten valorar hasta qué punto la institucionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera durante la primera mitad del s. XX, paralelamente a sus intereses específicamente lingüísticos, contribuyó a su vez a la consolidación del hispanismo internacional.

Hispanism is currently enjoying an enormous expansion, parallel to the rise of pan-Hispanic cultures and interest in the study of Spanish from a linguistic, literary and cross-cultural perspective (Botrel 2007; Fernández Vítóres 2021). In light of this, the objective of this study is to show and claim the role played by Spanish as a foreign language (SFL) in the configuration of international Hispanism (Baralo, 2014) during the first half of the 20th century. To do this, we analyze the contribution of a series of institutions, courses and teachers who established the foundations for the teaching and learning of SFL based on a comprehensive vision of language and literature between 1904, when the Hispanic Society of America was founded, and 1962, when the International Association of Hispanists was created. The conclusions of the study allow us to assess to what extent

the institutionalization of the teaching of SFL, and its particular interest in linguistics, contributed to the consolidation of international Hispanism during the first half of the 20th century.

Palabras clave / Keywords

Hispanismo, historia del español como lengua extranjera (ELE), filología española, profesorado ELE.

Hispanism, History of Spanish as a Foreign Language (SFL), Hispanic Studies, SFL Teachers.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570111

Información y dirección del autor / Author and address information

Susana Pastor Cesteros

Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Alicante

Campus de San Vicente del Raspeig, s/n

03690 Alicante

Correo electrónico: spc@ua.es

Jenny Brumme & Natalia Terrón Vinagre

Tratados de catalanismos revisados.
Vicente Salvá (*Compendio*, 1838) y Lorenzo de
Alemany (*Elementos*, ⁴1842), ¿semejanza fortuita
o repercusión directa?

1. Introducción

En 1842, Lorenzo de Alemany (Madrid 1799 – Santander 1855) añadió a la 4.^a edición de sus *Elementos de Gramática Castellana* una "Digresión final" (153-157) "[s]obre las equivocaciones de significacion, pronunciacion y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano" (153). Al incorporarse esta digresión cuatro años después de que Vicente Salvá (Valencia 1786 – París 1849) publicase en su *Compendio de la Gramática Castellana* (1838) un "Apéndice" (105-128) que trata, entre otros, "Vicios de los valencianos al pronunciar las palabras castellanas" (108-109), surge la pregunta acerca de si esta coincidencia es una semejanza fortuita o si representa una repercusión directa del eminente gramático valenciano en la obra de Alemany. Esta última hipótesis se respalda en la observación de Joan Solà, quien afirma, en su artículo "Tractats de catalanismes"¹, que la lista de Alemany es "gairebé idèntica" a la de Salvá (Solà 1980, 565; 1991, 70). En cambio, el primer supuesto se apoya en el desarrollo de una corriente cada vez más pronunciada entre los gramáticos y lexicógrafos de la época que recopila y describe los rasgos diferenciadores del castellano hablado en las provincias bilingües. En esta línea, podemos aducir como predecesores inmediatos el *Compendio de gramática castellana* (1827) de Jaime Costa y el *Curso de temas para ejercitarse en lengua castellana* (1828) de Luis Bordas (1798-1875), entre otros. Aparte de estos dos autores estudiados por Solà (1980 y 1991), Mercedes Quilis (2019) aporta otro documento hasta ahora desconocido que observa igualmente las diferencias entre el castellano y el catalán: la *Ortografía de la lengua castellana* (1831) de Joaquín del Castillo y Mayone.

¹ El artículo de 1991 es una ampliación de la primera versión publicada en 1980 (v. Solà 1991, 58).

Partiendo de la pregunta de si estamos ante una semejanza fortuita o si, por el contrario, se aprecia la influencia directa de Salvá, en este artículo nos proponemos estudiar las señales que el texto de Lorenzo de Alemany aporta para apoyar una u otra hipótesis y analizar los hechos expuestos en la "Digresión final" (41842) en relación con las peculiaridades descritas por Salvá (1838). Para ello, recurrimos a la serie textual oficial² de los *Elementos de Gramática Castellana*, establecida por Victoriano Gaviño (2019, 602) y que comprende catorce ediciones entre 1829 y 1889³. Nos centramos en las portadas y los prólogos a partir de la 4.^a edición, puesto que es la primera que incorpora la digresión (v. Marcet & Solà 1998, 534; Gaviño 2019, 595).

2. La "Digresión final" en portadas y prólogos de la serie textual oficial

La serie textual oficial de los *Elementos de Gramática Castellana* está constituida por las siguientes ediciones⁴ (Gaviño 2019, 597-601): 1838 (2.^a ed., Madrid: Colegio de Sordomudos), 1840 (nueva ed., Barcelona: R. Indar), 1842 (4.^a ed., Barcelona: R. Indar), 1844 (5.^a ed., Barcelona: R. Indar), 1846 (6.^a ed., Madrid: V. Hernando), 1846 (7.^a ed., Barcelona: R. Indar), 1850 (8.^a ed., Gerona: V. Oliva), 1853 (nueva ed., Barcelona: R. Indar), 1858 (nueva ed., Barcelona: C. Miralles), 1868 (nueva ed., Barcelona: Ginesta y Pujal), 1880 (nueva ed., Barcelona: E. Pujal), 1888 (nueva ed., Barcelona: E. Pujal) y 1889 (nueva ed., Barcelona: Inglada y Pujadas)⁵.

A partir de la 4.^a edición, la portada hace referencia a la digresión final: "digresion sobre las equivocaciones de pronunciacion, de significacion y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanes al hablar castellano" (Alemany 41842). Esta misma presentación encabeza la digresión final

² En este estudio, 'serie textual' se refiere al eje vertical, es decir, las ediciones de un mismo texto, a diferencia de lo que Zamorano Aguilar define en el eje vertical como a) series preparatorias o retrospectivas, b) series paralelas, y c) series posteriores o prospectivas (2017, 118-119).

³ La serie textual global reconstruida por Gaviño se compone de veintinueve ediciones (Gaviño 2019, 601), a diferencia de Marcet y Solà, que mencionan dieciocho ediciones (1998, 533-534), y la BICRES IV y V, que "recopila un total de veintiuna ediciones para esta obra entre 1829 y 1882" (Gaviño 2019, 594).

⁴ La transcripción de los paratextos de los *Elementos de Gramática Castellana* se puede encontrar en la página web del proyecto de investigación *Percepción de la diversidad lingüística en materiales de enseñanza del español, publicados en Cataluña en el siglo XIX* (PID2019-104659GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: *Percepción de la diversidad lingüística en materiales de enseñanza del español* (PediliXIX, disponible en <<https://www.upf.edu/web/pedilixix>>) (UPF) [última consulta: 20/10/2022].

⁵ Entre las ediciones póstumas, las portadas de 1868, 1880, 1888 y 1889 indican "nueva edicion corregida con esmero y revisada".

(Alemany ⁴1842, 153-157), con la diferencia de que el verbo *padeecer* se sustituye por *cometer*: "Sobre las equivocaciones de significacion, pronun-ciacion y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano" (Alemany ⁴1842, 153).

Aunque esta última presentación se mantiene como título de la digresión final en la 5.^a edición, en la portada de ⁵1844 no solo cambia el verbo ("dan"), sino que se añade la referencia a los valencianos: "con una digresion final sobre la diferente pronun-ciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia" (Alemany ⁵1844). Esta indicación se sigue manteniendo en la mayoría de las ediciones posteriores de la serie oficial de los *Elementos de Gramática Castellana*. Nos parece un indicio a favor de que el *Compendio de la Gramática Castellana* (1838) de Salvá haya podido servir de inspiración para la digresión final de Alemany⁶.

En lo que concierne al prólogo, la 4.^a edición introduce la digresión final con las siguientes palabras, que se reproducen de forma idéntica en la 5.^a edición de 1844:

Para que esta edicion sea todavía de mas utilidad al país donde vé la luz pública, he dispuesto una digresion final sobre las equivocaciones de significacion, pronun-ciacion, y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano, y por corto y pobre que sea este primer ensayo, espero sin embargo servirá de algun estímulo y recompensa á la incansable aplicacion de la juventud de Cataluña por cultivar con ardor el idioma nacional. (Alemany ⁴1842)

Esta frase se suprime en la 5.^a edición de 1844, que retoma en parte el prólogo de la 4.^a edición. Sin embargo, Alemany afirma que "la presente [edición], no obstante la digresion final, la destino para el uso común de Cataluña y de Castilla" (⁵1844, III), idea que elabora en la 6.^a edición y reproduce en la 7.^a, ambas de 1846. El prólogo de 1846 retoma, por tanto, ideas mencionadas en la 4.^a y la 5.^a edición insistiendo en la utilidad de los *Elementos* para la enseñanza de la gramática en todo el territorio español:

Como la digresión sobre la diferente pronun-ciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia es tan útil en aquellos pueblos, sin obstar en nada para las demas provincias, hemos destinado la edicion última y sucesivas para el uso comun de Cataluña y de Castilla, debiendo por último añadir que este libro ha sido recomendado con toda preferencia por la

⁶ En el prólogo de la 2.^a edición (1838), reproducido idéntico en la 3.^a (1840), Alemany demuestra que tenía conocimiento de las nuevas aportaciones, refiriéndose tanto a Hermsilla como a Salvá. A este último en las siguientes palabras que remiten probablemente más bien a la *Gramática de la lengua castellana* (1830) de Salvá (v. Salvá 1830; Salvá 1988, ed. Lliteras) y en menor medida al *Compendio de la Gramática Castellana* (1838): "*Salvá* ha tomado el camino que acaso empecé á trazar, ó trazábamos simultáneamente aunque en distintos países [...]" (Alemany ²1838, V).

Universidad de Barcelona, y que tal vez no sea difícil que el Gobierno le incluya en la lista de los adoptados para la enseñanza pública en todas las Universidades é Institutos del Reino. (⁶1846, s. n.; ⁷1846, II-III)

En resumen, constatamos que los destinatarios originarios de la digresión parecen ser los catalanes y se pretende describir el uso del castellano por estos a partir de la variedad llamada "central". No obstante, esta perspectiva se amplía en las presentaciones de algunas ediciones incorporando como destinatarios a los valencianos. Por ello, hay que determinar si Alemany realmente incorpora en su lista aquellas peculiaridades donde la variedad central y la valenciana presentan diferencias. Esta aproximación se respalda también en la ya mencionada observación de Solà de que la lista coincide prácticamente con la de Salvà (1838): Alemany "per exemple, esmenta l'ús típic de València de *en per con*, malgrat que el llibre va destinat als catalans del Principat" (Solà 1991, 70).

3. "Digresión" de Alemany (⁴1842) y "Apéndice" de Salvà (1838): semejanzas y diferencias

La "Digresión" ocupa 5 páginas (Alemany ⁴1842, 153-157) y presenta los contenidos a partir de una serie de preguntas y respuestas, igual que el resto de la obra, un formato típico en la época para la organización de materiales didácticos (v. Sáez Rivera, 2005)⁷. Las preguntas sirven para estructurar el epígrafe en tres partes referidas a los problemas a que se alude en el título: semántica, fonética (y ortografía) y gramática. Se ha comprobado que tanto el título como el contenido de la digresión son los mismos en todas las ediciones con alguna corrección de erratas o cambios de grafías según los criterios de la época.

El "Apéndice", por su parte, es mucho más extenso (Salvá 1838, 105-128); está dividido en 6 epígrafes (v. Quilis Merín 2020) titulados "Vicios de los valencianos al pronunciar las palabras castellanas" (Salvá 1838, 108-109), "Palabras que ó no son castellanas, ó están algo corrompidas, ó no significan lo que muchos valencianos creen" (Salvá 1838, 109-116), "Vozes castellanas que pueden rezelar los valencianos que no lo son" (Salvá 1838, 116-119), "Faltas contra la gramática castellana en que incurren con frecuencia los valencianos" (Salvá 1838, 119-122), "Lista de algunas voces castellanas que no es fácil ocurran á los valencianos, para quienes se ponen las correspondencias valencianas á continuacion" (Salvá 1838, 122-125) y "Vozes valencianas que ignoro tengan una correspondencia exacta en castellano" (Salvá 1838, 126-128). Como

⁷ Desde inicios del siglo XIX la forma dialogística era bastante utilizada en la enseñanza de la gramática española (v. Sáez Rivera 2005), puesto que se consideraba que era más útil para los estudiantes.

se puede observar, 4 de estos epígrafes están dedicados al léxico, lo que supone más de la mitad de la extensión del apéndice.

3.1 Problemas de significación

A pesar de que en el título de la "Digresión" se hace referencia a tres ámbitos de la lengua, en el interior se puntualiza que "la significacion no puede tratarse aquí sino muy ligeramente; pues su aclaracion es peculiar esclusivamente de los diccionarios" (Alemany ⁴1842, 153). Podemos leer esta observación como una crítica indirecta hacia aquellas obras que se empiezan a confeccionar en la época para la enseñanza del castellano a los catalanes y que incluyen vocabularios bilingües como es, por ejemplo, el caso de Jaime Costa (1827) o, precisamente, el del *Compendio de la Gramática Castellana* (1838) de Salvá.

Alemany solamente ofrece el uso en castellano del verbo catalán *demanar*, el cual puede traducirse como *pedir* o *preguntar* dependiendo del referente animado o inanimado, lo que ocasiona confusiones a los catalanes. Asimismo, recoge, dispersos por la digresión, otros verbos problemáticos para los catalanes por sus diferencias en los significados. En una nota a pie de página, aprovechando un error gramatical, alude a las diferencias entre los verbos *ver* y *mirar* y *escuchar* y *oír* y en el apartado dedicado a los problemas "de propiedad gramatical" incluye la confusión entre *ir* y *venir* y *traer* y *llevar* (v. 3.3).

En esta parte es donde la "Digresión" de Alemany se diferencia más del "Apéndice" de Salvá, puesto que, como se ha comentado, este dedica 4 epígrafes a recoger el léxico que puede causar problemas a los valencianos o que no tienen una correspondencia directa con el castellano (v. Sinopsis 1). De los verbos problemáticos enumerados por Alemany, Salvá solamente hace referencia a la confusión entre *llevar* y *traer* (1838, 113).

"Apéndice" de Salvá (1838)	"Digresión" de Alemany (1842)
<p>"Palabras que ó no son castellanas, ó están algo corrompidas, ó no significan lo que muchos valencianos creen" (1838, 109-116),</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>llevar y traer</i> (1838, 113) <p>"Vozes castellanas que pueden rezelar los valencianos que no lo son" (1838, 116-119),</p> <p>"Lista de algunas voces castellanas que no es fácil ocurran á los valencianos, para quienes se ponen las correspondencias valencianas á continuacion" (1838, 122-125),</p> <p>"Vozes valencianas que ignoro tengan una correspondencia exacta en castellano" (1838, 126-128).</p>	<p>DIGRESION FINAL.</p> <p>Sobre las equivocaciones de significacion, pronunciacion y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano. (1842, 153-157)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>cat. demanar – cast. pedir o preguntar</i> • <i>ver y mirar</i> • <i>escuchar y oír</i> • <i>ir y venir</i> • <i>traer y llevar</i>

Sinopsis 1. Problemas de significación

3.2 Problemas de pronunciación

Respecto a los errores de pronunciación, Alemany enumera 5, 1 más que Salvá (v. Sinopsis 2).⁸

"Apéndice" de Salvá (1838)	"Digresión" de Alemany (1842)
<p>seseo catalán (<i>salsa > salza, faccioso > facsioso...</i>)</p> <p>ensordecimiento del fonema /d/ en posición final (<i>virtut</i>)</p> <p>apertura vocálica de los fonemas /e/ y /o/</p>	<p>seseo catalán (<i>salsa > salza, faccioso > facsioso...</i>)</p> <p>ensordecimiento del fonema /d/ en posición final (<i>virtut</i>) o su pronunciación como z (<i>virtutz</i>)</p> <p>apertura vocálica de fonemas /e/ y /o/</p> <p>cambio de es por us en algunos plurales (<i>francesus, escosesus</i>)</p>

Sinopsis 2. Problemas de pronunciación

⁸ Cabe señalar que los autores comentados no siempre distinguen claramente entre pronunciación y (orto)grafía, hecho que se manifiesta sobre todo en el uso ambivalente de la palabra 'letra'. Por consiguiente, a menudo se exponen normas ortoépicas y ortográficas en el mismo argumento.

En realidad, no todas son influencias fónicas en el castellano hablado por catalanohablantes, sino también de fenómenos típicos de otras zonas geográficas o de usos generalizados en el español popular.

Así ocurre en la pronunciación de *z* por *d* en posición final de palabra, pues no parece que sea un uso provincial de la zona catalana, aunque se recoja en esta digresión. Salvá, por ejemplo, indica que es propio de "los castellanos viejos"⁹ (Salvá 1838, 106), igual que la elisión completa de la - *d* (*virtú*), que tanto Salvá como Alemany censuran e indican que es propia de Castilla.

Si dejamos de lado este fenómeno con más extensión geográfica, quedarían cuatro problemas propios de la zona de habla catalana: seseo catalán (3.2.1.), ensordecimiento del fonema /d/ en posición final (3.2.2.), abertura de los fonemas vocálicos /e/ y /o/ (3.2.3.) y cierre del fonema /o/ átono (3.2.4.).

3.2.1 Seseo catalán

Aunque tampoco es un rasgo exclusivo del castellano hablado en Cataluña, la realización seseante apicoalveolar de la interdental /θ/ (Matilla Romero 2015a: 34-35) se considera típica del castellano de Cataluña, al no incluir el sistema consonántico del catalán este fonema (v. Casanova 1987-1989, 152; Martí Mestre 1996, 215; Payrató 1985, 82; Sinner 2004, 40). En este sentido, Alemany indica lo siguiente:

Equivocar el sonido suave de la *c* con el de la *s*, como por ejemplo decir *salza* en lugar de *salsa*, *facsioso* en lugar de *faccioso*; porque como no existe en catalan el sonido suave castellano de la *c*, tienen que hacer los catalanes un esfuerzo muy grande, (a) y por último confunden la significacion de las palabras castellanas que no tienen mas diferencias que estas letras como sucede en los siguientes: *caso*, *laso*, *masa*, *abrasa*, los confunden con *cazo*, *lazo*, *maza*, *abraza*. (Alemany ⁴1842, 153-154)

Hay que subrayar que Alemany acompaña estas observaciones con una nota a pie de página en la que cuenta su propia experiencia:

- (a) He sido testigo personal del zelo y los esfuerzos de los profesores naturales de pais en radicar esta diferencia, pero por lo mismo que se pone tanto cuidado, como en el lenguaje natural no existe, vienen por último los discípulos á confundirlo; ò cuando menos á pronunciarlo con una afectacion suma: v. gr. la palabra *faccioso* la pronuncian las mas

⁹ Así se documenta también en otros tratados de ortografía y ortología de la época (Castillo y Mayone 1831, 28, Sicilia 1832, 70). Sicilia (1832, 70), por ejemplo, también señala que se trata de un uso de "los castellanos viejos" y no cree que se trate de un "vicio" de pronunciación. El ensordecimiento del fonema /d/ final sí que lo atribuye a los valencianos y catalanes: "Los valencianos y catalanes pronuncian ordinariamente la *t* en lugar de *d* en las palabras que terminan por esta última".

veces *facioso*, y cuando se acuerdan dirán muy afectadamente *faccioso*. Otras veces dicen *ocacion* en lugar de decir *ocasion*; *presicion* en lugar de decir *precision*. (Alemany ⁴1842, 153-154)

Este fenómeno ya aparece documentado en otros tratados anteriores, como el de Bordas (1828), Castillo y Mayone (1831) y Sicilia (1832)¹⁰. En esta misma línea, también Salvá hace referencia a este fenómeno e invita a los maestros a que le presten especial atención para hacérselo pronunciar bien a los alumnos:

Careciendo en su lengua del sonido de la *z* ó la *c* ántes de *e* y de *i*, las pronuncian naturalmente como la *s*. Por tanto los maestros deben procurar que no se pase voz alguna donde exista aquel sonido, sin hacerla pronunciar propiamente á los discípulos, poniendo particular cuidado en las palabras donde están inmediatos los de ambas letras, como en *cesacion*, *concision*, *facecioso*, *precision*. Aunque al principio pronuncien de un modo defectuoso y exagerado, segun sucede siempre que se aprende alguna lengua viva, ya se fijarán en el tono debido, con el tiempo y con el hábito de hablar. (Salvá 1838, 108).

En cuanto al seseo, podemos concluir, por tanto, que se trata de un fenómeno conocido y comentado en tratados anteriores a la "Digresión final" de Alemany. Por ello, la repetición de ciertos ejemplos como *conciación* o *precisión* no es significativo para establecer una filiación entre Salvá y Alemany.

3.2.2 Ensordecimiento del fonema /d/ en posición final

Otro tanto se puede decir del ensordecimiento del fonema /d/ en posición final (v. 3.2.1). Alemany lo comenta de la siguiente forma:

Pronunciar la *d* final unas veces, como *t*, y otras como *z*. Así dicen unos *virtud* [*sic*] y otros *virtuz*, en lugar de decir *virtud*; cuyo sonido de la *d* final es de los mas dulces de la lengua castellana, aunque la gente vulgar de Castilla dicen generalmente *virtú*. (⁴1842, 154)

Salvá no hace esta valoración (v. Martí Mestre 1996, 215), pero amplía su observación a la elisión de la *-d-* intervocálica: "Á los castellanos nuevos se les oye poquísimos en ambos casos, de modo que parece digan *calidá*, *virtú* y *amao*."

¹⁰ El seseo catalán está documentado en Bordas en el Tema I (1828, 1) a propósito de la frase "[...] y si tu pots alcansar llicencia del oncle 5 [...]": "5 Póngase cuydado en la pronunciacion de la *c* diferente de la nuestra en el nombre *licencia*." (1828, 2). También lo comenta Castillo y Mayone (1831): "* Los catalanes suelen equivocar la *c* con la *s*, en las combinaciones *ce*, *ci*; por lo que deben notar que la *c* forma su sonido con la lengua hácia los dientes, de que resulta una especie de farfallo, y la *s* lo forma en la misma lengua doblandola un poco, de cuyo doblez resulta cierta especie de silbo" (1831, 17; también 1831, 28 y 32). V. también Sicilia sobre el seseo (1832, 173).

No lo tengo tampoco por bien hecho; pero debe sí suavizarse mucho nuestra *d*" (Salvá 1838, 109)¹¹.

Igual que en el caso del seseo catalán, este fenómeno ya se describe en algunos de los tratados inmediatamente anteriores a Salvá y Alemany. Bordas, por ejemplo, acompaña uno de sus ejemplos¹² para traducir con el siguiente consejo para el maestro: "5 Procure el Maestro hacer que los discipulos conozcan la diferente pronunciacion de la letra D entre los Catalanes, Andaluces y Madrileños ó Toledanos" (1828, 78). Castillo y Mayone también comenta a propósito de la letra *t*, "que nunca termina dición fuera de las voces *zénit*, *prest* y *complot*" (1831, 28), añadiendo:

* Con respecto á los catalanes debe decirse que por esta misma razon convierten en *d* la *t* final de su idioma en los nombres semejantes en ámbos: v. gr. *virtut*, *voluntat*, *amistat*, que en castellano se escriben así: *virtud*, *voluntad*, *amistad*. (1832, 28-29)

Vemos, pues, que también este rasgo es bastante conocido y comentado en la época.

3.2.3 Abertura de los fonemas vocálicos /e/ y /o/

La apertura de los fonemas vocálicos medios del castellano /e/ y /o/, que comentan tanto Alemany como Salvá, se ve reflejada igualmente en tratados anteriores que insisten en la distinción que se hace en el sistema vocálico catalán entre vocales abiertas y cerradas: /e/ vs. /ɛ/ y /o/ vs. /ɔ/. Alemany, muy escueto, señala lo siguiente:

Pronunciar la *e* y la *o* en algunos casos con un sonido demasiado abierto, como decir *Manuel* [sic], en lugar de *Manuel*, *farool* en lugar de *farol*. (⁴1842, 154)

Salvá también lo recoge, pero la explicación es mucho más detallada e incorpora más ejemplos, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

Las *ee* finales son generalmente abiertas entre nosotros, (*Manuél*, *Miquél*) y muchas *oo* lo son también, y solo por este medio distinguimos á *cos* (coz) de *cós* (cuerpo). Los castellanos no conocen semejantes vocales abiertas, y no obstante que son también agudas para ellos en la última sílaba las palabras *Manuel*, *Miguel*, y se escriben *col*, *cólera*, *estola*, *Manuela*, *taberna*, *tela*, *comento*, *cosa*, *sol* y *toro* con las idénticas letras que en valenciano, la pronunciacion es mui distinta. (Salvá 1838, 109)

¹¹ De hecho, según Quilis "no censura esta pronunciación" (2020, 210).

¹² V. "Deshonrant ell 4 á David, 5 / Morí 6 penjat tot seguit. 7" (Bordas 1828, 77).

Si bien no hemos identificado semejantes comentarios en Costa (1827) o Bordas (1828), Castillo y Mayone (1831) señala estas diferencias entre el catalán y el castellano. A diferencia de Salvá (1838) y de Alemany (⁴1842), Castillo y Mayone insiste en la abertura de la /e/ cerrada al hablar de la letra *e*, tal y como se aprecia a continuación:

* Los catalanes tendrán presente que dan dos diferentes sonidos á la *e*, el uno cerrado que perciben en las voces *fêr*, *janêr*, *fêbrêr*, sobre cuya *è* ponen el acento grave: y el otro abierto, para cuyo sonido no se valen de acento alguno, cual se percibe en la voz de ámbos idiomas *bebedor*. Deben pues poner gran atencion en no pronunciar la *è* cerrada, tanto mas fácil en aquellas voces que se asemejan en ámbos idiomas como en este ejemplo: *enero* y *febrero* comen mas que Madrid y Toledo. (Castillo y Mayone 1831, 19)

Una advertencia similar se encuentra en el apartado sobre la letra *o*:

* Los catalanes han de tener presente lo que se ha dicho hablando de la *e*; es decir que dan dos diferentes sonidos á la *o*, lo mismo que á aquella, el uno cerrado que perciben en las voces *òs* y *mòna*, sobre la que tambien ponen el acento grave; y el otro abierto, y entonces no ponen acento, como se nota en las voces *cor*, *método*; y este último sonido es el único perceptible en castellano. Tendrán pues cuidado en no pronunciar la *ò* cerrada, lo que les seria fácil equivocar principalmente en las voces parecidas en ámbos idiomas, como en este ejemplo: Ví bailar el *oso* y la *mona*. (Castillo y Mayone 1831, 25-26).

Por tanto, tampoco en este fenómeno se puede establecer la relación directa entre Salvá y Alemany, ya que también aparece en otras obras de la época.

3.2.4 Cambio de *u* por *o* átona

El cierre del fonema /o/ en /u/ cuando la *o* es átona, a diferencia de los cuatro problemas indicados anteriormente, no se halla en Salvá. Alemany presenta este fenómeno de la siguiente manera:

Pronunciar en *us* algunas finales en *es* como decir, los *francesus* en lugar de decir los *franceses*; los *escosesus* en lugar de decir los *escoceses*. (Alemany ⁴1842, 154)

Esta observación tiene su explicación a partir del plural en *-os* /us/ de muchos sustantivos y adjetivos catalanes, donde en castellano aparece la desinencia *-es*: cat. *francesos* vs. cast. *franceses*. En este caso, por tanto, se observa la autonomía del tratado de Alemany respecto al de Salvá y también respecto a los tratados anteriores, donde tampoco se han encontrado referencias a este fenómeno (v. Bordas, Castillo y Mayone, Sicilia).

3.3 Problemas de propiedad gramatical

La mayor parte de la "Digresión" está dedicada a describir los problemas gramaticales. Alemany (⁴1842, 154-157) enumera en total 14 errores de diversa índole que se han agrupado según su naturaleza, tal y como se recoge en la Sinopsis 3.

"Apéndice" de Salvá (1838)	"Digresión" de Alemany (⁴ 1842)
<p>Género</p> <ul style="list-style-type: none"> • equivocaciones entre el masculino y el femenino (<i>el mugre</i>) <p>Tiempos verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de la conjugación arcaica del verbo <i>traer</i> (<i>truje, trujera</i>) • uso del infinitivo en lugar del gerundio después de la preposición <i>en</i> (<i>en venir a casa, se le darà el recado</i>). • uso del subjuntivo por el imperativo (<i>veas si està la cena</i>) • uso del imperfecto de subjuntivo por el condicional (<i>yo quisiese verlo por yo querría verlo</i>) <p>Pronombres</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso pospuesto de los posesivos y demostrativos (<i>la casa mía</i>) • inversión de clíticos (<i>que te se cae el sombrero</i>) • confusión de los pronombres de OD con los de OI <p>Preposiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • confusión de la preposición <i>en</i> con la preposición <i>con</i> <p>Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso del diminutivo <i>-ico</i> • uso excesivo de la conjunción <i>pues</i> 	<p>Género</p> <ul style="list-style-type: none"> • equivocaciones entre el masculino y el femenino (<i>el señal</i>) <p>Tiempos verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de la conjugación arcaica del verbo <i>traer</i> (<i>truje, trujera</i>) • uso del infinitivo en lugar del gerundio después de la preposición <i>en</i> (<i>en oír misa almorzaremos</i>) • uso del subjuntivo por el imperativo (<i>veas quien ha venido</i>) • uso del imperfecto de subjuntivo por el condicional (<i>yo quisiese verlo por yo querría verlo</i>) <p>Pronombres</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso pospuesto de los posesivos y demostrativos (<i>la hermana mía</i>) • equivocación de los demostrativos <i>este, esta, estos</i> con <i>ese, esa, esos</i>, • omisión del pronombre <i>usted</i> • confusión de los pronombres de OD con los de OI <p>Preposiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • confusión de la preposición <i>en</i> con la preposición <i>con</i> • confusión de la preposición <i>en</i> con la preposición <i>a</i> <p>Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • empleo del artículo <i>lo</i> en lugar de <i>el</i> (<i>lo sombrero</i>)

Sinopsis 3. Problemas de propiedad gramatical

Cabe destacar que en el caso del uso de la conjugación arcaica del verbo *traer* (*truje, trujera*; Alemany ⁴1842, 156), tal y como señala Quilis Merín (2020, 219), no es un empleo restringido diatópicamente, sino un arcaísmo.

Además de los fenómenos recogidos en la tabla anterior, Alemany añade la confusión entre los verbos direccionales (*ir* y *venir*, *traer* y *llevar*), un problema muy destacado en los tratados posteriores (por ejemplo, Casanovas 1884, 57; Marcet Carbonell 1885, 136-137) y documentado en estudios recientes (Matilla Romero 2015b: 43; Sinner 2004, 548-549). Como ya se ha mencionado (v. 3.1), Salvá los incluye entre los errores léxicos¹³. También se debería incluir entre los problemas de tipo gramatical la adición de la *s* final en las formas del pretérito indefinido de segunda persona del singular, que ambos autores atribuyen a un problema de pronunciación. Se trata de un rasgo calificado como vulgar (Seco 2002¹⁴) y característico en toda la Península (Sinner 2012, 60). De hecho, Salvá así lo califica en su "Apéndice" (v. Quilis Merín 2020, 18):

[...] Terminan en *es* la segunda persona del singular y plural del pretérito absoluto de indicativo diciendo *amastes* por *amaste* y *amasteis*; en lo cual van de acuerdo con los andaluzes. (Salvá 1838, 119)¹⁵

Salvá recoge algunos casos más que no se encuentran en Alemany. Sin embargo, como ha observado Quilis Merín (2020, 219), no se trata de usos incorrectos en castellano, sino más bien de rasgos diferenciales de estas provincias, como, por ejemplo, el empleo de los diminutivos, especialmente *-ico*, la inversión de los pronombres (*me se da un pito*) y el uso excesivo de la conjunción *pues*. Posiblemente, el hecho de que no se tratara de errores pudo determinar que Alemany no los incluyera en la "Digresión", dedicada exclusivamente, como se describe en el título, a "las equivocaciones".

¹³ Salvá dice: "*Llevar* y *Traer* son verbos que confunden los que no saben que se *llevan* las cosas del punto en que estamos, á otro, y que se *traen* de allá para acá. Así es que cuando no está bien claro el movimiento de la acción, se usa indistintamente de uno ú otro verbo, y por esto se *trae* ó se *lleva* un buen vestido, un collar etc." (1838, 113). Esta observación se encuentra incorporada en el listado "Palabras que ó no son castellanas, ó están algo corrompidas, ó no significan lo que muchos valencianos creen" (Salvá 1838, 109-116).

¹⁴ V. "Es vulgarismo dar a la forma de segunda persona la terminación *-stes* por *-ste*, por analogía con la *-s* de las segundas personas de los demás tiempos (*cantas, contabas, cantarás, cantes*, etc.). Muy raras veces pasa a la lengua literaria. En el siglo XIX este uso no era raro en poesía, en alternancia con la forma normal *-ste*, probablemente como licencia poética requerida por la medida del verso. Así parece demostrarlo la aparición de ambas formas seguidas en una misma estrofa: "*Y tú, feliz, ha HALLASTES en la muerte*"..., "*Y otra vez ángel te VOLVISTE al cielo*" (Espronceda, *Diablo*, 233); "*Que, si SUPISTE ser hombre, / no ALCANZASTES a ser rey*" (Zorrilla, *Poesías*, 172)" (Seco 2002, 356).

¹⁵ Se trata del segundo apartado en las "Faltas contra la gramática castellana en que incurren con frecuencia los valencianos" (Salvá 1838, 119-122).

3.4 La expresión de la hora

El último problema mencionado por Alemany se refiere a las diferencias en la expresión de la hora. En el apartado "Faltas contra la gramática castellana en que incurren con frecuencia los valencianos" (Salvá 1838, 119-122), Salvá indica un total de trece faltas, refiriéndose la duodécima a la expresión de la hora que dan los hablantes de la variedad valenciana del catalán al castellano que hablan. Así comenta:

Duodécima. He observado que al hablar de las horas, siempre decimos, *Son las ocho y tres cuartos, las diez y tres cuartos*, mientras los castellanos evitan semejante giro, recurriendo á estos dos, *Son las nueve ménos cuarto; Son las once menos cuarto*; ó bien, *Son los tres cuartos para las nueve; Son los tres cuartos para las once*, aunque el primero es el mas usado. (Salvá 1838, 122)

Tal y como ya indicaba Solà (1991, 93), esta observación coincide con la que expone Alemany, cambiando ligeramente los ejemplos. En la 4.^a edición se indica:

XIV. Hablando de las horas dicen: *son las dos y tres cuartos*, en lugar de decir *son las tres menos cuarto; las cinco y tres cuartos*, en lugar de decir, *las seis menos cuarto*, que es como se dice en Castilla. (⁴1842, 157)

Se mantiene en la 5.^a edición (⁵1844, 157), la 6.^a (⁶1846, 134) —con la excepción de la 7.^a edición (1846)— y el resto de las ediciones posteriores (v. Alemany 1868, 117-118).

Este uso refleja la prevalencia del sistema llamado "de campanar", cuya fracción básica es el cuarto de hora (*un quart, dos quarts y tres quarts*) como, por ejemplo, en *dos quarts de dotze* (cast. *las once y media*)¹⁶. Este uso es típico del catalán central y noroccidental (GEIEC, apartado 28.2.2) y caracterizado "de certa vitalitat" en el valenciano actual (GNV 2006, 310). Daría origen a los siguientes giros: *un quart de set* (cast. *las seis y cuarto*), *dos quarts de set* (cast. *las seis y media*), *tres quarts de set* (cast. *las siete menos cuarto*). Por tanto, las expresiones que omiten el adverbio *menos* y recurren para indicar la fracción horaria únicamente a los cuartos se pueden considerar una transferencia de la estructura base en la otra lengua.

A diferencia de este sistema "de campanar", existe el sistema llamado "de reloj", cuya fracción básica de hora es la media hora precedida de la conjunción *i* como, por ejemplo, *les dotze i mitja* (cast. *las doce y media*). Este sistema se utiliza en las demás variedades del catalán, incluyendo la valenciana, cuyo uso

¹⁶ Sobre la expresión de las horas existen algunos estudios en catalán como, por ejemplo, Corbera Pou (1996), Royo Arpón (1992) y Torres i Vilatarsana (2001).

ha evolucionado hacia la fracción horaria similar al castellano (por ejemplo, *són les set i quart – son las siete y cuarto, són les set i mitja – son las siete y media, són les set menys quart – son las siete menos cuarto*). Sin embargo, se mantienen restos del sistema "de campanar"¹⁷, lo que hace verosímil la interferencia que indica Salvá en los hablantes de la variedad valenciana.

Curiosamente, en la 7.^a edición los ejemplos que aporta Alemany cambian para demostrar una interferencia del sistema "de campanar" originario de la variedad central del catalán:

XIV. Hablando de las horas dicen: *un quarto de tres*, en lugar de decir *las dos y cuarto; dos cuartos de tres*, en lugar de decir, *las dos y media*, &. (1846, 157)

Si Alemany partiese realmente de una base de castellano hablado en el Principado de Catalunya, serían estos los ejemplos que concuerdan con los usos del catalán en el siglo XIX. Una búsqueda en el Corpus textual informatitzat de la llengua catalana (CTILC) documenta para los años 30 a 70 solo el uso del sistema específico basado en el cuarto de hora (escrito *cuart* o *quart*), tal y como se ve en los siguientes ejemplos:

[...] y aquella matexa nit, la del 4, á dos cuarts d' onze intentá l' enemich entrar celadament en lo castell.¹⁸

Tocaban donchs dos quarts de deu, quant la Pubilla, son marit y son fill entraban en l' estudi del Sr.¹⁹

Anaba á pronunciar algunas paraulas, quan lo rellotje de Sant Pere va tocar tres quarts de dos.²⁰

Este uso no se documenta para la variedad valenciana en el CTILC.

Si observamos los tratados anteriores, el único que se ocupa de la expresión de la hora es Bordas en el Tema XXI. (1828, 45). Este autor comenta lo siguiente:

¹⁷ V. "Hi ha parlars, sobretot valencians, en què el sistema de rellotge conviu amb restes d'un sistema de quarts: *Són tres quarts per a les sis* (5,45 o 17,45), i més esporàdicament, *Són dos quarts per a les sis* (5,30 o 17,30)." (GEIEC, nota en el apartado 28.2.2).

¹⁸ V. CTILC Título: *Lo siti de Girona en l'any 1809*, Autor: Gebhardt i Coll, Víctor, Variedad: central, Año de edición: 1868, Tipo: NLIT, Clasificación: 9.7 - Historia y geografía. Biografía - Historia de los Países Catalanes (del s. XVII al s. XX).

¹⁹ V. CTILC Título: *La pubilla del Mas de Dalt*, Autor: Vidal i de Valenciano, Gaietà, Variedad: central, Año de edición: 1869, Tipo: LIT, Clasificación: Narrativa.

²⁰ V. CTILC Título: *La Xinxà*, Autor: Anónimo, Variedad: central, Año de edición: 1869, Tipo: LIT, Clasificación: Narrativa.

"[...] — Lo teu rellotje 5 va molt adelantat: ara tot just 6 han tocat dos quarts. 7 —"
 (47) "7 En castellano no se cuentan las horas como en catalan, ni tampoco se usa del verbo *tocar*. Seria pues un disparate el decir *han tocado dos cuartos*, y en castellano no significaria lo que debe, es decir que tal idea se traduciria de un modo distinto. Se dirá pues: *ha dado la media*. Estas son las traducciones del castellano en este caso. *Un quart de quatre*. Las tres y cuarto; y rara vez *un cuarto para &c.* *Dos quarts de quatre*. Las tres y media, ó la media para las cuatro; y no dos cuartos &c. *Tres quarts de quatre*. Las cuatro menos cuarto. *Las quatre tocadas*. Las cuatro dadas."

Este rasgo distintivo también era conocido y Alemany pudo haberse documentado en alguna obra anterior. Muchos autores posteriores siguen insistiendo en esta diferencia entre el catalán y el castellano (v. Genís 1869, 27 y 51, 1873, 33-34; Pahissa 1873, 188²¹; Casanovas y Ferrán 1884, 82-83; Marcet Carbonell 1885, 131).

4. Conclusión

Retomando nuestra pregunta inicial de si estamos con la "Digresión" (Alemany ⁴1842) ante una semejanza fortuita o una repercusión directa, podemos afirmar que Alemany seguramente se inspiró en el "Apéndice" (1838) de Salvá, pero que con toda probabilidad conocía otras propuestas que examinaban el contraste entre el catalán y el castellano. Además, adoptó su propia posición al descartar, por ejemplo, la inclusión de vocabularios en la gramática, práctica que, en su opinión, correspondía a la confección de diccionarios.

La concisión del apartado que recoge los rasgos diferenciadores es una prueba de que Alemany elaboró una selección bien reflexionada. Entre las adiciones figuran los verbos *ir* y *venir* (v. 3.1) como verbos déicticos, que se solían representar mediante *traer* y *llevar*. Asimismo, Alemany documenta la transferencia de la desinencia *-os /us/* de sustantivos y adjetivos masculinos en plural, hecho que menciona entre los problemas de pronunciación (v. 3.2), si bien es de origen morfológico (cat. *francesos* – cast. *franceses*). En lo que concierne a los problemas listados como gramaticales (v. 3.3), la omisión del pronombre de cortesía *usted* en hablantes catalanes se debe al hecho de que el pronombre de cortesía *vostè* se omite en posición de sujeto si no hay voluntad focalizadora, por lo que es bien probable que Alemany pudiera documentar este hecho en el castellano de los hablantes catalanes de su época²². De igual pertinencia es la

²¹ V. "Cuan se parla de las horas del rellotje, l'verb tocar se substitueix pel verb—dar—en castellá, y axí diem ¿quin'hora ha tocat?—¿qué hora ha dado? En catalá acostumem á contestar; un quart, dos quarts, tres quarts de deu, y en castellá 's diu,—las nueve y cuarto, las nueve y media, las diez menos cuarto" (Pahissa 1873, 188).

²² V. "No és acceptable, excepte en casos contrastius, la posició posposada al verb, usual en altres llengües. La solució pròpia del català és l'elisió: *Ha posat benzina sense plom* (i no *Ha posat*

observación que se refiere a las confusiones típicas que ocurren entre las preposiciones *en*, *a* y *con* en el castellano de Cataluña (v. Hernández García 1998, 69-70; Sinner 2004, 258-259). Finalmente, cabe mencionar la observación que se refiere al uso del artículo masculino *lo* en vez de *el*. No se trata de una interferencia, sino que se refiere a la variación interior del catalán. Puede explicarse como un uso propio de la lengua antigua, mantenido en algunas zonas del territorio catalanohablante (GEIEC, apartado 10.3.1).

En este sentido, cabe recordar lo que afirma Calero Vaquera sobre el enfoque de la teoría gramatical que desarrolla Alemany y que va desde una posición ecléctica a propuestas más independientes: "Though originally eclectic, A. achieved a more coherent grammatical theory than most of his predecessors" (Calero Vaquera 2009, 29). Si bien la "Digresión" (Alemany 1842) adopta a menudo esta perspectiva ecléctica, Alemany es capaz de corregir afirmaciones no pertinentes o del todo correctas, tal y como documenta la adopción del uso del sistema de campanario aportado en en la 7.^a edición de 1846.

La comparación de los paratextos ha mostrado que Solà, en principio, tenía razón al decir que las listas son casi idénticas. Pero un examen detenido manifiesta que hay una serie de puntos diferenciadores, que podrían proceder de la observación atenta de la realidad lingüística por el propio autor, así como del conocimiento y del examen de descripciones anteriores sobre el uso de las dos lenguas en Cataluña.

Referencias bibliográficas

- Alemany, Lorenzo de. 1838. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Segunda edición. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos.
- Alemany, Lorenzo de. 1840. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Nueva edición. Barcelona: Imprenta de Indar.
- Alemany, Lorenzo de. 1842. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Corregida con el restablecimiento de preguntas y respuestas una digresion sobre las equivocaciones de pronunciacion de significacion y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanes al hablar castellano. Cuarta edición. Barcelona: Imp. de D. Ramon Martin Indar.
- Alemany, Lorenzo de. 1844. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, en diálogo y con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Quinta edición. Barcelona: Imp. de D. Ramón Indar.
- Alemany, Lorenzo de. 1846a. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud* en diálogo, y de las corregidas por el autor, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Sexta edición. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.

vostè benzina sense plom); Tinguin en compte que demà és festiu (i no Tinguin vostès en compte que demà és festiu)" (GEIEC, apartado 13.3.1). V. igualmente, Nogué Serrano (2008, 231-234).

- Alemany, Lorenzo de. 1846b. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. En diálogo y con una digresión final sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Aumentada con algunas observaciones muy notables. Séptima edición de Barcelona. Barcelona: Imp. de D. Ramón Indar.
- Alemany, Lorenzo de. 1850. *Elementos de gramática castellana, dispuestos para uso de la juventud*, en diálogo, y de las corregidas por el autor, con una digresión final sobre la pronunciación que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Octava edición. Gerona: Imprenta de Vicente Oliva.
- Alemany, Lorenzo de. 1853. *Elementos de gramática castellana*, dispuestos para uso de la juventud. Nueva edición. Barcelona: Imprenta de D. Ramón Martín Indar.
- Alemany, Lorenzo de. 1858. *Elementos de gramática castellana*, dispuestos para instrucción de la juventud, con una digresión final sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Nueva edición. Barcelona: Librería de Casimiro Miralles.
- Alemany, Lorenzo de. 1868. *Elementos de gramática castellana*, dispuestos para instrucción de la juventud, con una digresión final sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y Valencia. Nueva edición corregida con esmero y revisada. Barcelona: Ginesta y Pujal.
- Alemany, Lorenzo de. 1880. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, con una digresión final sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y de Valencia. Nueva edición corregida con esmero y revisada. Barcelona: Librería de Esteban Pujal.
- Alemany, Lorenzo de. 1888. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Nueva edición, Barcelona: Lib. de E. Pujal.
- Alemany, Lorenzo de. 1889. *Elementos de gramática castellana, dispuestos para uso de la juventud*, con una digresión final sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y de Valencia. Nueva edición corregida con esmero y revisada. Barcelona: Librería de la Vda. é hijos de E. Pujal.
- Bordas, Luis. 1828. *Curso de temas para ejercitarse en lengua castellana ó sea Ensayo sobre la traducción del catalán al castellano*. Barcelona: J. Mayol.
- Calero Vaquera, M.^a Luisa. 2009. "Alemany, Lorenzo de". En: Harro Stammerjohann (ed.), *Lexicon Grammaticorum. A Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics*, I. Segunda edición. Tübingen: Max Niemeyer: 28-29.
- Castillo y Mayone, Joaquín del. 1831. *Ortografía de la lengua castellana*, para uso de toda clase de personas: con reglas particulares para los catalanes, valencianos y mallorquines, deducidas de su propio idioma, y observaciones sobre los escollos en que peligran y pueden evitar. Barcelona: Imprenta de Gorchs.
- Casanova, Emili. 1987-1989. "Valencià versus castellà als segles XVIII i XIX i Vicent Salvà", *Estudios Románicos* 4. Homenaje al profesor Luis Rubio, I. Murcia: Universidad de Murcia, 197-217.
- Casanovas y Ferrán, Joaquín. 1884. *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan castellano* y tomados al oído ó leídos en periódicos y libros. Materias diversas sobre lenguaje. Nociones de ortografía catalana. Diccionario en compendio catalán-castellano, seguido de otros especiales de algunos Artes y oficios mecánicos: nociones útiles sobre las carreras de caballos, etc. Segunda edición reformada, corregida y considerablemente aumentada. Barcelona: Librería de Lopez.
- Corbera Pou, Jaume. 1996. "L'enunciat de les hores en català". En: Corbera Pou, Jaume, *Parlar bé. Orientacions per a l'ús correcte de la llengua catalana, amb referències especials a les Illes Balears*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 106-114.

