



Quaderni di ricerca

# Texts and ideas in the history of language learning and teaching

*edited by*

Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini





QUADERNI DEL CIRSIL  
17 - 2024



<https://cirsil.it/>

### *Direttore*

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, il prof. Hugo Lombardini.

### *Ex direttori del CIRSIL*

Prof.ssa Anna Mandich (Università di Bologna), prof.ssa Nadia Minerva (Università di Bologna), prof.ssa Maria Colombo (Università di Milano), prof. Giovanni Iamartino (Università di Milano), prof. Félix San Vicente (Università di Bologna).

### *Comitato scientifico*

Monica Barsi (Università di Milano)  
Michel Berré (Università di Mons)  
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)  
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)  
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)  
José J. Gómez Asencio † (Università di Salamanca)  
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)  
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)  
Giovanni Iamartino (Università di Milano)  
Douglas Kibbee (Università di Illinois)  
Hugo Edgardo Lombardini (Università di Bologna)  
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)  
Silvia Morgana (Università di Milano)  
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)  
Valentina Ripa (Università di Salerno)  
Félix San Vicente (Università di Bologna)  
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)  
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)  
Renzo Tosi (Università di Bologna)  
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico, è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a “doppio cieco” (double blind peer-review).

# Texts and ideas in the history of language learning and teaching

[17]

*edited by*  
Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini





Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2024 degli autori.  
Tutti i diritti riservati

Il volume beneficia di un contributo per la pubblicazione da parte dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'ambito del progetto “La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio” PRIN 2017 (prot. 2017J7H322) finanziato dal MUR.

Text and ideas in the history of language learning and teaching [17] a cura di Giulia Nalesso, Alessandra Vicentini – VI + 270 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 17) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5793-2

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>,  
licenza Creative Commons CC BY 4.0.

Finito di stampare nel mese di giugno 2024  
da Editografica - Bologna

---

## Table of contents

<i>Alessandra Vicentini, Giulia Nalesso</i> , Exploring language learning and teaching through texts and ideas: A historiographical perspective .....	1
<i>Giulia Nalesso</i> , Obras lexicográficas para el aprendizaje del español y del italiano en el siglo XVI: el caso del <i>Vocabulario de las dos lenguas</i> de Las Casas (1570) .....	5
<i>Anna Polo</i> , La nomenclatura en la <i>Gramatica española</i> de J.F. Perles y Campos (1689) .....	27
<i>Victoriano Gaviño Rodríguez, María José García Folgado</i> , LinPePrensa. Ideas sobre la lengua y su enseñanza en la prensa histórica española (1800-1939) .....	51
<i>Natalia Peñín Fernández</i> , Los repertorios lexicográficos ¿menores? en la lexicografía italoespañola: aproximación a la nomenclatura de Francesco Marin .....	75
<i>Florencia Ferrante</i> , Una traducción en clase de español: algunas observaciones sobre la versión española de <i>De los deberes de los hombres</i> (1843) de Silvio Pellico, traducida y corregida con notas gramaticales por Manuel Galo de Cuendías .....	93
<i>Polina Shvanyukova</i> , Theory, practice or an impracticable combination of the two? .....	111
<i>Esteban Lidgett, María José García Folgado</i> , La enseñanza de la lengua en la prensa pedagógica argentina a comienzos del XX: un análisis las intervenciones en <i>El Monitor de la educación común</i> (1900-1922) .....	129
<i>Daria Zalesskaya</i> , Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1960: influence des idées des linguistes-slavistes .....	153

<i>Alessandra Vicentini</i> , 1950s textbooks for EFL teaching and learning in Italy: A historiographical analysis .....	179
<i>Silvia Gilardoni</i> , Per una storia del metodo glottodidattico della grammatica valenziale.....	203
<i>Andrea Nava</i> , From knowledge telling to knowledge transforming. Towards a new view of writing in English language teaching in Italian universities in the last two decades of the 20th century....	225
<i>Félix San Vicente</i> , <i>Marco Mazzoleni</i> , <i>Carmen Castillo Peña</i> , <i>Ana Lourdes de Hériz</i> , <i>Hugo E. Lombardini</i> , <i>Juan Carlos Barbero Bernal</i> , LITIAS. Lo italiano en territorios hispanófonos .....	245



---

## Exploring language learning and teaching through texts and ideas: A historiographical perspective

Alessandra Vicentini, Giulia Nalesso

This volume brings together peer-reviewed contributions that analyze an array of textual genres spanning diverse historical periods, countries and cultures, and encompassing various languages. The texts reflect the evolving landscape of ideas and socio-historical paradigms pivotal to language teaching and learning. Ranging from the 16<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century, these contributions employ diverse methodological perspectives, with a common denominator being the historiographical slant. The authors delve into questions such as: how – and why – were pedagogical texts compiled across diverse countries and periods? How can these texts be analyzed linguistically? How have other textual genres – general and specialized press, literary texts, travel books, etc. – contributed to enhancing the debate on foreign language teaching? How do these texts relate to the socio-political and historical context(s)?

Following a chronological order, **Giulia Nalesso** opens the collection with an article about Las Casas's *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570). The goal is to examine the author's educational intent in creating the lexicon for learning Italian and Spanish as foreign languages. The text's content and structure are analyzed, emphasizing its pedagogical role and importance as the first printed Italian-Spanish dictionary.

Cristóbal de Las Casas's *Vocabulario* is also tackled in **Anna Polo**'s study, serving as a benchmark alongside Lorenzo Franciosini's *Vocabolario italiano e spagnolo* (1620) for a comparison with the interlinguistic equivalences presented in the bilingual *Gramatica española* by J.F. Perles y Campos (1689), whose nomenclature is thoroughly examined.

Moving into the 19<sup>th</sup> century, the *LinPePrensa* project, outlined in the contribution by **Victoriano Gaviño Rodríguez** and **María José García Folgado**, endeavors to explore the circulation and expression of ideas concerning language and its teaching in written press from the 19<sup>th</sup> century to the initial decades of the 20<sup>th</sup> century. This timeframe holds particular significance, aligning with the evolution of philology as a scholarly discipline and the press, which emerges as a social forum for opinions and public discourse. This research line mirrors recent academic approaches to non-traditional sources, aiming to unearth novel data and expressions that may enhance our understanding of the history of linguistic thought.

**Natalia Peñín Fernández** delves into one of the so-called ‘minor lexicographical repertoires’ within didactic works – such as grammars or specialized manuals as well as literary or informative works (travel books, etc.). Her scrutiny centers on the nomenclature *Raccolta dei nomi sostantivi più necessari a sapersi* included in Francesco Marin’s grammar published in Rome in 1833. The analysis dissects certain orthographic and accentuation elements, drawing comparisons with the *Diccionario de la Academia* published in 1817.

The focus of **Florencia Ferrante**’s study lies at the intersection between the history of language teaching and learning and translation history. It concentrates on the work *De los deberes de los hombres, discurso dirigido a un jóven* (Toulouse, 1836) by Spanish liberal Manuel Cuendías, who translated into Spanish Silvio Pellico’s renowned moral treatise *Dei doveri degli uomini. Discorso ad un giovane* (1834). The text includes a number of grammatical annotations of a contrastive nature between Spanish and French, as Cuendías utilizes it in his Spanish language courses at the Royal College of Toulouse. The essay’s aim is to highlight the political and educational context against which this unusual translation from Pellico’s text was published and examine the translator’s comments within the framework of his linguistic and didactic ideas.

**Polina Shvanyukova**’s paper takes us to post-Unification Italy, investigating English language teaching to assess the impact of its institutionalization on both content and teaching methodologies within the emerging national education system. The study meticulously examines

two official syllabi for teaching English as a foreign language in higher-rank state technical schools (*istituti tecnici*), which were issued in 1876 and 1886. The objective is to identify overarching concepts, continuities and changes in the strategies for teaching modern foreign languages as endorsed in official governmental documents.

Now well into the 20<sup>th</sup> century and moving to South America, **Esteban Lidgett** and **María José García Folgado**'s contribution analyzes the articles on language teaching methods published in *El Monitor de la educación común*, a pivotal periodical devoted to pedagogical issues in early-20<sup>th</sup>-century Argentina. In particular, the paper explores the period spanning from the education reform (1900) to the establishment of the *Instituto de Filología* (1922), which was marked by a prolific language debate and notable shifts in pedagogical approaches. The gradual professionalization of linguistic knowledge played a key role in shaping the definition of school contents for language teaching.

**Daria Zalesskaya** leads us back to Europe through France and Russia, by exploring textbooks of Russian as a foreign language compiled and published in French-speaking countries for French-speaking students. The analysis encompasses the portrayal of the Russian language and culture, as well as its speakers, the teaching methods employed, and the influence of linguistic ideas during the first half of the 20<sup>th</sup> century.

Dealing with post-fascist Italy and English language teaching and learning is **Alessandra Vicentini**'s paper. It presents a case study centered on a corpus of textbooks of English for Italian learners from the 1950s, sourced from the online *Catalogo Nazionale OPAC SBN* (<https://opac.sbn.it>). The article scrutinizes the structure, contents, purposes and teaching approaches of the textbooks, proposing a preliminary classification. The historiographical analysis uncovers some of the educational policies and teaching methods adopted by the Italian education minister, influenced by practices from across the English Channel and the Atlantic Ocean.

The origins of the valency grammar model proposed by Lucien Tesnière in France in the 20<sup>th</sup> century is the subject of **Silvia Gilardoni**'s paper. Its pedagogic application and contribution to the history of language teaching are addressed. Beginning with Tesnière's own reflections and methodological suggestions, the analysis extends to scholars who

have disseminated the valency theory from the perspective of language teaching. The work outlines the reasons behind the model's effectiveness as both a tool and a method for metalinguistic reflection and the development of linguistic-communicative skills.

**Andrea Nava** leads us to Italy in the second half of the 20<sup>th</sup> century, a period marked by the beginning of experimentation in the teaching of the English language rather than its literature in Italian universities. These mainly engaged academics from non-linguistic faculties (Politics, Economics and Commerce, etc.). By scrutinizing a corpus of ESP materials designed for Italian university students, the paper investigates the increasing emphasis placed on writing (as opposed to reading) in the Italian university context during the period analyzed.

**Félix San Vicente, Marco Mazzoleni, Carmen Castillo Peña, Ana Lourdes de Hériz, Hugo E. Lombardini, Juan Carlos Barbero Bernal**, finally, close this volume, by presenting the LITIAS PRIN Project, now in its final phase. Its goal is to create a corpus of texts for interpreting and evaluating the impact of the Italian language and culture on Spanish-speaking countries, especially in Latin America. This is pursued by locating and cataloguing works published in these countries, encompassing didactic texts (IFL grammars and bilingual Italian-Spanish dictionaries) and non-literary translations of Italian originals.

In conclusion, by employing different analytical approaches, the contributions in this volume tackle different cultures and languages, diverse spatial and temporal dimensions, all underpinned by the same historiographical perspective. The variety of texts, periods and genres examined offer new research viewpoints, making this work relevant to the reconstruction of the history of didactic methods and practices of foreign and non-foreign languages.

We would like to thank the authors, the peer reviewers who helped to improve the papers and CIRSIL for hosting the essays in the *Quaderni* series.

---

# Obras lexicográficas para el aprendizaje del español y del italiano en el siglo XVI: el caso del *Vocabulario de las dos lenguas de Las Casas* (1570)

Giulia Nalesso

Universidad de Padua

RESUMEN: Situándonos en los marcos de la lexicografía, la historiografía lingüística y la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, estudiamos el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570) de Las Casas con el propósito de arrojar luz sobre la intención didáctica de su autor, el cual recopiló este repertorio lexicográfico como herramienta para los procesos de adquisición del italiano y del español, entendidos como idiomas extranjeros. Para ello, después de una breve contextualización, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los contenidos y de la estructura del texto destacaremos el papel pedagógico de la obra, que abrió la primera etapa de la tradición lexicográfica italoespañola, siendo el primer diccionario bilingüe impreso de este binomio lingüístico.

PALABRAS CLAVE: Lexicografía, historiografía, Las Casas, aprendizaje de lenguas extranjeras, historia de la enseñanza de las lenguas.

ABSTRACT: Within the fields of Lexicography, Linguistic Historiography and History of foreign languages teaching, this paper studies the *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570) by Las Casas to examine the didactic intention of the author, who compiled this repertoire as a tool for the learning of Italian and Spanish, considered as foreign languages. To this end, after a brief overview, starting from a quantitative and qualitative analysis of the text's contents and structure, the paper will focus on its pedagogical role, which marked the opening of the Italian-Spanish lexicographic tradition, since it was the first printed bilingual dictionary of this linguistic combination.

KEYWORDS: Lexicography, Historiography, Las Casas, foreign language learning, history of language teaching.

## 1. Introducción

Presentamos un análisis dedicado al *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de Las Casas basándonos en la *editio princeps* publicada en Sevilla en 1570, a saber, el primer diccionario bilingüe impreso español-italiano – y, más en general, del español con otra lengua vulgar –, que tiene una explícita función pedagógica.

Nos fijaremos en el estudio de los contenidos y de la estructura del texto a fin de resaltar el papel de esta obra lexicográfica como herramienta didáctica en el siglo XVI para los aprendientes no nativos de español e italiano. Efectivamente, como escribe el mismo autor en el prólogo, el *Vocabulario* fue redactado “para responder a la acuciante necesidad que tenían de una obra así los hablantes de español y de italiano, especialmente los españoles” (Alvar Ezquerro 2023). Se trata, además, de un texto que tuvo mucha fortuna editorial, ya que se reeditó y reimprimió hasta 1622, esto es, hasta la publicación del *Vocabolario italiano e spagnuolo* de Franciosini (1620). Destacamos, de manera particular, el éxito que tuvo en Italia, corroborado por el número de ejemplares que se publicaron en este país, precisamente en Venecia por distintas prensas, que contenían novedades modernizadoras con respecto a la príncipe sevillana y que resultaron de gran utilidad para el aprendizaje lingüístico.

Cabe señalar que el presente trabajo forma parte del proyecto RE-VALSI<sup>1</sup>, acrónimo italiano de *Informatica umanistica per il recupero e la valorizzazione del patrimonio lessicografico spagnolo-italiano*, que, enmarcándose en los ámbitos de la historiografía lingüística, la lexicografía bilingüe y las humanidades digitales, pretende desarrollar un protocolo para la retrodigitalización de un conjunto de obras lexicográficas publicadas hasta el siglo XX (Nalesso en prensa) para crear una biblioteca digital de textos de la tradición lingüística italoespañola de acceso abierto, interactiva e interoperable según los principios FAIR (Wilkinson *et al.* 2016). El objetivo se podrá cumplir después de una primera fase

<sup>1</sup> Cofinanciado por la Universidad de Padua y el Fondo Sociale Europeo REACT EU - Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020 del Ministerio italiano de la universidad y de la investigación (MUR) - decreto n. 1062 del 10 de agosto de 2021.

de análisis historiográfico y catalográfico de los materiales que componen el corpus de trabajo, del cual esta contribución es un ejemplo.

Todo esto servirá para avanzar en la reconstrucción de la historia de la enseñanza de las lenguas y de las ideologías sobre las que esta se asienta e, igualmente, de los procesos de difusión de italiano y español como medios de comunicación que conectan los pueblos.

## 2. El autor y la obra

### 2.1. Cristóbal de Las Casas

Tenemos pocos datos sobre Cristóbal de Las Casas: nació aproximadamente en 1530 en Sevilla (Rodríguez Marín 1918), como se afirma en las páginas iniciales de la obra objeto de análisis (las composiciones de Laínez y de Vadillo y la licencia del rey) y también según los datos que se recogen en la *Biblioteca Virtual de la Filología Española* creada por Alvar Ezquerro (2023). Murió en su ciudad natal después de la publicación de la primera edición del *Vocabulario*, posiblemente en 1576 o 1583 (Gallina 1959 y Lope Blanch 1988). Parece que transcurrió algunos años en Italia, pese a que no tenemos documentación cierta sobre esta estancia, “es cosa muy probable – dado el conocimiento que de la lengua Toscana alcanzó –” (Lope Blanch 1988: IX).

### 2.2. Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana

Como ya hemos señalado, el *Vocabulario de las dos lenguas*, publicado por Alonso Escriuano<sup>2</sup> en 1570, es el primer diccionario bilingüe bidireccional impreso del español con el italiano y también del español con otra lengua europea. Según Nieto Jiménez (1994: 352) “[es] oportuno enfrentar el quehacer de Nebrija al de los que pueden considerarse en

<sup>2</sup> Según EDIT 16, Escriuano fue un editor e impresor activo en Sevilla de 1567 a 1577. En 1570 se ocupó del *Vocabulario* de Las Casas por encargo de Francisco de Aguilar, librero y editor, que trabajó posteriormente con Andrea Pescioni, editor de la segunda edición sevillana del diccionario.

rigor primeros lexicógrafos de nuestra lengua con respecto al italiano y al inglés. Me refiero a Cristóbal de Las Casas y Richard Percyvall”. Es un diccionario en orden alfabético, con una estructura fija, que inauguró la etapa inicial de la lexicografía bilingüe hispanoitaliana (ss. XVI-XVII) que terminó con la aparición en 1620 del *Vocabolario italiano e spagnolo* de Franciosini en Roma: “Las Casas y Franciosini, representan una época y un modelo de diccionario [...] a la primera hay que atribuirle en su esencialidad el haber dado origen a la lexicografía bilingüe europea” (San Vicente 2010: 52-53). A pesar de que Franciosini incorporó todo el repertorio de Las Casas, ampliándolo, según Alvar Ezquerra (2002: 28) “[...] Cristóbal de Las Casas logró un notable éxito durante los siglos XVI y XVII, hasta que surgió, cincuenta años después de la primera salida, otro diccionario bilingüe que lo desbancó [...] pues siguió imprimiéndose hasta los últimos años del siglo XVIII, con muy pocos añadidos sobre la primera edición”.

Asimismo, es el único diccionario publicado en el siglo XVI “digno de este nombre en que la lengua española se ponía en relación con cualquier otro idioma románico, excepción hecha del diccionario plurilingüe de Ambrosio Calepino”<sup>3</sup> (Lope Blanch 1988: X). En efecto, parece que en la época los repertorios lexicográficos bilingües del español con otras lenguas vulgares no se publicaban porque no había necesidad de tales recursos, ya que se solían utilizar obras plurilingües o porque se recurría a vocabularios de latín como “paso intermedio para ir de una lengua vulgar a otra” (Alvar Ezquerra 2002: 23). De todos modos, este fue reconocido pronto como material útil para la adquisición del castellano y del toscano tanto que los tratadistas contemporáneos lo aconsejaban, por lo menos en las fases iniciales del aprendizaje. A modo de ejemplo, en el *Arte muy curiosa por la qual se enseña el entender y hablar la lengua italiana* Trenado de Ayllón (1596: 20v) asevera “Al principio es muy util el de Christoual de las Casas”, antes de pasar al diccionario monolingüe “por estar en ellas [los monolingües] mas estendida su claridad”.

<sup>3</sup> *La editio princeps* apareció en Reggio Emilia en 1502 como diccionario de latín con un reducido número de entradas griegas y, tras una serie de reediciones y reimpressiones, fue editado nuevamente en 1550 en Venecia como obra trilingüe, añadiendo el italiano (Gallina 1959: 97).



Es más, en el siglo XVI aparecieron los primeros materiales finalizados explícitamente al estudio del castellano en Europa. El primer diccionario que incluyó el español es el trilingüe publicado de manera anónima en 1520 en Amberes, el *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. Según Lope Blanch (1990: 24) “Por razones históricas, fue en los Países Bajos donde – dada la estrecha vinculación política de esos territorios con la Corona española – más pronto se sintió la necesidad de conocer la lengua castellana”. Fue allí, en Lovaina, donde se editó, de nuevo anónimamente, la primera gramática del español para extranjeros en 1555, la *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespáñola*. Por su parte, en Italia se abrió una importante tradición de publicaciones lexicográficas y gramaticales para el aprendizaje del castellano, cuyos iniciadores fueron, por un lado, Ulloa (1553) y, por otro, Alessandri (1560) y Miranda (1566)<sup>4</sup>. En este país, el *Vocabulario* de Las Casas alcanzó un gran éxito, más que en España, ya que fue reeditado y reimpresso una y otra vez hasta la última publicación de 1622.

### 3. La finalidad didáctica de la obra

Centrándonos, en particular, en la situación del aprendizaje del castellano en Italia durante el siglo XVI a pesar de que se habían publicado ya algunos tratados gramaticales para este propósito, entre los cuales destacamos los citados anteriormente, se seguía estudiando las lenguas a través de repertorios lexicográficos pertenecientes a diferentes tipos de obras utilizados como recurso para la lectura en un idioma extranjero. Se trataba de glosarios, nomenclaturas, relaciones, índices, tablas, etc. que tenían unas características comunes, a saber, se presentaban bajo la forma de listas de palabras recopiladas para la comprensión de textos.

<sup>4</sup> Cuyas ediciones críticas han sido propuestas por Polo (2017) y Castillo Peña (2020) en el ámbito del proyecto *Epigrama*, dirigido por Castillo Peña (Universidad de Padua) y San Vicente (Universidad de Bolonia), que tiene el objetivo de crear una biblioteca – impresa y digital – de ediciones críticas de textos antiguos de la tradición gramatical del español en Italia.

Según Fajardo Aguirre (2023: 6) son materiales “[...] que se anexas generalmente al final de obras de relación histórica, algunas de ellas con elaboración literaria”. Estos materiales, que Nieto Jiménez (2000) concibe como “lexicografía menor”<sup>5</sup>, abrieron el camino a lo que actualmente es un producto lexicográfico. Sin embargo, podemos incluir el género vocabulario, como el que nos ocupa aquí, en la serie de recursos fundamentales para la enseñanza de la lengua, que entra de lleno, por sus estructura y contenido, en la lexicografía (ni *menor* ni en lo que podemos denominar *pre-lexicografía*) siendo un diccionario alfabético general estructurado. Efectivamente, emerge el propósito pedagógico de la obra ya en los paratextos iniciales: en las aprobaciones y en el *imprimatur* se afirma que es una herramienta valiosa para aprender fácilmente las lenguas toscana y castellana, tanto para los españoles como para los italianos, y lo mismo declara el autor en el prólogo. Todo esto pone de relieve la explícita intención de redactar una obra con la finalidad de instruir y enseñar.

Para ello, el leuario se divide en dos secciones que cubren la mayor parte de la obra, (i) el vocabulario italiano>español “Primera parte del vocabulario de la lengua toscana y castellana” (pp. 13r-153v) y (ii) el vocabulario español>italiano “Segunda parte del vocabulario de las dos lenguas castellana y toscana de Christoval de las Casas. Donde se contiene la declaración de castellano en toscano” (pp. 155r-247r). Además del repertorio lexicográfico, entendido como instrumento para el aprendizaje lingüístico y la decodificación de textos extranjeros, el *Vocabulario* cuenta con algunos aparatos didácticos encaminados precisamente al estudio fonético-fonológico de ambas lenguas. El texto se abre con la “Introducion para leer, y pronunciar bien las lenguas Toscana y Castellana” (pp. 10r-11v), en la que el autor detalla las reglas, en primera instancia, del italiano basándose en la “comun pronunciacion de los naturales, y mas doctos de’lla” (Las Casas 1570: 10v) cotejando los so-

<sup>5</sup> Ya en 1477 había aparecido en Venecia una nomenclatura anónima de italiano y alemán, *Introito e porta de quele che voleno imparare e comprender todescho a latino, cioe taliano*, a partir de la cual “habrían de hacerse en los años siguientes muchas y muy variadas ediciones con adición de otras lenguas europeas. La española se incluye por primera vez en la edición de Venecia de 1513” (Lope Blanch 1988: XI).

nidos toscanos con los del latín y, después, desde una perspectiva contrastiva, del español en el apartado titulado “Advertencia en la pronunciación Castellana” (pp. 12r-12v). En sendas partes, se presentan primero los alfabetos y, a continuación, las maneras de articular vocales, consonantes, diptongos, sílabas y se comentan casos excepcionales. Asimismo, se advierte sobre la complejidad de la lengua italiana desde el eje de la variación diatópica, en particular en lo que a la variedad léxica y fonética se refiere: en la dedicatoria leemos “Y siendo pues tan grandemente copiosa, que aunque tiene este nombre particular, corre generalmente en el escreuirle por toda Italia, añadiendole el escriptor de cada tierra los vocablos, que mas escogidos, ò mas à su proposito le parescen” (Las Casas 1570: 5r). Esta sección consagrada a la pronunciación se abre señalando “Aunque parece cosa difícil, dar regla cierta en la pronunciación de la lengua Toscana, por la variedad que ay de pronunciar en los particulares pueblos de toda Italia [...]” (Las Casas 1570: 19r), lo que lleva a suponer un profundo conocimiento de la realidad geográfica y lingüística italiana del autor. A este propósito, Gallina (1959: 171) asevera que tuvo una gran capacidad para traducir vocablos del español al italiano libres de errores, presentando un nivel de corrección muy distinto con respecto al trabajo realizado por sus predecesores.

A estas alturas, nos parece obligado subrayar que en las sucesivas ediciones y reimpressiones<sup>6</sup> aumentaron los elementos didácticos. En concreto, de la segunda edición publicada en 1576, la primera que vio la luz en Italia, tras las reglas de pronunciación se añadieron dos tratados redactados en italiano<sup>7</sup> sobre el español: “Osservationi, ouero introductioni della Lingua Castigliana” y “Della ortografía et mvtamento di lettere della Lingua Castigliana”.

<sup>6</sup> Gallina (1959) y Acero (1991) dan cuenta de once ediciones del *Vocabulario* publicadas en Venecia por distintas prensas (1576, 1582, 1587, 1591, 1597, 1600, 1604, 1608, 1613, 1618, 1622), por encima de las dos sevillanas, la príncipe y la de 1583. Para la realización de este trabajo se han rastreado varios repositorios en línea (EDIT 16, BVFE, etc.) que confirman la existencia de trece ejemplares entre ediciones y reimpressiones.

<sup>7</sup> A diferencia de la primera edición en la que la lengua vehicular es solo el castellano (§4.2).

Del mismo modo, de la siguiente edición veneciana (1582) en adelante se hallan en la parte español>italiano añadidos del italiano Camilli, anunciados en la portada: “Et accresciuto da Camillo Camilli di molti vocaboli, che non erano nella prima impressione”. Gallina (1959: 172 y ss.) los considera de escasa utilidad debido al exiguo número y a la poca calidad porque se trataría de variantes gráficas de vocablos de las ediciones anteriores o de formas poco correctas. Por otro lado, Wiezell (1975: 103) afirma que Camilli aporta cierta mejora al *Vocabulario*: “[...] there are numerous cases of improvements in the quality of the Las Casas dictionary”, sobre todo en lo que atañe a la adición de neologismos italianos. Estos se incorporaron a la lengua toscana tras las primeras ediciones de la obra y, aparentemente, no había equivalentes castellanos: “What Gallina calls imprecision is rather a lack of Spanish Latin-ate wordstock in 1580 [...] to render adequately the more developed Italian terminology” (Wiezell 1975: 111). Parece, además, que la publicación de 1591 – aunque partiendo de los volúmenes de 1582 y 1587 – presenta una cantidad notable de nuevas entradas en ambas direcciones. Asimismo, se aprecia una mayor cantidad de añadidos de Camilli, declarados en la portada: “Et accresciuto di nuouo da Camillo Camilli di molti vocaboli, che non erano nell’altre impressioni”.

Las reimpressiones se sucedieron hasta 1622, contamos en total con veintiséis testimonios basados en distintos ejemplares que conllevan los mismos contenidos y añaden nuevos errores, sin corregir los previos a pesar de que se declare a partir del subtítulo de 1618 “Nuovamente Corretto, & Ristampato”.

## 4. Características generales

### 4.1. La estructura

En lo que a la macroestructura se refiere, como ya se ha adelantado, el vocabulario se divide en dos partes, en la primera la lengua de partida es el italiano y en la segunda el español, que contienen un leuario de aproximadamente 18.000 entradas italianas y 12.000 castellanas. La presentación de los lemas sigue el orden alfabético de la A a la Z, cada letra

presenta una serie de subdivisiones internas que, en el caso de la A, por ejemplo, son: AB-AC-AD-AE-AF-AG-AH-AI-AL-AM-AN-AP-AQ-AR-AS-AT-AV-AZ. El alfabeto italiano es el siguiente: A, B, C, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, Z. Por ende, está compuesto por 22 letras, a pesar de que en el lemario sean 20, ya que no se distingue la U mayúscula de la V y no se contemplan las letras K y X. A este propósito, “La x no se vea en esta lengua, aunque algunos la ponen en principio de nombres propios, como *Xerse*” (Las Casas 1570: 10v). Por su parte, el alfabeto español es el mismo que en italiano: A, B, C, D, E, F, G, H, I (se incluye aquí la Y, con las siguientes subdivisiones: YA, YE, YO, YV y también la J en las reglas de pronunciación que preceden el vocabulario), L (aparece también el dígrafo LL), M, N (de entre los artículos no hay una sección dedicada a la Ñ, pero en la introducción se describe como letra independiente para explicar el fonema italiano /gn/), O, P, Q, R, S, T, V (se distingue entre vocal y consonante), X, Z.

El diccionario se estructura en doble columna: las unidades léxicas españolas van en redonda y las italianas en cursiva, en ambas partes a pesar de la lengua de partida y la de llegada: el lemario, en la primera sección, está formado por un lema italiano en cursiva y, tras un punto, se coloca la equivalencia española en redonda, o equivalencias en el caso de que haya variantes divididas por comas; la segunda sección presenta los lemas castellanos en redonda y las traducciones al italiano en cursiva según la misma configuración. Raramente se añade información sobre categorías gramaticales, marcación diafásica o diatópica, aclaraciones de uso. Analizando la microestructura, los artículos están compuestos, en la mayoría de los casos, por una entrada de un solo lema con uno o más equivalentes, sin otro tipo de dato. Empero, hay otras tipologías de artículos que presentan más detalles debido al mayor número de acepciones que se incluyen, como en el caso de los ejemplos de 12 a 21 a continuación.

(1) *Abantico*. Antiguamente.

(Las Casas 1570: 13v)

(2) *Abad*. *Abbate*.

(Las Casas 1570: 155r)

Asimismo, hallamos (i) artículos con entrada de más de un lema, generalmente dos lemas unidos por una coma o una conjunción, & en italiano, ò u o en castellano (3, 4, 7); (ii) artículos con unidades pluriverbales libres o fijas (5, 6, 7); (iii) reenvíos (8).

- |   |                                     |                        |
|---|-------------------------------------|------------------------|
| (3) <i>Gioco, &amp; à gioco, &amp; ingioco.</i> | De burla, à placer, sueltamente.    | (Las Casas 1570: 69v)  |
| (4) Cillero ò despensa.                         | <i>Cellaro.</i>                     | (Las Casas 1570: 180v) |
| (5) <i>Di di indi.</i>                          | De dia en dia.                      | (Las Casas 1570: 51r)  |
| (6) Ahorrar esclauo.                            | <i>Liberare.</i>                    | (Las Casas 1570: 158v) |
| (7) <i>Abborrare.</i><br><i>Abborracciare.</i>  | Hazer, o adereçar mal.<br>Lo mesmo. | (Las Casas 1570: 13v)  |
| (8) Deshonor, vee deshonra.                     |                                     | (Las Casas 1570: 186v) |

## 4.2. Los contenidos

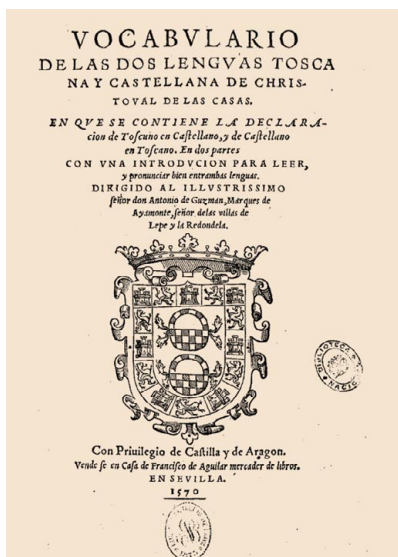
Como se lee en la imagen a continuación, la portada de la edición príncipe, cuyo texto en versión digitalizada manejamos para esta investigación<sup>8</sup>, reza:

VOCABULARIO / DE LAS DOS LENGVAS TOSCA / NAY CASTELLANA DE CHRIS- / TOVAL DE LAS CASAS. / EN QVE SE CONTIENE LA DECLARA- / cion de Toscano en Castellano, y de Castellano / en Toscano. En dos partes / CON VNA INTROVCION PARA LEER, / y pronunciar bien entrambas lenguas. / DIRIGIDO AL ILLVSTRIS-

<sup>8</sup> El ejemplar que se encuentra en la Sede de Recoletos de la Biblioteca Nacional de España (disponible en la *Biblioteca Digital Hispánica*: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000127110&page=1>) con localización: U/6948 (Colección Usoz).

SIMO / señor don Antonio de Guzman, Marques de / Ayamonte, señor  
 delas villas de / Lepe y la Redondela. / [adorno] / Con Priuilegio de Cas-  
 tilla y de Aragon. / Vende se en casa de Francisco Aguilar mercader de  
 libros. / EN SEVILLA. / 1570 [sic.]

Imagen 1. Portada del *Vocabulario de las dos lenguas* (1570).



Se presentan, obviamente, datos de la obra y se declara que el diccionario incluye una guía para aprender las reglas de pronunciación de ambos idiomas. El metalenguaje es el español escrito en redonda, apartados didácticos y unidades ejemplares incluidos, los ejemplos italianos intercalados en el texto están en cursiva:

(9) [...] Antes suena cada vocal por si, como, *Guanto, Guerra, Guida*.  
 Que se pronuncian, como entre nosotros, Guante, Güero, Arguyr. (Las Casas 1570: 11v)

Las entradas siguen una estructura uniforme en doble columna, se halla el lema con su traducción a la lengua de llegada y, de vez en cuando, aparecen sinónimos. En sendas direcciones, los lemas italianos van en cursiva y los españoles en redonda, separados por puntos (los sinónimos por comas):

(10) <i>Abbaiare.</i>	Ladrar.	<i>Abbellito.</i>	Hermoseado.
<i>Abbaiatore.</i>	Ladrador.	<i>Abbentare.</i>	Holgar.
<i>Abbalordire.</i>	Atronar.	<i>Abbeuerare.</i>	Abreuar, dar à beber.
<i>Abbalordire.</i>	Entontescer.	<i>Abbiccare.</i>	Amontonar.
			(Las Casas 1570: 13r)
(11) Abilidad.	<i>Habilità.</i>	Ahorrescimiento.	<i>Odio.</i>
Abilmente.	<i>Habilmente.</i>	Abotonar.	<i>Imbottonare.</i>
Abilitar.	<i>Habilitare.</i>	Abraçar.	<i>Abbracciare, comprimere, ghernire.</i>
			(Las Casas 1570: 155r)

La mayoría de las entradas no presenta observaciones gramaticales, marcaciones o explicaciones de uso, como al contrario se observa en el vocabulario de Franciosini (1620): “[...] la construcción de sus artículos lexicográficos, los cuales gozan de una mayor extensión, así como de informaciones añadidas de diferentes tipos, característica que no ofertan los artículos de Las Casas” (Martínez Egidio 2002: 18). A pesar de esto, de una primera lectura del texto se detectan algunas excepciones, como:

(12) <i>Ah.</i>	Ay quexandose.	
<i>Ahi.</i>	Ay quexandose.	(Las Casas 1570: 17v)
(13) Ay, quexandose.	<i>Ah, ahi, ai, deh, oi.</i>	(Las Casas 1570: 158v)
(14) <i>E.</i>	Y conjuncion.	(Las Casas 1570: 57v)
(15) <i>Ed.</i>	Y conjuncion.	(Las Casas 1570: 58r)
(16) Y, conjuncion.	<i>E, ed, &amp;.</i>	(Las Casas 1570: 206r)
(17) <i>Od.</i>	En lugar de o.	(Las Casas 1570: 98v)
(18) <i>Ouer.</i>	O conjuncion.	(Las Casas 1570: 100v)
(19) O Particula dijuntiua.	<i>Od, ouero.</i>	(Las Casas 1570: 218v)



(20) *Oi.* Ay boz quexandose.  
*Oissa.* Ayssa boz de marineros.  
 (Las Casas 1570: 99r)

(21) Ayssa boz de marineros. *Oissa.*  
 (Las Casas, 1570: 158v)

El *Vocabulario* está compuesto por 248 hojas (las primeras doce, donde aparecen los paratextos iniciales, sin numerar) que ofrecen los contenidos listados a continuación, que organizamos según un índice razonado<sup>9</sup> como aportación interpretativa a la obra, ya que no disponemos de un índice original, que tiene en cuenta la estructura jerárquica de los apartados y elementos paratextuales. Las Casas marca la jerarquía interna con títulos que dividen las distintas secciones (introducción, vocabulario toscano>castellano, vocabulario castellano>toscano, etc.) y organiza en doble columna su repertorio lexicográfico en orden alfabético de la A a la Z con subdivisiones internas, el vocabulario italiano>español empieza en el folio 13r y el español>italiano en el 155r.

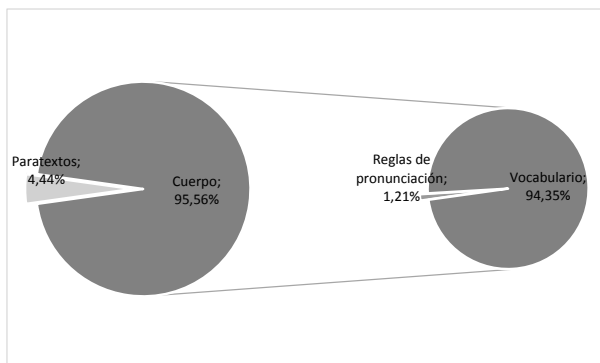
- Portada [1r]
- Aprobaciones [1v]
- [*Imprimatur*] El rey [2r-3r]
- [Dedicatoria] Al Illvstrissimo señor don Antonio de Guzman [3v-5v]
- [Composiciones poéticas] [6r-9r]
- - [Carmen de Juan de Mallara] [6r-6v]
- - [Epigrama de Francisco López] [6v]
- - [Carta de Fernando de Herrera] [7r-7v]
- - [Carta de Pedro Laínez] [8r-8v]
- - [Soneto de Juan de Vadillo] [9r]
- [Página en blanco] [9v]
- [Reglas de pronunciación] Introducion para leer, y pronunciar bien las lenguas Toscana y Castellana [10r-12v]
- [Vocabulario] [13r-247r]
- - [Portada] Primera parte del vocabulario de la lengva Toscana y Castellana [13r-153v]
- - - [Vocabulario italiano-español] [AB.]-ZV. [13r-153v]

<sup>9</sup> Los corchetes indican que los epígrafes no aparecen así en el texto, han sido añadidos para más claridad en la exposición de los contenidos.

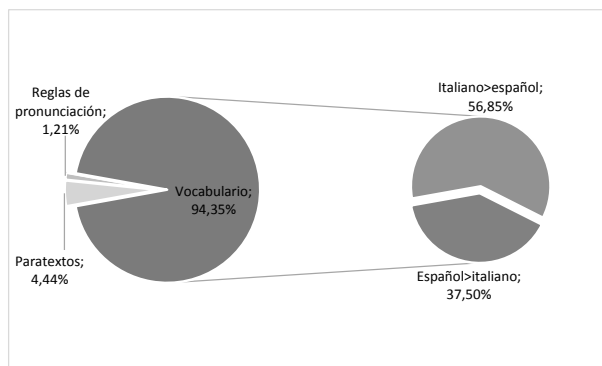
- - [Portada] Segvnda parte del vocabulario de las dos lengvas Castellana y Toscana [154r-247r]
- - - [Soneto de Juan de Mallara] [154r]
- - - [Vocabulario español-italiano] AB.-ZV. [155r-247r]
- Erratas [247v]
- Colofón [248r]
- [Página en blanco] [248v]

El cuerpo textual cubre el 95,56% del volumen, repartido entre introducción (1,21%) y repertorio lexicográfico (94,35%). Por su parte, los elementos peritextuales ocupan el 4,44% del total de la obra, se dividen en 3,63% de paratextos iniciales (aprobaciones, *imprimatur*, dedicatoria y composiciones poéticas) y 0,81% de paratextos finales (erratas y colofón).

Gráfico 1. Estructura del *Vocabulario de las dos lenguas* (1570).



Más detalladamente, la primera parte del vocabulario en la dirección italiano>español llega al 56,85% y la segunda en la otra dirección al 37,50%, destacando el desnivel de la cantidad de entradas entre las dos secciones.

Gráfico 2. Repartición de los contenidos del *Vocabulario de las dos lenguas* (1570).

De los contenidos y de los paratextos se desprende el propósito del vocabulario: facilitar la comprensión de las grandes obras italianas de la época a los españoles y, al revés, permitir el entendimiento de la lengua castellana a los italianos. En efecto, en un primer momento, las lenguas se aprendían con obras no gramaticales que ofrecían observaciones encaminadas a la lectura de textos literarios. El autor afirma que eran muchos los españoles interesados en aprender el idioma italiano, “Conociendo bien esto los hombres bien aficionados, y amigos de saber, han pretendido el conocimiento de las lenguas extranjeras, para gozar de la riqueza de’llas [...]. Entre las quales, vna de las que mayor tesoro tiene, y mejor comodidad para alcanzarla, es la Toscana” (Las Casas 1570: 4r). Igualmente, había muchos italianos que querían entender el español “Y offrecemos tambien facil comodidad à la nascion Italiana, para que tambien puedan aprender nuestra lengua, y gozar assi mesmo de lo bueno que ay escripto [...]” (Las Casas 1570: 5r). De acuerdo con Nieto Jiménez (1994: 352), Las Casas concibió el *Vocabulario* para ayudar a los italianos en la comprensión de palabras desconocidas en obras castellanas. Este parece, en realidad, el propósito principal de la obra debido a la gran cantidad de ejemplares italianos, y, asimismo, “por la débil inclinación de los españoles a aprender lenguas extranjeras” (Lope Blanch 1988: XVII) a pesar de lo atestiguado por el autor en la dedicatoria. Esto se confirmaría, además, gracias a la cantidad de entradas italianas con respecto a las españolas: Gallina (1959: 167) contabiliza 15.500 vocablos en la primera parte y 10.500 en la segunda (aproxima-

damente el 60% frente al 40%) refutando la hipótesis de Croce (1895: 27) según la cual el diccionario sería una herramienta diseñada en particular para usuarios hispanohablantes. Igualmente, Livierani (2004: 141) lo presenta como recurso para italianos debido al número de ediciones venecianas frente a las españolas en 46 años. Por último, la introducción de la edición príncipe, en la que nos basamos, finalizada a ilustrar las reglas de pronunciación de ambas lenguas dedica más atención al idioma toscano con respecto al castellano, dos folios frente a uno.

Para terminar este apartado, sin entrar en la cuestión de las fuentes, asumiendo entre otros el prólogo de Lope Blanch a la edición facsimilar de Kossoff (1988) y Livierani (2004) – retomado en Livierani y Parenti (2022) –, señalamos que el punto de partida para la recopilación de la segunda parte del diccionario (castellano>toscano) es el *Vocabulario de Romance en Latín* de Nebrija (1645), mientras que no es clara la fuente de la primera parte (toscano>castellano), aunque Las Casas habría podido basarse en el diccionario de Calepino, muy difundido en Italia y en particular en Venecia donde el mismo *Vocabulario* fue editado varias veces. La obra se caracteriza por ser original, pues “utiliza grandemente la obra de Nebrija, pero le añade un caudal léxico tan copioso, que *su libro es de los más originalmente elaborados entre los que figuran en nuestra colección*” (Gili Gaya 1947: XIX). Lope Blanch (1988) enfatiza que el autor no se limitó a ofrecer la equivalencia italiana de las unidades léxicas nebrisenses, sino que eliminó algunas voces que valoraba innecesarias y añadió un gran número de entradas. En la misma línea, Nieto Jiménez (1994: 352) asevera que se trata de un repertorio fundamental no limitado a la reproducción de Nebrija, sino que, además de sustituir las voces latinas con voces italianas, incluye nuevos lemas de manera más estructurada (por ejemplo, los numerosos agrupamientos derivativos) hasta un 30% más. En todo caso, “la deuda que contrajo de las Casas con Nebrija es evidente, tanto por lo copiado como por lo añadido y lo suprimido” (Alvar Ezquerro 2002: 28). Sin embargo, el trabajo es una selección de vocablos actuales de la época útiles a los usuarios para decodificar una u otra lengua extranjera, ya que se dejaron fuera palabras arcaicas o de uso restringido (Gallina 1959: 170).

## 5. A modo de conclusión

En este trabajo hemos presentado una descripción del *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de Las Casas con el objetivo de resaltar su intención didáctica como herramienta para el aprendizaje de los dos idiomas en el siglo XVI. Efectivamente, el análisis nos ha permitido, en primera instancia, establecer su función pedagógica conforme a sus características generales, a la estructura, así como a la presentación y repartición de los contenidos (lemario y apartados didácticos). A más y mejor, este propósito queda claro ya en los paratextos iniciales, puesto que la aplicación práctico-didáctica se expresa explícitamente en las aprobaciones, el *imprimatur* y la dedicatoria.

En segunda instancia, los datos extraídos llevan a acercarse al estudio de la evolución histórica de los métodos de enseñanza de las lenguas que, como afirma Sánchez Pérez (1992), se fundamentaban desde el principio tanto en la deducción, esto es, en el aprendizaje de la norma en tratados gramaticales para extranjeros, como en la inducción ligada al uso de la lengua objeto a partir de materiales pedagógicos de varia naturaleza, como los diálogos, los manuales de conversación y los repertorios lexicográficos. Con todo y con esto, subrayamos que es necesario profundizar en el estudio historiográfico de las fuentes primarias concebidas como recursos fundamentales para la reconstrucción de la historia de la enseñanza de las lenguas y de los métodos e ideas lingüístico-pedagógicas que la rigen. Asimismo, se facilita la comprensión de los procesos de difusión del español en Italia y, viceversa, del italiano en España a través de obras lexicográficas planteadas como medios de comunicación, o mejor dicho medios que permitieron la comunicación entre pueblos y culturas a través de la lengua, que se concibe como un producto social, cultural, histórico, político y económico.

## Bibliografía primaria

ANÓNIMO 1477, *Introito e porta de quele che voleno imparare e comprender todescho a latino, cioe taliano*, Venezia, Adamo de Rodulia.

- ANÓNIMO 1520, *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*, Antwerpen, Willem Vosterman.
- ANÓNIMO 1555, *Util y breve institution para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola*, Lovanii, Bartholomœi Gravii.
- ALESSANDRI D'URBINO, M. 1560, *Il paragone della lingua toscana et castigliana*, Napoli, Mattia Cancer.
- CALEPINO, A. 1502, *Dictionarium latinum*, Reggio Emilia, Dionigi Bertocchi.
- CALEPINO, A. 1550, *Dictionarium latinum*, Venezia, Paolo Manuzio e Johannes Gryphius.
- FRANCIOSINI, L. 1620, *Vocabolario italiano e spagnuolo*, Roma, Gio. Paolo Profilio.
- LAS CASAS, C. DE 1570, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Sevilla, Alonso Escriuano.
- LAS CASAS, C. DE 1576, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Damian Zenaro.
- LAS CASAS, C. DE 1582, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Damian Zenaro.
- LAS CASAS, C. DE 1583, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Sevilla, Andrea Pescioni.
- LAS CASAS, C. DE 1587, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Damian Zenaro.
- LAS CASAS, C. DE 1591, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Damian Zenaro.
- LAS CASAS, C. DE 1597, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Damian Zenaro.
- LAS CASAS, C. DE 1600, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Oliuier Alberti.
- LAS CASAS, C. DE 1604, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Guerra Fratelli.
- LAS CASAS, C. DE 1608, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Matthio Valentino.
- LAS CASAS, C. DE 1613, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Marc'Antonio Zaltieri.
- LAS CASAS, C. DE 1618, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Giovanni Antonio Giuliani.
- LAS CASAS, C. DE 1622, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Venecia, Pedro Miloco.
- MIRANDA, G. 1566, *Osservationi della lingua castigliana*, Vinegia, Gabriel Giolito de Ferrari.

- MIRANDA, G. 2020 [1566]. *Le osservazioni della lingua castigliana*. Edición de Carmen Castillo Peña, Padova, Cleup.
- NEBRIJA, A. DE 1645, *Vocabulario de Romance en Latín*, Salamanca.
- TRENADO DE AYLLÓN, F. 1596, *Arte muy curiosa por la qual se enseña el entender y hablar la lengua italiana*, Medina del Campo, Sanctiago del Canto.
- ULLOA, A. DE 1553, «Exposition de muchos vocablos castellanos en lengua italiana», en *Tragicomedia de Calisto y Melibea, en la qual se contienen demas de su agradable y dulce estilo, muchas sentencias philosophales y avisos muy necesarios para mancebos*, Venecia, Gabriel Giolito de Ferrari e fratelli.

### Bibliografía crítica

- ACERO, I. 1991, “Incorporaciones léxicas en el “Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana” de Cristóbal de las Casas”, *Anuario de Estudios Filológicos*, 14: 7-14 [18/06/2023] <[https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/2646/1/0210-8178\\_14\\_7.pdf#page=1](https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/2646/1/0210-8178_14_7.pdf#page=1)>
- ALVAR EZQUERRA, M. 2002, *De antiguos y nuevos diccionarios del español*, Madrid, Arco/Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. 2023, Casas, Cristóbal de las (?-1576), en M. Alvar Ezquerro y M. A García Aranda, *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea] [01/06/2023] <<https://www.bvfe.es/es/autor/9468-casas-cristobal-de-las.html>>
- CROCE, B. 1895, *La lingua spagnuola in Italia*, Roma, Loescher.
- EDIT 16 = *Censimento nazionale delle edizioni italiane del XVI secolo*, [18/06/2023] <<https://edit16.iccu.sbn.it/web/edit-16>>
- FAJARDO AGUIRRE, A. 2023, “Orígenes de la lexicografía del español en América: primeros repertorios y esbozos metodológicos”, *Philologica Canariensis*, 29: 5-22 [24/06/2023] <<https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2023.586>>
- GALLINA, A.M. 1959, *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*, Firenze, Olschki.
- GILI GAYA, S. 1947, *Tesoro Lexicográfico*, Madrid, t.1º, Prólogo.