- Costa, Jayme. 1827. *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano, dividido por lecciones en dos partes*. Barcelona: Viuda de D. Agustín Roca.
- CTILC = Institut d'Estudis Catalans. 2016. *Corpus Textual Informatitzat de la Llengua Catalana*. Disponible en <<https://ctlc.iec.cat/>>.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2019. "Series textuales en historiografía de la gramática. *Los elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany". En: Briz Gómez, Antonio *et al.* (coords.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, vol. 1. València: Universitat de València, 593-608.
- GEIEC = Institut d'Estudis Catalans. 2019. *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Disponible en <<https://geiec.iec.cat/>>.
- Genís, Salvador. 1869. *El auxiliar del maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana, o sean diferencias de sintáxis entre las lenguas catalana y castellana, con ejercicios de traduccion sobre las mismas, así como sobre nombres, verbos, frases adverbiales, interjecciones y modismos, seguidos de un Vocabulario catalan-castellano*. Gerona: Paciano Torres.
- Genís, Salvador. 1873. *El auxiliar del maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana*. Comprende Diferencias de Sintáxis entre ámbas lenguas, con multitud de temas de traduccion sobre las mismas, así como sobre dificultades ortográficas, nombres, verbos, frases adverbiales y modismos; completando la obra una seria de ejercicios epistolares para traducir y un abundante Vocabulario catalan-castellano donde pueden hallar los niños la correspondencia de los términos que necesitan. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano. Segunda edicion reformada y aumentada. Gerona: Vicente Dorca.
- GNV = Acadèmia Valenciana de la Llengua. 2006. *Gramàtica Normativa Valenciana*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Hernández García, Carmen. 1998. "Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español". En: *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica* I, 61-79.
- Marcet, Pere & Solà, Joan. 1998. *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític*, 2 vols. Vic: Eumo Editorial, Universitat de Girona, Universitat de Vic.
- Marcet Carbonell, Miguel [M. M. C.]. 1885. *Vocabulario de catalanismos, o sea de numerosos errores en que suelen incurrir los catalanes por traducir al pie de la letra ciertas voces, locuciones y frases del lenguaje catalán, que no tienen exacta correspondencia en la lengua castellana*. Barcelona: Librería de Juan Grabulosa.
- Martí Mestre, Joaquim. 1996. "Contacte lingüístic entre el català i el castellà a la València dels segles XVIII i XIX". En: *Caplletra: revista internacional de filologia* 20, 207-236.
- Matilla Romero, Ana. 2015a. *Estudio del español en Cataluña y análisis filológico de la Colección de vocablos y modismos incorrectos... (1884) de Joaquín Casanovas*. Trabajo Fin de Máster. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en <<http://hdl.handle.net/11441/50292>>.
- Matilla Romero, Ana. 2015b. "Los catalanes cuando hablan castellano: análisis filológico de la Colección de vocablos y modismos incorrectos... (1884) de Joaquín Casanovas". En: *Res Diachronicae* 13, 40-48.
- Nogué Serrano, Neus. 2008. *La dixi de persona en català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Pahissa y Ribas, Llorens. 1873. *Compendi de gramática catalana acomodada al llenguatge del dia*. Barcelona: Lluís Niubó.
- Payrató, Lluís. 1985. *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial & Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- Quilis Merín, Mercedes. 2019. "Catalanes, valencianos y mallorquines en la *Ortografía de la lengua castellana* (1831) de J. del Castillo y Mayone". En: Briz Gómez, Antonio *et al.* (coords.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, vol. 2. València: Universitat de València, 1173-1186.
- Quilis Merín, Mercedes. 2020. "Los provincialismos valencianos en el *Apéndice al Compendio de la gramática castellana* (1838) de Vicente Salvá". En: Rivas Zancarrón, Manuel & Gaviño Rodríguez, Victoriano (coords.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX)*. Madrid: Iberoamericana & Frankfurt am Main: Vervuert, 203-224.
- Royo Arpón, Jesús. 1992. "La influencia del campanar en les expressions horàries". En: Marí, Isidor (ed.), *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana IV. Àrea 3. Lingüística social*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears; Fundació del Congrés de Cultura Catalana, 115-122.
- Sáez Rivera, Daniel M. 2005. "La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX)". En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones & Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE: Universidad Pablo de Olavide, 792-798
- Salvá, Vicente. 1837. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Tercera edición, notablemente corregida y aumentada. Valencia: Librería de Mallen y Sobrinos.
- Salvá, Vicente. 1838. *Compendio de la gramática castellana*, de don Vicente Salvá, arreglada por el mismo para el uso de las escuelas. Con un apéndice mui útil para los niños de la provincia de Valencia. Valencia: Librería de Mallen y sobrinos.
- Salvá, Vicente. 1988 [1830]. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Estudio y edición de Margarita Lliteras, 2 vols. Madrid: Arco/Libros.
- Seco, Manuel. 2002. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 10.^a edición, cuarta reimpresión. Madrid: Espasa.
- Sicilia, Mariano José. 1832. *Lecciones elementales de ortología y prosodia*, obra nueva y original, en que por primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana. Madrid: Imprenta Real.
- Sinner, Carsten. 2004. *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Sinner, Carsten. 2012. "La unidad de la lengua: ¿solo ha de mirarse en el habla de las personas cultas?". En: Franz Lebsanft, Wiltrud Mihatsch & Claudia Polzin-Haumann (coords.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert, 47-70.
- Solà, Joan. 1980. "Tractats de catalanisms". En: *Miscel·lània Aramon i Serra*. Estudis de llengua i literatura catalanes oferts a Ramon Aramon i Serra en el seu setantè aniversari, vol. II. Barcelona: Curial, 559-582.
- Solà, Joan. 1991. "Tractats de catalanisms". En: Solà, Joan, *Episodis d'història de la llengua catalana*. Barcelona: Empúries, 57-96.
- Torres i Vilatarsana, Marta. 2001. "L'expressió de les hores en català: anàlisi contrastiva". En: *Caplletra: revista internacional de filologia* 30, 169-192.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2017. "Series textuales, edición de textos y gramaticografía: teoría, aplicación, constantes y variables". En: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 27, 115-135.

Título / Title

Tratados de catalanismos revisados. Vicente Salvá (*Compendio*, 1838) y Lorenzo de Alemany (*Elementos*, 41842), ¿semejanza fortuita o reacción deliberada? Treatises on Catalanisms revisited. Vicente Salvá (*Compendio*, 1838) and Lorenzo de Alemany (*Elementos*, 41842), a fortuitous similarity or a direct repercussion?

Resumen / Abstract

El propósito de este artículo es averiguar la repercusión que pudo tener el *Compendio de la gramática castellana* de Vicente Salvá (1786-1849) en la "Digresión final", que Lorenzo de Alemany (1799-1855) incorpora en la 4.^a edición de los *Elementos de Gramática Castellana* (41842). Los dos autores añaden a sus gramáticas sendos apartados sobre los errores que observan en el castellano hablado por los valencianos y los catalanes, respectivamente. Mediante la comparación de los distintos fenómenos que describen los dos autores ateniendo al ámbito de la significación, la pronunciación y la propiedad gramatical, se llega a la conclusión de que Salvá pudo haber sido una fuente de inspiración para Alemany, pero que este adopta sus propios criterios, rectifica si necesario y probablemente es conocedor de algunas de las demás aportaciones anteriores sobre el tema.

The purpose of this article is to determine what repercussion the *Compendio de la gramática castellana* by Vicente Salvá (1786-1849) may have had on the "Digresión final", which Lorenzo de Alemany (1799-1855) included in the 4th edition of the *Elementos de Gramática Castellana* (41842). The two authors add separate sections to their grammars on the errors they observe in the Spanish spoken by Valencians and Catalans, respectively. By comparing the different phenomena described by the two authors in terms of meaning, pronunciation and grammatical property, the conclusion is reached that Salvá may have been a source of inspiration for Alemany, but that the latter adopts his own criteria, rectifies if necessary and is probably aware of some of the other previous contributions on the subject.

Palabras clave / Keywords

Vicente Salvá, Lorenzo de Alemany, paratextos, catalanismo, castellano en Cataluña, siglo XIX.
Vicente Salvá, Lorenzo de Alemany, paratexts, Catalanism, Spanish in Catalonia, 19th century.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 5506, 5701, 570103, 570111

Información y dirección del autor / Author and address information

Jenny Brumme

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

Facultat de Traducció i Ciències del Llenguatge

Universitat Pompeu Fabra

c/ Roc Boronat, 138

08018 Barcelona

Correo electrónico: jenny.brumme@upf.edu

Natalia Terrón Vinagre
Departamento de Filología Española
Facultad de Filosofía y Letras
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici B, Carrer de la Fortuna
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Correo electrónico: natalia.terron@uab.cat

En el análisis de las gramáticas objeto de estudio cobra especial interés la terminología utilizada en los tiempos del sistema verbal, concretamente en los pasados, ya que son estos los que mayor variedad de denominaciones reciben en las distintas gramáticas; este es también el motivo por el que se excluye del estudio la etiqueta *imperfecto*, puesto que esta se ha mantenido igual a lo largo del tiempo. Por consiguiente, el análisis se concentra en las denominaciones que recibe el tiempo compuesto *había cantado* y el simple *canté*, poniéndolas en relación, respectivamente, con los correspondientes tiempos *hube cantado* y *he cantado*, ya que sus etiquetas responden generalmente a una misma tradición o modelo gramatical.

Tomando como base fundamental los tiempos verbales, puesto que el verbo es indiscutiblemente la categoría gramatical más representativa, los objetivos, principalmente, son dos: determinar la tradición gramaticográfica a la que pertenecen las denominaciones de dichos tiempos y establecer si se han producido cambios terminológicos en las ediciones posteriores, especialmente las póstumas.

2. La *Grammatica della lingua spagnuola* de Filippo Manetta y Edoardo Rughi

2.1 La primera gramática de español para italo hablantes publicada en Turín y sus ediciones

La primera gramática de español para italo hablantes publicada en Turín fue la *Grammatica della lingua spagnuola* (de ahora en adelante *GLS*), escrita por Filippo Manetta y Edoardo Rughi. En su primera edición intervinieron los dos autores (1872-73). La segunda edición, en cambio, fue realizada solamente por Rughi, si atendemos a lo escrito en la portada, aunque el mismo autor indique en el prólogo que fue ayudado por Giuseppe Comba (1880, IV) y, por último, la tercera –y última– fue revisada por Lucio Ambruzzi y Marco Aurelio Garrone (1908).

- 1.^a ed.: 1872-73 *Grammatica della lingua spagnuola compilata dietro le norme dell'Accademia Reale di Madrid e adattata all'istruzione della Gioventù Italiana secondo il metodo pratico del Prof. Ahn dai professori Filippo Manetta ed Ingegnere Edoardo Rughi divisa in due parti.*
- 2.^a ed.: 1880 *Grammatica della lingua spagnuola compilata dai professori Filippo Manetta ed Edoardo Rughi. Seconda edizione interamente rivista dall'ingegnere Edoardo Rughi. Professore di lingua spagnuola nel Circolo Filologico di Torino. Corso completo.*

- 3.^a ed.: 1908 *Manetta e Rughi Grammatica della lingua spagnuola. Terza edizione interamente riveduta e corretta dai professori L. Ambruzzi e M.A. Garrone.*

En el título de la primera edición, llama la atención la referencia a la Real Academia Española (*compilata dietro le norme dell'Accademia Reale di Madrid*), ya que, en un primer momento, invitaría a pensar que la tradición gramatical de la terminología empleada sería la española académica. Más adelante se podrá valorar si efectivamente es así o no.

La edición póstuma (1908) es fruto de la labor de los nuevos revisores, Lucio Ambruzzi y Marco Aurelio Garrone, los cuales, en realidad, no realizaron ningún cambio en la terminología. Su tarea fundamental consistió en corregir los numerosos errores del texto, especialmente de acentuación gráfica (tabla 1). Y gracias a su intervención, la tercera edición se presenta con una calidad mucho mayor que las anteriores.

Página	1880. 2. ^a edición (revisores: Rughi y Comba)	1908. 3. ^a edición (revisores: Ambruzzi y Garrone)
17	"Altretanto dicasi pei nomi polisillabi terminati in se al singolare come paraguas , <i>paracqua</i> ; lúnes , <i>lunedì</i> ; mártes , <i>martedì</i> , miércoles , <i>mercoledì</i> , Cárlos , <i>Carlo</i> , ecc."	"Altretanto dicasi pei nomi polisillabi terminati in se al singolare come paraguas , <i>paracqua</i> ; lunes , <i>lunedì</i> ; martes , <i>martedì</i> , miércoles , <i>mercoledì</i> , Carlos , <i>Carlo</i> , ecc."
31	Il comparativo di inferiorità si forma coi termini ménos-que e ménos-de , se quest'ultimo è seguito da un numero, p. es.: ella era ménos hermosa que rica , <i>ella era meno avvenente che ricca</i> . – El tenía ménos de cien mil reales , <i>egli aveva meno di cento mila reali</i> .	"Il comparativo di inferiorità si forma coi termini menos-que e menos-de , se quest'ultimo è seguito da un numero, p. es.: ella era menos hermosa que rica , <i>ella era meno avvenente che ricca</i> . – Él tenía menos de cien mil reales , <i>egli aveva meno di cento mila reali</i> (25.000 pesetas)".

Tabla 1. Muestras de la labor de los revisores de la tercera edición de la *GLS*

2.2 Terminología de los tiempos verbales del pasado

Todas las denominaciones en la gramática de Manetta y Rughi, tanto las aplicadas al sistema verbal como a las demás partes de la oración, están estrictamente en italiano. Las correspondientes a los tiempos del pasado son las siguientes:

Terminología de los tiempos verbales del pasado en la GLS		
<i>trapassato</i> (<i>había cantado</i>)	> <	<i>più che perfetto</i> (<i>hube cantado</i>)
<i>passato definito</i> (<i>canté</i>)	> <	<i>indefinito</i> (<i>he cantado</i>)

Tabla 2. Denominaciones de los tiempos verbales del pasado en la GLS

Para poder determinar la tradición (hispanismo extranjero o italiano, tradición nacional italiana o española) a la que pertenecen estas denominaciones se han consultado los estudios de Lombardini-San Vicente (2015), de Lombardini (2016, 2017) y de Medina (2015), además de las ediciones de Castillo (2020), Polo (2017) y San Vicente (2018), con cuyos datos se han elaborado las tablas 3, 4, 6 y 7.

2.2.1 *Trapassato / più che perfetto* (*había cantado*)

Una de las características destacables sobre la terminología en la GLS es el empleo de la etiqueta "*trapassato*", para lo que se denomina generalmente en otras gramáticas del hispanismo extranjero *pluscuamperfecto*. De hecho, en el siglo XVII, las obras consultadas muestran que en la tradición gramatical de español para extranjeros la denominación que se repite con mayor frecuencia es la de *plusquàmperfecto* o *mas que perfecto* en español, *più che perfetto* en italiano, *plus que parfait*, *plusperfect* en francés y en inglés (tabla 3). Queda, por tanto, patente que el término *trapassato* es completamente ajeno al hispanismo extranjero.

Siglo XVI y XVII. Gramáticas de español para extranjeros (<i>había cantado</i>)		
1560	Mario Alessandri d'Urbino	Passato più che finito
1566	Giovanni Miranda	Passato più che finito
1568	Gabriel Meurier	--
1597	César Oudin	Plus que parfait
1608	Jean Saulnier	Preterit Plus que parfait
1611	John Sanford	Past Plusperfect
1614	Ambrosio de Salazar	Preterito mas que perfecto /pluscuamperfecto / mas que acabado / plus que perfecto
1614	Heinrich Doergangk	Pasado Pluscuamperfecto
1623	Juan de Luna	Preterito Pluscuamperfecto
1623	Juan Ángel de Zumarán	Pasado Mas que perfecto / pluscuamp.
1624	Lorenzo Franciosini	Preterito Pluscuamperf.
1624	Cisneros, Fray Diego de la Encarnación	Passe Preterit plusqueparfait
1626	Antonio Fabro	Plus che parfait /Preterito Piu che perfetto /piu che passato

1632	Ambrosio de Salazar	Passado Tiempo mas que pasado / mas que perfecto
1633	Juan Caramuel	Preterito mas que perf. / preterito più che perfetto
1634	Zumarán	Pasado Mas que perfecto
1636	Carolo Mulerio	Praeteritum Plusq.
1644	Jean Doujat	Passe Plus que parfait
1659	Claude Dupuis=Sieur Des Roziers	Preterit Plusque parfait
1662	James Howell	Preterit Plusquamperf.
1697	Francisco Sobrino	Passé Plus que parfait

Tabla 3. Siglo XVII. Denominaciones empleadas para *había cantado* en gramáticas de español para extranjeros

En el Siglo XIX, si se toman en consideración solo las gramáticas de español destinadas a italo hablantes, se observa que hay una cierta diversidad terminológica: además de *più che perfetto*, se usan también denominaciones como *preterito più che perfetto* o incluso otras como *imperfetto* o *perfetto composto prossimo* (tabla 4), pero, como en la anterior, en ningún caso se emplea la etiqueta *trapassato*.

S. XIX. Gramáticas de español para italo hablantes (1801-1875) (<i>había cantado</i>)		
1812	Bartolomeo Borroni	Preterito più che perfetto
1832	Pietro Bachi	Pluperfect
1833	Francesco Marin	Preterito perfetto composto prossimo
1847	Marie-Jean Blanc Saint-Hilaire	Preterito perfetto composto prossimo
1864	Tommaso Gomez	Imperfetto composto o più che perfetto
1869	Francesco Gaffino	Più che perfetto
1870	Giu. Catà	Preterito più che perfetto
1871	Giacomo Richeri	Passato imperfetto

Tabla 4. Siglo XIX. Denominaciones para *había cantado* en gramáticas de español exclusivamente para italo hablantes

En definitiva, a partir de las variedades terminológicas de las tablas 3 y 4, es necesario plantearse a qué tradición gramatical responde la terminología verbal usada en la *GLS*, ya que se ha de excluir tanto la asociada con gramáticas para extranjeros, es decir, el filón del hispanismo extranjero, como del italiano. Quedan por explorar las gramáticas de italiano para usuarios de lengua materna, es decir, las pertenecientes a la tradición gramatical propiamente italiana. Para responder a esta pregunta, se han consultado varias gramáticas italianas del siglo XIX, cuyos resultados se muestran en la tabla 5, donde resulta claro que, para el

paradigma de *avevo cantato* (*había cantado*), la denominación usada en cuatro de las cinco obras consultadas es *trapassato*. Y esta es precisamente la utilizada en la *GLS*; por lo cual, se puede afirmar que la tradición gramatical seguida por sus autores es la italiana. Esta afirmación queda claramente confirmada si se contrasta con la terminología empleada en las gramáticas de español para extranjeros (tabla 3) y para italo hablantes (tabla 4), dado que, en ellas, como se ha indicado, no se utiliza en ningún caso la denominación *trapassato*.

Siglo XIX en la tradición italiana de las gramáticas de italiano para nativos			
		<i>avevo cantato</i>	<i>ebbi cantato</i>
1825	Giovanni Gherardini	Trapassato imperfetto	Trapassato perfetto o rimoto
1859 [1833]	Basilio Puoti	Trapassato	Passato rimoto composto
1849	Francesco Ambrosoli	Passato composto	Passato composto
1858	Leopoldo Rodinò	Trapassato primo	Trapassato secondo
(?)	Leopoldo Rodinò	Passato relativo:	
		Trapassato primo	Trapassato secondo

Tabla 5. Siglo XIX. Denominaciones para los tiempos pasados en gramáticas de lengua italiana como lengua materna

2.2.2 *Passato definito* / *Passato indefinito*

Manetta y Rughi utilizan *passato definito* y *passato indefinito*, respectivamente, para *canté* y *he cantado* (tabla 1). Estas denominaciones, *definito* para *canté* e *indefinito* para *he cantado*, así como usados al contrario, es decir, *indefinito* para *canté* y *definito* para *he cantado*, han sido objeto de estudio por parte de prestigiosos especialistas de historiografía lingüística: Calero/Gómez Asencio/Zamorano (2017), Zamorano (2013) y Gómez Asencio (2021) recientemente, entre otros. Según Gómez Asencio (2021, 149), el término *indefinito* habría surgido de la traducción de un término técnico griego para denominar directamente una forma verbal; en cambio, "*definito* habría surgido de modo dependiente, derivado, subsidiario, como contraparte de *indefinito* y considerada por parte del gramático la necesidad de disponer de una pareja de términos en oposición que hiciera referencia a una pareja de formas lingüísticas en oposición".

Tal y como se observa en la tabla 6, resulta evidente que durante los siglos XVI y XVII, dicha pareja de términos goza de una larga tradición en el hispanismo extranjero. Se observa además que en el siglo XVI y en el primer tercio del siglo XVII predomina la correlación *indefinito* (*canté*) – *definito* (*he cantado*), mientras que a partir de la tercera década esta desaparece y se utiliza exclusivamente la correlación *definito* (*canté*) – *indefinito* (*he cantado*), tal y como ya habían hecho Oudin (1597) y Franciosini (1624).

Siglos XVI y XVII. Gramáticas de español para extranjeros (<i>canté – he cantado</i>)			
1560	Mario Alessandri d'Urbino	Passato perfetto	<i>amé, he amado, huve amado</i>
1566	Giovanni Miranda	Passato perfetto	<i>amè, he y huve amado</i>
1568	Gabriel Meurier	Preterito Indifini / perfecto	<i>hablé</i>
		Preterito o perfectamente pasado	<i>he hablado</i>
1597	César Oudin	Passé Parfait défini	<i>ame</i>
		Passé Parfait indef.	<i>he amado</i>
1608	Jean Saulnier	Preterit Indefiny	<i>hable</i>
		Preterit Definy / parfait	<i>he hablado</i>
1611	John Sanford	Past Aorist	<i>tomé</i>
		Past Perfect	<i>he tomado</i>
1614	Ambrosio de Salazar	Perfecto/tiempo pasado y mas que cumplido	<i>ame/he amado/uve amado/uve avido amado</i>
1614	Heinrich Doergangk	Pasado Perfecto Latino	<i>fui</i>
		Pasado Perfecto Germánico	<i>he sido</i>
1623	Juan de Luna	Pretérito Perfecto Perf.	<i>amé</i>
		Pretérito Perfecto Perf. 2.º	<i>he amado</i>
1623	Juan Ángel de Zumarán	Pasado Perfecto simple	<i>ame</i>
		Pasado perfecto compuesto	<i>he amado</i>
1624	Lorenzo Franciosini	Pretérito perfetto definito	<i>amè</i>
		Perfetto indefinito	<i>he amàdo/huve amàdo</i>
1624	Cisneros, Fray Diego de la Encarnación	Passé Preterit parfait déterminé	<i>amé</i>
		Passé Preterit parfait indéterminé	<i>he amado</i>
1626	Antonio Fabro	Indefini/indifinito	<i>hablé</i>
		Pret. parfait /pret. perfetto/pret. secondo	<i>he hablado</i>
1632	Ambrosio de Salazar	Passado Aoristo o conjunct. (<i>sic</i>)	<i>amé</i>
		Passado o cumplido	<i>he amado</i>
1633	Juan Caramuel	Preterito perf./preterito perfetto	<i>amé</i>
		Otro preterito perf./altro pretérito perfetto	<i>he amado</i>
1634	Juan Ángel de Zumarán	Pasado Perfecto simple	<i>amé</i>
		Pasado Perfecto compuesto	<i>he amado</i>
1636	Carolo Mulerio	Praeteritum Perfectum finitum/definitum	<i>amè</i>
		Praeteritum Perfectum indefinitum	<i>he amado</i>
1644	Jean Doujat	Passé Parfait définy	<i>amè</i>
		Passé Parfait indefini ou	<i>he amado</i>

		composé	
1659	Claude Dupuis=Sieur Des Roziers	Preterit Parfait défini	<i>tomè</i>
		Preterit Parfait composé indéfini	<i>he tomado</i>
1662	James Howell	Preterit Perfect Definit	<i>busquè</i>
		Preterit Perfect Indéfini	<i>he buscado</i>
1697	Francisco Sobrino	Passé Parfait Défini	<i>hablé</i>
		Passé Parfait Indéfini	<i>he hablado</i>

Tabla 6. Siglos XVI y XVII. Denominaciones para *canté* y *he cantado* en gramáticas de español para extranjeros

Asimismo, en el estudio sobre el hispanismo anglosajón del siglo XIX, realizado por Gómez Asencio (2021, 142), este señala que 15 de los 35 textos analizados utilizan esta denominación: "*definido* es el rasgo terminológico distintivo más veces aplicado a *canté* e *indefinido* a *he cantado*" (p. 142)¹. Añade Gómez Asencio (2021, 148) que ya en la segunda mitad del siglo, hay autores que aceptan estos términos heredados como válidos, lo cual, como pone de relieve, es la prueba de su "aceptación ya más o menos generalizada". En cuanto a las etiquetas usadas al contrario: *indefinido* (*canté*) y *definido* (*he cantado*), son las que utilizaron las gramáticas de Por-Royal y, según el estudioso, pertenecen, en realidad, a la misma tradición.

Esta particular tradición no es diferente, en esto, de otras tradiciones (por ejemplo, la francesa) o subtradiciones (por ejemplo, las gramáticas autóctonas del español, o el foco francés, o el italiano, etc.: unos llaman *indefinido* a *he cantado*, y otros a *canté*. Y ello, en todo caso, sin argumentos fuertes ni razones convincentes (o incluso sin ningún tipo de justificación: se emplean simplemente). (Gómez Asencio 2021, 149)

En cambio, el análisis efectuado aquí sobre el hispanismo italiano del siglo XIX pone de manifiesto que el uso de esta pareja de términos es totalmente minoritario: 1/ 8 (Bachi 1832) (tabla 7). A la etiqueta (*pretérito*) *perfetto*, varios casos (3/8) añaden la caracterización de la forma de los tiempos (*semplice/composto*) (3/8), como en Marin (1833), Blanc Saint-Hilaire (1847) y Catà (1870). Por su parte, la caracterización *prossimo* (4/8) se centra en la consideración de la cercanía o lejanía del evento pasado al que hace referencia el verbo; esta denominación tiene una gran importancia, puesto que es la que terminará por cuajar en la descripción gramatical italiana y es la que ha llegado a nuestros días, aunque el panorama que presenta la tabla 8 pudiera hacer pensar en otra solución.

¹ No obstante, se utiliza también cuatro veces *indefinido* para *canté* y *definido* para *he cantado* en cuatro textos de dos gramáticos (Gómez Asencio 2021, 149).

Siglo XIX. Gramáticas de español para italo hablantes (<i>canté</i> – <i>he cantado</i>) (Lombardini 2016)			
1812	Bartolomeo Borroni	Preterito perfetto	<i>canté/ he cantado</i>
1832	Pietro Bachi	Perfect indefinite	<i>canté</i>
		Perfect definite	<i>he cantado</i>
1833	Francesco Marin	Preterito perfetto semplice	<i>canté</i>
		Preterito perfetto composto prossimo	<i>he cantado</i>
1847	Marie-Jean Blanc Saint-Hilaire	Preterito perfetto semplice	<i>canté</i>
		Preterito perfetto composto prossimo	<i>he cantado</i>
1864	Tommaso Gomez	Perfetto	<i>canté</i>
		Perfetto prossimo	<i>he cantado</i>
1869	Francesco Gaffino	Passato perfetto	<i>canté/he cantado/hube cantado</i>
1870	Giu. Catà	Preterito perfetto semplice	<i>canté/he cantado</i>
		Preterito perfetto composto prossimo	<i>he cantado</i>
1871	Giacomo Richeri	Passato perfetto	<i>canté/hube cantado</i>
		Presente	<i>he cantado</i>

Tabla 7. Siglo XIX. Denominaciones para *canté* y *he cantado* en gramáticas de español para extranjeros

Volviendo a las gramáticas autóctonas de lengua italiana como lengua materna, la etiqueta común es *passato* (tabla 8); no *preterito* ni *perfetto* a diferencia de la usada en el hispanismo para italo hablantes (tabla 6). En la caracterización de *passato*, se hallan, en cambio, los mismos términos: *definito/indefinito*, *composito*, *prossimo/rimoto*.

Si en la denominación de *canté/he cantado* (tabla 1), no queda tan claro, como en el caso de *trapassato*, cuál es la dominante en la época de las gramáticas italianas, sí resulta evidente, en cambio, que en cualquier caso la elección de la etiqueta por parte de Manetta y Rughi, en primer lugar, se usaba en dicha tradición, y no solo *passato*, que la singulariza, sino también *definito/indefinito*, aunque al contrario (Rodinò), y, en segundo lugar y sobre todo, los autores no utilizan las denominaciones más usadas en el siglo XIX (tabla 6) en el hispanismo italiano. Este par de términos se usaba en cambio mayoritariamente en los siglos XVI y XVII y en gramáticas que tuvieron gran prestigio y difusión en Italia como la de Oudin (1597) y Franciosini (1624), que siguió reeditándose hasta 1746 (San Vicente 2018, 10).

Siglo XIX. Gramáticas autóctonas de la lengua italiana como lengua materna			
		<i>ho cantato</i>	<i>cantai</i>
1825	Giovanni Gherardini	Passato prossimo	Passato perfetto o rimoto
1859 [1833]	Basilio Puoti	Passato prossimo o determinato	
1849	Francesco Ambrosoli	Passato composto	Passato indeterminato
1858	Leopoldo Rodinò	Passato indefinito	Passato definito
(?)	Leopoldo Rodinò	Passato assoluto:	
		Indefinito o determinado (passato semplice)	Definito o indeterminato (passato prossimo)

Tabla 8. Siglo XIX. Terminología de los tiempos del pasado en la tradición gramatical italiana

En definitiva, Manetta y Rughi demuestran por segunda vez que no tienen en cuenta la terminología del hispanismo italiano del siglo XIX, bien por desconocimiento, por indiferencia o por una elección voluntaria. Si fuera por una decisión de carácter didáctico, es decir, con el objetivo de facilitar la identificación de los tiempos verbales, por parte del estudiante, usando las etiquetas de la lengua italiana, resultaría, de todas formas, sorprendente, dado que uno de los elementos que caracterizan las gramáticas para extranjeros es el uso de la terminología de la lengua que se enseña (que en muchos casos es coincidente), incluso traduciéndola literalmente, ya que, como ocurre entre español e italiano, especialmente con los tiempos del pasado, los usos y los valores de estos no se corresponden en las dos lenguas; por tanto, usar las etiquetas de la lengua materna de los estudiantes crea en un principio falsas expectativas de uso basadas en la equivalencia y la similitud, las cuales van a generar, sin duda, una transferencia negativa que va a perjudicar su asimilación y a entorpecer el uso apropiado de dichos tiempos en la lengua española.

Respecto a la presencia efectiva de la Real Academia, tomando en consideración las ediciones anteriores a la publicación de la *GLS*, a saber, las de 1854 y 1870, en estas, las denominaciones de los tiempos verbales de pasado son *pretérito pluscuamperfecto*, *pretérito perfecto*, *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto* (*GRAE* 1854, *GRAE* 1870, Sarmiento 1986). En consecuencia y a pesar de la referencia explícita a la RAE en el título de la primera edición de la *GLS*, la influencia de la academia española, en este aspecto, es inexistente.

Por último, respecto a las tres ediciones, no hay ningún cambio en las denominaciones de los tiempos pasados: *passato definito* (*canté*), *passato indefinito* (*he cantado*), *trapassato* (*había cantado*) y *piùcheperfetto* (*hube cantado*).

3. La *Grammatica spagnola* de Lucio Ambruzzi

3.1 La segunda gramática de español para italo hablantes publicada en Turín y sus ediciones

La segunda gramática para italo hablantes publicada en Turín, en 1928, fue escrita por Lucio Ambruzzi², profesor, hasta 1952, de Lengua española en la Escuela de Comercio, convertida en 1935 en la Facultad de Economía y Comercio de la universidad pública italiana. La *Grammatica spagnola* (de ahora en adelante *GS*) tuvo una gran difusión y sus ediciones, un total de 16, llegaron hasta los años setenta del siglo XX. De entre ellas, las tres ediciones más significativas (Bermejo Calleja 2014, 2020a) son:

- 2.^a ed.: 1931 *Grammatica spagnola: con svariati esercizi e note di grammatica storica. Seconda edizione riveduta e aumentata*. Torino: SEI.
- 15.^a ed.: Ambruzzi, Lucio (1955). *Grammatica spagnola con numerosi esercizi, note di grammatica storica, 850 proverbi e modi di dire e molte illustrazioni* (XV edizione). Torino: SEI.
- 16.^a ed.: Ambruzzi, Lucio (1965). *Grammatica spagnola. Con numerosi esercizi, note di grammatica storica, 850 proverbi e modi di dire e molte illustrazioni* (XVI edizione). Torino: SEI.

Tras el fallecimiento de Lucio Ambruzzi en 1952, las ediciones décimoquinta y décimosexta fueron póstumas y revisadas, como ya se ha indicado, por Enrichetta Albertini y Vera Ambruzzi, su viuda. Albertini era por entonces profesora asistente de lengua española en la Facultad de Magisterio de Turín (Bermejo Calleja 2014, 2020b).

3.2 Clasificación de los verbos irregulares de Bello en la *GS* a través de Padilla

Tal y como afirma en la introducción de su gramática, Ambruzzi (1931, IV) sigue la clasificación de los verbos irregulares según las pautas establecidas por Padilla (1916) en su *Gramática histórico-crítica de la Lengua Española*:

Per la classificazione dei verbi irregolari ho seguiti in linea generale lo schema dell'autorevolissimo grammatico Andrés Bello nella forma con cui fu applicato dal Professore Salvador Padilla, della cui *Gramática histórico-crítica* mi sono giovato come d'opera che merita

² Para más información sobre la biografía y la bibliografía de Lucio Ambruzzi, v. Bermejo Calleja (2008, 2021).

d'essere citata quale modello di esattezza, di chiarezza e di sobrietà: doti più rare che non sembri e pur tanto necessarie e lodevoli in un libro didattico destinato ai principianti.

Efectivamente las trece clases de verbos irregulares fueron establecidas por Bello (1984 [1847], 172-193), a las que Padilla se ajusta fielmente, puesto que las considera un auténtico acierto, un nudo que, por fin, se ha deshecho y que ha permitido que la descripción gramatical del sistema verbal del español progresase, mejorando en calidad y rigor:

El no ajustarse a un criterio fijo y racional al clasificar los verbos irregulares, ha sido causa de que en este punto más que en ningún otro exista una verdadera anarquía entre nuestros gramáticos". [...] Para ello lo preferible es agruparlos, en vista de sus dificultades, de menor a mayor, empezando por los que tienen menos irregularidades y acabando por los más anómalos. Este fué el criterio de Bello con el cual logró maravillosos resultados. (Padilla 1916, 121-146)

No obstante, Padilla (1916, 116) declara que sus fuentes no se limitan a la gramática de Bello, sino que se aprovecha también "de la paciente y esmerada labor de la Real Academia Española," y de la obra de Rufino Lanchetas, *Morfología del verbo castellano*.

Ambruzzi, por su parte, realiza una labor de síntesis, reduciendo a un párrafo (*GS* 1931, 188; 1955, 202) las dos páginas de reglas generales de la conjugación irregular (Padilla 1916, 115-116) y de adaptación (*GS* 1931, 193-226) de las trece clases (Padilla 1916, 121-146), mediante el cambio de orden de las mismas. En la *GS*, la primera clase está formada por los verbos diptongados, mientras que en Padilla esta recogía los verbos terminados en *acer*, *ecer*, *ocer*; la segunda, por verbos como *crecer* (*gutturización*) sustituyendo a los verbos con diptongación; es decir, Ambruzzi alterna el orden de las dos primeras clases. Otro cambio en el orden, este más llamativo que el anterior, consiste en que la novena de la gramática de Padilla (1916, 136-137), a saber, diptongación y alternativa vocálica (*sentir*), pasa a ser la cuarta. Este cambio tiene un fundamento didáctico y funcional, ya que la clase anterior —la tercera— está formada por verbos como *pedir* caracterizados exclusivamente por la alternancia vocálica; por consiguiente, al compartir esta irregularidad con los verbos como *sentir*, ordenando las dos clases sucesivamente, se gana en eficacia, puesto que permite a los usuarios aplicar lo inmediatamente aprendido a otra clase de verbos, que sufre, además, de una segunda irregularidad.

En las páginas sobre el verbo de la *GS*, los epígrafes pueden estar en español o en italiano. Para la conjugación regular, los epígrafes están en español "verbos regulares: 1.^a conjugación" (*idem* para 2.^a, 3.^a). Para la irregular con variación vocálica o consonántica, articulada según las XIII clases de Padilla (1916), aparecen en italiano (*Verbi irregolari*; *Verbi dittongati*; *Elenco dei più*

usuali verbi dittongati; etc. (GS 1931, 193-195; GS 1955, 207-209), lo cual resulta curioso, dado que la fuente es un texto escrito en lengua española; cabe conjeturar que en la adaptación de las clases de verbos irregulares, Ambruzzi, tradujo, junto con el texto, también los epígrafes. Si bien, terminadas las páginas dedicadas a las trece clases, vuelve a usar el español en el epígrafe: "Verbos irregulares absolutos" (GS 1931, 226; GS 1955, 244), para, a continuación, reutilizar el italiano: "Osservazioni sull'irregolarità dei verbi" (GS 1931, 233; GS 1955, 252). El hecho es que en la GS, la alternancia de las dos lenguas en los distintos títulos y epígrafes ha llegado a constituir una de sus características. Respecto a la terminología verbal, en títulos, en las tablas de las conjugaciones y también en el cuerpo del texto –en este en cursiva– figura generalmente en lengua española, pero no es sistemático. Cuando trata la conjugación regular, en las tablas se usan las denominaciones de modos y tiempos en español (*subjuntivo*, etc.) (1931, 174-179; 1955, 188-193; 1965, 215-220) y también en la primera clase de los verbos irregulares (1931, 194; 1955, 207; 1965, 239); en cambio, a partir de la segunda y hasta la tercera, la denominación (abreviada en 1931 y 1955; desarrollada en 1965) que encabeza el paradigma está en italiano (*soggiuntivo*, etc.) (1931, 202-226; 1955, 218-244 1965, 250-276). Es cierto, por otro lado, que en buena parte la terminología verbal coincide en ambas lenguas: *presente*, *futuro*, *indicativo*, *infinitivo*, etc.

3.3 Terminología gramatical en la GS

Por lo que se refiere a la terminología, Padilla (1916, XV) declara en el prólogo que sus fuentes son la Academia, Salvá y Bello, y, si bien expresa el deseo de usar las denominaciones de los tiempos verbales de Bello, no lo hace con el fin de evitar "la anarquía que esto habría de introducir en la enseñanza". Para las denominaciones verbales, Padilla se basa en la *GRAE*, de la que difiere solo en una de ellas. Respecto al *pretérito perfecto*, la *GRAE* distingue ya desde la edición de 1771 hasta la de 1866 entre *próximo* (*he cantado*) y *remoto* (*canté*); en cambio, a partir de 1867, distingue entre *simple* (*canté*) y *compuesto* (*he cantado*) (Gaviño Pérez 2015, 372-376). En cambio, Padilla asigna el término *remoto* para la denominación de *hube cantado*, es decir, *pretérito perfecto remoto*, mientras que reserva a *he cantado* la denominación *pretérito [perfecto] compuesto*. Por lo que respecta a las otras dos formas, utiliza las mismas que la *GRAE*: *pretérito perfecto simple* y *pretérito pluscuamperfecto*.

3.3.1 La segunda edición de la *GS* (1931)

Para la terminología verbal, en la *GS* de 1931, Ambruzzi sigue el modelo académico (tabla 9), pero selecciona las denominaciones de distintas ediciones de la *GRAE*. Como consecuencia, mantiene la denominación de *pretérito perfecto simple* que la *GRAE* usaba en las ediciones anteriores a 1917 (tabla 3), ignorando, por tanto, la de *pretérito indefinido* (*canté*) que la Academia introduce por primera vez precisamente en la gramática de ese año. En cambio sí adopta otra novedad de la *GRAE* de 1917: la etiqueta de *pretérito perfecto anterior* para *hube cantado*.

Terminología de los tiempos verbales del pasado en la gramática de Ambruzzi (<i>GS</i> 1931)		
Pretérito pluscuamperfecto (<i>había cantado</i>)	> <	Pretérito perfecto anterior (<i>hube cantado</i>) (en las <i>GRAE</i> de 1917 y 1920)
Pretérito perfecto simple (<i>canté</i>) (anterior a la <i>GRAE</i> 1917)	> <	Pretérito perfecto compuesto (<i>he cantado</i>)

Tabla 9. Denominaciones de los tiempos verbales del pasado en la *GS* (1931)

3.3.2 La decimoquinta edición de la *GS* (1955)

En la edición de 1955, las revisoras se basan en la gramática de la RAE; de hecho, hay incluso referencias explícitas: "Oggi l'Accademia autorizza le forme con **y: inmiscuyo**, ecc. per analogia con tutti i verbi terminanti in **-uir**" (*GS* 1955, 227), que no aparecen en la edición de 1931, sin que esto signifique que esta edición ignore los dictámenes de la RAE "Per il *Part. att.* si può anche usare il *Gerundio* in casi simili a questi, sebbene riprovati dall'*Accademia: Encontré a Pedro cortando leña* (che tagliava)", recogidos tanto en la *GS* de 1931 (258) como en la de 1955 (278). Una novedad de esta última edición está relacionada con las nuevas normas de ortografía e ortografía emanadas por la RAE en 1952 (que se harán prescriptivas en 1959) (RAE 1969), de las que la *GS* de 1955 publica un resumen en sus tres primeras páginas. Las nuevas normas generan cambios en distintas secciones, especialmente en las dedicadas a las clases de verbos irregulares, en concreto afecta a los verbos terminados en *-iar* y en *-uar*, pertenecientes a la primera clase según la clasificación de Bello y después de Padilla, pero a la que ahora se deben añadir nuevas normas de acentuación según formen diptongo o hiato en los paradigmas verbales. Nótese que en la *GS* de 1955 se hace referencia explícita a las "Nuove norme" (tabla 10).

GS 1931 (pp.198-200)	GS 1955 (pp. 212-215)
"334. <i>Ampli-ar, amplí-o; situ-ar, sitú-o.</i> Certi verbi della 1. ^a coniug. terminati in -iar, -uar , la cui radicale finisce quindi in vocale debole (i, u), nelle voci che hanno l'accento tonico entro la radicale, dissolvono il dittongo e prendono l'accento grafico sulla vocale debole suddetta:"	"349. Verbi in -iar – <i>Ampliar, amplí-o</i> "Certi verbi della I. ^a coniugazione terminanti i -iar , la cui radicale finisce quindi in vocale debole (i), nelle voci che hanno l'accento tonico entro la radicale, dissolvono il dittongo e prendono l'accento grafico sulla vocale debole suddetta (V. "Nuove norme", pag. 3, n. 19[1]:"
335. Oltre ai surriferiti, seguono la stessa accentazione questi verbi di 3. ^a coniu.: <i>desleír</i> (disciogliere), deslí-o "	"350. Per i seguenti verbi sono ammesse le due forme e cioè hiato e il dittongo (V. "Nuove norme", pag. 3, n. 19[2]: <i>afiliar</i> e <i>filiar</i> afilio afilio (<i>affiliare</i>)"
"336. Invece non dissolvono il dittongo: abreviar <i>abrevio</i> (abbreviare)"	"351. <i>Abrevi-ar</i> – Abre-vio. I verbi in -iar non compresi nei due gruppi precedenti non dissolvono il dittongo (V. "Nuove norme", pag. 3, n. 19[3]:"
--	"352. Verbi in -uar – <i>Evac-uar, eva-cuo.</i> Quando la u è preceduta da c o g , forma dittongo con la vocale seguente (V. "Nuove norme", pag. 3, n. 20:"
--	"352. <i>Situar, sitúo</i> Negli altri casi forma iato , ossia il dittongo si dissolve e la u prende l'accento grafico (V. "Nuove norme", pag. 3, n. 20: <i>acentuar</i> acentúo (accentuare, accentare)"

Tabla 10. Diferencias entre la GS de 1931 y la GS de 1955 respecto a los verbos irregulares.

Vera Ambruzzi y Enrichetta Albertini se basan concretamente en las *GRAE* de 1917 y 1920, lo cual, naturalmente, tiene su reflejo en la terminología de los tiempos verbales. La diferencia que se observa respecto a las anteriores ediciones de la *GS* es que ahora se emplea la denominación de *pretérito indefinido* para *canté* sustituyendo, por tanto, la de "pretérito perfecto [simple]", como se observa en la tabla 11, donde se cita el texto de las dos ediciones para ilustrar la sustitución que las revisoras realizan en muchos de los apartados y secciones que componen la *GS*.

GS 1931	GS 1955
pp. 212-213	p. 229
"Altri 13 verbi, coi loro composti, hanno questa irregolarità; [...]. Tutti alterano pure la radicale nel <i>Pretérito Perfecto</i> e suoi derivati".	"Altri 14 verbi: <i>cabér</i> (<i>cupe</i>) <i>conducir</i> (<i>conduje</i>) [...]. Tutti alterano pure la radicale nel <i>Pretérito Indefinido</i> e suoi derivati".
p. 240	p. 259

<p>"388. Cuadro Sinóptico de la Conjugación. [...] [PRETÉRITO] PERFECTO SIMPLE: <i>yo gané</i>. [PRETÉRITO] PERFECTO COMPUESTO: <i>yo he ganado</i>"</p>	<p>"407. Cuadro Sinóptico de la Conjugación. [...] [PRETÉRITO] INDEFINIDO: <i>yo gané</i>. [PRETÉRITO] PERFECTO: <i>yo he ganado</i>"</p>
pp. 247-248	p. 266
<p>"400. PRETÉRITO PERFECTO. – Quando l'azione si riferisce a un periodo di tempo interamente trascorso, gli Spagnoli usano il <i>Pretérito Perfecto</i> semplice; e quando il periodo di tempo continua, usano il composto:"</p>	<p>"419. PRETÉRITO INDEFINIDO. – Quando l'azione si riferisce a un periodo di tempo interamente trascorso, gli Spagnoli usano il <i>Pretérito Indefinido</i>; e quando il periodo di tempo continua, usano il <i>Pretérito Perfecto</i>:"</p>

Tabla 11. Diferencias terminológicas del pasado verbal en la *GS* de 1931 y de 1955

En los ejemplos recogidos en la tabla 11, se observa también que, en la edición de 1955, "pretérito perfecto" ha pasado a denominar *he cantado*, mientras que en la de 1931 denominaba *canté*; es decir, en esta se entendía que el *pretérito perfecto* hacía referencia al *simple*, a *canté*, mientras que en la de 1955 se entiende que hace referencia al *compuesto*, a *he cantado*. La elisión de *simple*, primero, y *compuesto*, después, crea algún equívoco en caso de que a las revisoras se les haya pasado realizar la debida sustitución, como ocurre en el único ejemplo que se ha detectado³: "Alcuni scrittori usano pure la I.^a forma dell'Imperfetto Soggiuntivo invece del Perfetto o del Piùcheperfetto Indicativo" (*GS* 1955, 271), donde el *perfetto* se refiere al *simple* o, como lo denomina en esta edición, *indefinito*, y no al *compuesto*; de hecho el ejemplo que precede al párrafo contiene entre paréntesis la forma *dio* y no, *ha dado*. "*Todo lo debemos a la Patria que nos diera* (o *dio*) *el ser* (tutto dobbiamo alla Patria che ci *diede* l'essere)" (*GS* 1955, 271). En definitiva, no se puede afirmar que la sustitución de la denominación *pretérito perfecto* por *pretérito indefinido* se realice de forma sistemática, pero sí se puede asegurar que dicha sustitución se lleva a cabo en los apartados más significativos respecto a la descripción del uso de este tiempo verbal.

Los cambios de la terminología relativa a los tiempos verbales del pasado se reducen a dos, ya que los otros dos, *pluscuamperfecto* y *anterior*, permanecen igual (tabla 12). Además, por lo que concierne a la decimosexta edición de la *GS* (1965), no hay cambios terminológicos en el sistema verbal respecto a la *GS* de 1955.

³ En las tablas que presentan los verbos irregulares se ha mantenido la abreviatura PERF. INDIC. (*GS* 1955, 230-236, 241), pero aquí, además de tratarse de abreviaturas, no se produce ningún equívoco.

GS 1931 - 2.ª edición		GS 1955 - 15.ª edición y GS 1965 - 16.ª edición	
Pretérito pluscuamperfecto	=	Pretérito pluscuamperfecto	<i>había cantado</i>
Pretérito perfecto anterior	=	Pretérito perfecto anterior	<i>hube cantado</i>
Pretérito perfecto (simple)	⇒	Pretérito indefinido	<i>canté</i>
Pretérito (perfecto) compuesto	⇒	Pretérito perfecto	<i>he cantado</i>

Tabla 12. Denominaciones de los tiempos verbales del pasado en la 2.ª (1931), 15.ª (1955) y 16.ª (1965) edición de la GS

Los cambios efectuados por las revisoras en la edición póstuma de 1955, que se mantienen en la de 1965, no merman mínimamente la influencia de la RAE en la GS, puesto que realizan una actualización de la terminología adaptándola precisamente a la utilizada por las últimas GRAE de la época (tabla 13). Por consiguiente y en definitiva, a diferencia de la gramática de Manetta y Rughi, en la de Ambrozzi, tanto en sus propias ediciones como en las póstumas, se puede afirmar que la presencia de la Real Academia es efectiva y que la tradición es la española, concretamente la académica.

GRAE anteriores a 1917	GRAE de 1917 y de 1920	
Pretérito perfecto (simple)	Pretérito indefinido	<i>canté</i>
Pretérito perfecto (compuesto)	Pretérito perfecto	<i>he cantado</i>
Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito pluscuamperfecto	<i>había cantado</i>
Pretérito perfecto	Pretérito anterior	<i>hube cantado</i>

Tabla 13. Terminología verbal de los tiempos del pasado en las GRAE

4. Conclusiones

Al abordar el estudio de dos gramáticas, GLS y GS, caracterizadas por sus sucesivas reediciones y por el hecho de que las últimas fueron póstumas, se plantearon dos preguntas fundamentales acerca de la terminología usada para la denominación de los tiempos verbales del pasado. Una hacía referencia la tradición gramaticográfica a la que pertenecen dichas denominaciones y la otra a los posibles cambios experimentados en las distintas reediciones, especialmente en las póstumas.

Respecto a la *GLS*, ninguna de las tres ediciones (1872-73, 1880, 1908) presenta diferencias en la terminología. De las etiquetas utilizadas en las denominaciones de los tiempos verbales, llama la atención especialmente la de *trapassato*, puesto que no es un término utilizado ni en el hispanismo extranjero en general ni tampoco en el hispanismo italiano en particular. Por consiguiente, ha sido necesario explorar la terminología de las gramáticas autóctonas de italiano como lengua materna anteriores a la publicación de la *GLS*. Tras consultar las gramáticas de este tipo publicadas en el siglo XIX, se puede afirmar que es una denominación perteneciente a la tradición nacional italiana; de hecho, es la que se sigue utilizando en las gramáticas italianas del siglo XX y XXI. En cambio, respecto a la tradición española académica, en todas las ediciones de la *GRAE* se denomina *pretérito pluscuamperfecto*, desde 1771 hasta 2009. Por otra parte, las etiquetas *passato definito (canté)* e *indefinito (he cantado)* forman parte, entre otras, tanto de la tradición del hispanismo italiano, ya que fueron utilizadas por Franciosini (1624), como del hispanismo extranjero (tabla 6). Es en la tradición francesa donde más se utilizan estas denominaciones, como se ha indicado, y en la inglesa del siglo XIX. A su vez, también fueron etiquetas empleadas en la tradición italiana por Rodinò (tabla 8) aunque intercambiando las denominaciones. En la tradición española, en cambio, cabe reseñar que la *GRAE* emplea la denominación *indefinito* para *canté* solamente en las *GRAE* de 1917 y de 1920 con sus reimpresiones; el *Esbozo* ya no utiliza esta denominación y tampoco la *NGLE*. Es evidente, por consiguiente, que la influencia de la RAE, y por tanto de la tradición española académica, en la terminología de la *GLS* es inexistente.

En la *GS*, se producen cambios en la terminología de los tiempos pasados en las ediciones póstumas de 1955 y 1965. En las revisiones anteriores hechas por el autor, ya se utilizaban las etiquetas de la RAE, con la particularidad de que una de ellas, *anterior (hube cantado)*, el autor la toma de la *GRAE* de 1917 o de 1920, mientras que las otras las toma de ediciones anteriores a esta. Conviene puntualizar que la denominación *pluscuamperfecto (había cantado)* se mantiene invariable en todas las gramáticas académicas. En la edición de 1955 se producen dos cambios: el *perfecto (simple)* pasa a denominarse *indefinito (canté)*, y el (*perfecto*) *compuesto* cambia en *perfecto (he cantado)*.

Ya se ha visto que Manetta y Rughi se basan fundamentalmente en la tradición gramatical italiana de las gramáticas autóctonas de la lengua italiana, y así permanece en todas las ediciones. En cambio, Ambruzzi y las revisoras se basan en la tradición española, en Padilla y en las *GRAE*, utilizando y actualizando la terminología según los cambios en las obras académicas. En consecuencia, según los datos obtenidos en este estudio, la *GLS* y la *GS* se distinguen entre sí por dos características principales. En la *GLS* no se ha observado ninguna diferencia terminológica relativa a los tiempos del pasado en las distintas ediciones; en cambio, en la *GS*, las revisoras han intervenido en las ediciones póstumas cam-

biando dos denominaciones y actualizando con ello la terminología en línea con la utilizada en las últimas *GRAE* publicadas en la época (1917 y 1920). Estos cambios terminológicos adquieren una gran relevancia porque demuestran el alcance de una intervención realizada por revisores-no autores, sin traicionar, no obstante, la tradición gramatical en la que se identificaba Ambruzzi, el autor, ya que, en última instancia, remitía a la terminología académica. Y, precisamente, la otra característica diferenciadora entre la *GLS* y la *GS* es que la primera utiliza una terminología verbal que se adscribe a la tradición italiana autóctona, mientras que la *GS* refleja en sus denominaciones verbales la tradición española, en concreto, la académica.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Ambruzzi, Lucio (1931). *Grammatica spagnola: con svariati esercizi e note di grammatica storica. Seconda edizione riveduta e aumentata*. Torino: SEI.
- Ambruzzi, Lucio (1955). *Grammatica spagnola con numerosi esercizi, note di grammatica storica, 850 proverbi e modi di dire e molte illustrazioni* (XV edición). Torino: SEI.
- Ambruzzi, Lucio (1965). *Grammatica spagnola. Con numerosi esercizi, note di grammatica storica, 850 proverbi e modi di dire e molte illustrazioni* (XVI edición). Torino: SEI.
- Manetta, Filippo; Rughi, Edoardo (1872-1873). *Grammatica della lingua spagnuola compilata dietro le norme dell'Accademia Reale di Madrid e adattata all'istruzione della Gioventù Italiana secondo il metodo pratico del Prof. Ahn dai professori Filippo Manetta ed Ingegnere Edoardo Rughi divisa in due parti*, Torino, Loescher.
- Manetta, Filippo; Rughi, Edoardo (1880). *Grammatica della lingua spagnuola compilata dai professori Filippo Manetta ed Edoardo Rughi. Seconda edizione interamente rifusa dall'ingegnere Edoardo Rughi. Professore di lingua spagnuola nel Circolo Filologico di Torino. Corso completo*, Torino, Loescher.
- Manetta, Filippo; Rughi, Edoardo (1908). *Grammatica della Lingua spagnuola. Terza edizione interamente riveduta e corretta dai professori L. Ambruzzi e M. A. Garrone*, Torino, Loescher.

Fuentes secundarias

- Ambrosoli, Francesco. 1849. *Grammatica della lingua italiana*. Terza edizione con notevoli aggiunte e correzioni dell'autore. Venezia: Gennario Favai.
- Bello, Andrés. 2004 [1847]. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- Bermejo Calleja, Felisa. 2008. *El Nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo (1948-1949)* de L. Ambruzzi. En: San Vicente, Félix (ed.) *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. Monza: Polimetrica, pp. 125- 197. Disponible en [este enlace](#).
- Bermejo Calleja, Felisa. 2014. "La *Grammatica spagnola* de Lucio Ambruzzi". En: San Vicente, Félix & de Hériz Ramón, Ana L. & Pérez Vázquez, M. Enriqueta (eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*. Bologna: BUP, 147-166. Disponible en [este enlace](#).

- Bermejo Calleja, Felisa. 2020a. "Ideología alternante en las ediciones de la *Grammatica spagnola* de Lucio Ambruzzi". En: *Anales de lingüística* 4, 301-338. Disponible en <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4400>>.
- Bermejo Calleja, Felisa. 2020b. "La enseñanza de español en la Facultad de Magisterio de Turín (1936-1970)". En: *Artifara* 20, 59-82. Disponible en <<https://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/4148>>.
- Bermejo Calleja, Felisa. 2021. "Un italianista en Montevideo: prensa étnica, historia y ficción". En: *Cuadernos Aispi* 18, 203-222. Disponible en <<http://www.ledijournals.com/ojs/index.php/cuadernos/article/view/1874>>.
- Calero, María Luisa & Gómez Asencio, José J. & Zamorano Aguilar, Alfonso. 2017. "La gramatización de CANTÉ y HE CANTADO en la tradición española: Gramáticas para hispanohablantes (1492-1800)". En: *Orillas* 6, 551-569. Disponible en <http://orillas.cab.unipd.it/orillas/it/06_21gomez_astilleros/>.
- Castillo Peña, Carmen (ed.). 2020. *Miranda, Giovanni, Osservazioni della lingua castigliana*. Padova: Cluep.
- Contrastiva. *Gramaticografía. Gramática contrastiva español-italiano*. Disponible en <http://www.contrastiva.it/wp/?page_id=50>.
- Esbozo*: Real Academia Española. 1982 [1973]. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2015. *Términos gramaticales de la Real Academia Española (TerGraRAE)*. Madrid: Visor.
- Gherardini, Giovanni. 1825. *Introduzione alla grammatica italiana per uso della classe seconda delle scuole elementari*. Milano: Imperiale Regia Stamperia.
- Gómez Asencio, José J. & Quijada van den Berghe, Carmen (dirs.). 2021. *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor.
- Gómez Asencio, José J. 2021. "La gramatización de *canté* y *he cantado* en el hispanismo lingüístico anglosajón. Una aproximación terminológica". En: Gómez Asencio, José J. & Quijada van den Berghe, Carmen (dirs.), *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor, 125-160.
- GRAE: Real Academia Española. 1854. *Gramática de la Lengua Castellana. Nueva edición*. Madrid: Imprenta Nacional.
- GRAE: Real Academia Española. 1870. *Gramática de la Lengua Castellana. Nueva edición, corregida y aumentada*. Madrid: Imprenta de M. Rivadeneyra.
- Lombardini, Hugo E. 2016. *Gramáticas de español para itálofonos (1801-1875). Catálogo crítico y estudio*. Bologna: Clueb.
- Lombardini, Hugo E. 2017. *Gramáticas de español para itálofonos (1876-1900). Catálogo crítico y estudio*. Bologna: Clueb.
- Lombardini, Hugo E. & San Vicente, Félix. 2015. *Gramáticas de español para itálofonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo crítico y estudio*. Münster: Nodus Publikationen.
- Lombardini, Hugo E. 2020. "Métodos" de español para itálofonos en el s. XIX: ejemplos y propuesta de estudio", En: *Orillas* 9, 929-944.
- Medina Montero, José Francisco. 2015. *El verbo, el participio y las clases de palabras "invariables" en las gramáticas de español para extranjeros de los siglos XVI y XVII*. Firenze: Olschki.
- Miranda, Giovanni. 2020. *Osservazioni della lingua castigliana*. Estudio y edición crítica de Carmen Castillo Peña. Padova: Cluep.

- NGLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Disponible en <<http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>>.
- Padilla, Salvador. 1916. *Gramática histórico-crítica de la lengua española*. Madrid: Sáenz de Jubera, hermanos editores.
- Polo, Anna. 2017. *La tradición gramatical del español en Italia*. Il paragone della lingua toscana et castigliana di Giovanni Mario Alessandri d'Urbino. Estudio y edición crítica de Anna Polo. Padova: Cleup.
- Puoti, Basilio. 1859 [1833]. *Regole elementari della lingua italiana*. Lucca: Tipografia di Giovanni Baccelli.
- RAE: Real Academia Española. 1969. *Ortografía. Edición que incorpora al texto tradicional las Nuevas normas declaradas de aplicación preceptiva desde el 1.º de enero de 1959*. Madrid: Imprenta Aguirre.
- Rodinò, Leopoldo. ?. *Grammatica novissima della lingua italiana*. Pubblicata dall'autore dopo le edizioni toscane aggiuntovi in questa quarta edizione napolitana un saggio della ragion grammaticale. Napoli: R. Marghieri.
- Rodinò, Leopoldo. 1858. *Grammatica novissima della lingua italiana*. Del liceo arcivescovile e de' seminari di Napoli sopra quella compilata nello studio di Basilio Puoti. Prima edizione fiorentina rivista da un Maestro toscano. Firenze: Barbèra, Bianchi e Comp.
- San Vicente, Félix. 2018. *Franciosini, Lorenzo, Grammatica spagnola e italiana (1624)*. Estudio y edición crítica de Félix San Vicente. Padova: Cleup.
- Sarmiento, Ramón. 1986. "La doctrina gramatical de la R.A.E. (1870). En: *Revista de Filología Románica* IV, 214-224. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=223808>>.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2013. "Las formas simples del pasado del verbo en español: proceso histórico de gramatización". En: *Romance Philology* 67, 179-207.

Título / Title

Dos gramáticas de español para italo hablantes con ediciones póstumas: terminología verbal, tradición gramatical y revisiones (1872-1965)
Two Spanish grammars for Italian speakers with posthumous editions: verb terminology, grammatical tradition and revisions (1872-1965)

Resumen / Abstract

El presente estudio tiene como objeto de análisis tres ediciones, respectivamente, de dos gramáticas de español destinadas a italo hablantes y publicadas en Turín: la *Grammatica della lingua spagnuola* de Filippo Manetta y Edoardo Rughi (1872-73, 1880 y 1908) y la *Grammatica spagnuola* de Lucio Ambruzzi (1931, 1955 y 1965). Tomando como muestra representativa la terminología verbal de los tiempos del pasado, su análisis permitirá determinar, por un lado, mediante el cotejo con otras gramáticas, la tradición gramatical a la que pertenecen sus denominaciones y, por otro, en relación con estas, los cambios introducidos por los revisores en las ediciones póstumas.

The present study analyses three editions, respectively, of two Spanish grammars intended for Italian speakers and published in Turin: the *Grammatica della lingua spagnuola* by Filippo Manetta and Edoardo Rughi (1872-73, 1880 and 1908) and the *Grammatica spagnuola* by Lucio Ambruzzi

(1931, 1955 and 1965). Taking as a representative sample the verbal terminology of the past tenses, their analysis will make it possible to determine, on the one hand, through comparison with other grammars, the grammatical tradition to which their names belong and, on the other hand, in relation to these, the changes introduced by the revisers in the posthumous editions.

Palabras clave / Keywords

Gramáticas de español, terminología verbal, tradición gramatical, hispanismo extranjero, hispanismo italiano, ediciones revisadas.

Spanish grammars, verb terminology, grammatical tradition, foreign hispanism, Italian hispanism, revised editions.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Felisa Bermejo Calleja

Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne

Università degli studi di Torino

Via Sant'Ottavio angolo via Verdi

10124 Torino

Correo electrónico: felisa.bermejo@unito.it

Francisco Escudero Paniagua

Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical de la primera mitad del siglo XIX*

1. Introducción

Como se ha venido diciendo en trabajos anteriores, los ejemplos son elementos inherentes a la gramática (Marchello-Nizia y Petiot 1977, 84; Auroux 1998, 11; Chevillard *et al.* 2007, 5; Colombat 2007, 72; Colombat *et al.* 2010, 101; Kistereva 2015, 12; Esteba Ramos 2016, 135; Gómez Asencio 2016, 145) y las perspectivas desde la que se puede abordar el estudio son múltiples. Es posible establecer una clasificación de los trabajos sobre ejemplificación según el elemento ejemplificativo analizado (Escudero Paniagua, en prensa):

- i) Hay estudios que toman como objeto de análisis principal una unidad léxica o una parte integrante del ejemplo —palabras, grupos de palabras o referencias—. Es el caso de los trabajos de Esteba Ramos (2005, 2007, 2008), Zamorano Aguilar (2013, 2019), Colucciolo (2019), González Jiménez (2020) o Escudero Paniagua (2021a), entre otros.
- ii) Otros estudios toman como objeto de análisis principal el ejemplo gramatical completo —sea un texto, un diálogo, una oración, un sintagma, una palabra o una letra—. Estudios de este tipo suelen ser los que se centran en el estudio de autoridades y formación del canon (p. ej.: Lliteras 2001; Quijada 2006, 2008, 2011, 2012, 2018; Chierichetti 2009, 2010; Esteba Ramos 2016; Polo 2020), aunque no necesariamente tienen que tratar este aspecto (véase, por ejemplo, Fournier 1998b).
- iii) Finalmente, hay estudios que toman como objeto de análisis principal las relaciones entre los ejemplos de lengua y otros elementos de la ejemplificación o del discurso gramatical, es decir, que tienen como objeto de estudio unidades superiores a los ejemplos o a secuencias de ejemplos, o la imbricación de ejemplos de lengua en el discurso meta-

* Este trabajo se inscribe en el proyecto *Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: Historiografía, grammatización y estado actual de la oposición en el español europeo II* (FFI2017-82249-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

lingüístico, como se ve en trabajos de Fournier (1998a, 2003, 2007), Leite (2001), Chevillard *et al.* (2007)¹, Nalesso (2022) o Polo (2022).

Cada investigador decide el objeto de estudio que más le interesa analizar en función de sus objetivos y, por supuesto, también es posible que en un mismo trabajo se aborden las tres perspectivas, como sucede, por ejemplo, en algunas tesis doctorales sobre ejemplificación —como las de Kistereva (2015) o Escudero Paniagua (2021b)— o también en libros que dedican algunos párrafos al respecto —como Auroux (1998)—.

Este trabajo es de los del primer tipo, ya que tiene como objeto de estudio una parte de los ejemplos —los verbos— y se asume que las partes de la ejemplificación se heredan o se toman de unas gramáticas a otras, a veces con alteraciones (véanse Auroux 1998, 192; Esteba Ramos 2005, 109; Chevillard *et al.* 2007, 27; Kistereva 2015, 305-306; Simões 2016, 350; Segovia Gordillo 2021, 698, entre otros). Dicho de otro modo, existe una tradición ejemplificativa, previa a las gramáticas, que influye en la ejemplificación posterior en múltiples aspectos: los elementos que la conforman, la estructura y los tipos de ejemplos usados, el léxico elegido, las referencias culturales, las autoridades escogidas, los mecanismos empleados o, en este caso, los tiempos verbales utilizados.

2. Hipótesis, objetivos, corpus y metodología²

El trabajo parte de las siguientes hipótesis:

- i) El presente es el tiempo verbal más usado en la ejemplificación con gran diferencia y apenas hay casos de otros tiempos verbales.
- ii) Se utilizan más tiempos verbales en modo indicativo que en modo subjuntivo e imperativo.
- iii) Los tiempos simples son más usados que los compuestos.

En relación con estas hipótesis, nos hemos marcado cinco objetivos:

1. Averiguar la recurrencia de aparición de los distintos tiempos verbales en la ejemplificación de las gramáticas de español para hispanoha-

¹ También formarían parte de esta clase los trabajos que se centran en el análisis de las unidades de ejemplificación, que se ha realizado en trabajos anteriores (Escudero Paniagua 2019, 2020, 2022).

² Como se han llevado trabajos similares y estrechamente relacionados con este (Escudero Paniagua 2021a, en prensa), se presentan aquí de forma resumida las hipótesis, objetivos y, especialmente, la metodología, pudiendo ser consultadas con más detalle en esos trabajos.

blantes de la primera mitad del siglo XVIII, esto es, observar cuáles son los tiempos y modos prototípicos.

2. Determinar cuál es el modo más recurrente.
3. Establecer qué tiempos verbales son más recurrentes.
4. Identificar el tiempo verbal prototípico de la ejemplificación.
5. Detallar qué tiempos son los menos empleados (o no empleados) en la ejemplificación.

En suma, el objetivo principal es observar la influencia de la tradición ejemplificativa gramatical en el uso de los tiempos verbales de los ejemplos. Para ello, se ha realizado lo siguiente:

En primer lugar, se ha constituido un corpus de gramáticas de características homogéneas: gramáticas del español, escritas en español, por y para hispanohablantes, publicadas en el siglo XIX. Así, forman parte del corpus establecido un total de 11 gramáticas: Calleja, Pelegrín, Saqueniza, Alemany, Mata y Araújo, Salvá, Noboa, Martínez López, Bello, Amézaga, GRAE 1854. Además, se han analizado también los *Principios de gramática general* de Hermosilla para comparar los datos extraídos de las gramáticas españolas con una que no pertenece propiamente a la tradición española, y observar así qué grado de influjo tiene la tradición gramatical de una lengua y de la lengua objeto en la ejemplificación en general, y en la elección de tiempos verbales de los ejemplos en particular. En suma, este corpus coincide en parte con el analizado en dos trabajos anteriores relacionados (Escudero Paniagua 2017, 2021a).

En segundo lugar, se ha analizado solamente la ejemplificación de las clases de palabras invariables y de la sintaxis, pues es posible que una gran parte de los ejemplos del nombre no contenga verbos y, en los capítulos del verbo, los tiempos verbales suelen constituir los *focos* (Escudero Paniagua 2021b, 79-84; 2022, 143) de los ejemplos, de tal manera que la elección del tiempo verbal está condicionada por la cuestión gramatical tratada, por lo que, si formasen parte del corpus de ejemplos analizado, falsearían los datos.

Por último, es evidente que los elementos principales de la ejemplificación son los ejemplos de lengua, pero no son los únicos elementos que participan en ella. Además, no todo lo que parecen ejemplos de lengua realmente lo son, aunque formen parte del *aparato ejemplar*³ de una gramática. Para este trabajo, se han tenido en cuenta los fragmentos de lengua (FL) de las unidades de ejemplificación (UE), es decir, los ejemplos de lengua (EL), los FL demostrativos y sumas que forman parte de las distintas UE de las gramáticas del corpus. En con-

³ Hasta donde sabemos, este término lo emplea por primera vez Chierichetti (2009). Con él se refiere al conjunto de elementos y mecanismos empleados en una obra metalingüística concreta para la ilustración y prueba —esto es, la ejemplificación— del discurso teórico.

secuencia, se han contabilizado los tiempos verbales que aparecen en los FL —representativos o no— de la ejemplificación, excepto los FL anafóricos⁴. No obstante, como se ha avanzado en trabajos anteriores (Escudero Paniagua 2021a, 17-20; en prensa), existen problemas de contabilización sobre los cuales se debe reflexionar y tomar decisiones:

a) Reformulaciones o repeticiones

Es frecuente que los gramáticos utilicen reformulaciones o que repitan FL de una misma UE con diferentes fines, por lo que, si se tienen en cuenta, se corre el riesgo de cuantificar doble o triplemente un mismo tiempo verbal, pese a que aparece en realidad en un mismo ejemplo. A pesar de ello, el gramático puede elegir entre modificar o no el tiempo verbal en la reformulación o repetición, o añadir o quitar partes del ejemplo. En las reformulaciones de la siguiente UE, se añaden los verbos *había* y *tenían*.

MUCHOS soldados, POCOS víveres; pero si se interpone un verbo entre dos nombres, es tolerable que se anteponga el sustantivo, y así suele decirse en la enumeración de varias cosas: soldados, *había* muchos; víveres, *tenían* pocos. (GRAE 1854, 172)

También es posible que se modifique el modo o el tiempo del verbo del ejemplo, por lo que en este estudio se ha optado contabilizar las repeticiones o reformulaciones.

b) Verbos elípticos

En algunas secuencias en las que se ejemplifica una matriz se elide el verbo:

Digo *que VOY*, *que IBA*, *que FUI*, *que HABÍA IDO*, *que IRÉ*, *que HABRÉ IDO*: Piensas *que SALES*, *que SALÍAS*, *que SALISTE*, *que HABÍAS SALIDO*, *que SALDRÁS*, *que HABRÁS SALIDO*: Declaró *que DEJA*, *que DEJABA*, *que DEJÓ* &c. (GRAE 1854, 147)

En estos casos, en los que los verbos están elididos, se ha optado por no contarlos, aunque se puedan recuperar, es decir, no se cuantifican verbos que no aparecen de forma explícita.

c) AntiFL (que afectan y que no afectan al verbo)

En la ejemplificación aparecen *antifragmentos de lengua* (AntiFL)⁵ —o sea, no usos, ni posibles ni documentados— y cabe preguntarse si los tiempos verbales

⁴ Para los tipos de elementos de la ejemplificación v. Escudero Paniagua 2021a, 2021b, 2022.

⁵ Se hace referencia a este concepto, con otros términos, en los trabajos de Chevillard (1990), Auroux (1998, 188-191), Chevillard *et al.* (2007, 26), Fournier (2003, 102) o Kistereva (2015, 22).

que incluyen deben formar parte del estudio. En realidad, se pueden dar dos casos: por un lado, existen AntiFL que lo son por una cuestión ajena al verbo o, por lo menos, ajena a la forma verbal empleada:

[...] mientras nadie dice: *Divulgóse el rumor á sí mismo, ni, Se vendían á sí mismo los libros* (Salvá 1835, 162)

En este fragmento, *Divulgóse el rumor á sí mismo* y *Se vendían á sí mismo los libros* son AntiFL, pero los verbos están bien conjugados.

Por otro lado, hay AntiFL que lo son porque están mal conjugados, por ejemplo, en esta UE de Pelegrín:

[...] y en la primera persona del plural, se quita muchas veces la *s* final, y en la segunda la *d*: *estémonos, cubrios*, en vez de *estemosnos, cubridos* (Pelegrín 1825, 182)

Aquí, los verbos *estemosnos* y *cubridos* son imperativos mal formados.

Los AntiFL con verbos bien conjugados gramaticalmente —sin entrar en cuestiones normativas— se contabilizan en este trabajo, y también los verbos incorrectamente conjugados, pues se sabe perfectamente cuál es el tiempo verbal que se está tratando.

d) Citas y paremias

Es común el uso de citas y de paremias⁶ —y reformulaciones de estas— como ejemplos, especialmente en las gramáticas de Salvá y de Bello.

No era (ó *No eran*, según lo ha puesto Navarrete) *ciertamente la adulación, ni los respetos debidos á estos altos personajes, los que dictaban* etc. (Salvá 1835, 110, cita de Martín Fernández de Navarrete)

En este proverbio: "Fortuna te dé Dios hijo, que el saber *poco* te basta". (Saqueniza 1828, 101)

Hipérbaton se comete, cuando se invierte el orden natural de las palabras: v.g. *La honra del triunfo, que por estas cosas ofreció a Agripa el senado, á ejemplo de su suegro, no quiso aceptar*, cuyo orden natural es: *Agripa no quiso aceptar á ejemplo de su suegro la honra del triunfo, que el senado le ofreció por estas cosas*. (Amézaga 1846, 131, cita de Juan de Mariana y su reformulación).

El problema está en que los tiempos verbales de citas y paremias están preestablecidos. Además, aunque el gramático pueda modificar los tiempos verbales en

⁶ Seguimos la definición de *paremia* de Sevilla Muñoz y Crida Álvarez (2013, 106): "unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo sociocultural de una comunidad hablante".

las reformulaciones, lo cierto es que lo más común es que se respeten las palabras escritas o dichas por el autor, o fijadas por la tradición oral.

Para este trabajo se ha optado por excluir del recuento de tiempos verbales las citas y las paremias de cualquier tipo⁷.

e) Ejemplos copiados o heredados de otras gramáticas

Toda gramática suele presentar como propios los ejemplos de gramáticas anteriores, generalmente sin indicarlo. Se pueden establecer dos tipos de ejemplos tomados. Por un lado, hay ejemplos copiados de otras gramáticas. Son ejemplos que un gramático ha tomado directamente de una obra anterior:

El juez persiguió á un ladron, le prendió, y le castigó: persiguió á unos ladrones los prendió, y los castigó. (GRAE 1796, 71-72)

El juez persiguió a un ladron, le prendió y le castigó; persiguió a unos ladrones, los prendió y los castigó. (Calleja 1818, 23)

Por otro lado, hay ejemplos (posiblemente) heredados⁸ de otras gramáticas. Son ejemplos prototípicos, que pertenecen a la tradición ejemplificativa, que pasan de una gramática a otra sin que haya necesariamente una copia directa, y, aunque pueden presentar modificaciones, mantienen la estructura, las referencias, el léxico y el objeto de ilustración:

Ciceron habló *sabia* y *eloqüentemente*: Cesar escribió *clara* , *oportuna* , y *concisamente*. (GRAE 1771, 198)

Ciceron es muy elocuente [...] *César habló clara, oportuna y concisamente*. (Jovellanos 1795?, 112)

Cicerón habló *sabia* y *eloquentemente*, Cesar escribió *clara, oportuna* y *concisamente*. (Ballot 1796, 152)

Ciceron habló *sabia* y *eloqüentemente*: Cesar escribió *clara, concisa* y *elegantemente*. (GRAE 1796, 243)

Ciceron y Cesar eran elocuentes [...] Ciceron era elocuente y Cesar era elocuente (Calleja, 1818, 92)

César fue un orador elocuentísimo, i que aun era mas elocuente Marco Tulio (Bello 1847, 54)

Ciceron habló *sábía* y *elocuentemente*; César escribió *clara, concisa* y *elegantemente* (GRAE 1854, 116)

⁷ Cada vez que se opte por incluir o por excluir de un análisis de la ejemplificación las citas y las paremias, es necesario tener en cuenta que existen citas y paremias no explícitas —es decir, no señaladas como tales por los gramáticos, quienes las incluyen de la misma manera que si fuesen FL creados *ad hoc*— para evitar que los datos no estén completos o estén falseados.

⁸ Este término está basado en el de *léxico probablemente heredado* de Esteba Ramos (2005).

Los ejemplos tomados o los (posiblemente) heredados de otras gramáticas también son susceptibles de ser modificados por el gramático, pues no están fijados como las paremias ni las citas literarias. Por lo tanto, se han contabilizado para este trabajo.

f) Formas no personales

Las formas no personales presentan varios problemas para su contabilización, especialmente el infinitivo. Muchas veces los infinitivos son empleados "a modo de presentación de los verbos, como una forma genérica, que representa de manera abstracta los usos lingüísticos", es decir, se usan para presentar ejemplos descontextualizados "y no usos concretos del infinitivo" (Escudero Paniagua 2021a: 18):

v.g. comer pan, vender trigo, leer libros, escribir cartas (Noboa 1838, 36).
como tener, traer, sacar [...] como detener, retraer, sonsacar (Mata y Araújo 1832, 69)

Además de esto, las formas no personales aparecen en extensas listas, como por ejemplo las listas de infinitivos de Pelegrín (1825, 204-246) o de Salvá (1835, 265-332), o las de participios de Salvá (1835, 94-98) o de Noboa (1838, 158).

Por último, están las perífrasis verbales con infinitivos y con gerundios, y, también, las formas pasivas, que cuentan con un participio. Si se tuviesen en cuenta, se tendría que analizar dos formas verbales para un único caso, y habría que diferenciar también entre los distintos usos de los participios.

Por todos estos problemas para la contabilización y por el valor genérico que poseen los infinitivos en muchas UE, se ha considerado oportuno excluir las formas impersonales de los verbos de la cuantificación y análisis de este trabajo.

En resumen, se han tenido en cuenta los FL de las UE —de los capítulos dedicados a las partes invariables y la sintaxis— que tienen al menos un verbo conjugado en cualquier tiempo de indicativo, de subjuntivo y de imperativo, y se han contabilizado todos los verbos conjugados que aparecen en ellos. Se han cuantificado también los verbos conjugados que aparecen en las reformulaciones de los FL, los AntiFL, los ejemplos heredados, pero se han excluido de la cuantificación las formas impersonales, las citas y las paremias—incluidas sus reformulaciones —, y los verbos elididos (Escudero Paniagua 2021a; en prensa).

3. Datos

En este apartado se presentan dos tablas. En la primera se incluyen los tiempos verbales que aparecen en la ejemplificación de todas las gramáticas del corpus⁹, el número total de veces que aparecen y el porcentaje que representan en la ejemplificación estudiada (partes invariables y sintaxis) de cada gramática:

	Indicativo					Subjuntivo		Imper.
	Presente	P. p. s.	P. imp.	Futuro	P. p. c.	Presente	P. imp.	
Calleja (1818)	135 (59,74 %)	29 (12,83 %)	9 (3,98 %)	17 (7,52 %)	7 (3,1 %)	12 (5,31 %)	9 (3,98 %)	5 (2,21 %)
Pelegrín (1826)	164 (51,57 %)	38 (11,95 %)	22 (6,92 %)	37 (11,64 %)	30 (9,43 %)	7 (2,2 %)	5 (1,57 %)	10 (3,15 %)
Saqueniza (1828)	74 (47,44 %)	25 (16,02 %)	8 (5,13 %)	17 (10,9 %)	3 (1,92 %)	13 (8,33 %)	6 (3,85 %)	2 (1,28 %)
Alemaný (1829)	141 (45,48 %)	34 (10,97 %)	22 (7,1 %)	33 (10,64 %)	18 (5,81 %)	20 (6,45 %)	3 (0,97 %)	27 (8,71 %)
Mata y Araújo (1835)	106 (59,89 %)	31 (17,51 %)	4 (2,26 %)	12 (6,78 %)	5 (2,83 %)	11 (6,22 %)	2 (1,13 %)	1 (0,57 %)
Hermosilla (1835)	49 (59,04 %)	19 (22,89 %)	1 (1,2 %)	10 (12,05 %)	X	2 (2,41 %)	X	2 (2,41 %)
Salvá (1835)	750-755 (32,64 %- 32,86 %)	516-520 (22,45 %- 22,63 %)	275 (11,97 %)	156 (6,79 %)	173 (7,53 %)	102 (4,44 %)	125 (5,44 %)	56-57 (2,44 %- 2,48 %)
Noboa (1839)	570 (56,49 %)	94 (9,32 %)	49 (4,85 %)	48 (4,76 %)	48 (4,76 %)	110 (10,9 %)	24 (2,38 %)	28 (2,77 %)
Martínez López (1841)	464-467 (48,38 %- 48,7 %)	146 (15,22 %)	40 (4,17 %)	99 (10,32 %)	19 (1,98 %)	46 (4,8 %)	28 (2,92 %)	66-69 (6,88 %- 7,2 %)
Amézaga (1846)	199-200 (49,75 %- 50 %)	97-98 (24,25 %- 24,5 %)	11 (2,75 %)	23 (5,75 %)	22 (5,5 %)	26 (6,5 %)	2 (0,5 %)	11 (2,75 %)

⁹ Estos son el presente, el pretérito perfecto simple (P. p. s.), el pretérito imperfecto (P. imp.) el futuro y el pretérito perfecto compuesto (P. p. c.) de indicativo, el presente y el pretérito imperfecto (P. imp.) de subjuntivo y el imperativo (Imper.).

	Indicativo					Subjuntivo		Imper.
	Presente	P. p. s.	P. imp.	Futuro	P. p. c.	Presente	P. imp.	
Bello (1847)	330-342 (44,12 %- 45,72 %)	160-172 (21,39 %- 22,99 %)	103 (13,77 %)	25 (3,34 %)	32 (4,28 %)	32 (4,28 %)	17 (2,27 %)	2 (0,27 %)
GRAE (1854)	666-667 (53,84 %- 53,92 %)	200-201 (16,17 %- 16,25 %)	54 (4,36 %)	71 (5,74 %)	50 (4,04 %)	80 (6,47 %)	6 (0,48 %)	56 (4,53 %)

Tabla 1: tiempos verbales usados por todos los gramáticos

Las casillas del presente de indicativo, del pretérito imperfecto y de imperativo en las que hay dos porcentajes reflejan casos de homonimia para los cuales no hay marcas, indicios o afirmaciones que permitan saber de qué tiempo verbal se trata, como en los siguientes ejemplos:

Salimos con las cabezas rotas. (Salvá 1835, 120)

Tú y yo trabajamos. (Amézaga 1846, 110)

El lugar adonde nos encaminamos, donde residimos. (Bello 1847, 101)

Hablamos SOBRE las cosas del día. (GRAE 1854, 126)

Habla bajo (Salvá 1835, 104)

En estos casos, se ha establecido una horquilla en la que el número más bajo es el número mínimo de veces que se ha encontrado el tiempo verbal en cuestión —esto es, sin tener en cuenta los tiempos dudosos— y el número más alto representa la cantidad total de veces que se ha encontrado ese tiempo verbal —incluyendo los tiempos dudosos—.

Por un lado, los datos vertidos en la tabla 1 reflejan que el presente es el tiempo más empleado en todas las gramáticas, que el pretérito perfecto simple es el segundo más usado y que el futuro de indicativo es, en general, el tercero más usado, aunque en las gramáticas de Salvá, Amézaga y GRAE 1854 es el cuarto (por detrás del pretérito perfecto compuesto o del presente de subjuntivo) y en las de Noboa y de Bello es el quinto-sexto tiempo más usado, por detrás del pretérito imperfecto, del pretérito perfecto compuesto y del presente de subjuntivo.

Por otro lado, los tiempos simples de indicativo están presentes en todas las gramáticas, salvo el condicional, que no todos los gramáticos incluían dentro del modo indicativo, como Calleja o Pelegrín. El imperativo también es usado en los ejemplos analizados de todas las gramáticas. El pretérito perfecto compuesto es el único tiempo compuesto que aparece en la ejemplificación de todas las gramáticas, salvo en la de Hermosilla. Además, el número total de tiempos verbales contabilizados es muy bajo con respecto a las gramáticas del español del mismo

periodo. Finalmente, con respecto al modo subjuntivo, el presente y el pretérito imperfecto, todos ellos aparecen en el aparato ejemplar analizado de todas las gramáticas, excepto el pretérito imperfecto en la gramática de Hermosilla.

Por último, además de la ausencia de pretéritos perfectos compuestos y del pretérito imperfecto de subjuntivo, la gramática de Hermosilla difiere del resto del corpus por presentar un número notablemente bajo de tiempos verbales.

A continuación, se presenta la tabla 2, que es similar a la tabla 1, salvo porque presenta los tiempos verbales que no aparecen en la ejemplificación de todas las gramáticas del corpus¹⁰:

	Indicativo					Subjuntivo				
	Cond.	P. plusc.	P. anterior	Futuro comp.	Cond. comp.	Futuro	P. p. c.	P. plusc.	Futuro comp.	
Calleja (1818)	1 (0,44 %)	1 (0,44 %)	X	X	X	X	X	1 (0,44 %)	X	
Pelegrín (1826)	2 (0,63 %)	X	X	2 (0,63 %)	X	X	X	1 (0,31 %)	X	
Saqueniza (1828)	6 (3,85 %)	X	X	2 (1,28 %)	X	X	X	X	X	
Alemaný (1829)	4 (1,29 %)	2 (0,64 %)	X	2 (0,64 %)	X	X	1 (0,32 %)	3 (0,97 %)	X	
Mata y Araújo (1835)	X	2 (1,13 %)	X	X	X	X	2 (1,13 %)	1 (0,57 %)	X	
Hermosilla (1835)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Salvá (1835)	67 (2,92 %)	31 (1,35 %)	7 (0,31 %)	12 (0,52 %)	1 (0,04 %)	4 (0,17 %)	5 (0,22 %)	13 (0,57 %)	X	
Noboa (1839)	13 (1,29 %)	10 (0,99 %)	4 (0,4 %)	3 (0,3 %)	1 (0,1 %)	X	2 (0,2 %)	5 (0,49 %)	X	
Martínez López (1841)	25 (2,61 %)	5 (0,52 %)	1 (0,1 %)	1 (0,1 %)	X	8 (0,83 %)	3 (0,31 %)	4 (0,42 %)	1 (0,1 %)	
Amézaga (1846)	5 (1,25 %)	2 (0,5 %)	X	X	X	X	X	1 (0,25 %)	X	

¹⁰ Los tiempos verbales de esta tabla son el condicional (Cond.), el pretérito pluscuamperfecto (P. plusc.), el pretérito anterior (P. anterior), el futuro compuesto (Futuro comp.) y el condicional compuesto (Cond. comp.) de indicativo, el futuro, el pretérito perfecto compuesto (p.p.c.), el pretérito pluscuamperfecto (P. plusc.) y el futuro compuesto (futuro comp.) de subjuntivo.

Bello (1847)	12 (1,6 %)	15 (2,01 %)	X	2 (0,27 %)	X	X	3 (0,4 %)	3 (0,4 %)	X
GRAE (1854)	13 (1,05 %)	6 (0,48 %)	X	7 (0,57 %)	X	9 (0,73 %)	2 (0,16 %)	11 (0,89 %)	5 (0,4 %)

Tabla 2: tiempos verbales no usados por todos los gramáticos

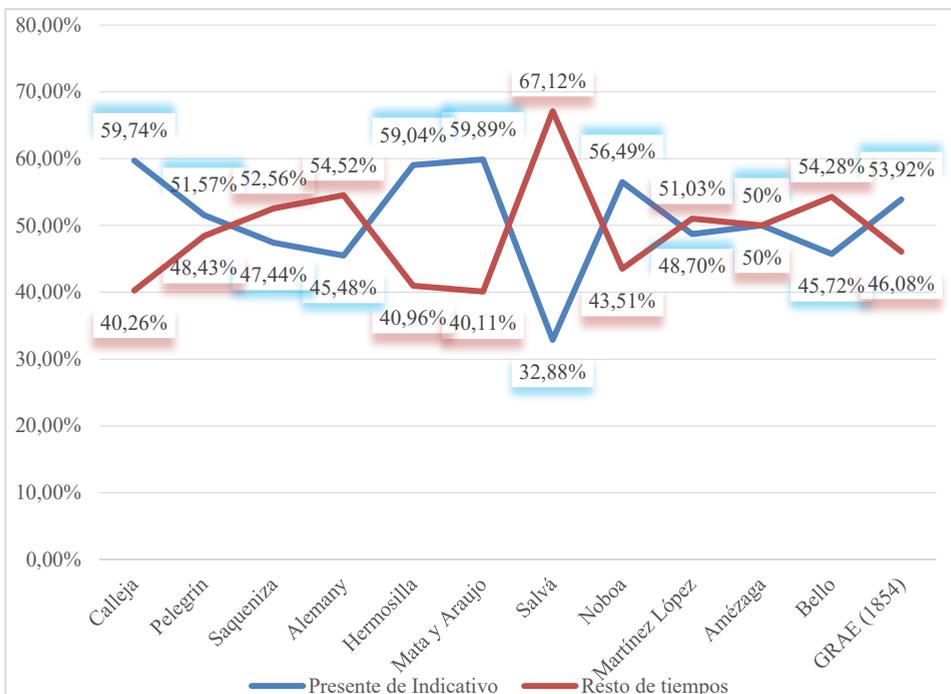
Los datos vertidos en la tabla 2 reflejan que el pretérito pluscuamperfecto y el futuro compuesto de indicativo, así como el pretérito perfecto compuesto y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, son los que aparecen en la ejemplificación de más gramáticas. Por el contrario, los tiempos que aparecen en menor número de gramáticas son el pretérito anterior, el condicional compuesto, el futuro de subjuntivo y el futuro compuesto de subjuntivo.