- KOSSOFF, D.A. 1988, “Prefacio”, en *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana de Cristóbal de Las Casas. Sevilla, 1570*, Istmo - Wareham, Madrid – Massachusetts, VII-VIII.
- LIVERANI, E. 2004, “La lessicografía bilingüe de derivación nebrisense: el diccionario de Landucci”, en D.A. Cusato, L. Frattale, G. Morelli, P. Taravacci, B. Tejerina (eds.), *Atti del XXI Convegno Associazione Ispanisti Italiani: Salamanca 12-14 settembre 2002 (Vol. 2), La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia*: 137-152.
- LIVIERANI, E. y PARENTI, A. 2022, *Il dizionario spagnolo-italiano di Nicolao Landucci (1562)*, Firenze, Olschki.
- LOPE BLANCH, J.M. 1990, “El *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de las Casas”, en J.M. Lope Blanch (ed.), *Estudios de historia lingüística hispánica*, Madrid, Arco/Libros: 111-124.
- LOPE BLANCH, J.M. 1988, “Prólogo”, en *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana de Cristóbal de Las Casas. Sevilla, 1570*, Istmo - Wareham, Madrid – Massachusetts: IX-XXIV.
- MARTÍNEZ EGIDIO, J.J. 2002, *La obra lexicográfica de Lorenzo Franciosini: vocabulario italiano-español, español-italiano (1620)*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- NALESSO, G. en prensa, “Humanidades digitales y lexicografía bilingüe: recuperación y valorización del patrimonio lexicográfico español-italiano (REVALSI)”, en A. Fajardo Aguirre, D. Torres Medina, C. Díaz Rodríguez (eds.), *Lexicografía del español: internacionalización y contrastes*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- NIETO JIMÉNEZ, L. 1994, “Coincidencias y divergencias entre los diccionarios de Nebrija, Las Casas y Percyvall”, en R. Escavy Zamora, J.M. Hernández Terrés, A. Roldán Pérez (eds.), *Actas Del Congreso Internacional De Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario. Vol. 3: Nebrija y otros temas de historiografía lingüística*, Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Murcia: 351-365.
- NIETO JIMÉNEZ, L. 2000, “Repertorios lexicográficos españoles menores en el siglo XVI”, en I. Ahumada Lara (ed.), *Cinco siglos de lexicografía del español. IV Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén, Universidad de Jaén: 203-223.
- POLO, A. 2017, *La tradición gramatical del español en Italia. «Il Paragone della lingua Toscana e Castigliana» de Giovanni Mario Alessandri d’Urbino. Estudio y edición crítica*, Padova, Cleup.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F. 2013 [1918], *Nuevos datos para las biografías de algunos escritores españoles de los siglos XVI y XVII. Sobre Nebrija*, Alicante, Bi-



- biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: 312-332. [24/06/2023] <[https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1987\\_num\\_9\\_2\\_2424](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/nuevos-datos-para-las-biografias-de-algunos-escritores-espanoles-de-los-siglos-xvi-y-xvii-sobre-nebrija/html/></a></p><p>SAN VICENTE, F. 2010, “Diccionarios y didáctica en la tradición italoespañola (siglos XVI-XVII)”, en S. Ruhstaller, M.D. Gordon (eds.), <i>Diccionario y aprendizaje del español</i>, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, Peter Lang: 47-88.</p><p>SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1992, “Renaissance Methodologies for teaching Spanish as a Foreign Language”, <i>Histoire Epistémologie Langage</i>, dc/2: 41-60 [02/07/2023] <<a href=)>
- WIEZELL, R.J. 1975, *Lexicographic Evidence from the Renaissance Selected Entries from the First Italian and Spanish Bilingual Dictionary the Cinquecento 'Vocabulario De Las Dos Lenguas Toscana Y Castellana' by Christoval De Las Casas*, Tesis doctoral, Northwestern University.
- WILKINSON, M.D. et al. 2016, “The FAIR guiding principles for scientific data management and stewardship”, *Sci. Data*3 [02/06/2023] <<https://www.nature.com/articles/sdata201618>>

---

---

# La nomenclatura en la *Gramatica española* de J.F. Perles y Campos (1689)

Anna Polo

Universidad de Padua

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es analizar la nomenclatura incluida en la gramática bilingüe de Perles y Campos (1689) a partir, en primer lugar, de su estructura temática y del número de entradas recogidas. En segundo lugar, se trata de comparar las equivalencias interlingüísticas con dos obras fundamentales de la lexicografía bilingüe italiano-español, es decir, el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570), de Cristóbal de Las Casas y el *Vocabulario italiano e spagnolo* (1620) de Lorenzo Franciosini.

PAROLE CHIAVE: Nomenclatura, *Gramatica española*, Perles y Campos, contrastividad, lexicografía bilingüe.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyse the nomenclature included in the bilingual grammar of Perles y Campos (1689), primarily, from the point of view, of its thematic structure and the number of entries included. Secondly, the aim is to compare the interlinguistic equivalences presented in the *Gramatica* with two fundamental works of Italian-Spanish bilingual lexicography, namely the *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570) by Cristóbal de Las Casas and the *Vocabulario italiano e spagnolo* (1620) by Lorenzo Franciosini.

KEYWORDS: Nomenclature, *Gramatica española*, Perles y Campos, contrastive analysis, bilingual lexicography.

## La *Gramatica* de Perles y Campos (1689): una gramática pedagógica

En 1689, momento en el que el interés hacia el español va declinando en Italia y donde la presencia de obras originales dedicadas al aprendi-

zaje de este idioma es muy escasa, se publica en Nápoles la *Gramatica Española o' modo de entender, leier y escribir spañol* por parte de José Faustino Perles y Campos.

En su trabajo de 2013, Ambrosch define la gramática de Perles y Campos como un testimonio extraordinario del multilingüismo del reino de Nápoles; se trata de una edición única que, hasta el momento, no ha despertado el interés de los historiógrafos. De hecho, este texto, como otras gramáticas que se publican entre la segunda mitad del siglo XVII y la primera mitad del siglo XVIII como las de Fabro (1626) y Chirchmair (1709) no logran adquirir especial relevancia en el mercado editorial de la época, hecho que Sáez Rivera atribuye “en gran parte a la preponderancia de la obra de Lorenzo Franciosini y su continuación póstuma, que inhibirá en gran parte la producción de otras obras” (2009: 82).

Las noticias en torno al autor de la *Gramatica* son muy escasas, ya que los datos bibliográficos de Perles y Campos se pueden extraer exclusivamente de la portada de la obra (Ambrosch, 2013; Lombardini y San Vicente, 2015: 115; Sáez Rivera, 2009: 140):

GRAMATICA ESPAÑOLA / O' modo de entender, leier y escribir spañol  
/ Compuesta por el R. D. / JOSEF FAUSTINO / PERLES Y CAMPOS  
/ Spañol. / Dedicada / AL EXCELENTISS. SE. / DON ANDRES DE  
AVALOS / Prencipe de Montesarcho, Señor del / Valle de Vitolano y de  
la Castelucha / DEL HABITO DE ALCANTARA /IN NAPOLI / Per il  
Parrino, & il Mutii 1689 / Con Licenza de Superiori

En particular, el gentilicio ‘spañol’ denota el origen catalán el autor, mientras que de la abreviatura ‘R.D.’, reverendísimo don, sabemos que se trata de un clérigo, en particular de un capellán, como se desprende de la firma en la dedicatoria a Don Andrés de Avalos. El autor, además, se distingue por sus competencias en lenguas extranjeras, pues se declara en el prólogo latino ‘optimus in linguis’.

Según Ambrosch (2013: 243), la *Gramatica* representa una de las 3500-4000 *seicentine* publicadas en Nápoles entre 1601 y 1700. En este ámbito, a pesar de que la producción en lengua española se puede considerar una constante, solo el 4% del total de los libros impresos en la capital partenopea se publicaron en castellano; por su parte, los volúmenes bilingües eran extremadamente raros durante los dos siglos en los que el reino de Nápoles formó parte de la Corona de España (Sán-

chez García, 2011: 212). En palabras de Quondam (1970: 357) “gli editori napoletani si mostrano occupati a coprire quasi esclusivamente le richieste interne del mercato, risultando in sostanza impegnati in una politica editoriale di carattere nazionale, relativa cioè all’ambito del Regno”. En este contexto, destacan los editores de la *Gramatica* Parrino & Mutii, quines no solo son muy activos en la ciudad, sino también se especializan en la publicación de libros plurilingües (Ambrosch, 2013: 254). Domenico Antonio Parrino, cuya actividad se desarrolla también como autor y actor de teatro, es un literato e historiógrafo. Además, es traductor de un texto teatral español (Ambrosch, 2013). Destaca por la publicación de obras de derecho, medicinas, filosofía y por la producción de textos literarios y gramaticales. Publicó varias obras en español, algunas de ellas, conjuntamente con Michele Luigi Muzio (?-1722); entre los autores editados por Parrino destacan Fray Luis de Granada y Calderón de la Barca (San Vicente y Lombardini, 2015: 116).

La gramática consta de 360 páginas en total y está impresa en formato duodecimal (12x19 cm), lo cual favorece el uso práctico del texto y facilita su lectura; el metalenguaje es el italiano.

Como se nota de la estructura jerárquica, la obra de Perles y Campos se inserta plenamente en la tradición gramaticográfica europea de los siglos XVI y XVII que incluye manuales de lenguas extranjeras muy heterogéneos en los que, junto con las nociones gramaticales aparecen también nomenclaturas, cartas, diálogos, etc. El texto gramatical se compone de tres libros: i) el Libro I (1-18) trata cuestiones fonético-fonológicas relacionadas con la grafía y la pronunciación; ii) el Libro II (19-36) presenta la morfología nominal; iii) el Libro III (39-235) comprende los paradigmas verbales que adquieren especial énfasis, ya que ocupan la mayor parte de la gramática. A continuación, el autor propone algunos materiales léxicos: i) una nomenclatura antropocéntrica a dos columnas (236-269) que empieza por las partes del cuerpo “y no por las dignidades espirituales, como solía ser habitual” (Sáez Rivera 2009: 96) en la que se documentan nombres y verbos que no se ponen en orden alfabético; ii) una colección de 321 proverbios españoles, ordenados alfabéticamente, que abarcan de A a M. Se trata de paremias con intento práctico sin afán moralizador; el punto de partida de esta sección del texto son los *Refranes y proverbios en romance* (1555) de Hernán Núñez, fuente

fundamental de la refranística española del Siglo de Oro que Perles y Campos acompaña de traducciones o equivalencias con otros proverbios italianos. Cierran la obra los “titulari” que representan unos modelos para aprender a escribir cartas a destinatarios institucionales, como el papa, el rey, el emperador, los inquisidores, etc. No se trata de material original, sino de una reelaboración/adaptación del *Nuevo estilo y formulario de escribir cartas misivas, y responder a ellas* [...] (1630) de Vallenzuela y Castillejo. Perles y Campos, por lo tanto, proporciona al lector modelos escritos que considera de cierta utilidad en el proceso de aprendizaje. En palabras de Ambrosch (2013: 236):

con quest’appendice di ‘assistenza’ alla stesura delle lettere la *Gramatica* si presenta come opera di consultazione e di produzione/imitazione adempiendo alla terza promessa riportata nel titolo, relativa alla competenza scritta (entender, leier, escribir Español). Dunque ciò completa il programma didattico postulato nell’avviso al lettore.

El análisis de la organización del contenido pone de relieve que el material dedicado al desarrollo de las competencias prácticas escritas y orales, es decir, las cartas (4,46%), los proverbios (15,48%) y la nomenclatura (10,42%) cubre más del 30% del total del manual. Estos datos corroboran la idea según la cual el objetivo pedagógico de Perles y Campos está orientado a la práctica, en otras palabras, a un aprendizaje del español rápido, claro y fácil, motivado por las exigencias reales de los aprendices.

A este propósito, el autor insiste en que el estudio de la obra facilitaría las relaciones entre los nativos y los representantes españoles del poder. En estas líneas emerge también el tópico relacionado con el conocimiento imperfecto del español por parte de italianos al que se alude también en Alessandri (1560) y Miranda (1566) y que se considera “disconveniente”<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> En el *Paragone* se lee: “esser copioso leggiadro et di molta autorità mi sforzai di impararlo non solo per uso, come sogliono quasi tutti i forestieri (benche spesse volte imperfettamente), ma ancora per lunga lettione et osservationi certissime.” (Alessandri, 1560 f. III); en Miranda (1566): “Molte volte ho considerato da che io sono uscito di Spagna et ho conversato in questa beata Provincia quanto diletto suolete prendere voi italiani della vaghezza e leggiadria della nostra lingua et con quanta cura alcuni di voi cerchiate di apprenderla; et appresso ho sovente mirato che coloro

[...] ti do di questa mia grammatica spagnuola, poiche essendo questo regno sotto la protettione della monarchia spagnuola costituito, son certo ch'al digiorno ti sarà necessario negotiar con ministri di tal natione, quale, benche t'intendano, pure è disconveniente che tu che sei letterato habbi da discorrere esso loro con dissonanza sì grande di diversità di parlare, oltre che essendo fiorita questa natione di più bei letterati ch'habbia ammirato il mondo, senza il lumiere di questa mia grammatica non potrai vedere le peregrine eruditioni e addottrinati freggi di quei libri. (Perles y Campos, 1689: a6-a7)

Desde el punto de vista del desarrollo de las competencias lingüísticas, los verbos empleados en este fragmento (*negotiar*, *intendere*, *discorrere* *parlare*) aluden expresamente a una competencia oral activa, sobre todo de tipo conversacional, elemento que se reitera a lo largo del manual. Estas líneas brindan, además, información sobre los destinatarios específicos de la gramática: se trata de lectores cultos, nobles, oficiales o funcionarios interesados en tratar con los ministros del reino. En el poema latino *Pro Compositione Gramaticae* (xviii) Perles y Campos se dirige directamente a los jóvenes que desean aprender el idioma español y que tienen una sólida competencia lingüística para entender las comparaciones entre el italiano y el español y, en contadas ocasiones el latín.

### La nomenclatura: premisas

Entre las obras dedicadas al aprendizaje de segundas lenguas, las nomenclaturas experimentan un significativo fermento editorial en Europa en los siglos XVI y XVII (Ayala Castro, 1992: 347). Gallina (1959: 328) define las nomenclaturas como obras lexicográficas en las que los vocablos y las locuciones se agrupan a partir del tema y no por orden alfabético. Estas obras lexicográficas menores (Alvar Ezquerro, 2002; García Aranda, 2011) tienen carácter didáctico y constituyen un tipo de material útil, práctico y multilingüe que, como en el caso que nos proponemos estudiar, suelen acompañar a otras herramientas de enseñanza

che presumono di saperla esprimere ottimamente et d'esserne compiuti possessori, sono più lontani che non si credono della intera cognitione di lei”.

de lenguas, como diálogos, refranes y gramáticas<sup>2</sup>. Azorín Fernández determina así el objetivo que persiguen estos repertorios: “codificar el léxico usual de la lengua que se toma como punto de partida y buscar sus equivalentes en la lengua o lenguas de destino, según el vocabulario sea bilingüe o multilingüe” (1985: 103).

Dada la variedad, no solo formal, que caracteriza este género, resulta complejo definir las características distintivas de estos repertorios lexicográficos, ya que, como afirma Castillo (2005: 2):

Desde las Nominalia de la Edad Media hasta hoy las nomenclaturas comparten una sola característica: su estructura onomasiológica [...] Además de su común peculiaridad estructural, resulta difícil establecer otros rasgos distintivos que permitan caracterizarlas como grupo homogéneo: hay obras multilingües, o solo bilingües; algunas de ellas son vocabularios de discreta extensión que forman parte de tratados gramaticales, o de diálogos, y otras se publican de forma independiente; en algunas la clasificación metódica se acompaña de una clasificación alfabética, y otras carecen de un sistema auxiliar que permita encontrar un determinado vocablo; finalmente, junto a repertorios que se presentan en forma de tablas con la indicación escueta de las palabras, hay nomenclaturas que aportan una cierta información metalingüística.

Para poder interpretar correctamente qué lugar ocupa la nomenclatura en la praxis didáctica de Perles y Campos, hay que considerar en primer lugar que el gramático defiende la utilidad de su *Gramatica* haciendo especial hincapié en la situación política y social del Reino de Nápoles y en el consiguiente contacto entre lenguas que caracterizaba la comunicación.

En la carta al lector Perles y Campos alude a la tradición gramatical del español en Italia que, sin embargo, no considera plenamente adecuada para la enseñanza del español:

M'è ben nota che sopra di ciò molti v'han scritto, onde di cotale gramatiche più d'una n'è su le stampe comparsa, mà niuna però ti ha apportata quella chiarezza che io con questa mia hoggi ti reco. Giache oltre la gra-

<sup>2</sup> La bibliografía sobre las nomenclaturas es muy extensa, se citan, sin pretensión de exhaustividad, los fundamentales trabajos de: Ayala Castro, M. (1992a, 1992b, 1998); Alvar Ezquerro, M. (1993, 2002); Gallina A.M. (1959); García Aranda (2008, 2011).



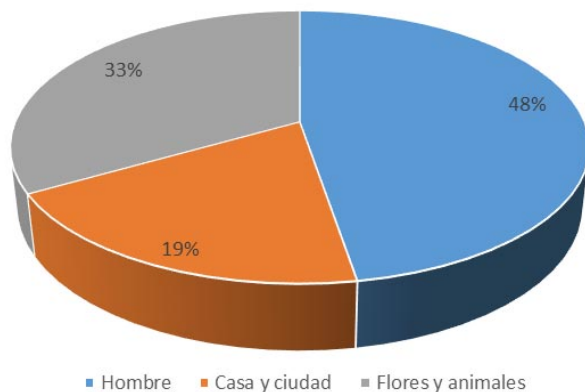
mática io ti presento un picciolo trattato delle parti del corpo, vestiti, nomi proprii d'officii, frutti, fiori, ecc. che ti daranno non poca facilità per discorrere in tal linguaggio. Et acciò che fossi con questo mio libro del tutto della nostra lingua informato, io ti hò anche dato in luce un picciol compendio di proverbii spagnuoli, quali, se non son tutti, n'hò tralasciata quella parte più dozinale per non render tanto voluminoso il libro, che poscia non sarebbe più manuale, che è l'unico mio desiderio. [...] Finisco ultimamente l'impresa con un titulario spagnuolo, acciò possa con l'acquisto di questo mio libro, haver tutto il necessario per esercitar tal lingua. Questo trattato l'hò tutto in lingua spagnuola composto, presupponendo che quando tu lettore ti vorrai servire di quest'ultimo trattato, havendo ben'appreso il primo, lo debbia senz'altra spiegatione intendere. (Perles y Campos, 1689: a7-a8)

La claridad que distingue el manual de Perles y Campos de otros textos publicados en Italia se debe principalmente, según el autor, a los elementos léxicos y fraseológicos que añade al cuerpo de la gramática y que plasman su carácter práctico. Estas secciones que responden a las supuestas exigencias reales de los usuarios están encaminadas al desarrollo de las competencias orales y escritas que solo es posible gracias a la compenetración de los tres componentes: (i) la gramática, necesaria para un aprendizaje completo y propedéutica para comprender el último tratado, (ii) la nomenclatura, (iii) la recolección de proverbios (*picciol compendio*), orientados al perfeccionamiento de las habilidades orales y (iv) el *titulario* donde el autor ofrece indicaciones y modelos de cartas formales para practicar la escritura reiterando la necesidad de una comunicación elegante. A este propósito recordemos que el léxico adquiere, en la gramática de Perles y Campos, un valor central, ya que a lo largo del texto (Libro II) el autor propone diferentes listas de nombres: *nombres de los meses, las partes del año, nombres de los días, delli nomi dimituivi*. En concreto, este último apartado, parcialmente coincidente con la *Gramática francesa* de Billet (1688), consta de unas 50 entradas e incluye adjetivos, sustantivos, y nombres propios con diferentes morfemas diminutivos: *Canción, cancioncilla, casa, casilla, calle, callejuela, Francisco, Francisquito, Francisquita, Carlos, Carlillo, Carlicos*, etc., porque, como sugiere el gramático, “molte volte nella conversatione non si può ben parlare, per non sapere li diminutivi, della propria lingua” (Perles y Campos, 1689: 30).

## Macro y microestructura

En la nomenclatura se pueden reconocer tres macro temas que caracterizan también la mayoría de las nomenclaturas precedentes (Ayala Castro, 1998; Castillo 2005): (i) el hombre, (ii) la casa y la ciudad y (iii) las flores y los animales. Se trata de un orden claramente antropocentrista que coloca al hombre<sup>3</sup> al principio de la descripción; como se puede apreciar del gráfico, este tema cuenta con el 48% del total de las ocurrencias:

Gráfico 1. Los macro temas.

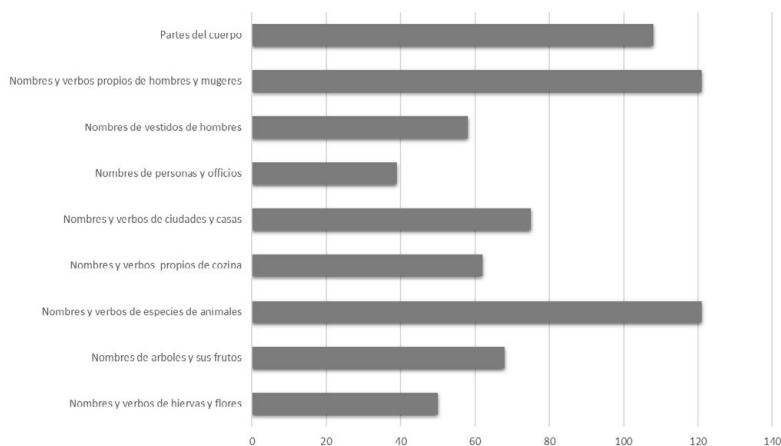


El repertorio está dividido en 21 ámbitos designativos distintos, no numerados: partes del cuerpo (108 entradas); nombres propios de hom-

<sup>3</sup> La disposición teocentrista era usual en las nomenclaturas bilingües, como recuerda García Aranda (2003: 123), por ejemplo, el *Nomenclator o registro de algunas cosas curiosas y necesarias de saberse a los estudiosos de la lengua española*, incluido en los *Diálogos apacibles* (1626) de Franciosini empieza su descripción del mundo por Dios y la religión. La autora señala que “[...] aunque el sistema didáctico medieval de ordenación temática siga vigente a finales del XVI y principios del XVII, se ha perdido el sentimiento teocentrista medieval o el renacentista antropocéntrico, de manera que empezar la descripción del mundo por Dios o por el hombre ya no tiene ningún sentido, de ahí que pueda alterarse al antojo del autor” (García Aranda, 2003: 587).

bres y mujeres (70 entradas)<sup>4</sup>; verbos pertenecientes a los hombres y a las mujeres (51 entradas); nombres de vestidos de hombres (58 entradas); vestidos de mujeres (15 entradas) vestir a una mujer a luto (6 entradas); verbos pertenecientes a los vestidos de hombres y a las mujeres (24 entradas); nombres propios de personas y oficios (39 entradas); nombres de dueños y creados (32 entradas); nombres de ciudades y casas (65 entradas); verbos pertenecientes a las ciudades y casas (10 entradas); verbos pertenecientes a la mesa y cama (28 entradas); nombres propios de cocina (41 entradas); verbos pertenecientes a la cocina (21 entradas); nombres y especies de animales (103 entradas); verbos pertenecientes a los animales (18 entradas); nombres propios de cosas de dispensa (32 entradas); nombres de arboles y sus frutos (68 entradas); verbos pertenecientes a arboles y frutos (12 entradas); nombres de hiervas y flores (39 entradas); verbos pertenecientes a flores y hiervas (12 entradas).

Gráfico 2. Los principales campos designativos.



<sup>4</sup> La inserción de una lista de los nombres de pila más usados en las dos lenguas se puede considerar una innovación, ya que como apunta Ayala Castro (1992: 443) el primero en introducir un apartado dedicado a los «nombres de pila más usuales» fue Guillermo Casey, en su obra *Intérprete anglo-hispano*, de 1819. Sobrino, Kramer y Chantreau habían recogido topónimos, pero nunca antropónimos.

En cuanto a la microestructura, las entradas se presentan en doble columna: a la izquierda en letra redonda, se documenta la entrada en español, a la derecha, en cursiva, la forma italiana. El punto (.) y el cambio de carácter (de redonda a cursiva) son los únicos elementos que señalan la alternancia de las lenguas. La coma (,) es el diacrítico usado para separar unidades de la misma lengua (1), e indicar el cambio de lengua (2), aunque, en ambos casos, no de manera sistemática:

(1)	Español	Italiano
	Barça, o col. m.	<i>capovo,</i>
	Potro, o caballo o mulo non ancora domato ancora	<i>poledro,</i>
	Cara, o rostro,	<i>faccia, viso, o volto,</i>

(2)	Español	Italiano
	Buei,	<i>bove,</i>
	Vaca,	<i>vaca,</i>
	Ternera,	<i>vitella,</i>
	Ternerilla,	<i>vitellina,</i>

En lo que se refiere a las categorías gramaticales que se documentan, según Sáez Rivera (2008: 148-149):

La nomenclatura resulta bastante original porque no sólo cataloga nombres, sino también verbos alusivos a los nombres que los preceden en el catálogo. [...] Por otro lado, en la parte gramatical ya se deslizaban pequeños aspectos de nomenclatura: nombres de los meses, partes del año y nombres de los días.

Además de sustantivos y verbos, agrupados por ámbitos conceptuales, el repertorio léxico comprende, aunque en menor medida, adjetivos. Las unidades léxicas lematizadas son predominantemente palabras simples, compuestas y expresiones pluriverbales: sustantivo + sustantivo (3), sustantivo + adjetivo (4), verbo + complemento (5), nombre + complemento (6):

(3)	Español	Italiano
	Ciento pies,	<i>ciento gambe,</i>

(4)	Español	Italiano
	Mora negra,	<i>gelsa nigra,</i>
	vino tinto,	<i>vino rosso,</i>
	pan blanco,	<i>pane bianco,</i>
	pescado salado,	<i>pesce salato,</i>
	puerco salvatico,	<i>porco spino,</i>

(5)	Español	Italiano
	hacer oration,	<i>fare oratione,</i>
	Hechar fuera,	<i>gettar fuora,</i>
	Hacer fuego,	<i>far fogo,</i>

(6)	Español	Italiano
	Cordoncillo,	<i>cordone,</i>
	De plata,	<i>di argento,</i>
	De oro,	<i>di oro,</i>
	De ceda,	<i>di seta,</i>
	Puerca de leche,	<i>porchetta,</i>

En efecto, debido a los objetivos pedagógicos de estas tipologías de textos, es usual que en las nomenclaturas prevalezcan sustantivos de designación concreta y pocos sustantivos abstractos, adjetivos o verbos (Ayala Castro, 1992). La tabla propuesta a continuación presenta la frecuencia de las distintas categorías gramaticales recogidas en el repertorio:

Clasificación según la categoría gramatical y frecuencia

Sustantivos	Verbos	Adverbios	Adjetivos
616	166	3	14
77,10%	20,78%	0,37%	1,75%

Aunque la nomenclatura sigue los criterios generales para la lematización, existe un numeroso grupo de encabezamientos de sustantivos en

plural: *labios, dientes, assaduras, tripas, espaldas, espinasos, reinones, piernas, muslos, huessos, yunturas, ataduras, pañetes, çapatos, çapatillos, zintas de ceda, botones, ojales, bueltas, guarniciones, botas, tiros, guantes, esposas, chapines, basquinas, enaguas, lazos, zortixas, parientes, deudos, pages, colchones*, etc.

El cotejo con el NTLLE, ha permitido poner de relieve que solo en el 43% de los casos, las entradas plurales en el repertorio de Perles y Campos está lematizadas en las obras lexicográficas del español; de estas formas, en el 14% de las ocasiones el empleo en plural tiene un significado diferente del que se documenta en el NTLLE.

Resulta interesante subrayar que, de las formas plurales documentadas en el NTLLE, el 29% se lematiza casi exclusivamente en tres obras de la lexicografía italo-española, es decir, el *Vocabulario* de Las Casas (1570), el *Tesoro* de Vittori (1609) y el *Vocabulario* de Franciosini (1624), aunque las equivalencias italianas propuestas no son siempre idénticas (7)-(9):

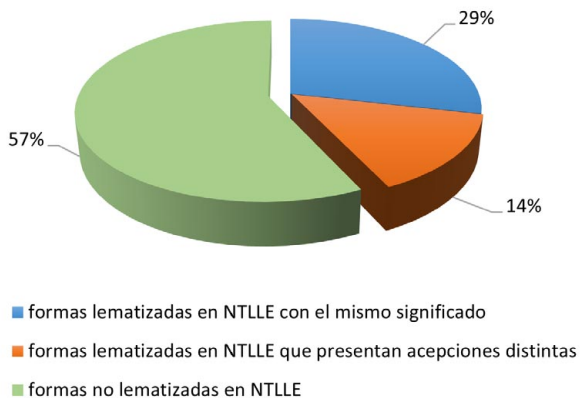
(7)	Español	Italiano
Perles y Campos	Chapines,	<i>pianelle</i> ,
Las Casas	Chapines	<i>pianelle</i>
Vittori	Chapines	forte de patins fillolez & peins delicatement d'or, argent & couleurs; sorte de butini lavorati & depinti.
(8)	Español	Italiano
Perles y Campos	Manteles,	<i>mantile</i> ,
Vittori	Manteles	nappe, tovaglia, mantile, napa
(9)	Español	Italiano
Perles y Campos	Nalgas,	<i>natiche</i> ,
Las Casas	Nalgas	chiappe, natiche
Franciosini	Nalgas o assentaderas	natiche, mele, chiappe

---

Vittori	Nalgas	les sesses, le broudier, le derriere, le sesse, le chiappe del sedere
---------	--------	---

---

Gráfico 3. Formas plurales lematizadas en el NTLE.



Ahora bien, partiendo del modelo propuesto en Castillo (2005), se reconocen diferentes tipologías microestructurales:

– Equivalencias interlingüísticas simples, que no collevan otro tipo de información:

---

(10)	Español	Italiano
	Ojos,	<i>occhi,</i>
	Niña del ojo,	<i>pupilla,</i>
	Nariz,	<i>naso,</i>

---

– En algunas ocasiones, pero no sistemáticamente, las entradas conllevan información metalingüística gramatical a través del uso de las marcas de género:

<i>Español</i>	<i>Italiano</i> , 265
Avellano m.	nocciolo,
Avallana fe.	nocella,
Olivo m.	olivo;
Azeituna fe.	oliva,
Enzina fe.	quercia,
Enzínlla fe.	querciole,
Serval m.	forbo,
Serva fe.	forbola,
Castiño m.	castagna,
Castiña fe.	castagna,
Algarrovo m.	cornolo,
Algarrova fe.	cornola,
Cipres m.	cipresso,
Pino m.	pino,
Piña fe.	pigna,
Piñones,	pignoli,
Naranjo m.	anarancio,
Naranja fe.	citrangola;
Lima fe.	lima,

– Solo en contadas ocasiones se presenta información de naturaleza gramatical como el artículo (11)-(12) o el sujeto (13)-(14) y los complementos habituales de los verbos (15):

	<i>Español</i>	<i>Italiano</i>
(11)	el príncipe,	príncipe,
(12)	la infanta,	principessa,
(13)	Brotar las plantas,	germogliare,
(14)	Perder la flor	sfiorire,
(15)	Traher sobre las espaldas,	portare su le spalle,

– Es bastante frecuente la codificación de (sub)lemas fraseológicos (Lombardini, 2020: 95-96):

	<i>Español</i>	<i>Italiano</i>
(16)	Guevos,	Ova,
	Entortilla,	Frittata,
	Estrellados,	Fritti,
	Encasquera	Freschi,
	Megidos,	Revolti,
	Duros,	Duri,



– Hay también entradas constituidas por una serie sinónimos:

	Español	Italiano
(17)	Deleitar, o plaçer,	<i>piacere,</i>
(18)	Assaduras, entrañas, tripas,	<i>budelli,</i>
(19)	Puño, o cabo pequeño,	<i>manico,</i>
(20)	Cara, o rostro,	<i>faccia, viso o volto,</i>

– En una sola ocasión, en lugar de una forma léxica, se documenta una descripción en español con la traducción en italiano:

	Español	Italiano
(21)	Vestir a una muger a luto. Mungil con manga en punta plegada, con su sacristán, y toca de vello ballona y manto	Vestire ad una femina di lutto Mongil e manica plegata con punta e il suoguardafante e tocca e velo e manto

– Se documentan, además, glosas explicativas en español; como se puede observar de los ejemplos siguientes; en la totalidad de los casos, en italiano aparece una unidad léxica simple:

	Español	Italiano
(21)	Mariposa que buela ala lumbre,	<i>farfalla,</i>
(22)	Una basquina abierta delante	<i>mantora,</i>

Así que, si admitimos con Duval (1990) que, en estos casos “l'équivalence se réalise au niveau d'une glose contextuelle qui prend la forme d'une définition, analogue a celles que l'on rencontre dans les monolingues”, destacamos contextualmente una peculiaridad evidente en la estructuración de la entrada, ya que, no solo el idioma de la metalengua de descripción y el del antónimo pertenecen a dos sistemas lingüísticos diferentes (cfr. Castillo, 2004: 125), sino también, a diferencia de lo que pasa en los diccionarios monolingües, la glosa precede el lema.

– Finalmente se puede observar que, al lado de algunas entradas, el gramático introduce, solo para el español, una indicación que ayuda al lector a entender cuál es el campo designativo en el que se coloca la unidad léxica presentada; se trata evidentemente de una estrategia didáctica

pues el objetivo no es el de fijar el uso de la lengua, sino facilitar el aprendizaje del léxico:

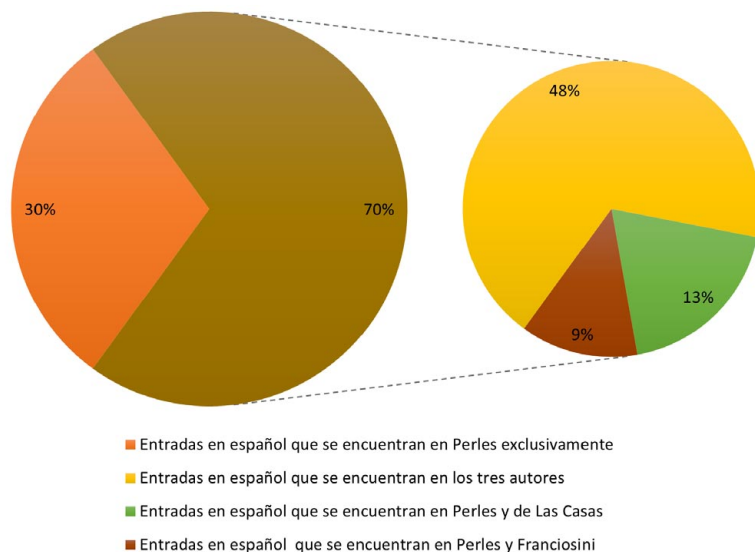
	Español	Italiano
(23)	violeta, fior,	<i>viola</i> ,
(24)	arveja legumbre,	<i>biso</i> ,
(25)	oruga gusano,	<i>ruqa</i> ,

en concreto, en (23)-(25) los sustantivos *flor*, *legumbre* y *gusano* sirven como especificaciones, que ayudan al aprendiz a identificar el valor exacto de la palabra y su contexto de uso.

### Comparación con otros repertorios lexicográficos

Con el objetivo de observar el grado de originalidad de la obra, en este trabajo se ha decidido comparar las equivalencias propuestas en la nomenclatura con las entradas documentadas en otras obras de referencia de la lexicografía bilingüe italiano-española, como el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* (1570), de Cristóbal de Las Casas y el *Vocabulario italiano e spagnolo* (1620) de Lorenzo Franciosini. Compenetra este análisis una constante referencia al *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (NTLLE) y al *Corpus diacrónico del español* (CORDE) para la lengua española, así como al *Vocabulario degli Accademici della Crusca* (1612) y al *Dizionario della lingua italiana* (1861) por Tommaseo-Bellini para el italiano. Dado el evidente y reconocido plurilingüismo que caracteriza esta obra, se ha decidido co-tejar también algunos repertorios de la lexicografía italiano-napolitana, como, por ejemplo, el *Vocabulario domestico napoletano-toscano* (1841) por Puoti, y el *Diccionari de la lengua catalana ab la correspondencia castellana y llatina* (1839) por Pere Labernia. El objetivo primario es el de analizar en qué medida se puede hablar de aportación personal por parte de Perles en la realización del repertorio. En primer lugar, como se puede apreciar del siguiente gráfico, por un lado, se ha estudiado el total de las entradas en español que se documentan exclusivamente en Parles y Campos (1689) y, por otra, las que la nomenclatura comparte con Las Casas (1570) y Franciosini (1620):

Gráfico 4. Las entradas en español.



En concreto, se han podido observar algunos hechos importantes:

En primer lugar, el 30% de las entradas en español no se encuentra ni en Las Casas (1570) ni en Franciosini (1620), lo cual indica cierto grado de originalidad de la nomenclatura, en relación con los modelos lexicográficos italo-españoles precedentes. En este subgrupo, sin embargo, el 36% de las formas se documentan bien en el NTLLE bien en el CORDE, aunque, no siempre las entradas presentan la misma acepción que en Perles y Campos (1689), como en el caso de *mustacho* (bigote) que solo se recoge en el diccionario de Gaspar y Roig (1855), con significado distinto:

---

Perles y Campos *Mustacho, bigote* mostaccio,

---

Gaspar y Roig *Mustacho:* s.m. Metrol. medida de Venecia para los líquidos

---

En otras ocasiones, se puede observar que dos palabras que se presentan como sinónimos en la nomenclatura, no se codifican como tales en la lexicografía del español. Es el caso, por ejemplo, de *ventrada* que Perles y Campos (1689) añade como sinónimo de *vientre* y como equivalente de *ventraja* en italiano. El análisis ha mostrado que el lema *ven-*

*trada* no se documenta en español, antes de Minsheu (1617) y que, como resulta de la definición de *Autoridades* (1739) no parece que las dos unidades de la nomenclatura establezcan una relación de sinonimia:

*Perles y Campos* *Vientre o ventrada* ventraja,

*Autoridades* Ventrada: lo mismo que ventregada, y en lo antiguo se tomaba por el preñado. MALAR. Philos. Cent. 6. Refr. 23. Ponese en peligro de haber ventura, que es casarse con ellas, o de salir preñadas, que es haber *ventrada*.

Sin embargo, el restante 64% de las entradas incluidas en este subgrupo no se atestigua en ninguna obra lexicográfica del español ni en el CORDE; se sugiere que se trata bien de interferencias con otras lenguas, bien de errores. En la tabla siguiente se puede observar una reducida muestra:

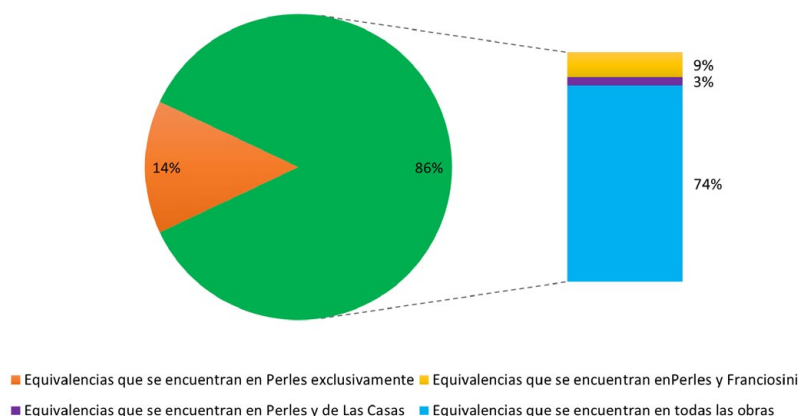
	ESPAÑOL						ITALIANO				
	DE LAS CASAS	FRANCIOSINI	NTLLE	CORDE	PERE LABERNIA		DE LAS CASAS	FRANCIOSINI	CRUSCA	TOMMASEO	BELLINI
<i>scala</i>	×	×	×	×	×	<i>scala</i>	×	×	✓	✓	×
<i>aventan</i>	×	×	×	×	×	<i>mantesino</i>	×	×	×	×	✓
<i>zerenico</i>	×	×	×	×	×	<i>manticcio</i>	×	×	×	×	✓
<i>caxa con ballena</i>	×	×	×	×	×	<i>mezo corpo di ballena</i>	×	×	×	×	×
<i>longarina</i>	×	×	×	×	×	<i>longarina</i>	×	×	×	×	×
<i>codrillo (de las medias)</i>	×	×	×	×	×	<i>cogno</i>	×	×	×	×	✓
<i>sotacopa</i>	×	×	×	×	✓	<i>sottacoppa</i>	×	×	×	×	✓
<i>daurada</i>	×	×	×	×	✓	<i>di aurata</i>	×	×	×	×	×
<i>lleña</i>	×	×	×	×	✓	<i>legna</i>	✓	✓	✓	✓	×
<i>mandonguillas</i>	×	×	×	×	✓	<i>polpette</i>	×	×	✓	✓	×
<i>terresno</i>	×	×	×	×	×	<i>presutto</i>	×	×	×	×	×

Resulta interesante notar que cuando las entradas de la nomenclatura no están lematizadas la lexicografía del español, raramente se documentan en las herramientas lexicográficas tanto bilingües, como monolingües del italiano. En la tabla se destaca, sin embargo, la presencia de napolitanismos como *mantesino*, *manticcio*, *sottacoppa*, pero también de catalanismos (*sotacopa*, *daurada*, *mandonguillas*, *lleña*, etc.), lo cual testimonia las influencias interlingüística, reconocibles repertorio. El tema ya ha sido puesto de relieve, de manera general, por la bibliografía de referencia

(Sáez Rivera, 2008; Ambrosch, 2013) que insiste, en particular en considerar el multilingüismo no solo como una característica de la lengua de Perles y Campos, cuyo repertorio de lenguas está constituido por cinco idiomas (catalán, castellano, toscano, napolitano y latín), sino también como rasgo esencial Reino de Nápoles.

Ahora bien, el estudio ha mostrado que el 86% de las equivalencias interlingüísticas se documentan también en al menos una de las obras españolas que constituyen nuestro corpus. En el 74% de los casos, las equivalencias se encuentran tanto en Franciosini (1620), como Las Casas (1570), en el 9% la nomenclatura comparte las equivalencias solo con Franciosini (1620), mientras que en el 3% de las ocasiones exclusivamente con Las Casas, como se puede apreciar a continuación:

Gráfico 5. Las equivalencias interlingüísticas.



La presencia o ausencia de una determinada equivalencia interlingüística, contribuye a establecer las posibles fuentes y las relaciones que la nomenclatura manifiesta con la lexicografía precedente. Los siguientes ejemplos muestran que, en determinadas ocasiones las propuestas de Perles y Campos coinciden con Las Casas:

## Equivalencias compartidas solo con Las Casas

	Perles y Campos	Las Casas	Franciosini
<i>cuenca del ojo</i>	concavo de li occhi	concavo de gli occhila	cassa dell'occhio
<i>tocino</i>	salame	salame	carne secca, cioè la carne di porco salata, e secca
<i>olfato</i>	odorato	odorato	olfatto, la potenza d'odorare
<i>garganta</i>	canna	canna	gola

Si la convergencia con Las Casas resulta evidente, debido a la coincidencia total, no solo en la selección de los lemas, sino también en la construcción de las entradas, más problemático es establecer la relación entre Perles y Campos y Franciosini, debido, probablemente, a la naturaleza de la obra del maestro de lenguas:

## Equivalencias compartidas solo con Franciosini

	Perles y Campos	Las Casas	Franciosini
<i>villa</i>	terra	contado, villa	terra, o castellotto grosso
<i>yelo</i>	gelo	brina	ghiaccio, gielo
<i>grillo</i>	grillo	giro	grillo, animaletto nero, e che canta
<i>geloçia</i>	gelosia	caterata, chiacco	gelosia, finestra nota
<i>cuervo</i>	corvo	corbacchione	corvo, uccello noto

Como se puede apreciar de la tabla, se trata de equivalencias parciales, ya que el *Vocabolario* de Franciosini (1620), además del lema equivalente, suele incluir definiciones y sinónimos.

En la última tabla se recoge una muestra de los pares que no coinciden con los documentados en Las Casas (1570) y Franciosini (1620). Este grupo constituye el 14% del total de las equivalencias interlingüísticas que componen la nomenclatura bien por interferencias con otras lenguas (*limpiar/limpiare; lazos/noccha*), bien por divergencia de la norma (*muslos/muscoli*), bien porque en el conjunto de formas posibles Perles y Campos elige una distinta a las recogidas en las otras herramientas:

## Lemas originales en Perles y Campos (1689)

	Perles y Campos	Las Casas	Franciosini
<i>espinasos</i>	fili delle reni	dorso, schiena	il filo della schiena

<i>capote</i>	cappotto	cabarino	santambarco gobbano
<i>stoque</i>	pugnale	estocco	stocco, sorte d'arme
<i>lazos</i>	noccha	accappiatura, canape, laccio, cappio, laccio, trappola, vuogo, legame, legamento, ritegno	
<i>limpiar</i>	limpiare	forbire, mondare, nettare, polire, sbucciare, scalzare, sciorrere, tergere	nettare, pulire, ripulire
<i>gordura</i>	grasso	grossezza	grossezza, l'esser grosso
<i>casuela</i>	tiano	teghia, teccia	tegame
<i>muslos</i> <sup>5</sup>	muscoli	coscia	coscia, o il calzuone che copre la coscia
<i>reves</i>	rovercio	rovescio	il rovescio, il contrario
<i>trocar</i>	buttare	cambiare, cangiare, commutare, scambiare	cambiare, cangiare, mutare
<i>ama</i>	nutrice	balia	si dice similmente a una donna che abbia cura della casa, e se fusse in villa la chiameremmo fattoressa ama que cria balia, donna che allatta l'altrui figlioli

## Conclusiones

El análisis de la nomenclatura incluida en la *Gramática española, o' modo de entender, leier y escribir spañol* (1689) ha permitido poner de relieve algunos aspectos interesantes en torno a los objetivos de esta parte de la gramática y a las fuentes probables a las que Perles y Campos acude en la realización de su tarea. El objetivo didáctico de la nomenclatura, encaminada a facilitar al aprendiz las herramientas útiles para comunicar en español tanto de manera escrita, como oral, es corroborado por la naturaleza de las entradas lexicográficas que, a través de escuetas equivalencias y, en ocasiones, de glosas explicativas, proporcionan al

<sup>5</sup> En Las Casas (1570) y Franciosini (1620): muslo.

lector una válida herramienta. En particular, la presencia de sinónimos, que garantizan la comprensión en distinto niveles de lengua, y la falta general de definiciones, son señales de la función pedagógica de la obra, pues los lectores pueden aprender el léxico de la lengua extranjera de manera inmediata.

La comparación de entradas y equivalencias, nos conduce a sugerir que, si en la mayoría de las ocasiones se reconoce la deuda de la nomenclatura con el *Vocabulario* de Las Casas (1570) y el *Vocabulario* de Franciosini (1620), resulta también evidente cierta reelaboración personal por parte del gramático, que se reconoce sobre todo (i) en la significativa presencia de lemas que no se documentan en las dos obras lexicográficas y (ii) en las numerosas interferencias léxicas.

### Bibliografía primaria

- AA. VV. 1612, *Il Vocabolario degli Accademici della Crusca*, in Venezia, appresso Giovanni Alberti.
- FRANCIOSINI, L. (1620), *Vocabolario español e italiano*, Juan Pablo Profilio, a costa de Juan Ángel Rufineli y Ángel Manni, Roma.
- LABERNIA, P. (1839), *Diccionari de la llengua catalana ab la correspondencia castellana y llatina*, Barcelona, en la estampà dels Hereus de la V. Pla.
- LAS CASAS, C. DE 1570, *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, Sevilla, Alonso Escriuano.
- PERLES Y CAMPOS, J.F. 1689, *Gramatica española, o' modo de entender, leier y escribir spañol de Josef Faustino Perles y Campos*, in Napoli, per il Parrino & il Mutii.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, BANCO DE DATOS (CORDE) [EN LÍNEA], *Corpus diacrónico del español*, <http://www.rae.es> [10/9/2023]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* [en línea], <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUISalirNtlle> [10/9/2023]
- TOMMASEO, N., BELLINI, B., MEINI, G. 1861, *Dizionario della Lingua Italiana*, Società l'unione tipografico-editrice, Torino.
- VITTORI, G. 1609, *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*, Geneva, Philippe Albert & Alexandre Pernet.



## Bibliografía crítica

- ALVAR EZQUERRA, M. 2002, *De antiguos y nuevos diccionarios del español*, Madrid, Arco-Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1993), “Apuntes para la historia de las nomenclaturas del español”, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona Bibliograf, 277-287.
- AMBROSCH-BAROUA, T. 2013, “La *Gramatica española* ‘perduta’ di Perles y Campos (1689) – specchio del plurilinguismo a Napoli nel Seicento” en T. Krefeld, W. Oesterreicher, V. Schwägerl-Melchior (eds.), *Reperti di plurilinguismo nell’Italia spagnola (sec. XVI-XVII)*, Berlin De Gruyter, 229-259.
- AYALA CASTRO, M. 1992, “El concepto de nomenclatura”, *Euralex90, Proceedings. Actas del IV Congreso Internacional*, Barcelona, Bibliograf, 437-444.
- AYALA CASTRO, M. 1998, “Los otros diccionarios del español: clasificaciones metódicas del siglo XIX”, en M. Alvar Ezquerra y G. Corpas Pastor (Coords.), *Diccionarios, frases, palabras*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 85-100.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. 1985, “Un capítulo de lexicografía hispánica en torno al vocabulario bilingüe francés-español de Jacques Ledel”, *Lexis*, IX, 1, 101-117.
- CASTILLO PEÑA, C., 2005, “La Nomenclatura italiana, francesa y española de Guillaume Alexandre de Noviliers Clavel. La cuestión de las fuentes”, *Quaderni del CIRSIL*, 4, 1-14.
- CASTILLO PEÑA, C., 2004, “La lengua española en la *Nomenclatura italiana, francesa y española* de Guillaume Alexandre de Noviliers Clavel”, *Lexis*, 28(1-2), 105-138.
- DUVAL, A. 1990, “L’équivalence dans le dictionnaire bilingue”, en F.J. Hausmann et al. (eds), *An International Encyclopedia of Lexicography vol. 3*. Berlin/New York, de Gruyter, 2817-2824.
- GALLINA, A. 1959, *Contributi alla storia della Lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*, Firenze, L.S. Olschki.
- GARCÍA ARANDA, M. 2003, *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispanolatinas (1493-1745)*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis doctoral.
- LOMBARDINI, H. 2020, “La nomenclatura italo-española de F. Marín (1833) estructura, variación, fuentes, influencias y lectura microestructural”, *Rassegna Italiana di Linguística Applicata*, 52, 2, 83-104.
- QUONDAM, A. 1970, *Storia di Napoli. Volume Sesto: Tra Spagna e Austria*, Napoli, Società Editrice Storia di Napoli.

- SÁEZ RIVERA, D.M. 2009, *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis doctoral.
- SÁEZ RIVERA, D.M. 2009, “Tres gramáticas olvidadas para enseñar español a italianos: Fabre (1626), Perles y Campos (1689) y Chirchmair (1709)”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 16, 81-105.
- SÁNCHEZ GARCÍA, E. 2011, “Cultura hispánica impresa en Nápoles hacia 1630”, en J. Lawrance, O. Noble Wood, J. Roe (dirs.), *Poder y saber. Bibliotecas y bibliofilia en la época del conde-duque de Olivares*, Madrid, CEEH, 455-478.

---

# LinPePrensa. Ideas sobre la lengua y su enseñanza en la prensa histórica española (1800-1939)

Victoriano Gaviño Rodríguez

Universidad de Cádiz

María José García Folgado

Universitat de València - GIEL

RESUMEN: La investigación historiográfica española ha centrado tradicionalmente su interés principal en el análisis de tratados lingüísticos (gramáticas, ortografías, diccionarios...), a partir de los cuales la disciplina ha elaborado la historia de las ideas lingüísticas y lingüístico-pedagógicas de los diferentes países hispanohablantes. Aunque este método de trabajo sigue siendo el preferente en este ámbito, en los últimos años ha proliferado el acercamiento de investigadores a otras fuentes no canónicas con el fin de descubrir nuevos datos y manifestaciones que complementen la historia de nuestro pensamiento lingüístico. En esta línea se mueve el proyecto LinPePrensa que aquí presentamos, cuyo propósito principal consiste en la revalorización de una de estas fuentes marginales, la de la prensa histórica en España, por medio del desarrollo de un estudio comprensivo a nivel general y particular del modo de circular y articularse las ideas sobre la lengua y su enseñanza en la prensa escrita entre el siglo XIX y las primeras décadas del XX, un periodo especialmente relevante en el que coinciden el desarrollo de la filología como disciplina científica con el de la utilización de la prensa como foro social de opinión y debate público.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la lengua, gramática, ideas lingüísticas, ortografía, prensa española.

ABSTRACT: Spanish historiographical research has traditionally focused its main interest on the analysis of linguistic treaties (grammars, spelling rules, dictionaries, etc.), from which the discipline has developed the history of linguistic and linguistic-pedagogical ideas in different Spanish-speaking

countries. Although this working method remains predominant in this field, in recent years there has been a proliferation of researchers approaching non-canonical sources in order to discover new data and manifestations that complement the history of our linguistic thought. In line with this approach, we present the *LinPePrensa* project, whose main purpose is the revaluation of one of these marginal sources: historical press in Spain. This is achieved through the development of a comprehensive study, both general and specific, of the circulation and articulation of ideas about language and its teaching in the written press between the 19th century and the early decades of the 20th century. This period is particularly relevant as it coincides with the development of philology as a scientific discipline and the utilization of the press as a social forum for opinion and public debate.

KEYWORDS: language teaching, grammar, linguistic ideas, orthography, Spanish press.

## 1. La investigación historiográfica y sus fuentes. El análisis de la prensa escrita histórica y otras fuentes no canónicas

La historiografía lingüística española actual goza de una excelente salud investigadora, en gran parte, gracias a la labor que desde el seno de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL) se viene realizando desde su fundación en 1995 hasta la actualidad. En torno a ella, se reúnen en la actualidad un nutrido grupo de investigadores, filólogos y lingüistas que, especializados en el estudio de la lengua desde una perspectiva histórica, vienen desarrollando numerosos encuentros científicos y trabajos en los que se ha explorado el estudio de la historia de las ideas lingüísticas sobre el español. Todo ello nos ha proporcionado hasta el día hoy un conocimiento más exhaustivo y completo de la historia de las ciencias del lenguaje y su evolución epistemológica, sin que de ello debamos derivar como corolario el final de este proceso. En las últimas décadas, la disciplina ha experimentado un giro – que se manifiesta claramente si se contrastan las definiciones ofrecidas de “historiografía lingüística” por diversos autores (cf. Zamorano Aguilar 2008),

en el que se intenta superar esa tradicional óptica interna que implica un tratamiento inmanente focalizado en obras independientes aparecidas en forma de gramáticas, ortografías, diccionarios, etc., y que ha sido y sigue siendo – como atestiguan Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers (2014) – la predominante en nuestro ámbito. Dicho giro pone el énfasis en la contextualización de las propuestas, modelos y teorías lingüísticas con los agentes externos que intervienen en todo ese proceso, en la línea planteada por Swiggers (2004 y 2010), que articuló en su momento la más aceptada concepción de la disciplina hasta la fecha:

Linguistic historiography is a discipline which lies at the intersection of linguistics (and its methodology), history (history of socio-cultural and institutional contexts), philosophy (ranging from the history of ideas and epistêmês to the history of philosophical doctrines), and the sociology of science. To put it briefly: linguistic historiography offers a description and explanation of the history of contextualized linguistic ideas (Swiggers 2010: 2).

En la actualidad existe una aceptación evidente por otras manifestaciones sobre la lengua, consideradas tradicionalmente “menores”, como fuentes de importancia para la reconstrucción de la historia de la lingüística hispánica, como es el caso de la corriente pedagógica (Calero Vaquera 2009; García Folgado 2014 y 2018; Fernández de Gobeo 2018), así como la valoración de otro tipo de fuentes y documentos considerados hasta el momento marginales y que entrarían en lo que Zamorano Aguilar (2009: 211) denominó “epihistoriografía”. En el conjunto de estas fuentes no canónicas, destacan documentos de importancia como aquellos destinados a la correspondencia privada, los manuscritos o borradores encontrados en archivo, las actas de sociedades y asociaciones del momento o, en último término, la prensa, un modo de expresión que ha sido ampliamente abordado en otros campos como la historia y la literatura, pero que apenas ha contado con parciales y leves incursiones en el estudio lingüístico del mundo hispánico.

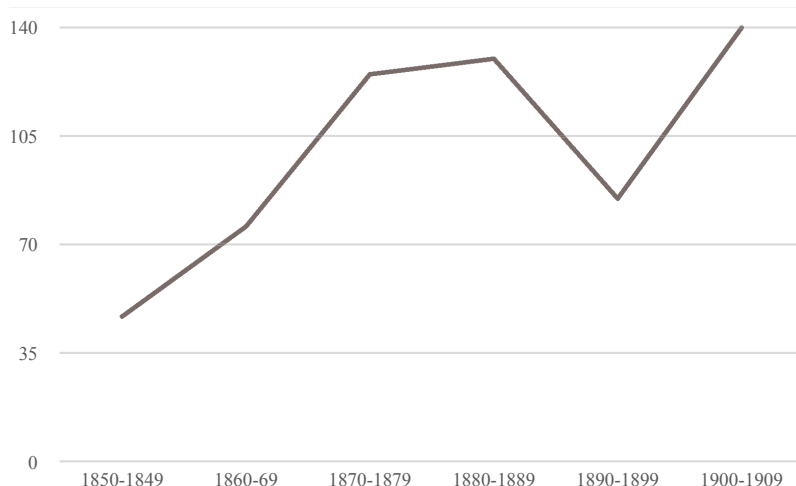
## 2. Evolución de la prensa histórica española y su papel en la circulación de ideas sobre la lengua y su enseñanza en el siglo XIX

La invasión napoleónica y la Guerra de la Independencia son los dos hechos históricos que sirven para marcar el inicio de una época de esplendor para la prensa española, como consecuencia de la eliminación de la censura y el establecimiento de la libertad de imprenta. Aunque los triunfos absolutistas en 1814 y 1823 echaron por tierra la libertad alcanzada en 1810 desde las Cortes de Cádiz por los constitucionalistas y recuperada en el Trienio Liberal, puede afirmarse en líneas generales que, partir de las primeras décadas del XIX, proliferan en España (también fuera de este territorio por parte especialmente de los liberales exiliados) publicaciones periódicas de muy distinta índole, aunque mayoritariamente de corte político, que se crean en torno a Cádiz y que, con un marcado carácter efímero, sirven a liberales y serviles para expresar la libertad de prensa. Junto al asunto político, crecen paulatinamente en España (si bien primero en Cádiz, pronto se produce el éxodo masivo de publicaciones a Madrid en seguimiento de los diputados de las Cortes Ordinarias) un sinnúmero de diarios, periódicos y revistas que comienzan a cubrir diferentes temáticas, relacionadas con aspectos como el carácter costumbrista, erudito, cultural y también, específicamente, con el lingüístico y el educativo. Son muchos los intelectuales, como Antonio Ríos Rosas, Espronceda, Juan Valera, Manuel Cañete, Ramón de Campoamor, Julián Romea, entre otros muchos, que se acercan a la prensa, no solo como un sustento económico con el que subsistir, sino además como una vía con la cual dar rienda suelta a sus inquietudes intelectuales y artísticas, así como una plataforma desde la cual dar difusión a sus ideas en torno a aspectos políticos, culturales y educativos, entre otros.

Mientras que, en el siglo XVIII, con su carga de erudición y clasicismo, la prensa fue un medio transmisor de ideas literarias, en el siglo XIX se desarrolla un fenómeno similar con el asunto lingüístico y, especialmente, el pedagógico. Desde muy pronto, se toma conciencia del poder de la prensa como una tribuna ideal para la difusión, por parte de intelectuales, de temas lingüísticos (especialmente, los relacionados con la educación), lo cual termina desembocando en la creación de revistas

especializadas en esta área. Ya sea en periódicos especializados o generalistas, la prensa pasa de ser un espejo de la sociedad a convertirse en agente o vehículo de transformación social, pues por medio de sus escritos pretende difundir ideas y opiniones y, en definitiva, influir en el pueblo y su educación. La educación, en efecto, es una de las funciones que también adopta la prensa, que intenta cumplir ese papel de formación de los individuos y, más adelante, también de los maestros. Esa es la razón por la cual a mediados del siglo XIX comienza a consagrarse la prensa pedagógica especializada, que multiplica sus publicaciones en el último cuarto del siglo XIX, como se puede apreciar en la figura 1:

Figura 1. Fundación de publicaciones periódicas (elaboración propia a partir de los datos de Esteban y López 1992).



Ese periodo finisecular coincide con un creciente interés por los asuntos de la lengua y su enseñanza, que empiezan a ser una constante en las cabeceras de estas publicaciones por medio de muy diversas manifestaciones: a) anuncios de obras lingüísticas, con o sin reseña, que nos permiten conocer más sobre la difusión de los tratados, así como el alcance o grado de aceptación que estos pudieron tener, tanto entre profesionales como en la propia sociedad; b) reproducción de estas mismas obras, ya sea de manera parcial o seriada; c) noticias sobre la lengua su enseñanza; d) artículos de opinión con propuestas y/o debates sobre teo-

rías lingüísticas o la enseñanza de la lengua, ya sean de manera independiente o al hilo de las postuladas por determinados autores u obras; e) legislaciones gubernamentales o educativas, etc.

Ciertamente, la Ley Moyano (1857) había concedido a las enseñanzas lingüísticas un lugar central tanto en la escuela primaria como en la formación de maestros y, relacionado con ello, en las oposiciones, donde se incluyen “Elementos de gramática castellana; conocimiento de las partes de la oración, análisis gramatical, y ortografía teórica y práctica” (CLIP 1853: 38). Así pues, esta prensa especializada intenta dar respuesta a las inquietudes de los maestros y a sus necesidades formativas, tal y como se aprecia, por ejemplo, en una publicación como *Anales de Primera enseñanza* que comienza a publicarse en Madrid en julio de 1858, al calor de la recién publicada Ley Moyano con una marcada vocación institucional y con un notable deseo de aumentar el nivel cultural del profesorado:

Los hombres de corazón y desinterés que se dedican al magisterio de la infancia, necesitan ejemplos, consejos é instrucciones que los sostengan y alienten en su difícil empresa.

Necesitan alimento constante que nutra su espíritu, que agrande la esfera de sus ideas y conocimientos, que eleve sus miras sobre el reducido nivel de la escuela par que sean en ella más eficaces sus esfuerzos, y para evitar, sin caer en la pedantería, la trivialidad y la rutina [...].

Tales son las verdaderas necesidades de las escuelas y de los maestros y las que nos proponemos satisfacer con los ANALES en cuanto alcancen nuestras facultades (*Anales de Primera Enseñanza*, año 1, n. 1, I, 1, 15-7-1858, Prospecto).

Entre sus páginas, vamos a encontrar un número importante de artículos destinados a cuestiones lingüísticas y lingüístico-pedagógicas como, por ejemplo, los del maestro Antonio Valcárcel: “Sobre el método analítico” (n.º 2, 1858), “Gramática” (n.º 4 y n.º 12, 1858) o “Teoría de las proposiciones gramaticales” (n.º 23, 1859) (v. Garrido Vílchez 2023a). En esa misma línea formativa, muchas otras cabeceras incluyen artículos de índole teórica, como los de los Gómez de Salazar en *El Magisterio Español* (i. e. el ciclo temático “Cuatro palabras sobre filología”, publicado entre diciembre de 1870 y marzo de 1871 en 15 entregas. V. García Folgado 2021) o los trabajos del profesor normalista Cervera y



Royo publicados en *La Escuela Moderna* (i. e. “Filosofía aplicada a la Gramática”, año 9, n.º 99, junio 1899, o “Contenido y límites de la gramática”, año 9, n.º 104, noviembre 1899); secciones destinadas a la práctica del análisis, como el periódico barcelonés *La Pedagogía* (1864), dirigido por Liberato Guerra, que incluye una sección (de tres) destinada al ejercicio gramatical (cf. Checa Godoy, 2002: 256-257), o *El Clamor del Magisterio*, donde el maestro catalán Joaquín Montoy publica por entregas entre 1867 y 1882 varios métodos para ayudar a los maestros en su práctica de aula, pero también para orientar a los opositores al magisterio en el ejercicio de acceso al cuerpo (v. García Folgado 2023). En las páginas periódicas también se localizan programas de gramática como el de Azaña e Iznars (“Programa de lengua española para las escuelas de Primera enseñanza (procedimiento cíclico)”, *La Escuela moderna*, n.º 71, febrero 1897), memorias para el acceso a las plazas de profesor de las escuelas Normales, como la de Cervera y Royo (“Memoria sobre la enseñanza de la lengua castellana, gramática general, filología y literatura castellanas”, *La Escuela Moderna*, año 9, n.º 101, agosto; n.º 102, septiembre, y n.º 103, octubre, 1899).

Las publicaciones especializadas se multiplican y, junto algunas ya mencionadas, otras tantas cabeceras, como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *Revista de Instrucción Primaria*, *Boletín de primera enseñanza de la provincia de Gerona*, *La Concordia*, *El Monitor del Magisterio*, *La Unión*, etc., van contribuyendo a la creación de toda una compleja red de circulación de textos que, de manera paralela o dialogal con las obras tradicionalmente conocidas y analizadas en la investigación historiográfica, hacen de la prensa escrita un importante vehículo para el desarrollo de una conciencia lingüístico-pedagógica que penetra, no solo en el ámbito de los maestros, intelectuales o eruditos de la época, sino también en el de una sociedad que avanza y evoluciona a golpe de palabra en un medio privilegiado para la transmisión y mediatización de ideas.

Cobran, de este modo, un especial sentido las palabras de algunos estudiosos de la literatura, la historia o la sociología del XIX cuando afirman que el siglo XIX es por excelencia el siglo de la prensa escrita (cf., por ejemplo, Mejías Alonso y Arias Coello 1998: 241), una afirmación que, paradójicamente, no ha tenido su desarrollo en una utilización

real de la prensa histórica como fuente para la historia de las ideas lingüísticas y lingüístico-pedagógicas. Sí ha sido este un campo fructífero para los historiadores de la educación<sup>1</sup> y de la historia social y cultural (especialmente importantes son las aportaciones de Checa, 2002 y Hernández Díaz, 2013), y gracias a sus investigaciones contamos hoy con una excelente catalogación y descripción del amplio caudal de publicaciones existentes en los siglos XIX y XX; asimismo, se han analizado series de publicaciones con objetivos diversos, la prensa de regiones concretas, entre otros focos. Sin embargo, en España pese a la infinidad de materiales que la prensa presenta, además del fácil acceso digital a muchos de estos documentos hoy día, resulta sorprendente el escaso interés que ha suscitado su estudio entre los investigadores de la historiografía lingüística; salvo alguna excepción (Gómez Asencio y Zamorano Aguilar 2015) o su uso como fuente subsidiaria (García Folgado, 2012 y 2014), su ausencia entre las temáticas preferentes en esta área es una realidad (cf. Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers, 2014).

Una clara excepción suponen los trabajos orientados hacia una perspectiva sociolingüística e ideológica de la lengua, ya que son las cuestiones vinculadas a la circulación y difusión de ideas sobre la lengua en la prensa escrita y su papel en la construcción de las nacionalidades las que han suscitado en los últimos años el interés de los investigadores. Esa perspectiva es la que manifiestan, por ejemplo, los trabajos de la red de investigación CIRCULA: *Circulation et médiatisation d'idéologies linguistiques* (<http://circula.recherche.usherbrooke.ca>), tanto en su revista (*Circula: revue d'idéologies linguistiques*), publicada desde 2015, como en los congresos que se celebran bajo el acrónimo de ILPE (Ideologías Lingüísticas en la Prensa Escrita, Ausburg, 2013; Sherbrooke, 2015; Alicante, 2017; Buenos Aires, 2022). En el ámbito hispánico americano, destacan las investigaciones centradas en los debates sobre la

<sup>1</sup> Curiosamente, si se revisan investigaciones y propuestas producidas en el ámbito de la historia de la educación, se aprecia con claridad la falta de investigaciones dedicadas a aspectos lingüístico-pedagógicos en publicaciones colectivas como Hernández Díaz (2013) o, por ejemplo, en el listado de comunicaciones de los congresos y jornadas sobre Prensa Pedagógica organizadas por el grupo de investigación Helmántica Paideia de la Universidad de Salamanca (<http://www.helmanticapaideia.com/wp/>).

lengua nacional desarrollada por los proyectos *Ideologías lingüísticas en la prensa escrita en Argentina (1810-1930)*. Corpus, teorías, métodos (CONICET, 2015-2018) e *Ideologías lingüísticas en la prensa escrita en Argentina (1810-1955)*. Aportes para una historia política y material de la lengua (ANPCyT, 2019-2022), dirigidos por Juan Ennis (v. para algunos resultados, Pas 2015, Ennis 2017; Ennis, Santomero y Toscano García, 2019), mientras que en el ámbito peninsular español son conocidos los trabajos del grupo de investigación *METAPRES: El discurso metalingüístico en la prensa española. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones de las columnas sobre lengua (CSL)* (<http://metapres.es/>), de la Universitat d'Alacant, dedicado al estudio de las columnas sobre lengua en la prensa española, sobre todo desde la perspectiva sincrónica, pero que también cuentan con trabajos y líneas centradas en la historia reciente (Marimón Llorca y Santamaría Pérez, 2019; Schwarze y Marimón Llorca, 2021). En ese marco de indagación de las ideologías lingüísticas en prensa, se incluyen en los últimos años también otros trabajos, como los de Rivas Zancarrón (2020 y 2021, entre otros) o García Caba (2020a y 2020b), centrados principalmente en el ámbito americano.

Son, sin embargo, excepcionales todavía las investigaciones que parten de la prensa para profundizar en la reconstrucción del pensamiento lingüístico, entre las que podemos mencionar el capítulo de Poch Olivé (2019) sobre las columnas de lengua en *La España Moderna* o los trabajos recientes de Puche Lorenzo (2019a, 2019b, 2019c, 2021 y 2023), en los que se abordan cuestiones lexicográficas y gramaticales en un corpus de prensa española o se indaga la presencia de ideas lingüísticas en publicaciones concretas como la *Revista de archivos, bibliotecas y museos* durante el siglo XIX. Tampoco se encuentran apenas trabajos que, desde la propia disciplina o desde otras áreas de conocimiento (i.e. la Historia de la Educación) analicen la construcción de las ideas lingüístico-pedagógicas en la prensa, con la salvedad de los trabajos de Ezpeleta Aguilar (2015-2016 y 2018) o Gallardo Richards (2021 y 2023) y algunas otras investigaciones llevadas a cabo en el seno de los proyectos argentinos antes mencionados (Lidgett 2015; Lidgett y Toscano y García 2021; López García 2018).

Esta es la línea de trabajo de los proyectos del grupo de trabajo *LinPePrensa*<sup>2</sup>, que, en consonancia con los presupuestos actuales de la Historiografía Lingüística, se centra preliminarmente en el análisis de la prensa escrita, sin desdeñar – como ya se ha dicho – otras aproximaciones a fuentes también tradicionalmente ausentes en este tipo de estudios, como apuntes, correspondencia privada, documentos manuscritos de archivos, actas de sociedades e instituciones, etc., con el doble objetivo de a) conformar un corpus integral de artículos para el estudio de las ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España publicada en el período 1800-1939, y b) desarrollar un estudio comprensivo a nivel general y particular del modo de circular y articularse las ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de este período. El enfoque adoptado en el marco de este proyecto pone especial atención a la relación entre lengua y sociedad, destacando así la importancia de algunos conceptos de la sociolingüística histórica como el de *language in society* (Blommaert, 2010). En esta línea, se parte del firme convencimiento de que esta perspectiva redundaría en un conocimiento más exhaustivo de la realidad que rodea el desarrollo de ideas lingüísticas y su enseñanza en la época, así como en el descubrimiento de nuevos agentes y propuestas, respuestas y justificaciones al margen de las ya conocidas en otras fuentes de estudio canónicas para la disciplina. En este sentido, se plantea la pertinencia de indagar en las ideas lingüísticas y lingüístico-pedagógicas en la prensa escrita a partir del siglo XIX, momento de expansión y desarrollo de estas publicaciones, que acaban constituyéndose en el medio de comunicación social preferente, hasta las primeras décadas del siglo XX, en concreto, 1939, con el final de la Segunda República, un importante

<sup>2</sup> Hasta el momento, los distintos investigadores que conforman el grupo de trabajo *LinPePrensa* han desarrollado sus investigaciones en el marco de dos proyectos de investigación de carácter nacional, *Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX (LinPePrensa)*, (ref. PGC2018-098509-B-I00, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) y *La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939) (LinPePrensa II)* (ref. PID2021-126116NB-I00), además de otro proyecto autonómico, centrado en la identidad andaluza, bajo el título de *Actitudes lingüísticas e ideas pedagógicas en la prensa española del siglo XIX. Perspectivas sobre la identidad andaluza* (ref. P18-RT-3117, Junta de Andalucía en el marco del Plan andaluz de investigación, desarrollo e innovación, PAIDI 2020).

momento histórico para la historia educativa, cultural y científica española con especial relevancia en la historia lingüística del país, dados los procesos sociopolíticos que inciden de manera determinante en la articulación de la pluralidad lingüística de España. Este cambio de foco permitirá desarrollar una perspectiva integradora de los componentes interno y externo en el análisis historiográfico de otros estudios en diferentes tradiciones discursivas, trazando así los puentes que de manera natural unen aquellas fuentes con estas otras menos canónicas (en este caso, las encontradas en la prensa en modo de artículos, reseñas, cartas...), que ahora se erigen en instrumento plausible para dibujar un trazo diferente, a la par que complementario, no solo de la historia de este pensamiento, sino, al mismo tiempo, de la estructura interna de la lengua en relación con otros factores externos de corte social, económico o político, entre otros.

### 3. Algunos resultados del estudio de las ideas sobre la lengua y su enseñanza en la prensa española entre 1800 y 1939 en el ámbito del proyecto LinPePrensa

En los últimos años, la prensa histórica española se ha constituido en una fuente documental de extraordinaria riqueza para el estudio de la lengua en el marco del proyecto *LinPePrensa*, en cuyo seno se ha desarrollado el examen de diarios, periódicos y revistas a través de esa múltiple dimensión a la que alude Durán López (2018: 421), que permite analizar la prensa, no solo como mero repositorio de contenidos, esto es, como un vehículo donde extraer textos para su posterior análisis, sino también en relación con su continente, esto es, en el estudio de los periódicos como discursos autónomos y unitarios. Desde estos puntos de vista complementarios, hemos abordado el estudio de diferentes niveles lingüísticos, aspectos, y autores, entre los que destacamos de manera especial los siguientes: a) el problema de la alfabetización en la sociedad española (Gaviño Rodríguez, 2022a), b) el purismo lingüístico y la corrección del castellano (Silvestre Llamas, 2021, 2022 y 2023; Torres Martínez, 2021a y 2023), c) la presentación y recolección de léxico es-

pecializado, ya sea el culinario (Torres Martínez, 2021b, 2021c) o el de la moda (Torres Martínez, 2021d), d) la configuración de diccionarios satíricos (Gaviño Rodríguez, 2023a), e) la recepción de obras o el estudio de los discursos lingüísticos de distintos periódicos y su recepción local, en relación con el análisis de autores muy diversos y sus ideas en cabeceras como *El Monitor de la Educación Común* (Gaviño Rodríguez, 2020a), *El Magisterio Español* (García Folgado, 2021), *El Clamor del Magisterio* (García Folgado, 2023), *El Educador y el Semanario de Instrucción Pública* (Gaviño Rodríguez, 2023b), *Anales de la Educación Común* (de Natale y Lidgett, 2023), etc., f) el desarrollo de ideologías lingüísticas en el pensamiento filológico hispánico (Tordera Yllescas, 2021), y g) la presentación de ideas e inquietudes lingüísticas en estas publicaciones, donde destacan en especial las incluidas en los periódicos pedagógicos, que constituyen un caudal interminable para postular y discutir sobre nuevos modelos de análisis para la gramática (García Folgado, 2020; Garrido Vilchez, 2023a y 2023b), la ortografía (Gaviño Rodríguez, 2020b, 2020c, 2021a y 2022b) o la fonética (Perea Siller y Sanz Velasco, 2023), incluida la enseñanza específica de la lengua a sordomudos (Tordera Yllescas, 2023).

En cualquiera de estos ámbitos, estamos ante investigaciones que consideran la prensa como una compleja red en la que cada periódico no es más que “el terminal accidental de una extensa circulación de textos y estructuras que se manifiesta a nivel local, regional, nacional e internacional” (Durán López 2018: 421). Como muestra de esta constelación de textos, podemos hacer referencia a la constante presencia de diálogos y debates entre cabeceras, que propician la aparición de polémicas lingüísticas, una tipología discursiva que alcanza un profundo desarrollo en la prensa escrita a partir del XIX – como ha analizado en algún caso Gaviño Rodríguez (2021b y 2021c) – y que provoca, con frecuencia, la aparición de los conocidos como ciclos polémicos, una de las principales estructuras de la opinión publicada en este medio, que consiste en un conjunto de textos cuyo lazo de unión no es otro que el encadenamiento de las diferentes reacciones o réplicas que se producen entre dos o más autores, ya sea en la misma o distintas cabeceras. De hecho, como bien ha defendido Durán López (2018: 429),

la lectura serial de la prensa y los folletos puede ser definida casi por una sucesión de pequeños o grandes ciclos polémicos que se extienden durante unos días (o semanas, o meses) y unos textos (en distintos formatos o periódicos), para luego extinguirse; los asuntos y los oponentes van cambiando, pero la línea general de estas discusiones suele ser homogénea y, si se estudia en conjunto, muy ilustrativa.

En este género se desarrollan en las cabeceras de nuestro país intensos debates acerca de muy diversos asuntos relacionados con la lengua y su enseñanza. Dos ejemplos de ello son los ciclos polémicos sobre aspectos gramaticales y las polémicas ortográficas.

a. Ciclos polémicos sobre gramática

La gramática, tanto los aspectos doctrinales como las cuestiones vinculadas al uso de la lengua, es un tema que genera ciclos polémicos frecuentes – y en no pocas ocasiones, encendidos – en la prensa del XIX:

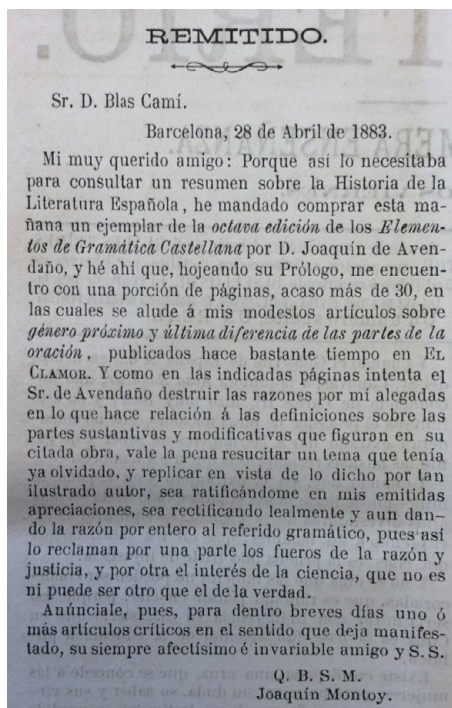
Dice *El Defensor* que por más vueltas y revueltas que dé *El Vindicador* de Bilbao, nunca convencerá a *La Apología* y a *El Clamor del Magisterio*, ilustradas revistas de Valencia y Barcelona respectivamente, ni a nadie que sepa *dos dedos* de gramática, de que el *se* es sujeto ó agente de la significación del verbo. Porque el pronombre *se*, añade *El Defensor*, nunca puede estar en nominativo, condición necesaria para ser sujeto (*Boletín de primera enseñanza de la provincia de Gerona*, año 9, n.º 29, 17-7-1883).

Un detonante habitual de los ciclos polémicos sobre gramática son las reseñas de obras gramaticales, en las que la crítica contenida en la reseña suscita respuesta por parte del autor de la obra reseñada. Un ejemplo paradigmático es el ciclo polémico que surge a partir de la publicación, en la sección bibliográfica de *El Magisterio Español* (el 5 de septiembre de 1873), de la reseña que Fernando Gómez de Salazar hace de la *Gramática castellana teórico-práctica, en todas sus partes* de Gregorio Herrainz (1869), en la que muestra su total desacuerdo con varios aspectos, en especial con el punto de doctrina referido a los posesivos *mío, tuyo y suyo*, ya que para él dichas formas son, respectivamente, los genitivos de los pronombres de primera, segunda y tercera persona (equivalentes a *de mí, de ti y de él*). Unos meses después, el 20 de enero de 1874, se publica una carta de respuesta remitida al periódico por He-

rainz en la que rebate las ideas de Gómez de Salazar e insiste en el valor modificativo de los posesivos y, en consecuencia, su carácter adjetival y de palabras regidas. A la polémica se va a sumar a partir de febrero de 1874 también Millán Orío desde *La Idea*, quien defiende una naturaleza mixta, etiquetando estas voces como “adjetivos determinativos posesivos pronominales”. El ciclo se va a extender durante ocho meses (entre septiembre de 1873 y abril de 1874) y, además de las dos cabeceras principales, van a intervenir de manera anexa otros periódicos como *La Revista de Huesca*, *El Magisterio Aragonés*, *La Imparcialidad*, *La Primera Enseñanza*, *El Ateneo Lorquino* o *El Consultor Riojano*.

Lo interesante de muchos de estos debates gramaticales es que no se limitan a las páginas de la prensa, sino que se establece un diálogo entre la “vía mediática” (la de los artículos gramaticales publicados en las páginas periódicas) y la “vía manualística” (la de las gramáticas y demás textos canónicos para la Historiografía lingüística) (v. Garrido Vilchez y García Folgado 2022 y Garrido Vilchez 2023b), con lo que el circuito se amplía y, en cierta medida, la polémica trasciende su carácter efímero para tornarse perdurable en las páginas de la gramática. Un ejemplo de ello es la discusión entre el maestro Joaquín Montoy y Escuer y el profesor normalista e inspector de educación Joaquín Avendaño. El primero, redactor habitual de *El Clamor del Magisterio*, escribe en ese semanario entre el 24 de diciembre de 1880 y el 15 de julio de 1881 un ciclo temático de doce entregas titulado “Género próximo y última diferencia de las partes de la oración” en el que diserta sobre las categorías gramaticales a partir de la última edición de la *Gramática* académica, cuya clasificación le parece poco adecuada, y revisa toda una serie de obras gramaticales de autores del momento como Giró, Salleras, González de Soto o Avendaño. Precisamente, a este último destina las entregas 6.<sup>a</sup> (18-3-1881), 7.<sup>a</sup> (1-4-1881) y 8.<sup>a</sup> (22-4-1881). La réplica de Avendaño se incluye en la octava edición de sus *Elementos de gramática castellana* de 1881 y, de vuelta, Montoy publica en *El Clamor del Magisterio* su respuesta en cinco nuevas entregas de “Género próximo y última diferencia de las partes de la oración” en 1883:



Figura 2. *El Clamor del Magisterio*, 4-5-1883.

Un aspecto interesante de las polémicas gramaticales, que las diferencia de las ortográficas que se exponen a continuación, es que los autores implicados son muy conscientes de que la cuestión, aun planteándose como clara oposición a la Academia, tiene un menor impacto social, dado que no afecta de manera directa a la regulación del idioma. Eso provoca que se sientan más libres para exponer sus propias ideas, y que los debates gramaticales, ya sean de tipo teórico, didáctico o relacionados con el uso de las formas lingüísticas, aparezcan de manera habitual en las páginas de la prensa profesional del Magisterio, principalmente.

#### b. Las polémicas sobre la ortografía

Si bien a principios del siglo XIX, las páginas de los periódicos son ocupadas por polémicas relacionadas con otros contenidos temáticos

que se consideran más importantes<sup>3</sup>, las publicaciones periódicas comienzan a ser muy proliferas en este tipo de polémicas a partir de mediados de siglo, cuando el debate por la reforma de la ortografía española se intensifica a partir del intercambio de ideas en 1841 entre Fileto Vidal y Vicente y el suscriptor orensano en el *Eco del Comercio*, continuadas poco después con la función ideologizadora que muchos reformistas llevaron a cabo desde las revistas *El Educador* y el *Semanario de Instrucción Pública* en 1842, que fueron el desencadenante de que la Academia acabara consolidando su teoría con la oficialización de su ortografía en la escuela. No fue este, sin embargo, el fin de las polémicas ortográficas en la prensa, pues desde mediados del XIX hasta principios del XX, la prensa escrita es testigo de muchas otras disputas sobre este tema, como la que entablan Ruiz Morote con otros autores en *El Magisterio*, *Periódico de Educación y Enseñanza* y *Anales de Primera Enseñanza*, las vividas en el *Boletín de Primera Enseñanza* de la mano de Fernando Rosa y Arroyo, las que tienen como actores a Gómez de Salazar, Condomines y Bosch durante el sexenio democrático en las páginas de *El Magisterio Español* y *El Fomento Balear* o, por citar un último ejemplo de comienzos del siglo XX, la iniciada por Luis Santullano en contra de las propuestas reformistas planteadas en *La Escuela Moderna* por Ramón Robles Robles y otros autores como Fidel Kabet Gómez, Juan Llarena Lluna o Eugenio Ortega Oteo.

Como ya se advertía en Gaviño Rodríguez (2021c: 177), “la polémica es todo un arte connatural a la vida intelectual del momento”, y en cualquiera de sus ámbitos, los ciclos polémicos sobre asuntos lingüísticos y educativos cumplen con diversas funcionalidades: por un lado, hay que destacar el evidente interés que para la sociedad de la época y, por lo tanto, para estas publicaciones, tenían estas disputas lingüísticas, que servían de entretenimiento para los lectores y fomentaban, por su carácter serial, la compra de sus números. Por otro, no es menos importante el valor social del género para los propios participantes de la po-

<sup>3</sup> En este aspecto, destaca el asunto político, que es el tema predilecto de continuos debates entre conservadores y liberales y que, en ocasiones, toman la lengua como telón de fondo de sus propias diferencias, como sucede en el debate ortográfico que se origina en 1812 entre el *Diario de Mallorca* y la *Aurora Patriótica Mallorquina* (cf. Gaviño Rodríguez, 2022c: 507-509).

lémica. Conocedores de que, para granjearse una buena reputación, debían pertenecer a las asociaciones doctas que articulan el poder cultural en la sociedad, la polémica sustituye el diálogo con ellas, constituyéndose en una manera digna para que estos actores, con aspiraciones de convertirse en hombres respetados entre los intelectuales y las élites de la sociedad, se dieran a conocer en tales círculos<sup>4</sup>. Por último, y no menos importante, subyace en muchos de estos debates una doble intencionalidad, la primera, de índole doctrinal, cuando estas polémicas sirven para refrendar teorías, contrastarlas y someterlas al juicio público; la segunda, de carácter comercial, cuando la participación en estas discusiones traspasa el interés meramente intelectual o académico y se encuentran supeditadas a la necesidad de venta de obras por parte de autores de manuales o libros en general sobre la materia.

#### 4. A modo de cierre

Este necesariamente breve recorrido sobre el proyecto *LinPePrensa* permite atisbar el enorme potencial de la prensa histórica como fuente para reconstruir las ideas lingüísticas y lingüístico-pedagógicas de un periodo dado, en cuya configuración los ciclos polémicos son un elemento social de gran ayuda para entender los procesos – implícitos en las obras canónicas – que conducen a la configuración del estado de las cosas (en el sentido no ontológico del término) y a comprender su complejidad.

<sup>4</sup> Si bien estaríamos, en estos casos, ante manifestaciones discursivas que estarían condicionadas por las luchas en la construcción y legitimación del poder, en la línea expuesta por Woolard y Schieffelin (1994: 55-56), al mismo tiempo, se trata de una manera de socializar en la que, a menudo, el asunto del que se debate es lo menos importante, escondiéndose detrás de las palabras otras verdaderas intenciones, no siempre fácilmente interpretables, pero que en la contienda lleva, en no pocas ocasiones, a la presencia de un discurso extremado artificialmente. Como ha sabido exponer Durán López (2016: 504), los participantes “ventilan también sus vanidades, la alta idea que tienen de su propia sabiduría y que exigen que los demás les reconozcan”.

## Bibliografía

- BLOMMAERT, J. 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALERO VAQUERA, M<sup>a</sup>. L. 2009, “Lo que la Sintaxis debe a la Filosofía”. En *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, vol. I, Madrid: Arco/Libros, 25-36.
- CHECA GODOY, A. 2002, *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- DE NATALE, C. y LIDGETT, E. 2023, “Juana Manso en los Anales de la Educación Común (1858-1875): prensa, gramática y enseñanza”, V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 299-324.
- DURÁN LÓPEZ, F. 2018, “Estructuras de la prensa en el Cádiz de las Cortes: propuestas metodológicas”, *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 24, 419-436.
- ENNIS, J.A. 2017, “La lengua al filo del siglo: las polémicas por el futuro del español de América en torno al 1900”, *Anuario de Glotopolítica*, 1, 197-228.
- ENNIS, J. A., L. SANTOMERO y TOSCANO, G. y GARCÍA (eds.) 2020, *La lengua argentina. Una encuesta del diario Crítica (1927)*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral / Vera cartonera.
- ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. 1992, “La prensa pedagógica en su devenir histórico (Antecedentes de la Revista española de Pedagogía)”, *Revista Española de Pedagogía*, 192, 217-252.
- EZPELETA AGUILAR, F. 2015-2016, “La prensa pedagógica del XIX como fuente para historiar la didáctica de la lengua”, *Ianua. Revista Philologica Romana*, 15-16, 159-171.
- EZPELETA AGUILAR, F. 2018, *Leer y escribir en la escuela del XIX. Prensa pedagógica y Didáctica de la Lengua*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO, N. 2018, *La enseñanza del castellano en las escuelas vascas del siglo XIX*. Bilbao: EHU/UPV.
- GALLARDO RICHARDS, E. 2021, “L’ensenyament del castellà a Catalunya a través de la premsa: els articles pedagògics del mestre gironí Salvador Genís i Bech (1841-1919)”, *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 11, 107-123.
- GALLARDO RICHARDS, E. 2023, “Actitudes ante el castellano de Cataluña en la prensa del siglo XIX: la reseña como motor de polémica lingüística entre

- Salvador Genís y Joaquín Casanovas (1883-1885)”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 175-198.
- GARCÍA CABA, M. 2020a, “Aproximación metodológica al estudio de las actitudes ante la lengua y sus variedades en la prensa decimonónica en español de Estados Unidos”, en M. Rivas y V. Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (Siglos XVIII y XIX)*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert, 275-298.
- GARCÍA CABA, M. 2020b, “(De)construyendo el concepto de ‘nacionalidad filológica’. Ideologías lingüísticas en torno al español en *El Progreso* (Nueva York. 1884-1885)”. en Alonso. B. y otros (eds.). *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*. Salamanca. Universidad de Salamanca. 117-130.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2012, “Gramática y legislación educativa”, en *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Münster, Lincom, 247-268.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2014, “La historia de la enseñanza de la gramática: Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Lenguaje y Textos*, 40, 63-72.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2018, “La lengua como contenido de enseñanza desde una perspectiva histórica: Presentación”, *Signo y Seña*, 33, 1-6.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2020, “Creencias y actitudes sobre la lengua de enseñanza en la España del siglo XIX”, en M. Rivas Zancarrón y V. Gaviño Rodríguez (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Iberoamericana, 67-84.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2021, “Lengua y gramática en *El Magisterio español* (1871-1880)”, *Boletín de filología*, 56, 1, 17-49.
- GARCÍA FOLGADO, M.<sup>a</sup> J. 2023, “La enseñanza del análisis gramatical y lógico en la prensa decimonónica: Joaquín Montoy en *El Clamor del Magisterio* (1866-1884)”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 273-298.
- GARRIDO VÍLCHEZ, G.B. 2023a, “Antonio Valcárcel, un gramático “de folletín”. Contextualización y análisis de las entregas gramaticales del ciclo temático (1858-1859)”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 215-242.

- GARRIDO VÍLCHEZ, G.B. 2023b, “Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”, *Tejuelo*, 37, 195-218.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2020a, “Actitudes ante la lengua castellana y su enseñanza en la prensa pedagógica argentina de finales del XIX. El tema lingüístico en *El Monitor de la Educación Común*”, en M. Rivas y V. Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (Siglos XVIII y XIX)*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert, 299-321.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2020b, “Epígonos del reformismo ortográfico en España tras la oficialización de la doctrina académica (1844-1868)”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58 (1), 135-158.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2020c, “Ideologías lingüísticas en la prensa española del siglo XIX: neógrafos frente a academicistas por la ortografía del español”, en B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, C. Villanueva García, C. Quijada Van den Berghe, J.J. Gómez Asencio (eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 85-104.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2021a, “Una polémica ortográfica en la prensa española del sexenio democrático (1868-1874). Gómez de Salazar contra Bosch y Condomines”, *Boletín de Filología*, 51, 2, 419-444.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2021b, “El resurgimiento de la neografía española y chilena de finales del siglo XIX en el marco de los movimientos internacionales de reforma ortográfica”, *Boletín de Filología*, 51, 1, 51-77.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2021c, “La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar”, *Pragmalingüística*, 29, 173-189.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022a, “Ortografía y alfabetización en la sociedad andaluza del siglo XIX. Actitudes y opiniones sobre la lectura y la escritura en la prensa escrita”, en I. Carrasco cantos (coord.), *El español del siglo XIX en textos impresos y manuscritos*, Granada, Comares, 35-48.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022b, *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*, Berlín, Peter Lang.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022c, “La oficialización de la ortografía española académica. Historia, propuestas y debates en la prensa española de la primera mitad del siglo XIX”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LXX, 2, 499-532.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2023a, “El *Novísimo diccionario* de Manuel Ossorio y Bernard o cómo usar la ironía, la risa y el divertimento como herramientas

- para la definición lexicográfica”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 347-358.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2023b, “La función ideologizadora de *El Educador* y el *Semanario de Instrucción Pública* y el principio del fin de la época dorada de las propuestas de reforma ortográfica en España”, *Études Romanes de Brno*, 44, 1, 69-85.
- GÓMEZ ASENCIO, J.J., E. TOMÁS MONTORO DEL ARCO y P. SWIGGERS 2014, “Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística”, en M.L. Calero *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Münster, Nodus Publikationen, 266-301.
- GÓMEZ ASENCIO, J.J. y A. ZAMORANO AGUILAR 2015, “Contribución al estudio de las fuentes de la GRAE de 1917”, *Estudios de lingüística del español*, 36, 511-526.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.) 2013, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico-educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Universidad.
- LIDGETT, E. 2015, “*El Diario Español* y el debate sobre la enseñanza del castellano en la Argentina (1927-1928)”, *Circula*, 1, 69-86.
- LIDGETT, E. y TOSCANO y GARCÍA, G. 2021, “La enseñanza de la lengua en la *Revista de derecho, historia y letras*”, en *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*, Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 517-535.
- LÓPEZ GARCÍA, M. 2018, “*Revista Pulgarcito* (1904-1907), primeros intentos de consolidación de un público infantil argentino”, en R. Bein y D. Lauria (eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux*, Buenos Aires, FFyL-UBA.
- MARIMÓN LLORCA, C. y M<sup>a</sup>. I. SANTAMARÍA PÉREZ 2019 (eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Berlin, Peter Lang.
- MEJÍAS ALONSO, A. y ARIAS COELLO, A. 1998, “La prensa del siglo XIX como medio de difusión de la literatura hispanoamericana”, *Revista General de Información y Documentación*, 8, 2, 241-257.
- PAS, H. 2015, “La educación por el folletín: prácticas de lectura y escritura en la prensa latinoamericana del siglo XIX”, *Cuadernos Americanos*, 151, 37-61.
- PEREA SILLER, J. y SANZ VELASCO, L. 2023, “Fernando de Araujo y la descripción fonética del español: de las “Recherches” (1890) a los *Estudios de fonética kastelana* (1894)”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas

- (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 105-132.
- POCH OLIVÉ, D. 2019, “El interés por el lenguaje en *La España Moderna*”, en M. Amores y B. Ferrús (eds.), *La España Moderna (1889-1914). Aproximaciones literarias y lingüísticas a una revista cultural*, Madrid, Iberoamericana.
- PUCHE LORENZO, M.Á. 2019a, “El *DRAE* (1817-1852) a través de la prensa española”, en D. Azorín, G. Clavería y E. Jiménez, *ELUA: El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX*, Anexo V, 65-88.
- PUCHE LORENZO, M.Á. 2019b, “El periodismo del siglo XIX ante la lengua española”, en C. Marimón Llorca y M. Isabel Santamaría Pérez (eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Berlín, Peter Lang, 115-130.
- PUCHE LORENZO, M.Á. 2019c, “La utilidad de lo efímero en el estudio de la lengua del s. XIX: cuestiones gramaticales a través de la prensa”, *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 9, 179-202.
- PUCHE LORENZO, M.Á. 2021, “Descripción e intervención lingüística de la *Revista de archivos, bibliotecas y museos* durante el siglo XIX”, *Boletín de Filología*, 56, 1, 79-112.
- PUCHE LORENZO, M.Á. 2023, “Actitudes y reacciones ante el neologismo científico en la prensa del siglo XIX: Daniel de Cortázar”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 359-377.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. 2020, “Gramática y debate político en el Chile de la primera mitad del siglo XIX. Actitudes explícitas ante la lengua”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, 37-63.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. 2021, “Política, gramática y enseñanza del español en los últimos años de la Nueva España y principios del México independiente: una aproximación desde la prensa periódica”, *Boletín de Filología*, 56, 1, 113-170.
- SILVESTRE LLAMAS, M. 2021, “«¿Qué nuevo podré decir sobre asunto tan escrito y mal traído?» El discurso apologético del castellano en la prensa española del último cuarto del siglo XIX”, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 15, 5-24.
- SILVESTRE LLAMAS, M. 2022, “La eterna regularidad de los participios. Usos e ideas sobre ellos en los medios de comunicación actuales y del siglo XIX”, *Domínios de Linguagem*, 16, 2, 843-869.



- SILVESTRE LLAMAS, M. 2023, “«¿Qué ha de hacer la Academia sino galiparlar...?» Uso, recepción y críticas a algunos verbos adoptados del francés a través de la prensa española decimonónica”, *Études Romanes de Brno*, 44, 1, 47-68.
- SCHWARZE, S. y MARIMÓN LLORCA, C. (eds.) 2021, *Authoritative discourse in language columns: linguistic, ideological and social issues*, Berlin, Peter Lang.
- SWIGGERS, P. 2004, “Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística”, en *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL (La Laguna, 22-25 de octubre de 2003)*, vol I, Madrid, Arco Libros, 113-146.
- SWIGGERS, P. 2010, “History and Historiography of Linguistics; Status, Standards and Standing”, *Eutomia. Revista Online de Literatura e Lingüística*, 3/2.
- TORDERA YLLESCAS, J.C. 2021, “El darwinismo social y la filología decimonónica: rastreo de la ideología a través de la prensa histórica”, *Boletín de Filología*, 56, 1, 171-202.
- TORDERA YLLESCAS, J.C. 2023, “Don Pedro Cabello y Madurga y el Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid: la teoría fonética hispánica del siglo XIX aplicada a la enseñanza de sordomudos”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 61-104.
- TORRES MARTÍNEZ, M. 2021a, “Sobre purismo lingüístico en la prensa española del siglo XIX en torno a la figura de A. de Capmany”, *Anuario de Estudios Filológicos*, 44, 277-296.
- TORRES MARTÍNEZ, M. 2021b, “Recetas y léxico culinario en prensa española del siglo XIX”, *Boletín de Filología*, 56, 1, 203-233.
- TORRES MARTÍNEZ, M. 2021c, “Léxico culinario en los «Elementos de higiene privada» (1846) de Pedro Felipe Monlau”, *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 1, 209-232.
- TORRES MARTÍNEZ, M. 2021d, Léxico en torno a la moda en El Periódico de las Damas (1822), *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 14.
- TORRES MARTÍNEZ, M. 2023, “José María Sbarbi y Osuna y sus ideas sobre léxico en la prensa española del siglo XIX”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 133-150.

- ZAMORANO AGUILAR, A. 2008, “En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos”, en F. Carriscondo y C. Sinner (eds), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, Munich, Peniopo, 244-277.
- ZAMORANO AGUILAR, A. 2009, “Epihistoriografía de la Lingüística y Teoría del Canon”, en M. Veyrat y E. Serra (eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, Madrid, Arco/Libros, 209-220.

---

# Los repertorios lexicográficos ¿menores? en la lexicografía italoespañola: aproximación a la nomenclatura de Francesco Marin

Natalia Peñín Fernández

Universidad de Bolonia

RESUMEN: La denominación “repertorios lexicográficos menores” se ha usado para designar diferentes categorías de compilaciones como nomenclaturas, glosarios o vocabularios ‘escondidos’ en obras didácticas – gramáticas o manuales especializados –, literarias o más divulgativas, como los libros de viajes. Sin embargo, estas recopilaciones son de interés fundamental para la reconstrucción de la historia de la lexicografía y para el estudio de la historia de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. La nomenclatura de la que nos ocuparemos en este artículo, la *Raccolta dei nomi sostantivi più necessari a sapersi*, forma parte de la gramática que Francesco Marin publicó en Roma en 1833. Teniendo en cuenta la explícita intención del autor de elaborar una gramática acorde con las últimas indicaciones de la “*Regia Accademia Spagnuola*” (Marin, 1833:7) se llevará a cabo un análisis de algunos de los elementos ortográficos y de acentuación de la nomenclatura, cotejándolos con el *Diccionario de la Academia* publicado en 1817.

PALABRAS CLAVE: lexicografía histórica, nomenclaturas, repertorios lexicográficos menores, ortografía, acentuación.

ABSTRACT: The term ‘minor lexicographical repertoires’ refers to different categories of compilations such as nomenclatures, glossaries or vocabularies ‘hidden’ in didactic works – such as grammars or specialized manuals –, literary or more informative works, such as travel books. These compilations are of fundamental interest for the reconstruction of the history of lexicography and for the study of the history of language teaching and learning. The nomenclature we will deal with in this article, *Raccolta dei nomi sostantivi più necessari a sapersi*, is part of the grammar that Francesco Marin published in Rome in 1833. Taking into account the author’s explicit intention to elaborate a grammar in accordance with the

latest indications of the "*Regia Accademia Spagnuola*" (Marin, 1833:7), an analysis of some of the orthographic and accentuation elements of the nomenclature will be carried out, comparing them with the *Diccionario de la Academia* published in 1817.

KEYWORDS: historical lexicography, nomenclatures, minor lexicographical repertories, spelling, accentuation.

## 1. Introducción

La historiografía de la lingüística, o historiografía lingüística, se ocupa del estudio de las ideas lingüísticas a lo largo de la historia y, por tanto, también del estudio de los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas. Desde los años 70, la historiografía de la lingüística se ha desarrollado como disciplina institucionalizada en el mundo académico y como campo de investigación autónomo. Uno de los principales desafíos para el historiador de la lingüística es la disponibilidad y accesibilidad de los textos fuente, que a menudo son textos lingüísticos antiguos, traducidos o incluso inéditos. Después de obtener acceso a la documentación relevante, se lleva a cabo el análisis, descripción e interpretación de los materiales, así como la forma de relacionarlos con un período histórico específico y, por lo tanto, con la enseñanza de las ideas lingüísticas en un momento dado.

Entre los proyectos con planteamientos historiográficos destacamos aquí la pionera asociación CIRSIL (*Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici*) que promueve, sostiene y coordina la investigación sobre la enseñanza interlingüística a lo largo de la historia. En el caso concreto del español, sobresalen los proyectos de Contrastiva – Portal de lingüística contrastiva español-italiano – y LITIAS – *La lingua italiana in territori ispanofoni*<sup>1</sup> –, coordinados

<sup>1</sup> Proyecto PRIN 2017: *La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio: analisi storiografica attraverso il reperimento dei diversi testi e materiali metalinguistici con finalità descrittiva, contrastiva e didattica destinati a ispanofoni, dalle origini fino alla fine del ventesimo secolo* (ref: 2017J7H322\_004). Cfr. el portal LITIAS <<http://www.litias.it>>.

ambos por el profesor Félix San Vicente. El primero se plantea como objetivo profundizar en la historia de las gramáticas y vocabularios destinados al aprendizaje del español e italiano, y ofrecer una bibliografía actualizada de la crítica lingüística destinada a la comparación entre ambas lenguas. El proyecto LITIAS, nacido en un segundo momento, se centra en el análisis historiográfico de la tradición de la enseñanza del italiano como segunda lengua, para lo cual se localiza, cataloga y describe material lingüístico, gramatical y lexicográfico dedicado a la enseñanza y aprendizaje del italiano en los países hispanohablantes.