Asimismo, existe correlación entre el hecho de que estos tiempos verbales no sean usados por todos los gramáticos con que sean los menos usados porcentualmente en la ejemplificación: estos tiempos no superan el 2,01 % con respecto al total en ninguna de las gramáticas del corpus. Dicho de otro modo, no solo son tiempos que no usan todos los gramáticos, sino que, cuando son usados, son escasos.

De nuevo, mención aparte merece Hermosilla, puesto que no emplea ninguno de los tiempos verbales de esta tabla, lo que arroja dos conclusiones interesantes: i) no utiliza tiempos compuestos en la ejemplificación analizada y ii) los tiempos verbales del modo subjuntivo no se utilizan, salvo el presente de subjuntivo, aunque en raras ocasiones. Parece evidente que esta escasez de uso de tiempos verbales en los ejemplos responde a que la gramática no es del español —aunque los ejemplos estén en esta lengua—, sino que se trata de una gramática general. El hecho de que sean precisamente todos los tiempos compuestos y la mayoría de los tiempos de subjuntivo podría deberse al hecho de que el latín y otras lenguas europeas carecen de tiempos compuestos o de modo subjuntivo; Hermosilla utiliza tiempos y modos comunes a todas las lenguas conocidas y prestigiosas para el autor y para la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX. En definitiva, se trata de la única gramática del corpus que no pertenece a la misma tradición ejemplificativa (la del español) y presenta datos considerablemente distintos. Esto refuerza la idea de partida del trabajo de que la tradición ejemplificativa influye en la selección de los ejemplos y, en este caso, como no pertenece a la misma tradición, la selección de los tiempos verbales es diferente.

4. Tendencias

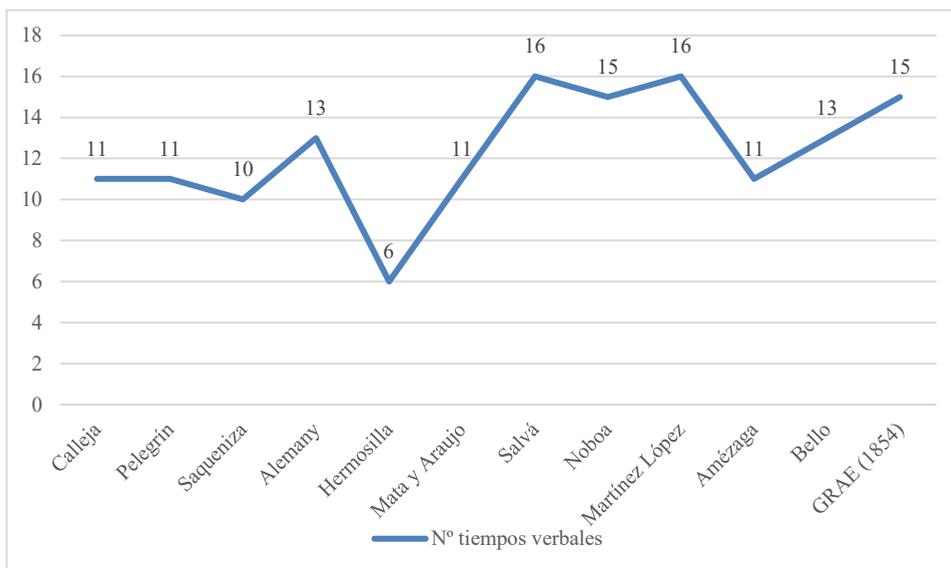
Los datos recopilados vislumbran dos tendencias interesantes con respecto a la evolución en el uso de los tiempos verbales en la tradición ejemplificativa:



Gráfica 1: Porcentaje de aparición del presente frente al de otros tiempos

Aunque el presente es el tiempo verbal más usado en toda la ejemplificación analizada de todas las gramáticas del corpus, existe la tendencia a que se le dé un uso porcentual cada vez menor. Evidentemente, no todas las gramáticas del periodo responden a esta inclinación de manera tan clara como otras, pero, en general, la tendencia es perceptible, sobre todo si se compara con los resultados de los análisis de las gramáticas del español precedentes (Escudero Paniagua, en prensa), que desvelan la misma tendencia en las obras gramaticales de finales del siglo XVIII.

Se puede percibir también otra tendencia, corroborada también por los datos del estudio anterior sobre las gramáticas del español dieciochescas:



Gráfica 2: número de tiempos verbales usados

La tradición ejemplificativa de la gramática española tiende en esta época a utilizar cada vez mayor variedad de tiempos verbales en la ejemplificación de las partes invariables y de la sintaxis. Estos datos reflejan que ninguna de las gramáticas del XIX utiliza menor número de tiempos verbales que las gramáticas del español anteriores a GRAE 1796 (véase Escudero Paniagua, en prensa). Solo la gramática de Hermosilla vuelve a ser la obra discrepante, ya que utiliza muy poca variedad de tiempos verbales —tan solo seis—, incluso en comparación con las gramáticas del XIX, debido a que no forma parte de la tradición ejemplificativa del español, como se ha indicado en el punto anterior.

Por último, se percibe una correlación inversamente proporcional entre ambas tendencias —también apuntada con respecto al uso de tiempos verbales en las gramáticas del español del XVIII— de tal manera que los gramáticos que emplean un porcentaje menor del presente tienden a usar mayor variedad de tiempos verbales, mientras que los que utilizan un mayor porcentaje del presente suelen presentar un número menor de tiempos verbales en su ejemplificación:

TIEMPOS VERBALES		
Gramáticas	Porcentaje de uso del presente	N.º de tiempos verbales empleados
Calleja (1818)	59,74 %	11
Pelegrín (1826)	51,57 %	11
Saqueniza (1828)	47,44 %	10

TIEMPOS VERBALES		
Gramáticas	Porcentaje de uso del presente	N.º de tiempos verbales empleados
Alemany (1829)	45,48 %	13
Hermosilla (1835)	59,04 %	6
Mata y Araújo (1835)	59,89 %	11
Salvá (1835)	32,62 %-32,88 %	16
Noboa (1839)	56,49 %	15
Martínez López (1841)	48,38 %-48,7 %	16
Bello (1847)	44,12 %-45,72 %	13
Amézaga (1849)	49,75 %-50 %	11
GRAE (1854)	53,84 %-53,92 %	15

Tabla 3: porcentaje de uso del presente de indicativo y uso de otros tiempos verbales

Esta relación queda patente en los datos de las gramáticas de Calleja, Hermosilla, Mata y Araújo, que presentan casi un 60 % de uso del presente y son algunas de las gramáticas con menor número de tiempos verbales empleados, pero también en los de la gramática de Salvá, que es la obra del corpus que menos porcentaje de uso presenta y una de las dos gramáticas con mayor variedad de tiempos verbales. Las gramáticas de Pelegrín, Alemany, Bello y Amézaga presentan esta misma correlación, aunque de forma menos marcada.

Por el contrario, ponen en duda esta correlación las gramáticas de Noboa, Martínez López y GRAE 1854, que porcentualmente usan con frecuencia el presente de indicativo, pero al mismo tiempo emplean una elevada variedad de tiempos verbales. Lo mismo ocurre con la gramática de Saqueniza, que presenta un porcentaje de uso del presente relativamente bajo con respecto al resto, pero es la gramática del español con menor número de tiempos verbales.

5. Conclusiones

En general, los datos confirman las tres hipótesis planteadas, aunque se pueden hacer algunas matizaciones: 1) el presente es el tiempo verbal más usado, pero no es cierto que no haya casi presencia de otros tiempos; 2) se usan más tiempos del modo indicativo que del subjuntivo y del imperativo, aunque el presente de subjuntivo y el imperativo aparecen en todas las gramáticas —también en la de Hermosilla— e, incluso, hay tiempos de subjuntivo que tienen mayor presencia que algunos tiempos del indicativo en varias gramáticas; 3) los tiempos simples son más usados que los compuestos, pero el pretérito perfecto compuesto aparece en todas las gramáticas del español analizadas.

En definitiva, se constata que: i) los tiempos más usados son el presente, el pretérito perfecto simple, el futuro y el pretérito imperfecto de indicativo; ii) los tiempos simples son los prototípicos de la ejemplificación (con la única excepción del pretérito perfecto compuesto); iii) los tiempos de indicativo son los prototípicos de la ejemplificación, aunque la dicotomía simple/compuesto prima sobre indicativo/subjuntivo en cuanto a prototipicidad ejemplificativa se refiere (con la única excepción del condicional, el cual no era considerado por todos como un tiempo del modo indicativo), dicho de otro modo, parece que se eligen primero los tiempos verbales por ser simples que por ser del modo indicativo; iv) en esta línea, el condicional compuesto, el pretérito anterior, el futuro simple de subjuntivo y el futuro compuesto de subjuntivo son los tiempos que aparecen en la ejemplificación de menor número de gramáticas y, además, suelen ser los tiempos menos usados en las gramáticas en las que aparecen; v) el presente es, sin lugar a dudas, el tiempo prototípico de la ejemplificación; vi) el pretérito perfecto simple es también bastante prototípico por varias razones: la primera es que es un tiempo simple del indicativo y la segunda es que es un tiempo útil para fines didácticos y moralizantes, pues aparece en ejemplos que aluden a acontecimientos y personajes históricos o religiosos; vii) la tradición gramatical y la lengua objeto son factores determinantes en la elección de los tiempos verbales, tal y como refleja el análisis de la ejemplificación de *Hermosilla*, cuyos resultados revelan importantes diferencias con respecto al uso de algunos tiempos del indicativo y, sobre todo, de los tiempos compuestos y del modo subjuntivo.

Por último, en un trabajo previo sobre los tiempos verbales en los aparatos ejemplares de gramáticas dieciochescas (Escudero Paniagua, en prensa), se advertían la existencia de dos tendencias y de una posible correlación entre ambas:

1. Tendencia a usar cada vez un número porcentual menor de presentes en la ejemplificación;
2. Tendencia a emplear mayor variedad de tiempos verbales en la ejemplificación.

Los datos vertidos en este trabajo reflejan que las dos tendencias continuaron en la primera mitad del siglo XIX y que la correlación entre ambas existía en la mayoría de las gramáticas analizadas.

6. Posibles líneas de investigación futuras

Las conclusiones de este trabajo y el precedente (Escudero Paniagua, en prensa) establecen un panorama sobre la tradición gramatical ejemplificativa del español con respecto a los tiempos verbales en un periodo concreto: el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX.

Queda por saber, por un lado, qué ocurrió desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante con las dos tendencias: la del uso de mayor variedad de tiempos verbales y la de la caída del uso del presente, y convendría indagar si se siguió dando una correlación entre ambas y confirmar si —tal y como parece— existe una relación de causalidad. También falta por averiguar si las (escasas) gramáticas autóctonas del español anteriores al siglo XVIII mostraban datos y tendencias similares o distintas a las gramáticas dieciochescas y decimonónicas. Sería interesante, pues, analizar los tiempos verbales en gramáticas anteriores al siglo XVIII, como las de Nebrija, Correas o Patón.

Por otro lado, sería interesante comparar los datos sobre los tiempos verbales de la tradición del español con los de otras tradiciones cercanas, que pudieron influir o ser influidas por la española, como la francesa, la italiana o la portuguesa. Asimismo, otros factores pueden influir en la elección de los tiempos verbales, como, por ejemplo, los destinatarios. Podría comprobarse, por ejemplo, analizando los tiempos verbales en los aparatos ejemplares de gramáticas de español para nativos y para no nativos o comparando las gramáticas escolares con las no escolares.

Otra perspectiva conveniente para completar estos u otros trabajos similares sería una que tenga en cuenta el aspecto gramatical y el aspecto léxico (el modo de acción) en la ejemplificación¹¹, ya que i) es posible que existan relaciones entre el tiempo verbal escogido y el aspecto —quizás, los pretéritos perfectos simples se utilicen más en casos en los que el verbo expresa logro, que, por ejemplo, cuando expresa estados—; ii) el aspecto gramatical y el aspecto léxico influyen en la conjugación del verbo —por ejemplo, los verbos de estado no suelen conjugarse en imperativo (**¡Sabe francés!*), el verbo *soler* no suele utilizarse en pretérito perfecto simple (**solió*) o los pretéritos perfectos compuestos no se suelen emplear cuando la acción se sitúa en un tiempo remoto (**Juan ha corrido hace diez años*), salvo algunas excepciones (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 296-313)—.

Por último, —y en cierta relación con lo anterior— se puede perfeccionar este trabajo analizando pormenorizadamente las formas no personales, teniendo en cuenta las perífrasis verbales, las formas pasivas, y, particularmente, el uso del infinitivo, diferenciando su utilización como usos (posibles o imposibles) dentro de enunciados de su utilización de forma verbal genérica y vacía, que representa todos los tiempos.

Estas son propuestas de trabajos que permitirían tener una visión más completa de la tradición ejemplificativa de la gramática española, siempre compleja

¹¹ Agradezco al profesor Esteban Montoro del Arco la sugerencia de la idea del aspecto como factor influyente en la elección de tiempos verbales.

y difícil de abordar desde todas las perspectivas, aunque la investigación se centre en algo tan concreto como los tiempos verbales.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Alemany, Lorenzo de. 1829. *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Madrid: Eusebio Aguado.
- Amézaga, Braulio. 1846. *Nueva gramática de la lengua castellana*. Madrid: Sanchiz.
- Bello, Andrés. 1847. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Calleja, Juan Manuel. 1818. *Elementos de gramática castellana*. Bilbao: Antonio Apraiz.
- Gómez Hermosilla, José Mamerto. 1835. *Principios de gramática general*. Madrid: Imprenta Real.
- Martínez López, Pedro. 1841. *Principios de la lengua castellana o prueba contra todos los que asienta D. Vicente Salvá en su Gramática*. Madrid: Viuda de Calleja e Hijos, 2.^a ed.
- Martínez de Noboa, Antonio. 1839. *Nueva gramática de la lengua castellana según los principios de la filosofía gramatical*. Madrid: Eusebio Aguado.
- Mata y Araújo, Luis de. 1835. *Nuevo epítome de gramática castellana*. Madrid: Eusebio Aguado, 5.^a ed.
- Pelegrín, Lamberto. 1826. *Elementos de la gramática universal aplicados a la lengua española*. Marsella: Achard, 2.^a ed.
- Real Academia Española. 1854. *Gramática de la lengua castellana. Nueva edición*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Salvá, Vicente. 1835. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. París: Librería de los SS. Don Vicente e hijo, 2.^a ed.
- Saqueniza, Jacobo. 1828. *Gramática elemental de la lengua castellana, con un compendio de ortografía*. Madrid: Núñez.

Fuentes secundarias

- Auroux, Sylvain. 1998. *La raison, le langage et les normes*. París: Presses universitaires de France.
- Bosque, Ignacio & Javier Gutiérrez-Rexach. 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal
- Chevillard, Jean-Luc & Colombat, Bernard & Fournier, Jean-Marie & Guillaume, Jean Patrick & Lallot, Jean. 2007. "L'exemple dans quelques traditions grammaticales (formes, fonctionnement, types)". En: *Langages* 166.2, 5-31.
- Chierichetti, Luisa. 2009. "Los ejemplos en algunos métodos de español para italianos (siglos XIX-XX)". En: *Quaderni del CIRSI* 8, 109-125.
- Chierichetti, Luisa. 2010. "Los ejemplos en las dos primeras gramáticas de español para italianos: algunas consideraciones sobre las fuentes literarias". En: *Culture et Histoire dans l'Espace Roman* 5, 47-62.
- Colombat, Bernard. 2007. "La construction, la manipulation de l'exemple et ses effets sur la description dans la tradition grammaticale latine". En: *Langages* 166.2, 71-85.
- Colombat, Bernard & Fournier, Jean-Marie & Puech, Christian. 2010. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. París: Klincksieck.

- Escudero Paniagua, Francisco. 2017. "Los ejemplos empleados para diferenciar el pasado simple del compuesto (1769: 1854): tipos, funciones, fuentes y contextualización". En: *Orillas, revista d'ispanística* 6, 571-595.
- Escudero Paniagua, Francisco. 2019. "¿Cómo se ilustró la teoría? Los ejemplos en la investigación de la sintaxis (XVIII-XIX)". En: Zamorano Aguilar, Alfonso *et al.* (eds.), *Historiografía de la reflexión sintáctica: metaanálisis y estudios en torno al español*. Múnich: Lincom, 197-223.
- Escudero Paniagua, Francisco. 2020. "Los ejemplos de la categoría 'nombre' en la Gramática de Salvá". En: *Revista de Investigación Lingüística* 23, 219-249.
- Escudero Paniagua, Francisco. 2021a. "Tiempo de ejemplos. Los pretéritos perfectos simple y compuesto en los ejemplos gramaticales (siglos XVIII-XIX)". En: Gómez Asencio, José J. & Quijada Van den Berghe, Carmen (dirs.), *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor Libros.
- Escudero Paniagua, Francisco. 2021b. *Ejemplos y muestras de lengua en la gramatografía española (1743-1847)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Escudero Paniagua, Francisco. 2022. "Los mecanismos de contextualización de los ejemplos: contextualización lingüística, contextualización pragmática y función contextualizadora". En: Pietrobon, Ester & Polo, Ana (eds.), *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario Gli esempi nella riflessione grammaticale in Europa (secoli XVI-XVIII)*. Milano: Ledizioni.
- Escudero Paniagua, Francisco. En prensa. "Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical española del siglo XVIII". En: *Revista de Historia de la Lengua Española*, 17.
- Esteba Ramos, Diana. 2005. *Los ejemplos en las gramáticas del español como lengua extranjera: Siglo de Oro*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Esteba Ramos, Diana. 2007. "Una visión del mundo hispánico contenida en los ejemplos de las gramáticas del español como lengua extranjera en el Siglo de Oro". En: Luque Durán, Juan de Dios & Pamies Bertrán, Antonio (eds.), *Interculturalidad y lenguaje, II*. Granada: Granada Lingüística, 95-104.
- Esteba Ramos, Diana. 2008. "La ejemplificación en las gramáticas del castellano del siglo XVII: modelos y léxico". En: Gómez Asencio, José J. (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 685-698.
- Esteba Ramos, Diana. 2016. "Manuales de lenguas vulgares del XVII: autoridades literarias en las gramáticas italianas y españolas publicadas en Francia". En: *Verba* 43, 129-147.
- Fournier, Jean-Marie. 1998a. "Quelques remarques sur le fonctionnement sémiotique de l'exemple dans la grammaire de Port-Royal". En: *Sémiotiques* 14, 31-44.
- Fournier, Jean-Marie. 1998b. "À propos des grammaires françaises des xvii^e et xviii^e siècles: le traitement des exemples et des parties du discours". En: *Histoire Espitéstémologie Langage* 20.2, 127-142.
- Fournier, Jean-Marie. 2003. "Le traitement des exemples dans le discours grammairien de l'âge classique, un cas limite d'autonymie". En: Authier-Revuz, Jaqueline *et al.* (eds.), *Parler des mots; Le fait autonymique en discours*. París: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 99-111.
- Fournier, Jean-Marie. 2007. "Constitution des faits/validation des données dans les grammaires de la tradition française". En: *Langages* 166.2, 86-99.
- Gómez Asencio, José J. 2016. "Del valor de las autoridades y de sus muestras de lengua (en la gramática tradicional española)". En: *La torre di Babele. Rivista di letteratura e linguistica* 12, 145-167.
- González Jiménez, Juan Miguel. 2020. "Estudio de la ideología a través de los ejemplos de Elementos de gramática castellana (1852) de Giró y Roma". En: Alonso Pascua, Borja *et al.*

- (eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 197- 211.
- Kistereva, Maria. 2015. *L'exemple dans les grammaires de l'Europe occidentale des XV et XVI siècles*. Tesis doctoral. Universidad de Bruselas: Bruselas.
- Leite, Marli Quadros. 2001. "O discurso dos exemplos nas gramáticas portuguesas do século XVI". En Urbano, Hudinilson *et al.* (dirs.), *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. San Pablo: Cortez, 289-309.
- Lliteras, Margarita. 2001. "Sobre la formación del corpus de autoridades en la gramática española". En Koerner, Ernst Frideryk Konrad & Niederehe, Hans Josef (eds.), *History of Linguistics in Spain II*. Ámsterdam: John Benjamins, 215-228.
- Marchello-Nizia, Christiane & Geneviève Petiot. 1977. "Les exemples dans le discours grammatical". En: *Langages* 45, 84-111.
- Nalesso, Giulia. 2022. "La ejemplificación en la Gramática spagnuola e italiana de M. Chirchimair (1709): análisis del componente léxico". En: Pietrobon, Ester & Polo, Ana (eds.), *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario Gli esempi nella riflessione grammaticale in Europa (secoli XVI-XVIII)*. Milano: Ledizioni, 189-228.
- Polo, Anna. 2020. "El canon literario en el *Paragone della lingua toscana et castigliana (1560)*. Una propuesta de análisis". En: *Orillas, rivista d'ispanistica* 9, 869-891.
- Polo, Anna. 2022. "El aparato ejemplar en la *Grammatica della lingua spagnola* de José Martínez de Valdepeñas (¿1785?)". En: Pietrobon, Ester & Polo, Ana (eds.), *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario Gli esempi nella riflessione grammaticale in Europa (secoli XVI-XVIII)*. Milano: Ledizioni, 229-265.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2006. "La parfaite méthode de Charpentier: una verdadera gramática de autoridades". En: Rodríguez Molina, Javier & Sáez Rivera, Daniel Moisés (coords.), *Diacronía, lengua española y lingüística. Actas del IV Congreso Nacional de AJHLE (Madrid, del 1 al 3 de abril de 2004)*. Madrid: Síntesis, 743-756.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2008. "Pautas para el estudio de las autoridades y el canon en las gramáticas del español del siglo XVII". En: Gómez Asencio, José J. (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 641-666.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2011. "Autoridades y canon en gramáticas del español del siglo XVII". En: Gómez Asencio, José J. (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 805-832.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2012. "Autores malditos: el anti-canon literario en la historia de la gramática española". En: Battaner Moro, Elena *et al.* (dirs.), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*. Münster: Nodus Publikationen, 711-725.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2018. "El canon literario de las gramáticas: los dictámenes de Jean Chapelain en la Nouvelle méthode espagnole de Lancelot (1660)". En: *RILCE* 34.2, 767-791.
- Segovia Gordillo, Ana. 2021. "Los ejemplos en las artes de la lengua quechua (siglos XVI-XVIII): primera aproximación". En: *Lexis* 45.2, 691-727.
- Sevilla Muñoz, Julia & Crida Álvarez, Carlos. 2013. "Las paremias y su clasificación". En: *Paremia* 22, 105-114.
- Simões, Vivian Carneiro Leão. 2016. "Os exempla como modelo de permanencia clássica nas gramáticas latinas". En: *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade* 30, 333-354.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2013. "Relaciones entre pensamiento pedagógico y teoría gramatical en España durante el primer tercio del siglo XX". En: *RILCE* 29.2, 514-544.

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* XLII, 285-306.

Título / Title

Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical de la primera mitad del siglo XIX

Verb tenses in the grammatical exemplification of the first half of the 19th century

Resumen / Abstract

En este trabajo se presenta un análisis de los tiempos verbales usados en los ejemplos de once gramáticas del español para nativos y de una gramática general publicadas en la primera mitad del siglo XIX. Con ello se pretende averiguar qué tiempos y modos son los prototípicos y más recurrentes en la ejemplificación gramatical y cuáles son los tiempos menos empleados (o no empleados) en la tradición ejemplificativa de la gramática española. Para ello se han contabilizado los tiempos verbales usados en los fragmentos de lengua de las *unidades de ejemplificación* de las gramáticas del corpus. Se ha partido de tres hipótesis que, con algunos matices, se han confirmado: i) el presente de indicativo es el tiempo verbal más recurrente de la ejemplificación, ii) el indicativo es el modo prototípico y iii) los tiempos simples son más frecuentes que los tiempos compuestos. Por último, se han comparado los datos con los resultados de un análisis previo de los tiempos verbales en la ejemplificación de gramáticas del siglo XVIII y se ha confirmado la existencia de dos tendencias posiblemente relacionadas: por un lado, una caída del uso del presente y, por otro lado, la utilización de mayor variedad de tiempos verbales en la ejemplificación.

This paper presents an analysis of the verb tenses used in the examples of eleven Spanish grammars for native speakers and a general grammar published in the first half of the 19th century. The aim is to find out which tenses and modes are the prototypical and most recurrent in grammatical exemplification and which are the tenses less used (or not used) in the exemplifying Spanish grammar's tradition. For this purpose, we have counted the verb tenses used in the language fragments of the *exemplification units* of the grammars in the corpus. Three hypotheses were assumed and confirmed with some nuances: i) the present indicative is the most recurrent verb tense in the exemplification, ii) the indicative is the prototypical mode and iii) the simple tenses are more frequent than the compound tenses. Finally, the data were compared with the results of a previous analysis of verb tenses in the exemplification of eighteenth-century grammars. We have confirmed the existence of two possibly related trends: on the one hand, a fall in the use of the present tense and, on the other hand, the use of a greater variety of verb tenses in the exemplification.

Palabras clave / Keywords

Ejemplificación, gramática española, Historiografía lingüística, siglo XIX, tiempos verbales.
Exemplification, spanish grammar, Linguistic historiography, 19th century, verb tenses.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Francisco Escudero Paniagua

Departamento de Lengua Española y Centro Internacional del Español

Facultad de Filología

Universidad de Salamanca

Plaza de Anaya, s/n

37008 Salamanca

Correo electrónico: fran_escudero@usal.es

Matilde Gallardo Barbarroja
& María Luisa Calero Vaquera

Carlota Remfry (1869-1957): un acercamiento a sus traducciones multilingües

1. Justificación del tema: ¿una traductora en un estudio de historiografía lingüística?

Como afirma Teresa Moure (2021, 74-75), "el conocimiento sobre lenguas diversas forma parte del acervo cultural de la humanidad, de manera que la práctica de enseñarlas, como la de proporcionar una mediación entre ellas [...] deberían componer los capítulos iniciales de cualquier manual [de lingüística]". Pero —comenta la misma autora— no ha sido así: en los inicios de la lingüística del siglo XX "los aspectos empíricos de las lenguas [...] fueron relegados a un segundo plano —tratados como *doxa* y no como *episteme*—" de modo que "la didáctica de las lenguas y la traducción resultaron barridas del mapa conceptual". El giro epistemológico se produjo con la aparición de la lingüística textual, cuando se ve la necesidad de crear un espacio (inter)disciplinar para estudiar los problemas generales del ejercicio de traducir, el cual, teniendo como elementos medulares las cuestiones lingüísticas y pragmáticas, linda con dominios literarios, culturales y sociales:

[...] no basta la consideración de los sistemas formales propios de cada lengua para comprender sus singularidades sino que la consideración del contexto, es decir, de las cuestiones culturales que reflejan las particularidades geográficas, ideológicas, religiosas que la lengua expresa, requieren de la pragmática para interpretarlas (Fernández 2012, 73).

Y esa nueva disciplina sería la denominada Teoría de la traducción o Traductología, "incluida en la orientación aplicada de los estudios lingüísticos por su naturaleza multidisciplinar y porque se orienta hacia la solución de los problemas materiales de versión de una lengua a otra" (Moure 2021, 78). Por otra parte, también "importa saber quién es ese alguien que traduce" y en qué circunstancias traduce (Moure 2021, 74), lo que justifica la existencia del siguiente epígrafe. En este sentido, trabajos como los de Brigitte Lépinette (p. ej. 2008, entre otros muchos) vienen a respaldar la idea que aquí defendemos: la necesidad de seguir llevando a cabo estudios traductológicos en el marco de la historiografía lingüística.

2. Biografía de Carlota Remfry

2.1 Notas biográficas

Charlotte Elizabeth Frederika Remfry Koesler (en adelante Carlota Remfry) (Linares, 9 septiembre 1869 - 21 enero 1957) (Núñez-Cacho 2014) nació en el seno de una familia acomodada de clase media culta que, en el entorno provincial minero de la época, gozaba de prestigio social por pertenecer a la élite extranjera, en cuyas manos estaba la explotación de las minas en la zona. La propia autora lo describe así:

Mis venas son de plomo y por ellas corren letras y cuentos. Nací en plena ebullición minera, en Linares, donde los extranjeros ostentábamos la élite y el resto sobrevivía trabajando en la mina, con la muerte pisándole los talones. Era una ciudad bulliciosa, en plena expansión. Amé la tierra que me vio nacer, enamorarme, imaginar, ayudar, morir [...] (Delgado Villa 2018, 1).

Sus padres, el ingeniero inglés Charles Remfry y la alemana Fanny Koesler, se habían asentado años atrás en Linares, en cuyo cementerio inglés yacen los restos de toda la familia. Carlota recibió una educación esmerada y liberal, en la que las lenguas ocupaban un lugar prominente; así, además de hablar con toda corrección inglés, alemán y castellano, llegó a adquirir un excelente dominio del francés. La familia a la que pertenecía profesaba el protestantismo y llevaba una vida acorde con las actividades y tradiciones propias de su clase y procedencia, que distaba mucho de la pobreza y dificultades de la gente trabajadora entre quienes vivían. Entre estas actividades estaban las educativas y las obras benéficas: Carlota, como otras inglesas linarenses coetáneas, realizaba obras de beneficencia al tiempo que participaba en la instrucción en la lengua y cultura inglesas de los hijos de la población minera. Contrajo matrimonio en 1898 con otro miembro de la colonia inglesa, el ingeniero Thomas Kidd Curry. Ambos se movieron en círculos sociales artísticos y literarios que trascendían el estrecho ámbito local, como demuestra su amistad con conocidos representantes del Novecentismo, como Rafael Cansinos Assens o Melchor Fernández Almagro. Remfry se inició en la creación literaria y la traducción ya en la madurez: sus trabajos como escritora articulista y traductora los publicó entre los 34 y los 60 años. Si existió una producción anterior, no tenemos noticias de ella.

La semblanza que podemos hacer de Carlota Remfry puede reconstruirse a partir de sus propias obras y de los comentarios que de ella han dejado algunos escritores coetáneos como Cansinos Assens (en el prólogo a la obra de Remfry, *Linarejos y otros cuentos*, 1950) y Alfredo Cazabán (en las revistas *Don Lope de Sosa*, 1919a, y *La Alhambra*, 1919b), quienes trazaron un perfil de la autora que enfatiza su amabilidad, discreción, bondad y humildad —"dama virtuosa, bella y culta", escribe Cazabán (1919b, 206)—. Estudios más recientes la describen co-

mo "activa, emprendedora y bondadosa [...], una mujer excepcional en un mundo de hombres. Sin embargo, ella, tímida y discreta, siempre quiso permanecer en un segundo plano" (Núñez-Cacho 2014, 93). Y, en efecto, una mirada a su actividad como traductora, escritora y editora nos revela un personaje de grandes inquietudes intelectuales e ideas progresistas, una mujer que representa una bocanada de modernidad y libertad en un ambiente provinciano dominado por los valores masculinos de un mundo industrializado, que se mueve con confianza e independencia dentro de una identidad pluricultural y multilingüística. Pese a todo, ha recibido escasa atención en ámbitos académicos o institucionales¹.

2.2 Su actividad literaria

Introducida en los círculos literarios por Cansinos Assens, pronto "se convierte en una escritora asidua vinculada al movimiento denominado ultraísta" (Núñez-Cacho 2014, 99). Entre 1915 y 1921, el período de mayor producción literaria propia, publicará en español breves relatos de su autoría en diversas revistas literarias; así, en la sección "Cuentos españoles" de *Cervantes (Revista Hispanoamericana)* hemos podido documentar los títulos "A ras de tierra" (febrero de 1919, pp. 41-46), "El *home nego*" (mayo de 1919, pp. 52-67), "A la luz de la luna" (agosto de 1919, pp. 37-46) y "La mensajera" (octubre de 1920, pp. 15-27), todos ellos firmados por "Carlota Remfry de Kidd". Entre 1915 y 1925 publicó otras colaboraciones en un buen número de revistas literarias de claras tendencias sociales y/o feministas, como *Los Quijotes* (Madrid), *La Alhambra* (Granada), *Grecia* (Sevilla), *Mundo Latino*, *Mesa Revuelta*, *La Voz de la Mujer* (Madrid), *Cosmópolis* (Madrid) y *Mediterráneo. Guión de Literatura* (Valencia, n.º especial, 1944). Algunos de sus cuentos volveremos a encontrarlos entre los diez relatos infantiles que la propia autora seleccionó para *Linarejos y otros cuentos* (Madrid: Ínsula, 1950) donde destaca la vena costumbrista y social de la autora, cuyos pasajes no solo ponen de manifiesto su familiaridad con el vocabu-

¹ A excepción de las referencias mencionadas en este epígrafe y algunos breves artículos en la prensa local y provincial, apenas hay estudios sobre esta autora y su obra. El nombre de Carlota Remfry no aparece, por ejemplo, en *Mnemosine*, Biblioteca Digital de La otra Edad de Plata (<<http://repositorios.fdi.ucm.es/mnemosine/colecciones.php>>). Sí, en cambio, está registrado en el *Catálogo de traducciones publicadas en Andalucía en el siglo XIX* (p. 189), realizado en el marco del proyecto de investigación de excelencia "La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX: Catálogo y archivo digitalizado", HUM-1511 ([enlace](#)). Asimismo, destacamos los trabajos de Juan Jesús Zaro, citados en la bibliografía, sobre su labor traductora. Quedan por estudiar otros aspectos de interés en esta autora, tales como su relación con los círculos literarios, y más específicamente con autores ultraístas, y su producción literaria (poesía, cuentos, artículos periodísticos) en revistas entre las que figuran algunas de corte feminista.

lario del mundo industrializado —de la minería, en concreto— sino también una riqueza de expresión en frases sutiles no exentas de poesía.

La educación y la mejora de las condiciones sociales de la clase trabajadora fue un tema constante en los relatos y artículos de Remfry, en consonancia con las corrientes que entonces circulaban por Europa (movimientos obreros, sufragismo, asociacionismo). Por su generación, Carlota Remfry no perteneció a la ola del feminismo reivindicativo del voto femenino y del papel de las mujeres en política, representado por Clara Campoamor, María de Maeztu o Victoria Kent y más tarde por María Lafitte, María Lejárraga, M.^a Teresa León, Concha Méndez, Aurelia Capmany o Zenobia Camprubí, entre otras. Remfry puede considerarse, más bien, heredera de la generación del llamado primer feminismo decimonónico (en el que destacaron Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán) que, alentado por las iniciativas del Krausismo (1850) y de la Institución Libre de Enseñanza (1876), "no se centró en reivindicaciones políticas, como el derecho de sufragio, sino que se basó en demandas sociales como el derecho a la educación o al trabajo y la revalorización de la figura de madre y esposa [...]" (Carceller 2013).

En cuanto a obra lírica, algunos poemas suyos aparecieron en la citada revista *Cervantes*, así como en *La Tarde de Lorca* (hacia 1940). Por último, en su faceta como editora hay que mencionar la obra *El buen trato a los animales domésticos. Cuentos infantiles coleccionados por Inés Sandars* (Madrid: Tip. Pasaje del Comercio, 1917, 2.^a ed.), donde Carlota incluyó tres cuentos propios: "En los días de Navidad", "La amada libertad" y "Leila" (v. Núñez-Cacho 2014, 96). Por otra parte, como se dirá en la sección siguiente, no solo se dedicó a traducir numerosas obras, sino que fue gestora de sus propias ediciones: "[...] se encargaba de todo el proceso de edición de las mismas: contactar a los autores y a las editoriales (inglesas y españolas), gestionar los derechos de autor, los pagos, etc." (Delgado Villa 2018, 7).

3. Carlota Remfry, traductora: características y técnicas

3.1 Características generales y periodización de sus traducciones

Carlota Remfry fue una de las mujeres de identidad plurilingüe y multicultural que ejercieron públicamente la traducción en España en las tres primeras décadas del siglo XX, por lo que formaría parte del grupo de traductoras de la denominada Edad de Plata española (1917-1939)². Pertenece, pues, a esas "primeras traductoras modernas [que] traducen 'sin red', en solitario" (Romero López 2015, 188), frente a las que más adelante formarán un grupo de traductoras 'en red',

² Para más información sobre esta generación de traductoras, véase Romero López (2015).

como las asociadas al Lyceum Club Femenino Español (p. ej. María de Maeztu o Concha Méndez).

Zaro (2014) califica a Carlota Remfry como traductora bidireccional, un rasgo poco frecuente que compartió, por ej., con Blanco White, además de considerarla "perfecta conocedora de dos culturas y tradiciones literarias distintas". A ello habría que añadir la peculiaridad de ser una traductora cuatrilingüe (del español al francés, del francés/inglés al español, del francés/alemán/español al inglés) por su natural dominio del inglés, español y alemán, sus lenguas maternas, así como por el sólido conocimiento del francés, adquirido desde la infancia a través del estudio. Este plurilingüismo se habría nutrido también con la lectura de obras literarias en estas lenguas, de lo cual se hace eco un contemporáneo suyo: "Tiene una grata expansión leyendo a diario las obras maestras; escribiendo sus artículos y trasladando al más hermoso castellano las producciones de los más célebres autores ingleses" (Cazabán 1919b, 206).

El plurilingüismo y la transculturalidad implícita que conlleva definen una identidad híbrida que encuentra un modo efectivo de expresarse en la tarea de la traducción porque, como se ha señalado:

En el acto de traducir, las identidades se desplazan y acaban siendo remplazadas por nuevos territorios, cuando nos centramos en espacios nuevos [...]. Como explica Spivak (2000), es en el territorio de la lengua, la literatura y la cultura, y no necesariamente en nuestros orígenes, donde cobramos sentido (Aranda 2010, 16. Trad. nuestra).

Identidad que, en el caso de Remfry, trasciende el "españolismo adoptivo" al que se refieren autores coetáneos como Fernández Almagro (1950, 15), así como las limitaciones que encierran posteriores apelativos como "la inglesa-linarensis" o "an English woman from Linares" (Núñez-Cacho 2014), denominaciones cargadas de connotaciones esencialistas.

En Carlota Remfry la labor de traducción se complementa con la de gestora y editora de sus propias traducciones, actividad que la llevó a realizar frecuentes viajes y estancias en Londres y Oxford. Como explica Delgado Villa (2018, 7), Remfry entraba en contacto con autores y editoriales inglesas y españolas, gestionaba los derechos de autor, los pagos e incluso llegó a adquirir los derechos de autor de traducciones al inglés como *Maya, the adventures of a Little bee*. Esta actividad gestora se evidencia en la diligente publicación que realizó de sus traducciones de los trabajos de Horace Sanders; asimismo es manifiesta en la correspondencia que mantuvo con Gabriel Miró a raíz de la traducción de *Nuestro Padre San Daniel*, de la que trataremos en §3.2.

La labor traductora de Carlota Remfry se corresponde con los que podríamos calificar como 'años de madurez', entre los 34 y 60 años, y en ella las autoras consideramos la existencia de dos etapas:

- en la primera, entre 1903 y 1920 (correspondiente a sus 34-50 años, aprox.), traduce (y edita) del español al francés, del francés/inglés al español y del francés al inglés;
- en la segunda, entre 1921 y 1930 (correspondiente a sus 51-60 años, aprox.), traduce (y edita) del alemán/español al inglés.

Nos centraremos ahora en la producción y en las características de las traducciones correspondientes a cada una de las etapas que hemos sugerido.

3.1.1 Primera etapa (1903-1920)

En estos años Carlota Remfry despliega una productiva y variada labor traductora en la que aborda tratados de arqueología minera, en concreto, los trabajos del ingeniero de minas y arqueólogo inglés Horace William Sandars, así como la versión española de un relato histórico extraído de la prensa inglesa y algunas novelas emblemáticas de autores franceses y británicos contemporáneos como Henry Bordeaux, Marguerite Audoux, Colette y la Baronesa Emma de Orczy, a cuya difusión entre el público español contribuyeron las publicaciones de Remfry.

Los estudios sobre los orígenes de la minería en España del citado Horace Sandars dieron a conocer la cultura ibérica en el mundo anglosajón. Sandars, perteneciente como Remfry a la colonia minera inglesa asentada en Sierra Morena, era miembro de la Real Academia de la Historia y de la Sociedad de Anticuarios de Londres y fue un pionero de la arqueología protohistórica en España. Ayarzagüena (2017) recoge las investigaciones de Sandars en este campo, desde su primera publicación en 1903 (traducida al francés por Remfry) "Notes sur le bas-relief des mineurs découvert près de Linares", publicada en *Revue Archéologique*. También su estudio sobre el descubrimiento de un poblado ibero publicado en inglés en 1913, en la revista *Archaeologia* (de la Asociación de Anticuarios de Londres), traducido al español y publicado por Remfry ese mismo año con el título *Las armas de los iberos*, así como el folleto *Joyas ibero-romanas halladas en Mogón, cerca de Villacarrillo, en la provincia de Jaén*. A estas les sucedieron otras traducciones, publicadas en el *Boletín de la Real Academia de la Historia* y en la revista *Don Lope de Sosa*, fundada por Alfredo Cazabán Laguna en 1913 y en la que Carlota Remfry fue colaboradora. Remfry no se limitó a traducir al español o al francés los estudios de Sandars sino que se encargó de su publicación, contribuyendo así en gran medida al conocimiento y la difusión de estos valiosos trabajos en España y en el extranjero.

Entre el resto de traducciones hechas por Carlota Remfry en esta primera etapa destacamos la que hizo al español en 1911 de *Marie-Claire*, la novela au-

tobiográfica de Marguerite Audoux (1910). Este relato está considerado por la crítica actual como una novela "excepcionalmente interesante y poderosa" (Hellerstein 1995, 245; trad. nuestra) de la que destaca, entre otras cualidades, "una compleja técnica narrativa que transforma la materia prima de la memoria en una convincente historia de la pérdida y el autodescubrimiento" (Hellerstein 1995, 246; trad. nuestra). La recepción de la versión española de Remfry, cuya edición financió ella misma, fue muy positiva, según confirman las reseñas aparecidas en publicaciones periódicas como *El Globo*, *El Día* o *La Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*.

A raíz de la buena acogida de su traducción de *Marie-Claire*, Carlota Remfry llevó a cabo en 1912 la traducción al inglés de *La Vagabonde* (1910), obra icónica de la célebre escritora francesa Colette. Inspirada en sus propias experiencias como actriz de *music-hall*, la obra refleja el alejamiento de los valores convencionales en los que la autora se había educado, su encuentro con la liberación que supuso el *fin de siècle* y el surgimiento de nuevas formas femeninas de comportamiento. Considerada un tratado de psicología femenina (Richardson 1994) y una de las mejores novelas feministas del siglo XX (Thurman 1999), *La Vagabonde* ha seguido acaparando la atención de críticos y académicos durante más de un siglo. Remfry realizó en 1931 una nueva versión al inglés, esta vez con el título *Renée Néré (La Vagabonde)*.

Tradujo, asimismo, esta vez del inglés, el relato histórico *El Mayor Amor. Vida y muerte de Edith Cavell* (1916), donde glosa la figura de la enfermera británica y heroína de la I Guerra Mundial, injustamente acusada de espionaje y ejecutada por los alemanes, narración reconstruida por Carlota a partir de fuentes históricas y artículos periodísticos previamente publicados en las prensas inglesas (v. Núñez-Cacho 2014, 97)³. Por último, mencionaremos las traducciones al español que Remfry llevó a cabo de otros dos autores contemporáneos: *Los ojos que se abren* (1910), traducción del francés de la novela de Henri Bordeaux; y sendas traducciones del inglés de las novelas *Por los dioses amados* (1920) y *Fuego en rastrojo* (1920?) de la Baronesa de Orczy, prolífica escritora y dramaturga británica de origen húngaro y autora de éxito a raíz de la serie de relatos *The Scarlet Pimpernel*.

En el siguiente esquema (cuadro 1) resumimos la producción hasta aquí reseñada:

³ La propia Carlota Remfry (1916: 8-9) desvela sus fuentes en el prólogo que dirige "Al Lector": "[...] este desapasionado relato lo he tomado de la interesante é importante historia [*The Times History & Encyclopaedia of the War*] de la guerra actual que publica en Londres *The Times*".

Primera etapa 1903-1920	
Lengua fuente (LF) → lengua meta (LM)	Obras
Español→ francés	De Horace Sandars: - "Notes sur le bas-relief des mineurs découvert près de Linares", <i>Revue Archéologique</i> 1903, 201-204 - "Notes sur un dépôt de monnaies romaines découvert en Espagne (province de Jaén) en 1903", <i>Revue Numismatique</i> 4, ser. 9, 1905, 396 ss.
Francés → español	- <i>Los ojos que se abren</i> (Madrid: Sanz Calleja, 1910) [<i>Les yeux qui s'ouvrent</i> de Henri Bordeaux, 1908] - <i>Marie-Claire</i> (Madrid: Luis Faure, 1911) [<i>Marie-Claire</i> de Marguerite Audoux, 1911]
Francés → inglés	- <i>The Vagrant</i> (Londres: Eveleigh Nash, 1912; 2. ^a ed., Londres: Nash & Grayson, 1931, con el título <i>Renée Néré (La Vagabonde)</i> [<i>La Vagabonde</i> de Colette, 1910])
Inglés→ español	A) De Horace Sandars: - <i>Las armas de los iberos</i> . Traducción mecanografiada [<i>The Weapons of the Iberians</i> [...] de Horace Sandars, 1913] (v. Abascal 2014, 175) - <i>Joyas ibero-romanas halladas en Mogón, cerca de Villacarrillo, en la provincia de Jaén</i> (Jaén: Imp. Morales, c. 1914?) - "Notas sobre las 'piedras letreras' que se encuentran en la Sierra Morena, al Poniente de Baños de la Encina, en la provincia de Jaén". En: <i>Boletín de la Real Academia de la Historia</i> 64, 1914, 596-600 - "Espadas de bronce". En: <i>Don Lope de Sosa</i> 51, 1917, 65-73 - "Un estudio de Mister Sandars acerca del Tesoro de Mogón". En: <i>Don Lope de Sosa</i> 1917, 331-335 - "Estampillas de alfareros procedentes de Cerro Muriano (Córdoba)". En: <i>Don Lope de Sosa</i> 95, 1920, 323-330 - "Apuntes sobre el hallazgo de una inscripción sepulcral romana cerca de las minas de El Centenillo, en Sierra Morena". En: <i>Boletín de la Real Academia de la Historia</i> 79, 1921, 275-281 - "Apuntes sobre la apellidada 'Mina de Plata', próxima a Baeza, en la provincia de Jaén". En: <i>Boletín de la Real Academia de la Historia</i> 84, 1924, 123-145 - "Apuntes sobre un tesoro de denarios romanos hallado en la Sierra Morena, en el sur de España". En: <i>Boletín de la Real Academia de</i>

la Historia 84, 1924, 489-497

B) *El Mayor Amor. Vida y muerte de Edith Cavell* (1916) [trad. del relato histórico publicado en *The Times* (Londres)]

C) De la Baronesa Emma de Orczy:

- *Por los dioses amados* (1920) [*By the Gods Beloved* de la Baronesa de Orczy, 1905]

- *Fuego en rastrojo* (Madrid: Editorial Eva, 1920?) [*Fire in Stubble* de la Baronesa de Orczy, 1912]

Cuadro 1.- Traducciones de Carlota Remfry en el período 1903-1920

En esta primera etapa Carlota Remfry se curte como traductora explorando géneros, idiomas y estilos diferentes y aplicando técnicas que veremos desarrolladas en proyectos futuros. Sus traducciones más significativas aparecidas en este período —que, como en el caso de *La Vagabonde*, han sido un referente hasta las últimas décadas del siglo XX— se encuadran en la literatura de corte feminista escrita por mujeres. En este sentido, Remfry cumple un importante papel al dar a conocer en España y en el mundo anglosajón obras de creación y autores significativos para la cultura del momento, así como pioneros trabajos de divulgación científica (arqueología).