Entre estos materiales, reconocemos las gramáticas y las obras lexicográficas como materiales fundamentales para la enseñanza de la lengua; entre las últimas son de interés lingüístico y lexicográfico, no sólo los diccionarios, sino también otro tipo de obras como nomenclaturas, glosarios y otras formas de repertorios considerados fuentes documentales útiles para los procesos de investigación histórica y lingüística.

La nomenclatura de la que nos ocuparemos titulada *Raccolta di nomi sostantivi più necessari a sapersj*, forma parte de la gramática *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*<sup>2</sup> que Francesco Marin publicó en Roma en 1833. Teniendo en cuenta la explícita intención del autor de elaborar una gramática acorde con las últimas indicaciones de la “*Regia Accademia Spagnuola*” (Marin, 1833: 7) se llevará a cabo un análisis de algunos de los elementos ortográficos y de acentuación co-tejándolos con el *Diccionario de la Accademia* publicado en 1817 (5ª ed.), como texto preceptivo académico reflejo de la 8ª edición de la *Ortografía* de la RAE (1815).

Este estudio pretende ser un complemento a precedentes trabajos que se han ocupado de la historiografía de las reformas lingüísticas (Castillo Peña 2005, Lombardini 2014, Gaviño 2014, De Hériz, 2018, San Vicente, 2020), a través de la descripción de las equivalencias de la nomenclatura y su relación con las reformas ortográficas propuestas por la Academia, que el mismo Marin describe en sus secciones gramaticales.

<sup>2</sup> Recogida en al Portal de Contrastiva: [http://www.contrastiva.it/wp/?page\\_id=204](http://www.contrastiva.it/wp/?page_id=204).

## 2. Las nomenclaturas: repertorios lexicográficos ¿menores?

En lo que hemos denominado repertorios lexicográficos menores o lexicografía menor se reconocen diferentes categorías de recopilaciones que sus autores han denominado de varias maneras a lo largo de la historia de sus redacciones: nomenclaturas, glosarios y vocabularios ‘escondidos’ en obras didácticas, glosas u otras notas que se anexan a obras mayores con planteamientos didácticos como las gramáticas o manuales especializados, literarios como traducciones o más divulgativos como los libros de viajes.

Más allá de las cuestiones ya planteadas sobre si estas obras – con sus diferentes grados de formalización –, se pueden considerar propiamente productos lexicográficos o no dejan de ser simples descripciones textuales (Fajardo, 2023) son testigo de la evolución de la lengua y por tanto, de interés fundamental para la reconstrucción de la historia de la lexicografía y para el estudio del desarrollo de sus distintas técnicas y estructuras.

Nos concentraremos en este trabajo, en concreto, en una nomenclatura, entendiendo como tal un tipo de repertorio de carácter práctico y didáctico cuya clasificación no respeta un orden alfabético sino temático, organizando los lemas según una forma lógica, una visión del mundo en parcelas conceptuales (Alvar Ezquerro, 2013: 19).

Las nomenclaturas, obras de muy variada naturaleza, comparten dos características fundamentales: contienen dos o más lenguas y organizan el léxico a partir del significado y no del significante. Estas características han permitido que transmitan ideas lingüísticas a lo largo de los siglos, proporcionando valiosa información sobre el desarrollo y la evolución de las lenguas, así como sobre las relaciones entre los significados de las palabras (Castillo Peña, 2004).

En primer lugar, la presencia de múltiples lenguas en las nomenclaturas ha permitido comparar y contrastar los términos utilizados en diferentes idiomas. A lo largo de los siglos, estas obras se han utilizado para establecer relaciones entre palabras en las lenguas, lo que ha contribuido a la comprensión de la estructura y las similitudes entre ellas. La comparación de términos en diferentes lenguas ha ayudado a identi-

ficar raíces comunes, préstamos lingüísticos y cambios semánticos a lo largo del tiempo.

Por otra parte, estos repertorios han evolucionado en respuesta a los cambios sociales, culturales y científicos, han reflejado los avances en la comprensión de los conceptos y han incorporado nuevos términos relacionados con los desarrollos científicos, tecnológicos y culturales de cada período. De esta manera han sido una fuente crucial para estudiar y comprender las ideas lingüísticas que han surgido en diferentes momentos históricos (García Aranda, 2003).

Estas clasificaciones conceptuales del léxico, en definitiva, reproducen organizaciones del mundo, esquemas filosóficos o científicos que aportan interesante información sobre la realidad social, histórica, económica o cultural. Así, el paso del tiempo y los cambios que este ha producido en la sociedad han estimulado: 1) la renovación del contenido léxico; 2) la simplificación de algunos materiales; 3) la reducción de los epígrafes sobre Dios y la religión católica; o 4) la primacía de los epígrafes sobre el hombre y lo que le rodea (García Aranda, 2011; Alvar Ezquerro, 2013).

### 3. Un caso de estudio: *La Raccolta di nomi sostantivi più necessarij a sapersi* de Francesco Marin

La nomenclatura, titulada *Raccolta di nomi sostantivi più necessari a sapersi*, forma parte de la gramática de Francesco Marin, *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*, Roma: Tipografía Salviucci<sup>3</sup>.

A partir de la información que encontramos en la literatura (Alvar Ezquerro 2013, Lombardini 2014) podemos apuntar algunos datos biográficos sobre el autor de la obra que aquí nos ocupa. De Francesco Marin<sup>4</sup>, de origen español, se sabe que se trasladó a Roma antes de 1818.

<sup>3</sup> En este estudio hemos utilizado la primera edición de 1833 donde las páginas destinadas a este repertorio van de la 281 a la 327, un total de 46 páginas divididas como hemos anunciado, por ámbito temático.

<sup>4</sup> Parece ser que su nombre original era Francisco Marín y se apunta, sin tener la completa certeza, a un origen vasco o navarro.

Allí fue capellán de la Real Iglesia de San Giacomo y Santa Maria di Monserrato degli Spagnuoli, en Roma, hasta 1818 donde ocupó también el cargo de Sacristán Mayor; posteriormente se convirtió en su Rector, probablemente hasta su muerte en 1843. Francesco Marin también se dedicó a la enseñanza de la lengua española, comenzando alrededor de 1818 y continuando al menos hasta 1833. En este último año, publicó la primera edición de su gramática de español para italianos<sup>5</sup>, titulada *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*, con la intención declarada de que pudiera sustituir a la de Franciosini. En ella incluyó dos nomenclaturas, una de sustantivos – la *Raccolta* objeto de este estudio – y una de verbos, *Raccolta di verbi piu' necessarj a sapersi* (328-342) de 20 epígrafes. Falleció el 7 de enero de 1843.

Su obra ha demostrado ser objeto de interés en precedencia por lo que se remite en especial, a los estudios de García Miranda (2011), Alvar Ezquerro (2013) y Lombardini (2014) por lo que respecta a la estructura y el contenido tanto de la gramática como de los diferentes paratextos. Este estudio se concentra en la *Raccolta* de sustantivos incluida en la gramática, texto adecuado al objetivo que nos hemos propuesto. Sin embargo, para poder reconocer los elementos ortográficos y de acentuación

<sup>5</sup> De su gramática hubo diferentes ediciones; a la primera de 1833, editada en Roma por Salviucci (VIII, 412 pp.) siguieron según Lombardini (2014) con diferentes variaciones:

– 1837, Milán: Silvestri, *Gramatica della lingua spagnuola o sia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [2ª ed., VIII, 336 pp.];

– 1853, Milán: Silvestri, *Gramatica della lingua spagnuola o sia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [3ª ed., VIII, 360 pp.];

– 1860, Milán: Silvestri, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [4ª ed., VIII, 360 pp.];

– 1862, Milán: L. Recchioni, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [5ª ed., VIII, 402 pp.];

– 1867, Milán: P. Carrara, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [6ª ed., XII, 404 pp.];

– 1869, Milán: P. Carrara, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [7ª ed., XII, 404 pp.];

– 1874, Milán: P. Carrara, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [8ª ed., XII, 408 pp.];

– 1885 (?) Milán: P. Carrara, *Grammatica della lingua spagnuola, ossia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua* [9ª ed., XII, 408 pp.].



a los que se hará referencia en nuestro análisis conviene mostrar aquí los apartados de que consta la primera parte de la gramática reconstruyendo un índice de las primeras secciones – la gramática de Marin carece de él – a las que haremos referencia a lo largo de las observaciones:

- *Parte I. Della pronunzia*  
*Capitolo primo. Dell'alfabeto e delle lettere in generale*  
*Capitolo II. Dei dittonghi e Trittonghi*
- *Parte II. Della prosodia*  
*Capitolo unico*
- *Parte III. Dell'ortografia*  
*Capitolo primo. Della concorrenza e dell'ordine delle lettere*  
*Lista delle sillabe o lettere che hanno variato nell'ortografia*  
*Capitolo II. Dell'Accento*  
*Capitolo III. Della divisione delle parole in fine di linea*  
*Capitolo IV. Dell'interpunzione*

### 3.1. La *Raccolta*: Estructura y contenido

Esta recopilación de sustantivos está constituida por 2096 entradas distribuidas en los siguientes ámbitos designativos – con sus títulos traducidos al español –, ya descritos en Lombardini (2014: 251):

- *Del cielo ed elementi* / Del cielo y elemento (52 entradas)
- *Del tempo e stagioni* / Del tiempo y estaciones (59 entradas)
- *Dignità* / Dignidades (57 entradas)
- *Arti e mestieri* / Artes y oficios (76 entradas)
- *Ferramenti* / Herramientas (19 entradas)
- *Gradi di parentella* / Grados de parentesco (64 entradas)
- *Parti del corpo* / Partes del cuerpo (139 entradas)
- *Individui del genere umano, loro stati ed età* / Individuos, del género humano, sus estados y edades (24 entradas)
- *Infermità e difetti del corpo umano* / Enfermedades y defectos del cuerpo humano (55 entradas)
- *Vestimenti* / Vestidos (117 entradas)
- *Per istudiare* / Para estudiar (41 entradas)

- *Strumenti musicali* / Instrumentos de música (23 entradas)
- *Parti d'una casa* / Partes de una casa (80 entradas)
- *Mobili d'una casa* / Muebles de una casa (64 entradas)
- *Attrezzi di cucina* / Bateria de cocina (50 entradas)
- *Apparecchio da tavola, e vivande* / Aparejo de mesa, y viandas (74 entradas)
- *Per condire* / Para guisar (32 entradas)
- *Erbe commestibili* / Yerbas comestibles (38 entradas)
- *Alcune biade e legumi* / Algunos granos y legumbres (34 entradas)
- *Vari genere di frutta* / Varios géneros de fruta (44 entradas)
- *Alberi ed arboscelli* / Arboles y arbolillos (31 entradas)
- *Di ciò che si vede in un giardino* / De lo que se ve en un jardin (49 entradas)
- *Di ciò che si vede nella campagna* / De lo que se ve en el campo (80 entradas)
- *Si trova in una cantina* / Se halla en la bodega (23 entradas)
- *Stalla e rimessa* / Establo y cochera (37 entradas)
- *Qualità di un cavallo* / Qualidades [sic] de un caballo (22 entradas)
- *Di ciò che si vede in una città* / De lo que se ve en una ciudad (60 entradas)
- *Il mare, e le navi co'loro arnesi* / El mar, y navios con sus aparejos (87 entradas)
- *Panni e tele* / Paños y lienzos (32 entradas)
- *Metalli* / Metales (18 entradas)
- *Pietre preziose* / Piedras preciosas (29 entradas)
- *Alcune mercanzie* / Algunas mercaderias (16 entradas)
- *Colori* / Colores (28 entradas)
- *Pesi e misure* / Pesos y medidas (22 entradas)
- *Monete* / Monedas (25 entradas)
- *Ordini religiosi* / Ordenes religiosas (34 entradas)
- *Religioni e sette* / Religiones y sectas (20 entradas)
- *Giuochi* / Juegos (49 entradas)
- *Animali quadrupedi* / Animales quadrupedes [sic] (113 entradas)
- *Animali volatili* / Animales volátiles (86 entradas)
- *Animali acquatici* / Animales acuáticos (40 entradas)
- *Anfibi, rettili, insetti* / Anfibios, reptiles, insectos (53 entradas)

De esta recopilación no presenta el autor, como se ha visto en otros repertorios de similar naturaleza (García Aranda, 2006), ninguna indicación sobre su uso, o su ordenación temática, a pesar de ser este aspecto una información de gran utilidad para el lector.

El contenido de este repertorio aparece distribuido en dos columnas: la izquierda para las voces italianas, la lengua de origen de la nomenclatura, y la derecha para las españolas. Al igual que las demás nomenclaturas incorporadas a la gramática tiene una sola dirección: italiano→español. Además, normalmente, en cada artículo lexicográfico se encuentra una única correspondencia en español, es decir, los equivalentes lingüísticos simples (1) son los más frecuentes – 1989 casos –

(1) *calcabotto*, chotacabras

aunque, hay también equivalencias lingüísticas múltiples, casos en los que un término italiano encuentra más de una correspondencia en español (2) –99 casos– o viceversa (3), –8 casos–:

(2) *pappagallo*, papagayo, loro

(3) *verdone*, *lucarino*, verderon

El artículo lexicográfico es muy sencillo, homogéneo y uniforme sin información, en líneas generales, sobre la categoría gramatical – en este caso innecesaria ya que las nomenclaturas de los sustantivos, verbos y adjetivos aparecen diferenciadas –, el género, el número, el uso o la etimología de las voces compendiadas. La nomenclatura de Marin, no aporta información gramatical de ningún tipo; como era habitual en este tipo de repertorios se limita a una exposición de los términos, en nuestro texto, sustantivos, y sus equivalentes en la lengua de llegada, el castellano.

Al ser su nomenclatura un paratexto de la gramática, tiene sentido que dicha información no se repitiera en un aparato cuya función era la de recoger los sustantivos necesarios “para manejarse en situaciones cotidianas” (García Aranda, 2006: 169). Suponemos que es por este motivo por el que la nomenclatura aparece descrita en la introducción a la gramática como una “*copiosa raccolta di nomi, verbi e frasi*” sin ofrecer más información sobre las fuentes, técnica u otras indicaciones lexicográficas útiles al lector.

En su gramática, Marin hace referencia en dos ocasiones a las indicaciones de la *Regia Accademia Spagnuola*, y por tanto al español que había que enseñarse. La primera referencia la encontramos en el *Prefacio* de la obra, lugar donde describe la gramática de Franciosini como “*antiquata*”, mientras que las demás no corresponden “*a quella purezza, a cui al presente è giunta la lingua castigliana, mercè e utili correzioni e i miglioramenti fattivi dalla Regia Accademia Spagnuola, i di cui precetti specialmente noi abbiám procurato di seguire in questa Grammatica*” (Marin, 1833: 7). Observación esta, que reitera y completa en el capítulo dedicado a la prosodia – *Parte seconda, Della Prosodia* –:

*Le riforme che in questi ultimi tempi hanno avuto luogo nell'ortografia della lingua spagnuola, mercè de incessanti cure della Regia Accademia (la quale principalmente nella sua ottava ed ultima edizione del Dizionario stampato nel 1815<sup>6</sup>, ha procurato di adattare l'ortografia alla pronunzia delle voci, levando via molte lettere che non si proferivano, e facendo più soavi diverse altre che rendevano dura e violenta la detta pronunzia) non devono punto imbarazzare riguardo alla lettura de' libri stampati prima di quest'epoca; poichè le voci, benchè rese più semplici sotto il rapporto ortografico, conservano tuttavia il proprio e antico suono: in maniera che il qua dell'antica ortografia corrisponde perfettamente al qua della moderna; il xe al ge, ecc., ecc., come si può vedere nella doppia lista posta al seguente trattato di ortografia.* (Marin, 1833: 17)

Como ya anuncia en el precedente párrafo, al final de la tercera parte de la gramática resume en una tabla las novedades que la Academia aporta en su nuevo *Diccionario* con respecto al tratamiento de determinados sonidos distinguiendo en dicha tabla la ortografía antigua de la moderna.

La importancia del papel de la Real Academia en la consolidación de la codificación ortográfica resulta evidente tras la publicación del *Diccionario* y la *Ortografía* y, poco más tarde, la *Gramática*, proyectos finalizados a consolidar una política de protección del idioma español (Gaviño, 2023). Esta influencia no solo se hará evidente en España sino también fuera de ella; nuestro autor es un ejemplo evidente de la ascen-

<sup>6</sup> La Academia publicó en 1815 su *Ortografía* y en 1817 el *Diccionario*

dencia que la Academia tuvo en los tratados de enseñanza del español publicados en Italia (Gaviño, 2014).

### 3.2. La acentuación

El autor dedica el segundo capítulo de la tercera parte – *Capitolo II. Dell'Accento* – a proporcionar información sobre la acentuación. En ella realiza una descripción que ocupa 5 páginas en total sobre las reglas de acentuación de la lengua española distribuyéndola en 5 pautas fundamentales más sus excepciones, que se pueden resumir como sigue:

- Los monosílabos no llevan acento. De hecho encontramos en la nomenclatura voces monosílabas sin acento, como *box* o *flor*, aunque se ha hallado también el ejemplo de *té* acentuado como equivalente del italiano *the*. En el cotejo con el *Diccionario de la Academia* (1817) observamos que la Academia lo lematiza sin acento: *te*.
- Las palabras “llanas”<sup>7</sup> terminadas en vocal no se acentúan. Sin embargo, en la *Raccolta*, los días de la semana *mártres*, *juéves* y *viérnes* aparecen acentuados; lo mismo sucede con la palabra *reína*. Confirmamos que la Academia, en 1817, recoge estos vocablos sin acento: *martes*, *jueves*, *viernes*, *reina*.
- Las voces de dos sílabas que terminan en dos vocales no se acentúan en la primera pero sí en la segunda siempre que la pronunciación se apoye en ella: *mio*, *agua*, *pidió*.
- Las voces de más de dos sílabas que terminan en dos vocales, como *puntapié* o *tirapié*, llevarán el acento en aquella en la que se apoya la pronunciación. Este es el caso del término *rosolí*, voz equivalente de la voz italiana *rosolio*, que sin embargo, el *Diccionario de la Academia* lematiza sin acento: *rosoli* (1817).
- Las voces que terminan en consonante llevan acento en las sílabas donde se apoya la pronunciación menos la última, es decir, en la penúltima y en la antepenúltima. Regla esta que no aplica a su trans-

<sup>7</sup> Esta terminología no es la que aparece en la gramática; Marin las denomina “*voci polisillabe*” con la “*penultima silaba lunga*” (1833: 24).

cripción del vocablo *principe* en la *Raccolta* mientras que la Academia en 1817 lo recoge ya como *príncipe*.

### 3.3. La ortografía

Para el estudio de los elementos ortográficos de la nomenclatura vamos a concentrarnos en los términos cuya transcripción afecta a la pronunciación de la velar fricativa sorda /x/, observando su representación a través de las grafías *g, j, x*; al sonido interdental fricativo sordo /z/ con grafías *c* y *z*; a la articulación palatal lateral /ʎ/ con grafía *y, ll*; al sonido /i/ con grafías *y* e *i* y a la secuencia [kw] con *cua, y qua*.

El autor distingue en su gramática (1833) entre las pronunciaciones velar oclusiva sonora y velar fricativa sorda, esta última representada por las grafías *x, j, g*. En su gramática describe

Le sillabe ge, gi, si scrivono con g tutte le volte che questa lettera trovisi conforme alla origine del vocabolo, come *gente, gigante, ingenio*: vengono eccettuati i nomi *Jesus, Jeremias, Jerusalem*, e i derivati e diminutivi de' nomi che terminano in *ja* e *jo*: come i derivati da *paja*, paglia, *pajero, pajizo, pajita*; da *ojo*, occhio, *ojejar, ojeriza, ojito*; da *hoja*, foglia, *hojear, hojita*; da *naranja*, portogallo, *naranjero, naranjita*; ed alcuni altri che l'uso permette.

Si scrivono egualmente con g tutte quelle voci, che nel passato si scrivevano con x, ed avevano il suono gutturale del g, come: *ege, egecucion, egeemplo, egército, gefe, gícara, gilguero, prógimo*, ecc. (1833: 19)

Un estudio de las entradas de la *Raccolta* nos permite observar que, obedeciendo a las indicaciones anteriores, términos como *ajedrez, cerrajero, jefe, jicara, injerto, mejilla* o *tejedor* los propone como *agedrez, cerragero, gefe, gícara, ingerto, megilla* y *tegedor* a pesar de que en el *Diccionario de la Academia* (1817) se transcriben con la grafía moderna<sup>8</sup>.

A continuación, Marin determina el uso de la *z* ante las vocales *a, o, u* y advierte de que ante *e, i*, debe usarse la *c*, excluyendo de esta regla

<sup>8</sup> Para un mayor conocimiento, desde un punto de vista historiográfico, de las variaciones que Marin realiza de una edición a otra, así como desde un punto de vista ortográfico véase Lombardini, 2020.

los vocablos *zéfiro* y *zizaña* (1833: 21). Sin embargo, en su nomenclatura propone entre las equivalencias la palabra *calzeta* en oposición a la anterior regla aunque en posteriores ediciones cambia su grafía.

Así, Marin escribe *calzeta* que pasa a *calceta* en 1853 y, además, *zéfiro* y *zizaña* que desaparecen en esa misma edición. También escribe *arcabuzear*, *cabezera*, *empezé*, *gazeta*, *hize*, *quinze*, *zelo* que en la edición de 1874 pasan a *arcabucear*, *cabecera*, *empecé*, *gaceta*, *hice*, *quince*, *celo*. En 1837, Marin también utiliza la grafía *zeloso*, grafía que no se corrige en ninguna edición. (Lombardini, 2014: 308)

Por lo que se refiere a casos de uso *y*, *i* e *j*, Marin indica

Abbiamo detto, che l'y si usa in vece dell'i vocale nelle voci, che senza essere accentuate, finiscono con questa lettera, come *rey*, *ley*, ecc.; aggiungeremo ora, ch'egli esercita il suo proprio ufficio di consonante in tutte quelle voci, nelle quali, ad esempio del *j* latino *jaculum*, *janua*, *Jesus*, *Joseph*, batte o ferisce la vocale, che lo segue, come in *ensayar*, *yerro*, *raya*, *hoyo*, *ensayo*, *ayuno*, *yugo*, ecc. (Marin 1833: 21)

Un estudio de los términos *aire*, *alcaide*, *ayuno*, *ensaya*, *ensayo*, *Fray*, *hoyo*, *ley*, *muy*, *peine*, *reino*, *rey*, *yerro* y *yugo* en la *Raccolta*, nos permite confirmar la coherencia con lo ya descrito en su sección *Ortografía* y las indicaciones aportadas por la nueva ortografía de la Academia. Su cotejo con el *Diccionario de la Academia* (1817) produce los mismos resultados a excepción de los términos *jaculum*, *janua*, *Jesus*, *Joseph* que no aparecen recogidos en el repertorio académico.

Con respecto a la secuencia [kw] en coherencia con las indicaciones ortográficas de la Academia (1815) su gramática establece que

la sílaba *cu* debe scriversi con *c* semprechè suoni, o si pronunzi l'u, come *cual*, *cuanto*, *cuatro*, *cuaresma*, *cuento*, *cuestión*, *cuociente*, *consecuencia*, *frecuencia*; lasciato soltanto pel *q* le combinazioni, *que qui* nelle quali non si fa sentire ne si pronunzia l'u. (Marin, 1833: 19)

Hallamos en nuestro cotejo dos ejemplos que destacan por su incompatibilidad con lo declarado en la anterior cita: los términos *quadrupede* y *qualidades* aparecen en los títulos de dos de las secciones temáticas de la *Raccolta* (*Animali quadrupedi* / Animales cuadrupedes; *Qualità di un cavallo* / Qualidades de un caballo).

Por lo que respecta a la *h* afirma Marin que

Si è conservata la *h* avanti a quei nomi, che l'avevano dal latino, come: *hombre, hora, hostilidades*, e in molte di quelle voci che hanno nel latino la *f* al principio, come: da *farina, ferrum, ficus, filius, formica, formosus, fugere, furtum: harina, hierro, higo, hijo, hormiga, hermoso, huir, hurto*. (Marin 1833: 19)

Sin embargo, observamos en la nomenclatura equivalencias como *herizo, uracan* o *tohalla*. Estos términos encontrados solo en la *Raccolta* y no como ejemplos de las partes gramaticales se han cotejado con el *Diccionario de la Academia* (1817) donde aparecen lematizados como *erizo, huracan* y *toalla*.

Para presentar con mayor claridad los ejemplos expuestos hasta el momento, recogemos en la siguiente tabla un cuadro resumen de las observaciones sobre la acentuación y la ortografía con las novedades adoptadas por la Academia que no se ven reflejadas en la *Nomenclatura* de Marin de 1833:

Diccionario Academia, 1817	Nomenclatura Marín, 1833
Acentuación de monosílabos	
te	té
Acentuación de palabras llanas terminadas en vocal	
reina	réina
viernes	viérnes
martes	mártes
jueves	juéves
Voces esdrújulas	
príncipe	principe
Voces de más de dos sílabas que terminan en dos vocales	
rosoli	rosolí
Cambio de <i>qua</i> en <i>cua</i>	
cualidad	qualidades (en el título)
	qualidades (de un caballo)
cuadrúpede	quadrupede
Cambio de <i>g</i> en <i>j</i>	



ajedrez	agedrez
cerrajero	cerragero
gefe	general en jefe
jícara	gícara
injerto ingerto (1791, 1822, 1832)	ingerto
mejilla (en suplemento)	megilla
tejedor	tegedor
Uso de <i>h</i> inicial e intercalada	
erizo	herizo
toalla	tohallá
huracan	uracan
No recogida en 1817 Hiedra: 1791, 1832 Yedra: 1780, 1783, 1884	yedra
huracan	uracan
Uso de <i>z</i> ante las vocales <i>e, i</i>	
calceta	calzetas

#### 4. Conclusiones

La *Raccolta di nomi sostantivi più necessari a sapersj* forma parte del gran catálogo de nomenclaturas italoespañolas de la historia de la Lexicografía. Incluida en la gramática escrita por Francesco Marin en 1833 es una representación más de los repertorios léxicos que, desde el siglo XVI, se han publicado para ayudar en el aprendizaje de la lengua española a los italianos que vivían en Italia. En el análisis de la nomenclatura, se ha tenido en cuenta si se muestra igualmente en este paratexto la voluntad manifestada por el autor de escribir un manual nuevo, moderno y normativo que respetara los recientes preceptos sobre acentuación y ortografía de la Academia Española de la Lengua; es decir, si se reflejan también en sus equivalencias las reformas ortográficas propuestas por la Academia y descritas por Marin en la parte gramatical de *L'italiano istruito*... Asimismo se ha reforzado el análisis realizando contemporá-

neamente un cotejo con la publicación del diccionario de la Academia en 1817 estudiando así el influjo de la Real Academia en la obra de Marin, en el intento de complementar los estudios ya realizados por Lombardini (2014).

El análisis de la transcripción de los fonemas y la acentuación de los términos en la obra de Marin revela varias conclusiones. Por un lado, se observa tendencialmente una coherencia en la aplicación de las indicaciones de su gramática a los términos de la *Raccolta*. Sin embargo, también se han encontrado excepciones tanto por lo que respecta a la acentuación como a la transcripción ortográfica de algunos vocablos. Una observación detallada permite verificar la existencia todavía de algunas vacilaciones en la escritura con *j* y *g* – ya no con la *x* – y con *cu* y *qu* así como el uso de la *h* al principio de la palabra.

En cuanto a las fuentes, parece que efectivamente se valió de las académicas citadas por el autor – tanto de la Ortografía como del Diccionario –, que se publicaron alrededor de una década antes de que Marin publicara su gramática. No parece que se hayan empleado fuentes anteriores con normas ortográficas ya modificadas en el momento de la publicación de la gramática de Marin.

Sin embargo, debido a la estructura de la obra, que sigue una dirección de italiano a español y organiza los términos temáticamente en lugar de alfabéticamente, no ha sido posible estudiar la lematización en orden alfabético de los mismos. Sería interesante – desde el punto de vista del estudio de la organización del léxico – realizar un análisis del orden de lematización dentro de cada sección temática.

Además, algunas singularidades observadas en la investigación sobre la ortografía en esta obra podrían indicar fuentes directas previas no académicas, que podrían ser objeto de nuevos estudios. Un análisis detallado de estas singularidades también puede ayudar a distinguir la idiosincrasia del autor y el tiempo dedicado a la elaboración de la obra, por ejemplo, si la nomenclatura pudiera haber sido escrita con anterioridad a la gramática que la incluye.

## Bibliografía primaria

- MARIN, F. 1833, *L'italiano istruito nella cognizione della lingua spagnuola*, 1.<sup>a</sup> ed., Roma, Salviucci.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1815, *Ortografía de la lengua castellana*, 8.<sup>a</sup> ed., Madrid, Imprenta real.
- 1817, *Diccionario de la lengua castellana*, 5.<sup>a</sup> ed., Madrid: Imprenta real.

## Bibliografía crítica

- ALVAR EZQUERRA, M. 2013, *Las nomenclaturas del español. Siglos XVI-XIX*, Madrid, Liceus.
- CASTILLO PEÑA, C. 2004, “La lengua española en la Nomenclatura italiana, francesa y española de Guillaume Alexandre de Noviliers Clavel”, *Lexis*, XXVIII, 1-2: 105-138.
- 2005, “La Nomenclatura italiana, francesa y española de Guillaume Alexandre de Noviliers Clavel. La cuestión de las fuentes”, *Quaderni del CIRSIL*, 4: 1-14
- DE HÉRIZ, A.L. 2018, “Las reformas de la ortografía en los diccionarios bilingües de italiano-español de los siglos XIX, XX y XXI”, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 12: 95-121.
- FAJARDO AGUIRRE, A. 2003, “Orígenes de la lexicografía del español en América: primeros repertorios y esbozos metodológicos”, *Philologica Canariensis*, 29: 5-22 [24/06/2023] <<https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2023.586>>.
- GARCÍA ARANDA, M.A. 2003, *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispanolatinas (1493-1745)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid [Tesis doctoral].
- 2006, “La información fonética en la lexicografía menor del español: *Le petit nécessaire des français qui vont en Espagne* (1811)”, *Revista de Lexicografía*, 12: 159-176.
- 2011, “La lexicografía menor italo-española”, en F. San Vicente, C. Garriga, H. Lombardini (coords.), *Ideolex. Estudios de lexicografía e ideología*, Monza, Polimetrica International Scientific, 293-303.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2014, “Influencias de la Real Academia Española en tratados de enseñanza del español para italianos en el siglo XIX”, en F. San Vicente, A.L. de Hériz y M.E. Pérez Vázquez (eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia*

- y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bolonia, Bononia University Press, 223-239.
- (en prensa) “Ideologías, políticas y reivindicaciones sobre la ortografía española y su enseñanza en la prensa del siglo XIX”.
- LOMBARDINI, H.E. 2014, *Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX: el caso de Francesco Marin*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- 2020, “La nomenclatura italo-española de F. Marín (1833) estructura, variación, fuentes, influencias y lectura microestructural”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 52, 2-3, 2020: 83-104.
- SAN VICENTE SANTIAGO, F. 2020, “Notas para una edición crítica del Alfabeto italiano castellano (1793) de E. Terreros y Pando”, *Orillas, Rivista d-ispánica*, 9: 633-66.

---

# Una traducción en clase de español: algunas observaciones sobre la versión española de *De los deberes de los hombres* (1843) de Silvio Pellico, traducida y corregida con notas gramaticales por Manuel Galo de Cuendías

Florencia Ferrante

Universidad de Génova

RESUMEN: En 1836, el liberal español Manuel Cuendías publica en Toulouse una traducción al español del conocido tratado de moral del escritor italiano Silvio Pellico titulado *De los deberes de los hombres, discurso dirigido a un joven* (1836). La traducción cuenta con varias ediciones sucesivas en las que el traductor añade una serie de notas y comentarios gramaticales de tipo contrastivo entre el francés y el español, pues es evidente que el tratado es utilizado en sus clases de lengua española. El presente estudio se coloca en la intersección entre la historia de la enseñanza de lenguas y la historia de la traducción, ya que nuestro objetivo es, por un lado, explicitar el contexto político y educativo en que ve la luz esta inusual traducción del texto de Silvio Pellico y, por el otro, analizar las notas y los comentarios gramaticales añadidos por el traductor a la luz de sus ideas lingüísticas y de sus reflexiones sobre la didáctica de las lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Silvio Pellico, historia de la traducción, Manuel Cuendías, *De los deberes de los hombres*.

ABSTRACT: In 1836, the Spanish liberal Manuel Cuendías publishes in Toulouse a Spanish translation of a very well-known moral treatise written by the Italian intellectual Silvio Pellico, *De los deberes de los hombres, discurso dirigido a un joven* (1836). The text will have several successive editions, to which the translator adds a number of grammatical annotations of contrastive nature between Spanish and French, since the treatise is used by Cuendías in his Spanish language courses at the Royal College of Toulouse. The focus of this study lies at the intersection between the history of language teaching and learning and translation history. Our ob-

jective is, on the one hand, to foreground the political and educational context in which this unusual translation of Pellico's book is published and, on the other, to examine the translator's comments and annotations in the light of his linguistic and didactic ideas.

KEYWORDS: Silvio Pellico, Translation History, Manuel Cuendías, De los deberes de los hombres.

## 1. Introducción

La relación entre la didáctica de lenguas y la traducción tiene, como es bien sabido, una larga tradición de estudios y no ha estado exenta de controversias. A los efectos de este estudio, y a riesgo de simplificar, podemos señalar que, a mediados del siglo XIX, la enseñanza de las lenguas extranjeras está todavía dominada en el continente europeo por el uso de la traducción como actividad didáctica y por el afianzamiento del método tradicional de “gramática y traducción” (Sánchez Pérez 1992: 193-221). A pesar de la gran variedad de autores, métodos y manuales que surgen en este periodo, la traducción – tanto directa como inversa – es el eje de la mayor parte de las intervenciones didácticas en la enseñanza de lenguas clásicas y modernas, y se presenta asimismo en formas y con funciones variadas y adecuadas en cada caso al objetivo que se pretende alcanzar. En este sentido, la traducción se utiliza, por ejemplo, para la “aclaración de reglas gramaticales”, para el “aprendizaje del vocabulario y de los giros especiales” y para el “control de la asimilación por parte del alumno” (es decir, para la evaluación), entre otras cosas (Fischer Hubert 1999: 124).

En este marco, tomaremos en consideración en el presente estudio un texto bastante inusual en su clase, que se coloca en la intersección entre la traducción y la didáctica de lenguas de un modo poco convencional. Se trata de una traducción al español del conocido tratado de moral del escritor italiano Silvio Pellico, *Dei doveri degli uomini* (1834). La traducción de la que nos ocuparemos, titulada *De los deberes de los hombres, discurso dirigido a un jóven*, fue publicada por primera vez en Tolosa en 1836 por la Imprenta de Bellegarrigue y el traductor es un liberal español exiliado en Francia durante los años del Trienio Cons-

titucional, Manuel Cuendías<sup>1</sup>. En 1843 aparece una nueva edición de la misma traducción pero, en esta ocasión, la versión se presenta “perfectamente corregida con notas gramaticales”, pues es evidente que el texto es utilizado por Cuendías en sus clases de español impartidas como docente del Colegio Real de Tolosa. Finalmente, una última edición de esta traducción se publica en Madrid en el año 1851, por la Imprenta de Julián Peña.

Se trata, en suma, de una traducción al español de un texto italiano utilizada como material didáctico para enseñar español a alumnos francófonos. De hecho, las notas gramaticales que aparecen en la tercera edición de 1843 están redactadas en francés, y presentan observaciones de tipo contrastivo entre el español y el francés, precisamente. Nuestro objetivo en el presente trabajo es, por un lado, intentar comprender los motivos por los que Manuel Cuendías, autor de otras muchas obras para la enseñanza de lenguas extranjeras, utiliza un texto italiano (traducido, corregido y anotado por él mismo) en sus clases de español; por otro lado, nos proponemos asimismo analizar la traducción y las notas gramaticales que aparecen en la edición de 1843, pues estas se comprenden mejor si se consideran en el contexto de la reflexión lingüística y didáctica del traductor español.

## 2. El traductor: Manuel (Galo de) Cuendías

No existen hoy en día muchos datos sobre el escritor, periodista, traductor y académico español Manuel (Galo de) Cuendías. Se trata de una figura envuelta de algún modo en el misterio, de la que se conoce prácticamente solo la obra y unos pocos rastros biográficos que componen un retrato en ocasiones rocambolesco. Las únicas dos fuentes de información sobre su vida a las que hemos podido acceder son una entrada en la Biblioteca Virtual de Filología Española dirigida por Alvar Ezquerro (2023) y el sitio web Price One Penny, dirigido por Marie Léger-St-Jean (2023), que contiene la edición digital de una obra en la que

<sup>1</sup> Después de su exilio en Francia, Cuendías agregó a su nombre de pila “Galo”, y por tanto aparece en ocasiones mencionado como Manuel Galo de Cuendías.

Cuendías colabora con una serie de notas históricas, *Les Mystères de l'Inquisition* (París, 1844). Por un motivo que no podemos explicar, ninguno de los autores mencionados cita las fuentes de la información biográfica que presenta. Por lo tanto, la reconstrucción de la vida de Cuendías que se hará a continuación se basa en informaciones de origen incierto y que son, en ocasiones, conjeturales.

En cualquier caso, según estos autores Manuel Cuendías nace en Madrid en 1800. De ideas liberales, en 1821 debe exiliarse aparentemente por la publicación de un panfleto. Nada se sabe de él hasta 1835, año en el que figura como profesor de español en el Collège Royal de Toulouse. En 1843 está en París, donde publica artículos en distintos periódicos, obras literarias y materiales para la enseñanza del español. En 1848, a raíz de los desórdenes ocasionados por las revoluciones en curso, abandona París y vuelve a España. En 1856 gana por oposición la cátedra de instituto de lengua inglesa y ejerce como docente en la Escuela Especial de Comercio de Barcelona. En 1862 consta como catedrático de inglés en el Instituto de San Isidro de Madrid, y en 1868 se va a Bruselas. Luego de pasar por París y Marsella, muere en Orán, Argelia, en 1881. Nada se sabe de cómo llegó allí ni por qué, y tampoco se ha podido comprobar que haya estado, como él mismo afirma en la portada de algunas de sus obras, en Calcuta, Filadelfia y Londres.

Los escasos datos biográficos, el recurso ocasional al uso de pseudónimos<sup>2</sup>, la colaboración literaria (y el romance) con la poetisa francesa Victorine Germillan – la cual escribe, a su vez, bajo el pseudónimo de V. de Féréal – hacen de Cuendías un personaje escurridizo y polifacético. Autor de artículos periodísticos, de panfletos, de novelas por entregas, de obras de teatro, de relatos de viaje, de cursos de lengua y de traducciones, es difícil trazar un límite preciso entre las distintas instancias que componen su prolífica actividad de escritura. Por este motivo, para acercarse a la traducción de la obra de Pellico que Cuendías realiza en 1836, conviene observar primero el contexto general de lo que llamaremos su “obra didáctica” y ponerla en relación, además, con su obra literaria y sus otras traducciones.

<sup>2</sup> Como, por ejemplo, el de “El pobre filósofo” (Alvar Ezquerro 2023).



### 3. La obra didáctica de Cuendías: consideraciones sobre el papel de la traducción

La obra didáctica, es decir, los volúmenes que Cuendías publica como profesor de lenguas extranjeras en las distintas instituciones en las que ejerce, son las siguientes:

- (1) *Études élémentaires et analytiques sur la langue anglaise....par M.G. de Cuendias...*Toulouse, Martegoute, 1836.
- (2) *De los deberes de los hombres. Discurso dirigido a un jóven, escrito en italiano por Silvio Pellico de Saluzzo, y traducido al español por Manuel Galo de Cuendias...* Tolosa, Imprenta de Bellegarrigue, 1836. 2ª ed. 1836, Tolosa, Imprenta de Bellegarrigue. 3ª ed. perfectamente corregida con notas gramaticales, 1843, Tolosa, Bon et Privat. 4ª ed. 1851, Madrid, Julián Peña.
- (3) *Historia de una ratoncica, dictada por ella misma en patois francés a A.M.C. y traducida al español por M. de Cuendias, profesor de lengua española del Colegio Real de Tolosa...*Paris, Pougin, 1840.
- (4) *Cours de langue espagnole, rédigé d'après le programme que M. Le Ministre de l'Instruction Publique invite à suivre pour l'enseignement des langues vivantes... par Manuel Galo de Cuendias....*Toulouse, Bon et Privat, 1841. 2ª ed. 1844, Toulouse, Bon et Privat.
- (5) *Cours gradué de lectures espagnoles, pouvant être adapté à toutes les grammaires...par Manuel Galo de Cuendias...*Paris, Veuve Thieriot, 1844. 2ª ed. 1846, Paris, Veuve Thieriot.
- (6) *Cours de thèmes espagnoles à l'usage des collèges de l'université et des établissements de l'instruction publique, pouvant être adapté à toutes les grammaires...par Manuel Galo de Cuendias...*Paris, Veuve Thieriot, 1846.
- (7) *A little class version book for the use of public schools...*Manuel Galo de Cuendias, Madrid, 1858. 3ª [2ª?] ed. 1859, Madrid.
- (8) *Curso de lengua inglesa de Manuel Cuendias, catedrático del mismo idioma en la Escuela Especial de Comercio de Madrid. Primera parte.* Madrid, Imprenta de Julián Peña, 1858.

Como puede verse, las publicaciones que Cuendías destina a la enseñanza del español para extranjeros se concentran entre los años 1836

y 1846, periodo en que ejerce como profesor de lengua entre Toulouse y París. Sus cursos y manuales parecen haber gozado, asimismo, de un discreto éxito, a juzgar por las sucesivas reediciones. Cabe señalar, además, que Cuendías se sirve en dos ocasiones de traducciones como material didáctico: en el caso del tratado de Silvio Pellico y en el caso de la *Historia de una ratoncica* que, como parecen sugerir el título fantástico y nuestras propias averiguaciones, es en realidad una pseudotraducción. Con este término, Gideon Toury (2012 [1995]: 47-60) define todas aquellas obras que, en un determinado contexto cultural, se presentan como traducciones pero son en realidad obras originales. En el caso de la *Historia de una ratoncica*, se trata de un largo y articulado relato que se coloca entre la novela de formación, la picaresca y la fábula. En él, una pobre ratoncita narra en primera persona algunos episodios de su vida azarosa, desde su nacimiento hasta los últimos días de su pacífico retiro apartada de la sociedad humana. A partir de un manuscrito, presumiblemente ficticio, del relato original de la ratoncita en patois francés, Cuendías nos propone su versión en español de la narración hecha por el pequeño roedor parlante. Es posible conjeturar que este relato, en ocasiones de evidente intención moralizante, sirviera a Cuendías como material, quizás complementario, en sus clases de español, exactamente como la traducción de *De los deberes de los hombres* de Silvio Pellico, sobre la que volveremos. Esta hipótesis se ve confirmada por el hecho de que, en su *Cours de langue espagnole* (1841), Cuendías utiliza un fragmento de la *Historia de una ratoncica* en un ejercicio de prosodia y pronunciación (Cuendías 1841: 75-76).

En cuanto a los manuales y los cursos para la enseñanza del español como lengua extranjera, tres son los textos principales que Cuendías compone en su exilio francés. El *Cours de langue espagnole* (1841) recién mencionado, el *Cours gradué de lectures espagnoles* (1844) y el *Cours de thèmes espagnoles* (1846). Estas tres obras están concebidas según una clara progresión metodológica y cada una abarca, según el modelo en boga, los distintos aspectos que intervienen en el aprendizaje de una lengua. La primera es una gramática para la enseñanza de la lengua española a estudiantes francófonos, concebida y redactada a partir del programa elaborado por el Ministerio de Instrucción Pública para la enseñanza de las lenguas modernas. Se trata de un curso de lengua que

aplica a grandes rasgos el método gramatical tradicional y comparativo. En este sentido, la distribución de las lecciones está hecha de acuerdo con las clásicas partes de la oración (nombre, adjetivo, verbo, preposiciones...). Tras una articulada exposición, en francés, de las reglas gramaticales y la descripción detallada de las formas y de las estructuras españolas (acompañadas siempre por la traducción al francés y, en ocasiones, también al italiano y al latín), se propone a los estudiantes una serie de preguntas teóricas para repasar los contenidos de la lección y una serie de ejercicios prácticos que son, las más de las veces, de traducción. No hay en este curso ni diálogos ni reproducción de conversaciones reales, y los modelos de lengua que se proponen están bastante alejados del uso lingüístico cotidiano. El curso se completa con un “Tratado de versificación” y una “Colección de trozos escogidos en prosa y verso”, escritos integralmente en español, para la ejercitación de las reglas presentadas en las diferentes lecciones gramaticales. El uso de la traducción como recurso didáctico es, en este curso, recurrente. No solo se utiliza para la asimilación y evaluación de contenidos a través de traducciones inversas de modelos en francés, sino que todas y cada una de las expresiones presentadas y explicadas en español están acompañadas por su equivalente en lengua francesa. La traducción es, además, un modo de aprender y asimilar el vocabulario a través de listas de palabras para traducir y memorizar, y sirve en ocasiones también de explicación lingüística en sí misma: así, además de (o, en ocasiones, en lugar de) dar cuenta de un fenómeno contrastivo sirviéndose de una explicación gramatical, se opta por proponer reglas para una traducción correcta:

*Du, de la, des*; devant un nom dont le sens n'est pas déterminé par un complément, ne se traduisent pas en espagnol. Exemple: J'ai du pain, *tengo pan* et non, *DEL pan*, — Tu as de la franchise,  *tienes franqueza* et non *de la franqueza*. — Il a des amis,  *tiene amigos* et non, *de los amigos*. (Cuendías 1841: 90-91)<sup>3</sup>

El segundo volumen, *Cours gradué de lectures espagnoles* (1844), es, en cambio, una colección de fragmentos de distintos géneros literarios escritos en español por reconocidos autores españoles para su lectura y análisis en clase de lengua. Con este curso el autor se propone, según

<sup>3</sup> En todas las citas de este estudio se ha modernizado la sintaxis y la ortografía.

él mismo sostiene en la “Avant-propos”, colmar un vacío, pues, aparte de algunas “mauvaises traductions”, la enseñanza del español en Francia no cuenta a su entender con una obra en la que los alumnos puedan hallar, al mismo tiempo, modelos clásicos y correctos de lengua y ejemplos edificantes de vida y de pensamiento. Es este doble carril, por tanto, el de la educación lingüística y el de la edificación moral, el que ha guiado la elección de los autores y de los fragmentos presentados, que están acompañados de notas que explican “les nombreuses et difficiles locutions nationales, et les idiotismes, ainsi que les mots et les tournures par trop vieilles” (Cuendías 1846: IX)<sup>4</sup>.

El tercer libro, *Cours de thèmes espagnols* (1846), es un conjunto de ejercicios de traducción (Thèmes) del francés al español organizados por argumento gramatical y por nivel de dificultad. Se trata de una obra en la que se aplica sistemáticamente una de las técnicas de traducción pedagógica más difundidas durante el siglo XIX, la “traducción literal e interlineal”. Según esta metodología didáctica en su forma “clásica”, “el texto español es seguido, en la línea inmediatamente inferior, de una traducción a la lengua del estudiante. Esta traducción puede ser total y literal o solo parcial, dejando expresamente sin traducir algunos elementos, con el fin de llamar la atención o para obligar al alumno a practicar con ellos” (Sánchez Pérez 1992: 234). En el caso de los Thèmes propuestos por Cuendías, la traducción no es directa (al francés) sino inversa (al español) y los fragmentos para traducir están organizados por orden de dificultad: así, en los primeros ejercicios se ofrece prácticamente la entera traducción interlineal al español, salvo por algunas palabras o estructuras que son objeto de estudio; hacia el final del curso, en cambio, se dan párrafos enteros en francés para traducir al español, sin ninguna explicación, aviso o comentario. El objetivo final del curso es que el alumno logre traducir del francés al español de modo correcto, aunque el autor no ofrece en ningún momento una reflexión acerca de la práctica de la traducción o del “arte de traducir” que vaya más allá de la propuesta de una versión literal o “mot à mot”. La distinción, también usual en los manuales de lengua de la época, entre “versión” y “traducción” (Fischer Hubert 126-127) – es decir, entre traducción literal y traducción

<sup>4</sup> Se cita de la segunda edición.

que recoge y transmite el “genio de la lengua” – no tiene lugar en ninguna de las tres obras didácticas de Cuendías a pesar de que, como se ha visto, este autor recurre masivamente a la traducción en todas las instancias de su obra didáctica y es él mismo, como se verá a continuación, un traductor.

De lo dicho hasta aquí pueden sacarse una serie de provisorias conclusiones. En primer lugar, podemos afirmar que la actividad intelectual de Manuel Cuendías fue versátil y polifacética: no escribió solo cursos de lengua, gramáticas y traducciones, sino que se dedicó a una amplia variedad de géneros textuales y discursivos. Se puede señalar también que Cuendías no fue, como profesor de idiomas, un gran innovador. Se limitó, las más de las veces, a aplicar las corrientes metodológicas en boga en su época, especialmente el método gramatical comparativo y el uso de la técnica de traducción literal e interlineal, a la que le dedica un volumen entero. Como ya anticipamos, no hay en la obra hasta aquí analizada una reflexión teórica articulada sobre la práctica traductora en sí misma, ni un análisis crítico y estilístico sobre traducciones ya dadas: en este sentido, Cuendías parece haber sido un traductor diletante, que se sirvió de la traducción como de una escritura de servicio y no con una finalidad estética en sí misma. Por último, cabe agregar aquí que Cuendías utiliza, en sus clases de lenguas, textos en español traducidos por él mismo: es el caso de la *Historia de una ratonica* y de *De los deberes de los hombres*, al que nos dedicaremos a continuación.

#### 4. La traducción con notas gramaticales de *De los deberes de los hombres*, de Silvio Pellico

Manuel Cuendías figura como traductor de tres obras en el transcurso de su carrera literaria, según los datos de los que hoy disponemos. Además de la *Historia de una ratonica* (1840) – que es, como ya hemos señalado, probablemente una pseudotraducción – y del tratado de moral *De los deberes de los hombres* (1836), traduce al francés en 1837 un célebre discurso pronunciado por Gaspar Melchor de Jovellanos titulado *Du pain et des courses de taureaux : discours prononcé à Madrid en 1796 dans l'enceinte où ont lieu les courses de taureaux, par don Mel-*

*chor de Jovellanos* (Toulouse : J.-M. Corne). Las traducciones de Cuendías se colocan, pues, todas durante el primer periodo de su exilio francés, en concomitancia con lo que hemos llamado su “obra didáctica”. La traducción de *De los deberes de los hombres* tiene, como ya hemos ilustrado en el párrafo anterior, por lo menos cuatro ediciones conocidas. Las primeras dos datan del mismo año, 1836; la tercera, corregida con notas gramaticales, es de 1843 y la cuarta, publicada en Madrid, es de 1851.

Esta traducción de Cuendías es interesante por varios motivos. En primer lugar, porque la obra original de Silvio Pellico, *Dei doveri degli uomini*, fue publicada solo un par de años antes de esta versión española, más precisamente en 1834, y fue un éxito sin precedentes de ventas en la península italiana, con por lo menos 24 ediciones solo en el primer año de publicación (Parenti 1935). La traducción de Cuendías, además, es la segunda traducción al español jamás realizada de esta obra de Pellico. La única versión anterior a esta, publicada en 1835, salió a la luz también en Francia pero sin el nombre del traductor (Pellico 1835). Esto significa que, en los dos primeros años sucesivos a la publicación del original italiano, ya hay en Francia dos traducciones al español de la obra, una de las cuales es la de Manuel Cuendías.

Los motivos del enorme interés y de la celebridad de la figura de Silvio Pellico en Francia (y también, en menor medida, en el resto de Europa) están relacionados con su singular historia de vida. Pellico nace en Saluzzo (Piamonte, territorio del Reino de Cerdeña) en 1789. Pasa su juventud entre Italia y Francia y en 1809 se establece en Milán, donde entra en contacto con el patriciado de ideas liberales. En 1820 Pellico participa en una trama conspirativa contra el gobierno austríaco en el territorio Lombardo-Véneto. La conspiración es descubierta y Silvio Pellico es condenado a muerte, pena que será luego conmutada por el *carcere duro* en la prisión austríaca de Spielberg. Allí pasa diez años en condiciones durísimas de encarcelamiento que serán narradas, entre realidad histórica y ficción, en su obra más conocida, *Le mie prigioni* (1832). Tras la liberación, obtenida gracias a un indulto del emperador de Austria, Pellico vuelve a Piamonte donde pasa el resto de sus días entre intentos de retomar su actividad literaria y el rechazo contundente del compromiso político y de cualquier intervención activa en la arena

política. El tratado de moral *Dei doveri degli uomini* (1834), que puede ser leído como la continuación del itinerario de conversión religiosa descrito en la obra *Le mie prigioni*, compendia las pautas que debe respetar un joven que se reconoce en el mensaje evangélico y filosófico cristiano. Del liberalismo tímidamente anticlerical y antirreligioso de sus primeros años de compromiso político, Pellico vira hacia una decidida profesión de fe cristiana y hacia el abandono de la lucha política del periodo sucesivo a la reclusión. Es en este punto crucial, ilustrado precisamente en las obras antedichas, donde radica el enorme interés suscitado por este escritor italiano.

De hecho, la figura de Pellico se transforma rápidamente en símbolo del conflicto político-religioso que es uno de los ejes de la política internacional durante buena parte del siglo XIX. En este sentido, los intentos de apropiación ideológica de su experiencia de vida y de su obra han determinado las diversas y en ocasiones contradictorias lecturas que de ellas se han dado, entre las cuales figuran naturalmente las numerosísimas traducciones y reediciones de sus principales libros. Así, por ejemplo, como reconstruye Vimont (1997), en Francia la figura de Pellico despertaba la simpatía tanto de los liberales – sostenedores de las independencias nacionales y del fin de la dominación de potencias absolutistas como Austria – como las del clero más conservador y tradicionalista que veía en la conversión pellichiana una suerte de modelo de vida y de virtud cristiana.

El interés de Manuel Cuendías por este texto de Pellico está relacionado, en primer lugar, con su intención moralizante y educativa. Esto queda claro en el prólogo que el traductor antepone a su versión del texto en el que vuelve a insistir, como en la “Avant-propos” del *Cours gradué de lectures espagnoles* (1844), en la necesidad de presentar modelos correctos de lengua que sean a la vez modelos de pensamiento y de comportamiento; Cuendías no abandona, pues, el doble imperativo del bello estilo y de la sana moral, como queda claro en el siguiente pasaje:

Apenas leí este precioso libro, mi corazón sintió la necesidad de ponerle en manos de la juventud. Mi posición, como catedrático de lengua española, me facilitaba el medio de cumplir mis buenos deseos; pero era necesario traducirle, y traducir un libro escrito por Silvio Pellico era empresa muy ardua y delicada, y mi capacidad poquísima. Sin embargo, el

deseo de ser útil dominando en mí la timidez, y el amor de maestro a la convicción de mi poca habilidad, me decidí a darle a luz con el objeto de ofrecer a mis discípulos una obra llena de sana moral, y cuyo estilo, simple y majestuoso a la vez, pudiese facilitarles al mismo tiempo el estudio de una lengua bella, armoniosa y enérgica cual es la española, y el conocimiento de sus deberes, sin cuyo cumplimiento el hombre aspiraría en vano a la felicidad. (Pellico 1843: viii)

Hay, en este fragmento del prólogo, una nutrida serie de lugares comunes típicos de los paratextos del traductor: la dificultad de la empresa, su poca capacidad y habilidad, la voluntad de enfrentar el desafío y, unos renglones más abajo, la expresión del deseo de que, aunque defectuoso, el texto pueda cumplir su función. Función que, como hemos adelantado, parece ser la de mezclar *utile dulci*, es decir, ofrecer una muestra de lengua bella y un modelo de pensamiento y de virtud.

Ahora bien, cabe preguntarse a qué estilo, o a qué modelo de bella lengua apela exactamente Cuendías cuando propone como pauta de escritura su propia traducción. Dicho de otro modo: es muy posible que el estilo que celebra aquí el traductor sea en realidad el suyo – y no el de Silvio Pellico –, visto que se trata de una traducción que se aleja bastante, como argumentaremos a continuación, del tono del original pellichiano.

La intención, a la vez moral y estilística, de Silvio Pellico en su tratado queda expresada muy claramente en un párrafo introductorio en el que el autor declara que

È qui una pura enumerazione de' doveri che l'uomo incontra nella sua vita; un invito a porvi mente, ed a seguirli con generosa costanza. Mi sono proposto di evitare ogni pompa di pensieri e di stile. Il soggetto sembravami esigere la più schietta semplicità. (Pellico 1834: 4-5)

A continuación, el mismo párrafo en la traducción de Cuendías:

Mi objeto solo ha sido el enumerar simple y rápidamente los [deberes] que el hombre se ve obligado de cumplir en el curso de su vida, invitarle a no descuidarlos, y a cumplirlos con generosa constancia. Tan sublime me ha parecido este asunto, que me he abstenido de la pompa de estilo y de ideas que, si pueden ser útiles en otros escritos, nada significarían en este en que he creído indispensable la más pura simplicidad. (Pellico 1843: XI)



En este breve párrafo inicial (que es, además, una suerte de declaración de poética del autor) quedan bien en evidencia las sustanciales diferencias entre el original de Pellico y la versión de Cuendías. En primer lugar, la predilección del español por las hipotaxis, cuando el original italiano presenta en cambio oraciones simples y paratácticas, generalmente asindéticas. En segundo lugar, el recurso a atributos y modalizadores inexistentes en el original (“solo ha sido”, “útiles”, “indispensable”) a menudo reduplicados (“simple y rápidamente”). En tercer lugar, el añadido de frases y estructuras explicativas o reformuladoras. De hecho, solo en este brevísimo párrafo inicial, el traductor agrega dos observaciones que no son de poco peso en un volumen dirigido a estudiantes de lengua extranjera: la primera, la frase comparativa “tan sublime me ha parecido este asunto”, donde se hace referencia a la naturaleza de la materia que se expondrá; la segunda, la frase condicional “si pueden ser útiles en otros escritos, nada significarían en este”, en la que en definitiva advierte al alumnado de que la pompa de estilo y de ideas no es siempre inconveniente, sino únicamente en el caso en que la materia no la requiera. En este sentido, pues, podemos empezar a sospechar que el modelo de lengua ofrecido por Cuendías poco tiene que ver con el estilo sencillo, simple y sumiso del original italiano, sino que será en todo momento mucho más enfático y altisonante, modificando profundamente si es necesario la estructura de la frase y la sintaxis, agregando exclamaciones y preguntas retóricas ausentes en la versión italiana, cambiando el discurso referido por el discurso directo, utilizando, en fin, mayúsculas y otros signos gráficos para subrayar conceptos como los de DIOS o SER SUPREMO que no están enfatizados en el texto original.

En este punto es quizás necesaria una breve digresión metodológica, pues la comparación entre un texto original y su traducción no está exenta de problemas, especialmente cuando se trata de textos antiguos. En este caso en particular, por ejemplo, Cuendías nada dice sobre el original que consultó para su traducción y, si bien las distintas ediciones del original italiano no varían significativamente entre sí, cabe señalar que en Francia, en 1836 (año de esta traducción española) circulaban ya más de una decena de traducciones al francés de la misma obra. Cuendías pudo obviamente servirse, como base para su versión española, de

una de las tantísimas versiones francesas ya existentes, en cuyo caso estaríamos frente a lo que se conoce como “traducción indirecta”, es decir, una traducción hecha a partir de una traducción anterior, intermedia, en otra lengua. Ahora bien, ¿modifica esta posible circunstancia la constatación de un cambio sustancial de estilo entre el original y la traducción? Creemos que no; lo que sí cambia es, en todo caso, el alcance de la real intervención del traductor sobre su original, el cual pudo o no, no lo sabemos con certeza, contener ya esos cambios sustanciales. Es por lo demás un hecho que el estilo de la traducción de Cuendías, es decir, el español que utiliza y que presenta a sus estudiantes como modelo de lengua, así como también sus comentarios y añadidos en tanto profesor pueden ser interpretados independientemente de la que fuera su versión original.

Cuendías propone, en definitiva, su propio modelo de prosa española, hecho acaso a medida de su alumnado o de sus propias inclinaciones literarias. Las notas gramaticales que añade a la tercera edición de la traducción responden a esta misma lógica. Se trataba de crear un texto aprovechable tanto desde el punto de vista de la edificación moral como desde el punto de vista didáctico y, por eso, al reeditar la traducción en su rol de catedrático del Collège Royal de Toulouse, Cuendías agrega 7 notas a pie de página.

Estas notas son de tres tipos. En algunas de ellas se ofrece directamente el equivalente en francés de vocablos o de lo que el traductor llama “idiotismos”. Señala por ejemplo Cuendías en una nota lo que sigue: “*Con precisión, signifie nécessairement et non avec précision. C’est un idiotisme espagnol*” (Pellico 1843: 42).

Otra serie de notas están dedicadas a la explicación gramatical en perspectiva contrastiva de estructuras que pueden resultar problemáticas para un estudiante francófono, seguidas de reglas para una traducción correcta en francés: “*Todo lo sublime de la religión. Il y a ici une ellipse, comme toutes le fois que lo se trouve devant un adjectif: todo lo sublime, tout le sublime, doit se traduire par tout ce qu’il y a de sublime, etc.*” (Pellico 1843: 19).

Por último, algunas notas recogen observaciones estilísticas, pues una de las preocupaciones fundamentales del traductor Cuendías es, como se ha visto, proponer un modelo de lengua bella y correcta: “*No-*

*bilísimo* por *muy noble*: ce dernier superlatif convient toujours en espagnol, le premier, pris de langue latine, doit être évité par l'élèves, vu que, quoique très-beau employé à propos, il est quelquefois d'un pédantisme insupportable” (Pellico 1843: 77). Esta última es evidentemente una nota estilística, tanto más sorprendente cuanto que el estilo que se observa y se critica es, en definitiva, el del propio traductor.

## 5. Conclusiones

En este breve estudio hemos intentado demostrar que la traducción de *Dei doveri degli uomini* (1834) de Silvio Pellico que Manuel Cuendías realiza y utiliza para sus clases de español se puede comprender mejor si se la pone en relación con el conjunto de la obra didáctica de este polifacético profesor de lengua española. De hecho, las características de la traducción, especialmente de la edición de 1843 corregida con notas gramaticales, siguen la lógica de los otros materiales didácticos de su autoría. En primer lugar, la elección de un texto edificante y la propuesta de un modelo de lengua culto y de un estilo elevado. En segundo lugar, el recurso, en las notas al pie, a la traducción, tanto para la explicación del texto español como para la ilustración de las reglas gramaticales.

En cuanto al tipo de español que Cuendías presenta a su alumnado francés, en el prólogo a su *Cours de thèmes espagnoles* nos advierte de que él no quiere enseñar

cette langue vicieuse, souvent incompréhensible, qu'on enseigne le plus communément; mai [...] cette langue riche, pompeuse, élégante et sévère a lo fois, la seule que parlent en Espagne les gens de bonne compagnie, la seule qui soit à l'usage des hommes de lettres et des savants. (Cuendías 1846: V-VI)

La ventaja, pues, de utilizar como modelo lingüístico una traducción propia es la de ofrecer un texto hecho a medida tanto del alumnado – de sus competencias y de sus necesidades – como de las inclinaciones estilísticas del mismo traductor-profesor. Además, la elección de este texto de Silvio Pellico está vinculada no solo al éxito que la obra iba cosechando en esos mismos años, sino también al valor edificante del tratado,

que lo transformaba en un material perfecto para utilizar con jóvenes estudiantes. Esta traducción de Cuendías es, en definitiva, producto de la combinación de un conjunto de circunstancias a la vez didácticas, metodológicas, lingüísticas e ideológicas.

### Bibliografía primaria

- CUENDÍAS, M. 1836, *Études élémentaires et analytiques sur la langue anglaise*, Toulouse, Martegoute.
- CUENDÍAS, M. 1840, *Historia de una ratoncica*, París, Pougin.
- CUENDÍAS, M. 1841, *Cours de langue espagnole*, Toulouse, Bon et Privat.
- CUENDÍAS, M. 1844, *Cours gradué de lectures espagnoles*, Paris, Veuve Thieriot.
- CUENDÍAS, M. 1846, *Cours gradué de lectures espagnoles*, Paris, Veuve Thieriot.
- CUENDÍAS, M. 1846, *Cours de thèmes espagnoles*, Paris, Veuve Thieriot.
- CUENDÍAS, M. 1858, *A little class version book for the use of public schools*, Madrid, s.d.
- CUENDÍAS, M. 1858, *Curso de lengua inglesa*, Madrid, Imprenta de Julián Peña.
- JOVELLANOS, G.M. 1837, *Du pain et des courses de taureaux*, trad. M. Cuendías, Toulouse: J.-M. Corne.
- PELLICO, S. 1835, *De los deberes de los hombres*, trad. anónimo, París: Imprenta de Pillet aîné.
- PELLICO, S. 1836, *De los deberes de los hombres*, trad. M. Cuendías, Toulouse, Imprenta de Bellegarrigue.
- PELLICO, S. 1843, *De los deberes de los hombres, IIIa edicion, Perfectamente corregida con notas gramaticales*, trad. M. Cuendías, Toulouse, Bon et Privat.

### Bibliografía crítica

- ALVAR EZQUERRA, M. 2023, “Cuendías, Manuel (1800-1881)”, in M. Alvar Ezquerra, M.A. García Aranda, *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): Directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea] [15/05/2023] <<https://www.bvfe.es/es/autor/22427-cuendias-manuel-1841-1868.html>>.

- FISCHER HUBERT, D. 1999, “La traducción como método de enseñanza del francés en algunos manuales (1750-1830)”, in F. Lafarga (ed.), *La traducción en España (1750-1830): lengua, literatura, cultura*, Lleida: Universitat.
- LÉGER-ST-JEAN, M. 2023, *Price One Penny: A Database of Cheap Literature, 1837-1860* [en línea] [15/05/2023] <<http://www.priceonepenny.info/editions/index.php>>.
- PARENTI, M. 1935, “Un centenario pellichiano e un primato editoriale”, *La Bibliofilia*, 37 (1), 27-33.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- TOURY, G. 2012 [1995], *Descriptive Translation Studies – and beyond. Revised edition*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.
- VIMONT, J.C. 1997, “Silvio Pellico, Mes prisons : un ‘best-seller de l’édification”, *Criminocorpus, Justice et détention politique* [en línea] [15/05/2023] <http://journals.openedition.org/criminocorpus/1946>.

---

---

# Theory, practice or an impracticable combination of the two?

## Contradictory ideas in nineteenth-century ministerial syllabi for English in Italian technical schools

Polina Shvanyukova  
University of Udine

**ABSTRACT:** This contribution deals with the impact that the institutionalisation of modern foreign language teaching in post-Unification Italy had on the contents and the teaching approaches adopted in the new national education sector. Two official syllabi for the teaching of English as a foreign language in higher-rank state technical schools (*istituti tecnici*), issued in 1876 and 1886 respectively, are examined with the view of identifying the general ideas, continuities and changes in the approaches to modern foreign language teaching as endorsed in the official governmental documentation.

**KEYWORDS:** English, technical education, Italy, nineteenth century, syllabus.

**RIASSUNTO:** Il presente contributo esamina gli effetti che la statalizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere moderne nell'Italia postunitaria ha avuto sui contenuti e sugli approcci didattici adottati nel nuovo sistema scolastico nazionale. Nello specifico, vengono esaminati due programmi ufficiali per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera negli istituti tecnici, emanati rispettivamente nel 1876 e nel 1886. L'obiettivo è quello di individuare le linee generali, le continuità e i cambiamenti negli approcci all'insegnamento delle lingue straniere presentati nella documentazione ministeriale.

**PAROLE CHIAVE:** inglese, istruzione tecnica, Italia, Ottocento, programma.

## 1. Introduction

In post-Unification Italy, the new national education sector was regulated by the Casati law, adopted by the Kingdom of Piedmont-Sardinia in 1859 and extended to the new Kingdom of Italy in 1861. Among its main provisions, the law introduced compulsory elementary education for boys and girls in sex-segregated primary schools, codified the division of secondary education into three main branches<sup>1</sup>, and established sex-segregated primary teacher training schools. French was introduced as the only modern foreign language in the lower-rank technical schools. At the higher level of secondary technical education, the physics-mathematics section, and, later, the commerce and accounting section started to offer English or German as a second modern foreign language in Years 2 to 4 of the four-year course<sup>2</sup>. In the second half of the nineteenth century modern foreign languages were also taught in several types of vocational schools, as well as teacher training courses preparing secondary school teachers.

The institutionalisation of modern foreign languages as new subjects in the curricula of state schools triggered a paradigmatic shift in modern foreign language teaching in Italy. Pellandra (2004: 70-71) describes this development by focusing on the symbolic change, embodied in the new figure of modern foreign language teacher in the Italian school sys-

<sup>1</sup> These were represented by 1) general-education (or classical) high schools attended by students aspiring to continue their studies at university; 2) technical institutions specialising in professionally oriented instruction, as well as 3) lower-rank secondary schools (the so called *scuole di arti e mestieri*, schools of applied arts and craft) specialising in vocational training. See Morandi (2014: 22-33) for a concise, but meticulous overview of the evolution of the Italian school system from 1859 to the present day.

<sup>2</sup> In 1860, the other sections were represented by the administrative-accounting, agronomy, and chemistry sections. In 1872, after a series of short-term reforms, the sections were reduced to three that included physics-mathematics, agronomy, and commerce, with some schools offering also the fourth, so called industrial section. Finally, in 1876, the commerce section was transformed into ‘commerce and accounting’. For four years, between 1885 and 1889, the latter had two distinct curricula divided into ‘commerce and private accounting’ and ‘administration and public accounting’. The two were merged in 1889 and the new diploma in accounting was formally established (Lazzini et al. 2018: 53-54).



tem, from the traditional, one-to-one model of learning represented by the dyad of a private tutor and his pupil to the teacher as a state employee tasked with the management of a typically overcrowded class. The relationship between the teacher and the pupils, the didactic materials needed to satisfy the needs of a large group of pupils learning together, the constraining effect of the extremely rigid syllabi, issued by the Ministry for the teachers to follow, and so on, had to be adjusted to the new educational context of a state school.

This contribution deals with one aspect of this nineteenth-century paradigmatic shift, namely the impact that the institutionalisation of modern foreign languages had on the contents and the teaching approaches prescribed by the state to be adopted in Italian schools. Focusing on the English language, I will examine two versions, issued in 1876 and 1886 respectively, of the syllabus for English as a foreign language in higher-rank technical schools (*istituti tecnici*). I will analyse the contents, as well as the educational goals and didactic methods that are briefly discussed in introductory notes accompanying the syllabi. First, I will offer a brief outline of the pre- and post-institutionalised phases of English language teaching and learning in nineteenth-century Italy, focusing on two well-known teachers and authors of didactic materials who can be said to have been key promoters of the English language in that period.

## 2. Teaching English in nineteenth-century Italy

Anecdotal evidence from the first half of the nineteenth century suggests that, even before its institutionalisation as a school subject, English as a foreign language in Italy was gradually starting to lose the flavour of exoticism<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> On the topic of teaching and learning English in the eighteenth century, see Vicentini's (2015) pioneering research that has examined the first grammars specialised in the teaching of English to Italians. See also Shvanyukova's (2020) contribution dealing with language learning in a merchant community in Livorno at the turn of the eighteenth century.

The study of the languages and literatures of the North has recently made some great advances. Ten years ago, English was known here a little less than Turkish, and Shakespeare in original was held for a rare book. Now, instead, we have been inundated with Anglomania: English is a *fashionable* language, [*i damerini*] have been annihilated by *dandies*, no longer are [*ragunate*] held but *clubs*, racing horses are called *Brown, Lady, Fanny*, and he who admits to not taking his meals the English way, will be labelled an Ostrogoth. The indefatigable John Millhouse (also known as John Mills) with his grammars, exercises, anthologies, and translations, has contributed greatly to popularising his language, and he has just published a little volume with thematic dialogues that will be of great help to those wishing to study English [...] (Re 1842: 204-205)<sup>4</sup>

That English was gaining traction in Italy around the mid-19<sup>th</sup> century is testified by the growth of the book market of teaching materials for the study of English. Already in the 1840s, the range of didactic publications for Italian learners of English started to diversify by including, in addition to the more traditional forms of grammar books, new dictionaries, comprehensive English courses for beginners (frequently composed of several volumes), reading books, pronunciation treatises, as well as new specialised texts such as, for example, compilations of synonyms and letter-writing guides. John Millhouse, mentioned in the quotation above, was one of the most prolific authors of English language didactic materials active in the 1840s-1850s, a pioneer at the forefront of the movement to promote the teaching of English to Italians. A famous lexicographer, who authored a two-volume Italian-English and English-Italian dictionary, Millhouse's professional background undoubtedly shaped his approach to language teaching<sup>5</sup>. Symbolically, Millhouse can be identified as a key promoter of English language teaching and learning in Italy in the pre-institutionalised phase of English as a foreign language in the first half of the nineteenth century, with his

<sup>4</sup> My translation. Italics are used in the original to mark English loanwords.

<sup>5</sup> Millhouse's outstanding achievement as a lexicographer was to offer new ways of teaching correct pronunciation to language learners. On Millhouse see O'-Connor (1990), Shvanyukova (2018), Nuccorini (2020a). On the same topic, see also Nuccorini (2020b).

multitude of teaching materials addressed primarily at an audience of self-studying learners:

In the Graduate Course I tried my hand at teaching [Italian learners] to read English prose writers and poets without a dictionary and without a teacher. I succeeded. The book has had an exceptional circulation. Two editions of two thousand five hundred copies have, in three years, almost sold out. Already in every café, in every casino, in every literary saloon all over Italy, Sicily and Malta you see people reading English, American and Indian newspapers and books, without having had any other teacher than my book; many of them have learned to understand English in less than three weeks of study without any other expense than that of seven francs.<sup>6</sup> (Millhouse 1852: 9, my transl.)

Another Englishman, whose name was Theophilus Chambers Cann, can be associated instead with the institutionalised phase of English language teaching and learning in Italy in the second half of the nineteenth century. Operating under different conditions and stimulated by the demands of the new market of didactic publications addressed at schools, Cann was able to produce a series of works that circulated widely and were adopted in a range of schools all over Italy<sup>7</sup>. Cann's most popular and successful publications included *The Theoretical and Practical Grammar of the English Language* (1872), which went through several revisions and re-editions between 1873 and 1914<sup>8</sup>, *First English Reading Book* (1873), a manual of English literature published in 1875, as well

<sup>6</sup> The extract is from the preface to the first edition of Millhouse's *Temi sceneggiati ossia dialoghi italiani ed inglesi per isvolgere le regole della grammatica analitica o quelle di qualunque altra grammatica inglese* (Torino, 1842), quoted here from 5th edn. published in 1852 in Milan.

<sup>7</sup> See Shvanyukova (2018, 2019) for a more detailed account of Cann's contribution to the promotion of English language teaching and learning in Italy. On Cann's successful grammar textbook see Nava (2019).

<sup>8</sup> After 1914 the original one-volume work was revised and expanded into two volumes by Giuseppe Molinaris and advertised as an updated version of Cann's nineteenth-century work, under the title of *Grammatica razionale, teorico-pratica della lingua inglese: nuovo corso completo ad uso degli italiani* (Firenze, 1916). It appears that the final edition of yet another twentieth-century version, this time authored by Federico Olivero, came out in 1947 as *Grammatica della lingua inglese di Teofilo C. Cann*.

as a variety of other specialised didactic texts. Just like his illustrious predecessor, Cann did not limit himself to producing one type of English language teaching materials only, but worked hard to offer as wide a range of works as possible. However, unlike Millhouse who appears to have worked as a private tutor/freelance author, Cann was well integrated into the Italian school system. He was professor of English at the higher teacher training institute for girls in Florence until his death in 1894<sup>9</sup>. Thanks to his innovative approach to language learning, Cann's didactic materials made him a household name in Italy for teachers, pupils and government officials alike. As we will see in the next section, a selection of Cann's textbooks was placed on a special list of recommended works in the syllabi approved by the Ministry of the Kingdom of Italy for the use in higher-rank technical schools.

### 3. English as a foreign language in Italian technical education (1876-1886)

As already hinted at in the Introduction, state technical education in Italy underwent a series of (mainly) short-term reforms in the second half of the nineteenth century. For reasons of space, these reforms will not be addressed here in detail<sup>10</sup>. Instead, I will compare the two versions of the syllabus for English as a foreign language in higher-rank technical schools that were issued in 1876 and 1886 respectively, with the view of identifying the changes and continuities in the contents and the teaching approaches as endorsed in the official governmental documentation.

<sup>9</sup> Before the institute was formally established in 1882, Cann taught English at the lower-lever teacher training school for girls.

<sup>10</sup> See fn. 1 and fn. 2 for useful bibliographical sources on the topic.

### 3.1. 1876 syllabus for English in higher-rank technical schools

In 1876 the two sections in higher-rank technical schools that offered a second modern foreign language instruction (either English or German) were the physics-mathematics and the commerce and accounting sections. The second foreign language was introduced in the second year of the four-year course, with 3 lessons (1.5 hours each) per week for three years. French, the first foreign language, was taught only in the first two years of the course, with two lessons per week (i.e., for a total of 3 hours per week)<sup>11</sup>. The part of the syllabus dedicated to English is taken up mainly by a detailed list of topics that had to be taught in the individual year of the course. Table 1 offers a summary of the topics planned in the first two years of English language teaching in the physics-mathematics section:

Table 1. Summary of the topics to be taught in Years 2 and 3 (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of English language teaching respectively) according to the 1876 Ministerial syllabus<sup>12</sup>.

Year 2 (*1st year of English language teaching)	Year 3 (*2nd year of English language teaching)
The English alphabet	The complete rules of the Saxon Genitive
Pronunciation – Practical exercises in reading and writing (dictation) – Rules of the English orthoepy that must be applied consistently	Auxiliary verbs to be and to have
Regular verbs: simple and compound tenses	The uses/absence of the article with proper names, collectives and abstract nouns
Auxiliary verbs to be and to have	The use of adjectives as singular or plural nouns to refer to nationalities, political parties and religious denominations.
Simple and compound future and conditional tenses; active and passive voices	Irregular and compound comparative and superlative forms

<sup>11</sup> French, however, was already taught at the lower-level of technical education, throughout the three years of the lower-level technical school. That is to say that pupils choosing the technical path would have had five years of French language teaching upon graduation.

<sup>12</sup> The original syllabus is written in Italian, all translations are mine.

Conjugation of the auxiliary to do	Address terms in English
The noun – The regular and irregular forms of the definite article – The partitive – Declensions – The most important prepositions	Substituting articles for possessive adjectives in sentences such as “he washed his hands” – Substituting possessive pronouns with of: a friend of mine, etc.
Introduction to the Saxon Genitive	Reflexive and reciprocal pronouns – Conjugation of reflexive verbs with the use of the auxiliary to have in compound tenses – Substituting simple personal pronouns with reflexive pronouns
General rules for the use of adjectives – Regular comparative and superlative forms	The use of third-person pronouns instead of demonstratives – Omission of relative pronouns and its impact on the syntax of a relative clause
Cardinal and ordinal numbers; fractions; multiplicative and iterative numerals – Using numbers to talk about dates and to tell time	Irregular verbs that do not change form in the past simple and the past participle
Pronouns	Irregular verbs that change the final -d into -t (send, build, etc.)
The main adverbials of time	Irregular verbs that acquire a final -t in the past simple and the past participle, with vowel changes in the root
The main conjunctions	Exercises in the use of auxiliaries needed to form future and conditionals forms
	Periphrastic constructions (I am writing – I am going to write – I am to write)
	Forming adverbs of manner from adjectives – Irregular cases with adjectives that end in -e, -y, -ble, -dle, -tle
	The use of simple adjectives as adverbs
	Forming adverbs with suffixes -ward and -wards
	Demonstrative and interrogative adverbs
	The use of adverbials of place
	The use of adverbials of time
	Conjunctions

The description of the contents for the final year of English language teaching in Year 4 includes only three entries: 1) Exercises to practise the various forms of irregular verbs; 2) Syntax: general rules – Dictation,

writing and conversation practice; 3) A brief overview of the history of the English literature. If a cursory examination of the lists of contents for the first two years English language teaching confirms a strong commitment to an increasingly complex grammar instruction, with apparently little attention paid to the development of pupils' communicative language skills, this impression is somewhat mitigated when we read the following introductory note that precedes the detailed syllabus:

It is believed that the study of orthoepy is more useful when it goes hand in hand with that of other aspects of grammar, rather than being taught first separately.

When choosing reading materials, it must not be forgotten that all teaching, in addition to imparting sound knowledge prescribed by the syllabus, must contribute to the raising of the level of general culture, as well as the mind and character, to prepare young people to carry out their duties in and out of school. Therefore, any readings that are either frivolous or entertaining only must be excluded; the amusing anecdotes that occupy too much space in the anthologies must be replaced with serious and instructive writings that better portray modern life. Scientific topics, for example, dealing with physical geography or other related subjects, presented in an easy and engaging manner, are especially suitable for the pupils whose intelligence needs to be stimulated. Moreover, selecting such readings will help the pupils to get a new perspective on things they have already studied. What matters the most is that the reading materials must satisfy the student's needs to broaden his horizons and teach him to feel and think in a noble way.

Two footnotes are added to the introductory note with some recommendations about the didactic materials that the teachers may decide to use in class. This list includes some popular grammar books of the period, such as Cann's 1873 grammar mentioned above, a grammar by Girtin (1873), as well as some textbooks dealing with English literature (Craik [1851], Grant [1866], Cann [1875]), and a range of more specialised didactic texts.

### 3.2. 1886 syllabus for English in higher-rank technical schools

The new 1886 ministerial syllabus introduces some important changes concerning second modern foreign language teaching in technical schools. The main change concerns the distribution of the hours for the second foreign language teaching. In the new syllabus, the second foreign language is now introduced only in the third, instead of the second year of the four-year course, and is consequently taught for two years only. At the same time, the reduction of the years of teaching is compensated for with an increase in the hours of teaching per week. In fact, second foreign language teaching is now allocated six hours, instead of 4.5 in the 1876 syllabus, per week, in the physics-mathematics, as well as in commerce and accounting sections. Moreover, for pupils choosing the ‘commerce and private accounting’ curriculum in the latter section<sup>13</sup>, in Year 4 two extra hours of dedicated business letter-writing instruction are introduced. Table 2 summarises the changes in the distribution of the teaching hours:

Table 2: Distribution of the teaching hours for the second foreign language (English or German) in the 1876 and 1886 syllabi.

	1876 syllabus (physics-mathematics & commerce and accounting sections)	1886 syllabus (physics-mathematics & commerce and accounting sections)	1886 syllabus (commerce and accounting section, 'commerce and private accounting' curriculum)
Year 1	none	none	none
Year 2	4.5	none	none
Year 3	4.5	6 (2+4)	6 (2+4)
Year 4	4.5	6	6+2 hours of business correspondence

Another novelty concerning the re-distribution of the teaching hours in the 1886 syllabus is represented by a non-mandatory (but clearly stated in the syllabus) division of the six weekly hours of teaching into 2 hours of traditional lectures (i.e., lessons reserved for the theoretical part), and 4 hours devoted to exercises, in other words, to more practically oriented teaching.

<sup>13</sup> See fn. 2.



A longer introductory note with some common indications for the two second foreign languages now precedes the presentation of the specific instructions for the teaching of English and German respectively. Several parts in this new introductory note repeat (at times, quite literally) some passages from the 1876 introductory notes that dealt separately with either English or German, as some examples from the new note below show:

- (1) *The objective of these courses is to teach pupils to understand a literary or scientific book, to write a familiar or business letter, as well as, very importantly, to enable them to talk about the most common topics.* (Extracted from the German section of the 1876 syllabus, p. 58)
- (2) *For both languages, the teachers will attend meticulously to the study of orthoepy which will go hand in hand with that of other aspects of grammar.* (A slightly revised version of a passage in the 1876 English section quoted above).
- (3) *One of the shortcomings in the teaching of foreign languages has to do with a limited vocabulary that the students manage to acquire.* (Extracted from the German section of the 1876 syllabus, p. 59)
- (4) *To address this issue, when practising reading and translation or when doing dictations, teachers should introduce the greatest possible variety of authors and topics, taking care, at the same time, to select only authors that are appropriate for the school environment and its needs; this will undoubtedly yield some good results.* (A new addition)

What follows (sentences 5-7) is a reprint of an extract from the 1876 English section that dealt with the choice of the reading materials. In addition to the importance of scientific topics, we find a stronger emphasis on the literary culture, as well as the general culture and history of the country where the target language is spoken.

Other examples of ideas extrapolated from the 1876 German language note include passages encouraging teachers to devote less time to the presentation of the theoretical rules that, in any case, must be accompanied by exercises even during the two hours set aside for the explanation of the new rules. The new 1886 syllabus develops this idea

further in the final paragraph that sets forth the following teaching desiderata:

The six hours of [language] teaching in Years 3 and 4 must be divided into hours devoted to theoretical instruction accompanied by practice, and hours dedicated exclusively to practice. Moreover, even during those lessons dedicated to the presentation of the new rules, the teaching must be carried out in a practical manner, so that, for example, as soon as the new rules of pronunciation and grammar have been introduced, the pupils are tested orally and made to exercise, reading and writing on the blackboard. Pupils must also be given written homework that will be corrected orally at school. Finally, taking into account the number of students and their aptitude, if deemed to be necessary by the teacher and the headmaster, some dedicated hours will be set aside for more extensive practice in reading aloud, translation, composition and conversation.

The emphasis on the practical nature of second foreign language teaching is renewed in the concluding lines of the introductory notes. The ministerial document spells out to teachers that Italian pupils have too little time for learning either English or German at an age when their memory is no longer as fresh and receptive as it used to be, asking teachers to make an effort

to guide the pupil to obtain a certain practical knowledge of the language, as a way not only to obtain better results immediately, but to avoid the danger, especially in the beginning, of boring them or making them feel an instant aversion. Rather than making them translate literally, which in many cases is actually impossible, the pupil should be taught to express his thoughts, through the use of idiomatic phrases, in the language he learns so that a little at a time he can start to think in the foreign language.

This is how the part reserved for the common indications for the two second foreign languages ends. For the English language specifically, we find a shorter dedicated introduction that aims to identify the main challenges associated with the learning of English specifically:

Given that the grammar of this language is not difficult, the present syllabus has maintained the traditional order of the topics as presented in the philological treatises, which follows the natural course of discourse

and, as such, will not be deemed monotonous or troublesome by the pupils.

On the other hand, having recognised the major difficulties the pupils experience when learning English pronunciation and spelling, the teacher will use every opportunity to get them to practise their oral skills, as well as spelling, by getting them to write on the blackboard.

Another special challenge of the English language is to be found in its phraseology; it is thus imperative that, together with the new vocabulary and rules the pupils must learn new idiomatic phrases peculiar and proper to the said language, and above all are taught how to avoid being misunderstood.

The specific contents of the English language course, now spread over only two years of teaching (in Year 3 and Year 4) in the 1886 syllabus include the following topics:

Table 3. Summary of the topics to be taught in Years 3 and 4 (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of English language teaching respectively) according to the 1886 Ministerial syllabus.

Year 3 (*1st year of English language teaching)	Year 4 (*2nd year of English language teaching)
The English alphabet – Pronunciation rules – Diphthongs and stress	The definite and indefinite article – The partitive: Syntactic rules
The definite and indefinite article – The partitive	The complete rules of the Saxon Genitive
The grammatical gender of nouns – The plural form – The cases - The Saxon Genitive – The endings for compound nouns	The augmentatives and diminutives – Collective nouns – Nouns that have been transformed into adjectives by adding -ed
The adjectives – Comparative forms – Irregular comparative and superlative forms – The absolute superlative	Address terms in English
Cardinal and ordinal numbers; fractions; multiplicative and iterative numerals – Using numbers to talk about dates and to tell time; suffixes for the formation of adjectives	Numeral adjectives
Personal pronouns – Possessive adjectives and pronouns – Reflexive and reciprocal pronouns – Relative and interrogative pronouns – Demonstrative adjectives and pronouns – Generic pronoun one – Distributive and indefinite pronouns	English monetary system – English system of measures (weight, length, area, volume)

The verb – Regular verbs – Simple and compound tenses – Future and conditional rules – Imperative – Subjunctive - Auxiliary verbs to be, to have, to do – Must, ought, need, should better	Personal pronouns – Possessive adjectives and pronouns – Reflexive and reciprocal pronouns – Relative and interrogative pronouns: Syntactic rules
The present participle/the gerund	The verb: Syntactic rules – The position of the subject – Agreement with the verb – Three ways of forming the present and past simple – The use of definite and indefinite past – Syntactic rules for the future tense, the conditional and the imperative – Syntactic rules for subjunctive – Syntactic rule for the infinitive - To make and to do Reflexive and impersonal verbs – Syntactic rules for can, will, must
Irregular verbs	List of verbs with most frequently used prepositions
Adverbs	Syntactic rules for adverbs – Questions – Negation etc.
Prepositions	Italian prepositions that are translated idiomatically
Conjunctions	Syntactic rules for conjunctions
Interjections	A brief overview of the history of the English literature.
Abbreviations used in personal writing, in print, in familiar correspondence	As in Year 3, assiduous practice of learning by heart, dictation, exercises of translation, writing and discussion of topics presented in reading materials and translation exercises.
Assiduous practice of pronunciation rules and writing on the blackboard – Practical exercises of reading; oral and written exercises of translation from Italian into English and vice versa – Learning by heart, dictation, discussion of topics presented in reading materials and translation exercises	

The comparison of the specific contents in the two syllabi shows that a strong commitment to grammar instruction remains the main characteristic of the rigid ministerial syllabus. At the same time, the added emphasis on a more practically oriented kind of teaching is made visible in the explicitly mentioned “assiduous practice/practical exercises, etc.”,

both in the accompanying introductory notes and the 1886 syllabus itself.

The same focus on practice is repeated in the short, dedicated syllabus reserved for the two extra hours of business letter-writing instruction that is now introduced in Year 4 for pupils enrolled in the ‘commerce and private accounting’ curriculum. The introductory note presenting the rationale for these extra hours starts by explaining that

It is not possible to provide a detailed syllabus of this part of the English and German courses that must be carried out in totally practical manner and dedicated wholly to the topics related to commerce.

The language teacher is then instructed to collaborate with his colleagues (teachers of commerce and accounting) and coordinate the contents of foreign language lessons with those of the other two subjects to make them as complete and practical as possible. The tension between the need to vary their teaching activities and the need to teach a specific practical skill of specialised letter-writing in English comes to the fore in the following passage:

The exercises should consist mainly in practising to write business letters. This does not mean, however, that reading, translation, memorisation and conversation are excluded. By alternating the various activities, the professor will make his teaching as varied as possible, so that the pupils are never tired and are, instead, attracted by the novelty and obvious usefulness of the tasks they are asked to do.

The teacher is left without any further instructions as to either the texts or the methods that can be used to realise the objectives of the specialised business letter-writing course.

#### 4. Concluding remarks

It is a well-known fact that the division, in post-Unification Italian secondary education sector, into the two main branches of general-education (or classical) path and technical education reflected an ideological separation between the former that aimed to prepare the country’s future ruling class and the latter that served the purpose of educating a new

professional class (Tomasi 1978). This separation was codified in Art. 276 of the Casati law that made the general utilitarian orientation of the technical instruction explicit in the following formula: “all subjects have to be taught by focusing on their practical application, with special attention given to those uses that may contribute to improving the natural and economic conditions of the State.”<sup>14</sup> The separation of the different languages, with Latin and Greek taught in the general-education path and modern foreign languages introduced in the technical branch was imbued with similar ideological values. While the study of Latin and Greek was connoted with fundamental cultural and formative values, the study of modern foreign languages was initially attributed an overtly utilitarian value.

The preliminary analysis conducted here on the contents and teaching desiderata as presented in the two ministerial syllabi for the teaching of English in higher-rank technical schools has identified some tensions and contradictions in the official understanding of how a modern foreign language should be taught. The lengthy and detailed lists of grammar contents that the syllabi diligently describe leave no doubt as to the fact that the same methodologies employed to teach classical languages in Italian schools were adopted by modern foreign language teachers. If we take into account these lists of grammar contents only, then, with the exception of some vaguely worded additions to the 1886 syllabus (see above), the official documentation does not contain any traces of a truly practically oriented kind of teaching of modern foreign languages. The accompanying notes, however, tell a somewhat different story. Here we learn about the importance of stimulating pupils’ curiosity and making language learning an engaging and fun activity imbued with strong formative values. What are we to make of these contradictory ideas? The search for possible answers should not be confined to the analysis of the official sources but must be combined with the study of other sources documenting the lived experience of contemporary teachers and pupils grappling with the rigid constraints of the ministerial regulations. Pireddu’s recent study of the two pamphlets written by Luigi Pavia, a nineteenth-century teacher of English in Italian technical schools, is an

<sup>14</sup> Quoted in Tomasi (1978: 8), my translation from Italian.

example of an investigation that sheds light on such experiences. Pireddu (2022) analyses the ways in which Pavia responded to and criticised the top-down reforms that brought about changes and innovations described in the official syllabi, his ideas about the role of the teacher and his relationship with pupils, as well as his concerns and proposals for the effective teaching of foreign languages. Only a combination of the study of the official sources with the study of a variety of sources documenting such first-hand experiences of nineteenth-century teachers and pupils can help us make sense of “the clash between humanist education, the needs of the entrepreneurial classes, and classroom reality” (Pireddu 2022: 206) in modern foreign language teaching in nineteenth-century Italy.

### Bibliografia primaria

- MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO 1876, *Programmi di insegnamento per gli istituti tecnici*, Roma, Tipografia Eredi Botta.
- MINISTERO DELLA ISTRUZIONE PUBBLICA (divisione dell’insegnamento tecnico) 1886, *Regolamento generale e programmi d’insegnamento per gli istituti tecnici del Regno*, Roma, Regia Tipografia D. Ripamonti.

### Bibliografia secondaria

- LAZZINI, A.; IACOVIELLO, G.; FERRARIS FRANCESCHI, R. 2018, “Evolution of accounting education in Italy, 1890-1935”, *Accounting History* 23(1-2), 44-70.
- MORANDI, M. 2014, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1850 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- NAVA, A. 2019, “Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries?”, in A. Vicentini, H.E. Lombardini (eds.), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Bologna, Quaderni del CIRSIL (13), 123-143.

- NUCCORINI, S. 2020a, “The Didactic Purposes of John Millhouse’s Italian English, English-Italian new Pronouncing and explanatory Dictionary”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 52(2-3), 105-120.
- NUCCORINI, S. 2020b, “Due esempi di lessicografia bilingue in Inghilterra e in Italia a metà del diciannovesimo secolo”, *Orillas: rivista d’ispanistica* (9), 983-996.
- O’CONNOR, D. 1990, *A History of Italian and English Bilingual Dictionaries*, Firenze, Leo S. Olschki.
- PELLANDRA, C. 2004, *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, Bologna, Quaderni del CIRISIL.
- PIREDDU, S. 2022, “‘Too much workload in technical schools!’: Luigi Pavia and the teaching of English in Italian schools on the threshold of the 20<sup>th</sup> century”, in S. Doff, R. Smith (eds.), *Policies and Practice in Language Learning and Teaching. 20<sup>th</sup>-century Historical Perspectives*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 191-212.
- RE, L. 1842, “Torino. Lettera seconda all’estensore della rivista europea”, *Rivista europea. Giornale di Scienze, Lettere, Arti e Varietà*, Anno V (Parte II), 203-207.
- SHVANYUKOVA, P. 2018, “Teaching Business English in nineteenth-century Italy”, *Token: A Journal of English Linguistics* 7, 123-158.
- SHVANYUKOVA, P. 2019, “‘How am I to answer this in English?’. Pragmatic fluency in a nineteenth-century English-language teaching text”, *Lingue e Linguaggi* 31, 145-169.
- SHVANYUKOVA, P. 2020, “‘Questo libretto dunque tanto utile’: Anglo-Italian relations through the lens of the history of modern foreign language teaching and learning”, *Rivista di Letteratura Storiografica Italiana* IV, 109-119.
- TOMASI, T. 1978, “La scuola secondaria nella politica scolastica dall’Unità ai nostri giorni”, in T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini e G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1-30.
- VICENTINI, A. 2015, *Anglomanie settecentesche: le prime grammatiche d’inglese per italiani*, Milano, Mimesis.



## La enseñanza de la lengua en la prensa pedagógica argentina a comienzos del XX: un análisis las intervenciones en *El Monitor de la educación común* (1900-1922)

Esteban Lidgett

Universidad de Buenos Aires - Conicet

María José García Folgado

Universitat de València - GIEL

RESUMEN: Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, la expansión del sistema educativo en la Argentina promueve la emergencia y circulación de un gran número de publicaciones periódicas dedicadas a cuestiones pedagógicas. Por el volumen de sus publicaciones, por la extensión temporal que abarca y el carácter oficial que asume, *El Monitor de la educación común* constituye la publicación de mayor relevancia en este ámbito durante el período. Esta investigación tiene como objetivo analizar los artículos acerca de los métodos de enseñanza de la lengua en *El Monitor* entre 1900 y 1922. El período, particularmente prolífico para el debate en torno a la lengua, abarca los años que van desde la reforma educativa de 1900, que marca el inicio de una etapa fluctuante en cuanto a la definición de la orientación pedagógica del currículo escolar, hasta 1922, año en que la fundación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires establece un ámbito de profesionalización del saber lingüístico que, paulatinamente, comienza a incidir en la definición de los contenidos escolares para la enseñanza de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Prensa, historia de la enseñanza de la lengua, ideas lingüísticas, Argentina.

ABSTRACT: During the last decades of the nineteenth century and the first decades of the twentieth century, the expansion of the educational system in Argentina promoted the emergence and circulation of a large number of periodicals devoted to pedagogical issues. *El Monitor de la educación común* was the most important publication in this field during the period,

due to the volume of its publications, the length of time it covered and its official nature. The aim of this research is to analyse the articles on language teaching methods in *El Monitor* between 1900 and 1922. The period, particularly prolific for the debate on language, covers the years from the educational reform of 1900, which marks the beginning of a period of fluctuation in the definition of the pedagogical orientation of the school curriculum, until 1922, when the founding of the Instituto de Filología of the Universidad de Buenos Aires established an environment of professionalisation of linguistic knowledge which, gradually, began to influence the definition of the school contents for language teaching.

KEY WORDS: Press, history of language teaching, linguistic ideas, Argentina.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

*El Monitor de la Educación Común (EMEC)* es una publicación de carácter oficial, que comienza a publicarse en Argentina en 1881 como órgano informativo del Consejo Nacional de Educación, creado ese mismo año, y sirvió, entre otros objetivos, como instrumento para la organización del sistema educativo argentino. De ahí que *El Monitor* asuma inicialmente la tarea de difundir en el ámbito educativo las leyes, reglamentos e informes vinculados con la educación primaria (Duarte 2014, Gaviño 2020). Sin embargo, posteriormente, con la expansión del sistema educativo y, consecuentemente, del público al que se destina la revista, se verifica una considerable diversificación de sus contenidos. Así, además de las normativas oficiales, durante las primeras décadas del XX, *El Monitor* incorpora extensos debates en torno a los métodos pedagógicos y a la necesidad de actualizar los contenidos de enseñanza (Fiuorucci 2014). Esto se debe a que, como va a ocurrir con muchas otras cabeceras destinadas a los docentes en la época, también va a tener una clara orientación formativa; esto es, se pretendía, a través de sus páginas, elevar el nivel de los maestros y maestras, tanto desde la perspec-

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i *La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939)*, con referencia PID2021-126116NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER «Una manera de hacer Europa».

tiva técnico-profesional como desde la perspectiva científico-cultural, lo cual, en gran medida, se va a reflejar en la índole de los textos publicados. El interés de *El Monitor* radica, precisamente, en que es un “producto estatal” (Duarte 2014; Fiorucci 2014), por lo que los artículos debían, a priori, responder a la concepción que el Estado tenía del perfil profesional de los docentes. En el período que nos ocupa (1900-1922), *El Monitor*, tal y como han señalado autores como Finocchio (2013) o Fiorucci (2014), experimenta un cierto cambio de orientación y persigue hacer de esos mismos docentes no solo lectores sino también autores:

Con este primer número de la segunda serie inicia *El Monitor* de la Educación Común el segundo periodo de su existencia, más adaptada al fin que se perseguía con su creación. No será en adelante, como no lo ha sido hasta hoy, una revista especialmente científica, pero contendrá el pensamiento y la experiencia de los hombres que en esta país estudian, dirigen y realizan la enseñanza primaria (*EMEC*, año 25, serie 2.ª, n.º 1).

Esta investigación, que da continuidad a un trabajo anterior de Gaviño (2020), tiene como objetivo analizar los artículos acerca de los métodos de enseñanza de la lengua en *El Monitor* entre 1900 y 1922. Se trata de un período particularmente interesante para el debate lingüístico-pedagógico, pues abarca una etapa en la que la inestabilidad del ámbito educativo se hace manifiesta en la sucesión de reformas que buscan imprimir diferentes orientaciones didácticas a la enseñanza de la lengua. El límite superior del período se ubica en 1922, año en que la fundación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires inaugura una etapa de profesionalización de la lingüística cuya expansión, a partir de entonces, incidirá notablemente en la definición de los contenidos y métodos para la enseñanza de la lengua (Bombini 2004, Toscano y García 2009).

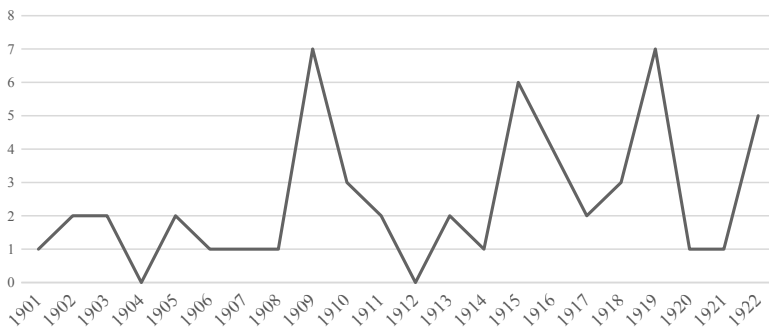
## 2. Los artículos sobre la lengua y su enseñanza en EMEC

### 2.1. El corpus

Para la realización de este trabajo se han rastreado veintidós años de *El Monitor*, lo que supone la revisión de 264 ejemplares aproximadamente. Como se observa en la figura 1, se puede señalar una etapa inicial, hasta

1908, en la que se encuentran pocas publicaciones sobre la lengua debido, como se expondrá más adelante, a una mayor preocupación sobre los métodos de enseñanza que sobre los contenidos propiamente dichos. A partir de ese año se produce un claro aumento que se debe, fundamentalmente, a que entre 1908 y 1912 se introduce el programa de educación patriótica presentado por José María Ramos Mejía durante su presidencia del Consejo Nacional de Educación. En esta etapa, como ha señalado Di Tullio (2003: 172), “la instrucción queda subordinada a un proyecto de inspiración nacionalista en el que se antepone la función de adoctrinamiento ideológico” y “los contenidos educativos quedan postergados a una función ancilar”. El programa de Ramos Mejía pretendía de esta manera impulsar una orientación nacionalista en todas las disciplinas escolares, propósito que fue acompañado de la implementación de diversas celebraciones patrióticas y del uso de la simbología nacional en la escuela primaria (cf. Bertoni 2001). Por último, el tercer periodo va de 1912 a 1922 y, si bien se mantiene la orientación nacionalista, “se recuperan los contenidos específicos, no evaluados ya por su valor pragmático o estrictamente ideológico sino por la eficacia pedagógica que se les asignan” (Di Tullio 2003: 172).