3.1.2 Segunda etapa (1921-1930)

La labor traductora de Remfry en esta etapa se centra exclusivamente en traducciones del alemán y el español al inglés e incluye obras célebres de autores contemporáneos, como el alemán Waldemar Bonsels y el español Gabriel Miró. Las publicaciones de esta época representan su producción de madurez como traductora y muestran su desenvoltura y maestría a la hora de trasladar al inglés el lirismo que caracteriza el lenguaje de las obras originales, así como su confianza al mediar entre culturas y tradiciones. Al igual que en la etapa anterior, Remfry gestionó la edición y publicación de estas traducciones en las correspondientes editoriales inglesas.

En septiembre de 1921 apareció publicada en *The English Review* la traducción (bajo el título "The Happiest Man") del relato corto "El hombre más feliz", del poeta modernista Rogelio Buendía Manzano, perteneciente a la Generación del 27. Remfry capta acertadamente el simbolismo lírico del poeta en el colorido y la evocación léxica de su traducción, así como en la construcción sintáctica, rasgos que caracterizarán años después la que sin duda es su traducción más notable, *Our Father San Daniel* (1931).

Después de la publicación del relato de Buendía pasarían diez años hasta que Remfry realizara una nueva traducción al inglés. Durante ese período se centra en traducir del alemán al inglés y, específicamente, en dos obras de ficción de Waldemar Bonsel: el libro *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* (1912) y el cuento de corte gótico-romántico *Himmelsvolk* (1915). La primera de ellas es una de las obras más universales de la literatura infantil: *Maya, the adventures of a little bee. A story for young people* (Londres, Hutchinson & Co., 1922) en una edición más completa y voluminosa que la posterior realizada por Remfry (1946) y publicada por la misma editorial. La prensa británica se hizo elogioso eco de esta publicación:

English readers should be fascinated by this translation by Charlotte Remfry-Kidd. [...] Delicate miracles and unsuspected beauties of Nature are described in revealing phrase, while a refreshing humour permeates throughout a book that will appeal to every lover of Nature, be the old and young of either sex (*Aberdeen Press and Journal*, p. 4).

Respecto a la segunda obra de Bonsels, *Himmelsvolk* (1915), un relato para adultos de tema romántico-gótico y en el que los elementos fantásticos y sobrenaturales se mezclan con la naturaleza y la vida rural, fue traducida por Remfry en 1926, con el poético título de *Angel-Child*, traducción que mereció una segunda edición en 1936, ambas publicadas en Londres.

En esta segunda etapa Carlota Remfry aborda sin complejos la tarea de la traducción, como muestran los retos que presentan las obras narrativas seleccionadas, caracterizadas por un lenguaje estilista y lleno de matices líricos, que tendrá su más alta representación en la traducción de *Nuestro Padre San Daniel* de Gabriel Miró (de la que nos ocuparemos en el epígrafe siguiente, §3.2). El enfoque en esta etapa está en el público inglés, y por eso es importante destacar el papel de mediadora que Remfry representa a través de estas traducciones en las que da muestras de un gran talento creador y mediador.

En el siguiente esquema (cuadro 2) puede verse resumido lo expuesto en esta sección:

Segunda etapa 1921-1930	
Lengua fuente (LF) → lengua meta (LM)	Obras
Alemán → inglés	- <i>Maya: The adventures of a little bee. A story for young people</i> (Londres: Hutchinson & Co., 1922; 2. ^a ed. en 1946) [<i>Die Biene Maja und ihre Abenteuer</i> de Waldemar Bonsels, 1912] - <i>Angel-Child</i> (Londres: Arthur H. Stockwell, 1926; nueva ed., 1936) [<i>Himmelsvolk</i> de Waldemar Bonsels, 1915]

Español → inglés	- "The Happiest Man" (1921). Relato de Rogelio Buendía. En: <i>The English Review</i> , septiembre 1921, 196-197 - <i>Our Father San Daniel. Scenes of clerical life</i> (Londres: Ernest Benn Limited, 1930) [<i>Nuestro Padre San Daniel</i> de Gabriel Miró, 1921]
-------------------------	---

Cuadro 2.- Traducciones de Carlota Remfry en el período 1921-1930

3.2 La traducción al inglés de *Nuestro Padre San Daniel*, de Gabriel Miró: Un ejemplo de traducción y mediación

Cuando contaba 61 años Carlota Remfry se embarcó en la que sería una de sus empresas más laboriosas y trascendentes: la traducción y edición en inglés de la novela *Nuestro Padre San Daniel* (1921)⁴ (en adelante *NPSD*), del escritor alicantino Gabriel Miró. Dicha traducción fue publicada en Londres en 1930 por Ernest Benn con el título *Our Father San Daniel. Scenes of clerical life* (2.^a ed. 1933) (en adelante *OFSD*). El libro contó con una introducción del escritor de novelas fantásticas y traductor Arthur Machen, quien subraya el interés de la obra de Miró para el público anglosajón porque muestra la idiosincrasia de España, su paisaje, sus tierras y sus gentes. En efecto, el carácter localista de los escenarios de las obras de Miró recoge "toda una serie de valores universales" (Serrano Bertos 2012, 103) transferibles a otros contextos, lo que justificaría su traducción a otras lenguas. Sin embargo, las escasas traducciones de la obra de Miró al alemán, francés e inglés no secundan esta idea. Esto es debido a que la extraordinaria elaboración, el caudal léxico y la dimensión geográfica tan marcadamente mediterránea que caracterizan el lenguaje y la obra de Miró hacen difícil la tarea de la traducción (Serrano Bertos 2012, 104). De hecho, a Gabriel Miró se le ha encuadrado dentro de la corriente del Novecentismo por la plasticidad de su narración, la riqueza y exquisitez de su léxico y su prosa poética. Por otra parte, los estudios actuales destacan el alto grado de subjetividad que encierra su narrativa, característica de la novela moderna, la llamada "*novela lírica*" (Zaro 2015, 325).

La correspondencia de Miró con la traductora pone de manifiesto los detalles y las dificultades de la edición, que conllevó viajes a Londres y Madrid, la búsqueda y negociación con editoriales y la firma de convenios y contratos con agentes y entidades bancarias. También requirió de Remfry el desembolso de ciertas cantidades a cuenta que Miró no dudaba en pedir, aduciendo su precaria situación económica⁵.

⁴ Miró concibió esta novela y la posteriormente publicada *El obispo leproso* (1926), como una sola dividida en dos partes.

⁵ Véase la carta 691 a Carlota Remfry de Kidd, 7 de agosto de 1927 (Miró 2009, 669).

OFSD (1930) no fue la primera traducción del alicantino que realizó Carlota Remfry. Antes había traducido dos relatos del volumen *Estampas de Cuentos* (1921): "El ángel" y "El Cadáver del Príncipe", que Miró había publicado por separado en la revista *La Publicidad* entre 1919 y 1920. Además, en 1925 el escritor le había encargado la traducción al inglés de *El Abuelo del Rey* (1915), por cuyos derechos de traducción Remfry pagó 1 500 pts., y de *Las Cerezas del cementerio* (1910). A excepción de la información que consta en el *Epistolario* de Miró, no tenemos datos sobre la fecha de publicación de estas traducciones, a las que posteriormente, en 1930, siguió *OFSD*, que Miró logró ver publicada antes de su muerte ese mismo año.

En 1927 Miró firmó la autorización para que Carlota Remfry realizara la traducción de *El Obispo Leproso*. La premura del alicantino por sacar la publicación en inglés hizo que enviara el manuscrito a Remfry sin esperar a que fuera editado en España. Esta culminó la traducción, que no llegó a formar parte del mismo volumen que *OFSD* —como era el deseo del autor— pues nunca llegó a publicarla (Núñez-Cacho 2014). Quizás la muerte del escritor, a quien admiraba profundamente⁶ y con quien había llegado a entablar una gran amistad, fue el detonante para interrumpir el proyecto. Una admiración que fue mutua pues en su correspondencia con Miró se evidencia la confianza y el entendimiento que había entre ambos:

No salgo de mi asombro ni comprendo cómo usted, señora, siendo inglesa, me comprende mejor que mis mismos compatriotas (Carta de Carlota Remfry a Clemencia Miró. Reproducida en Delgado Villa 2018, 10).

También se demuestra la estrecha cooperación habida entre el escritor y su traductora, en particular durante la edición de *OFSD*. Miró, consciente de la dificultad que entrañaba la traducción de sus textos, revisó con detalle los títulos y los capítulos de las versiones de Remfry, algunas veces recurriendo a sus hijos para que le aconsejaran sobre la idoneidad del texto traducido⁷, otras sugiriendo técnicas o explicando términos localistas como *ñora*⁸. Sin embargo, se percibe

⁶ Esta admiración por la prosa del alicantino se manifiesta en los comentarios de Remfry que aparecen en su correspondencia con Clemencia Miró: "Decir las cosas por 'insinuación' como Miró afirma, es la suerte de contar, es arte fino y sutilísimo a más de muy difícil. Para hacerlo emplea Miró la justeza de la palabra clara, como el artista utiliza sus pinceles y los colores de su paleta. Así, las 'Insinuaciones' de su pluma mágica suplen a sombras y contrastes con que el artista logra dar forma a su idea, sin que podamos afirmar que es este trazo o aquel otro el que presta sello de inspiración a la obra terminada. No es posible suprimir una frase de Miró sin menoscabo del relato íntegro" (Carta de Carlota Remfry a Clemencia Miró. Reproducida en Delgado Villa 2018, 9).

⁷ Recordemos que su hija, Clemencia Miró, tradujo a John Keats al español.

⁸ Véase la carta 634 a Carlota Remfry de Kidd, 3 de junio de 1926 (Miró 2009, 628-629).

cómo Miró no solo fue paulatinamente delegando en Remfry la toma de decisiones, sino que encontró en su traductora el estímulo y la vía necesarios para desarrollar proyectos futuros, como la traducción de *La hija de aquel hombre*, novela que nunca llegó a publicar, pero de la que dejó esbozos y fragmentos; y otros que iban más allá de la publicación de sus obras al inglés:

¿Conoce Vd. mis cuentos de "El Ángel, El Molino, El caracol del Faro"? Hay allí alguno que quizá podría ser reconstruido para *filmarlo*. Por ejemplo: el *Ángel*, el *Cadáver del Príncipe*, esas nuevas versiones, llevadas por Vd. al inglés, podrían ser presentadas por sus agentes a las Empresas Cinematográficas (Carta 705 a Carlota Remfry de Kidd, 17 de enero de 1928; Miró 2009, 680).

Después de la muerte del escritor, el vínculo Remfry-Miró continuó con la hija de este, Clemencia Miró. Esta relación produjo nuevas colaboraciones, como las contribuciones de Remfry en *La Voz de la Mujer*, publicación dirigida por Carmen Conde, amiga de Clemencia.

3.2.1 Características de la traducción de *NPSD* (1921) → *OFSD* (1930)

De la complejidad del lenguaje mironiano y de las dificultades que este comporta para su traducción han dejado constancia varios estudios⁹. Dicha complejidad justifica sin duda el reducido número de traducciones de las obras del alicantino y el lapsus de tiempo que media entre ellas. El mismo Miró era consciente del reto que representaba traducir sus obras y así lo manifestó a Carlota Remfry:

La felicito y la compadezco porque mis libros deben ser muy penosos de traducir. Me pasmo de su paciencia y tenacidad (Carta 683 a Carlota Remfry de Kidd, 7 de julio de 1927; Miró 2009, 664).

Afirmación que demuestra que las traducciones realizadas por Remfry de sus novelas le complacieron plenamente.

NPSD, una de las novelas más logradas de Miró a juicio de la crítica (Zaro 2015, 325), se caracteriza por una prosa en la que la descripción desempeña un papel más importante que la propia narración y en la que el diálogo

[...] es una cuestión, ante todo, sensorial. La acumulación de matices y detalles que tienen que ver con los sentidos es tan densa que obliga a una lectura lenta, reposada y analítica del texto novelístico (Zaro 2015, 325).

⁹ Entre ellos, el de Olivares Pardo (2015, 235), quien ha escrito que "la tarea de 'trasvasar' el mundo poético mironiano nos parece una labor de titanes [porque] el efecto de trasvasar los elementos culturales es casi una misión imposible".

Esta densidad, particularmente perceptible en las descripciones del paisaje rural alicantino, define la narrativa de Miró como prosa lírica y moderna, difícil de encasillar, como se desprende del siguiente comentario:

El mundo acotado por este escritor es tan denso que su obra también nos recuerda a una isla. Una especie de ínsula extraña cuyo paisaje aparece como una realidad a menudo amenazada bajo la espada de Damocles de un progreso perturbado [...]. Se trata de un paisaje rural que a menudo evoca lo infinito y que aparece con el lirismo propio de la estética moderna (Serrano Bertos 2012, 101-103).

A las dificultades que el carácter lírico de las descripciones entraña para la traducción se añaden otros obstáculos como el localismo y la terminología propia del mundo rural levantino, sin equivalencias en la cultura y lengua meta, así como las frecuentes referencias y descripciones de costumbres y tradiciones que "contribuyen al color local de la obra mironiana, pero con ello potencian también dicho efecto de distanciamiento entre lectores" (Serrano Bertos 2012, 107). Remfry afrontó estas dificultades desde la base de su bilingüismo y biculturalismo, que le permitía seleccionar estrategias de comunicación con la obra y su autor al mismo tiempo que con el público receptor. La traductora contó con la ventaja de poder implicar a Miró en el proceso de la traducción, quien, como queda dicho, respondía solícito a sus dudas léxicas, aclarando regionalismos que escapaban a la competencia léxica de Remfry.

OFSD recibió críticas positivas tanto en España como en la prensa británica¹⁰, siendo la única traducción al inglés de esta obra hasta la de Marlon James Sales (2012).

3.2.2 Estrategias traductológicas

Carlota Remfry abordó la traducción de *NPSD* partiendo de la experiencia y la destreza adquiridas en sus proyectos editoriales y traductológicos anteriores. No obstante, al tratarse este de un escritor con las dificultades estilísticas antes señaladas, cabría preguntarse qué impulsó a Remfry a traducir esta obra. En este punto, es obligado hacer una reflexión sobre la identificación de la traductora con los valores literarios, las descripciones, los paisajes e ideologías que representa la obra de Miró, con quien comparte la pasión de escribir y la necesidad de expresarse a través de la palabra escrita, en este caso, en un idioma como el inglés, vinculado a su propia identidad. A la necesidad del lenguaje propio, Remfry añade la del diálogo, por una parte, con la lengua del escritor al que admira y,

¹⁰ Los comentarios y reseñas de esta traducción aparecieron en gran número de revistas y periódicos británicos el mismo año de su publicación (1930). Véase <<https://www.britishnews-paperarchive.co.uk>>.

por otra, con sus lectores anglosajones, a los que extiende el proceso de identificación con el texto literario a través de fórmulas de adecuación y mediación. Diálogo que constituye, asimismo, el núcleo esencial de la comunicación literaria en la vocación del traductor (Fortea 2001) y que, en el caso de la traducción literaria, implica un intrincado proceso hermenéutico, consecuencia del "doble movimiento del traductor al texto y del texto al traductor" (Eymar 2014, 127).

Como señala Aranda (2010, 17), son los aspectos diferenciales entre la lengua fuente (LF) y la lengua meta (LM) el factor determinante de las estrategias y los puntos de vista que caracterizan la actividad traductora. De acuerdo con esta perspectiva, Remfry despliega en *OFSD*

[...] una particularísima estrategia de traducción en la que aflora, más que ninguna otra pulsión, la necesidad de transmitir al lector inglés, mediante técnicas de traducción inusuales y quizá reiterativas, todo su profundo conocimiento de España y su cultura católica y agraria, plasmada en la complicada y hermosa prosa de Miró (Zaro 2014).

Por nuestra parte, hemos basado el análisis de las estrategias traductológicas observadas en esta traducción en parámetros descriptivos y funcionales relativos a aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos del texto. Asimismo, hemos tenido en cuenta factores socioculturales y de recepción que, como apunta Menéndez (2012, 137), "hacen de la traducción un proceso de transferencia intercultural". Esas estrategias observadas son:

(a) Explicación en la LM de términos de la LF.- La plasticidad y el lirismo de las extensas enumeraciones léxicas mironianas, cualidades presentes también en la traducción de Remfry, se interrumpe frecuentemente por la necesidad de ampliar el texto traducido mediante la explicación del léxico o de ciertas expresiones, bien porque no existen los términos en la LM; bien porque, si existen, carecen de las connotaciones estilísticas de la obra original (ej.: *zafras* → *large oil-jars*; *añalejos* → *the ecclesiastical calendar*); bien porque interesa mantener la idiosincrasia de la LF para retener el carácter costumbrista del texto original (ej.: *marro y a la pelota* → *marro or at pelota*) pero añadiendo una descripción a modo de explicación en inglés, si fuera pertinente. En estos casos se consigue un texto traducido rico en información sociocultural que aventaja al original en claridad expresiva y comprensiva. Véanse algunos ejemplos (cuadro 3):

<i>NPSD</i> (Miró 1921)	<i>OFSD</i> (trad. Remfry 1930)
"Crujieron las caderas de Elvira, y escandalizada gimió: -¡Por Dios Don Daniel!"	"Elvira's hips creaked as she turned, scandalised, towards him, and moaned: -Pray, pray! Don Daniel!"
Y el penitenciario repetía muy ronco:	-'Don Daniel!, Don Daniel!' said the canon-

-¡Don Daniel, Don Daniel!"(176)	penitentiary, in growling tones , echoing her words" (180)
"Asustadas las palomas, suben y se pierden en el azul. El Patronato no satisface su importe. Principian los cultos hiperdrúlicos . Nuestra Señora queda anegada en sus recientes vestiduras rígidas de bordados de obrizo [...]. La primitiva lámpara de la Virgen, la que se mantuvo en el viejo ermitario con las humildes alcuzas arrabaleras "(14)	"That sent the startled pigeons fluttering up into the blue-heavens, where they lost themselves. The Patronato refused to pay for them, and the Festival of the Consecration commenced in the presence of Our Lady, shifting in brand new robes that were rigid with embroideries of gold [...] The original lamp which used to hang before her in her old shrine, and was fed by the humble oil-cans of the poor women of the parish " (22)
"[...] zafros , orzas, moldes de cuajar confituras, libros viejos y el casaquín de brigadier de los ejércitos carlistas de un hermano del padre, muy válido de don Carlos María Isidro" (26)	"[...] large oil-jars , gallipots, comfit-moulds, old books, and the short tunic of a brigadier of the Carlist troops. It had belonged to a brother of Don Daniel's father, who stood high in Don Carlos Maria Isidro's favour" (34)
"Comenzaba abril, el abril de Oleza, oloroso de acacias, de rosales y naranjos; de buñuelos , de hojaldres y de ' monas ' de la Pascua" (58)	"[...] (an Olezan April scented with acacia-bloom, with roses and orange blossom, and redolent of the odour of buñuelos or waffles , of puff-pastry, and of Easter-cakes)" (66)
"Oleza criaba capellanes, como Altea marinos, y Jijona turroneiros " (32)	"Oleza raised chaplains, as Altea bred sailors and Jijona, turroneiros (or makers of a sweetmeat composed of almonds and honey, called turrón) " (39)

Cuadro 3.- Ejemplos de estructuras explicativas en la LM

Por otra parte, la frecuencia de explicaciones descriptivas, a veces enmarcadas entre paréntesis, ralentiza el texto y contribuye a aumentar la extensión del mismo. El propio Miró, preocupado por la posible quiebra en la fluidez del texto, aconsejó a Remfry evitar el uso de paréntesis aclaratorios y utilizar en su lugar notas a pie de página:

Quizá no son necesarios en su texto algunos paréntesis, como el del turrón. De ser precisos podrían pasar al pie de la página como notas y no interrumpirían la lectura (Carta 673 a Carlota Remfry de Kidd, 15 y 24 de mayo de 1927; Miró 2009, 658).

Aunque Remfry prefirió seguir su propio criterio y mantener esta estrategia, como se ilustra en los ejemplos anteriores. Es evidente que la frecuencia de explicaciones o paráfrasis está en función de la transmisión cultural y de la recepción e interpretación por parte del público lector porque, como explica El-Madkouri Maataoui, "la explicación implica un conocimiento previo que se supone no posee aquel a quien se explica" (2012, 159). Esto confiere a la persona que traduce un papel privilegiado como transmisor de conocimientos y convierte la traducción en una actividad que va más allá de la mera traslación del lenguaje de un texto para llegar a ser una actividad translingüística en la que se reflejan cambios sociales, artísticos y literarios.

Remfry desmenuza el denso lenguaje de *NPSD* para transmitir el significado del mensaje lo más fielmente posible al lector anglosajón. Esto requiere circunloquios explicativos (ej.: *botando* [*NPSD*, 55] → *giving a startled bound in the air* [*OFSD*, 63]) que comportan una mayor extensión del texto traducido, aunque no afectan necesariamente a la plasticidad del mismo, como se puede apreciar en ejemplos ya vistos. Zaro critica el uso de esta técnica que, en su opinión, "amplifica el texto e interrumpe el hilo narrativo" (2015, 331) y añade que el uso reiterativo de esta práctica "subraya el carácter foráneo del texto, y su estatus de traducción" (*idem*). El mismo estudioso plantea si el empleo asiduo de esta estrategia se debe a la "doble personalidad lingüística y cultural" (*idem*) de Remfry; en nuestra opinión, se trata claramente de una estrategia intercultural, propia de un estilo traductológico centrado en la reflexión sobre la recepción de los lectores. Este objetivo requiere que Remfry, por una parte, haga ciertas concesiones textuales en beneficio de la comprensión suprimiendo algunas sutilezas, ironías y sarcasmos del original que, además, no tendrían el mismo efecto en la LM y, por otra parte, que recurra a la mera explicación descriptiva (ej.: *anegada en sus recientes vestiduras rígidas* [*NPSD*, 14] → *shifting in brand new robes that were rigid* [*OFSD*, 22]). Como justifica Menéndez:

Cuando un traductor busca en la lengua de llegada el equivalente de una unidad —sea esta una palabra, un concepto, una expresión, una frase o un texto completo de la lengua de origen—, está buscando la equivalencia entre modelos de organización de la realidad codificados en las lenguas. La equivalencia trasciende lo estrictamente lingüístico para abarcar lo cultural en su conjunto y, por ende, los diversos modos de percepción y estructuración de la realidad (Menéndez 2012, 119).

(b) Uso de términos intactos.- Llamamos *términos intactos* a aquellos que se mantienen sin traducir de una lengua a otra. Se trata de préstamos o "culturemas" (Olalla y Hurtado 2013, 12), es decir, elementos verbales o paraverbales con un fuerte componente cultural en una cultura específica, que suelen presentar problemas de índole cultural en la correspondencia entre LF y LM, y cuya resolución conlleva la aplicación de diferentes técnicas traductológicas. Gráficamente,

suelen aparecer marcados para indicar al lector que se trata de vocablos del texto fuente relativos a la geocultura propia del mundo rural retratado en la obra de Miró (ej.: *huerta*, *ñora*, *argadillos*).

En el caso de *OFSD* es frecuente la aparición de estos préstamos literales (resaltados en *itálica*) que dejan inalterados los términos idiosincrásicos. Esta opción mantiene en el texto traducido el carácter localista de la obra original, al tiempo que introduce un cierto pintoiresquismo que posiblemente captaría el interés del público británico de la época al que, sin duda, ella conocía bien. Esto se percibe claramente en el ejemplo "*silos or storing-caverns*" (*OFSD*, 33). La palabra *silo*, existente en inglés con el mismo significado y aparición contextual que en español, se complementa aquí con el concepto "cueva para almacenar", quizás para recalcar que este era el tipo de silo en la zona. Esta técnica se reproduce igualmente en los expletivos, que tampoco se traducen, como "¡*Leñe!*" (*NPSD*, 55 / *OFSD*, 63). Como observan los autores antes mencionados:

A medida que aumenta el grado de adquisición de competencia traductora, más se percibe la necesidad de adecuar las técnicas al encargo y al destinatario (Olalla y Hurtado 2013, 30).

La estrategia de conservar determinados *términos intactos* permite a Remfry poner el foco de atención en los aspectos significativos del texto fuente. La técnica de la focalización, que no es sino un tipo de recurso enfático, ayuda a destacar la información y los elementos que la traductora considera relevantes y evidencia, asimismo, distintos desafíos en el proceso, como son:

La necesidad de explicitar referencias al contexto cultural del texto original que pueden ser desconocidas para el lector de la traducción. La conveniencia de omitir información redundante (fórmulas, reiteraciones, explicaciones) que pueden alterar la forma natural de la lengua receptora (Fernández 2012, 89).

La utilización de esta estrategia a lo largo del texto de *OFSD* cumple, por añadidura, la función de familiarizar al lector con diferentes registros o variedades diafásicas, lo que confirma su carácter mediador entre la cultura fuente y la meta, demostrando así el personalísimo enfoque de la traductora al que se refería Zaro (2015).

(c) Fidelidad al mensaje.- La traducción de Remfry busca en todo momento ser fiel a la obra de Miró, lo que se refleja no solo en la selección del vocabulario y en las descripciones explicativas antes referidas, sino también en la preservación —en la medida de lo posible— de la plasticidad del lenguaje mironiano y de sus elementos líricos, aunque los instrumentos empleados para ello no coincidan siempre con los del texto original. Así, la sonoridad de la estructura onomatopéyica en el ejemplo "*rebullicio de sayas y mantos*" (*NPSD*, 36) se ha incorporado

en la versión inglesa sin dejar de lado el elemento explicativo necesario para su comprensión, *sayas* = "ropas de mujer", *mantos* = "ropas de sacerdotes", obviado en el texto original, como se ilustra en la frase *a bustle and a rustle of women's skirts and priestly robes* (OFSD, 43).

Por contrapartida, la utilización de símiles y metonimias como estrategia compensatoria da como resultado frases traducidas con mayor expresividad que el texto original. Como muestra, en la frase *Comenzaba abril, el abril de Oleza, oloroso de acacias, de rosales y naranjos; de buñuelos, de hojaldres y de 'monas' de la Pascua*" (NPSD, 58) → (*An Olezan April scented with acacia-bloom, with roses and orange blossom, and redolent of the odour of buñuelos or waffles, of puff-pastry, and of Easter-cakes*) (OFSD, 66), las aliteraciones y la cadencia de la versión inglesa realzan las evocadoras sensaciones de olores y colores, así como las referencias culturales gastronómicas. En este otro ejemplo, el adjetivo metonímico contribuye a suavizar el mensaje original, mientras mantiene la vivacidad de la frase: *resplandecientes de cal azulada* (NPSD, 25) → *gleaming, bluey-white* (OFSD, 33).

La fidelidad de la traducción al mensaje del texto original está vinculada a la "fidelidad al sentido, no a las palabras" (Hurtado Albir 1990, 225) y, según Eymar (2014, 127), está en función de la intención del autor, de la lengua meta y del destinatario de la traducción. Al tratar este tema, Eymar se refiere al encuentro o desencuentro entre dos subjetividades que representa el acto de traducir y cita a Octavio Paz, para quien la traducción debía ser considerada como una "operación literaria" precisamente por la importancia que en ella revisten la metonimia y la metáfora:

El texto original jamás reaparece (sería imposible) en la otra lengua; no obstante, está presente siempre, porque la traducción, sin decirlo, lo menciona constantemente, o lo convierte en un objeto verbal que, aunque distinto, lo reproduce: metonimia o metáfora (Paz 1980, 10. Citado en Eymar 2014, 115).

(d) Coherencia sintáctica de carácter semántico-pragmático.- La coherencia del orden sintáctico en *OFSD* resulta regulada frecuentemente por la relación traductora – público lector, así como por la intención de fidelidad al texto original de Miró. En consecuencia, la ordenación y distribución de los elementos discursivos se hace en función de su coherencia pragmática e informativa. Tal distribución y ordenación no es la misma en todas las lenguas, lo que puede constituir un problema para el traductor ya que, como explica Fernández,

[...] en algunas [lenguas, como el inglés] el orden es fijo, mientras que en otras, formalmente es libre [...]. La consideración de la distribución de los elementos por parte del traductor es muy importante dada la relevancia que tiene por su incidencia en la facilitación de los procesos de comprensión (Fernández 2012, 86).

Los siguientes ejemplos (cuadro 4) ilustran algunas diferencias de construcción sintáctica entre el español y el inglés, como la extensión de los enunciados (más cortos en inglés), el uso de la voz pasiva y fórmulas impersonales (más frecuentes en inglés), o la expresión más analítica y descriptiva en inglés:

<i>NPSD</i> (Miró 1921)	<i>OFSD</i> (trad. Remfry 1930)
"Les acompañaba don Jeromillo, capellán de las Salesas, alma todavía de nido, de tan simples pensamientos que [...]. Pero don Jeromillo se obcecaba en sus cavilaciones exegéticas, apuñazándose la cerviz, mordiéndose los artejos" (49)	"Don Jeromillo lunched with them. He was the chaplain of Las Salesas. His was still a fledgling soul, and his mentality was so artless that the most trivial scruples raised by the nuns could cast him into a hot sweat of confusion and perplexity" (57)
"[...] las ocas, los pavos, se apretaban en los muladares y al sol de las aceñas , alargando despavoridamente los cuellos, quebrando el fino cristal del silencio con un descombro de cacareos y aletazos . Entonces, la vaca madre alzaba el hocico, verde de suco de pastura, y sonaba el aviso de prudencia de los cencerros; pero ya las crías entraban en el agua [...]. Subía de margen en margen hasta las fitas de "los Serafines" (25)	"And they made the chickens, and the geese, and the turkeys huddled-together on manure-heaps and insunny places by the water-mills , elongate their necks in terror, and shatter the delicate crystal of silence with their noisy cacklings and their flapping wings . The clutter caused the old cow to lift her muzzle , all green with grassy juice, and to jangle her bell on a warning note of prudence. But, by that time , the calves had already entered the water [...]. It clothed both banks of the stream and swept up-wards to the very confines of The Seraphim (32, 33)

Cuadro 4.- Ejemplos de diferencias sintácticas español – inglés

Aunque se ajusta más al pragmatismo de la LM, la voz pasiva conlleva la pérdida de elasticidad en la expresión y cambia ligeramente el énfasis del mensaje (ej.: *Allí estaban los aljibes, los abrevaderos* [*NPSD*, 25] → *Water-cisterns stood there, and drinking-troughs* [*OFSD*, 33]). Sin embargo, la transferencia entre ambas lenguas exige modificaciones en el texto en función de los requerimientos de la lengua meta. Este argumento, defendido por traductólogos desde hace décadas, se basa en la premisa de que traducir es "reproducir en la lengua receptora el equivalente natural más cercano del mensaje de la lengua de partida" (Menéndez 2012, 125).

En los ejemplos anteriores se observa cómo la reorganización de los componentes sintácticos en la traducción puede enfatizar o atenuar aspectos que pasan desapercibidos o que se omiten por elipsis en el texto original. La reordena-

ción puede incluir también vocablos adicionales, necesarios para la comprensión en la LM porque, como señala Aranda (2010, 20), se trata de una presión que impone el oficio de traductor para dar sentido, para reorganizar y dar universalidad al texto. Esta estrategia se corresponde con la necesidad explicativa que caracteriza la traducción de Remfry, cuyo objetivo es proveer al lector anglosajón de un mejor conocimiento del mensaje contenido en la obra original.

De todo lo anterior se deduce que las consideraciones pragmáticas y contextuales representan un aspecto relevante en el planteamiento de Remfry a la hora de traducir la obra de Miró. Ello le permitió trasladar con éxito las particularidades geográficas e ideológicas del texto fuente al texto meta y facilitar su interpretación por el público receptor. Como afirma al respecto M. Luisa Fernández:

La congruencia del discurso surge de la adecuación entre el lenguaje y la situación. La evaluación general de la situación comunicativa será el paso inicial que le permita al traductor posicionarse para iniciar su tarea [...]. Esa acción se manifiesta a través de la consideración de los saberes previos del lector, que constituye la presuposición pragmática [...]. Aquí es fundamental el rol de la competencia cultural e ideológica del traductor para recuperar el sentido último del texto (Fernández 2012, 80-82).

Esta dimensión pragmática requiere del traductor una serie de competencias que van más allá de la mera información léxica y semántica: ha de conocer la idiosincrasia de la lengua meta, la cultura de sus hablantes, las modalidades y variedades diastráticas, diatópicas y diafásicas, etc. También requiere un proceso de adaptación y adecuación de enunciados entre las lenguas implicadas porque

Lo que generalmente se transfiere de una lengua a otra es el sentido pragmático, es decir, trasladamos sentidos adecuando dichos conceptos de una cultura a otra [...]. Esa adecuación que debe llevar a cabo el traductor en su obra implica un conocimiento profundo no sólo del par de lenguas de trabajo sino, sobre todo, de las implicaciones culturales de ambas lenguas. Por todo esto, el traductor se convierte en un eslabón intercultural que actúa de mediador entre la cultura origen y la cultura meta (Ponce Márquez 2007).

Un papel de mediador que se pone de manifiesto en la traducción de Remfry, como señala Zaro al referirse a *OFSD*: "Esta traducción, un singular *tour de force* hoy prácticamente olvidado, testimonia sorprendentemente lo que es mediar entre dos culturas poniendo al servicio de una el cabal conocimiento de la otra" (2014). Carlota Remfry emplea su bagaje plurilingüe y multicultural con confianza al transferir enunciados entre las lenguas que dominaba. El sólido conocimiento de las culturas y tradiciones literarias de esas lenguas en las que se desenvolvía habrían compensado los posibles escollos lingüísticos y culturales en la traducción.

El criterio y la selección de técnicas usadas en *Our Father San Daniel* dejan clara la posición mediadora de la traductora con respecto a la transferencia cultu-

ral y la recepción de su trabajo. Teniendo en cuenta que cada lectura es un acto de interpretación que difiere según las experiencias y vivencias de cada lector, la interacción entre escritor y público lector anglosajón, objetivo de la traducción en este caso, se consigue a través de las características y particularidades del texto traducido y el papel que estas desempeñan en el proceso cognitivo de interpretación por parte de cada lector. El reto que tuvo que afrontar Remfry al abordar la tarea de esta traducción consistió en recrear el mensaje del universo de la obra de Miró, reorganizando y acomodando los elementos lingüísticos, estilísticos y culturales a través del prisma de la lengua y cultura inglesas en un determinado marco espacial y temporal.

4. Conclusiones

La figura de Carlota Remfry en su faceta de traductora no ha recibido suficiente atención por parte de la crítica especializada, quizás porque se mantuvo al margen de otras traductoras coetáneas que han tenido mayor trascendencia, como aquellas que pertenecieron a la Edad de Plata y tradujeron "en red". No obstante, como se ha puesto de manifiesto en nuestro trabajo, esta autora merece mayor atención por las siguientes circunstancias: su actividad (poco frecuente en la época) como traductora cuatrilingüe y bidireccional, en la que encontraba el medio natural de entender y manifestar su híbrida identidad; por su actividad complementaria con las tareas de edición y gestión de gran parte de las obras que tradujo; por la versatilidad en la temática de sus traducciones, que van de la divulgación científica a las obras literarias vanguardistas de carácter feminista (*The Vagrant*, 1912), pasando por trabajos de creación con una marcada intención estética, como es la obra en la que nos hemos centrado: *Our Father San Daniel* (1930). En esta versión se pone de manifiesto la intención prioritaria que guía su selección de técnicas traductológicas: mediar entre el microcosmos descrito en la obra de Miró y la recepción del mismo por parte del lector anglosajón.

Carlota Remfry no teorizó de modo sistemático sobre su modo de aproximarse al acto de traducir, pero a través de su trayectoria como traductora podemos entrever su visión sobre cuestiones claves en la teoría de la traducción como es la reflexión formal sobre problemas concretos de la traducción literaria, la fidelidad al mensaje original, la relación traductor(a)-lector(a), o la propia subjetividad e identificación del traductor(a) con la obra elegida.

Referencias bibliográficas

- Abascal Palazón, Juan Manuel. 2014. "Horace Sandars (1852-1922) y la epigrafía romana de Sierra Morena". En: *Espacio, tiempo y forma, Serie II · Historia antigua* 27, 153-183.
- Aranda, Lucía V. 2010. "Dis / Placing territories of identity in translation". En: *EntreCulturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural* 2, 15-22.
- Ayarzagüena Sanz, Mariano. 2017. "Horacio Sandars (Londres, 1857-Londres, 1922), investigador y defensor del patrimonio arqueológico y minero andaluz". En: *Argentaria. Revista de Historia, Cultural y Costumbrista de las Cuatro Villas* 17, 28-32.
- Carceller, Arantxa. 2013. "El Primer Feminismo en España". En: *Los ojos de Hipatia*, 21 de septiembre, 2013 Disponible en <<https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/el-primer-feminismo-en-espana/>> [Fecha de consulta: 29/11/20].
- Catálogo de traducciones publicadas en Andalucía en el siglo XIX*. Disponible en [este enlace](#) [Fecha de consulta: 30/12/21].
- Cazabán Laguna, Alfredo. 1919a. "Carlota Remfry". En: *Don Lope de Sosa* (Úbeda, Jaén) 76, abril de 1919, año VII, 99-101.
- Cazabán Laguna, Alfredo. 1919b. "Carlota Remfry de Kidd". En: *La Alhambra. Revista quincenal de Artes y Letras* 507. 15 de mayo de 1919, 204-206.
- Delgado Villa, Domingo. 2018. "Carlota Remfry, acercamiento a una ilustre linarense". En: *X Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres* (15 al 31 de octubre de 2018). Jaén: Archivo Histórico Diocesano de Jaén, 155-165.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed. 2001. "Traducción y notas a pie de página". En: Barr, Anne *et al.* (eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 158-170.
- Eymar, Marcos. 2014. "Los bellos infieles: el deseo y la ficcionalización de la traducción en la narrativa española contemporánea". En: *Cincinnati Romance Review* 38, 114-130. Disponible en <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01395148>> [Fecha de consulta: 30/12/2021].
- Fernández, María Luisa. 2012. "Aproximaciones a la traducción desde una perspectiva lingüística", 73-94. En: Cagnolati, Beatriz (comp.), *La traductología: Miradas para comprender su complejidad*. [En línea]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (= Estudios/Investigaciones, 42). Disponible en [este enlace](#) [Fecha de consulta: 30/12/2021].
- Fernández Almagro, Melchor. 1950. "Linarejos y otros cuentos, por Carlota Remfry de Kidd". En: *Diario ABC* (Madrid). 24 de noviembre de 1950, 15. Disponible en <<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1950/11/24/015.html>>.
- Fortea, Carlos. 2001. "Los motivos del traductor". En: Barr, Anne *et al.* (eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 218-221.
- Hellerstein, Nina. 1995. "Narrative Innovation and the Construction of Self in Marguerite Audoux's *Marie-Claire*". En: *The French Review* 69.2, 246-254.
- Hurtado Albir, Amparo. 1990. *Le concept de fidélité en traduction*. Paris: Didier.
- Lépinette, Brigitte. 2008. "La traducción como ciencia auxiliar de la historia. Condillac en España". En: Navarro Domínguez, Fernando *et al.* (coords.), *La traducción: balance del pasado y retos del futuro*, 431-452.
- Menéndez, Marina. 2012. "El concepto de equivalencia". En: Cagnolati, Beatriz E. (comp.), *La Traductología. Miradas para comprender su complejidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 117-165.
- Miró, Gabriel. 1921. *Nuestro Padre San Daniel (Novela de capellanes y devotos)*. Madrid: Atenea.

- Miró, Gabriel. 1926. *El obispo leproso (Novela. Segunda parte de Nuestro Padre San Daniel)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miró, Gabriel. 2009. *Epistolario*. Ed. de Ian R. Macdonald y Frederic Barberà, con la colaboración de Alba Chaparro. Alicante: Caja Mediterráneo / Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert" (Diputación Provincial de Alicante).
- Mnemosine*, Biblioteca Digital de La otra Edad de Plata. Disponible en <<http://repositorios.fdi.ucm.es/mnemosine/colecciones.php>>.
- Moure, Teresa. 2021. *Lingüística se escribe con A. La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Madrid: Catarata.
- Núñez-Cacho Utrilla, Pedro. 2014. "Descubriendo a la inglesa-linarense Carlota Remfry de Kidd". En: *Siete Esquinas* 7, 93-106.
- Olivares Pardo, M. Amparo. 2015. "El paisaje y sus criaturas: traducir el paisaje natural y el emocional en *Las cerezas del cementerio / Les cérisés du cimetière* de G. Miró". En: Fernando Navarro Domínguez (ed.), *Azorín y Miró en traducción*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 217-239.
- Olalla Soler, Christian & Hurtado Albir, Amparo. 2013. "Estudio empírico de la traducción de los cultuemas según el grado de adquisición de la competencia traductora. Un estudio exploratorio". En: *SENDEBAR* 24, 9-38.
- Paz, Octavio. 1980. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets.
- Ponce Márquez, Nuria. 2007. "El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas". En: *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* XII. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/tritonos_B_nuria%20Ponce.htm> [Fecha de consulta: 2/11/2020].
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1912. *The Vagrant, by Colette Willy*. Translated from the French by Charlotte Remfry Kidd. London: Eveleigh Nash.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1913. "The Weapons of the Iberians". Paper read before the Society of Antiquaries of London on February 20, 1913 by Horace Sandars, Esq., F. S. A. With Supplement containing Text of the Passages from Classical Historians referred to in the Paper, rendered into English E. J. Fordsyke, Esq., M. A., of the British Museum. Versión castellana por Carlota Remfry de Kidd. Oxford, Printed at the University Press by Horace Hart, M. A.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1916. *El mayor amor. Vida y muerte de Edith Cavell*. Establecimiento tipográfico, Pasaje del Comercio, 8, Madrid.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1921. "The Happiest Man". En: *The English Review*, September, 196-197.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1925. *Maya: The adventures of a little bee. A story for young people*. London: Hutchinson & Co.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1926. *Angel-Child*. London: Arthur H. Stockwell.
- Remfry-Kidd, Carlota (trad.). 1930. *Our Father San Daniel. Scenes of clerical life*. London: Ernest Benn Limited.
- Richardson, Joanna. 1994. "Introduction". En: *La Vagabonde, by Colette*. Translated by Charlotte Remfry Kidd. New York: Bantam Classic Books.
- Romero López, Dolores. 2015. "Mujeres traductoras en la Edad de Plata (1868-1939): Identidad moderna y *affidamento*". En: *Hermēneus. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria* 17, 179-207.
- Sales, Marlon James (trad.). 2012. *Our father San Daniel*. Manila: UST Press, Spanish Ministry of Culture, Instituto Cervantes, and Spanish Agency for International Development Cooperation.

- Sales, Marlon James. 2015. "Marlon James Sales traductor de Gabriel Miró". En: Fernando Navarro Domínguez (ed.), *Azorin y Miró en traducción*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 447-449.
- Serrano Bertos, Elena. 2012. "Documentación y presencia del paisaje en Gabriel Miró". En: Albaladejo Martínez, Juan Antonio & Vega Cernuda, Miguel Ángel (eds.), *Las letras valencianas en la literatura universal. Problemas de recepción y traducción: el paisaje y el tiempo*. Sevilla: Bienza, 99-109.
- Thurman, Judith. 1999. *Secrets of the Flesh: A life of Colette*. London: Bloomsbury.
- Zaro, Juan Jesús. 2014. "Doña Carlota". En: *El Trujamán. Revista diaria de traducción*. Lunes, 22 de septiembre de 2014. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/septiembre_14/22092014.htm>.
- Zaro, Juan Jesús. 2015. "Sobre las versiones inglesas de *Nuestro Padre San Daniel* de Gabriel Miró". En: Navarro Domínguez, Fernando (ed.), *Azorin y Miró en traducción*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 319-340.

Título / Title

Carlota Remfry (1869-1957): un acercamiento a sus traducciones multilingües
 Carlota Remfry (1869-1957): An approach to her multilingual translations

Resumen / Abstract

Carlota Remfry fue una escritora y traductora del período novecentista que se encuadra entre las escritoras-traductoras profesionales de la Edad de Plata de la cultura española. Las referencias que existen sobre ella suelen ser de tipo localista y no indagan en los valores de su obra, pese a tratarse de una traductora bidireccional, además de cuatrilingüe, de textos literarios y científicos. Realizó versiones de obras emblemáticas de autores contemporáneos como *Marie-Claire* (1911) de Marguerite Audoux al castellano, *La Vagabonde* (1910) de Colette o *Die abenteuer der biene Maja* (1912) de Waldemar Bonsels, al inglés. Su versión al inglés de *Nuestro Padre San Daniel* (1921) de Gabriel Miró demuestra las destrezas traductológicas de Remfry y revela un verdadero proyecto editorial que pasa por la estrecha colaboración entre autor y traductora en cuanto a lo textual (léxico) y lo cultural (identificación) de la traducción inglesa, así como en la gestión de la publicación.