Figura 1. Artículos de temática lingüística publicados entre 1900 y 1922.



En cuanto a los trabajos localizados, responden a diversos géneros, que podemos clasificar en diferentes categorías.

- a. Artículos: Son textos de cierta envergadura (entre tres y diez páginas) que se sitúan, por lo general, en las páginas iniciales del número (po-

dríamos denominarlos “artículos de fondo” o incluso “firmas”<sup>2</sup>). Estos se pueden subdividir, atendiendo a su temática, en los siguientes subtipos:

- a.1. Artículos de carácter doctrinal: destinados a explicaciones lingüísticas, orientados principalmente a los docentes o destinados a aspectos que pueden resultar confusos o problemáticos (ej. Selva, J.B. (1909), “Ampliación gramatical: usos y abusos en la formación de superlativos”, año 29, n.º 442; Moorne, Dr. (1910), “Estudios filológicos. Orígenes y formación del idioma español”, año 29, n.º 449; Richieri, A. (1915), “Disquisiciones gramaticales: barbarismos”, año 33, n.º 506 o Guasch Leguizamón, J. (1919), “Disquisiciones filológicas: dobles o derivaciones divergentes”, año 37, n.º 557). Estos artículos aparecen bajo denominaciones como “ampliación gramatical”, “Disquisiciones gramaticales” o “filológicas”, “curiosidades lexicográficas”, entre otros.
- a.2. Artículos de carácter didáctico: dentro de este tipo podemos encontrar reflexiones metodológicas acerca de la enseñanza de la lengua (ej. Saqués, F. (1904), “La proposición y sus naturales divisiones”, año 24, n.º 380; Gauna, D. (1909), “Enseñanza del castellano”, año 29, n.º 442; Padró, I. (1915), “La enseñanza del léxico”, año 33, n.º 506 o Cardellini, E.L. (1919), “Un programa de enseñanza del lenguaje según el método funcional”, año 37, n.º 555), que, en muchas ocasiones reproducen conferencias pedagógicas. También explicaciones lingüísticas destinadas a los niños (ej. “La gramática ilustrada: partes de la oración”, año 21, n. 340, 1901), programaciones (ej. “Plan de Estudios y Programas sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina”, año 32, n.º 499, 1914) así como explicaciones e interpretaciones diversas sobre los programas, a veces con ejemplos muy concretos sobre su desarrollo (ej. “Interpretación analítica del programa vigente en las escuelas comunes y normales de aplicación, año 32, n.º 491, 1913) y también propuestas prác-

<sup>2</sup> Un aspecto interesante es que en la portada de *EMEC* se señala: “Esta revista no se responsabiliza de las doctrinas y opiniones que en sus artículos emitan sus colaboradores”.

- ticas (ej. De Sánchez, S.T. (1913). “Modelos de clases prácticas: Ejercicios ortográficos 2º Grado Inferior”, año 32, n.º 491; Car-dellini, E.L. (1919). “Ejercicios de lenguaje para 6º grado”, año 37, n.º 562 o Guasch Leguizamón, J. (1922). “Ejercicios de gramática práctica: para 4º grado”, año 40, n.º 591).
- b. Actividades y ejercicios: son textos más breves que los artículos que ocupan una o dos columnas y aparecen, por lo general, sin explicaciones adicionales y sin firma repartidos por secciones no centrales de la publicación, como la denominada “Noticias” (ej. “Versos para practicar adjetivos”, año 22, n.º 350, 1902; “Ejercicios de gramática”, año 22 n.º 355, 1902).
- c. Anuncios de obras lingüísticas y reseñas de diversa envergadura, que nos permiten conocer más sobre la difusión de los tratados, así como el alcance o grado de aceptación que estos pudieron tener, tanto entre profesionales como en la propia sociedad (ej. “Bibliografía. Lecciones de gramática castellana, de Enrique C. Hernández”, año 23, n.º 362, 1903).
- d. Informes de Inspección, que aportan datos sobre cómo abordan los maestros el estudio del lenguaje: “El lenguaje, por lo general, se destinaba todo el tiempo a reglas y teorías, de modo que los niños solo supieran las reglas de memoria. Se ha tratado de frecuentes ejercicios sobre temas fáciles, aplicando y explicando las reglas” (“Informes anuales extractados – 1901 del inspector señor C.N. Vergara”, año 22, n.º 353, 1902, p. 737). Y también los problemas o cuestiones vinculados a la enseñanza idiomática (ej. Scarpa, Juan (1901). “Enseñanza del lenguaje: informe de Inspección”, año 21, no. 341).
- e. Notas breves, entre las que se pueden encontrar sucintas reflexiones sobre temas lingüístico-pedagógicos (recogidos en las secciones denominadas “Noticias”, “Actualidades”, “Variedades”, etc.), así como noticias de otros países en las que se comentan aspectos didácticos; se localizan, sobre todo, notas vinculadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes lugares, pero también, por ejemplo, se recogen ideas tomadas de otras publicaciones, especialmente a partir de 1910 en la sección “Revista de revistas”.

## 2.2. El contenido de las publicaciones

### 2.2.1. La disputa sobre los métodos para la enseñanza

La incorporación de la cuestión didáctica y de los métodos para la enseñanza de la lengua en la escuela como tópico de debate en la prensa educativa cuenta con una extensa tradición que se remonta al menos hasta 1858, cuando comienza a publicarse en Buenos Aires la primera de estas revistas educativas de carácter semioficial, *Anales de la Educación Común*, impulsada también por Domingo F. Sarmiento (v. De Natale y Lidgett 2023). En ese contexto, en el que el sistema educativo comenzaba a gestarse a nivel nacional, la prensa sirvió de vehículo para la circulación de novedosas ideas pedagógicas cuya implementación en otras latitudes había logrado resultados prometedores. Durante las últimas décadas del siglo XIX, las revistas educativas acompañaron en muchos casos el impulso hacia la renovación didáctica que trajo aparejado el desarrollo de la corriente normalista. Hacia comienzos del XX, este impulso renovador encuentra en las páginas de *El Monitor* un espacio propicio para diseminarse en el ámbito educativo.

Una primera consecuencia de este proceso puede observarse en el hecho de que las referencias a los contenidos gramaticales o a la cuestión lingüística en general, así como la circulación de artículos programáticos sobre cuestiones gramaticales, son más bien escasas en *El Monitor* (v. figura 1), probablemente debido a que el interés por la didáctica relega entonces la cuestión de los contenidos y ubica en un primer plano el debate acerca del método de enseñanza. De esta forma, hay mayor propensión a puntualizar, por ejemplo, la necesidad de una enseñanza de corte intuitivo, centrada en la inducción de los conocimientos o en la denominada educación de las cosas, mientras que los contenidos de la gramática y de la lingüística en general son vistos como ejemplos paradigmáticos de una tradición didáctica más bien dogmática, con raíces escolásticas y centrada en definiciones tediosas o poco útiles para la vida.

No obstante, durante la primera etapa del corpus (1900-1908) podemos encontrar algunos artículos en los que se presentan modelos de enseñanza de la gramática destinados a docentes que adoptan una perspectiva centrada en la didáctica inductiva; o bien sencillamente esbozos de gramáticas, adaptados también a estas perspectivas didácticas,

pero dirigidos a los alumnos. Los artículos que aparecen en esta primera etapa presentan, en general, dos características preponderantes: se expresan críticamente respecto de la enseñanza gramatical doctrinaria (memorística, abstracta, escolástica, basada en reglas, etc.) y/o exponen métodos didácticos para la aplicación de una enseñanza intuitiva de la gramática.

Un ejemplo de lo primero es el informe de inspección que firma Jaime Fornells (1901) y que se publica en el número 342 de la revista. Fornells señala en su informe que “la enseñanza del lenguaje, [...] no da los resultados que se desea, tanto porque no se tiene en cuenta el fin práctico y educativo de dicha enseñanza, como por la falta de método y variedad en los ejercicios”. Esta ausencia de reflexión práctica, considera Fornells, produce una situación peculiar que él manifiesta haber observado durante su inspección:

Los alumnos de los grados superiores conocen en general la definición de las partes de la oración, conjugan algunos verbos, analizan una frase, etc., pero se ve con mucha frecuencia que fuera de tales definiciones y algunas reglas, no siempre comprendidas, no tienen conocimientos prácticos del idioma [...]. La expresión de pensamientos sobre determinados tópicos, revela la poca práctica de tales ejercicios, y demuestra, al mismo tiempo, la tendencia de enseñar la gramática por las reglas, invirtiendo con ello el plan señalado en el programa, según el cual, las reglas deben deducirse del conocimiento que tiene el alumno del lenguaje que ya sabe hablar y escribir (1901: 106).

La crítica de Fornells pone el acento en una práctica docente que hace caso omiso de las indicaciones del programa, que tiende a conservar un tipo de enseñanza articulado sobre la memorización de reglas abstractas y poco comprendidas por los alumnos y que, en definitiva, va en detrimento de los objetivos pedagógicos esgrimidos en el programa oficial, que implican el desarrollo de conocimientos prácticos en relación al idioma y la comprensión de las reglas gramaticales a partir del uso particular del lenguaje. El informe de Fornells, si bien plantea severas críticas a los métodos de enseñanza, no se explaya demasiado en relación a cómo alcanzar los objetivos pedagógicos trazados por el programa.

La exposición de un método didáctico que permitiría alcanzar este “conocimiento práctico del idioma” puede hallarse en otro artículo publicado en *El Monitor* en el mismo año. Este artículo, que lleva el título



“Gramática ilustrada”, es un ejemplo del tipo de textos de índole didáctica destinado a los estudiantes que se publican en la revista durante la etapa que abordamos. Se trata de un esbozo gramatical en el que se abordan contenidos de analogía (clases de palabras, características y clasificaciones) destinados a los primeros años de la educación primaria y en el que, aunque no se exhiben explicaciones para orientar la enseñanza, se propone claramente un modelo de gramática inductiva. El texto parte de una serie de “sugestiones prácticas” en las que se mencionan situaciones cotidianas referidas a distintos oficios, para luego introducir a partir de la analogía ciertos conceptos gramaticales. Así, por ejemplo, para introducir el tema de la clasificación de palabras, se propone la siguiente comparación:

Si su mamá encargase á usted un día de arreglar el comedor de su casa al levantarse de la mesa, ¿cómo procedería usted? Sin duda, no colocaría usted las cosas en desorden [...], sino que las reuniría según sus tamaños y los usos a que estaban destinadas y las iría agrupando en el aparador, de manera que las fuentes ocupasen un sitio, las tazas otro y los platos, según sus tamaños, quedasen en condiciones de ser encontrados sin mucha dificultad (EMEC, 1901: 1142).

Así procede, comparando actividades de la vida cotidiana (lo que hace el tendero, el granjero, el estanciero, etc.) para demostrar la necesidad y la utilidad de ordenar – o clasificar – las cosas. Luego, a través de ilustraciones, se vinculan estas cosas a las palabras y se procede finalmente a su clasificación y diferenciación. Por ejemplo, se muestra la imagen de un gallo y una gallina para definir el género gramatical; la de un anciano en un sillón para caracterizar el uso de las preposiciones; o se exhiben figuras agrupadas en cantidades diversas para señalar el número.

En ese sentido, el texto incorpora el recurso gráfico para ejemplificar situaciones comunes de la vida cotidiana de los niños y, de esta forma, apelar a un universo de objetos familiares sobre los que se esgrimen las categorías gramaticales. Así, por caso, como se muestra en la figura 2, para introducir la noción de adjetivo el texto parte de una imagen en la que se muestra a un niño dando limosna, y se la acompaña de un diálogo explicativo y una definición: “¿Cómo es este niño que le da una limosna al pobre? – Es caritativo. La palabra *caritativo* es un *adjetivo*. Adjetivo

es una palabra que sirve para indicar cómo es una persona, un animal ó una cosa”.

Figura 2. Recursos gráficos de la “Gramática ilustrada”.

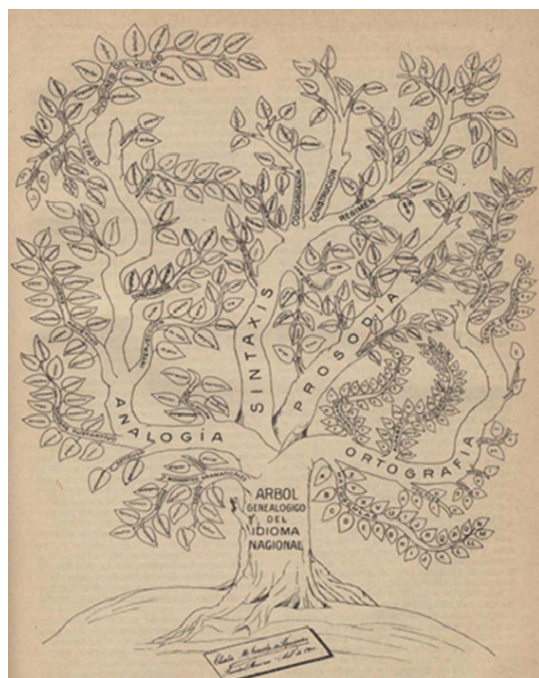


Las estrategias didácticas se basan, sobre todo, como se ha señalado, en el acercamiento a los conocimientos previos de los alumnos, en la utilización de recursos gráficos que ilustren situaciones familiares u objetos conocidos, en la escenificación de diálogos entre el profesor y el alumno, en la presentación siempre gradual de los contenidos y la adopción de una perspectiva funcional, centrada en señalar el uso de la lengua en situaciones concretas. Este enfoque funcional privilegia llegar a una definición fácilmente asimilable a los conocimientos previos del niño, antes que a una definición gramaticalmente exacta, aspecto que, como se verá, también será criticado en otras intervenciones de esta revista.

La relevancia del recurso gráfico, como una de las formas de renovación de la enseñanza gramatical, es también defendida en otro artículo de 1901, escrito por una docente, Clotilde Fernández de González. La autora señala que “la lectura de varios tratados de pedagogía”, le ha demostrado “la gran importancia que tiene para el mayor adelanto de un niño la enseñanza intuitiva, por medio de ilustraciones pictóricas” y que por esa razón ha decidido representar por medio de un árbol la genealogía del idioma nacional. Lo que se muestra en la figura 3 es esta invención gráfica de la docente, que utiliza el modelo de árbol para exhibir las cuatro partes de la gramática y las diversas clasificaciones que se realizan. Con esta singular ilustración, la autora busca dar cuenta de la to-

talidad de los contenidos de la enseñanza gramatical en un solo esquema sintético, que equipara a los cuadros sinópticos que se utilizan en otras disciplinas como la zoología. El gráfico va desarrollando en cada rama del árbol las distintas divisiones de cada parte de la gramática, hasta llegar a las hojas, que también son subclases aún más específicas. De acuerdo con la autora, la imagen consta de “cuatro cañones principales, representando respectivamente la analogía, sintaxis, prosodia y ortografía; divisiones naturales de la gramática”, de los que “se desprenden otros secundarios, tantos como permiten las leyes gramaticales” (Fernández de González 1901: 1154). No hay en su desarrollo un abandono explícito de las definiciones y clasificaciones tradicionales de la gramática, pero sí una adaptación del contenido a una formulación gráfica que se considera más asimilable para el niño.

Figura 3. Árbol genealógico del idioma nacional.



La perspectiva didáctica es, sin dudas, predominante, en esta etapa de *El Monitor* (al menos en los textos sobre enseñanza de la lengua) y,

si bien no es posible decir que lo mismo suceda en las gramáticas escolares del período, sí es claro que estos artículos que insisten en la necesidad de modernizar la enseñanza de la lengua impulsan cambios en este sentido cuyo efecto puede verse también en los manuales escolares. El recurso gráfico y dialógico, por ejemplo, cobra particular relevancia en las gramáticas de José Figueira (1906) o en la de Andrés Ferreyra (1899), que cuentan con varias ediciones durante las primeras décadas del siglo XX. Resulta interesante, en ese sentido, señalar una vez más que las discusiones y propuestas esbozadas en la prensa, aquello que ejercen una influencia notable sobre la elaboración de los textos escolares<sup>3</sup>.

### 2.2.2. La educación patriótica, la vuelta a la gramática y los límites de la didáctica

Si la primera etapa del corpus muestra una tendencia a ponderar el uso de recursos didácticos, hacia 1908 encontraremos un punto de inflexión, que, como se ha indicado, se vincula a la emergencia del nuevo “programa de educación patriótica” propugnado por el director del Consejo en ese período, Ramos Mejía. En efecto, notablemente entre 1909 y 1910 se publican una serie artículos destinados a discutir la orientación de la enseñanza de la lengua en el marco de una educación que, globalmente, debía propender a la integración nacional. Estos artículos vuelven a poner en escena la cuestión de la lengua y la nacionalidad que, durante la última década del siglo XIX había sido un tópico frecuente en *El Monitor* (Bertoni 2001, Di Tullio 2003, Gaviño Rodríguez 2020). Desde nuestro punto de vista, resulta interesante señalar que este discurso aparece ahora menos uniforme que en las décadas pasadas, cuando la posición oficial difícilmente daba lugar a voces discordantes; y, al mismo

<sup>3</sup> Como señala Gema Garrido Vilchez para el caso español (aunque creemos que también es válido para el argentino), durante el siglo XIX “se instaura una nueva vía de enseñanza gramatical que corre en paralelo a la vía canónica, la de los manuales propiamente dichos, y cuyo cauce es la prensa escrita. [...] Con respecto a la nueva vía de canalización del pensamiento gramatical y de la enseñanza de la lengua que abre la prensa decimonónica del Magisterio, importa destacar que la efectividad y el éxito del nuevo canal (vía mediática) es tal que no solo se produce una convivencia en el tiempo con la tradicional vía manualística, sino que ambas corrientes se retroalimentan de manera constante y, en ocasiones, explícita [...]” (2023: 202).

tiempo, que logra integrarse al debate sobre los recursos didácticos para la enseñanza de la lengua, ya sea rechazando el exceso de didáctica o asimilándolo como herramienta propicia para hacer más efectiva la nacionalización a través de la enseñanza.

El primero de los artículos que reintroduce la cuestión nacional es el que publica el inspector de escuelas Nicolás Trucco (1909). En él se hace referencia a la naturaleza cosmopolita de la ciudad de Buenos Aires y a lo “defectuoso” del medio ambiente lingüístico. Se trata de un argumento que contaba con una vasta tradición en el ámbito educativo<sup>4</sup>, y que consideraba la inmigración masiva iniciada en 1880 un inconveniente para el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel individual, es decir en lo que respecta a los estímulos lingüísticos que se pensaba que el niño necesitaba para hablar con propiedad, como a nivel social, es decir, para la comunidad, pues el contacto con la lengua de los inmigrantes se suponía que acabaría por corromper el idioma nacional y eso desligaría la cultura nacional de su herencia hispánica. Esta problemática sería, entonces, el motivo para poner en el centro de la discusión la necesidad de orientar la enseñanza de la lengua hacia la formación nacional:

No creo necesario demostrar en esta reunión que la forma de expresarse del alumno tiene que ser una de las primeras preocupaciones del maestro de esta gran ciudad, cuyo elemento, tal vez el más heterogéneo del mundo presenta muchas dificultades para la adquisición de las ideas y la expresión clara y correcta del pensamiento. [...]

El medio ambiente, en lenguaje, es defectuoso. La mezcla de diferentes nacionalidades, no puede producir, por otra parte, un producto real, puro en hechos y costumbres. Corresponde, pues, á la escuela primaria la primer [sic] evolución en el sentido de formar el elemento nacional, característico (Trucco 1909: 84).

<sup>4</sup> Existe cierto consenso en señalar que la preocupación por los efectos de la inmigración masiva en el devenir del idioma nacional se introduce en el ámbito educativo en gran medida gracias a la centralidad que el tópico adquiere en las páginas de *El Monitor* durante la década de 1880 (cf. Bertoni 2001, Di Tullio 2003). En la planificación oficial, el tema adquiere notoriedad cuando el entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan Carballido publica una circular en el diario *La Nación* en 1891, en la que señala la necesidad de organizar la educación nacional para contrarrestar que “la alteración profunda de todos nuestros elementos nacionales” como consecuencia de la inmigración (cf. Alfón 2011, Lidgett 2017).

Sin embargo, de acuerdo con Trucco, el problema tiene varias aristas, y una de las fundamentales es la del rol del docente, un tópico que se retomará con insistencia en los artículos de este período. Para el autor, el docente es un problema porque con frecuencia se expresa de manera incorrecta y, por lo tanto, no aporta modelos positivos para el alumno. El ejemplo paradigmático de la corrupción lingüística del docente, según Trucco, es el del voseo, uso ya característico del registro oral en la variedad rioplatense del español, pero fuertemente resistido por algunos funcionarios de educación y por gramáticos de la época:

Al visitar algunas escuelas, he hallado maestros que dicen á los alumnos: *sentate ó parate*; este defecto debió ser corregido hace tiempo. El maestro tiene libertad para dirigirse al alumno empleando el pronombre *tú* ó *usted*, pero hablando siempre en castellano (1909: 86).

La exclusión del uso del pronombre *vos* y de las formas verbales correspondientes no era una novedad en el ámbito escolar, aunque, en general, esta prohibición se limitaba al ejercicio de la escritura y no alcanzaba la expresión oral del docente. La propuesta de Trucco se alinea, en ese sentido, con una tradición de la enseñanza gramatical que emerge durante la última década del siglo XIX, vinculada a un nacionalismo panhispánico, que proponía que la gramática debía servir para dos fines complementarios: uno negativo (corregir los usos que se desvíen de la norma culta peninsular, por caso el voseo) y otro positivo (aportar modelos de elocuencia y corrección para el niño) (cf. Di Tullio 2002).

Si bien el programa de educación patriótica impulsado por esos años revitaliza una orientación prescriptiva en la gramática escolar que ya había tenido su auge en décadas pasadas (cf. Delgado 1947, Lidgett 2017), no todas las intervenciones publicadas en *El Monitor* durante estos años se adhieren a esta postura. Algunas intervenciones, por el contrario, recomiendan moderar la prédica nacionalista en materia de lenguaje y dejan ver una postura que contradice el discurso tradicional sobre la corrección gramatical. Así, por ejemplo, un texto firmado por Ernesto O'dena (1909: 56) sugiere “no abrigar recelos contra la inmigración”, pues ello sería “conspirar contra el porvenir del pueblo argentino”, toda vez que “la naturaleza misma, por el hecho de la convivencia, producirá la unión nacional”. Para O'dena el inconveniente de la enseñanza no radica en la corrupción lingüística del entorno, sino en una deficiente me-

todología de enseñanza. En ese sentido, como tantos autores, también O'dena protesta contra la inutilidad de los libros de gramática, a los que considera excesivamente dogmáticos, y propone en cambio tener en cuenta la lengua como hecho derivado, como expresión del carácter de un pueblo:

Los textos gramaticales no consultan para nada el carácter esencial del lenguaje, que es fenómeno derivado: toman el idioma como hecho autónomo; lo analizan como cosa existente por sí misma, é invierten así, perversamente, el orden de las cosas; enseñan la ciencia del lenguaje, su análisis metódico, sus reglas y sus leyes, á inteligencias que no están en la edad para el estudio crítico de teorías y conceptos generales (1909: 54).

Si bien el texto no es explícito respecto del alcance de esta caracterización del lenguaje como fenómeno derivado, sus palabras parecen mostrar un perfil más abierto a la variación lingüística, cuya aceptación en la gramática escolar es, todavía en este período, una excepción. Para la enseñanza del idioma en niños, O'dena recomienda lo que llama “una gimnasia de la lengua” (1909: 59), es decir, una propuesta basada en ejercitación gradual y constante, que retoma los postulados de los textos más didácticos que fuimos analizando hasta aquí: “La enseñanza del idioma [...] debe hacerse *realizando el acto y los actos* de que el idioma se compone; no estudiando las reglas, que son inútil tortura de la memoria infantil” (1909: 55).

Otra de las voces que se levantan contra el discurso prescriptivista de la gramática es la de Leopoldo Lugones. Lugones, quien desde la Inspección General de Enseñanza Secundaria había secundado la reforma educativa de 1905<sup>5</sup>, vigente aún durante estos años, publica por entregas

<sup>5</sup> La reforma de los planes de estudios de 1905 fue impulsada por el entonces ministro Joaquín V. González y fue precedida de una serie de conferencias pedagógicas en las que Leopoldo Lugones, entonces inspector general de enseñanza secundaria, esbozaba los principios de una educación integral en sus fines y científica en sus medios (Lugones 1903). La propuesta de Lugones, que sirvió de base para la reforma de 1905, había sido detallada en un folleto titulado *La reforma educacional*, que el escritor había publicado en 1903 para cuestionar los lineamientos de la reforma de ese año. En líneas generales, la propuesta de Lugones se inscribía en una orientación positivista, cercana a los postulados del normalismo (cf. Lidgett y To-

en *El Monitor una Didáctica* que también vería la luz en formato de libro en 1910. Al referirse a la enseñanza de lengua, Lugones comienza por desentrañar las razones de su defectuosa enseñanza. Considera, en ese sentido, en línea con el artículo referido de Trucco, que el primer problema lo representan “los profesores, que si son criollos, hablan y escriben incorrectamente por lo regular, y si son españoles, tienden á enseñar un castellano que aquí no se usa” (Lugones 1909: 656). Esta constatación da cuenta de una perspectiva distinta a la esgrimida por el nacionalismo panhispánico que propendía a la unidad de la lengua y que, en lo escolar, defendía, como vimos, la implantación de la norma peninsular. Su posición queda incluso más clara cuando esgrime la segunda razón por la que considera que es defectuosa la enseñanza de la lengua: “el espíritu esencialmente gramatical de la enseñanza, conforme á las atrasadas ideas de la Academia Española cuyo texto oficial es un dechado de imprecisión y descuido” (1909: 656). Aunque las críticas a la Gramática académica no eran una novedad en el ámbito educativo, sin dudas las palabras de Lugones plantean una ruptura en un contexto en el que una buena parte del discurso escolar consideraba la unidad de la lengua como un horizonte al que, al menos, debía aspirarse en cuanto a la formación lingüística<sup>6</sup>.

La propuesta de Lugones incluye también el desarrollo de una perspectiva funcional para la enseñanza. Partidario de un enfoque positivista, Lugones considera que la enseñanza de la lengua debía basarse en su utilidad para expresar ideas con claridad y brevedad:

scano y García 2021).

<sup>6</sup> La cuestión de la conservación de la unidad lingüística como objetivo de la enseñanza de la lengua se introdujo en el curriculum escolar durante las últimas décadas del siglo XIX (Delgado 1947, Di Tullio 2003). Una de las consecuencias más evidentes de este fenómeno se verifica en la adopción de la ortografía y de la gramática de la Real Academia Española como referencia para la enseñanza. En un informe de la Comisión Revisora de Textos (dependiente del Consejo Nacional de Educación) de 1888, que se publica en *El Monitor*, se resuelve, en ese sentido, “recomendar para el estudio del Idioma nacional el *Compendio de la Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española*” y “recomendar igualmente, para el estudio de la ortografía castellana, el *Prontuario de Ortografía de la Real Academia*” (1888: 257-258).



La enseñanza del idioma, tiene por objeto el dominio de la expresión á fin de que ésta sea clara y breve. Excluyo los elementos de la definición clásica: propiedad y corrección, porque son meros resultados de aquello [...]. El idioma es el vehículo de comunicación de las ideas. La gramática formula el mejor sistema de usarlo para comunicar esas ideas con la mayor brevedad y claridad posible (1909: 657-658).

En la perspectiva de Lugones el fin es la eficacia comunicativa y el medio, la gramática. La enseñanza de esta disciplina, sin embargo, no debía ser dogmática ni preceptista, sino que debía basarse en las intuiciones de los niños: “La gramática no puede, entonces, constituir un dogma rígido. Bajo este concepto, es un residuo escolástico; y basta advertir el espíritu catequista de casi todos sus textos, para apreciar la aserción” (1909: 659). La lectura y la composición son, para Lugones, recursos más valiosos que las reglas ortográficas o el análisis sintáctico: “el idioma se aprende hablando, leyendo y escribiendo. De ahí nace la aplicación de las reglas, como una sistematización natural de la enseñanza” (1909: 660). En suma, se trata de una propuesta heterodoxa que recoge los avances de los métodos inductivos que había incorporado el normalismo a la gramática, al tiempo que desecha los residuos de dogmatismo y el exceso de abstracción propios de la tradición gramatical escolar<sup>7</sup>.

La irrupción del tema nacional en los artículos sobre la enseñanza de la lengua se manifiesta, así, con un matiz diverso respecto a como lo había hecho en la última década del siglo XIX. En efecto, como se ve, el discurso ya no es unificado en torno a cuál debe ser la norma, o cuál debe ser el método para la enseñanza de la lengua. La revalorización de la didáctica y su aplicación a la enseñanza gramatical también parecen

<sup>7</sup> La adopción de un método funcional que proponía Lugones será más adelante convalidada también por Edelmira Cardellini, quien en 1919 publica un artículo en el que procura definir, según se lee en el título, “Un programa de enseñanza del lenguaje según el método funcional”. Allí señala que “se lo llama método funcional porque presenta al lenguaje como una función, es decir, como un instrumento útil a la conducta humana y social, útil a la vida”. Esta perspectiva, según la autora, distingue su propuesta de “los métodos usuales, fundados sobre el estudio de la gramática” que “han separado artificialmente, el lenguaje de su función útil, para perderse en consideraciones, clasificaciones y definiciones puramente verbales, puramente escolásticas” (1919: 132).

haber dejado marcas en esta etapa, pues las virtudes del método inductivo constituyen un punto de acuerdo entre casi todos los autores que publican en la revista. Hay, sin embargo, voces que manifiestan reparos frente a los excesos de la educación intuitiva y la simplificación de los contenidos que esta conlleva. Tal es el caso Francisco Lamenza, quien publica un artículo en 1918 bajo el título “El lenguaje en la escuela primaria”. Allí pondera los efectos que había introducido el positivismo al permitir superar tanto el dogmatismo teológico como el enciclopedismo. Sin embargo, expresa algunos reparos respecto de los abusos del método intuitivo, con el que “poco gana la enseñanza del idioma” (1918: 43):

El verbalismo silogístico de la Escolástica nos impuso el dogmatismo teológico; el enciclopedismo, nos legó un ciclismo superficial. Con el positivismo se libertó a la escuela del dogmatismo y del verbalismo, dándole a la naturaleza, es decir, a la experiencia, un lugar preponderante [...]. La inducción sustituye al silogismo.

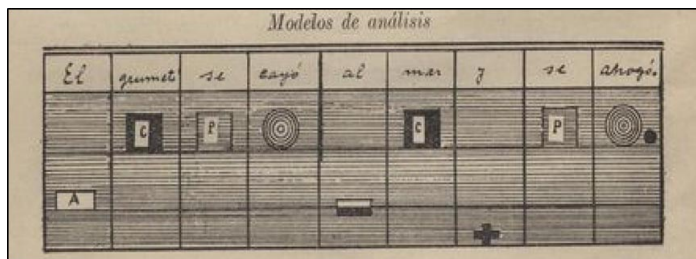
Sin embargo, a pesar del progreso conseguido, no tardó en caerse en un amaneramiento verbalista por lo limitado de la expresión [...]. Los nombres y las propiedades de los cuerpos ofrecen un material abundante de sustantivos y adjetivos; el niño palpa, oye y habla. Esto es ya un adelanto, pero la enseñanza del idioma no gana mucho con ello [...]. El idioma no debe enseñarse solamente con el objeto de expresar correctamente lo que pensamos. Se deben perseguir tres objetivos fundamentales: a) Expresión correcta. b) Desarrollo de la inteligencia. c) Formación del gusto literario.

La crítica de Lamenza parece dirigida a los artículos sobre enseñanza intuitiva que mencionamos más arriba, en los que se insistía en la vinculación de la gramática con la enseñanza de las cosas. Sin embargo, Lamenza no pretende volver a la rigidez de las reglas y el dogmatismo, sino que apunta a retomar una dimensión analítica que la gramática había perdido de la mano de la entronización de la discusión por los métodos didácticos.

En efecto, el avance de la enseñanza intuitiva en los primeros años y de la composición y la lectura en los últimos años de la primaria y durante el secundario, habían relegado la sintaxis a un lugar auxiliar, en el mejor de los casos, o habían prescindido de ella conforme se abjuró del escolasticismo y de las corrientes filosóficas que se habían incorporado

a la enseñanza de la lengua desde la segunda mitad del XIX. Esta constatación, que va en la línea de lo señalado por Lamenza, aparece formulada con mayor claridad y contundencia en un extenso artículo que publica también en 1918 el docente Enrique Bouylle, con el título “Bosquejo de un nuevo método de análisis objetivo”. El autor busca resaltar allí la importancia del análisis en la enseñanza gramatical, pues considera que “todo procedimiento que objetiva la relación de las palabras entre sí debe constituir necesariamente un progreso didáctico” (1918: 34). Para ello propone lo que denomina un “álgebra gramatical” en el que “los signos adoptados no representan las palabras o grupos de palabras atendiendo a su significado, sino al papel que desempeñan en la proposición” (1918: 34). El objetivo global del artículo es proponer un modelo de análisis apelando a recursos didácticos modernos, tales como el uso de fichas y colores para identificar partes de la oración, o la utilización de bastidores con piezas de madera o metal para realizar el análisis en la clase a modo de juego. El procedimiento consiste en escribir en la parte superior del bastidor una oración y dejar que el alumno identifique sus partes, colocando las fichas correspondientes (que habrán sido repartidas anteriormente) en los lugares dispuestos a tal efecto en el mismo bastidor. En la figura 4 puede verse el resultado de un análisis gramatical según este procedimiento.

Figura 4. Modelo de análisis de Bouylle.



En su artículo, finalmente, Bouylle recoge las ventajas de este sofisticado procedimiento que “como se parece más a juego que a procedimiento de enseñanza, tiene necesariamente que despertar interés en el alumno y poner su mente en condiciones favorables para asimilar la parte de enseñanza que el juego contiene” (1918: 40). La propuesta de

Bouylle intenta articular, de esta forma, la cuestión didáctica con los desarrollos teóricos de los contenidos.

### 3. Consideraciones finales

En este trabajo hemos presentado un análisis de las ideas lingüístico-pedagógicas presentes en *El Monitor de la Educación Común* durante las dos primeras décadas del siglo XX. Con el objetivo de alcanzar una comprensión global del período propusimos, en primer lugar, una descripción tipológica de las distintas contribuciones que se vinculan con las ideas lingüísticas y su enseñanza. La perspectiva global, forzosamente sintética, dada la dimensión del corpus, nos permitió, sin embargo, identificar los tópicos más relevantes que se plantean en torno a la enseñanza de la lengua: la crítica a la enseñanza dogmática, la centralidad de la cuestión de los métodos educativos y la inserción de la educación patriótica. A partir de allí, se propuso un recorrido sobre una selección de artículos que revelan distintos aspectos de estos tópicos. El análisis reveló, de esta forma, que la preocupación por los métodos didácticos durante los primeros años del siglo XX impulsa una renovación didáctica que conduce hacia la adopción de una perspectiva intuitiva en la enseñanza gramatical, que pondera particularmente la utilización de recursos gráficos y la apelación a los conocimientos previos de los alumnos. En ese sentido, se plantea, incluso, una perspectiva funcional de la gramática que procura vincular el saber disciplinar con el ejercicio de la función comunicativa de la lengua. Hacia 1908, en paralelo con el desarrollo del programa de educación patriótica en las escuelas, *El Monitor* registra algunas intervenciones que insisten en ajustar la enseñanza de la lengua a dicho programa, a partir de una propuesta que, en lo esencial, retoma un modelo de enseñanza gramatical destinado a corregir en los alumnos (y también en los docentes) ciertos usos lingüísticos que, aunque extendidos en la variedad local, se juzgan incorrectos conforme la norma culta peninsular. Resulta interesante destacar, sin embargo, que, a pesar de tratarse de una revista oficial, *El Monitor* ya no registra una unidad doctrinaria, como sí lo hacía durante sus primeros años, si no que da lugar también a intervenciones que contrastan con aquel discurso

nacionalista. La crítica a la función prescriptiva de la gramática, por caso, aparece con claridad incluso durante los años de la educación patriótica, y lo hace de la mano de las propuestas centradas en la renovación didáctica y en la perspectiva funcional de la enseñanza gramatical. Finalmente, hacia los últimos años del período considerado, la centralidad que había asumido la cuestión del método también recibe críticas por parte de algunos autores que consideran que el exceso de didáctica va en detrimento de la calidad de los contenidos. El intento de Bouylle por reintroducir el análisis sintáctico, que había nacido precisamente como método de enseñanza, pero que, para comienzos del siglo XX, se consideraba parte de un modelo de enseñanza vetusto y carente de utilidad, exhibe una propuesta de síntesis entre la necesidad de renovar los métodos y la de incorporar la tradición gramatical previa.

En la investigación sobre la corriente didáctico-lingüística cobra especial importancia la conjugación de fuentes canónicas (gramáticas, diccionarios, ortografías, etc.) con fuentes no canónicas. En el caso de la prensa educativa, como el que hemos analizado aquí, constituye un material de suma importancia, ya que ofrece información de interés al menos en tres sentidos. En primer lugar, en cuanto relación con las ideas lingüísticas y pedagógicas, permite el cotejo de la doctrina contenida en los libros sobre la materia (vía manualística) con la defendida por los mismos autores en las páginas de los periódicos (vía mediática). Resulta interesante, en ese sentido, para nuestra investigación, analizar en qué medida la *vía mediática* funciona como un impulso hacia la renovación de la *vía manualística*. En segundo lugar, la prensa aporta datos sobre la circulación y la emergencia de ideas lingüístico-pedagógicas que naturalmente inciden en la conformación de los objetivos pedagógicos que se le asignan a la gramática como disciplina escolar. Finalmente, la prensa recoge muchas veces información útil sobre las fuentes teóricas – didácticas y lingüísticas – que circulan en el ámbito educativo.

## Bibliografía primaria

BOUILLY, E. 1918, “Bosquejo de un nuevo método de análisis”. *El Monitor de la Educación Común*. Año 36, n.º 550.

- CARDELLINI, E.L. 1919, “Un programa de enseñanza del lenguaje según el método funcional!”. *Monitor de la Educación Común* Año 37, n.º 555.
- EMEC 1888, *El Monitor de la Educación Común*. Año 9, n.º 146, p. 257-258.
- EMEC 1901, “La gramática ilustrada: partes de la oración”. *El Monitor de la Educación Común* Año 21, n.º 340.
- FERNÁNDEZ, C. GONZÁLEZ DE 1901, “El idioma nacional. Árbol genealógico”. *El Monitor de la Educación Común* Año 21, n.º 340.
- FORNELLS, J. 1901, “Enseñanza del lenguaje: informe de Inspección”. *El Monitor de la Educación Común* Año 21, n.º 342.
- LAMENZA, F. 1918, “El lenguaje en la escuela primaria”. *El Monitor de la Educación Común* Año 36, n.º 550.
- LUGONES, L. 1909, “Didáctica. Cap. XIII”. *El Monitor de la Educación Común* Año 29, n.º 444.
- O'DENA, E.L. 1909, “La enseñanza del Idioma Nacional”. *El Monitor de la Educación Común* Año 29, n.º 442.
- TRUCCO, N. 1909, “Enseñanza del lenguaje: ejercicios indispensables”. *El Monitor de la Educación Común* Año 28, n.º 439.

## Bibliografía crítica

- ANDRÉS FERREYRA 1899, *Curso completo de idioma nacional*. Buenos Aires, Estrada.
- BERTONI, L.A. 2001, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE.
- BOMBINI, G. 2004, *los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Eudeba.
- DE NATALE, C. y LIDGETT, E. 2023, “Juana Manso en los *Anales de la Educación Común* (1858-1875): prensa, gramática y enseñanza”, en V. Gaviño Rodríguez y M. Silvestre Llamas (eds.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX: Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid, Síntesis, 299-324.
- DELGADO, M.J. 1947, *La enseñanza del castellano en los Colegios Nacionales de la Argentina*. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- DI TULLIO, Á. 2002, “La otra crisis de la gramática escolar” en G. Parodi (ed.) *Lingüística e Interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos*

- en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 281-295.
- DI TULLIO, Á. 2003, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba.
- DUARTE, D. 2014, “Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)”, *Páginas*, 10, 129-149.
- FINOCCHIO, S. 2013, “Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en La Argentina”. *História da Educação*, 17: 40, 27-54.
- FIORUCCI, Flavia 2014, “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930”, en V. Delgado, A. Mailhe y G. Rogers (coords.) *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- GARRIDO VILCHEZ, G.B. 2023, Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”. *Tejuelo*, 37, 195-218.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2020, “Actitudes ante la lengua castellana y su enseñanza en la prensa pedagógica argentina de finales del XIX. El tema lingüístico en *El Monitor de la Educación Común*”, en M. Rivas Zancarrón y V. Gaviño Rodríguez (coords.) *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX)*. Madrid, Iberoamericana; Frankfurt, Vervuert, 299-321.
- JOSÉ FIGUEIRA 1906, *Un buen amigo*. Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- LIDGETT, E. 2017, “La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936)”. *Boletín de Filología*. 52: 2, 119-145.
- LIDGETT, E. y TOSCANO y GARCÍA, G. 2021, “La enseñanza de la lengua en la *Revista de derecho, historia y letras*” en M. Malvestitti y M. E. Orden (eds.): *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*, EdUNLPam, 517-535.
- LUGONES, L. 1903, *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*. Buenos Aires, (s/n).
- TOSCANO y GARCÍA, G. 2009, “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926)”, *RILI* VII: 13. 113-135.

---



---

# Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1960: influence des idées des linguistes-slavistes

Daria Zalesskaya

Université de Lausanne

RÉSUMÉ: Chaque manuel est un document historique. Tous les manuels reflètent une certaine vision des méthodes d'enseignement, des tendances dans la présentation de la langue et des idées linguistiques influençant le processus pédagogique. Cet article a pour but l'analyse des manuels de russe langue étrangère élaborés et publiés dans les pays francophones d'Europe occidentale dans la première moitié du XXème siècle. En nous appuyant sur les résultats obtenus, nous allons analyser la façon dont le russe est présenté, les méthodes d'enseignements et l'influence des idées des linguistes-slavistes de l'époque.

MOTS-CLÉS: langue russe, enseignement, méthodes, manuels.

ABSTRACT: Each textbook for learning (and teaching) a foreign language is a historical document reflecting not only specific teaching methods, but also trends in the representation of the foreign language and of those people who speak it, their country and their culture; it also conveys information about political and social views. This article is devoted to the analysis of textbooks on Russian as a foreign language, developed and published in French-speaking countries for French speaking students. On the basis of the data presented in the textbooks, we will analyze the representation of the Russian language, its teaching methods and the influence of ideas of linguists.

KEYWORDS: Russian language, study, methods, teaching books.

## 1. Introduction

Chaque manuel est un document historique. Tous les manuels reflètent une certaine vision des méthodes d'enseignement, des tendances dans la présentation de la langue et des idées linguistiques influençant le processus pédagogique. Dans les pays francophones, par exemple, plusieurs linguistes renommés, comme Serge Karcevsky (1884-1955), Paul Boyer (1864-1949), Lucien Tesnière (1893-1954) ou André Mazon (1881-1967) participèrent à la création de manuels en s'appuyant sur leurs propres idées linguistiques, ainsi que sur les théories d'autres linguistes.

La présente recherche concerne l'analyse de manuels de russe langue étrangère élaborés et publiés dans les pays francophones d'Europe occidentale dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle dans le but de relever les particularités didactiques de l'enseignement du russe en lien avec des idées de la linguistique dite «académique».

En nous appuyant sur le principe de la neutralité épistémologique, selon lequel même si une certaine tendance est considérée aujourd'hui comme fautive et non valable, un chercheur dans le domaine des idées linguistiques doit l'étudier sans tenir compte de sa «valeur» actuelle, nous allons analyser les manuels selon plusieurs paramètres: les points de vue des auteurs (surtout francophones) des manuels sur la nature du processus pédagogique, les méthodes d'enseignement, les objectifs de l'élaboration des manuels, la manière de présenter la langue russe et la Russie/l'URSS dans les manuels, la présence ou l'absence d'informations sur la culture et la civilisation russes/soviétiques, les particularités de l'enseignement du russe destiné aux francophones et les liens avec la linguistique dite «académique» d'une époque donnée.

## 2. Manuels: structure, auteurs, méthodes

L'analyse des manuels a été faite en tenant compte de 4 paramètres: le destinataire, c'est-à-dire le public cible de ce manuel (des élèves, des étudiants, des autodidactes), la structure et le contenu; les biographies des auteurs et dans certains cas leur parcours académique; les méthodes

d'enseignement qui ont été utilisées dans les manuels. Il s'agit d'une première analyse dont il s'agira de relever les points principaux.

Une grande ressemblance dans la structure et le contenu des manuels a été remarquée: le contenu des manuels est divisé en leçons avec un thème grammatical et des exercices. Il s'agit presque toujours d'une description grammaticale accompagnée par des exercices de traduction et des textes tirés de la littérature russe classique, comme des œuvres de Puškin, Gogol', Tolstoï, etc.<sup>1</sup>. Ainsi, par exemple, le manuel *Première méthode du russe* d'Hofmann et Hofmann est divisé en 20 leçons, chacune traitant d'un thème grammatical différent (verbes, adjectifs, noms, compléments, prépositions, etc.) et proposant des exercices à faire. Après vingt leçons, les auteurs fournissent un lexique russo-français et français-russe (dictionnaires) et les réponses aux exercices. Le manuel est destiné aux débutants (Hofmann, Hofmann 1945). Le *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules* de Kantchalovsky et Lebetre est aussi adressé avant tout aux débutants. Le manuel est divisé en trois parties : les deux premières sont consacrées aux aspects grammaticaux de la langue russe et la troisième à des extraits d'œuvres littéraires et folkloriques russes accompagnés d'explications (Kantchalovsky, Lebetre 1945). La *Grammaire élémentaire de la langue russe* de Mazon est divisée en onze chapitres (orthographe et prononciation, système de déclinaison, déclinaison des noms, noms, adjectifs, numéraux, emploi des cas et des prépositions, structure et origine des mots, système des verbes, verbes, éléments de syntaxe). Chaque thème est accompagné d'exercices de traduction, de conjugaison ou de déclinaison. Certains thèmes contiennent également de petits textes à lire et à traduire. A la fin du manuel se trouvent trois textes, un appendice sur l'utilisation de la lettre <Ѣ> (jat') avant la réforme et un index bibliographique (Mazon 1945).

Nous notons la quasi-absence d'images et d'illustrations dans les manuels durant la première partie de XX<sup>ème</sup> siècle. De plus, les manuels

<sup>1</sup> Cf. Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967; Hofmann, Hofmann 1945; Berchtold 1946; Kantchalovsky, Lebetre 1945, etc.

édités dans la première période étaient dits «universels» et destinés à n'importe quel niveau d'enseignement<sup>2</sup>.

Un certain nombre de manuels ont été élaborés par des auteurs-linguistes, dont les auteurs francophones avaient été les élèves. Les auteurs russophones, quant à eux, étaient issus de l'immigration<sup>3</sup>.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, il est possible de constater que la méthode «grammaire et traduction» était la plus répandue. Certains auteurs élaboraient leurs propres méthodes, comme la méthode «langue en elle-même» de P. Boyer qui reflète en quelque sorte la célèbre phrase du *Cours de linguistique générale* (de Saussure 1916: 305). La méthode «langue en elle-même» insiste sur l'enseignement des langues sans aucune comparaison avec une autre langue, qu'elle soit maternelle ou sue par élève. Les comparaisons, selon Boyer, ne sont que de «vains amusements» (Boyer, Spéranski 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i]) que l'élève ne pourra jamais analyser correctement seul:

Placé en face de textes en langue russe, l'élève commettrait une faute de méthode à vouloir retrouver dans cette langue quelque chose des procédés de sa langue maternelle ou de tel autre langue, morte ou vivante, dont il aurait déjà des notions: les comparaisons linguistiques, sous peine de n'être que de vains amusements, ne sont pas le fait d'un débutant. L'élève comprendra qu'une langue doit être étudiée en elle-même. (Ibid.)

Boyer propose d'apprendre le russe par les textes originaux, c'est-à-dire non-simplifiés, avec des notes explicatives dans les notes de bas de pages. Ainsi, estime Boyer, «la langue [est] prise comme point de départ et non pas comme point d'arrivée» (Ibid.: ii). Si l'on suit la méthodologie de la «langue en elle-même», la langue est apprise à travers des textes où presque chaque forme et chaque unité lexicale sont expliquées séparément et exclusivement en contexte: les notes de bas de page indiquent

<sup>2</sup> Cf. entre autres Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967; Hofmann, Hofmann 1945; Berchtold 1946; Legras 1922, 1934; Mazon 1943; etc.

<sup>3</sup> P.ex.: P. Boyer, A. Mazon, S. Karcevsky, L. Tesnière, J. Legras – linguistes; V. Stoliaroff, I. Rémézov, N. Spéransky, M. Hofmann, M.-R. Hofmann, etc. – issus de l'immigration – D.Z.

la traduction dans un contexte particulier sans aucun autre exemple. L'auteur s'oppose à l'étude de la grammaire théorique et aux comparaisons de la langue étudiée avec d'autres langues. Pour Boyer, la grammaire théorique est l'objet d'étude des linguistes engagés dans l'étude des langues étrangères à un autre niveau, plus profond, et non l'objet de la méthodologie de la «langue en elle-même» (Zalesskaya 2022b)).

À la fin de son manuel, l'auteur met à disposition des étudiants des notes concernant la culture et la civilisation russes. Néanmoins, ces notes reflètent la vie en Russie d'avant la révolution de 1917 et, à partir de l'édition de 1921, elles deviennent obsolètes. Signalons également l'utilisation de l'ancienne orthographe qui a été réformée en 1917. Dans les deux cas, c'est la volonté de Boyer de rééditer son manuel sans aucun changement. Ce n'est qu'à partir de 1945 qu'un paragraphe explique le maintien de l'ancienne orthographe et le refus de changer le contenu du manuel (Ibid.). En tenant compte de l'influence forte de Boyer sur la slavistique<sup>4</sup>, et surtout sur la didactique française à l'époque étudiée, il est à noter que ses idées, comme nous le verrons plus bas, sont présentes dans presque tous les manuels d'une manière soit implicite, soit explicite.

Selon les résultats de l'analyse des manuels, on peut supposer que le but principal de l'étude du russe était de maîtriser la langue écrite, de savoir bien lire et écrire, et non pas de parler.

### 3. La présentation de la Russie/l'URSS et du russe dans les manuels

Durant la période étudiée, la présentation de la Russie/l'URSS est marquée par la tendance à négliger l'ethnonyme *URSS* et l'adjectif *soviétique*; par l'opposition entre la Russie/l'URSS et les pays d'Europe

<sup>4</sup> Mazon 1950; Lévy 1949; Kantchalovsky, Lebetre 1946: couverture; Stoliaroff, Chenevard 1945: couverture; Kanchalovski, Lebetre 1946: 10-11; Tesnière 1934: 5; Mazon 1943: 2; Zalesskaya 2021a.

occidentale; et également par la présence d'informations sociolinguistiques sur la vie en Russie d'avant la révolution<sup>5</sup>.

Même si les réalités soviétiques sont mentionnées dans les manuels, c'est avant tout au niveau des images, des illustrations ou des cartes géographiques et la valeur de ces mentions est souvent péjorative (Chérel 1948; 1948 [1949, 1951, 1956]). Décrivons, par exemple, quelques illustrations du manuel ASSiMiL *Le russe sans peine*. Dans l'illustration 56, des soldats soviétiques utilisent leurs mouchoirs de manière inappropriée : l'un d'eux essuie ses bottes avec, tandis que les deux autres les examinent, comme s'ils ne savaient pas ce que c'était. Les officiers supérieurs soviétiques se moquent des soldats en disant qu'ils ne connaissent pas les mouchoirs et qu'ils ne savent donc pas ce que c'est (Ibid.: 162). L'illustration numéro 90, quant à elle, contient clairement une moquerie de l'industrie automobile soviétique, ainsi que de la victoire soviétique dans la Seconde guerre mondiale, car la voiture, qui s'appelle «Victoire» (qui fait référence à la victoire de l'URSS et des forces alliées en mai 1945), est en panne et ne roule pas, et son propriétaire demande une bicyclette à une jeune fille qui passe: «Prêtez-moi votre bicyclette» (Ibid.: 343). L'illustration numéro 22 représente Staline qui semble être venu à la rencontre des travailleurs ordinaires. Ces derniers, selon une longue tradition russe, l'accueillent avec «du pain et du sel»<sup>6</sup>. Staline, au lieu d'être heureux et reconnaissant de cet accueil, vérifie la fraîcheur du pain en y plongeant le doigt et reste insatisfait de sa qualité, comme en témoignent son visage renfrogné et la phrase «Le pain n'est pas frais». L'auteur a représenté la peur sur le visage de l'homme qui tend le pain à Staline et sur celui de l'autre homme qui se tient derrière. L'auteur a peut-être voulu montrer la cruauté de Staline, comme l'indique la silhouette de l'officier qui se tient derrière Staline avec une expression sévère (Ibid.: 67).

Il convient de noter que dans les manuels ASSiMiL à partir de 1960, bien que le contenu du texte du manuel n'ait pas été modifié, les illustrations représentant le soldat soviétique, Staline et la vie quotidienne en URSS ont été remplacées par d'autres illustrations ou partiellement

<sup>5</sup> Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967]; Kantchalovsky, Lebetre 1946; Stoliaroff, Chenevard 1945, Berchtold 1946.

<sup>6</sup> Nourriture traditionnelle pour accueillir les hôtes de marque.

modifiées: la figure du soldat soviétique, Staline et les symboles de l'URSS ont été supprimés (Chérel 1948 [1960]: 67, 162)<sup>7</sup>.

### 3.1. La présentation des différentes interprétations des faits grammaticaux russes.

En ce qui concerne la présentation de la langue russe, il est important de noter les différentes interprétations des faits grammaticaux russes. Ces différentes interprétations concernent le nombre de cas en russe<sup>8</sup>, le nombre de lettres de l'alphabet russe<sup>9</sup>, le rôle du verbe *être* comme verbe-copule et verbe auxiliaire<sup>10</sup>, ainsi que les lettres exclues de l'alphabet russe à la suite de la réforme de l'orthographe de 1917-1918<sup>11</sup>.

S. Karcevsky, par exemple, dans son manuel, divise le cas prépositionnel en deux cas – prépositionnel et locatif, nommé comme une variante du prépositionnel en donnant l'explication suivante:

Certains substantifs masculins, presque tous monosyllabiques, employés avec les prépositions *в* et *на*, forment leur prépositif en *-y/-ю* et non pas en *-e*, comme c'est la règle. Cette variante du prépositif porte le nom de locatif. Ainsi *Дровосек работает в лесу* «Le bûcheron travaille dans la forêt». Mais: *Мы говорим о лесе* «Nous parlons de la forêt» (Karcevsky 1956: 55).

Pourtant, pour P. Saisirev les noms “locatif” et “prépositionnel” sont synonymes et ne renvoient pas à deux cas différents:

<sup>7</sup> Plus d'information cf. Zalesskaya 2021b.

<sup>8</sup> Stoliaroff, Chenevard 1945: 116; Mazon 1943: 37; Davydoff, Pauliat, 1954: 49; Karcevsky 1956: 55; Sasirev 1960: 15-16; Hofmann, Hofmann 1945: 13; Kantchalovsky, Lebetter 1946: 29-31; Berchtold 1946: 24; Tesnière 1934 [1945: 36].

<sup>9</sup> Berchtold 1946: 8-9; Hofmann, Hofmann 1945: 1; Davydoff, Pauliat, 1954: 12-13; Sasirev 1960: 91; Mazon 1943: 4; Stoliaroff, Chenevard 1945: 9-10; Tesnière 1934 [1945: 20]; Karcevsky 1956: 9-10; Pascal 1948a): 13-15.

<sup>10</sup> Hofmann, Hofmann 1945: 16; Berchtold 1946: 85; Stoliaroff, Chenevard 1945: 124; Kantchalovsky, Lebetter 1946: 46-47; Davydoff, Pauliat, 1954: 19, 74; Sasirev 1960: 26, Mazon 1943: 128.

<sup>11</sup> Berchtold 1946: 8-9: 10; Hofmann, Hofmann 1945: 2, 7; Pascal 1948a):7; Mazon 1943: 4; Kantchalovsky, Lebetter 1946: 23; Karcevsky 1956: 9; Tesnière 1934 [1945: 170].

À peu d'exceptions près, les noms, pronoms et adjectifs se déclinent. Chaque déclinaison a six cas. En voici les caractéristiques générales:

Nominatif:                    Qui? Quoi?  
 Génitif:                        De qui? De quoi?  
 Venant de qui? Venant de quoi?  
 Chez qui? Chez quoi?  
 Sans qui? Sans quoi?  
 Datif:                            À qui? À quoi?  
 Pour qui? Pour quoi?  
 Accusatif:                    Qui? Que?  
 Où? (avec mouvement)  
 Instrumental:                Par qui? Par quoi?  
 Avec qui? Avec quoi?  
 Prépositionnel Au sujet de qui? de quoi?  
 ou locatif                    Dans qui? Dans quoi?  
                                       Où (sans mouvement) (Sasirev 1960: 15-16)

Dans le manuel *Première méthode de russe*, dans le paragraphe sur la déclinaison des noms, différents nombres de cas sont indiqués. Au début, les auteurs notent la présence de sept cas dans la langue russe, en considérant le vocatif:

Les substantifs varient en nombre et en cas. Il existe deux nombres – le singulier et le pluriel – et sept cas : le nominatif, le vocatif, le génitif, le datif, l'accusatif, l'instrumental et prépositionnel. À l'exception de quelques mots très peu usités, le vocatif coïncide avec le nominatif et cela nous exemptera de le mentionner dans la suite de notre traité (Hofmann, Hofmann 1945: 13).

Ensuite, les auteurs fournissent le tableau le plus complet possible des cas de la langue russe (selon eux):

Nominatif: qui? quoi?  
 Génitif: de qui? de quoi?  
 Datif: à qui? à quoi?  
 Accusatif: qui? que? quoi? où (destination)  
 Instrumental: par (avec) qui? quoi?  
 Prépositionnel: préposition + qui? quoi?  
 Locatif (se confond avec le prépositionnel): où? (l'endroit où je suis)»  
 (Ibid.: 13).



Néanmoins, par la suite, le cas locatif n'est pas mentionné dans le manuel.

Le nombre de lettres de l'alphabet russe est également à l'origine de certaines divergences entre les auteurs des différents manuels: trente-deux lettres, trente-trois, même trente-six<sup>12</sup>. La même différence se retrouve dans les manuels concernant les lettres exclues de l'alphabet russe en 1917: deux, trois ou quatre<sup>13</sup>.

Ainsi, l'analyse des différentes interprétations des faits grammaticaux russes nous permet de tirer plusieurs conclusions: premièrement il n'existe pas de vision «unifiée» d'un certain nombre de faits grammaticaux russes. Deuxièmement, en ce qui concerne les lettres de l'alphabet d'avant la réforme, nous pouvons supposer que les auteurs des manuels avaient tendance à se concentrer sur le «passé» de la langue russe plutôt que sur son «présent», estimant que la langue russe était «archaïque» (auteurs francophones) ou ne voulant pas tenir compte de la réforme de l'orthographe qui avait été mise en œuvre après la révolution de 1917 (auteurs russophones).

*La présentation de la langue russe comme une langue «archaïque»*

La tendance la plus frappante qui est ressortie de l'analyse est la tendance à présenter la langue russe comme une langue «archaïque», proche de l'indo-européen, du vieux germanique, du grec ancien ou du latin<sup>14</sup>. Dans les manuels nous trouvons, d'une manière ou d'une autre, des indices du caractère «archaïque» de la langue russe. Comme preuve les auteurs soulignent la complexité des langues slaves en général et du russe en particulier, la flexion, la syntaxe, une autre preuve serait la présence du genre neutre<sup>15</sup>. Enfin, dans presque tous les manuels, on

<sup>12</sup> Tesnière 1934 [1945: 20], Berchtold 1946: 8-9; Hofmann, Hofmann 1945: 1; Davydoff, Pauliat, 1954: 12-13; Sasirev 1960: 91; Mazon 1943: 4; Stoliaroff, Chenevard 1945: 9-10; Kantchalovski, Lebetre 1946: 18-20; Hofmann, Hofmann 1945: 1.

<sup>13</sup> Berchtold 1946: 8-9: 10; Hofmann, Hofmann 1945: 2, 7; Pascal 1948a):7; Mazon 1943: 4; Kantchalovski, Lebetre 1946: 18, 23; Karcevsky 1956: 9; Tesnière 1934 [1945: 170].

<sup>14</sup> Pascal 1948a):2; Legras 1922 [1934: 195-196]; Brocher, Rémézov 1929: 48; Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i].

<sup>15</sup> Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i]; Legras 1922 [1934: 195-196]; Pascal 1948b): 7.

constate la comparaison avec les langues mortes<sup>16</sup> et la tendance à enseigner le russe en utilisant des textes de la littérature classique<sup>17</sup>.

Dans l'introduction du manuel *Cours de russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique*, P. Pascal parle de la "structure archaïque" des langues slaves en général et du russe en particulier:

Les langues slaves sont par certains côtés très archaïques. Elles sont au niveau non pas du français ou de l'italien, mais du latin, non pas de l'allemand et de l'anglais, mais du vieux germanique. Elles ont conservé beaucoup de la complexité de l'indo-européen. Ainsi le russe a une morphologie très riche. Il a trois genres: un neutre, en plus du masculin et du féminin. Il a une flexion, qui comporte six cas. Pour les substantifs, il présente quatre types de déclinaison. Les adjectifs et pronoms ont une déclinaison à eux, et de plus il existe une forme spéciale pour les adjectifs servant d'attribut (Pascal 1948a): 2).

Cette opinion de Pascal était également partagée par les auteurs d'autres manuels. Boyer commence son «Introduction» au manuel en affirmant que la présence de la déclinaison dans la langue russe est une «preuve» de son «caractère archaïque»:

L'étude du russe offre au débutant des difficultés qui, à bien des égards, peuvent se comparer à celles qui rendent malaisé l'abord des langues anciennes: des flexions nominales et pronominales aussi nombreuses que délicates, un système verbal d'une rare souplesse, une syntaxe simple en ses principes, mais très différente pourtant de l'état syntaxique des langues modernes de l'Europe occidentale, une liberté de construction qui forme un frappant contraste avec la rigidité des cadres de la phrase française, anglaise ou allemande, un vocabulaire d'une richesse incomparable (Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i]).

J. Legras, dans son manuel *Précis de grammaire russe*, au chapitre IX «Réflexions sur la syntaxe», parle de la «nature archaïque» de la

<sup>16</sup> Sasirev 1960; Pascal 1948a); Pascal 1948b) Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967]; Davydoff, Pauliat 1954; Legras 1922 [1934]; Stoliaroff, Chenevard 1945; Brocher, Rémézov 1929, Zalesskaya 2021a.

<sup>17</sup> Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967]; Stoliaroff, Chenevard 1945; Brocher, Rémézov 1929, Zalesskaya 2021a.

langue russe lorsqu'il aborde la syntaxe. Il affirme que le russe possède une déclinaison et un ordre des mots libre :

La phrase russe dispose des mêmes éléments que la phrase française, mais elle les utilise autrement et dans un esprit souvent différent du nôtre. En outre le russe possède, grâce au mécanisme de l'aspect, une double rangée de verbes de même sens ou à peu près, dont le jeu permet des effets souvent originaux. Enfin les tendances du vocabulaire russe en général ne sont pas les mêmes que les nôtres. Pour tout dire, la langue russe et tout spécialement la phrase russe, ont une mentalité différente de celle que présentent la langue et la phrase françaises.

[...] Le russe littéraire est au contraire peu évolué : il repose sur une langue d'abord exclusivement parlée, qui a, durant des siècles, côtoyé sans s'y mêler, mais non sans en subir l'influence, le slavon d'église, langue alors littéraire, archaïque et d'origine dialectale étrangère. Les apports qu'ont faits au russe les œuvres littéraires de la fin du XVIIIe s. et de tout le XIXe siècle n'ont guère cherché à innover. Leur but a été surtout de fixer, de purifier, de clarifier, d'assouplir la langue utilisée par ceux des premiers écrivains qui furent vraiment des littérateurs russes. Le public russe, à son tour, frappé d'un immense alphabétisme, ne pouvait guère agir sur cette langue autrement qu'en lui fournissant des expressions et des tours restés chez lui immuables depuis des siècles. Il en est résulté, en dépit d'une production littéraire exceptionnellement brillante, une stagnation des tendances de la langue et de ses éléments. Il résulte de ces considérations que le français et le russe n'ont pas le même âge. Le russe est, entre toutes les langues slaves, celle qui a conservé le plus intact son appareil de déclinaison, qui est d'origine archaïque. Son verbe, malgré l'ingéniosité de la notion d'aspect, n'a pas la même précision que le nôtre, mais il offre plus d'imprévu et d'élégance. Bien que le russe ait emprunté aux langues plus évoluées de l'Europe occidentale divers éléments nouveaux chez lui et qui s'ajoutent à ses facultés originales, il n'en a pas moins continué son chemin sans changer de direction : on peut donc affirmer que cette langue et la nôtre, en dépit de coïncidences superficielles, n'ont jamais cessé de diverger (Legras 1922 [1934: 195-196]).

Chez Pascal, nous trouvons une indication de la présence du genre neutre comme «confirmation» de la nature «archaïque» de la langue russe. Pascal explique qu'autrefois, le genre des noms était attribué selon le critère de l'animé ou de l'inanimé, c'est-à-dire que les mots désignant

des objets inanimés se voyaient attribuer le genre neutre, et les mots possédant une «âme» se voyaient attribuer le genre féminin ou le genre masculin. Il note en outre que les langues plus modernes (comme le français) ont perdu le genre neutre à la suite de l'évolution linguistique, alors que le russe l'a conservé, ce qui témoigne de sa structure archaïque. Pascal lui-même qualifie le russe de langue «conservatrice», ce qui indique que cette langue n'a pas évolué en conservant le genre neutre:

Puis la langue se complique. Les notions abstraites se multiplient, le genre grammatical devient une catégorie abstraite et ne répond plus nécessairement au genre naturel.

Mais les caractéristiques morphologiques de chaque genre subsistent, d'où (comme en latin et en grec):

une déclinaison masculine

une déclinaison féminine

une déclinaison neutre.

Les langues plus modernes ont subi d'autres modifications profondes. En français moderne, plus de neutre; le genre grammatical n'est plus marqué que par l'article ou l'adjectif [...].

Le russe est beaucoup plus conservateur. Le genre est marqué par des terminaisons propres, constituant des caractéristiques morphologiques.

Le neutre subsiste (Pascal 1948b): 7).

Dans les travaux des auteurs des manuels que nous avons analysés, on trouve également des indications plus implicites de la nature "archaïque" de la langue russe. En particulier, ils comparent la langue russe non pas à des langues vivantes, mais à des langues mortes, le plus souvent au latin. Ces manuels tendent également à enseigner le russe à travers des œuvres littéraires classiques, comme on enseignait les langues mortes à l'époque. Brocher et Rémézov, par exemple, comparent le russe au latin:

En français c'est la position du mot dans la phrase qui en indique la fonction, par contre en russe, comme en latin, c'est la terminaison qui indique la fonction dans la phrase. En latin, on peut dire indifféremment: *filius amat patrem*, ou *patrem amat filius* ou *patrem filius amat*, pour dire: le fils aime le père, seule forme active de la phrase française. En russe, on a la même souplesse de construction qu'en latin. On peut dire aussi bien: *Сын любит отца* que *сын отца любит*, ou *отца сын любит* (Brocher, Rémézov 1929: 48).

Jusqu'aux années 1960, les manuels rédigés et publiés dans les pays francophones contenaient principalement des textes d'auteurs classiques russes tels que Tourgueniev, Pouchkine ou Tolstoï. Ce sont les textes de ce dernier qui ont été le plus souvent utilisés.

Ainsi, par exemple, la matière du manuel de Boyer et Speransky est entièrement constituée de textes de Tolstoï, alors que d'autres manuels comportent plusieurs textes soit de Tolstoï, soit de Pouchkine, soit de Tourgueniev. C'est également le cas même dans des manuels dont l'objectif principal est de fournir aux étudiants des éléments de conversation.

Les souvenirs des professeurs que nous avons interrogés et qui ont étudié et/ou enseigné le russe pendant la période étudiée suggèrent également cette tendance. Par exemple, R. Comtet, qui a commencé à étudier le russe à la Sorbonne en 1960, dit ce qui suit à propos du processus d'apprentissage:

R.C.: Oui, mais c'était, je pense, très lié à l'étude des textes littéraires.

Parce qu'il y avait un certificat de littérature, avec un programme.

D.Z.: Et puis...

R.C.: C'était toujours, excusez-moi, mais des œuvres, des œuvres d'avant 1917, enfin des classiques. Gogol, Pouchkine, Tolstoï (Interview avec R. Comtet 6.10.2017, Zalesskaya 2021a).

P. Seriot, qui a étudié le russe en France dans la seconde moitié du XXe siècle et l'a enseigné en France et en Suisse, affirme qu'en France, à l'époque, l'étude du russe et de la Russie signifiait l'étude de la littérature russe et rien d'autre:

Le fait est qu'à l'époque, s'engager en Russie signifiait lire de la littérature russe, exclusivement de la littérature russe. En d'autres termes, personne ne faisait de philosophie, d'histoire, d'ethnographie, d'architecture, etc. Il n'y avait que la littérature (Interview avec P. Seriot 19.02.2019, Zalesskaya 2021a).

Au cours de la période étudiée, les manuels du russe destinés aux étudiants francophones sont marqués par une tendance à nier l'existence de l'URSS (les auteurs avaient tendance à ne pas utiliser l'ethnonyme URSS et l'adjectif soviétique, et ne fournissaient pas d'informations socioculturelles liées à la réalité soviétique). En outre, les auteurs n'utilisent pas d'œuvres littéraires d'auteurs soviétiques comme matériel. Si

les auteurs mentionnent l'existence de l'URSS dans leurs manuels, ils ont souvent une attitude péjorative à l'égard de ce pays (il était sous-entendu que la majorité des russophones vivant en URSS n'avaient pas une grande intelligence, que les soldats soviétiques étaient grossiers, superficiels et cruels, qu'en URSS les gens devaient travailler, que les habitants des villages ne pouvaient pas se permettre de manger de la viande ou du poisson, que les Soviétiques avaient très peu d'argent).

La langue russe est présentée comme «archaïque» dans les manuels. La complexité des langues slaves en général et du russe en particulier, la présence en russe du genre neutre et de la déclinaison, la syntaxe libre sont considérées comme des manifestations du caractère «archaïque» de la langue. En outre, la période étudiée a été marquée par l'absence de tout modèle unifié de représentation des faits grammaticaux russes dans les manuels de russe (les auteurs fournissent des informations différentes concernant le nombre de cas en russe, le nombre de lettres de l'alphabet russe, l'utilisation du verbe être en tant que verbe auxiliaire et verbe-copule, et le nombre de lettres exclues de l'alphabet russe).

#### 4. Les facteurs «linguistiques» qui ont pu influencer la présentation de la Russie/l'URSS et de la langue russe dans les manuels

L'idée de présenter la langue russe comme une langue «archaïque» se base surtout sur les idées des travaux linguistiques. Premièrement, deux auteurs-linguistes, Pierre Pascal et Jules Legras, abordent la Russie/l'URSS et le russe dans d'autres travaux que leurs manuels. Pierre Pascal décrivait surtout la campagne russe. Selon lui, la vie à la campagne russe est purement «archaïque» et cette vie est vue par l'auteur comme une vie belle et agréable:

En Russie, la campagne existe, elle n'a pas une vie secondaire, diminuée, réduite à quelques particularités curieuses, épisodiques. Elle a sa vie à elle, originale, totale et quotidienne, matérielle et morale. Le paysan qui se bâtit une *izba* n'a besoin ni de plâtre, ni d'ardoise, ni même de clous. Il va à la forêt et coupe son bois: c'est son matériel. Sa femme soigne et

arrache le lin, file et tisse : elle habille toute la famille (Pascal 1969: 9-10).

Quant à Jules Legras, il a écrit plusieurs œuvres concernant la vie en Russie, l'âme et la mentalité russes (Legras, 1900: v; Legras 1921: vii). Comme Pascal, Legras considère la Russie et le peuple russe comme «archaïques», mais cet «archaïsme» a une valeur péjorative et distingue le peuple russe des peuples plus évolués de l'Europe occidentale:

Ils [les Russes] ne peuvent vivre et agir sans se comparer à l'étranger. Ils paraissent souvent moins préoccupés de progresser, que de dépasser leurs voisins: soucis enfantins, émulation puérile! ils sont jetés par-là dans la recherche d'une instruction brillante et encombrante, plutôt que solide: ils emmagasinent, au lieu de construire [...].

Peuple inachevé, indécis encore, peuple de sentiments et d'émotions extrêmes, enthousiaste et changeant, impatient et résigné, infatigable dans le dévouement comme, parfois, sans mesure dans l'égoïsme, tous ces traits montrent en lui un peuple jeune. C'est parce qu'ils sont encore tout près de la nature qu'ils nous séduisent tant, quand nous les observons chez eux; c'est pour cela encore que, si souvent, ils nous déroutent. Ils ont les enthousiasmes, les dévouements, la bonté légère, la simplicité cordiale de la vingtième année, mais ils en ont aussi l'inconstance, le facile découragement et l'imprévoyance. Chez eux, comme chez les jeunes gens, les sentiments ont des échos plus lointains, et les passions vibrent plus profondément; tout cet acquit de réflexion et de mesure que l'âge apporte avec lui, leur est étranger; leurs joies sont plus bruyantes, leurs larmes plus amères, leurs désespoirs plus torturés, leurs illusions plus chatoyantes que les nôtres; ils ont des rudesses que nous n'avons plus, comme aussi des trésors de douceur affectueuse que nous ne savons plus montrer, quand, d'aventure, nous les possédons encore; ils ont des élans de folle confiance qui nous font un peu sourire, et des abattements que nous ne comprenons pas: ils sont hardis, nous sommes prudents; ils sont généreux, nous comptons: c'est que leur adolescence vient à peine de se clore, et qu'ils ont, dans leur libre épanouissement de sève, les qualités vigoureuses et immodérées qui s'accordent le moins avec l'âge auquel nous sommes parvenus (Legras 1900: 355, 359).

C'est Legras qui explique aussi l'«archaïsme» du russe par l'«archaïsme» de la mentalité du peuple russe:

*Чего-то тянет* [...] Le Russe voit briller devant lui «la tentation qui dégage son attrait». Le Français subit «la poussée» d'une tentation, mais du moment qu'on vous pousse c'est que vous résistez. Donc les Russes signent ici leur caractère, éminemment impulsif: avides de nouveau, habitués à devancer même le développement logique d'une supposition et à voir le résultat déjà terminé avant d'être commencé, ils s'élancent vers le futur, vers l'avenir, dût-il les perdre et les écraser (Legras 1939: 101).

Ainsi, pour Legras, l'«archaïsme» du russe et l'«archaïsme» du peuple russe sont étroitement liés et l'un explique l'autre. Il souligne souvent la différence entre le russe et le français, mentionnant souvent la syntaxe illogique du russe qui est absolument différente de la syntaxe française «qui est appuyée uniquement sur la succession logique des faits» (Ibid.: 91, Zalesskaya 2022a):

*Чтобы ему подойти поближе!*. – Expression curieuse: la conjonction appelle un résultat conforme au désir du pêcheur; l'infinitif marque l'action et sa direction, et cet infinitif n'est pas lié à la conjonction; le pronom au datif indique l'être à qui doit s'appliquer le résultat; les deux adverbes précisent la direction du mouvement. Voilà le russe authentique, qui se rit de nos distinctions et de nos concordances de syntaxe: les mots agissent ici non d'après les lois de la grammaire, mais en vertu de leur position. [...]

*Только бы успеть.* – Voici une forme que nous avons déjà rencontrée: la conjonction *бы* indiquant l'incertitude d'un résultat désiré, l'infinitif qui en indique l'objet, le résultat, et l'adverbe qui fait part du doute qui peut subsister sur le succès final. En français, il nous faudra décortiquer ces mots, et tout remettre en bel ordre logique, hélas!» (Legras 1939: 91, 101)

Le résultat de l'analyse des travaux des auteurs-linguistes semble, à première vue, paradoxal : dans leurs travaux scientifiques, ils ne parlent pas de l'«archaïsme» de la langue russe. Les mentions du caractère «archaïque» du russe et les explications sur les raisons de cet archaïsme ne se trouvent que dans les manuels rédigés par ces linguistes. En outre, on ne les trouve que dans les manuels destinés aux débutants en russe (il n'y a pas de telles mentions dans les manuels destinés aux étudiants qui ont déjà une maîtrise du russe). Et certains auteurs (comme J. Legras)



écrivent dans leurs manuels qu'ils expliquent ce fait précisément aux débutants en russe et à ceux qui ne sont pas linguistes<sup>18</sup>.

Par conséquent, nous pouvons supposer que la tendance à représenter le russe comme «archaïque» était très répandue à l'époque et que la majorité des linguistes-slavistes de la période y adhèrent, même si elle n'est pas explicitement mentionnée dans les travaux universitaires. Apparemment, pour les linguistes universitaires des pays francophones, cette interprétation allait de soi et ne faisait l'objet d'aucune remise en cause. Comme nous l'avons déjà vu, en raison de certaines caractéristiques du russe (la présence de cas et du genre moyen, l'absence d'article), la langue russe était considérée comme «archaïque», insuffisamment «développée» par rapport aux langues de l'Europe occidentale, proche des langues «mortes» (latin, grec ancien, vieux germanique). Il semble donc logique que de nombreux auteurs-linguistes qui travaillaient sur le russe fixent comme objectif de leurs recherches l'étude non pas du langage familier ou de la phonétique, mais de l'histoire (Pascal), de la littérature d'avant 1917 (Pascal, Legras, Mazon, Boyer), de l'histoire de la langue (Mazon, Boyer). Pascal, par exemple, étudiait l'histoire et la religion russes, la vie des paysans; Boyer voulait écrire une thèse sur la Bible et étudiait les œuvres de Léon Tolstoï, Gogol, Tourgueniev et Dostoïevski, ainsi que des recherches ethnographiques; Mazon étudiait la grammaire, la morphologie et la littérature classique. À cette époque, la langue russe est considérée comme ayant une valeur et un intérêt précisément en raison de sa littérature, et la liste des auteurs cités dans les manuels se limitent aux écrivains classiques russes reconnus, qui «doivent être lus et étudiés».

On peut dire que la définition «archaïque» est appliquée au russe par ces auteurs, car la plupart des linguistes de l'époque partageaient implicitement une certaine classification des langues, où le russe était défini comme «archaïque» en raison de sa structure grammaticale et syntaxique. Cette classification semble avoir été neutre et visait à diviser les langues en groupes spécifiques: comme, par exemple, les langues sont maintenant divisées en agglutinantes, isolantes et flexionnelles.

<sup>18</sup> Legras 1934: 243; Pascal 1948a: 1-2; Boyer, Spéransky 1905 [1921, 1935, 1940, 1945, 1947, 1951, 1957, 1961, 1967: i]; Zaleskaya 2021a.

Pour analyser les racines probables de la tendance à présenter la langue russe comme une langue «archaïque», les travaux du célèbre linguiste et slaviste Antoine Meillet (1866-1936) – qui était non seulement un des fondateurs de la *Revue des études slaves*, avec les autres linguistes de notre échantillon Paul Boyer et André Mazon, mais aussi un ami proche de Paul Boyer – ont été étudiés (Vaillant 1936). Selon Meillet, les langues slaves sont moins développées et plus «archaïques» que l'anglais et le français,

La différence entre les Français et les Anglais, d'une part, les Russes de l'autre, se marque dans la langue. L'anglais et, à un moindre degré, le français (et les autres langues néo-latines, comme l'italien) sont les plus avancées dans leur développement, les plus modernes de toutes les langues indo-européennes. Les langues slaves, au contraire, sont les plus archaïques. Elles ont gardé dans leur grammaire une infinité de vieilles: les noms ont encore une déclinaison; grand nombre de cas et de formes variées suivant les types; les démonstratifs et adjectifs se fléchissent autrement que les substantifs. Le verbe a une flexion à formes très diverses, exprimant des notions subtiles et de caractère médiocrement abstrait: la considération du degré d'achèvement de l'action y domine, et non la notion relativement abstraite du temps. La grammaire du russe et du serbe est encore, à une foule d'égards, une vieille grammaire indo-européenne. La prononciation est aussi très particulière. Quant au vocabulaire, il est à part, et presque aucun de ses éléments ne concorde avec les mots des autres langues de l'Europe: les Slaves et en particulier les Russes sont demeurés longtemps à l'écart du grand mouvement de la civilisation européenne, et ils n'ont été amenés qu'à des dates relativement récentes à adopter des mots européens. Les vocabulaires slaves sont parmi les vocabulaires européens les plus aberrants (Meillet 1915: 201),

ce qui reflète les points de vue des auteurs travaillant durant la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>19</sup>. Connaissant les liens entre Meillet et les auteurs-linguistes, ainsi que la présentation du russe dans les manuels, il est possible de supposer que l'idée de l'«archaïsme» du russe était courante à l'époque étudiée. Le russe, selon quelques critères (tels que la complexité, la flexion, le genre neutre, etc.) était considéré

<sup>19</sup> Voir, p. ex. la citation de P. Pascal plus haut.

comme une langue «archaïque». Notons également que chez plusieurs auteurs-linguistes (sauf Legras) cette idée avait plutôt une valeur neutre<sup>20</sup>.

## 5. Influence sur le processus académique.

L'analyse a montré que l'idée de présenter le russe comme une langue «archaïque» est largement répandue dans les manuels de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Cette idée est venue des idées de la linguistique dite académique: plusieurs chercheurs-slavistes, en créant leurs manuels, incluaient des informations concernant la classification des langues, dans laquelle le russe était classé comme «archaïque». Cependant, cette idée, purement académique d'abord, s'est propagée dans les manuels et a influencé le processus didactique.

Tout d'abord, il faut constater l'application tardive de méthodes comme la méthode directe ou la méthode audio-visuelle, etc. au russe (Puren 1988: 63). La première utilisation de la méthode directe date de 1945 (Stoliaroff, Chenevard 1945, il est à noter que plusieurs caractéristiques de cette méthode n'étaient pas respectées dans le manuel en question), alors que cette méthode, créée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, était déjà largement répandue dans l'enseignement de l'anglais par exemple (Hübscher, Frampton, Briod 1932). Malgré l'apparition de ce manuel, les autres manuels continuaient d'utiliser soit la méthode «grammaire et traduction», soit les méthodes créées par les auteurs qui se basaient d'une manière ou d'une autre sur la méthode «grammaire et traduction», toujours avec la comparaison avec les langues mortes:

Le russe doit être étudié avec méthode. Il est impossible de compter sur la pratique seule ou sur la mémoire seule. Avec sa riche morphologie, avec sa notion originale du verbe, avec son immense vocabulaire, avec sa construction libre où les nuances de la pensée sont exprimées par de

<sup>20</sup> Parmi les autres théories et idées ayant pu avoir une influence sur la présentation du russe comme une langue «archaïque», on peut citer la théorie du progrès en langue du célèbre linguiste danois Otto Jespersen et celle de la linguistique énergétique du philologue russe D.N. Ovsjaniko-Kulikovskij (Zalesskaya 2021a).

petites particules, par la place d'un mot ou par des combinaisons subtiles de préfixes et d'aspects, il exige une analyse minutieuse, une application constante de l'intelligence. À cet égard, il est comparable aux langues classiques: il a la même valeur formative que le grec ancien ou le latin (Pascal 1974: ii)

De plus, l'enseignement étaient centré sur les textes classiques de la littérature russe, ainsi que sur l'utilisation de l'ancienne orthographe. Parfois, durant leurs études à l'université, les étudiants ne parlaient pas russe, comme dans ce souvenir partagé par le professeur honoraire P. Sériot:

P.S.: Nos professeurs ne parlaient pas russe [...] Par exemple, il [un des professeurs] nous enseignait la grammaire russe. Il utilisait la Grammaire de Mazon, et depuis octobre jusqu'au mai, il nous la lisait. Nous savions donc par cœur toutes les déclinaisons, toutes les exceptions, les exceptions des exceptions, etc., mais nous ne parlions pas russe. C'était affreux. [...] C'était la scolastique.

D.Z.: Comme les langues mortes, en effet?

P.S.: Oui (Interview avec P. Sériot 19.02.2019, Zalesskaya 2021a),

Roger Comtet, professeur émérite, se souvient qu'en arrivant en URSS après ses études il avait été incapable de parler:

Ah bah là, je suis arrivé en Russie complètement incapable de me débrouiller, enfin, je me souviens d'une dame sur un banc public, elle m'avait demandé l'heure, alors je sais plus comment elle avait dit, *время сколько*, j'étais incapable de répondre. Non, non, j'ai tout appris là-bas. Tous ce qui est l'actualité, l'étiquette (Interview avec R. Comtet 6.10.2017, Zalesskaya 2021a).

Nous avons à disposition, grâce à la chercheuse S. Dominique, d'autres souvenirs d'ancien.nes étudiant.e.s, comme, par exemple: «Une bonne familiarité avec la Russie ancienne et le slavon [et une] ignorance totale de ce qui s'était passé après 1913» (Dominique 2019: 143) ou bien «Je me promenais [...] beaucoup dans Moscou et j'essayais d'y trouver la Russie qui m'avait été enseignée par les lectrices et par le professeur Pierre Pascal [...] tout cela ne correspond absolument pas à ce qu'ils m'ont appris de la Russie [...]» (Ibid.: 142).

Nous pouvons donc supposer que l'idée de présenter le russe comme une langue «archaïque», s'est propagée à travers les manuels, dans le processus pédagogique et a influencé fortement le processus didactique de l'enseignement du russe: étant présenté comme «archaïque», il est par la suite enseigné comme une langue «archaïque», avec une focalisation sur la littérature classique, la maîtrise de la langue écrite, mais sans accepter certains des changements dans la langue (maintien de l'ancienne orthographe) ou dans la vie quotidienne.

La situation commence à changer dans les années 1950. Les premiers auteurs qui ont fait attention à la présentation du russe dans les manuels étaient G. Davydoff et P. Pauliat. Dans la préface de leur manuel publié en 1954 ils constatent que le russe est une langue vivante et posent la question: «Pourquoi l'enseignerait-on comme une langue morte?» (Davydoff, Pauliat 1954: 1). Ces changements peuvent être expliqués par des raisons politiques: il s'agit de la politique de rapprochement entre la France et l'URSS promue par Charles de Gaulle (Molčanov 1980: 453), mais également du changement des générations et du progrès technique. Dans les années 1960 l'URSS est vue comme un pays plein de ressources. La possibilité d'une communication rapide, d'une utilisation des matériaux, de faire des voyages d'études a également joué un rôle très important.

## 6. Conclusion

Nous pouvons tirer les conclusions suivantes: durant la première moitié du XXème siècle, la langue russe, ainsi que la Russie dans certains cas, étaient vues comme «archaïques». Cette idée trouve ses racines dans des travaux académiques d'auteurs-linguistes, ainsi que dans des travaux de linguistes-slavistes. L'idée, d'abord académique, s'est propagée ensuite dans les manuels, ce qui a influencé fortement le processus didactique à l'époque étudiée: le russe était vu comme une langue «archaïque» puis enseigné comme une langue «archaïque». Toutefois, à partir des années 1950-1960, cette idée a commencé à disparaître. Il est impossible de donner une date exacte à laquelle cette tendance s'est estompée, car ce changement ne s'est pas produit du jour au lendemain, il a pris du temps.

Comme le disait F. de Saussure, il n'est pas possible que les gens se soient endormis en disant «bonne nuit» en latin et se soient levés en disant «bonjour» en français<sup>21</sup>. Le changement des tendances par rapport à la présentation et l'enseignement du russe fut aussi progressif et prit une dizaine d'années environ.

## Bibliographie

- BERCHTOLD Ch. 1946, *Russe: Grammaire, vocabulaire, conversation*. Neuchâtel, Éditions Victor Attinger.
- BOYER, P.; SPÉRANSKY, N. 1905, *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin.
- , 1905 [1921], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1921.
- , 1905 [1935], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1935.
- , 1905 [1940], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1940.
- , 1905 [1945], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1945.
- , 1905 [1947], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1947.
- , 1905 [1951], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1951.
- , 1905 [1957], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique*. Paris, Armand Collin, 1957.

<sup>21</sup> de Saussure 2000.

- , 1905 [1961], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique.* Paris, Armand Collin, 1961.
- , 1905 [1967], *Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique. Nouvelle édition revue et augmentée.* Paris, Armand Collin, 1967.
- BROCHER, G.; RÉMÉZOV, H. 1929, *Manuel russe pour les français: nouvelle orthographe.* Lausanne – Genève – Montreux, Payot.
- CHÉREL, A. 1948, *Le russe sans peine.* Paris, Assimil.
- , 1948 [1949], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1949.
- , 1948 [1951], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1951.
- , 1948 [1956], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1956.
- , 1948 [1958], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1958.
- , 1948 [1960], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1960.
- , 1948 [1962], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1962.
- , 1948 [1964], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1964.
- , 1948 [1967], *Le russe sans peine.* Paris, Assimil, 1967.
- DAVYDOFF, G.; PAULIAT, P. 1954, *Le russe, première année.* Paris, Didier.
- DOMINIQUE, S. 2019, «L'étranger russe au prisme de l'Université : la langue russe dans l'enseignement supérieur en France, du lendemain de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1970», in *Encyclo. Revue de l'école doctorale ED 382*, 2019: 135-150.
- HOFMANN, M.; HOFMANN M.-R. 1945, *Première méthode de Russe.* Paris, Librairie C. Klincksieck.
- HÜBSCHER, J.; FRAMPTON, H.H.C.; BRIOD, E. 1932, *Cours élémentaire de la langue anglaise: d'après la «Modern English grammar».* Lausanne, Payot.
- KANTCHALOVSKY, V.; LEBETTRE, F. 1946, *Manuel de langue russe, théorique et pratique, à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et technique et des personnes travaillant seules.* Paris, E. Belin.
- KARCEVSKY, S. 1956, *Manuel pratique et théorique du russe.* Genève, Droz.
- LEGRAS, J. 1900, *Au pays Russe.* Paris, Armand Colin.
- , 1921, *Mémoires de Russie.* Paris, Payot.
- , 1922, *Précis de grammaire russe.* Paris, Impr. de L. Beresniak
- , 1922 [1934], *Précis de grammaire russe.* Paris, Impr. de L. Beresniak, 1934.
- , 1934, *L'âme russe.* Paris, Ernest Flammarion.
- , 1939, *Réflexions sur l'art de traduire.* Paris, Impr. de L. Beresniak.
- LÉVY, R. 1949, «Paul Boyer (1864-1949)», in *Revue des études slaves*, 1949, t. 14, 6: 573-574.

- MAZON, A. 1943, *Grammaire de la langue Russe*. Paris, Institut d'études slaves – Droz.
- , 1945, *Grammaire élémentaire de la langue Russe. Textes et exercices*. Paris, Institut d'études slaves – Droz.
- , 1950, «Paul Boyer (1864-1949)», in *Revue des études slaves*, 1950, 26: 4-13.
- MEILLET, A. 1915, «Les langues et les nationalités», in *Scientia*, 1915, 18: 173-187.
- MOLČANOV, N. 1980, *Генерал де Голль*. Москва, Международные отношения.
- PASCAL, P. 1948a, *Cours de Russe. Fascicule I Préliminaires et phonétique*. Paris, École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
- , 1948b, *Cours de Russe. Fascicule II Les déclinaisons nominale et pronominale*. Paris, École nationale des langues orientales vivantes – Éditeur scientifique.
- , 1969, *Civilisation paysanne en Russie*. Lausanne, Éditions l'Age d'Homme.
- , 1974, «Préface», in Stépanoff-Kontchalovski N., *Grammaire russe de base*, Paris, Éditeurs réunis: 1.
- PUREN, C. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE international.
- SASIREV, P. 1960, *Cours de russe*. Paris, SupraVox.
- de SAUSSURE, F. (1916), *Cours de linguistique générale* [1995], Paris, Payot.
- , 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- STOLIAROFF, V, CHENEVARD, R. 1945, *Introduction au Russe*. Paris, G.P. Maisonneuve.
- TESNIERE, L. 1934, *Petite Grammaire Russe*. Paris, H. Didier.
- , 1934 [1945]. *Petite Grammaire Russe*. Paris, H. Didier, 1945.
- VAILLANT, A. 1936, «Antoine Meillet II. Le slaviste», in *Revue des études slaves*, 1936, 16: 211-213.
- ZALESSKAYA, D. 2020, «La présentation de la langue russe dans les manuels de russe pour francophones (1917-1991)» in Francesca Dell'Oro (éd.) *Cahiers du CLSL 2020 62*, Centre de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne.
- , 2021a, *Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1991: aspects linguistiques et civilisationnelles*. Faculté des lettres, Université de lausanne – Moscou, Indrik.
- , 2021b, “La présentation de la langue russe dans les manuels ASSiMiL entre 1948 et 1991”, in Velmezova Ekaterina, Sébastien Moret (éds.), *Cahiers du*



- CLSL*, 65. Centre de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne.
- , 2022a, «Une page d’histoire à demi oubliée: Jules Legras sur l’art de traduire» in Zaleskaya Daria (éd.), *Cahiers du CLSL*, 66. Centre de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne.
- , 2022b, «Language as an “independent unit”: Ferdinand de Saussure vs. Paul Boyer» in *Sign Systems Studies*, 50(1), 2022: 133-142.

---

---

# 1950s textbooks for EFL teaching and learning in Italy: A historiographical analysis

Alessandra Vicentini

University of Insubria

**ABSTRACT:** This paper is a case study focusing on a corpus of textbooks of English for Italian learners published in 1952, retrieved from the online *Catalogo Nazionale OPAC SBN* (<https://opac.sbn.it>) and consulted at the archives of major Italian public libraries. The texts were examined on the basis of their structure, contents, purpose and teaching approach, with the aim of identifying distinctive generic features and proposing an initial classification. They represent variations of the same genre, catering to pedagogical purposes and encompassing different content derived from didactic materials that were employed both before and during the fascist era, as well as newly devised resources. The historiographical textual analysis provides some insights into post-fascist educational policies. Furthermore, it uncovers the texts' glottodidactic methods and approaches which originated from Britain and North America and triggered profound changes in the history of language teaching.

**KEYWORDS:** EFL teaching and learning, grammaticography, history of English language teaching, archival and catalogue research, 1950s Italy, post-Fascism.

**RIASSUNTO:** Questo articolo è un caso studio incentrato su un corpus di libri di testo di inglese per studenti italiani pubblicati nel 1952, estratti dal *Catalogo Nazionale OPAC SBN* online (<https://opac.sbn.it>) e consultati presso gli archivi di biblioteche pubbliche italiane. I testi sono stati esaminati in base alla loro struttura, ai contenuti, alle finalità e all'approccio didattico, con l'obiettivo di individuarne alcuni tratti generici distintivi e proporre una prima classificazione. Essi rappresentano variazioni dello stesso genere che risponde a scopi pedagogici, e includono contenuti diversi derivanti da materiali didattici utilizzati sia dopo, sia durante il periodo fascista, nonché risorse di nuova concezione. L'analisi storiografica del testo offre alcune riflessioni sulle politiche educative postfasciste e rivela tracce evidenti dei metodi e degli approcci glottodidattici in uso in

Gran Bretagna e nel Nord America che furono recepiti dal sistema educativo italiano, dando avvio a profondi cambiamenti nella storia dell'insegnamento delle lingue.

PAROLE CHIAVE: insegnare e imparare l'inglese come lingua straniera, grammaticografia, storia dell'insegnamento dell'inglese, ricerca d'archivio, Italia degli anni Cinquanta, postfascismo.

## 1. Background and aims

In the aftermath of World War II and Fascism, Italy embarked on a journey of social and economic transformation, aiming to become a global industrial power. During this period of reconstruction, the study of foreign languages, including English, gained new momentum due to novel educational reforms and policies implemented to increase, at least theoretically, Italians' knowledge of languages.

English as a foreign language taught in our country became progressively more widespread and prominent beginning at this time – the 1950s (Pellandra 2004; Balboni 2009; Nava 2021) –, although it was not able to oust French from first position until the 1970s. The period under investigation here also saw important developments in the linguistics and grammaticography of English (especially in the US, cf. Hudson and Walmsley 2005: § 3.1) as well as in its role as a means of international communication (see the many publications on *English as a Global Language* or *Lingua Franca*, among them: Crystal 2003; Christiansen 2015; Jenkins 2015; Mauranen and Vetchinnikova 2021), and is concurrent with what is often considered to be the beginning of so-called “Present-Day English” (Smitterberg 2005, cit. in Nava 2021: 45. See also McLelland and Smith 2018).

Scholarly literature argues that English and foreign language studies were reintroduced in Italian schools after a gap during the fascist regime (Balboni 2009; Rapisarda 2015; Balboni and Porcelli 2023). However, there is no evidence of a decline in or cessation of foreign language study or use during that period. On the contrary, recent research has shown that interest in learning and using foreign languages, especially English, almost never waned during Fascism. Pireddu (2023) demonstrated that

the magazine *Le lingue estere*, published in Italy from 1934 to 1950, consistently advertised language courses, including English. Rundle's work (2021) on translations during Fascism is also notable; surprisingly, despite expectations of a closed totalitarian system, fascist Italy led the world in translations (especially those from English) in the 1930s, closely followed by Germany and France.

In September 1945, an emergency decree by the National Unity Government reinstated three hours of foreign language instruction in middle schools and confirmed limited hours in high schools. Colonel Washburne, leading the Education Subcommittee of the Allied Military Government in the late 1940s, introduced John Dewey's teaching methods in the Italian education system, emphasising pleasure in learning and socialisation. This shift from traditional approaches was considered revolutionary and had a significant impact on the school development plan of the late 1950s and 1960s. In short, it stressed the limitations in the grammar-translation tradition, a shift towards oral language skills, and innovative methods like continuous language practice and the use of phonographic materials. To satisfy the new learning needs and a changed social-economic context, suitable didactic materials were needed.

This paper seeks to undertake a survey of such materials, specifically focusing on those designed for teaching and learning English in Italy during the 1950s. In so doing, it aims to shed light on a period that has received limited scholarly attention thus far. Indeed, only Vetorel and Lopriore (2014) and Nava (2019; 2021) have explored certain aspects of 1950s textbooks. Moreover, diachronic overviews of the Italian education system, particularly with a focus on English language teaching, often omit the 1945-1960 period (cf. Romagnuolo 2019).

What textual genres were available for the teaching of English after the twenty-year-long fascist autarchy? To what extent did the texts refer to glottodidactic methods and linguistic theories in their paratexts, and how were these reflected in their structure and content? Did they showcase any instances of innovation in this regard? Who were the authors/teachers contributing to the creation of these materials? Did the texts connect to the educational policies implemented by the Italian Min-

istry of Education during that time? These are some of the questions that will be addressed here from a historiographical standpoint.

## 2. Corpus collection and methods

For the purpose of the analysis, a corpus of texts was first collected through bibliographical research using the *Catalogo Nazionale OPAC SBN*, accessible at <https://opac.sbn.it>. Data were obtained that were thought to be useful in understanding the quantity and nature of the materials for teaching English by school university teachers or for self-study in educational institutions or private contexts in the ten years under examination.

The search<sup>1</sup> revealed that, in the 1950s, over 500 texts were published both for teaching institutions<sup>2</sup> and for a presumably wider general public, which used them for the self-study of English or, at least, on a personal basis. For 1952 alone, which was chosen as a sample year for this case study, the catalogue shows 34 texts compiled by 35 different authors and two anonymous ones (so probably 37 in all), issued by 26 different publishers. In order to answer the research questions outlined in paragraph 1, the texts were examined by focusing on their macrostructure, i.e. the paratextual apparatus, with specific reference to title-pages, tables of contents, prefaces, and introductions. Contents in the microstructure were only analysed cursorily to check whether or not the grammaticographers' claims and assumptions were justified. By adopting the perspective of historical

<sup>1</sup> The OPAC SBN online National Catalogue was initially searched for the following pre-selected keywords: "English language teaching" / "English language learning" / "English teaching" / "English learning" / "Corso" AND "English" / "Corso" AND "English Language" / "Grammatica inglese" / "Manuale" AND "Inglese" / "Metodo" AND "Inglese" / "Lezioni" AND "Inglese".

<sup>2</sup> For insights into language instruction in schools, refer to Pellandra's (2004) comprehensive study and Cordié's (1964) guide on preparing for state school exams. Morandi (2014: 148-149) presents a table detailing the school system during the First Republic (1945-2003). To explore the allocated hours for foreign language instruction across various schools, consult the tables included in the Ministry of Education's December 1, 1952 Decree, published in the *Gazzetta Ufficiale* on February 11, 1953, issue no. 34.

genre analysis (Berkenkotter 2007) and relying on recent studies on historical grammaticography (McLelland and Smith 2018; San Vicente 2019), a preliminary classification of the materials was proposed (see paragraph 3 below).

### 3. Findings

This paragraph starts off with a brief discussion of the authors and publishers of the texts, followed by an overview of the corpus itself, proposing an initial classification of the materials based on their purposes, intended audience, contents, and the context of use.

#### 3.1. Authors and publishers

Table 1 comprises the texts' authors and publishers. The compilers were mostly school teachers, with a minority being university professors (e.g., Mario Hazon). In discussing publishing houses engaged in foreign language education, reference will be made to Bruna Ranzani's (2007) research on the history of foreign language publishing. Insights will also be drawn from Anna Mandich's (2007) examination of resources dedicated to the teaching of French during the twenty-year fascist period and Chiosso (2004) on publishing policies during Fascism and the Italian Republic. While significant attention has been devoted to the history of the educational system and school publishing during Fascism, along with the strong influence exerted on both by the regime (Ascenzi and Sani 2005; Galfré 2005), little, to the best of our knowledge, has been given to studies on the impact that the major historical and political changes in Italy between the post-unification period and liberation had on teaching and the production of school textbooks related to specific subjects, especially English language learning<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Rapisarda (2015) provides only a general overview of foreign language teaching. For a brief yet relevant discussion on the topic, cf. Khalaf's (2019) essay on censorship and counter-censorship applied to language textbooks in Fascism and post-Fascism publishing.

Table 1. List of authors and publishers in alphabetical order.