Carlota Remfry was a writer and translator of the Novecentist period who can be included among the professional women translators and writers of the so-called Edad de Plata in Spanish culture. In spite of being a bi-directional and multilingual translator of scientific and literary texts, references to her and her work tend to focus on localist aspects and do not investigate in depth the significance of her production. Remfry translated symbolic novels by contemporary authors, such as *Marie-Claire* (1911) by Marguerite Audoux into Spanish, *La Vagabonde* (1910) by Colette or *Die abenteuer der biene Maja* (1912) by Waldemar Bonsels, into English. Her translation into English of Gabriel Miro's *Nuestro Padre San Daniel* (1921) demonstrates her skills as a translator and indicates a significant editorial project, which reveals a close collaboration between the author and the translator noticeable in the textual (lexis) and the cultural (identification) aspects of the English translation, as well as in the arrangements of the publication.

Palabras clave / Keywords

Historia de la traducción en España, Novecentismo, mediación lingüística y cultural, técnicas traductológicas, Carlota Remfry.

History of translation in Spain, Novecentist movement, linguistic and cultural mediation, translation techniques, Carlota Remfry.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570112, 570113

Información y dirección del autor / Author and address information

Matilde Gallardo Barbarroja

School of Education, Communication and Society

King's College London

Franklin-Wilkins building

Waterloo Bridge Wing

Waterloo SE1 9NH

Correo electrónico: matilde.gallardo@kcl.ac.uk

María Luisa Calero Vaquera

Departamento de Ciencias del Lenguaje

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Córdoba

Plaza del Cardenal Salazar, s/n

14071 Córdoba

Correo electrónico: mlcalero@uco.es

Emiliano Battista

Bartolomé Mitre y la filología. Aproximaciones lingüísticas a la historia americana

1. Introducción

Hacia mediados del siglo XIX, la mayoría de las naciones americanas ya habían consolidado su independencia política respecto de los regímenes coloniales que las precedieron; sin embargo, gran cantidad de los hombres de ciencia (que formaban parte del poder letrado e, incluso, de las oligarquías gobernantes) continuaron replicando el sistema de creencias imperialista y, por añadidura, sus decisiones de estado reproducían muchos prejuicios de las comunidades europeas. Estos prejuicios se plasmaban, principalmente, en el lugar que el imaginario social se reservaba para el "indio" u hombre nativo de América.

Lo acontecido en la Argentina durante el proceso de configuración nacional —que se extendió hasta 1880 y ofreció sustanciales diferencias con lo ocurrido en Perú y en México, por ejemplo— encaja de manera casi paradigmática en la situación descrita: la ruptura con la corona española (informalmente en 1810 y oficialmente en 1816) no conllevó un cambio radical (auténtico y profundo) respecto del tratamiento otorgado a los pueblos y culturas pertenecientes a la América antecolombiana. Es cierto que los intelectuales criollos que gestionaron saberes en el incipiente estado argentino procuraron formular nuevas versiones del pasado prehispánico y buscaron presentarlas como alternativas frente a la historia hasta entonces establecida por cronistas y misioneros; no obstante, no redefinieron la perspectiva europeizante con la que se incursionaba en el continente desde hacía más de tres siglos¹.

¿Cuáles eran, entonces, algunos de esos prejuicios europeos que, contando con el respaldo que le brindaban los modelos positivistas y naturalistas, permea-

¹ Según señalaron Irvine & Gal, las ideas forjadas durante el período colonial permanecieron profundamente arraigadas a lo largo de todo el siglo XIX, en el que historiadores y antropólogos impulsaron un "discurso dicotomizante" que producía y reforzaba la visión de que los europeos (y la burguesía metropolitana) se diferenciaban, por su superioridad, de un "este" (u oriente) ampliamente definido, que incluía a asiáticos, africanos y a otras civilizaciones "retrasadas" o "primitivas" del resto del mundo (2000, 72-73); en este contexto, veremos, a continuación, la filología comparada (como empresa académica dedicada a "la descripción de la diferenciación lingüística") fue "ideológica en sí misma" y estuvo "socialmente comprometida" (2000, 74).

ban en las interpretaciones de los hombres de ciencia del escenario intelectual argentino de la segunda mitad del siglo XIX? Que todas las razas no eran iguales, sino que había algunas que eran superiores a otras; que no todas las lenguas eran iguales, sino que, como en el caso anterior, había algunas que eran mejores que otras; y que había ciertas lenguas que eran incapaces de satisfacer determinadas finalidades comunicativas, cívicas y/o artísticas, lo cual les otorgaba un estatuto diferente. Siguiendo esta lógica, ciertas razas, entre ellas las americanas, eran consideradas inferiores a otras, como las arias; del mismo modo, ciertas lenguas aborígenes americanas (como el quechua o el guaraní, por ejemplo) eran consideradas inferiores a lenguas clásicas como el latín, el sánscrito o el griego².

En este marco, la lingüística histórico-comparativa vino al auxilio de los intelectuales, pues se estableció como uno de los soportes disciplinares que permitió dar cauce argumental a muchas decisiones de estado³. El estudio del lenguaje a la luz de rigurosa metodología pasó a ser una herramienta epistemológica crucial para la intervención (política) del imaginario cultural de un colectivo determinado (Anderson 1983), o bien una "estrategia de autorización discursiva" para la construcción de un nuevo patrimonio lingüístico-cultural (Pas 2012). La filología, entonces, se puso al servicio de las investigaciones arqueológicas, de las reconstrucciones históricas, de las filiaciones genéticas y de todo tipo de reflexión en materia de cuestiones evolutivas; en definitiva, se convirtió en un insumo de vital importancia para el (supuesto) anclaje científico de las interpretaciones practicadas por los criollos abocados a la gestión del pasado.

En el presente trabajo nos detenemos en el análisis de una serie de contribuciones (1879, 1881, 1894, 1895, 1896a, 1896b) en las que identificamos la labor filológica de Bartolomé Mitre (1821-1906): un político, militar, periodista e historiador argentino que combinó la función pública —llegó incluso a ser presidente de la Nación entre 1862 y 1868— con los quehaceres intelectuales⁴. Su ensayística abordó múltiples temáticas en las que supo desplegar su vocación etnográfica, signada por el ampuloso objetivo de elaborar un *Catálogo razonado de la sección lenguas americanas* —publicación póstuma a cargo del museo que hoy lleva su nombre (1909-1911)—. No nos detendremos aquí en el análisis del material reunido en dicho catálogo —tarea que realizó exhaustivamente De Mauro (2020a)—, sino en la referida serie de artículos en los que Mitre, valiéndose de los saberes de la filología de su tiempo, reflexionaba respecto de la natu-

² Todas las apreciaciones enumeradas con anterioridad, según sabemos hoy, carecen de fundamentos científicos (Benítez Burraco & Barceló-Coblijn (2015, 16).

³ De acuerdo con Ennis, esta nueva ciencia permitió "gestionar diferencias", pues actuó como un "medio simbólico, epistemológico y técnico para trazar fronteras, consolidar filiaciones y rastrear genealogías comunes" (2021, 310).

⁴ Para una caracterización de la figura de este intelectual puede consultarse Romero (1943).

raleza (estructura y vocabulario) de las lenguas americanas (salvajes y simples, a su criterio) y de la imposibilidad de desarrollo cultural de las comunidades nativas del continente.

2. El "estado sociológico" de la América antecolombiana

Desde la Antigüedad, y durante miles de años, la reflexión acerca del origen del hombre y del origen del lenguaje —que marcharon casi palmo a palmo— constituyó una tarea "de orden mitológico" (Ciapuscio 2021, 28): culturas muy disímiles tendían a formular sus explicaciones en torno a la tesis del monolingüismo primitivo. Hacia fines del siglo XVIII, a medida que el desarrollo de la química, la física, la botánica, la zoología, la anatomía y la paleontología comparadas⁵ habilitó discusiones científicas respecto del primero de los objetos de indagación señalados, para que sus afirmaciones no quedaran en el plano meramente conjetural, la reflexión acerca del origen del lenguaje se vio en la obligación de munirse de mecanismos de validación similares. Mounin señalaba que la filología de aquellos tiempos ofreció "un espectáculo bastante clásico en la historia de las ciencias" (1967, 166): una disciplina emergente trata de asimilar los principios y métodos elaborados por disciplinas más avanzadas. Así, la ciencia del lenguaje de principios del siglo XIX —"asimilada a las ciencias de la naturaleza"— operó por analogía con las disciplinas en boga y, conforme a la "ilusión romántica" de remontarse a los orígenes de la humanidad, trató su objeto como un "organismo" (Leroy 1963, 187).

El liderazgo de las explicaciones se lo disputaron la tesis del hebraísmo primitivo —la lengua sagrada que actuaba como prueba de la revelación providencial (Olender 1989, 161)— y la tesis del protolenguaje indoeuropeo —que no se presentaba como la lengua madre de la humanidad, sino simplemente como la madre de una familia específica: la aria (Eco 1993, 53)—. Ambas tesis tenían en común el postulado de que la lengua en cuestión correspondía a un tiempo dorado en el que se cumplía el sueño de la perfección idiomática. ¿El problema? Coincidían en un enorme fallo de cálculo. Así como los indoeuropeístas creían que solo quedaba un corto trecho temporal más allá de la era védica, los hebraístas pensaban que la época de la creación bíblica no estaba situada en una lejanía inalcanzable; según explicaba Tovar (1997, 21), recién cuando la temporalidad geológica fue asimilada por los estudios lingüísticos, los investigadores asumieron la dificultad de dar respuesta científica al problema del parentesco primitivo

⁵ Los títulos que, entre otros, actúan como obras de referencia de aquello que puede considerarse estudios de naturaleza científica son *Filosofía botánica* (1751), de Carl von Linné; *Tratado elemental de química* (1789), de Antoine Lavoissier; *Lecciones de anatomía comparada* (1800-1805), de Georges Cuvier; y *Filosofía zoológica* (1801), de Jean-Baptiste Lamarck.

de las lenguas humanas. Por tanto, la conciencia del tiempo permitió a los lingüistas acotar el alcance del asunto mientras se afianzaba el método histórico-comparativo.

En medio de estos avatares, la filología devino, según explicaba Ennis siguiendo a Foucault (1966), un "ejercicio arqueológico" (2021, 290). Las palabras fueron tomadas como fósiles. ¿Otro problema? Todo debía reducirse al análisis de lenguas con escritura, dado que la oralidad no dejaba huellas y, por ende, no se tenía acceso a muestras de habla de los ancestros. Esta era una severa limitación para la reconstrucción de las formas lingüísticas correspondientes a un estadio anterior, de modo que la dimensión especulativa continuaba teniendo un peso sustancial en las teorizaciones (o elucubraciones) respecto de las filia-ciones genéticas postuladas entre dos lenguas y, por extensión, entre dos pueblos.

Luego, a medida que algunas clasificaciones tipológicas tomaron la forma de teorías sobre el progreso y la decadencia del lenguaje —más adelante referiremos a ellas (§3)—, la disciplina fue ganando prestigio y, efectuando casi el camino inverso al realizado a fines del siglo XVIII, se convirtió en un insumo que brindó respaldo científico a otras áreas: de acuerdo con Farro y De Mauro, el trabajo filológico contribuyó al "proceso de creación de conocimiento antropológico basado en las lenguas" (2019, 54). Consideramos que este es justamente el procedimiento argumentativo plasmado en la serie de artículos de Mitre seleccionados, en los que el análisis lingüístico constituía una herramienta metodológica que le permitía tratar las palabras al igual que los cráneos y los monumentos, esto es, como ruinas, como acontecimientos arqueológicos⁶. Los vocablos, cual fósiles, aparecían en clave interpretativa para una caracterización (absolutamente prejuiciosa e ideologizada) del "estado sociológico" de la América antecolombiana (Mitre 1881, 26).

2.1 El hombre americano y su "barbarie congénita" (1879)

Las ruinas de Tiahuanaco (1879) es, en la producción intelectual de Mitre, un trabajo resultante de un viaje realizado en 1846 a Bolivia; en concreto, en esta obra analizaba un monumento histórico ubicado en el llano andino, en la altiplanicie del Alto Perú —zona que ofrecía alguna "analogía" con el Tibet (1879,

⁶ Al presentar el paralelismo entre lingüística y arqueología en la obra de Otto Schrader (1883), continuador de August Schleicher, Antonio Tovar señalaba: "El concepto de 'ruina' es una elaboración típica del siglo XIX; frente a la noción más genérica y tradicional de 'monumento' o 'antigüedad', la 'ruina' es todo 'resto' —por humilde que sea— a partir del cual es posible extraer información histórica. Hablando filológicamente, las "ruinas" son todos aquellos testimonios fragmentarios a partir de los cuales es posible 'restituir' críticamente un texto o lengua perdidos" (1997, 23).

4)—. Las ruinas, a criterio del autor, eran el "testimonio" de una "raza constructora": "más adelantada" y "más antigua" que la que habían encontrado los españoles al arribar al Perú (1879, 4)⁷. Mitre consideraba que carecían de fundamento aquellas hipótesis que atribuían la construcción de ese monumento a los Incas y a los Aymaras; por el contrario, lo suponía fruto de la labor de una raza "autóctona" y "primitiva" que ocupaba el territorio antes de haber sido conquistado por los Incas, es decir, por lo menos trescientos años antes del descubrimiento español (1879, 5). Se trataba, en su opinión, de una "civilización extinta" que había vivido allí hacía miles de años y que solamente había dejado esa "huella profunda de su paso silencioso por la tierra" (1879, 46). La hipótesis de Mitre consistía, pues, en que las ruinas de Tiahuanaco probaban "la existencia de una sociabilidad más poderosa, más coherente y más adelantada que la de los Incas"; sin embargo, esta comunidad precursora estaba igualmente "desprovista del germen fecundo y del resorte moral que hace que las civilizaciones sean duraderas y progresivas" (1879, 25). Conforme a la pesquisa de Mitre, las piedras que componían el antiguo monumento suministraban datos respecto del "estado moral" de esa civilización primitiva: específicamente, brindaban información concerniente a su "constitución social" y a sus "instintos artísticos" (1879, 48).

¿Cómo justificaba Mitre su presunción en relación con el orden cronológico de las civilizaciones que habían participado en la elaboración de esos monumentos? Advertía que se basaba en los elementos que registraban "el estado de mayor degeneración por acción del tiempo" y así hallaba que "las estatuas y las obras congéneres" —que atribuía a la civilización precursora— lucían más antiguas que "los monolitos y los ídolos" —que atribuía a los Incas— (1879, 54). ¿Cómo explicaba, entonces, esta aparente contradicción? Mitre recurría a las ideas de Herbert Spencer, quien sostenía que en el devenir de las sociedades era tan frecuente el retroceso como el progreso⁸. A base de esta presunción teórica, daba el siguiente paso en la complementación de su hipótesis: la invasión de "una raza menos culta pero más enérgica y más guerrera" había impuesto el culto a los ídolos geométricos y había edificado su templo sobre los escombros del anterior (1879, 56). Para Mitre, las ruinas de Tiahuanaco, así contempladas, daban cuenta del "retroceso" o del "progreso descendente" que, en materia de evolución social, había dirigido la marcha de las "semicivilizaciones" americanas "desde los tiempos prehistóricos hasta los últimos días de la época antecolombiana"; los monumentos previos a la conquista actuaban como piedras milenarias

⁷ Según Mitre, no eran ruinas propiamente dichas, sino "materiales trancos y dispersos de una construcción que nunca llegó a terminarse" (1879, 4).

⁸ Para un estudio del influjo de la obra de Spencer en la producción de Mitre y en su teoría acerca del retroceso cultural del indígena americano puede consultarse Schávelzon (1991). De acuerdo con esta línea de pensamiento, resumía muy claramente De Mauro (2020a, 83), la barbarie no era considerada un fenómeno de estancamiento, sino de regresión.

que acusaban la "degeneración" y el "empobrecimiento de las facultades" de las razas americanas (1879, 56). Luego, con total descrédito respecto de las culturas nativas de este continente, Mitre daba un paso más y, sin titubeos, generalizaba:

[...] las tribus salvajes de la América, lo mismo que sus naciones relativamente más adelantadas, no poseían en su organización física ni en su cerebro, ni en los instrumentos auxiliares que mejoran y perfeccionan la condición humana, los elementos creadores, regeneradores, eternamente fecundos y eternamente progresivos y perfectibles, que caracterizan las sociedades o las civilizaciones destinadas a vivir y perpetuarse en el tiempo y en el espacio.

Por eso las dos civilizaciones de Tiahuanaco estaban fatalmente destinadas a morir por esterilidad, cualquiera que fuese el orden cronológico en que se sucedieran.

Por eso también, los diversos estados sociales que la conquista europea encontró en América estaban destinados a descomponerse dentro de sus propios elementos, rotando en el círculo vicioso que los encerraba; pasando de civilizaciones relativamente más adelantadas a otras inferiores, y cayendo constantemente en la barbarie, por esa ley de retroceso que en las especies animales se conoce con el nombre de salto atrás (1879, 57).

[...] La América precolombiana no poseía en sí misma el principio de la vida orgánica perfectible, que articula las civilizaciones progresivas; ni poseía los instrumentos con que se labra el progreso que atesoraron como un capital reproductor (1879, 58).

¿Qué papel jugaba la cuestión idiomática en la representación que buscaba afianzar Mitre? Si bien se trata de una temática que, según observaremos a continuación, abordó con mayor meticulosidad en otros trabajos, los lineamientos generales de su cosmovisión aparecían ya esbozados en *Las ruinas de Tiahuanaco*. Haciéndose eco de las afirmaciones de la lingüística hegemónica de su tiempo, Mitre indicaba que el lenguaje tenía "vida propia": "se dilata en la proporción del círculo de las ideas que se fecundan por su intermedio" (1879, 59). En profundo contraste con la riqueza de las lenguas clásicas (de tradición indoeuropea) —ya no creo necesario repetir que se trataba de prejuicios que hoy carecen de todo fundamento científico—, encontraba que las lenguas americanas no solo eran "inorgánicas" e "inflexibles" y que carecían de términos abstractos, sino que además todas habían sido "vaciadas en el mismo molde gramatical"; estas lenguas "no eran susceptibles de desarrollo orgánico ni podían expresar lo que los mismos que las hablaban no podían concebir" (1879, 59) —este era un punto central para comprender aquello que más adelante veremos bajo el rótulo de "ideología idiomática" (1894) (§3)—.

Por ende, el análisis lingüístico era, en la labor de Mitre, una herramienta que le permitía caracterizar al hombre americano como "un documento vivo de su barbarie congénita": un ser que —hasta tanto "la sangre y la civilización europea" no le "inocularon el principio de la vida fecunda y de progreso perfectible"— "había vegetado como sus árboles, propagándose como sus especies animales, sin asimilarse nuevas fuerzas reproductoras, y fatigando hasta las fuerzas

espontáneas de la naturaleza misma" (1879, 61). En definitiva, sentenciaba: "La América era fatalmente lógicamente estéril" (1879, 60).

2.2 La impugnación del origen americano del *Ollantay* (1881)

"Ollantay. Estudio sobre el drama quechua" (1881) fue una contribución en la que Mitre reflexionó acerca de la (in)existencia de una literatura americana antecolombiana. Según explicaba, los apologistas de la civilización indígena solo referían a "tradiciones mitológicas y sus fastos orales o mnemotécnicos o figurativos" e incluso a "arengas públicas" (en cuanto a prosa) y a "cantos rítmicos amorosos, heroicos o religiosos" (en cuanto a poesía lírica), de modo que en ambos casos se trataba de "primitivos elementos amorfos", o bien de "atributos intelectuales de una agrupación humana aún en estado salvaje" (1881, 25). Con absoluta contundencia, Mitre sentenciaba: estas composiciones eran, en definitiva, el "protoplasma de una literatura" (1881, 25). No obstante, señalaba luego, este fenómeno convivía asombrosamente con la opinión de "varios americanistas ilustrados", quienes sostenían que la civilización incaica, en tiempos previos a la colonización, disponía de una "literatura dramática propia", "muy superior" a la europea del mismo período; consideraban que "anticipaba" la forma del drama nacional español según este había sido creado por los grandes poetas, de modo que "podía parangonarse bajo ciertos aspectos" con determinadas composiciones de la Antigua Grecia (1881, 25-26).

El objetivo de Mitre en esta contribución era, entonces, dejar en evidencia "la inconsistencia de esa aserción" (1881, 26). Su punto de partida argumentativo, al igual que en *Las ruinas de Tiahuanaco*, consistía en caracterizar el estado sociológico del hombre americano al momento del descubrimiento: hundido en el letargo de "la barbarie y la semi-civilización", tal como lo atestiguaban los "idiomas inorgánicos" que hablaba, desprovistos de palabras que le permitieran representar "ideas abstractas y proyecciones morales" (1881, 26). Así, según Mitre, América carecía de un hombre moral y el drama justamente era el "producto de una necesidad" que surgía de ese hombre moral: aquel que "buscaba emociones fuera de su propio ser" en armonía con su "naturaleza" y con un "ideal colectivo"; por consiguiente, la postulación de un drama quechua devenía totalmente ilógica e inverosímil (1881, 27)⁹. El mismo estado sociológico de América era el que impugnaba la postulación de una literatura americana:

[...] excluía hasta la posibilidad moral de la existencia del drama, ya sea como síntesis psicológica por la asociación de ideas, ya sea como espectáculo emocional en que las posiciones

⁹ De Mauro (2020b) identificaba dos argumentos en la retórica de Mitre: uno sociológico y otro estético; ambos iban en la línea de lo aquí expuesto.

intervienen personificadas presentando su faz externa; es decir, la acción resultante de los múltiples y complicados movimientos que tienen por origen una impresión, una emoción o una idea en el teatro fantasmagórico del alma humana (1881, 26).

Más allá de las generalidades, Mitre se refería a una obra en particular y su análisis buscaba impugnar la teoría que, lidiando con la lógica y la verosimilitud, pretendía atribuir a los quechuas el origen del drama *Ollantay*, supuestamente compuesto en la segunda mitad del siglo XV y representado en la época en la plaza de Cuzco; sin embargo, la noticia más antigua que se tenía de esta composición se remontaba a 1780, es decir, a los tiempos de la insurrección de Tupac Amarú. Se incluyeron luego fragmentos del drama en *Antigüedades peruanas* (1851) de Mariano Eduardo de Rivero y Juan Diego de Tschudi —este último lo presentó íntegramente en 1853— y en una edición comentada de Gabino Pacheco Zegarra de 1878. ¿Su trama? *Ollantay* equivalía a "Ollantino" o "natural de Ollanta": un joven general de origen plebeyo, del tiempo del Inca Pachakutic, hijo de Viracocha, enamorado de la hija del Inca, la Ñusta o princesa Kusi Koyllur (*Estrella de alegría*), correspondido con aprobación de su madre la Koya Anahuarqui, que aspiraba a su mano y la solicitaba del monarca invocando sus servicios (1881, 51).

Mitre juzgaba que el *Ollantay* era "por su estructura, por sus elementos y sus tendencias políticas y morales, de origen evidentemente europeo" y "por su fondo, por su forma y por sus menores accidentes un drama heroico de capa y espada, cristiano y caballeresco, tal cual lo crearon Lope de Vega y Calderón"; contenía todos los elementos requeridos para serlo: "su rey, su galán, su dama, su traidor, sus confidentes de ambos sexos, sus comparsas, sus amoríos, sus canciones, y para que nada le falte al respecto hasta su gracioso escudero y confidente burlesco del galán" (1881, 42).

Según Mitre, el drama en cuestión no gozaba de las creces literarias que se le atribuían: su único mérito se debía a la (falsa) "creencia" de su origen indígena, cuando se advertía que en realidad era "a todas luces europeo, cristiano y genuinamente español" (1881, 56). A su entender, era inconcebible que críticos del tenor de los ya mencionados Rivero, Tschudi y Pacheco Zegarra, o de José Sebastián Barranca, Clements Markham y Vicente Fidel López, desconocieran "la filiación cristiana, europea, española, moral, política y literaria" del *Ollantay* y admitieran la posibilidad de su representación en el Cuzco de principios del siglo XV (1881, 66). Una vez más, repetimos: para Mitre, la barbarie y el estado sociológico de la América antecolombiana no lo habilitaban. En la producción intelectual de este historiador, el análisis filológico devenía, tal como anticipamos y según intentaremos demostrar a continuación, una herramienta metodológica al servicio del respaldo científico de esa afirmación.

3. La precariedad de las lenguas americanas

En la primera mitad del siglo XIX, con el objeto de explicar las relaciones filogenéticas ante una diversidad lingüística que se volvía avasalladora, aparecieron las primeras clasificaciones tipológicas basadas en la morfología; estas se debieron, en principio, a la labor de Friedrich Schlegel (1808) y de Wilhelm von Humboldt (1836). Sus trabajos estuvieron signados por el avance de una perspectiva evolucionista que se proponía arrojar luz sobre la estrecha relación que existía, a su criterio, entre la estructura de una lengua y la capacidad intelectual de quienes la hablaban; así, mientras las lenguas flexivas estaban asociadas a la "pureza" idiomática y se regían por "un principio genial nacido de una intuición verdadera del lenguaje", las lenguas aglutinantes o incorporantes, menos desarrolladas, añadían elementos a la estructura "sin un verdadero sentido de la palabra" (Nercesián 2021, 96-97)¹⁰.

En 1863, August Schleicher publicó *Teoría darwiniana y lingüística*, un trabajo en el que concebía la lengua como un fenómeno orgánico e interpretaba el cambio lingüístico en sentido teleológico, como la progresión hacia una meta, en donde esta sería el estado correspondiente a una (supuesta) perfección estructural (Robins 1967, 202); reconocía tres estadios en el desarrollo lingüístico: una lengua aislante (tesis), una lengua aglutinante (antítesis) y una lengua flexiva (síntesis). Desde esta óptica, las lenguas aislantes daban cuenta de estadios primitivos del desarrollo evolutivo: una palabra que no flexionaba y que no establecía relaciones de forma gramatical con los demás elementos de la frase a la que pertenecía era semejante a un hombre en estado salvaje, un individuo desligado de toda asociación. Por el contrario, el cénit del desarrollo lingüístico correspondía al máximo de habilidad flexional, un estadio evolutivo superior que permitía la consolidación de hombres libres en el marco de sociedades orgánicas. En la línea de esta serie de postulados, que pertenecían a un tiempo de pleno desarrollo del "paradigma schleicheriano" (Koerner 1978)¹¹, avanzaba la labor filológica de Mitre.

¹⁰ De acuerdo con Bernárdez, la tipología morfológica surgió como "una forma de situarse en el devenir histórico evolutivo": "al igual que hay, supuestamente, seres vivos más simples y por ello más primitivos (la ameba, por ejemplo), otros que se encuentran más arriba en la escala de la evolución (la mosca del vinagre), seguida de seres más desarrollados como el perro, hasta llegar a la cúspide: nosotros, que nos denominamos *homo sapiens sapiens*, ¡nada menos! Esta forma de pensar era habitual en el siglo XIX, penetra en el siglo XX y por desgracia no ha muerto todavía" (2016, 71-72).

¹¹ Koerner (1978) denominó "paradigma schleicheriano" al modo de pensar el lenguaje que se extendió en Europa desde la perspectiva positivista y naturalista de Schleicher a mediados del siglo XIX hasta la aparición del *Curso de lingüística general* (1916) de Ferdinand de Saussure. No obstante, aclaraba que, si bien ya había abandonado el sesgo evolucionista darwiniano que caracterizaba a las propuestas de Schleicher, Max Müller y August Pott, el trabajo de los neogramáticos

3.1 La ausencia de nociones intelectuales y morales. El caso del allentiak (1894)

En *Lenguas Americanas. El araucano y el Allentiak* (1894), Mitre analizaba la *Gramática Araucana* (1606) y el *Arte y Vocabulario de la lengua Allentiak* (1607) del Padre Luis de Valdivia, publicada en Sevilla en 1894 por José Toribio Medina, quien ya había dado noticias del hallazgo de este documento lingüístico seis años antes (De Mauro 2021). Los Huarpes o Allentiaks eran, según la presentación de Mitre, una raza autóctona del territorio de San Juan, o una rama de la familia puelche del Sud, o bien una colonia quechua o aymara del Norte. Estos habitantes originarios de América hablaban "un idioma aislado, sin analogía con las lenguas circunvecinas en su vocabulario, y con diferencias en su sistema gramatical" (1894, 52)¹². En cuanto a su estructura morfológica, se trataba de una "lengua aglutinativa, aislante, pronominal y subfijante, inmovilizada en su verbo dentro de sus propios elementos"; lo más curioso, quizás, era que Mitre, con deliberado prejuicio, argüía que el allentiak "había terminado su período evolutivo" (1894, 52). Esto se debía a que el objeto de su producción discursiva no consistía en dar cuenta de la diversidad cultural del continente a través del análisis de las lenguas habladas por determinadas comunidades originarias, sino, tal como vimos expresado en la sección anterior, demostrar que el hombre americano padecía de estancamiento: un fenómeno que, en su opinión, debía ser leído como un caso de regresión, esto es, en términos evolutivos, como un *salto atrás*.

—Karl Brugmann, Hermann Osthoff y Hermann Paul, entre otros— continuaba el desarrollo de la ciencia normal: únicamente los diferenciaban explicaciones de un mismo objeto, pero tanto los naturalistas como los neogramáticos compartían el punto de vista con el que delimitaban o enfocaban dicho objeto, no cuestionaban los fundamentos de las teorías científicas establecidas y, por ende, trabajaban dentro del mismo paradigma (Portolés 1986).

¹² En la actualidad, respecto de la aparentemente paradójica situación de aislamiento de ciertas lenguas americanas, Bernárdez indicaba que resulta "imposible" que (en un continente ocupado por los seres humanos hace apenas dieciséis mil años) existan más lenguas sin parentesco que en ninguna otra parte del mundo (2016, 52). Sostenía entonces que el problema no era de orden lingüístico, sino de los analistas, quienes no habían sido capaces de hallar los lazos correspondientes, y sugería que la explicación del fenómeno estaba en la dinámica de desplazamiento de los habitantes de América: "Desde Beringia, al noroeste, el movimiento fue en principio de norte a sur, aunque en Norteamérica hubo una expansión subsiguiente de oeste a este. En Sudamérica, en cambio, con la excepción de la cuenca amazónica, apenas hubo otra posibilidad que el movimiento de norte a sur, debido a las características geográficas: altas montañas, selvas difíciles de atravesar. Estos movimientos parecen verse confirmados por la genética de poblaciones. Este proceso de desplazamiento debió de ser bastante rápido en los primeros cientos y miles de años y rompió el contacto entre grupos culturales y lingüísticos homogéneos, lo que conduciría a la multiplicación de la variedad, al desarrollo de nuevas lenguas" (2016, 55).

Luego, en materia de vocabulario, Mitre señalaba que el allentiak era "abundante en palabras elementales" (650 vocablos) (1894, 69)¹³. Incluso, tomando como fuente la obra de Max Müller (1854), Mitre buscaba respaldar su afirmación a base de una comparación que hacía con las inscripciones cuneiformes de Persia (que contaban 370 palabras), con los escritos de los antiguos sabios de Egipto (630 palabras) y con el habla de algunas poblaciones de campaña europeas (que no contaban más de 300 palabras). No obstante, el atributo consagrado a la lexicología de este idioma resultaba positivo solo a la luz de las penurias cívicas que identificaba en estos indígenas, que a su entender hablaban "una lengua de salvajes con pocas necesidades materiales y sin proyecciones morales" (1894, 69).

Más adelante, Mitre presentaba uno de los conceptos claves de su trabajo: la noción de ideología idiomática¹⁴. Antes de caracterizarla, consideramos relevante realizar una precisión al respecto; para ello, retomamos la "aclaración histórico-semántica del concepto de 'ideología'" efectuada por Swiggers (2019). El uso que hacía Mitre de esta noción correspondía, a nuestro criterio, a su "significación originaria", que estaba "bien delimitada" y que, partiendo de la caracterización de Destutt de Tracy, designaba "una *ciencia*: un estudio neutro y no determinado por factores externos" (2019, 10). Fue tras la recepción de la obra de Karl Marx y Friedrich Engels que el concepto comenzó a referir también a "un sistema de ideas", hasta que, durante la segunda mitad del siglo XIX, "se produjo la conversión radical del semantismo del término" y pasó a denominar "una construcción de opiniones, de convicciones (falsas), de prejuicios", determinada por factores externos y al servicio de los intereses de un grupo social (2019, 11).

Con el concepto de ideología idiomática¹⁵, entonces, Mitre presentaba los "fenómenos intelectuales y morales" que ocurrían "en la mente o en el alma" de los hablantes de una lengua (1894, 73). Conforme a esta noción, el análisis de la estructura gramatical y del valor del vocabulario de un idioma permitían saber "cómo pensaban" los sujetos que lo hablaban: esto es, "cómo expresaban sus pensamientos y sentimientos y su asociación de ideas" (1894, 73). Así, Mitre buscaba ilustrar cómo pensaban los Huarpe al hablar en allentiak; para ello

¹³ Mitre aclaraba: "Además, debe tenerse en cuenta que el padre Valdivia lo formó por la comunicación oral de unos pocos indígenas emigrados, sin conocer la nación ni sus costumbres, y declara en su título que solo contiene 'los vocablos más comunes y necesarios para confesar y catequizar en esta lengua', de lo que se deduce que debe ser en sí más copioso" (1894, 70).

¹⁴ Entendemos que la propuesta de Mitre era sumamente innovadora para la época, no así las doctrinas o creencias —los prejuicios, para recuperar un término que utilizamos al introducir el presente trabajo— por las que estaba atravesada.

¹⁵ Según señalaba De Mauro (2018, 75-78) al realizar un estudio "epihistoriográfico" de las correspondencias que Mitre intercambió con su "amigo y compañero de fatigas filológicas" Samuel Lafone Quevedo, la noción de ideología idiomática alternaba indistintamente con los términos de ideología "filológica" y "lingüística".

daba una serie de ejemplos en los que, supuestamente, se evidenciaba la precariedad intelectual de estos indígenas: mientras *allall ño onti* significaba "pobre de oro" [*allall* ("oro") + *ño onti* ("pobre")], la idea contraria se expresaba a través de *naha ño onti*, que significaba "rico" [*naha* ("no") + *ño onti* ("pobre")] (1894, 74). También indicaba que para designar los metales preciosos contaban solamente con una palabra: *allall* ("oro") y *carcaniag allall* ("blanco oro", esto es, "plata"); de modo que había que asumir que los Huarpes habían conocido el primero antes que el segundo (1894, 75).

A continuación, Mitre brindaba otro ejemplo con el que pretendía caracterizar las limitaciones de pensamiento del hombre americano a través de la noción de ideología idiomática. Este era *allall jarro* ("oro jarro", o bien "jarro de oro"), en el que, según explicaba, los hablantes "no le ponían partícula al caso": "[...] omitiendo la preposición (*de*) que sirve para denotar la materia de que está hecha una cosa, lo que demuestra lo elemental de la estructura de su frase" (1894, 75). Obviamente, las conclusiones a las que arribaba Mitre con el análisis de este tipo de fenómenos lingüísticos eran sumamente controversiales, puesto que, en tal caso, una lengua teóricamente prestigiosa como el inglés padecería de la misma "rusticidad" gramatical en sintagmas como *iron mask* ("hierro máscara", al expresar la idea de "máscara de hierro") o *paper house* ("papel casa", al expresar la idea de "casa de papel").

Mitre señalaba también el caso de las palabras duplicadas, a las que juzgaba "frecuentes en las lenguas primitivas para suplir su poca elasticidad" (1894, 77). Se detenía luego en otros grupos de palabras que, a su criterio, permitían "penetrar en el organismo del lenguaje" de los Huarpes, en tanto determinaban "las proyecciones limitadas de sus concepciones" (1894, 78). Según Mitre, ilustraban el caso las supuestas dificultades con las que se topaban estos indígenas para expresar una "idea superior" como la de *patria*, dado que, para referir a ella, según registraba Valdivia, usaban indistintamente los lexemas *Taklao*, *Teta* y *Tahue* —esto es, *Tierra*— (1894, 78). ¿Qué podemos observar a partir de esto? Que Mitre formulaba sentencias tendenciosas (y/o desacertadas) porque su análisis incurría en atajos metodológicos; para desentrañar el auténtico modo de conceptualización del allentik no debía basarse en una clasificación que forzaba a los nativos a expresar en su lengua un concepto que desconocían: en esa situación, advertía, estos terminaban circunscribiendo el concepto de patria a "la idea de suelo habitado" (1894, 78). El problema era que, al proceder de esta manera, terminaba transitando el camino inverso al que la interesante noción de ideología idiomática debía haberlo conducido.

Finalmente, Mitre insistía en que el allentiak era una lengua que "carecía de voces metafísicas"¹⁶, afirmación que probaba argumentando que en el trabajo de Valdivia "todas las virtudes y cualidades morales estaban designadas con sus denominaciones castellanas", dado que la lengua de los Huarpes no disponía de términos propios para enunciar "estos entes de razón" (1894, 77)¹⁷. Para Mitre, entonces, la falta de nociones intelectuales acerca de lo bueno y lo malo —percibidas desde el prisma de categorización del cristianismo— era un argumento más para intentar deponer la valía del allentiak, en particular, y de las lenguas americanas, en general. Por consiguiente, el sesgo ideológico —en el sentido actual del término— con el que estaba sobrecargada hizo desbarrancar la noción de ideología idiomática: categoría de análisis que (en caso de haber sido desprejuiciosamente tratada) podría haber resultado absolutamente operativa para dar cuenta de la cosmovisión de las civilizaciones que habitaban el continente americano antes de la llegada del hombre europeo.

3.2 Las formas primitivas del lenguaje. El caso del mije (1895)

En *Lenguas americanas. El mije y el zoque* (1895), Mitre analizaba el *Arte de la lengua Mije* (1891 [1729]), del Fray Agustín de la Quintana. Este libro —que era la única gramática existente sobre el mije, idioma que correspondía a la región ístmica de México— proporcionaba conocimiento sobre "la estructura elemental de las lenguas americanas" (1895, 7-8). Mitre partía de la presentación de los tipos más primitivos entre los sistemas lingüísticos humanos. En primer lugar, mencionaba las "lenguas pantomímicas", aquellas que necesitaban ser acompañadas del gesto para completar la significación de la palabra hablada (1895, 9). Luego, refería a las "lenguas alfabéticas", aquellas que daban a las letras aisladas el valor de las palabras mismas, formando por sí solas los pronombres que acompañaban al nombre y que gestaban el verbo con sus variadas modificaciones (1895, 9). Este era justamente el caso del mije, un idioma alfabético al que Mitre consideraba "un tipo único en su género" y al que definía como "una especie de lenguaje algebraico" —las letras tenían un valor propio que, a su vez, variaba según su colocación en cada palabra—; se trataba, pues, de una "lengua monoliteral", en la que vocales y consonantes aisladamente constituían raíces (1895, 10). Esto no solamente ubicaba al mije como una lengua anterior al mo-

¹⁶ Aclaraba, sin embargo, que el *Vocabulario* de Valdivia le atribuía algunas: *polok* ("fuerza"), *jenek* ("mal"), *jinek manen* ("mentira" o "decir mal"), *petia* ("poder"), *taymenta* ("vida") (1894, 76).

¹⁷ Más adelante, Mitre decía: "En el Catecismo es donde se exhibe el esqueleto del idioma. Su traductor, o más bien dicho, redactor, ha tenido que interpretar conceptos espirituales, adaptándolos a la inteligencia material del salvaje, haciéndole expresar ideas que no estaban en su mente y que eran contrarias a la índole de su idioma" (1894, 86).

nosilabismo, sino que además obligaba a reformular una "teoría consagrada" según la cual se concebía a este tipo de lenguas como "la forma elemental" entre los sistemas lingüísticos humanos; a partir del hallazgo de este idioma, entonces, Mitre postulaba que el monoliteralismo pudo haber precedido al monosilabismo (1895, 11).

En este sentido, el estudio del mije —lengua aglutinativa, afijante, de yuxtaposición y de carácter pronominal (1895, 11)— devenía una puerta de acceso al conocimiento de los orígenes de la lingüística americana. Luego, Mitre procuraba asignar un lugar a esta lengua entre las clasificaciones vigentes. Así, indicaba que Max Müller y Friedrich Schlegel habían dividido las lenguas aglutinantes en "orgánicas e inorgánicas", y que luego Wilhelm von Humboldt y Heymann Steinthal las habían dividido en "imperfectas e incompletas en su organismo gramatical" (1895, 18): mientras las primeras eran lenguas sin gramática o compuestas de partículas en las que el verbo no tenía una expresión característica, las segundas poseían verbos caracterizados por afijos, infijos y sufijos pronominales. El caso del mije se ajustaba, para Mitre, a esta última clasificación, dado que era imperfecta y, al mismo tiempo, poseía un "embrión de gramática", que daba cuenta de "la transición primitiva entre la existencia del pronombre y la creación del verbo, conservando las raíces pronominales su carácter aislante" (1895, 18).

Todos estos elementos eran evidencia de la "simplicidad" de esta lengua, que se hallaba, a criterio de Mitre, en "un estado verdaderamente elemental" (1895, 18). Por ejemplo, los nombres eran indeclinables, sin casos ni número ni género; los sustantivos verbales (así llamados por analogía) representaban la acción concreta y se caracterizaban por la letra *N*; los adjetivos salían del verbo y se formaban de la primera persona del presente indicativo, permutándose como raíces las letras que representaban pronombres; todo adjetivo era por sí solo adverbio, de manera que no existía propiamente esta parte de la oración, y agregándosele una partícula significativa, por anteposición o posposición, se convertía en superlativo o comparativo (1895, 19-21).

Más adelante, Mitre analizaba aquella que, según consideraba, era "la parte más interesante y curiosa" de esta lengua: su sistema de pronombres, con los que se formaban incluso los verbos, "irreductibles en sí, determinando sus modos, tiempos y personas" (1895, 21). Los pronombres "simples o monoliterales" (que constaban de una sola letra) eran: *n* (primera persona singular y plural de oraciones activas), *m* y *x* (segunda persona singular y plural), *e* *i* y *t* (tercera persona singular y plural); mientras *x* y *t* se usaban en oraciones activas, la *i* se usaba en oraciones pasivas y, al aparecer antepuesta a otro elemento, servía para señalar la tercera persona del imperativo; *ix* servía para expresar la primera persona singular y plural de oraciones pasivas (1895, 23). Los pronombres "compuestos o

silábicos" eran: *ots* (yo), *mits* (tú), *miits* (vosotros), *yoo* y *hee* (aquel/aquellos), *oótzatoim* (nosotros, inclusivo) y *oótz* (nosotros, exclusivo) (1895, 25).

Finalmente, Mitre examinaba el mecanismo del verbo. Así, explicaba, el pronombre *ix* (primera persona singular y plural pasiva) se transformaba en el verbo que expresaba la noción personal de ver, sin ninguna proyección abstracta o metafísica. Anteponiéndole a este radical un pronombre personal y posponiéndole la partícula que designaba el tiempo, podía conjugárselo: *n-ix-p* (yo veo), *m-ix-p* (tú ves), *i-ix-p* (aquel ve) (1895, 28). El caso de los plurales requería de la incorporación de un elemento más que indicara este rasgo: *n-ix-oim-p* (nosotros vemos), *m-ix-ta-p* (vosotros veis), *i-ix-ta-p* (aquellos ven) (1895, 29).

En definitiva, según anunciamos desde el comienzo del trabajo, el objetivo con el que Mitre estudiaba estos fenómenos era poner en evidencia "la primitiva simplicidad" del mije, en particular, y de las lenguas americanas, en general (1895, 27). No era una cuestión de interés legítimo por el conocimiento y la descripción exhaustiva de las peculiaridades idiomáticas del vasto universo que albergaban las comunidades antecolombianas, sino una cuestión de puesta al descubierto de sus limitaciones intelectuales y de sus penurias en materia de desarrollo cívico.

4. Las elucubraciones de una filología semi-fantástica

En el siglo XIX, la expansión del positivismo y el cientificismo estuvo acompañada, "paradójicamente", por aquello que Vernant (1989, 11), siguiendo a Olender (1989), describió como un "tejido de fábulas cultas": relatos que gozaban de un alto nivel de erudición y de análisis de datos al tiempo que atendían a ciertas fantasías del imaginario social. El rigor metodológico de la filología comparada se puso al servicio de la búsqueda del pasado más remoto; así, la disciplina acuñó, por ejemplo, una "pareja providencial": el hebreo y el ario, dos lenguas sumamente funcionales que pasaron a operar, cada una de ellas, como "sistema explicativo de los orígenes de la civilización" (Olender 1989, 34). En este sentido, el interés por postular una lengua primigenia generó, según Benítez Burraco & Barceló-Coblijn (2015, 17), la formulación de teorías (o hipótesis) que gozaron de habilidad y lógica narrativas pero carecieron de datos empíricos que pudiesen corroborarlas.

Siguiendo a Smith (1991), Mejía Macías sugirió pensar el nacionalismo como un fenómeno cultural, que en la América Latina decimonónica no solo fue "posible" sino también "necesario" a partir de la abolición de la autoridad real (2007, 119). Se trató de una "operación histórica" que consistía en "la acumulación de eventos memorables del pasado" y cuya única exigencia era que la "pluralidad [(de ideas, nociones o juicios heterogéneos)] se acomodase como cuentas

y dijese en el collar de una narración" (2007, 119)¹⁸. En la Argentina, alineados con sus respectivos proyectos nacionalistas, ciertos intelectuales vinculados a la gestión del pasado intentaron modelar (retórica y científicamente) la figura del "indio", procurando asignarle un lugar concreto en el derrotero histórico de un imaginario cultural hispanoamericano en conformación. Contamos una serie de trabajos que fueron testimonios de ello. Vicente Fidel López (1868), por ejemplo, recurrió a la lingüística comparativa para postular el parentesco del quichua¹⁹ con las lenguas pelásgicas: al incorporar el pasado incaico a la prestigiosa historia de las lenguas indoeuropeas —y por extensión a la raza aria, blanca o caucásica—, ubicaba los orígenes de la nación en el período antecolombiano y reforzaba la independencia de la corona española (Quijada Mauriño 1996; Ennis 2016, 2018; Battista 2019a, 2019b). Mariano Larsen (1865, 1870), por su parte, apeló a la ciencia del lenguaje para reconstruir la multiplicidad de filiaciones (escandinavas y asiáticas) de las que participaban las diferentes tribus que habitaban el continente antes de la llegada de Cristóbal Colón; así, se jactaba de no haber guiado su argumentación por prejuicios, tal como, casi caprichosamente, a su criterio, hacía López (Battista 2021). Finalmente, Miguel Ángel Mossi (1856, 1857, 1860, 1989) efectuó un uso básicamente instrumental de la filología, poniéndola al servicio de una interpretación (religiosa) de la historia de la humanidad, con la que buscó sentenciar el origen divino del lenguaje, erigir el hebreo como lengua matriz y, por último reivindicar —revalorizar o, incluso, redescubrir— al Inca en territorio americano, atribuyéndole un vínculo histórico y/o evolutivo con una civilización ancestral como el pueblo judío (Battista 2022).

Ya advertimos que Mitre anteponía la fecundidad de pensamiento de las sociedades europeas a la precariedad intelectual de las comunidades americanas. En lo que sigue, observaremos el modo en que este historiador —al contrario de López, Larsen y Mossi—, buscando completar la línea de razonamiento ya presentada en *Las ruinas de Tiahuanaco*, renegaba de la postulación de asociaciones étnicas intercontinentales, pues consideraba que el origen de América se circunscribía al continente: "[...] todos los sistemas que han buscado el origen

¹⁸ De acuerdo con Rivas, el campo de la reflexión histórica fue el lugar en el que "se batieron ideologías opuestas para su interpretación, incluyendo temas tales como el origen de la nacionalidad, el rol de los personajes históricos, el balance del período colonial, la conquista, el pasado prehispánico, que provocaron diferencias sutiles entre historiadores liberales y conservadores por una parte, y entre españoles y criollos por la otra" (1995, 22). Para el caso puntual de la historiografía argentina, señalaba Buchbinder, la obra de Mitre contribuyó a la creación y el sostenimiento de la imagen de una nación "preexistente a los estados provinciales", esto es, una nación que, sin hallar sus raíces en los pueblos originarios del territorio, se hallaba "prefigurada desde los [últimos] tiempos coloniales" (1994, 30).

¹⁹ Elegimos la expresión "quichua" en lugar de "quechua" —más común actualmente para referirse a la lengua, salvo la variedad de Santiago del Estero (Argentina) que se distingue como "quichua"— dado que es la forma usual de denominación del idioma en las fuentes analizadas.

de la América y de los americanos fuera de sus elementos físicos, arqueológicos, filológicos, antropológicos o míticos, han caído en el más merecido descrédito" (1879, 62).

4.1 La fantasía del movimiento civilizador americano. El libro de Brasseur de Bourbourg (1896a)

En "Preliminar al examen de la obra de Charles Étienne Brasseur de Bourbourg" (1896a), Mitre analizaba la *Biblioteca Mexicano Guatemalteca* (1871) de Brasseur de Bourbourg, un sacerdote francés del siglo XIX dedicado a la arqueología antecolombiana de América central. Según Mitre, el estudio de este abate, si bien novedoso en principio, carecía de valor "histórico y científico" y, por ende, inducía a "errores fundamentales" a muchos americanistas (1896a, 34). Según señalaba, ya desde su introducción, en el libro podía advertirse "la ninguna consistencia de sus teorías y la poca solidez de sus cimientos científicos" (1896a, 35).

¿Cuál era el punto de partida de la reflexión de la obra de Brasseur de Bourbourg? Que había sido occidente —y no oriente— la cuna de la civilización. Que América (por el camino de Atlántida) había iniciado el "movimiento civilizador" hacia otros continentes; de este modo, los monumentos americanos explicaban los monumentos egipcios, al igual que las lenguas maya y mexicana (o azteca) explicaban las lenguas clásicas y los mitos universales (1896a, 35-36). De acuerdo con la lógica del autor, indicaba Mitre,

[los jeroglíficos mexicanos y los símbolos guatemaltecos] serían verdaderos alfabetos fonéticos, con auxilio de los cuales podrían leerse en el futuro las descripciones de Homero y Hesíodo, las narraciones de Diodoro de Sicilia, los escritos de Heródoto, Plutarco, Platón, Apoliodoro, etc., y entenderse las tradiciones bramínicas y escandinavas, y hasta seguirse el itinerario de los viajes de los fenicios por las costas americanas (1896a, 36).

El problema de Brasseur de Bourbourg era, para Mitre, que sus estudios estaban montados sobre un mar de fabulación y que los análisis lingüísticos, absolutamente parciales y acotados a su foco de interés, no le permitían satisfacer los requerimientos metodológicos mínimos; específicamente, decía:

Dirigido por su imaginación más que por su ciencia, [Brasseur de Bourbourg] se extravió persiguiendo ilusiones etimológicas que le condujeron a conclusiones incompletas o arbitrarias envueltas en un palabreo exuberante. Su método no es científico, su criterio es escaso, su estilo difuso, su sistema carece de base racional y sus investigaciones son, en gran parte, fruto del trabajo ajeno, que con frecuencia trata de obscurecer. En definitiva, su obra carece de originalidad, aún en lo que tiene de extravagante, y, adelantando muy poco los buenos estudios americanos, ha contribuido a desnaturalizarlos, dando origen a una escuela filológica,

semi-científica, semi-fantástica, que por medio de etimologías y analogías que se contradicen entre sí, lo mismo prueba que los americanos son escíticos o turanios, o griegos o chinos, o egipcios o escandinavos, volviendo así a la confusión de las razas y las lenguas de la vieja escuela americano-judía, de que [Lord Edward] Kingsborough fue el último propagador (1896a, 38)²⁰.

Finalmente, tras denunciar "varios errores, omisiones y falsas apreciaciones", si bien le concedía la virtud de poseer "alguna que otra noticia curiosa", Mitre era lapidario en cuanto a su valoración del trabajo del abate: "De este libro puede decirse, que fue a la vez que el inventario y el estamento del autor, el epitafio que él mismo se hizo en vida" (1896a, 39). Según veremos de inmediato, el conflicto de base radicaba en que Mitre no congraciaba con aquel trabajo filológico (semi-fantástico) que desempolvaba y forzaba datos antiquísimos con el objeto de postular nuevas filiaciones lingüísticas y emparentar civilizaciones remotas.

4.2 La fantasía del movimiento civilizador americano. El libro de Brasseur de Bourbourg (1896a)

En "El Tupy egipciaco" (1896b), Mitre analizaba *El origen turanio de los americanos tupis-caribes y de sus antepasados egipcios* (1876) de Francisco Adolfo Varnhagen, el Barón de Porto Seguro: un militar, diplomático e historiador brasileño. La disparatada hipótesis que trabajaba este material, para Mitre, lo convertía en un libro "muerto al nacer" que no había tenido "los honores fúnebres de la crítica" y sobre el que habría que "esparcir un puñado de polvo para que no vague como sombra errante en el panteón de la lingüística americana" (1896b, 351).

El tupy (o guaraní) era la *lingua geral* del Brasil, hablada por una comunidad indígena cuyo "imperio verbal" se extendía en la parte oriental de América meridional, a lo largo de su litoral marítimo y de sus grandes ríos; este idioma, cuyo despliegue original parecía haberse dado de norte a sur, explicaba Mitre, en tiempos antecolombianos se hablaba no solo en Brasil, sino también en parte de las Guayanas, en el Paraguay, en las antiguas misiones jesuíticas del Paraná y del Uruguay, en Corrientes y en el Chaco, y llegaba con sus migraciones hasta el pie de los Andes bolivianos (1896b, 349). El guaraní, continuaba detallando Mitre, abarcó un vasto territorio habitado por más de cuatrocientas "tribus salvajes de un origen común", entre las que no se libraron relaciones políticas ni sociales más allá de la lengua (1896b, 350). Este idioma tenía "impreso en sí el

²⁰ Kingsborough fue un anticuario irlandés de principios del siglo XIX que pretendió demostrar que los habitantes de América anteriores a la conquista de Colón eran una de las diez tribus perdidas de Israel. Su obra cumbre —de nueve tomos, muchos de los cuales fueron publicados póstumamente— fue *Antigüedades de México* (1830-1848).

sello de una lengua autóctona", pues "por su extensión y unidad, por la estructura de sus palabras y por sus formas gramaticales, combinadas con su vocabulario analítico", aparecía como el representante paradigmático de las "lenguas polisintéticas" americanas (1896b, 350). Esta era, para Mitre, la razón por la que el guaraní se había constituido una excepción respecto de otras lenguas del continente; a diferencia del quechua y el azteca, por ejemplo, el guaraní había logrado "escapar a las lucubraciones sistemáticas de la escuela filológica", que se empeñaba en atribuir a las lenguas americanas "orígenes remotos y extraños a su naturaleza intrínseca" (1896b, 350).

Resulta muy interesante ver el modo en el que Mitre denunciaba la falta de criterio científico de aquello que, según anunciamos, presentaba bajo el concepto de filología semi-fantástica; se trataba de un enfoque que obedecía a "ideas preconcebidas" o incluso a "verdaderas manías", y que anclaba sus argumentos en "pruebas tan inconsistentes como extravagantes" (1896b, 350). Procurando erradicar de base ese tipo de filiaciones, el discurso de Mitre se asentaba en el siguiente razonamiento:

La única cuestión que no ha sido tratada es la sentada espiritualmente por Voltaire: "¿De dónde provienen las moscas que se encontraron en el nuevo mundo? Si en América, como en cualquier otra parte del globo, pudieran nacer moscas como las ya conocidas en el antiguo continente, ¿por qué no también hombres? Y siendo estos distintos de todas las razas conocidas, ¿por qué no pudieron encontrar los medios apropiados para entenderse verbalmente entre sí? Y si se tiene en cuenta que las lenguas americanas, por su vocabulario, y principalmente por su sistema gramatical, así como por su estructura, son orgánicamente distintas de las conocidas, ¿por qué no admitir que pudieran tener el mismo origen de las moscas? Respecto de las lenguas americanas, se ha buscado su origen en el Indostán, el Japón, la China, la Escitia, la Siberia, Noruega, Irlanda y Escocia, Grecia y Roma, haciéndolas derivar así del ariaco como del hebreo, y hasta de la confusión de las lenguas en la torre de Babel, viniendo en línea recta de Noé... (1896b, 350-351).

Los mencionados trabajos de López, Larsen y Mossi sirven de referencia para ilustrar las fabulaciones a las que remitía Mitre. Este tipo de estudios, explicaba Mitre, respondían a una "convicción convencional", montada sobre un "sistema de analogías y etimologías arbitrarias, sin base histórica ni científica" (1896b, 352). En el caso de Vanhagen, el postulado era de orden "etnológico": la raza guaraníca (desplegada desde el Amazonas hasta el Río de la Plata), pertenecía a la raza caribe (desplegada desde las Antillas hasta Honduras y la Florida, incluso hasta el golfo de California) (1896b, 352). El argumento fundamental para el sostenimiento de esta identificación de razas era que los Guaraníes se autodenominaban *Carys* o *Carios*, de donde vendría la palabra *carioca*, aplicada a quienes habitaban el Brasil central, y que daban al hombre europeo el nombre de *caray*, recordando tal vez su antiguo origen (1896b, 352). Sobre la "casi identidad de su lengua" a partir del parecido de esta palabra y de una serie de "induc-

ciones o deducciones más o menos arbitrarias", explicaba Mitre, el historiador brasilero establecía una "comparación filológica" totalmente carente de método (1896b, 352). Sin embargo, este no era el punto de mayor gravedad en el proceder de estudios como el de Varnhagen; la inadecuación más importante consistía en que desatendían "la prueba que podía darles algún valor relativo": "su encañamiento histórico y geográfico" (1896b, 353).

A continuación, Mitre denunciaba algunas de las ridículas demostraciones lexicológicas con las que Varnhagen pretendía anclar su disparatada tesis: los vocablos tupys *ara* ("día") y *ara-cy* ("la madre del día", es decir, "sol") tenían un origen común con la palabra egipcia *rah* ("sol"), y el vocablo tupy *ia-cy-tâtâ* ("los fuegos de la luna") estaba en la misma situación respecto de la palabra egipcia *siu* ("estrella") (1896b, 353). Con el objeto de desenmascarar la sobresimplificación de su colega, Mitre reparaba en el mecanismo de la lengua. En primer lugar, indicaba que en guaraní, "lengua casi idéntica al tupy", *quaraci* ("sol") se descomponía en *qua* ("hoyo", "agujero", "pozo"), *ara* (una partícula que representaba el paso del tiempo en todas sus variedades y acepciones) y *ci* ("madre natural" o razón de la cosa de la que se habla), de modo que este vocablo representaba la idea de "manantial del día" o "pozo del que procede la luz del día" (1896b, 354). En segunda instancia, especificaba los componentes de la palabra *iacitâtâ* ("estrellas"), donde aparecían *i* ("bondad" en principio de dicción), *a* (una forma sincopada de *ara*, esto es, "el paso del tiempo"), *ci* ("luz") y *tâtâ* ("fuego"); el resultado era "chispas de la luna", es decir, "la luz del paso del tiempo" (1896b, 354). En ningún caso consideraba necesario hacer analogías con el egipcio para elucubrar un ancestro remoto a un pueblo originario del continente americano. La pregunta retórica con la que Mitre procuraba sentenciar la vehemencia de sus críticas observaciones era la siguiente:

¿Qué tiene que ver todo esto, que se explica naturalmente por la asociación metafórica de ideas pintorescas del salvaje, y de la estructura especial de las lenguas polisintéticas de la América, con la Isis de la mitología egipcia, y con las raíces *rah*, *ioh* y *siu*, que corresponden a otras concepciones intelectuales, a otras creencias, y a otras formas gramaticales, cuyos vocabularios difieren hasta en su etimología? (1896b, 355).

Para finalizar, más allá de las "inconsistencias filológicas" de la teoría de Varnhagen, Mitre se detenía sobre el relato de "la emigración hipotética de los antiguos Caryos" (1896b, 361). Supuestamente, antes del siglo III, tras el acontecimiento homérico de la caída de Troya, tuvo lugar un éxodo de Coryanos, pueblo navegante del Mediterráneo, aliado de los fenicios y, consecuentemente, de los griegos y de los egipcios; estos emprendieron una "odisea transatlántica" que los llevó a atravesar "el océano de oriente a poniente como Colón", llegar a las Antillas, penetrar en América y esparcirse "por occidente y norte en son de conquista, pero evitando chocar con las civilizaciones de México y Perú", siguiendo el

camino de Orinoco y del Amazonas y logrando "propagar su lengua hasta los ríos superiores del Plata" (1896b, 362).

¿Alguna justificación que legitimara la idea? Varnhagen destacaba la similitud de embarcaciones utilizadas por Coryanos y Tupys: ambas tenían dos proas. Mitre explicaba, una vez más, que el problema radicaba en la idea preconcebida del historiador brasileiro: emparentar a estos habitantes de América con aquella civilización que había salvado las columnas de Hércules (1896b, 362). La consecuencia de su capricho era el trazado de un "itinerario fantástico", tan fantástico como su filología, de la que había resultado un "libro curioso", que solamente podía leerse "por obligación" y que no había traído "ningún contingente útil" a la lingüística americana (1896b, 264).

5. Conclusión

Hoy sabemos —o al menos contamos con cierto acuerdo crítico respecto de— tres cosas: primero, que todos los seres humanos compartimos un origen en tanto pertenecemos a "una única especie surgida hace unos doscientos mil años en una zona limitada de África, que luego se expandió por el resto del mundo"; segundo, que la diversidad lingüística es "un fenómeno natural estrechamente relacionado con los grupos étnicos y con sus movimientos geográficos e históricos", de modo que resulta científicamente observable; y tercero, que las comparaciones entre fenómenos biológicos y fenómenos lingüísticos no son más que una "analogía" (Bernárdez 2016, 39). Entonces, ¿por qué razones, hoy día, la labor filológica de Mitre merecería la pena ser considerada como pieza de valía historiográfica? Porque el tipo de reflexiones condensadas en sus artículos constituye un exponente clarísimo del modo (al menos, hegemónico) en el que el intelectual de formación europea de la segunda mitad del siglo XIX pensaba (y gestionaba) las diferencias. El hombre, el lenguaje, la sociedad, el arte, el devenir, etcétera, estaban vistos a través de un enorme prisma de prejuicios a fuerza de los cuales se hacía ciencia.

Según advertimos, el enfoque de Mitre profundizaba la adopción de un punto de vista ideologizado y condenatorio respecto de las cualidades del hombre americano. Reaccionaba ante las interpretaciones practicadas por muchos de sus colegas, pues buscaba rehuir del trazado de vínculos étnicos a los que consideraba inconsistentes e ilegítimos, y apuntaba las insondables diferencias entre las "semi-civilizaciones" antecolombianas y las sociedades europeas. Sostenía que la historia americana se circunscribía al territorio en el que se hallaba, agotando sus raíces en el propio continente y, lejos de intentar desentrañar vínculos con idiomas remotos (tanto geográfica como cronológicamente), denunciaba la impropiedad de esas forzadas y ampulosas reconstrucciones que, intentando res-

paldarse en el prestigio del comparatismo, traían aparejados falaces derroteros migratorios (1896a, 1896b). Cuando describía el quechua y el aimara (1879, 1881), el araucano y el allentiak (1894), el mije y el zoque (1895) y el tupy y el guaraní (1896b), las caracterizaba como lenguas de gramáticas "rudimentarias". En suma, si bien acuñó una noción absolutamente interesante como la de "ideología idiomática" (1894), al estudiar las lenguas americanas imbuido del sesgo del naturalismo de la época, Mitre procuraba poner de manifiesto una idea sin ningún tipo de asidero científico en la actualidad: la precariedad de pensamiento del hombre originario de América, su "barbarie congénita" y sus penurias en materia de desarrollo cívico y moral. Hoy sabemos cuál es el verdadero valor que debemos atribuirle a su legado.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Brasseur de Bourbourg, Charles Étienne. 1871. *Bibliothèque Guatémaliense*. París: Maisonneuve et Cie.
- Kingsborough, Lord Edward. 1830-1848. *Antiquities of México*. London: Robert Havel 77.
- Larsen, Juan Mariano. 1865. *América Antecolombiana o Sea noticias sobre algunas interesantes ruinas y sobre los viajes anteriores a Colón*. Buenos Aires: Imprenta de Mayo.
- Larsen, Juan Mariano. 1870. "Filología Americana. La lengua quichua y el doctor López". En: *La Revista de Buenos Aires* 8.84, 409-431.
- López, Vicente Fidel. 1871 [1868]. *Les Races Aryennes du Pérou*. París: Imprimerie Jouaust.
- Mitre, Bartolomé. 1879. *Las ruinas de Tiahuanaco (Recuerdos de viaje)*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo Coni.
- Mitre, Bartolomé. 1881. "Ollantay. Estudio sobre el drama quechua". En: *Nueva Revista de Buenos Aires* I, 25-66.
- Mitre, Bartolomé. 1894. *Lenguas Americanas. Estudio bibliográfico-lingüístico de las obras del P. Luis de Valdivia sobre el Araucano y el Allentiak, con un vocabulario razonado del Allentiak*. La Plata: Talleres de publicaciones del Museo.
- Mitre, Bartolomé. 1895. *Lenguas Americanas. El Mije y el Zoque*. Buenos Aires: Imprenta de La Nación.
- Mitre, Bartolomé. 1896a. "Preliminar al examen de la obra de Charles Étienne Brasseur de Bourbourg". En: *La Biblioteca* I.1, 34-39.
- Mitre, Bartolomé. 1896b. "El Tupy egipciaco". En: *La Biblioteca* I.2, 349-364.
- Mossi, Miguel Ángel. 1856. *Gramática de la lengua general del Perú, llamada comúnmente quichua*. Sucre: Imprenta de López.
- Mossi, Miguel Ángel. 1857. *Ensayo sobre las excelencias y perfección del idioma llamado comúnmente quichua*. Sucre: Imprenta de López.
- Mossi, Miguel Ángel. 1860. *Diccionario Quichua-Castellano y Castellano-Quichua*. Sucre: Imprenta de López.
- Mossi, Miguel Ángel. 1889. *Manual del idioma general del Perú. Gramática razonada de la lengua quichua*. Córdoba: Imprenta "La Minerva".
- Museo Mitre. 1909-1911. *Catálogo razonado de la Sección lenguas americanas*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.

- Pacheco Zegarra, Gabino. 1886 [1878]. "Introducción". En: *Ollantay. Drama en verso quechua del tiempo de los Incas*. Madrid: Dirección y Administración Madera, 11-54.
- Quintana, Fray Agustín de la. 1891 [1729]. *Arte de la lengua Mije*. Oaxaca: Francisco Belmar.
- Rivero, Mariano Eduardo & Tschudi, Juan Diego de. 1851. *Antigüedades peruanas*. Viena: Imprenta Imperial de la Corte y del Estado.
- Tschudi, Johann Jakob von. 1853. *Die Kechua-Sprache*. Wien: Kaiserliche-königliche hof-und staatsdruckerei.
- Valdivia, Luis de. 1606-1607. *Arte y Gramática general de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile*. Lima: Francisco del Canto.
- Varnhagen, Francisco Adolfo. 1876. *L'Origine Touranienne Des Américains Tupis-Caribes Et Des Anciens Egyptiens*. Vienne: Librairie I. et R. de Faesy & Frick.

Fuentes secundarias

- Anderson, Benedict. 1993 [1983]. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Battista, Emiliano. 2019a. "La concepción del lenguaje en la labor filológica de Vicente Fidel López". En: Riestra, Dora & Mugica, Nora (eds.), *Estudios SAEL 2019*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 105-118.
- Battista, Emiliano. 2019b. "Del naturalismo al nacionalismo (1845-1900). Algunas intervenciones filológicas en la Argentina del siglo XIX". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 13, 139-165.
- Battista, Emiliano. 2021. "Mariano Larsen y la filología. Aproximaciones lingüísticas a la historia americana". En: *Energeia* VI, 1-21.
- Battista, Emiliano. 2022. "Idioma universal, filiación lingüística e historia americana. La filología de Miguel Ángel Mossi". En: *Studia linguistica romanica* 7, 74-97.
- Benítez Burraco, Antonio & Barceló-Coblijn, Lluís. 2015. *El origen del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez, Enrique. 2016. *Viaje lingüístico por el mundo. Iniciación a la tipología de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Buchbinder, Pablo. 1994. "La historiografía rioplatense y el problema de los orígenes de la nación". En: *Cuadernos del CLAEH* 69, 29-47.
- Ciapuscio, Guiomar. 2021. "El origen y la evolución del lenguaje". En: Ciapuscio, Guiomar & Adelstein, Andreina (eds), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: EUDEBA, 25-54.
- Cuvier, Georges. 1800-1805. *Leçons d'anatomie comparée*. París: Badouin, Imprimeur de l'Institut.
- De Mauro, Sofia. 2018. "El *Catálogo razonado* de Bartolomé Mitre y la lingüística indígena americana a fines de siglo XIX en Argentina". En: *RASAL*, 67-86.
- De Mauro, Sofia. 2020a. *El Catálogo razonado de la sección lenguas americanas de Bartolomé Mitre y la Lingüística Americana*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.
- De Mauro, Sofia. 2020b. "La imposibilidad moral de la existencia del drama: notas sobre la controversia del Ollantay". En: *Anclajes*, XXIV 1 (enero-abril), 69-86.
- De Mauro, Sofia. 2021. "Un hallazgo lingüístico. Los trabajos de B. Mitre y S. Lafone Quevedo sobre la "Doctrina cristiana y catecismo en la lengua Allentiac" del padre Valdivia (1894 [1607])". En: *Boletín de Filología* LVI.1, 301-327.
- Eco, Umberto. 1994 [1993]. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.

- Ennis, Juan Antonio. 2016. "Los tiempos de la filología: una historia americana". En: *Filología* 48, 9-29.
- Ennis, Juan Antonio. 2018. "Las novedosas ciencias del lenguaje y la política de sus usos: Vicente Fidel López en la *Revista de Buenos Aires* (1863-1869)". En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 12, 53-74.
- Ennis, Juan Antonio. 2021. "La lengua y el cuerpo. Preparativos para una arqueología". En: Goldchluk, Graciela & Ennis, Juan Antonio (coords.), *Las lenguas del archivo. Filologías para el siglo XXI*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 279-319.
- Farro, Máximo & De Mauro, Sofía. 2019. "Máquinas de papel y lenguas indígenas americanas. Los archivos de trabajo de Samuel Lafone Quevedo y Bartolomé Mitre". En: *Revista de estudios literarios latinoamericanos* 6, 9-62.
- Foucault, Michel. 1968 [1966]. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- Irvine, Judith T. & Gal, Susan. 2000. "Language Ideology and Linguistic Differentiation". En: Kroskity, Paul V. (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84.
- Humboldt, Wilhelm von. 1991 [1836]. *Sobre la diversidad de estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthropos.
- Koerner, E. F. K. 1978. *Towards a Historiography Linguistics. Selected Essays*. Amsterdam: John Benjamin.
- Lamarck, Jean-Baptiste. 1809 [1801]. *Philosophia Zoologica*. París: Dentu.
- Lavoissier, Antoine Laurent. 1801 [1789]. *Traité élémentaire de chimie*. París: Chez Deterville.
- Leroy, Maurice. 1969 [1963]. *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linneo, Carl. 1755 [1751]. *Philosophia botanica*. Vienne: J. Tomas Trattner.
- Mejía Macías, Sergio Andrés. 2007. "Las historias de Bartolomé Mitre: operación nacionalista al gusto de los argentinos". En: *Historia Crítica* 33, 98-121.
- Mounin, Georges. 1968 [1967]. *Historia de la lingüística desde los orígenes hasta el siglo XX*. Madrid: Gredos.
- Müller, Max. 1944 [1854]. *La ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Albatros.
- Nercesian, Verónica. 2021. "Las lenguas del mundo". En: Ciapuscio, Guiomar & Adelstein, Andreina (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: EUDEBA, 77-106.
- Olender, Maurice Olender. 2005 [1989]. *Las lenguas del paraíso. Arios y semitas: una pareja providencial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pas, Hernán. 2012. "¿Ecos de Lautaro? Las lenguas indígenas como patrimonio cultural del nacionalismo criollo en el siglo XIX". En: *Anclajes* XVI.2, 73-92.
- Portolés, José. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*. Madrid: Cátedra.
- Quijada Mauriño, Mónica. 1996. "Los 'Incas arios': historia, lengua y raza en la construcción nacional hispanoamericana del siglo XIX". En: *Histórica* XX.2, 243-269.
- Rivas, Ricardo Alberto. 1995. *Historiadores del siglo XIX y la historia de América*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Robins, Robert Henry. 1992 [1967]. *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo.
- Romero, José Luis. 1956 [1943]. "Mitre, un historiador frente al destino nacional". En: *Argentina: imágenes y perspectivas*. Buenos Aires: Raigal, 117-158.
- Saussure, Ferdinand de. 1945 [1916]. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schávelzon, Daniel. 1991. "Mitre en Tiahuanaco". En: *Todo es Historia* 292 (octubre), 52-65.

- Schlegel, Friedrich. 1808. *Über die Sprache und Weisheit dern Indier*. Heidelberg: Mohr and Zimmer.
- Schleicher, August. 2014 [1863]. "La teoría de Darwin y la Lingüística. Carta abierta al Dr. Ernst Haeckel". En: *RAHL* VI.2, 123-134.
- Schrader, Otto. 1890 [1883]. *Sprachvergleichung und Urgeschichte. Linguistisch-historische Beiträge zur Erforschung des indogermanischen Altertums*. Jena: Germann Coftenoble.
- Smith, Anthony. 1993 [1991]. *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Swiggers, Pierre. 2019. "Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas". En: *Confluência* 56, 9-40.
- Tovar, Antonio. 1997. "El lenguaje en el tiempo". En: *Estudios de tipología lingüística*. Madrid: Istmo, 19-45.
- Vernant, Jean Pierre. 2005 [1989]. "Prefacio" En: Olender, Maurice, *Las lenguas del paraíso. Arios y semitas: una pareja providencial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 9-12.

Título / Title

Bartolomé Mitre y la filología. Aproximaciones lingüísticas a la historia americana

Bartolomé Mitre and the philology. Linguistic approaches to American history

Resumen / Abstract

Nuestro trabajo se detiene en el análisis de una serie de contribuciones en las que identificamos la labor filológica de Bartolomé Mitre (1821-1906): un político, militar, periodista e historiador argentino que combinó la función pública —llegó incluso a ser presidente de la Nación— con los quehaceres intelectuales. Su enfoque profundizó la adopción de un punto de vista ideologizado y condenatorio respecto de las cualidades del hombre americano: apuntaba las insondables diferencias entre las "semi-civilizaciones" antecolombianas y las sociedades europeas, sostenía que la historia americana se circunscribía al territorio en el que se hallaba y denunciaba la impropiedad de las reconstrucciones filológicas que traían aparejados falaces derroteros migratorios. Si bien acuñó una noción absolutamente interesante como la de "ideología idiomática" (1894), al estudiar las lenguas americanas procuraba poner de manifiesto una idea sin ningún tipo de asidero científico en la actualidad: la precariedad de pensamiento del hombre originario de América, su "barbarie congénita" y sus penurias en materia de desarrollo cívico y moral.

This article focuses on the analysis of a series of contributions among which we identify the philological work of Bartolomé Mitre (1821-1906). He was a historian, journalist, military officer and politician —he would come to be president of Argentina—, who combined public service with his intellectual queries. His perspective deepened the adoption of a condemnatory and ideologized view of the American native. He postulated unfathomable differences between the American pre-Columbian civilizations and the European society. He supported the idea that American history circumscribed itself to the occupied territory and condemned the philological constructions based on hypothetical and/or fallacious migratory flows. Whilst Mitre coined the very interesting notion of "idiomatic ideology" (1894), when he studied American languages, he tried to impose an idea that would be scientifically unsustainable under current standards: the precarity of the American native thought process, their "congenital barbarity" and their civic and moral development hardships.

Palabras clave / Keywords

Bartolomé Mitre, siglo XIX, lingüística histórico-comparativa, América.
Bartolomé Mitre, XIX century, historic-comparative linguistics, America.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Emiliano Battista

Instituto de Filología y Literaturas hispánicas "Doctor A. Alonso"

Universidad de Buenos Aires / CONICET

Calle 25 de mayo, 217. Primer piso

1002 Ciudad de Buenos Aires (República Argentina)

Correo electrónico: ironlingua@hotmail.com

Cristina Altman & Julia Lourenço

Otro punto de vista: una historiografía lingüística femenina en Brasil (1960-1990)

1. Introducción

En el Centro de Documentación en Historiografía Lingüística (CEDOCH) del Departamento de Lingüística de la Universidad de São Paulo se desarrolla una investigación que forma parte de un proyecto paraguas denominado *En Primera Pessoa del Singular y otras crónicas*; su objetivo central es la elaboración de una historia de la lingüística en Brasil. Esta investigación se ocupa del punto de vista de las mujeres lingüistas en el momento del surgimiento de la lingüística en el país como una disciplina autónoma, organizada e institucionalizada en nuestras facultades de Letras. Este enfoque nos sitúa de lleno entre los años 1960 y 1990. La temática de la participación poco significativa de las mujeres en varias áreas, incluyendo la científica, no es una novedad ni en el mundo anglosajón o europeo, ni en Brasil, y, por lo que sabemos, tampoco en la totalidad de Latinoamérica; por otra parte, plantea algunos desafíos.

El primer desafío que afronta un proyecto de esta naturaleza es definir el tipo de historiografía que se pretende elaborar: ¿una historiografía lingüística "activista", *engagée*, en el sentido de corregir injusticias históricas, de buscar compensar la ausencia de referencias femeninas en las historias canónicas de la lingüística? ¿O una selección de las contribuciones individuales, heroicas, de esas mujeres a una subdisciplina específica de la lingüística? En ambos casos, aunque necesarios para empezar a instituir la trayectoria femenina en el campo científico, corremos el riesgo (que asumimos provisoriamente) de evaluar el significado de la participación femenina con la medida de un mundo científico moldeado por hombres, por contingencias históricas.

Para controlar, en la medida de lo posible, ese sesgo inicial, decidimos examinar las (probables) diferencias de puntos de vista entre una historiografía lingüística hecha y narrada por hombres (la historiografía canónica) y otra en la que las propias investigadoras narrarían su historia en sus propios términos, justificando la perspectiva de la "primera persona".

2. Metodología

2.1 Periodización

El período abarcado por la presente investigación, c. 1960-1990, es el momento en el que dos orientaciones teóricas y metodológicas se "enfrentaron" en el contexto académico brasileño en términos de supremacía académica. La lingüística pasa a dictar las reglas: el control de las instituciones que promueven el conocimiento científico y la propia concepción del quehacer de las ciencias del lenguaje y de las tareas de un lingüista.

2.2 Materiales de análisis

En busca de ese punto de vista femenino "en sus propios términos", la investigación fue constituida sustancialmente por documentos orales y revistas periódicas.

El primer tipo está compuesto por los documentos orales: entrevistas, testimonios, participación en mesas redondas, conferencias por internet, etc., de las investigadoras brasileñas del período estudiado (1960-1990), además de correspondencia, prefacios, epílogos, noticiarios, etc. Por más que el material utilizado pueda ser considerado "marginal" en relación con la historia "oficial", nuestra hipótesis es que esos materiales "orales", en proceso de recogida, nos darán elementos para capturar una narrativa "femenina" de la historia de la lingüística.

El segundo tipo de material es la revista periódica, que permite concentrar de manera económica un repertorio importante de datos producidos científicamente (v. Katz 1985), además de presuponer una cierta coincidencia con lo que es considerado relevante para la comunidad científica, o por lo menos el modo en que evidenciamos esa relevancia para un área de conocimiento. O sea, una publicación periódica es una brújula para la identificación de las direcciones preferentemente tomadas por una comunidad científica. Consideramos los siguientes periódicos como *corpus* representativo del mapeo inicial de la producción brasileña en el período de c. 1960 a 1990:

	RESPONSABLE	PERÍODO	ACTUAL	VOLS.	NROS.	ARTÍCULOS
<i>RBF</i>	Acadêmica	1955-1961	no corriente	6	11	66 ²
<i>Estudos</i>	CLA Yásigi	1966-1968	no corriente	3	6	21
<i>RBL</i>	SBPL	1974-1984	no corriente	—	10	83
<i>CEL</i>	IEL	1978-1988	corriente	—	15	140
<i>EL</i>	UFMG	1978-1988	corriente	7	7	63
<i>D.E.L.T.A.</i>	ABRALIN ¹	1995-1998	corriente	4	8	49
TOTAL						422

Tabla 1. Síntesis del material analizado

Esos datos, aquí retomados, están publicados en Altman (2004), específicamente entre las páginas 323 y 353, y en Altman (2016; 2018); los integran 356 artículos de investigación publicados en cinco revistas brasileñas de lingüística entre 1960 y 1990, aproximadamente, a los que hemos añadido (hasta ahora) 66 artículos publicados en la década anterior, la de 1950, en la *RBF*. El punto de partida de las actividades de análisis fue observar cambios programáticos entre dos generaciones de investigadores que se autopercebían como pertenecientes a dos grupos de especialidades distintos: filólogos y lingüistas.

2.3 Parámetros

Los parámetros de análisis usados se subdividieron en datos internos y datos externos. De la parte de los datos externos se consideraron el género, la educación y la profesionalización de los(as) investigadores(as); de la parte de los datos internos, las temáticas de investigación, objeto material, objeto formal y orientación del estudio: descriptiva, teórica, aplicada, histórica y metateórica (v. Altman 2004; Lourenço 2022). Presentamos aquí, resumidamente, solo una parte de los resultados, empezando por las tablas 1 y 2, que son una selección de la muestra de material analizado.

La tabla 2, incluida más abajo, se ha elaborado a partir de los totales relativos a la cantidad de autoría de los textos publicados en cada una de las revistas

¹ *D.E.L.T.A.* fue la revista de la Asociación Brasileña de Lingüística (ABRALIN) hasta el año 2000. Desde entonces, la revista es patrocinada por la Universidad Pontificia de São Paulo (PUC-SP). En 2002, ABRALIN creó su propia revista, la *Revista da ABRALIN* (2002-2011, impresa; 2011, solo electrónica y de periodicidad trimestral).

² En la sección de artículos de la *Revista Brasileira de Filologia* se publicaron 66 artículos y cinco crónicas de Joaquim Mattoso Câmara Jr. Para esta investigación se prescindió de las crónicas, que hablaban de eventos, libros y temas similares de interés para el área.

científicas analizadas. Divididos en textos de articulistas hombres y articulistas mujeres, se empieza a perfilar un primer panorama general del género en la lingüística brasileña en función de los parámetros seleccionados para esta investigación. Cada texto fue clasificado de manera binaria³, o sea, de articulistas mujeres o de articulistas hombres.

Es importante destacar que en los textos con más de un(a) autor(a) solo se ha tenido en cuenta el género del(de la) primer(a) autor(a) en el recuento. Además, como el parámetro de *autoría* es el que determina la denominación de articulistas hombres y articulistas mujeres, a veces un(a) mismo(a) autor(a) firma diferentes artículos; en este caso, cada publicación se incluye en el recuento. Así, en el periódico *Ensaíes Linguísticos (EL)*, por una parte, la investigadora Eunice Souza Lima Pontes fue incluida nueve veces en la categoría articulistas mujeres, y Maria Beatriz Nascimento Decat, cinco; y, por otra parte, Marco Antônio de Oliveira, cuatro, y Mário Alberto Perini, tres, en la categoría articulistas hombres, como ejemplo.

Cuando se analizan los números brutos, el recuento se presenta como se muestra en la tabla 2, pero esa repetición de la autoría puede reducir aún más, a primera vista, el número real de mujeres que efectivamente participaron de ese proceso en la lingüística, mientras que Eunice Pontes, por ejemplo, aunque se cuenta nueve veces, es una sola persona, una sola mujer. La repetición de la autoría —por investigar en futuros trabajos, a pesar de no haber sido considerada ahora— es un dato relevante. Además, presentamos en la tabla 3 los mismos datos relativos a la autoría de los textos, pero en porcentaje total entre textos de hombres y textos de mujeres.

³ A pesar de los avances de las teorías feministas sobre el género como construcción social (v. Butler 2020), esta investigación considera el género de forma binaria, es decir, femenino o masculino. Esa elección metodológica se justifica por el carácter innovador de la investigación (primera encuesta con ese punto de vista sobre el tema) y también por los materiales analizados que, sobre todo en las primeras décadas consideradas, no trataban de forma amplia las cuestiones de género. En futuros trabajos, el tema podrá abordarse con la debida competencia, incluyendo también otros parámetros como la raza y la clase para obtener una perspectiva interseccional (v. Hill Collins 2013).

Periódico	Década (aprox.)	Articulisitas		
		HOMBRES	MUJERES	TOTALES
		(de artículos)		
<i>RBF</i>	final 1950	63	3	66
<i>Estudos</i>	1960	14	7	21
<i>RBL</i>	1970	53	30	83
<i>CEL</i>	1980	82	58	140
<i>EL</i>	1980	20	43	63
<i>D.E.L.T.A.</i>	final 1980	19	30	49
TOTALES		252	170	422

Tabla 2. Distribución cuantitativa de los textos de articulistas de los seis periódicos examinados, organizados por género y por década

Periódico	Década (aprox.)	Articulisitas	
		HOMBRES	MUJERES
		%	
<i>RBF</i>	final 1950	95,40 %	4,60 %
<i>Estudos</i>	1960	66,67 %	33,33 %
<i>RBL</i>	1970	63,86 %	36,14 %
<i>CEL</i>	1980	58,57 %	41,43 %
<i>EL</i>	1980	31,75 %	68,25 %
<i>D.E.L.T.A.</i>	final 1980	38,77 %	61,23 %

Tabla 3. Distribución de los articulistas de los seis periódicos examinados, organizados por género y por década en porcentaje

Lo que se observa en una primera impresión sobre esos datos es el crecimiento de la población femenina en periódicos científicos de lingüística: de 4,60 % de la *RBF* (que no tomaremos en consideración aquí) y 33,33 % en la década de 1960 en *Estudos*, a 68,25 % a finales de 1980 en el periódico *D.E.L.T.A.* La población diana de nuestra investigación está formada, pues, por un grupo de mujeres nacidas entre las décadas de 1930 y 1940, que estudiaron en facultades de Letras (Filología) en la década de los cincuenta y que se profesionalizaron entre los

años 1960 y 1970, momento en que la disciplina lingüística se institucionalizó oficialmente.

Los estudios y análisis preliminares que estamos realizando consideran todos los periódicos citados, pero, con el propósito de ilustrar la investigación en curso, presentaremos y discutiremos una muestra representativa que contiene únicamente los datos referentes a *Estudos Linguísticos*, ámbito de la emergencia del grupo socioprofesional de los lingüistas, y, como contrapunto, abordaremos la revista *D.E.L.T.A.*, cronológicamente el último periódico analizado. El criterio de selección fue trazar un contraste entre dos décadas, hecho que permite observar la evolución de ese conjunto de mujeres a lo largo del tiempo. Con el mismo propósito, seleccionamos para este texto solamente algunos de los parámetros a partir de los cuales llevamos a cabo los análisis.

3. Datos analizados

3.1 Datos "externos"

Para ilustrar el análisis de los datos que denominamos "externos", consideramos el contexto socioprofesional en que el(la) investigador(a) científico(a) ejerció sus actividades (esto es, el contexto inmediato de la producción de conocimiento en ciencias del lenguaje). Observamos aquí el número de hombres y mujeres que se dedicaron a la actividad científica y sus instituciones en los dos extremos de nuestro período: 1960 y 1990. El contexto utilizado para el análisis de estos subconjuntos de datos y las posibles correlaciones entre ellos fueron el escenario general de la población brasileña a partir de los datos proporcionados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). En la tabla 4 presentamos los totales brutos, seguidos de un breve análisis.

		Población				
		Total	Urbana	Rural	Alfabetizada	No alfabetizada
1960	Total	70.191.370	31.533.681	38.657.689	31.362.783	27.578.971
	Mujeres	35.131.824	16.343.970	18.787.854	15.000.498	14.600.131
	Hombres	35.059.546	15.189.711	19.869.835	16.362.285	12.978.840
1970	Total	92.341.556	51.774.052	40.567.504	47.864.531	30.718.597
	Mujeres	46.586.897	26.863.376	19.723.521	23.461.863	16.126.464
	Hombres	45.754.659	24.910.676	20.843.983	24.402.668	14.592.133
1980	Total	119.002.706	80.436.409	38.566.297	69.703.993	32.731.347
	Mujeres	59.879.345	41.208.369	18.670.976	34.862.490	16.830.488

1990	Hombres	59.123.361	39.228.040	19.895.321	34.841.503	15.900.859
	Total	146825475	110.990.990	35.834.485	97.535.783	32.768.578
	Mujeres	74340353	57.136.734	17.203.619	49.983.746	16.215.143
	Hombres	72485122	53.854.256	18.630.866	47.552.037	16.553.435

Tabla 4. Estudio de hombres/mujeres en la población brasileña, por número de personas urbanizadas y número de alfabetizadas, en 1960 y 1990

Fuente: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Si comparamos los datos relativos a los años de 1960 y 1990, los análisis apuntan a un crecimiento del 109,18 % de la población total, con un incremento del 251,98 % de la población urbana. Ese escenario confirma el auge desmesurado de urbanización que vivió la población brasileña en general debido a los procesos de industrialización de la década de los sesenta, que se aceleraron provocando un masivo éxodo rural durante las siguientes décadas.

De un lado, la población brasileña alfabetizada aumentó un 210,99 % en relación con el total, si bien con la diferencia de que en el subgrupo de mujeres la alfabetización incrementó un 233,21 %, en tanto que el subgrupo de hombres aumentó un 190,62 %. Se concluyó que la población alfabetizada aumentó casi 2,11 veces. Además, la tasa de crecimiento proporcional disminuyó a lo largo de las décadas, pero en ese escenario las mujeres mostraron un crecimiento medio de un 6,66 % superior al de los hombres.

De otro lado, la población analfabeta tuvo un crecimiento total del 18,82 %. El subgrupo de mujeres mostró un aumento del 11,06 % en la población femenina analfabeta, y el subgrupo de hombres, del 27,54 % en la población masculina analfabeta. De ese modo, la población analfabeta presentó un crecimiento de casi un 20 %, con un descenso significativo en el ritmo de crecimiento proporcional a lo largo de las décadas, hasta el punto de acercarse a cero, siendo el crecimiento de las mujeres de media un 0,79 % mayor que el de los hombres.

El contexto utilizado para el análisis de esos subconjuntos de datos y las posibles correlaciones entre ellos fueron el escenario general de la población brasileña a partir de los datos provistos por el IBGE, tales como la población de hombres y mujeres por el grado de escolaridad, la población de hombres y mujeres con educación superior completa, la población de hombres y mujeres por sus rendimientos medidos en salarios mínimos.⁴

En la literatura, la urbanización se correlaciona con nuevas ofertas de trabajo, nuevas escuelas/mayor demanda de profesores y profesionalización de las

⁴ Hay otros parámetros previstos; v. *Parent in Science* en www.parentinscience.com.

mujeres en el magisterio (debemos hacer notar que no se trata de una relación de causa y efecto, sino de movimientos convergentes que podemos correlacionar). A lo largo del tiempo la inclusión de las mujeres en el mercado de trabajo sigue creciendo de modo significativo, juntamente con el grado de formación reflejado en la tabla 5:

Nivel / Grado escolar	1970	1980	1990	2000	2009
Educación infantil	—	—	—	48,9	47,3
Escuela primaria (primer grado)	49,2	50,1	50,8	49,1	48,0
Escuela secundaria (bachillerato)	50,7	53,4	56,8	54,6	54,6
Educación superior	42,4*	49,2	52,3*	56,5	56,9
Máster y doctorado	—	46,0	—	52,0	58,0

Tabla 5. Porcentaje de mujeres entre los estudiantes de la población de cinco años o más, por año y nivel de educación. Brasil.

Fuente: Pinsky; Pedro 2018, 350.

Entre otros factores, los datos muestran un aumento de la población femenina con estudios superiores (incluyendo másteres y doctorados, según observan los autores): del 42,4 % en 1960 al 52,3 % en 1990. El proceso de redemocratización del país, plasmado en la Constitución de 1988, influyó directamente en la rearticulación de diversos movimientos sociales, entre ellos el feminista, que buscó consolidar sus reivindicaciones a raíz de la reconstrucción del propio concepto de ciudadanía. A nivel institucional, se crearon varios organismos gubernamentales para atender las demandas de las mujeres, que empezaron a asumir también cada vez más cargos políticos.

Desde la década de 1970, en la educación brasileña "[...] los niños y los jóvenes tienden a seguir, preferentemente, trayectorias escolares con contenidos tecnológicos y ciencias exactas; las niñas y las jóvenes se orientan hacia las Ciencias Humanas, las Letras y la Enseñanza" (Rosemberg 2019, 352). También según la autora, "[...] las etapas iniciales de la educación brasileña —las menos valoradas respecto al coste del alumno y al salario pagado a quien enseña— son las que más necesitan de un profesorado más numeroso y que acoja, generosamente, a las mujeres" (Rosemberg 2019, 355), de acuerdo con la tabla 6⁵, de la autora, que figura a continuación:

⁵ Algunos de los períodos mostrados no forman parte de la investigación; sin embargo, presentan un panorama de las mujeres en la educación brasileña.

Nivel de educación	1980	1991	2003	2009
Enseñanza (total)	86,6	85,4	83,5	81,1
Educación infantil	99,0	96,1	95,9	94,4
Escuelas primarias 1.º grado (1.º a 4.º)	96,2	93,5	89,6	90,4
Escuelas primarias 1.º grado (5.º a 8.º)	85,7	85,7	89,0	87,3
Bachillerato / 2.º grado	70,4	73,2	70,3	66,6
Educación superior	42,2	45,4	49,2	45,7

Tabla 6. Porcentaje de mujeres entre los profesores por año y nivel de formación
 Fuente: *Censos demográficos y Pesquisa Nacional de Amostra de Domicilio (PNAD)*.
 (Rosemberg 2019, 356; traducción de las autoras).

3.2 Datos "internos"

Para esbozar las hipótesis de investigación, este artículo intenta hacer dialogar los datos externos —el contexto de la producción científica— con los datos internos —la orientación y el corte de la investigación, por ejemplo— según la propuesta de la historiografía lingüística. Esa metodología inicia el rastreo de similitudes y diferencias entre los textos de los escritores masculinos y los textos de las escritoras de cada período, y puede indicar procesos que se investigarán más adelante, en la verticalización de los análisis.

La orientación predominante de los textos femeninos y masculinos publicados en *Estudos Linguísticos* fue clasificada por Altman (2004, 347) entre gramatical y metateórica (con y sin datos naturales). Por un lado, la orientación gramatical se refiere al estudio de las estructuras lingüísticas (unidades, categorías, relaciones, etc.) y comprende el 33,33 % del total; por otro lado, la orientación metateórica busca teorizar sobre la propia teoría, gira en torno a postulados y principios por debatir, y corresponde al 66,67 % del total de artículos publicados.



Figura 1. Producción de los articulistas que publicaron en *Estudos Linguísticos* (1966-1968)

Producción de las articulistas mujeres que publicaron en *Estudos Linguísticos* (1966-1968) por el tipo y orientación predominante

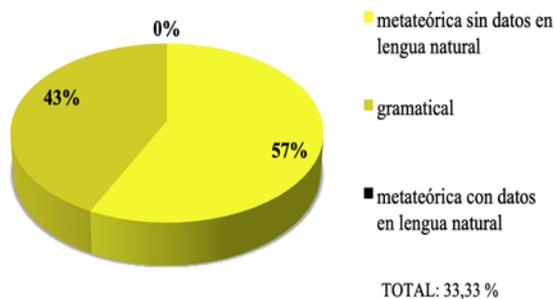


Figura 2. Producción de las articulistas que publicaron en *Estudos Linguísticos* (1966-1968)

Es posible, a partir de los datos, constatar que a la disminución de la cantidad de artículos de orientación gramatical en *Estudos Linguísticos* acompaña también una reducción del número de textos de escritoras, como podemos ver en las tablas siguientes:

		Articulistas	
		Hombres	Mujeres
Año	1966	45,45 %	54,55 %
	1967	66,66 %	33,34 %
	1968	75 %	25 %

Tabla 7. Articulistas de *Estudos Linguísticos* por año de publicación

		Orientación	
		Gramatical	Metateórica
Año	1966	54,55 %	45,45 %
	1967	0 %	100 %
	1968	25 %	75 %

Tabla 8. Orientación de los artículos de *Estudos Linguísticos* por año de publicación

En los seis volúmenes publicados de *Estudos Linguísticos* —a razón de dos cada año: 1966, 1967 y 1968— hay una tendencia creciente hacia una orientación metateórica, lo que refuerza que la tarea de esa primera generación de escritores era "[...] privar a la enseñanza de la lengua de su vocación historizadora, literaria y prescriptiva" (Altman 2004, 268). La década de 1970 hizo explícita, siempre según el investigador, "la polarización entre los lingüistas, por un lado, y los filólogos, por otro (incluyendo dialectólogos y gramáticos) [...]" (Altman 2004, 269-270).

Por contingencias históricas y sociales, pero también por el propio desarrollo de la lingüística (que se estaba consolidando en Brasil como ciencia, reforzada por una política editorial de la revista), parece haber un necesario distanciamiento de la filología. En esa dirección, los datos analizados también señalan, en esa época, un alejamiento de la investigación orientada a la gramática, en la que, por varios factores, se incluyen la mayoría de los textos de articulistas mujeres de la época.

En nuestro material de observación sorprende la ampliación de la trayectoria de profesoras (de lenguas) hacia la incorporación al ámbito de la investigación (*EL*). Se trata de la entrada en un mundo hasta entonces esencialmente masculino. Planteamos dos hipótesis para explicar el número creciente de mujeres investigadoras:

- a) La primera hipótesis nos sugiere una interpretación más fuerte de ese segmento: entrar en un campo de estudios y trabajo científico masculino requiere habilidades y prácticas diferentes de las que normalmente les fueron atribuidas; sin embargo, ellas se enfrentan a ese *statu quo* y finalmente se imponen. Sería el caso de la mujer heroica. Nuestra historiografía en ese sentido perfectamente podría adoptar la forma de una lista de heroínas vencedoras
- b) La segunda hipótesis nos llevaría a una interpretación más moderada: ellas entran en Letras, imparten clases, están interesadas en el trabajo científico que se les presenta, pero no rompen con los valores masculinos "tradicionales", sino que los incorporan y se acomodan a ellos.

Ya tuvimos la oportunidad de demostrar detalladamente en investigaciones anteriores (por ejemplo, Altman 2014; 2016; 2018) la reversión entre las orientaciones diacrónica y sincrónica en el estudio de objetos lingüísticos, concretamente en el momento de la institucionalización de la lingüística en Brasil, en 1962. El ascenso institucional de un grupo de lingüistas en oposición a los filólogos tiene como elemento divisor, entre otros factores, precisamente la subversión casi radical entre dos orientaciones: la histórica (asociada a la filología) y la gramatical (entendida aquí como descripción sincrónica); y dada la gran cantidad de

artículos escritos por hombres y mujeres dedicados a cuestiones metateóricas, reforzamos la interpretación de que: a) las nuevas teorías y las nuevas metodologías descriptivas de trabajo estaban siendo propuestas por hombres; b) las cuestiones teóricas propuestas por las mujeres estaban relacionadas con la enseñanza de lenguas.⁶

Es importante señalar la pertinencia de no confundir lo científico con lo teórico. La lingüística aplicada también reclamará su propio estatus científico con el tiempo. En el primer artículo del primer número de *Estudos Linguísticos*, titulado "As tarefas da lingüística", Aryon D. Rodrigues ya comenta, en líneas generales, esa diferencia que parece marcar la lingüística brasileña a lo largo de su desarrollo.

Los que hacen lingüística pura hacen lingüística en y para sí mismos, para descubrir cómo son las lenguas y el fenómeno del lenguaje. Los que se dedican a la lingüística aplicada hacen uso de estos mismos conocimientos en actividades prácticas como la enseñanza de la lengua, la resolución de problemas de traducción automática o de alfabetización, el análisis de estilos literarios y de documentos arcaicos, etc. (Rodrigues 1966, 4; traducción de las autoras).

En general, observamos la entrada de la descripción gramatical, fonológica y morfológica, sincrónica como objeto teórico (nada de sintaxis, nada de texto; el léxico apenas se introduce como objeto de estudios estadísticos; v. francés fundamental, portugués fundamental), además de una marcada teorización, o sea, la presentación de nuevas teorías y nuevas metodologías de investigación y enseñanza (Altman 2004, 179).

En ese contexto, la lingüística brasileña fue una lingüística de recepción que en general no se dispuso a "[...] contribuir para el progreso cualitativo —teórico y metodológico— de la lingüística como un todo" (Coseriu 1976, 29), hecho que señala Altman (2004, 129), subrayando también, a partir de su perspectiva, la asimetría respecto a los que eran considerados los "[...] centros académicos más importantes".

⁶ Los títulos de algunos artículos de la época refuerzan la interpretación de la división mundial entre lingüistas teóricos/hombres y aplicados/mujeres: V. Rodrigues, Aryon D. EL 1.1: 4-15, 1966 (Tarefas da Linguística no Brasil); Levi-Mattoso, Margot. EL 1.1: 34-36, 1966 (*An Experience with a Language Laboratory in a Brazilian High School*); Horta, Maria Leonor S. e Grazi-ani, Lisette B. EL 1.2: 51-62, 1966 (*Some problems with the countables and uncountables in English usage*); Back, Eurico. EL 2.1/2: 1-13, 1967 (Linguística Teórica); Contreras, Heles. 2.1/2: 39-42, 1967 (A gramática Gerativo transformacional e a Linguística Aplicada); Lastra, Yolanda. EL 2.1/2: 14-38, 1967 (*La lingüística y la alfabetización en Iberoamérica y el Caribe*); Cintra, Geraldo. 2.1/2: 57-63, 1967 (O Laboratório de línguas: mito e realidade); Wieseman, Ursula. 2.1/2: 64-68, 1967 (A fonologia no ensino das línguas estrangeiras); Naro, Anthony. EL 3.1/2: 18-36, 1968 (Para o Estudo da Gramática Transformacional); Froehlich, Paulo. EL 3.1/2: 37-52, 1968 (Novos rumos da Sincronia e da Diacronia).

Ese rasgo va a quedar más evidenciado a partir de 1970, con la *RBL*, pero aquí ya anticipamos (teniendo en cuenta el conjunto de los datos) la tendencia a excluir la orientación histórica, o diacrónica, la etimología, la semántica "interpretativa", y no ya por decisión de una política editorial, sino por el reflejo de un conjunto de "nuevos" valores científicos presentes en el contexto académico inmediato (masculino) de esos investigadores: el tecnicismo, el metalenguaje formal, lógico matemático, y la automatización, típicos en las carreras masculinas (matemática, estadística, ingeniería). De esa manera, asuntos de las ciencias duras, *hard core*, están relacionados con capacidades cognitivas atribuidas, en ese contexto, a los hombres y a las carreras masculinas. Los estudios lingüísticos, humanistas, de modo general, incluyendo las literaturas, ceden el lugar —un lugar de prestigio— a una ciencia lingüística formal, "dura", que las investigadoras de nuestro estudio refrendan. Ellas también adquieren prestigio al dedicarse a una ciencia del lenguaje *hard*, formal. Creemos que esta es una característica relevante de esa primera generación "heroica" de mujeres: ellas no se desvinculan de los valores (científicos) masculinos; antes al contrario, los incorporan.

Ejemplo: "[...] en realidad yo no elegí, mi vocación eran las matemáticas, yo quería estudiar matemáticas. Ahí, mi papá me dijo: "No, las mujeres estudian Letras". Entonces fui a estudiar Letras [...] pero mi vocación [matemática] quedó latente [...]" [Dermeval da Hora] "Pero la matemática tiene todo que ver con lo que usted hace, ¿no? Chomsky es matemático [...]" (Kato 2021; traducción de las autoras).

Se ha formulado que la institucionalización de la lingüística, en varios países, fue desarrollada por hombres porque, entre otros factores, ocupaban los más altos cargos académicos de la época. La tardía inserción de las mujeres en el campo de la lingüística parece haber influido en la incorporación de esquemas masculinos o "masculinizantes". En los años sesenta y setenta, Napoli (*apud* Ayres-Bennett y Sanson 2020, 5; traducción de las autoras) observó que se produjo "[...] un florecimiento de un tipo particular de lingüística liderado por Chomsky", definido por ella como una lingüística descriptiva, sincrónica y generativa y que, en opinión de la investigadora, "[...] permitió a las mujeres destacar en el campo de la lingüística como nunca antes" (*Idem*).

Por otro lado, en la década de 1990, en *D.E.L.T.A.*, reaparece la orientación gramatical, con énfasis en la tasa del 35 % para la producción de las escritoras. Los artículos de autoría masculina se mantienen con el mayor índice relacionado con la orientación metateórica, 44 %, y con un bajo porcentaje de ellos en la producción gramatical, solo 5 %.

Una posibilidad de interpretar los datos reside en la división del mundo del conocimiento entre asuntos masculinos "teóricos y abstractos" y asuntos femeninos "más concretos": enfoque que es reproducido por las lingüistas "dentro" del campo de las ciencias del lenguaje. Esa hipótesis puede ser reforzada a partir de

los gráficos, ya que, aunque con una orientación metateórica, las mujeres utilizan ligeramente más datos del lenguaje natural en sus artículos, en una proporción de un 17 % frente a un 11 % de los articulistas masculinos.

Producción de los articulistas hombres que publicaron en *DELTA* (1985-1988) por el tipo y orientación predominante

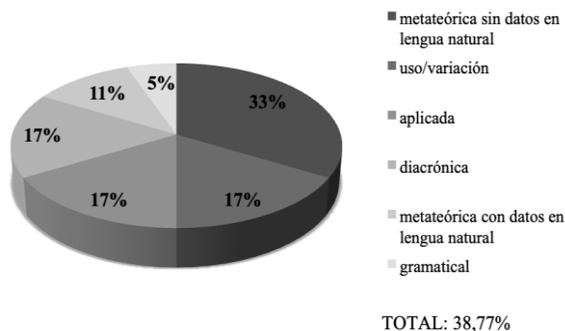


Figura 3. Producción de los articulistas que publicaron en *D.E.L.T.A.* (1985-1988)

Producción de las articulistas mujeres que publicaron en *DELTA* (1985-1988) por el tipo y orientación predominante

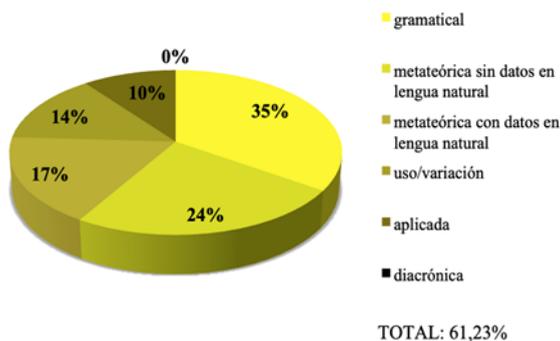


Figura 4. Producción de las articulistas que publicaron en *D.E.L.T.A.* (1985-1988)

Ese mismo movimiento se puede apreciar en la propia carrera de Letras: al mismo tiempo en que ellas se dedicaban al magisterio (que era lo socialmente preceptivo), buscaban cuadros teóricos y temas de investigación más técnicos, con metalenguaje formalizado, de instrumental analítico automático, computarizado, experimental (estamos en el "clima" intelectual de la lingüística como ciencia

piloto). Es el lado *hard* de la ciencia del lenguaje, que las aproxima a una ciencia "hecha por hombres", que atrae al emergente cuerpo profesional femenino de aquel momento.

La lingüista de hecho, o todavía en formación, reproduce esos valores: ellas se enorgullecen de desarrollar su vocación científica "masculina", travestida de mujeres de Letras, o de profesoras. Esa hipótesis está anclada en diversas investigaciones que constatan el hecho de que

[...] cuanto más masculina parezca una mujer, más contrariedad despertará. Pero también es cierto que cuanto más se percibe a una mujer como tal, menos probable es que se la considere profesionalmente competente (Heilman 1980; Heilman & Stopeck 1985). Las cualidades que se exigen a los líderes y las que se exigen a la feminidad se contraponen (Valian 1999, 136; traducción de las autoras).

La percepción de una lingüística *más teórica* y otra *más aplicada* marcó la lingüística brasileña y, por desarrollarse asimétricamente, dominó la visión de que la aplicación de la lingüística es secundaria (Altman 1994, 400), y aún hoy persiste como marchamo de algunos círculos académicos. La lingüística aplicada parece poder caracterizarse por una orientación gramatical, una metateórica con datos del lenguaje natural y, desde luego, una orientación aplicada, que en conjunto representan el 62 % de los textos de autoría femenina y el 33 % de los de autoría masculina, como se muestra en las figuras 3 y 4 expuestas anteriormente. De ese modo, la escisión entre la lingüística teórica y la aplicada parece también marcar (aún más en la década de 1990 con los datos analizados del periódico *D.E.L.T.A.*) la posibilidad de una lectura e interpretación desde el punto de vista del género en la historiografía lingüística.

4. Conclusión

Tenemos un camino largo por describir y analizar: el punto de partida en ese contexto de reorganización social a partir de la industrialización y urbanización es la entrada gradual de nuevos parámetros y valores de actuación masculina/femenina. En la medida en que el actuar femenino fuera del hogar empieza a concretarse, surgen nuevos impedimentos (y negociaciones). El trabajo fuera de la casa es permitido y tolerado en profesiones que refuercen esos valores "tradicionales", como profesora o enfermera. En ese contexto, la estudiante de Letras sigue mayormente el comportamiento establecido (no examinamos aquí otros rasgos relevantes de ese período, como la desigualdad social y, desde el punto de vista sociolingüístico, las variantes dialectales sociales).

Se produce una identificación con un conjunto de valores "nuevos": la participación femenina en un grupo de "científicos emergentes" en la década de

1960, representado aquí por las articulistas de los *Estudos Linguísticos*. Esa "lingüista" ingresa en la carrera de Letras no como su primera opción; por el contrario, es una mujer que en grados variables deseaba cursar otras carreras vetadas por sus familias por no ser carreras "femeninas".

Ejemplo: "El pregrado que yo quería hacer era en química. Mi materia preferida en la secundaria fue química. Entonces mis papás [...] ya había un químico en la familia, y él me dijo que química no era una profesión de mujeres [...] por los laboratorios [y esas cosas]" (Lemle 2015; traducción de las autoras).

Nuestra conclusión provisional es que la generación heroica (1960), que se lanza a las actividades científicas, moldea el conocimiento producido más por su adhesión a un conjunto de valores "masculinos" que por su especificidad femenina. En la época, "el estatus socioprofesional y científico que legitimaba el trabajo de los investigadores dedicados a cuestiones lingüísticas era el de filólogo" (Altman 1994, 391). Así, fueron ellos los que presentaron el programa de investigación en lingüística a sus estudiantes (hombres y mujeres) de Letras en las décadas posteriores (en este texto analizamos, sobre todo, 1990), quienes pudieron desarrollar sus investigaciones explorando otras orientaciones, período en el que habría una posibilidad de consolidar una reflexión sobre la perspectiva femenina en el desarrollo de la lingüística brasileña.

Referencias bibliográficas

- Altman, Cristina. 1994. "Trinta anos de Linguística brasileira. Movimentos de afirmação e auto-afirmação profissional". En: *D.E.L.T.A.* 10.2, 389-408.
- Altman, Cristina. 2004. *A pesquisa linguística no Brasil 1968-1988*. 2.ª ed. São Paulo: Humanitas.
- Altman, Cristina. 2014. "O Pêndulo de Foucault: primeiro movimento. Diacronia e sincronia no estudo do Português do Brasil". En: *XIII International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS)*. UTAD-Vila Real, Portugal, 25-29 August 2014. (Partially published in Altman 2016, 2018).
- Altman, Cristina. 2016. "Saussure e o (Des)encontro de duas Gerações Acadêmicas no Brasil". En: *Signo y Seña - Revista del Instituto de Lingüística* 30, 3-21.
- Altman, Cristina. 2018. "Filologia e linguística brasileiras, mais uma vez". En: Coelho, Olga (org.), *A Historiografia Linguística no Brasil (1993-2018)*. *Memória, Estudos*. São Paulo: Pontes, 43-64.
- Ayres-Bennett, Wendy & Sanson, Helena. 2020. *Women in the History of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, Judith. 2020. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Collins, Patricia Hill. 2013 [1990]. "Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento". Trad. Natália Luchini. En: *Seminário Teoria Feminista*. Cebrap.

- Coseriu, Eugenio. 1968. "Perspectivas Gerais". Trad. de Marilda Winkler Averburg. En: *Current trends in linguistics* 4 (seleção de textos), 11-14.
- IBGE 1950 SP: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_sp.pdf>.
- IBGE 1960: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>.
- IBGE 1970: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf>.
- IBGE 1980: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf>.
- IBGE 1990a: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/82/cd_1991_n1_caracteristicas_populacao_domicilios_br.pdf>.
- IBGE 1990b: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/77/cd_1991_n1_populacao_instrucao_br.pdf>.
- IBGE MEC-INEP 2017: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192>.
- IBGE 1980-1988: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf>.
- IBGE 2018: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>.
- Kato, Mary. 2021. "Língua portuguesa: a última flor de Lácio, inculta e bela. Interview given to Demerval da Hora em 20/6/2021". En: *Conversas da Hora*. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=EVTikhNkp9w>> [Fecha de consulta: 12/7/2021]
- Katz, Michael. 1985. "Introduction". En: Katz, Jerrold (ed.), *The Philosophy of Linguistics*. Oxford: University Press, 1-16.
- Lourenço, Julia. 2022. "Projeto de pesquisa de Pós-Doutorado". En: Altman, Cristina (ed.), *Contrastes na Historiografia Linguística: a evidência do feminino*. Centro de Documentação em Historiografia Linguística / Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo (CEDOCH-DL-USP).
- Lemle, Miriam. 2021. "Miriam Lemle. Interview given to Isabella Pederneira". En: *Revista Linguística Rio. Revista da Pós-Graduação em Linguística da UFRJ*. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=8KuxazDfY8>> [Fecha de consulta: 11/7/2021].
- Mattoso Câmara Jr., Joaquim. 1966. "Review to *Algumas tendências e perspectivas da linguística moderna*, de Paiva Boleo (separata da *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. 13, 1964-1965. Coimbra, 1965.)". En: *Estudos Linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada* 1.1, 11-12.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. 1966. "As Tarefas da Linguística no Brasil". En: *Estudos Linguísticos* 1.1, 4-15.
- Rosemberg, Fúlvia. 2019. "Mulheres educadas e a educação de mulheres". En: Pinsky, Carla B. & Pedro, Joana M., *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Rosemberg, Fúlvia & Madsen, Nina. 2011. "Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo". En: Pitanguy, Jacqueline & Barsted, Leila L. (org.), *O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres.
- Valian, Virginia. 1999. *Why so slow? The advancement of women*. Massachusetts: MIT Press.

Síntesis del material analizado: las seis revistas brasileñas de las tablas 1 y 2.

RBF = *Revista Brasileira de Filologia (RBF)*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica (1955-1961, 11 nos., no corriente). Dir.: Serafim da Silva Neto

Estudos = *Estudos Linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada (EL)*. São Paulo: Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigí, (1966-1968, 6 nos., no corriente)

RBL = *Revista Brasileira de Linguística (RBL)*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Professores de Linguística (SBPL), (1974-1984, 10 nos., no corriente)

CEL = *Cadernos de Estudos Linguísticos (CEL)*, Campinas: Departamento de Linguística da UNICAMP, (1978-1988, 15 nos., corriente)

EL = *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura — Ensaio de Linguística (EL)*. Belo Horizonte: Dep. Linguística e Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da UFMG (1978-1988, 7 nos., corriente);

D.E.L.T.A. = *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo: Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), (1985-1988, 8 nos., corriente).

Título / Title

Otro punto de vista: una historiografía lingüística femenina en Brasil (1960-1990)

Another point of view: a feminine Linguistic Historiography in Brazil (1960-1990)

Resumen / Abstract

Esta investigación se ocupa del punto de vista de las mujeres lingüistas en el momento del surgimiento de la lingüística en Brasil como una disciplina autónoma, organizada e institucionalizada en nuestras facultades de Letras. Este enfoque nos sitúa de lleno entre los años 1960 y 1990. Para esbozar las hipótesis de investigación, este artículo intenta hacer dialogar los datos externos —el contexto de la producción científica— con los datos internos —la orientación y el corte de la investigación, por ejemplo— según la propuesta de la historiografía lingüística. Esa metodología inicia el rastreo de similitudes y diferencias entre los textos de los escritores masculinos y los textos de las escritoras de cada período. Una posibilidad de interpretar los datos reside en la división del mundo del conocimiento entre asuntos masculinos "teóricos y abstractos" y asuntos femeninos "más concretos": enfoque que es reproducido por las lingüistas "dentro" del campo de las ciencias del lenguaje.

This research deals with the point of view of women linguists, at the time of the emergence of Linguistics in the country as an autonomous discipline, organized and institutionalized in our Faculties of Language and Literature. This places us squarely between 1960 and 1990. In order to outline the research hypotheses, this text attempts to establish a dialogue between the external data - the context of scientific production - and the internal data - the orientation and the cut of the research, for example - according to the proposal of Linguistic Historiography. This methodology initiates the tracing of similarities and differences between the texts of the male writers and the texts of the female writers of each period. One possibility of interpreting the data lies in the

division of the world of knowledge between "theoretical and abstract" male subjects and "more concrete" female subjects: an approach that is reproduced by linguists "within" the field of language sciences.

Palabras clave / Keywords

Historiografía lingüística. Mujeres en la ciencia. Lingüística brasileña.
Linguistic historiography. Women in science. Brazilian Linguistics.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

5799

Información y dirección del autor / Author and address information

Cristina Altman

Departamento de Linguística - DL

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - FFLCH

Universidade de São Paulo - USP

Av. Prof. Luciano Gualberto 403

05508-900 São Paulo (Brasil)

Julia Lourenço

Departamento de Linguística - DL

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - FFLCH

Universidade de São Paulo - USP

Av. Prof. Luciano Gualberto 403

05508-900 São Paulo (Brasil)

RESEÑAS

M.^a Ángeles Blanco Izquierdo & Gloria Clavería Nadal (eds.): *El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899*. Berlín: Peter Lang, 2021, 537 pp. (*Studia Romanica et Linguistica*, 68).

ISBN: 978-3-631-84464-9

El libro aquí reseñado, coordinado por las profesoras M.^a Ángeles Blanco Izquierdo y Gloria Clavería Nadal, tiene como objetivo el análisis en profundidad de determinados aspectos de las tres últimas ediciones del diccionario académico, publicadas en el último tercio del siglo XIX (más concretamente, las ediciones undécima, duodécima y decimotercera, de 1869, 1884 y 1899 respectivamente).

La obra, resultado del proyecto de investigación "Historia interna del Diccionario de la lengua castellana de la Real Academia Española en el siglo XIX (1869-1899)" (financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y apoyada por la Generalitat de Cataluña y el Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona), cuenta con las aportaciones de quince autoras y autores que contribuyen con dieciséis considerables estudios sobre la lexicografía académica de final del XIX (más una "Presentación" de José Manuel Blecua), distribuidos en seis apartados temáticos.

Dichos apartados temáticos, juntos el contenido esencial de los capítulos contenidos, se detallan a continuación.

I. Panorama global

1. El libro se abre con el estudio titulado "La lexicografía académica en la segunda mitad del siglo XIX: tradición e innovación (*DRAE* 1869, 1884 y 1899)", de Gloria Clavería Nadal. Este capítulo pretende, en palabras de la propia autora, "servir de pórtico de encuentro a la mirada plural de la lexicografía académica llevada a cabo en los restantes capítulos del libro" (p. 15). En efecto, en él se procuran establecer las claves interpretativas básicas para descubrir el desarrollo de la lexicografía académica del último tercio del XIX a través del análisis de los tres diccionarios publicados en este tiempo. Entre las novedades que convierten la obra académica en un diccionario moderno están, tal como observa la autora, el tratamiento de los arcaísmos y los neologismos o la formalización y sistematización de la técnica lexicográfica (por ejemplo, mediante el uso de abreviaturas).

II. Diccionario, ortografía y gramática

2. En su contribución "Ortografía y diccionario: la fijación lexicográfica de la ortografía en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", con el que se inicia esta segunda sección centrada en cuestiones ortográficas y gramaticales en el diccionario, Natalia Terrón reconstruye el proceso de fijación del sistema ortográfico del español mediante el análisis de las reformas llevadas a cabo en el aparato macroestructural de los tres diccionarios estudiados. Así, tras ofrecer un panorama de la ortografía académica en la segunda mitad del XIX (fundamentalmente, en las tres ediciones del *Prontuario de ortografía* académico), analiza pormenorizadamente los diversos cambios ortográficos en el diccionario de la Academia (las modificaciones de los lemas con grafías *b/v*, *c/z*, *g/j*, *h*, *k*, *w*, el dígrafo *rr* y la escritura de los grupos consonánticos cultos *bs*, *pt*, *ns* y *x* seguidos de consonante). Se concluye que realmente los cambios ortográficos no fueron en realidad muy abundantes, reduciéndose a voces concretas. Además, aunque el criterio básico de fijación fue el etimológico, en ocasiones también fue determinante el uso. También se dedicó especial atención al tratamiento gráfico de los préstamos léxicos y a su adaptación a la lengua española.

3. En el capítulo siguiente, "Más allá de las letras: la acentuación gráfica en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", M.^a Ángeles Blanco Izquierdo evalúa las relaciones entre la ortografía y el diccionario de la RAE durante el periodo estudiado y, en concreto, la fijación de las reglas de la escritura del acento gráfico en español. Se examinan los cambios producidos en la acentuación en el leuario y definiciones de los tres diccionarios de la época, para comprobar su correspondencia con la doctrina ortográfica académica (los prontuarios de ortografía publicados entre 1844 y 1866 y las ortografías de 1870 y 1880). Así, se observa que el *DRAE* de 1869 lleva a cabo una notable labor unificadora en cuanto a la acentuación gráfica, corrigiendo las abundantes vacilaciones e inconsistencias de la edición anterior (de 1852), mientras que la edición de 1884 se producen grandes cambios relativos a las voces acabadas en *-n* y *-s* y a las que contienen secuencias vocálicas con vocal cerrada tónica.

4. Natalia Terrón, en su segunda aportación al libro, titulada "La gramática como motor de cambios en la nomenclatura del *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", analiza los cambios producidos en el aparato macroestructural de los diccionarios académicos de 1869, 1884 y 1899 relativos a las categorías gramaticales de los sustantivos y adjetivos, con el fin de descubrir la doctrina gramatical reflejada en ellos (por ejemplo, cambios en la noción de género o de número). De esta manera, se observa que fue la duodécima edición (1884) la que presenta mayor grado de normalización y sistematicidad respecto a sus predecesoras, mientras que esta tendencia se continuó en el *DRAE* posterior (1899). Se examina, igualmente, el fenómeno de la homografía gramatical y su separación en entradas independientes

siguiendo criterios gramaticales, semánticos y etimológicos, hecho distintivo de la edición de 1884.

5. En el último capítulo de este segundo apartado relativo a cuestiones gramaticales y ortográficas, Erica Carriet Valiente, en "Gramática y *DRAE*: las indicaciones gramaticales de la tabla de abreviaturas y su aplicación en la microestructura *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", revisa el conjunto de instrucciones de naturaleza gramatical ofrecidas en la obra académica, partiendo de la tabla de abreviaturas (por ejemplo, *indet.*, *prep. insep.*, *recíp.*, *sust.* o *v. imp.*), y analiza sus cambios a lo largo de las tres ediciones del *DRAE* estudiadas. De esta manera, este capítulo permite observar las directrices básicas que sigue la doctrina académica en su diccionario —y sus asistematicidades, sobre todo en la edición de 1869— ante las nuevas abreviaturas gramaticales y su relación con la propia gramática partida de la RAE. El estudio permite a la autora llegar a la conclusión de que la edición duodécima (1884) destaca entre las tres como la que mayor labor realiza en este aspecto, con la introducción de hasta cuarenta abreviaturas gramaticales, mientras que el diccionario académico de 1899 sirve más bien para consolidar el uso sistemático heredado de la edición anterior.

III. La etimología en el diccionario

6. Cristina Buenafuentes de la Mata dedica este capítulo, titulado "Entre la etimología y la lexicogénesis: la procedencia de los lemas en la lexicografía académica de finales del siglo XIX (*DRAE* 1869, 1884 y 1899)", a analizar los lemas que, incluidos en la macroestructura de los tres diccionarios estudiados, se han originado mediante procedimientos lexicogenéticos de derivación, composición y con elementos de origen culto (griego y latín), para lo que se emplea exhaustivamente la información recogida en el paréntesis etimológico de estos diccionarios (información descrita, diferencias explícitas en el mecanismo lexicogenético, implicaciones con la técnica lexicográfica, etc.). Se observa en estos, pues —y a pesar de las asistematicidades advertidas—, el interés por vincular la lengua española con la latina y griega, y la continuidad de los procesos formativos de palabras entre las lenguas clásicas y el español. Además, anota la autora que presentan un hecho fundamental, como es la concepción de que en el paréntesis etimológico tienen cabida los procesos lexicogenéticos.

IV. El diccionario, la definición y sus modelos

7. Margarita Freixas, con su capítulo "Evolución de los procedimientos de definición en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", abre este apartado centrado en la técnica definitoria. En este capítulo, la autora analiza las modificaciones definicionales

introducidas a lo largo de los tres últimos diccionarios académicos decimonónicos (especialmente en 1884 y 1899) para demostrar la preocupación académica por la revisión de las definiciones, la incorporación de nuevas acepciones a voces pertenecientes al léxico usual y de especialidad y su búsqueda de la claridad y precisión en la técnica definitoria lexicográfica. Así, gracias a la autora, puede observarse cómo se desdoblan acepciones (por ejemplo, *linfático*, *mauritano*, *-na*, *temblequear* o *recompensar*), se unifican dos acepciones en una sola (como el caso de *distrito*), se sistematiza el uso de modelos de definición para lemas que configuran inventarios cerrados (las voces relativas a los colores, los signos del zodiaco, etc.) o como plantillas gramaticales (para la definición de sustantivos, de adjetivos, etc.), se extiende el empleo de hiperónimos y se regularizan numerosas fórmulas metalingüísticas mediante abreviaturas y marcas (como en *alumbrar*, *metamorfosis*, *palpitación*, *pavonear* o *sostener*). Al mismo tiempo, se eliminan informaciones superfluas (véase, por ejemplo, en los lemas *mudez* o *delta*, entre otros) y se reordenan las acepciones empleando criterios que combinan criterios cronológicos y de frecuencia de uso (en *inspirar*, *instrucción*, etc.).

8. Por su parte, Mercedes Quilis Merín, en el capítulo "El tratamiento de las voces de significado gramatical en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", examina el tratamiento lexicográfico que reciben tres voces con significado gramatical (*artículo*, *pronombre* y *preposición*) por parte de la institución académica en sus tres últimas ediciones del siglo XIX. También analiza los términos gramaticales relacionados con ellos (como *determinado*, *indeterminado*, *demostrativo*, *posesivo*, *invariable*, *inseparable*, etc.), no solo en el aparato macroestructural de estos diccionarios, sino también en la microestructura, además de las ideas y concepciones lingüísticas que pueden estar subyacentes. Gracias a este estudio, se puede constatar la coherencia interna entre el diccionario y la doctrina gramatical académica de la época, además de las reformas y el afán modernizador y actualizador respecto a los contenidos gramaticales por parte de la Academia y, concretamente, en los años en los que se centra el presente libro, en la duodécima edición (1884).

V. La variación en el diccionario

9. Este quinto apartado se inicia con el capítulo de Enrique Jiménez Ríos, "La eliminación de la marca de arcaísmo en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)". El estudio analiza la progresiva supresión de la marca de arcaísmo en determinados lemas y acepciones de los tres últimos diccionarios académicos decimonónicos (como en las voces *bagasa*, *balata*, *gámbaro*, *mazarí* o *marrazo*). Esta tendencia contrasta, como constata el autor, con la tendencia general posterior, en la que se lleva a cabo una labor de recuperación (pero eliminando la marca diacrónica y enmendando la definición u ofreciéndola como remisión sinonímica). Asimismo, se

examinan también algunas ideas lingüísticas sobre los arcaísmos (por parte tanto de autores académicos como no académicos) y el interés por el léxico arcaico (tanto en el XVIII como en el XIX).

10. Carolina Julià Luna, en "Las voces provinciales de España en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899): el aumento de voces con marca diatópica", examina en un corpus de más de 170 voces el incremento de lemas que presentan marcación diatópica del español de España en los tres diccionarios consabidos, acotando el estudio a las zonas no bilingües del territorio nacional, para poder ofrecer resultados lo más homogéneos posible sobre las áreas dialectales seleccionadas. Gracias a su estudio, la autora consigue observar que la edición de 1884 supone un cambio sustancial en el proceso de recopilación e incorporación de este tipo de léxico en el aparato macroestructural del diccionario académico. El capítulo pretende ser una primera aproximación a este campo, pues la autora intuye la posibilidad de que el incremento de las voces regionales tenga relación con la obtención de las fuentes que se usaron, por lo que cree que serían necesarios posteriores estudios orientados en este sentido y desde una perspectiva histórica (documental, etimológica y dialectal).

11. Relacionado con el capítulo anterior, el trabajo de Marta Prat Sabater, "Las voces provinciales de las zonas gallega, catalana y vasca en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", se centra en el estudio de un corpus representativo de 98 elementos (lemas, acepciones y formas complejas) presentados con marcación geolingüística en los tres diccionarios que ocupan el objeto de estudio de este libro, extraídos de las tres zonas geográficas peninsulares donde el español convive con otra lengua. De esta manera, la autora puede observar que, mientras que la undécima edición (1869) presenta fundamentalmente galleguismos, heredados algunos de ediciones previas (como *braña*, *carabela*, *lañar*, *medero*, etc.), en la decimosegunda (1884) resulta especialmente notable el incremento de abreviaturas diatópica relativas al catalán (del tipo *fila de carga*, *fusto* o *sesentén*) y al vasco (en *llosa*, *frontal* o *teguillo*). No destaca demasiado, por su parte, la edición decimotercera (1899), que continúa la línea instaurada por la edición anterior.

12. En el último trabajo de esta sección, "América en el diccionario académico (*DRAE* 1869, 1884 y 1899): primera aproximación", de Gloria Clavería y Esther Hernández, se realiza un examen del tratamiento lexicográfico de las voces relacionadas con el continente americano en las tres ediciones del diccionario académico consabidas (por ejemplo, los indoamericanismos *cóndor*, *guano*, *jacal*, *meco*, *melote*, *muleque* o *panca*). Entre otros aspectos, se analiza la evolución y las modificaciones que se producen dentro de estos repertorios léxicos (como la adición de lemas y acepciones), además de las abreviaturas relativas a América y las notas etimológicas a partir de la duodécima edición (1884), con los hitos lexicográficos en este de la incorporación etimológica y de la marcación diatópica americana. El estudio sirve para que las autoras puedan constatar la proximidad

de la edición undécima (1869) con la anterior (1852), frente al notable giro que se observa en el tratamiento lexicográfico de los americanismos en las dos ediciones posteriores (1884 y 1889), explicable por el interés de las voces americanas tras los fenómenos de independencia, la fundación de las academias en el continente americano y la consiguiente colaboración entre estas y la RAE en las tareas lexicográficas.

VI. El diccionario y la sociedad de su tiempo

13. El sexto y último apartado se inicia con "Las voces relativas a la enseñanza en la lexicografía académica (*DRAE* 1869, 1884 y 1899)", a cargo de Emma Gallardo Richards. El trabajo ofrece un análisis de siete lemas relativos al ámbito de la enseñanza e instrucción (*escuela normal, enseñanza, inspector, instituto, instrucción [pública], primeras letras e inspector*) en los tres últimos diccionarios decimonónicos de la RAE. Pone en relación el aparato microestructural de estos lemas con el ámbito formativo español y la legislación y realidad educativas que imperaban en aquel momento (la ley Moyano de Instrucción Pública, de 1857), para seguidamente describir en profundidad los cambios operados en dichos diccionarios, dado el proceso de revisión que experimenta el diccionario académico. Aquí se ofrece especial interés en la edición y cambio de acepciones, la reescritura de las definiciones y la inclusión de ejemplos que experimenta el *DRAE* en las distintas ediciones, en tres fases: la inclusión de voces referidas a la realidad educativa en 1869, el avance de la técnica lexicográfica en 1884 y la reafirmación de las reformas anteriores en 1899. La autora atribuye a la labor del pedagogo Mariano Cardera, en calidad de asesor y revisor no académico, los logros alcanzados en algunas de las modificaciones de 1884.

14. A continuación, el capítulo de Carmen Marimón Llorca, titulado "Ideologías lingüísticas en el *DRAE* 1869, 1884 y 1899: nuevas y viejas actitudes", examina en profundidad los lemas metalingüísticos y su aparato microestructural (atendiendo a la definición, a la posible presencia de subjetividad y juicios de valor, al orden de las acepciones, etc.) en los tres diccionarios académicos de finales del XIX, analizando no solo terminología general (como *arcaísmo, lengua, lingüista, habla, purismo, neologismo* o *vulgarismo*, entre otros), sino también el léxico de carácter sociolingüístico con posibles cargas ideológicas (el tipo *dialecto, catalán, gallego, vascuence*, etc.). Este estudio pormenorizado permite registrar, como admite la autora, el considerable cambio operado en la RAE respecto al modo de entender la lengua y de asumir su naturaleza, y el surgimiento de nuevos intereses y puntos de vista relativos a los fenómenos lingüísticos.

15. Por su parte, Matthias Raab, en "Romanticismo, realismo y naturalismo: algunas voces del ámbito filosófico-literario y su plasmación en el *DRAE* (1869, 1884 y 1899)", examina el tratamiento lexicográfico recibido por los lemas relativos al ámbito especializado de las ideas filosófico-literarias de la segunda mitad de siglo relativas a las corrientes del Romanticismo, el realismo y el naturalismo, para lo que analizan las entradas correspondientes a los lemas *romanticismo*, *romántico*, *realismo* y *naturalismo*, y se comparan con los artículos correspondientes en obras lexicográficas extraacadémicas de la época, como los repertorios léxicos de Vicente Salva (1846) y Ramón Joaquín Domínguez (1846-1847) o los diccionarios enciclopédicos de Gaspar y Roig (1853-1855) y Elías Zerolo (1895). El estudio sirve al autor para descubrir —entre otras cosas—, confirmando su hipótesis de partida, que la más pronta lematización de estos términos en diccionarios en español se produce en la lexicografía realizada en el exilio.

16. Finalmente, Paz Battaner, en el último capítulo del libro ("¿Qué representa una revolución y un cambio de régimen en la nueva edición de un diccionario? Las ediciones de 1869 y 1884 en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE"), analiza el tratamiento lexicográfico por parte de la Academia, en las ediciones undécima y decimosegunda de su diccionario, del léxico relativo al poder político del momento, en el que los académicos estaban relacionados o implicados (en pleno Sexenio Revolucionario la primera, y encauzada la Restauración borbónica la segunda). Así, por ejemplo, si resultan llamativas las modificaciones en acepciones de voces como *barricada*, *descamisado*, *democracia*, *demagogia*, *huelga* o *retrógrado*, e incluso en otras con connotaciones negativas como *ametrallar*, *mano oculta*, *polizonte*, *separatista* o *terrorista*, más significativas resulta la ausencia de voces no lematizadas relativas a la Corona (como *carlismo*, *isabelino*, *vicalvarista*, etc.), de partidos políticos señalados (del tipo *becerrista*, *esparterista*, *sagastino* o *zorrillista*) o de ideólogos del socialismo (*bakouninista*, *comtista*, *fourierista* y *proudhoniano*, entre otros). Tal como observa la autora, parece decisiva la orientación que imprimió el director de la Academia en ese periodo, Mariano Roca de Togores, marqués de Molins, respecto al tratamiento de estos temas.

Tal y como puede desprenderse de la lectura de la presente reseña, el libro supone una obra clave para conocer en profundidad determinados aspectos de la labor lexicográfica académica del último tercio del XIX, con notables aportaciones. Y es que como nota José Manuel Bleca en las páginas de su "Presentación", "[...] El curioso lector encontrará en ella multitud de noticias, de datos y de valoraciones en los trabajos de valiosos investigadores. El lector erudito podrá comprobar que afortunadamente la investigación centrada en la lexicografía académica ha conseguido un altísimo nivel de calidad" (p. 12).

Manuel José Aguilar Ruiz
Departamento de Filología Española
Facultad de Filología, Traducción y Comunicación
Avenida de Blasco Ibáñez, núm. 32, 3.º planta, despacho núm. 13
46010 Valencia
Correo electrónico: Manuel.J.Aguilar@uv.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 través de la [plataforma habilitada para ello](#).

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 (con su traducción al inglés), 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
José J. Gómez Asencio (1953-2022). <i>In memoriam</i>	3

Artículos:

"Corpus y herramientas digitales para el estudio de la historiografía lingüística hispánica", <i>Elena Battaner Moro & Cristina V. Herranz Llácer & Ana Segovia Gordillo</i>	11
"Ideología y ejemplificación. El caso de la Gramatica spagnola e italiana de Lorenzo Franciosini (1624)", <i>Mariarosaria Colucciello</i>	41
"Educadores frente a académicos: posturas contrarias a la Academia en las ortografías escolares del siglo XIX (1800-1844)", <i>Leticia González Corrales</i>	63
"La aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del s. XX", <i>Susana Pastor Cesteros</i>	87
"Tratados de catalanismos revisados. Vicente Salvá (<i>Compendio</i> , 1838) y Lorenzo de Alemany (<i>Elementos</i> , 1842), ¿semejanza fortuita o reacción deliberada?", <i>Jenny Brumme & Natalia Terrón Vinagre</i>	113
"Dos gramáticas de español para italo hablantes con ediciones póstumas: terminología verbal, tradición gramatical y revisiones (1872-1965)", <i>Felisa Bermejo Calleja</i>	135
"Los tiempos verbales en la ejemplificación gramatical de la primera mitad del siglo XIX", <i>Francisco Escudero Paniagua</i>	157
"Carlota Remfry (1869-1957): un acercamiento a sus traducciones multilingües", <i>Matilde Gallardo Barbarroja & M.ª Luisa Calero Vaquera</i>	179
"Bartolomé Mitre y la filología. Aproximaciones lingüísticas a la historia americana", <i>Emiliano Battista</i>	205

"Otro punto de vista: una historiografía lingüística femenina en Brasil (1960-1990)", *Cristina Altman & Julia Lourenço* 231

Reseñas:

M.^a Ángeles Blanco Izquierdo & Gloria Clavería Nadal (eds.): *El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX: evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899*. Berlín: Peter Lang, 2021, 537 pp. (Manuel José Aguilar Ruiz) 253

Criterios editoriales del BSEHL 261