Authors	Publishers
Ballerini, Angelo	Andò (Palermo): 1
Besenal, Emma	Cappelli (Bologna): 1
Bianchi, Irene	Casanova (Turin): 2
Borgogno Dellacasa, Nimma F.	Conte D. (Naples): 1
Camilli, Amerindo	Corsarini (Pordenone): 1
Ceretti Borsini, Olga	Edisco (Turin): 1
Charles, Anne	Editrice Sarda (Cagliari): 1
Cox, Hilda	Ferri V. (Rome): 1
Deering, Samuel Richard	Garzanti, A. (Milan): 2
Elliott, A.V.	Krachmalnicoff (Milan): 1
Farina, Pietro	La Nuova Italia (Florence): 1
Fasoglio, Arturo	Lattes, S. e C. (Turin): 1
Franzinetti, Ada	Lef, Libreria ed. Fiorentina (Florence): 1
Fusco, Arturo	Le Monnier, F. (Florence): 2
Gallenga, Paolina	Manfredi, C. (Milan): 1
Gargiulo, W.	Mariani (Milan): 1
Gibb, Ferdinand C. T.	Paravia (Turin): 1
Giglioli, Lilia	Sansoni, G.C. (Florence): 1
Giordano Orsini, Gian Napoleone	Saturnia (Rome): 1
Grasso, Vincenzo	Signorelli, C. (Milan): 3
Hazon, Mario	Società Editrice Internazionale (Turin): 2
Mackey, William Francis	Stab. Tip. Piacentino (Piacenza): 2
Malgeri, Jole	The British School of Milan (Milan): 1
Mattu, Antonio	Unione Arti Grafiche (Città di Castello): 1
Michelotti, Albertina	Valmartina (Florence): 2
Motta, Giuseppe	Zanichelli (Bologna): 1
Noonan, James Aloysius	
Novi, Teresa	
Orlandi, Giuseppe	
Pecorini, Alberto	
Pellegrini, Giuliano	
Save, Luigi	
Vallese, Tarquinio	
Valpolini, Maria Luisa	
Ventura, Federico	

Out of the 37 authors 20 are male, 13 female, two anonymous and another two not fully identified as only initials are given for their first names (i.e., Elliott A.V. and Gargiulo W.). From the 1930s to the 1960s they are all very active in the writing of texts for teaching English, but also other languages. This is the case, for example, of Ferdinand Gibb,



who between 1931 and 1965 turned out 37 texts including handbooks of German for Italians, but also of Italian for English and German speakers. Then there is Federico Ventura, author of nine books for teaching English and numerous other co-authored texts, also for French and German, or Giuseppe Orlandi, compiler of an Italian-English / English-Italian dictionary and, with new editions and reprints, 28 texts for learning English. Further, Mario Hazon comes to mind, compiler / author of highly popular dictionaries and English grammars and texts, republished and reprinted from the first decades of the 20th and into the 21st century (on Hazon, see Nava 2019 and Vicentini 2019). Particularly successful were the two co-authors Paolina Galenga and Albertina Michelotti, who wrote four English texts for school and college (secondary school, vocational-technical school, and teacher training college) with as many as 19 new editions and reprints between 1943 and 1966<sup>4</sup>.

This concise sample analysis reveals that the authors of post-fascist texts were active in producing educational resources even during the fascist era. Moreover, a significant proportion of them engaged with multiple languages and diverse textual genres for the teaching of foreign languages at schools of different levels (primary and secondary), which attests to great versatility.

Publishers were predominantly to be found in the north of the country (15 out of 26 publishing houses, and 21 out of a total of 34 texts), the highest number in Milan with nine (i.e., Garzanti and Signorelli), followed by Turin with seven. This despite the fact, mentioned by Ranzani (2007: 26), that from the post-unification period onwards, publishing for language teaching moved to the centre of Italy (cf., for example, the publishing house Dante Alighieri, which closed down for good in Milan and set up its headquarters in Rome and Naples) (cf. also Mandich 2007 on publications for teaching French).

<sup>4</sup> On Albertina Michelotti, Hilda Cox, and Novi Teresa, see also Ranzani (2007: 82).

### 3.2. The body of texts: A proposal for text classification: genres, purpose and teaching methods

While acknowledging the findings' provisional nature, the texts, consulted at the National Central Library of Florence and Bologna University Library archives, can be categorised into the listed main and sub-categories, encompassing both first and new editions (Table 2). Classification considers Barsi's (2018; 2023) categorisation for 1950s French grammar books used in both universities and schools, along with that by Nava (2018) for university English grammar books published in Italy from the 1950s to the 1980s. Both authors note that the target audience is frequently implicit, presumably due to the materials being designed for both school and university students, which emerges in this corpus as well.

Table 2. Classification of the texts based on purpose, addressee and editions.

Genre and addressee		1st eds.	New eds.	Total eds.
Textbooks aimed at school students (middle school, high school / gymnasium, technical and vocational school <sup>5</sup> )		7	12	19
Textbooks aimed at a wider / undifferentiated audience (designed to be used without a teacher)		2	/	2
Textbooks and materials for language practice aimed at school students	Phonetics and pronunciation handbooks	2	1	3
	Conversation handbooks	1	1	2
	Exercise and vocabulary handbooks	4	4	8
Total texts				34

<sup>5</sup> The 'technical' or 'commercial' school (It.: *scuola di avviamento*) granting access to technical and vocational schools / institutions was distinct from middle school, which allowed access to high schools and gymnasiums. Establishment of the unified middle school in Italy, as commonly acknowledged, dates back to 1962. For an in-depth exploration of the history of school education in Italy, refer to Bonetta (1997), Genovesi (2006), Dal Passo and Laurenti (2017).

## 3.2.1. Textbooks aimed at school students

Table 3. Textbooks aimed at school students published in 1952.

Author(s)	Title	Publisher	Place
AnonA	<i>Up-to-date English: corso pratico di lingua inglese</i> (2 vols)	Tip. V. Ferri	Roma
Ballerini, Angelo	<i>The 20th Century King's English Grammar: contiene tutte le regole per formare la frase inglese</i> (2nd vols)	Stab. Tip. Piacentino	Piacenza
Borgogno Dellacasa N. F.	<i>Let's Speak English. Grammatica della lingua inglese: metodo diretto</i>	Zanichelli	Bologna
Cox H. and Novi T.	<i>Everyday English: A Practical Modern Grammar</i> (2nd revised ed.)	Felice Le Monnier	Firenze
Elliot A. V., Mackey W.F. and Noonan J. A.	<i>Listen and Speak: ascolta e parla. Nuovo corso di inglese per principianti</i> (5: Lezioni 101-125, Lezioni 126-150. Radiotrasmesse dalla voce di Londra, servizio italiano della BBC)	Valmartina	Firenze
Fasoglio A. and Besenval E.	<i>Corso di lingua inglese: teoria e pratica</i> (3rd ed.)	Soc. ed. Edisco	Torino
Fusco A.	<i>Grammatica inglese: fonetica, morfologia e sintassi in 70 Lezioni con numerosi esercizi, letture, nomenclatura su 25 argomenti ed oltre 400 espressioni idiomatiche</i> (2nd ed.)	D. Conte	Napoli
Gallenga P. and Michelotti A.	<i>A New English Grammar: fonetica, grammatica, esercizi, avviamento alla conversazione, letture, temi di conversione: conforme ai recenti programmi ministeriali</i> (6th ed.)	Società Editrice Internazionale	Torino
Gibb C.F.T.	<i>Living English: La lingua inglese viva. Parte II. Corso superiore con grammatica sistematica della lingua inglese,</i>	Sansoni	Firenze
Giordano Orsini G. N.	<i>Corso pratico di lingua inglese: ad uso delle scuole</i> (9th ed. newly revised and amended)	La nuova Italia	Firenze
Grasso V.	<i>Essentials of English Grammar. Nuova ed. riv. corretta ed accresciuta di nomenclatura e letture da Antonio Meo</i>	Casanova	Torino
Grasso V.	<i>Grammatica ragionata della lingua inglese</i> (new ed.)	Casanova	Torino
Hazon M.	<i>Corso di lingua inglese moderna</i> (19th revised ed.)	Garzanti	Milano

Hazon M.	<i>Elementi di lingua inglese</i> (19th entirely revised and amended ed.)	Garzanti	Milano
Motta G.	<i>Quick and Easy. Nuovissimo metodo per lo studio della lingua inglese: fonetica, grammatica, studio del vocabolario, avviamento alla conversazione...</i> (2nd revised and amended ed.)	Lattes	Torino
Orlandi G.	<i>Essentials of English: elementi di lingua inglese,</i>	C. Signorelli	Milano
Orlandi G.	<i>Grammatica della lingua inglese: per gli alunni delle scuole secondarie, classiche, tecniche, professionali e commerciali</i> (5th revised and updated ed.)	C. Signorelli	Milano
Valpolini M.L. and Bianchi I.	<i>Lezioni di lingua inglese: corso completo. Morfologia, sintassi, numerosi esercizi, nomenclatura, brani di versione, antologia di letture progressive</i> (5th ed.)	Mariani	Milano
Ventura F.	<i>Corso pratico di lingua Inglese per la scuola media inferiore</i>	S. Andò e Figli	Palermo

Many of the materials included in the first category of the sample (Table 3) feature the term ‘grammar’ in their title, even though they are texts of a more hybrid form, lying somewhere between a coursebook for teaching English and a grammar in the modern sense of the term. Nevertheless, a recurrent core approach is clearly evident from the contents page, extending across various new editions, which begins with pronunciation using the alphabet and the International Phonetic Alphabet (IPA) or other methods / symbols of phonetic transcription. Reading serves as the initial step in learning the phonographic system. Subsequent to this, there are several numbered chapters, referred to as ‘lessons,’ addressing parts of speech and emphasising aspects related to morphosyntax and language use. Each lesson opens with a list of words and their pronunciation, mostly drawn from the lexis of professional life (e.g., commerce, accountancy, industry, correspondence, law, etc.), along with short phrases. Following this, each chapter presents the grammatical rule or language item, concluding with exercises, usually translation from and into English, gap-fills, questions to be answered, and images to prompt an oral or written indication of the referent term. The final section in-

cludes practical reference materials such as models of commercial letters, short reading texts, and a brief lexicon / glossary.

This segmentation of the text into multiple lessons, each focusing on specific topics, the incorporation of real-life objects (*realia*) to enhance the teacher's explanations, and the inclusion of cultural aspects all align with an approach that seeks not only grammatical proficiency but also, and importantly, communicative learning<sup>6</sup>. Language acquisition primarily occurs through structural exercises (pattern drills), which are repetitively practiced to stimulate learners to utilise words and phrases through techniques like substitution, expansion, and transformation.

Some authors explicitly declare their reliance on a broadly 'practical' or, more precisely, 'direct' method. This is exemplified by Borgogno Dellacasa's grammar book entitled *Let's Speak English. Grammatica della lingua inglese: metodo diretto*, whose introduction elucidates the key elements of the direct method. This approach wielded considerable influence on teachers and grammarians throughout the entire first half of the 20th century<sup>7</sup>. An example is the use of L2 to describe language features ("it is assumed throughout that the teacher speaks English"), a learning strategy that does not concentrate at once on the grammatical feature, which is supposed to emerge by induction, but attempts to recreate the same process by which the mother tongue is acquired ("this book has been planned so that the pupil must learn by *doing*, by *listening* and by *thinking* in English" – original italics). This is achieved through exposure to the environment where English is spoken or by engaging in classroom conversations with the teacher, although recourse to translation into L1 remains significant:

Every lesson should be read by the teacher first, translated by the pupils themselves and explained by one or two pupils in Italian. Then the tea-

<sup>6</sup> For more on this, cf. "L'insegnamento delle lingue e la linguistica" in De Mauro (1977: 27-34) and Richards and Rodgers (2014).

<sup>7</sup> There is an extensive bibliography on the direct method, primarily highlighting its significance as the pioneering approach in language teaching. It captured the attention of educators and specialists, offering a methodology that propelled the didactics of foreign languages into a new era, specifically the era of methods (cf. Richards and Rodgers 2014).

cher will explain that again in English: it is very important that the learner should listen to the teacher's pronunciation. (All the instances are excerpted from Borgogno Dellacasa 1952: IV)

Interestingly, examples such as these highlight how the learners' L1 was viewed as an asset rather than an obstacle in the textbooks analysed. Italian (i.e., L1) appears to have been frequently employed as a 'mediation tool' for communication purposes, despite the growing encouragement for students to immerse themselves in the second language (L2). This was in line with the apparent prevalence of the 'monolingual' approach, contrasting with the 'multilingual' approach (cf. Cook 2010), in English applied linguistics and language teaching in Kachru's (2006) inner circle contexts over the same time period. In fact, L1 was often used for scaffolding purposes, particularly in providing directions for practice exercises (cf. Nava 2022 on this).

Returning to the structure of the texts, the observation about the recurrence of a similar fundamental organisation of content, complemented by diverse materials and exercises tailored to the target audience, aligns with the insights presented by Ranzani (2007). Unlike primary school, characterised by a strong sense of uniformity preventively imposed by the adoption of a state text in 1929, secondary education followed a number of different paths. This is evident from the variety of the titles of the texts under scrutiny here, which now focus not only on content but also on the type of school and the class year. The publishing market had gone through several changes during the 19th and 20th centuries, experiencing a substantial and continuous increase in book production, particularly in the sector of language teaching textbooks. Among these, in addition to the more simply structured ones referred to as 'language grammars', many were composite collections featuring variations that rendered them more adaptable to different and evolving situations in schools, diverse educational categories and levels, as well as varying requirements.

When delving into the corpus of texts reported in Table 3, one can observe that they were recurrently reissued and reprinted to meet new and diverse purposes. Thus they were commonly referred to as 'handbook-containers' or 'covers' (Ranzani 2007). For example, this is evident in Vincenzo Grasso's grammar book (1952), where the additional con-

tent is explicitly indicated in the title: “nuova [...] corretta ed accresciuta di nomenclatura e letture [...]” / “new [...] amended and added nomenclature and reading passages [...],” or in that of Giuseppe Orlandi (1952: title-page), which manifestly refers to the intended users (“gli alunni delle scuole secondarie, classiche, tecniche, professionali e commerciali” / “for pupils in upper secondary school studying Classics, technical, vocational or commercial subjects”). On the one hand, this degree of overlap reveals a diverse range of competencies while, on the other, it is aimed at producing an apparently new product. Nevertheless, it helped to increase the commercial value of the school handbook, proving to be lucrative for several publishers in the first half of the last century, despite potentially being of mediocre quality and frequently subject to institutional influence. This type of text category encompasses not only textbooks for lower and upper secondary schools including ‘grammar schools’, and for gymnasiums and lyceums (which were referred to in our corpus as ‘scuole classiche’ / ‘schools for Classics’), but also technical and vocational schools. Sometimes the same text could be adopted by various kinds of school contemporaneously (cf. Orlandi’s *Grammatica della lingua inglese*, 1952). Lastly, though not included in this study, it is interesting to note that the archival investigation brought to light a substantial number of anthologies, true bestsellers used in the teaching of humanities, in particular English literature.

### 3.2.2. Textbooks aimed at a wider / undifferentiated audience

Table 4. Corpus of texts for a wider readership published in 1952.

Author(s)	Title	Publisher	Place
Farina P.	<i>L'Inglese in 16 lezioni senza maestro, per gli italiani in Australia</i>	Tip. Unione Arti Grafiche	Città di Castello
Save L.	<i>Nuovissima grammatica della lingua inglese con nozioni sulla lingua americana: ogni vocabolo con la rispettiva perfetta pronuncia</i>	F.lli Corsarini	Pordenone

The textbooks intended for a wider readership comprising self-taught adult students or those who could do without any help from a teacher

were categorised separately (see Table 4). The text *Nuovissima grammatica della lingua inglese con nozioni sulla lingua americana: ogni vocabolo con la rispettiva perfetta pronuncia* by Luigi Save (1952) gives some space to American English and adopts the same approach as textbooks for schools. The author maintains that

[...] l'autodidatta, dopo avere studiato l'intero volume [...], avrà solo bisogno di curare qualche lieve sfumatura di pronuncia [...], dopodiché potrà ben vantarsi di avere studiato l'inglese da solo, il che non è dir poco.<sup>8</sup> (p. 8)

The work *L'Inglese in 16 lezioni senza maestro, per gli italiani in Australia* by Farina (1952) openly states in the title that a teacher is not needed and that it is meant for the Italian immigrant community in Australia. This testifies to the availability of materials addressing the demands of learners of English from the expanding circle in Kachru's (2006) model who sought to engage with and work in inner circle countries where English is spoken as a native and first language.

### 3.2.3. Textbooks and materials for language practice aimed at school students

Table 5. Corpus of textbooks and materials for language practice aimed at school students published in 1952.

Phonology and pronunciation handbooks			
Author(s)	Title	Publisher	Place
Camilli A. and Pellegrini G.	<i>Elementi di fonetica inglese</i>	Valmartina,	Firenze
Deering S. R.	<i>Un manuale per la pronuncia della lingua inglese secondo il metodo chiamato Resonator Scale con l'aiuto del Sistema Internazionale di simboli fonetici</i>	The British School of Milan	Milano
Mattu A.	<i>Fonologia inglese: brevi note di fonetica propedeutiche allo studio della lingua inglese</i> (2nd ed.)	Editrice Sarda	Cagliari

<sup>8</sup> Eng. transl.: “[...] after reading through the entire book, self-taught students will only need to perfect some slight aspects of pronunciation, at which point they can truly pride themselves on having studied English by themselves, which is quite something”.



---

 Conversation handbooks
 

---

Giglioli L.	<i>Manuale di conversazione inglese corredato di note grammaticali per il personale di albergo e pubblici esercizi in uso nei Corsi e nei centri di addestramento turistico alberghiero dell'E.N.A.L.C.</i>	Saturnia	Roma
-------------	---	----------	------

Vallese T. and Gargiulo W.	<i>A Conversation-Book for Students of English (4th ed.)</i>	Cappelli	Bologna
----------------------------	--	----------	---------

---

 Exercise books, phrase books and reading books
 

---

AnonB	<i>Un po' d'inglese: manuale pratico di nomenclatura e di fraseologia con pronuncia figurata</i>	Krachmalnicoff	Milano
-------	--	----------------	--------

Ballerini A.	<i>Esercizi di spelling, di lettura, di versione e riversione: The 20th century King's English grammar</i>	Stab. Tip. Piacentino	Piacenza
--------------	--	-----------------------	----------

Ceretti Borsini O.	<i>Yes: sillabario italiano-inglese / testo di O.C.B. Illustrazioni di Ivan Ketoff</i>	C. Manfredi	Milano
--------------------	--	-------------	--------

Charles A.	<i>Passi scelti per versione in Inglese</i>	Lef, Libreria ed. Fiorentina	Firenze
------------	---	------------------------------	---------

Cox H. and Novi T.	<i>Pleasant Hours, an English Reading Book (new and enlarged edition)</i>	Felice Le Monnier,	Firenze
--------------------	---	--------------------	---------

Franzinetti A. and Malgeri J.	<i>Can I help you to Learn English? Esercizi e letture per il primo anno di studio</i>	G. B. Paravia e C.	Torino
-------------------------------	--	--------------------	--------

Gallenga P. and Michelotti A.	<i>Brevi letture inglesi illustrate e argomenti per la conversazione (5th ed.)</i>	Società Editrice Internazionale	Torino
-------------------------------	--	---------------------------------	--------

Orlandi G.	<i>Raccolta di passi per esercizi di versione inglese (3rd ed.)</i>	C. Signorelli	Milano
------------	---	---------------	--------

---

The textbooks and materials for the study and practice of phonetics and pronunciation (Table 5) are a reflection of the great attention paid to the oral side of languages in this period. Clearly evident in some of the texts analysed are the principles of the oral method and the so-called 'situational teaching of a foreign language', with a structuralist imprint, which surpass the direct method as they rest on a theoretical and practical basis in applied linguistics. According to such approaches, the teaching of a foreign language starts with speaking and the material is first presented orally by the teacher and then in written form. This is also reflected in other texts from previous categories (see paragraphs 3.2.1

and 3.2.2 “Textbooks aimed at school students” and “Textbooks aimed at a wider / undifferentiated audience”); for example, Save’s grammar book has a written description of pronunciation in American English, “indispensabile a quanti abbiano rapporti commerciali, culturali, ecc., con gli Stati Uniti d’America” / “indispensable for those who have commercial, cultural, etc., connections with the United States of America” (1952: 9), with examples of Americanisms that are described and commented on through comparison with their British variants<sup>9</sup>. Some authors recommend that students listen to radio broadcasts to hear the accent of native speakers, a method that enables them to learn the language on their own. It is thus not by chance that two texts were sponsored by the BBC (British Broadcasting Corporation) (Elliot, Mackey, and Noonan 1952) and the British School of Milan (Deering 1952), two organisations that were active in promoting English language and culture worldwide by means of education, information and entertainment. The former, in particular, had in 1943 begun to experiment with teaching English using written, audio, and video materials as a way to strengthen ties with areas of Europe occupied during the war. These texts are from the period immediately before the ‘Linguaphone’ and ‘Phonoglotta’ conversation courses associated with the use of gramophones and radio-gramophones in schools. Balboni (2009: 61) notes that they were first acquired by schools in 1931 and then shelved under Fascism since “la volontà politica di autarchia [prevalse e finì] per escludere le lingue straniere dalla scuola italiana” / “the policy of autarchy came to predominate and foreign languages were excluded from Italian schools”. Much attention was paid to the International Phonetic Alphabet (IPA), though in the corpus of works analysed there are also authors who judge it to be ‘approximative’ and so suggest other systems of phonetic transcription (cf. Motta’s textbook *Quick and Easy. Nuovissimo metodo per lo studio della*

<sup>9</sup> See also *Grammatica ragionata della lingua inglese* by Vincenzo Grasso, 5th ed. (1952), where a seminal study by Harold Palmer, titled *The Oral Method of Teaching Languages*, from 1921, is mentioned. In this essay, the exercises are described as “a true gold mine of real phrases from everyday life, worth being learnt by heart, *sentence by sentence* [...]”. This underlines the approach advocated by proponents of oral methods, which became the benchmark for teaching the English language in the 1950s (cf. Richards and Rodgers 2014).

*lingua inglese: fonetica, grammatica, studio del vocabolario, avviamento alla conversazione...*, 1952). The texts *Elementi di fonetica inglese* by Camilli and Pellegrini (1952) and *Fonologia inglese: brevi note di fonetica propedeutiche allo studio della lingua inglese* by Mattu (1952) consist of elements of phonetics / phonology or preliminary notes for studying the English language. Deserving of particular attention is the small handbook *Un manuale per la pronuncia della lingua inglese secondo il metodo chiamato Resonator Scale con l'aiuto del Sistema Internazionale di simboli fonetici* by Deering (1952), which proposes an experimental method under the name of 'Resonator Scale'. The author says that it arose out of his experience as a teacher. The IPA phonetic symbols are shown and there is some practical advice on the phonation and articulation of English vowels and consonants from an angle of comparison with Italian ones. The text comes with "records" so that the student can listen to a mother tongue speaker for practice; for those who can read music, pentagrams with notes are added. This aspect also reflects the methodology and strategies of that period in which audio-oral and audio-lingual methods (cf. Barsi and Rizzardi 2019), which are able to make use of sound supports, proffered oral instructions as a way to achieve competence in speaking while putting to one side the study of grammar or literature as the main objectives in studying a foreign language.

The conversation handbooks follow an established practice deriving from pedagogical grammar books, in which the functional aspect is predominant. They are texts containing words and phrases deemed as being useful for conversational purposes. In the body of texts analysed, Vallese's handbook *A Conversation Book for Students of English* is for students, while Giglioli's *Manuale di conversazione inglese corredato di note grammaticali per il personale di albergo e pubblici esercizi in uso nei Corsi e nei centri di addestramento turistico alberghiero dell'E.N.A.L.C.* (1952) is intended for "personale di albergo e pubblici esercizi in uso nei corsi e nei centri di addestramento turistico alberghiero [...]" / "hospitality and public establishments personnel and use in tourism-hospitality courses and training centres [...]". The latter contains material with examples from real working contexts, thus covering specialised jobs, for example composing letters and advertisements in

hospitality, etc. The author's intention to adopt the practical-direct method is already expressed in the title.

The books with exercises are connected with learning programmes. They were probably adopted so that students would do the exercises by themselves for homework or during the holidays. These texts were collections of passages for translation into English (e.g., Charles; Orlandi) or practical handbooks containing vocabulary, phrases (e.g., AnonB), reading passages (e.g., Cox and Novi; Gallenga and Michelotti), or a mixture (e.g., Ballerini; Franzinetti and Malgeri). The book by Ceretti Borsini is aimed at children with targeted illustrations (Table 3). All were published in 1952.

### 3.2.4. Concluding remarks, limits and future developments

To conclude, it can be asserted that an analysis of the texts used for language teaching, particularly English, in Italy during a period that remains relatively unexplored compared to the entire second half of the 20th century (defined here as post-1960s) – a time when the study of foreign languages began to expand after the end of fascist autarchy – allows us to assess how the methods originating in Britain and North America permeated and were embraced by the Italian education system. This integration led to significant changes, as evidenced by research spanning two decades<sup>10</sup>.

This study also accounts for some aspects of ministerial policies in the education sector (one example will suffice – the fact that there were two different ways to access higher education: middle school and technical / commercial school) and in publishing that are certainly of interest to the historian of languages, and not only.

It is generally known that the Allied Military Government's Education Subcommittee restored conditions that were comparable to those prior to the fascist period without bringing about any paradigm-shifting reforms in the educational system. The study of foreign languages, which had been eliminated from middle, 'commercial', and elementary schools in 1940, was, however, reintroduced in 1945 into the second and

<sup>10</sup> See the activities led by HoLLT (<https://www.hollt.net/>) and CIRSIL (<https://cirsil.it/>) research networks for the history of language learning and teaching.

third grades of middle school, thanks to an emergency law decree by Justice and Education Minister Arangio-Ruiz (Balboni 2009: 60 and 75-77, cit. in Barsi 2023). Therefore, in view of this linguistic gap or autarchy, it appears to be appropriate to investigate the textbooks issued between 1950 and 1959 and to focus on a series of publications that were renewed over time. In this respect, an area which needs to be examined is the widely varying and open approaches that are applied in some experimental texts (for example, those for teaching pronunciation in the body of texts scrutinised), which would seem to reflect an even more variegated landscape of independent and alternative voices.

Finally, though still at an early stage, this quantitative exploration of archival catalogues shows the marked presence of English in the Italian school system and the success of some textbooks as opposed to others. Nonetheless, there is a need to investigate this phenomenon further and above all in terms of comparison with other languages taught in the decade in question (French, of course, being the main one) (cf. San Vicente 2019; Vicentini and Lombardini 2019).

So far, this research is necessarily incomplete since the online catalogue does not contain all the texts published in the period in question. In addition, some of the works found through the OPAC website search engine have not been catalogued with an exact date and are therefore not included in the body of texts referred to here, despite the decade 1950-59 being used as one of the filter criteria. Consequently, continuation of this research project in the future envisages consulting other online and paper archives and comparing the texts unearthed to other teaching materials.

## Bibliography

- ASCENZI, A.; SANI, R. (eds) 2005, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano, Vita e Pensiero.
- BALBONI, P.E. 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET.
- BARSI, M. 2018, "Studiare il francese a Milano negli anni Cinquanta. Un'analisi delle bibliografie universitarie", in M. Barsi, G. Iamartino (eds), *Le lingue*

- straniere nell'Università italiana, dall'Unità al 1980: percorsi di ricerca*, Seminario del Cirsil 2017, *Italiano Lingua Due* (10)1, 91-117.
- BARSI, M. 2023, *1952: esempio per un repertorio dei manuali di francese in Italia negli anni Cinquanta*, in J.C. Barbero, G. Bazzocchi, F. Bermejo, C. Castillo Peña, A.L. de Hériz., H.E. Lombardini, E. Pérez, M.T. Sanmarco Bande, M. Valero (eds) (2023), *Somos nos y somos otros, Estudios dedicados a Félix San Vicente*, Collana Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, Bologna, Bologna University Press, 881-897.
- BARSI, M.; RIZZARDI, C. 2019, *Metodi e materiali per la didattica del francese e dell'inglese nel tempo*, Milano, LED Edizioni.
- BERKENKOTTER, C. 2007, "Genre Evolution? The Case for a Diachronic Perspective", in V. Bhatia, J. Flowerdew and R.H. Jones (eds), *Advances in Discourse Studies*, London-New York, Routledge, 178-191.
- BONETTA, G. 1997, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti.
- BUTZKAMM, W.; CALDWELL, J. 2009, *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen, Narr.
- CALLOWAY, N. 2017, *Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact*, Abingdon, Routledge.
- CHIOSSO, G. 2004, "La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica", in C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento: la tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia. Atti del convegno*, Firenze 21-22 febbraio 2003, Firenze, Pagnini, 175-195.
- CHRISTIANSEN, T.W. 2015, "The Rise of English as the Global Lingua Franca. Is the World Heading Towards Greater Monolingualism or New Forms of Plurilingualism?", *Lingue e Linguaggi* 15, 129-154.
- CIRSIL – CENTRO DI RICERCA INTERUNIVERSITARIO SULLA STORIA DEGLI INSEGNAMENTI 2024 (<https://cirsil.it/>).
- COOK, G. 2010, *Translation in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CORDIÉ, C. 1964, *Commento ai programmi di lingua e letteratura francese*, New ed., Milano, Marzorati.
- CRYSTAL, D. 2003, *English as a Global Language*, 2nd ed., Cambridge-New York, Cambridge University Press.
- DAL PASSO, F.; LAURENTI, A. 2017, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos.
- DE MAURO, T. 1977, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- GALFRÉ, M. 2005, *Il regime degli editori*, Roma-Bari, Laterza.

- GENOVESI, G. 2006, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- HOLLT - RESEARCH NETWORK FOR HISTORY OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING 2024 (<https://www.hollt.net>).
- HUDSON, R.; WALMSLEY, J. 2005, *English Grammar and Teaching in the Twentieth Century*, *Journal of Linguistics* 41(3), 593-622.
- JENKINS, J. 2015, *Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca*, *Englishes in Practice* 2(3), 49-85.
- KACHRU, B.B.; KACHRU, Y.; NELSON, C.L. 2006, *The Handbook of World Englishes*, Oxford, Blackwell.
- KHALAF, O. 2019, "Censura e controcensura. I testi didattici inglesi nella scuola secondaria tra ideologia fascista e defascistizzazione", in A. Vicentini e H. E. Lombardini (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* [I quaderni del CIRSIL 13], Bologna, Clueb, 209-224.
- MANDICH, A.M. (2007), "L'editoria per la lingua francese in epoca fascista", in Mandich A.M. e Ranzani B. (eds), *L'editoria italiana per le lingue*, Proceedings of the Bologna CIRSIL seminar "Storia e geografia dell'editoria per le lingue straniere. Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici. Quale coordinamento per i centri di ricerca sulla storia degli insegnamenti linguistici?", Bologna, 12 e 13 gennaio 2006 [I quaderni del CIRSIL 6], Bologna, Clueb, 1-36.
- MAURANEN, A.; VETCHINNIKOVA, S. 2021, *Language Change: The impact of English as a Lingua Franca*, Cambridge, Cambridge University Press (online <https://doi.org/10.1017/9781108675000>).
- MCLELLAND, N.; SMITH, R. 2018, *The History of Language Learning and Teaching II: 19th-20th Century Europe*, Oxford, Legenda.
- MORANDI, M. 2014, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, Franco Angeli.
- NAVA, A. 2018, "How Did Language Professionals Study English Grammar in Italian Universities before 1980?", *Italiano LinguaDue* 10(1), 209-223.
- NAVA, A. 2019, "Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is Presented in English Language Teaching Materials Published in Italy in the Late Nineteenth/Early Twentieth Centuries?", in A. Vicentini; H.E. Lombardini (eds), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* [Quaderni del CIRSIL 13], Bologna, Clueb, 123-143.
- NAVA, A. 2021, "A View from the Continent: Describing Spoken English and its Grammar in the Mid-20th Century in Italy", *Expressio* 5, 141-159.
- NAVA, A. 2022, "Beyond Monolingualism: A View from the Past", *Italiano LinguaDue* 14(2), 227-236.

- OPAC – CATALOGO OPAC DEL SISTEMA BIBLIOTECARIO NAZIONALE (online <https://opac.sbn.it>).
- PALMER, H. 1921, *The Oral Method of Teaching Languages*, Cambridge, Heffer and sons Ltd.
- PELLANDRA, C. 2004, *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici* [Quaderni del CIRSIL 3], Clueb, Bologna.
- PIREDDU, S. 2023, “*Le lingue estere 1934-1950: Building Conscience, Advertising Teaching, across Ideologies*”, Presentation delivered at the International Inter-association (History of Language Teaching) Conference, University of Algarve, Faro, Portugal, 28-30 June 2023.
- RANZANI, B. 2007, *L’editoria italiana per l’insegnamento delle lingue straniere: storia e geografia*, in Mandich A.M.; Ranzani B. (eds), *L’editoria italiana per le lingue, Proceedings of the Bologna CIRSIL seminar “Storia e geografia dell’editoria per le lingue straniere. Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici. Quale coordinamento per i centri di ricerca sulla storia degli insegnamenti linguistici?”*, Bologna, 12 e 13 gennaio 2006 [I quaderni del CIRSIL 6], Bologna, Clueb, 1-97.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. 2014, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 3<sup>rd</sup> ed.
- ROMAGNUOLO, A. 2019, “Higher Education Reforms and ESL Teaching: The Italian Case”, in D. Tatsuki (ed.), *Kobe City University of Foreign Studies’ Journal of Research Institute* 59, 99-116.
- RUNDLE, C. 2021, “Le traduzioni nella storiografia sul fascismo”, *Tradurre pratiche, teorie, strumenti* 20, 1-25.
- SAN VICENTE, F. (ed.) 2019, *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni*, Bologna, CLUEB.
- SEOANE, E.; SUÁREZ-GÓMEZ, C. 2016, *World Englishes. New Theoretical and Methodological Considerations*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- SMITTERBERG, E. 2005, *The Progressive in 19th Century English. A Process of Integration*, Rodopi, Amsterdam
- VETTORELLI, P.; LOPRIORE, L. 2014, “Women’s Voices in English Course-books in Italy: A Synchronic Survey from the 50s to the 80s”, *Lingue e Linguaggi* 10, 137-167.
- VICENTINI, A. 2019, “Imparare l’inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l’Ateneo Prealpino”, in A. Vicentini e H.E. Lombardini (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* [I quaderni del CIRSIL 13], Bologna, Clueb, 245-262.



- VICENTINI, A. 2023, “1952: primi passi verso una catalogazione di testi per l’insegnamento dell’inglese in Italia negli anni Cinquanta”, in J.C. Barbero, G. Bazzocchi, F. Bermejo, C. Castillo Peña., A.L. de Hériz., H.E. Lombardini, E. Pérez, M.T. Sanmarco Bande, M. Valero (eds) (2023), *Somos nos y somos otros, Estudios dedicados a Félix San Vicente*, Collana Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, Bologna, Bologna University Press, 881-897.
- VICENTINI, A.; LOMBARDINI, H.E. (eds) 2019, *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico* [I quaderni del CIRSIL 13], Bologna, Clueb, 245-262.

---

---

# Per una storia del metodo glottodidattico della grammatica valenziale

Silvia Gilardoni

Università Cattolica del Sacro Cuore

**RIASSUNTO:** Nel presente lavoro si ripercorrono le origini del modello della grammatica valenziale proposta da Lucien Tesnière con riferimento alla sua applicazione didattica, con l'intenzione di evidenziare il contributo di tale modello alla storia della glottodidattica. A partire dalle riflessioni e dai suggerimenti metodologici dello stesso Tesnière e poi di alcuni studiosi che hanno diffuso la teoria valenziale nella prospettiva dell'insegnamento linguistico, si delineano le ragioni dell'efficacia glottodidattica del modello, come strumento e metodo per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative.

**PAROLE CHIAVE:** grammatica valenziale, teoria valenziale, storia della glottodidattica, educazione linguistica, insegnamento della grammatica.

**ABSTRACT:** In this paper we trace the origins of the valency grammar model proposed by Lucien Tesnière, with reference to its pedagogic application, aiming at highlighting the contribution of this model to the history of language teaching. Starting from Tesnière's own theory and methodological suggestions and then considering the reflections of some scholars who have disseminated the valency theory in the perspective of language teaching, we outline the reasons for the effectiveness of the model in language teaching and learning, as a tool and method for the metalinguistic reflection and the development of linguistic-communicative skills.

**KEYWORDS:** valency grammar, valency theory, history of language teaching, language education, teaching grammar.

## 1. Introduzione

Il contributo di Lucien Tesnière, con il suo modello sintattico basato sul concetto di valenza, è ampiamente noto e riconosciuto per la sua rilevanza nella storia degli studi linguistici, come emerge in particolare dalle numerose ricerche sviluppatesi nel filone della cosiddetta grammatica della dipendenza (*Dependancy Grammar*) o grammatica valenziale (Kahane, Osborne 2015; Neveu, Roig 2022).

In questo lavoro non si vuole però soffermarsi su riflessioni di linguistica teorica, quanto piuttosto considerare il modello tesneriano nella storia della didattica delle lingue, ripercorrendo le origini della sua applicazione all'insegnamento linguistico. Dopo aver evidenziato gli elementi di interesse glottodidattico che caratterizzano l'opera stessa di Tesnière, si prende in esame il contributo di alcuni tra i primi e principali studiosi che hanno diffuso le idee tesneriane nell'insegnamento delle lingue, così da poter individuare le ragioni dell'efficacia del modello valenziale come strumento e metodo per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative.

## 2. Lucien Tesnière e gli *Eléments de syntaxe structurale*: dalla teoria alla pratica

La glottodidattica è la disciplina che si occupa dell'educazione linguistica, avendo "per oggetto l'insegnamento-apprendimento delle lingue", secondo la definizione di Giovanni Freddi (1994: 1), e come tale presenta una natura interdisciplinare e teorico-pratica (Freddi 1991; Porcelli 1994: 1-25; Balboni 2015: 7-11): diverse conoscenze e competenze legate alle scienze coinvolte nel processo dell'apprendimento/insegnamento linguistico, quali le aree linguistico-comunicativa, socio-antropologica, neuro-psicologica e pedagogica, concorrono a delineare contenuti e finalità dell'educazione linguistica nella sua dimensione pratico-applicativa, ossia nel contesto della classe di lingua.

Considerando gli studi di Tesnière, occorre osservare che la dimensione teorico-pratica caratterizza sin dalla sua genesi il lavoro dello studioso, in cui la finalità didattica risulta strettamente correlata alla ricerca

scientifico e all'analisi linguistica. Tale aspetto viene sottolineato chiaramente dal linguista e germanista Jean Fourquet, collega e amico di Tesnière, nella prefazione alla prima edizione dell'opera *Eléments de syntaxe structurale*, pubblicata postuma nel 1959, lo studio teorico principale di Tesnière, in cui viene elaborato il modello della grammatica valenziale<sup>1</sup>.

Tesnière fu un appassionato studioso delle lingue e nello stesso tempo un insegnante di lingue, docente di lingue slave e di francese a slavofoni; fu un insegnante poliglotta, come lo ricorda la nipote Marie-Hélène Tesnière (2022: IX-XI). Fourquet (1959: 3) osserva, dunque, che Tesnière, nella sua esperienza come insegnante e come apprendente di lingue, era ben consapevole che l'apprendimento della morfologia e della sintassi, se ridotto a una lista di vincoli grammaticali, non consente di raggiungere una vera competenza comunicativa nella lingua:

Il refaisait sur les étudiants auxquels il enseignait les langues slaves, et les étudiants étrangers auxquels il enseignait le français, l'expérience qu'il avait faite lui-même: apprendre la morphologie, et une syntaxe réduite à l'énumération des servitudes grammaticales, c'est rester devant le seuil à franchir, celui de la naissance de l'expression selon les structures propres à une langue donnée.

Da qui l'idea di proporre un metodo di analisi per la descrizione e la comprensione delle strutture frasali delle diverse lingue, che potesse poi essere applicato all'insegnamento delle lingue straniere (Fourquet 1959: 3):

Ce qu'il concevait était une méthode d'analyse que chaque pays appliquerait à la langue nationale, pour en faire comprendre le fonctionnement. L'expérience ainsi acquise pourrait être transportée dans l'enseignement d'une langue étrangère, si on éclairait la structure propre de cette langue selon la même méthode.

Il forte legame tra la riflessione teorica e la pratica didattica è testimoniato anche dalle sperimentazioni della teoria sintattica che Tesnière stesso condusse a Montpellier per l'insegnamento del francese in classi

<sup>1</sup> Sulla biografia di Tesnière e la genesi dell'opera si veda, tra gli altri, Kahane, Osborne (2015: XXXI-XXXVII).

di scuola elementare negli anni Trenta e primi anni Quaranta del Novecento. Da questa esperienza nacque il progetto di un programma curricolare e di un syllabo per la didattica del francese rivolto ad allievi dai 7 ai 14 anni, che fu pubblicato nella parte conclusiva degli *Eléments de syntaxe structurale* con il titolo *Programme d'étude de la syntaxe structurale* (cap. 277)<sup>2</sup>. Come ben ricostruisce lo studio di Michèle Verdelhan Bourgade (2022), nonostante il successo ottenuto, non fu possibile però ampliare e proseguire le sperimentazioni, che si interruppero a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale, ma anche per una serie di altri fattori. Insieme alle motivazioni storiche, la studiosa segnala altre ragioni che hanno contribuito al mancato sviluppo delle applicazioni didattiche della teoria tesnèriana in Francia (Verdelhan Bourgade 2022: 378-380): il problema della resistenza all'innovazione che in genere caratterizza il contesto delle istituzioni educative; l'incompletezza del lavoro data dalla tendenza di Tesnière a sviluppare temi sempre nuovi, ma anche dal successivo sopraggiungere della malattia; l'evoluzione e il dibattito interno alla didattica del francese, condizionata prima da un limitato riconoscimento del ruolo di Tesnière nella linguistica strutturale e poi dal passaggio alle idee chomskiane.

Occorre ricordare anche che, diversamente dal successo e dalla diffusione del modello generativo di Noam Chomsky con la sua opera *Syntactic Structures* apparsa nel 1957, gli *Eléments de syntaxe structurale* ebbero solo una seconda edizione e una prima traduzione nel 1980 in tedesco, cui seguirono la traduzione russa (1988), spagnola (1994), italiana (2001), giapponese (2007), fino alla recente traduzione integrale in lingua inglese (2015). Come osserva Cristiana De Santis (2016: 25), tra le ragioni della fortuna tardiva dell'opera di Tesnière, insieme ad alcuni aspetti come la mole del volume (di 670 pagine) e la difficoltà della terminologia innovativa, va menzionata da un lato la "relativa solitudine in cui elaborò il suo modello" e dall'altro le "sue preoccupazioni prevalentemente pedagogiche", che possono aver influenzato un interesse ridotto da parte dell'ambiente accademico di area linguistica. Sarà, tuttavia, proprio l'impostazione pedagogica del modello a renderlo "uno

<sup>2</sup> Per le citazioni tratte dell'opera *Eléments de syntaxe structurale* di Tesnière indichiamo i riferimenti a capitoli e paragrafi.

strumento applicabile con successo nella didattica delle lingue classiche e moderne” (De Santis 2016: 25). La sua potenzialità nell’applicazione alla didattica delle lingue rappresenta, dunque, il punto di forza della teoria di Tesnière e consente di collocare il contributo dello studioso nel percorso della storia della glottodidattica.

L’interesse glottodidattico di Tesnière risulta evidente sin dalle prime pagine della sua opera, quando presenta la nozione di frase come una struttura gerarchica di connessioni, focalizzando l’attenzione sin da subito sul processo di produzione e comprensione linguistica, che sta alla base della competenza comunicativa in una determinata lingua; viene evidenziato, infatti, il ruolo attivo del parlante nel dover stabilire connessioni per costruire frasi e comunicare efficacemente, oppure nel doverle riconoscere per comprendere la lingua:

Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l’insieme di connessioni che uniscono le varie parole (cap. 1, §§ 9-10).<sup>3</sup>

Tesnière introduce poi la rappresentazione grafica delle connessioni, resa attraverso il noto “stemma”, un grafo ad albero rovesciato, che “mostra chiaramente la gerarchia delle connessioni”, visualizzando “la struttura della frase” e le relazioni gerarchiche che determinano il significato della frase (cap. 3, § 9). In uno stemma il verbo si colloca in alto, in quanto rappresenta l’elemento centrale della frase, e ad esso si collegano altri elementi, i cosiddetti “attanti”, i partecipanti al processo verbale, e gli eventuali “circostanti” che esprimono le circostanze di tempo, modo, luogo, causa ecc. (cap. 30, §§ 1-7). Ricorrendo ad un’immagine metaforica, Tesnière definisce il nucleo della frase come un “piccolo dramma”, in cui il verbo esprime il “processo” della rappresentazione scenica, che richiede degli “attori” e determinate “circostanze”, rispettivamente gli “attanti” e i “circostanti” nella frase.

Con il concetto di valenza, espresso con un’altra famosa metafora, tratta dal campo della chimica, viene indicato il numero di attanti cui un

<sup>3</sup> I passi degli *Eléments de syntaxe structurale* citati in lingua italiana sono tratti dalla traduzione italiana dell’opera del 2001 (Tesnière 2001 [1959]).

verbo si associa, consentendo così di individuare le relazioni di dipendenza richieste dal verbo stesso.

Lo “stemma” costituisce una “rappresentazione visiva di un concetto astratto”, ossia “lo schema strutturale della frase” (cap. 3, §§ 9-10). E lo studioso segnala in proposito “il favore che tali rappresentazioni concrete di concetti astratti incontrano in generale nell’insegnamento”, richiamandosi a una pratica diffusa tra gli insegnanti di lingue, nell’analisi grammaticale tradizionale, che erano soliti invitare gli studenti “a costruire le frasi scritte sia in latino, sia nelle lingue vive” (cap. 3, §§ 12-13). Lo stemma però, per Tesnière, non è funzionale solo alla riflessione linguistico-grammaticale attraverso la ricostruzione della struttura frasale, ma è pensato anche come uno strumento per “esprimere l’attività locutoria” (cap. 3, §§ 11). Attraverso lo stemma è possibile mostrare il passaggio dall’ordine lineare della catena parlata all’ordine gerarchico e strutturale della frase e, all’inverso, dall’ordine strutturale a quello lineare del testo: “Costruire, o fissare lo stemma di una frase, significa trasformarne l’ordine lineare in ordine strutturale. [...] Viceversa, costruire una frase significa trasformare l’ordine strutturale in ordine lineare, disponendo sulla catena parlata le parole che costituiscono lo stemma” (cap. 6, §§ 2-3). In questo modo, grazie alla visualizzazione con gli stemmi, viene favorito il processo di produzione e comprensione testuale: come afferma Tesnière, infatti, “parlare una lingua significa trasformarne l’ordine strutturale in ordine lineare, e viceversa capire una lingua significa trasformare l’ordine lineare in ordine strutturale” (cap. 6, § 4).

Come appendice del suo monumentale lavoro, Tesnière ha lasciato anche delle *Indications pédagogiques* (cap. 276), una serie di suggerimenti per l’impiego didattico della teoria sintattica proposta<sup>4</sup>.

Tesnière segnala, in primo luogo, la necessità di avere attenzione e prudenza nell’applicazione del metodo valenziale, in considerazione della possibile difficoltà nell’adottare una prassi innovativa soprattutto da parte degli insegnanti, abituati a utilizzare la grammatica tradizionale, ma anche per gli studenti, se hanno già lavorato solo con il metodo tradizionale. Il docente saprà valutare nella sua esperienza il contesto e le

<sup>4</sup> La sezione non è presente nella traduzione italiana dell’opera.



modalità adeguate all'utilizzo del metodo in classe. Un'analoga riflessione riguarda l'uso della terminologia: Tesnière osserva che, se certamente la nuova terminologia consente di semplificare la terminologia tradizionale, rivelando l'identità profonda di numerosi fenomeni apparentemente diversi, essa dovrà essere introdotta gradualmente e potrà anche conciliarsi con i termini tradizionali, come l'esperienza stessa ha dimostrato: "L'expérience a montré que le panachage entre les deux terminologies, quand il s'impose, ne présente pas de gros inconvénients et est parfaitement réalisable" (cap. 276, § 11).

L'Autore suggerisce anche la possibilità di sostituire alcuni termini con espressioni più accessibili e trasparenti per gli studenti; in una classe elementare, ad esempio, l'insegnante, anziché usare il termine *stemma*, potrà invitare gli allievi a "dessiner la phrase" (cap. 276, § 12).

Un altro aspetto che viene sottolineato riguarda il ruolo essenziale della rappresentazione grafica, che risulta strettamente correlata alla teoria, offrendo un metodo che consente di cogliere la natura della frase "dans toute sa variété et dans toute sa complexité vivante" (cap. 276, § 12). In tal senso l'applicazione del metodo richiede una classe viva e attiva, in cui l'uso degli stemmi, pur codificato nelle procedure, deve essere inteso come uno strumento per facilitare la comprensione e non come lo scopo delle attività; l'analisi stemmatica, inoltre, non può essere imposta agli studenti in modo rigido e applicata meccanicamente, ma il discente dovrà essere guidato alla scoperta della struttura delle frasi attraverso gli stemmi:

La **classe** que s'inspirera de cette doctrine et de cette méthode devra donc avant tout rester **vivante**. Certes la nécessité d'une certaine unité a amené à codifier dans quelque mesure les procédés de représentation stemmatique. Mais on n'oubliera jamais que le **stemma** est un **moyen** de compréhension, non un **but** en lui-même. [...]

D'autre part, la classe doit être **active**. C'est à dire que le **stemma** ne doit pas y être imposé comme une vérité dogmatique. Il faut, au contraire, les amener à le trouver eux-mêmes (cap. 276, §§ 13-16).<sup>5</sup>

Solo in questo modo lo stemma potrà servire come "mode d'expression grammaticale personnel et vivant" e come strumento per mostrare

<sup>5</sup> Il grassetto è nel testo.

la relazione tra l'ordine lineare e l'ordine strutturale delle frasi (cap. 276, §17).

In riferimento alla progettazione didattica, Tesnière ricorda poi la necessità di rispettare il principio pedagogico della progressione della complessità, suggerendo di iniziare gradualmente con frasi e stemmi più semplici e procedere verso le strutture più complesse, con l'adozione di un approccio a spirale o "a palla di neve", per usare la metafora dell'Autore:

Certes le principe à respecter en bonne pédagogie devant être celui de la **complexité croissante**, il y a lieu de commencer par les phrases et les stemmas plus simples. Mais à partir d'un certain moment il est possible de développer le schème acquis dans différentes directions. [...] Pratiquement, il y a lieu de pousser à la fois et petit à petit dans toutes les directions, en passant constamment de l'une à l'autre, de façon à arrondir insensiblement le cercle des faits plus compliqués qui viennent se ranger autour du schème central simple. En un mot, on commencera par établir une phrase simple, puis on fera la **boule de neige** (cap. 276, §§ 27-29).<sup>6</sup>

Nell'azione didattica, inoltre, l'insegnante sarà chiamato a seguire l'interesse e i bisogni degli studenti, con la possibilità di modificare il piano prefissato per affrontare le questioni sollevate dagli studenti stessi nel lavoro in classe, mantenendo il suo ruolo autorevole di guida e supervisione, ma nello stesso tempo valorizzando l'interesse manifestato dagli allievi:

Aussi bien le maître sera-t-il souvent amené à modifier son plan au fur et à mesure des péripéties de la classe et des tribulations de la phrase d'où il sera parti. Il se rendra vite compte que son enseignement sera d'autant plus profitable qu'il saura mieux suivre les fluctuations et les remous de l'esprit de ses élèves, et que son rôle est de les canaliser, non de les paralyser. [...] Tout en maintenant bien entendu son autorité et sa haute direction, il aura parfois avantage à suivre le plan que lui soufflera l'**intérêt manifesté par les élèves**, intérêt qu'il est parfois si difficile de provoquer qu'il ne faut pas manquer d'en profiter quand il s'établit de lui-même (cap. 276, §§ 31-32).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Il grassetto è nel testo.

<sup>7</sup> Il grassetto è nel testo.

Le riflessioni e le indicazioni proposte, oltre a sottolineare aspetti centrali in una prospettiva pedagogica generale, quali la gradualità e la progressione didattica e la centralità dello studente con il suo bisogno e interesse, sono da considerarsi, anche per la loro attualità, nel quadro delle tendenze della glottodidattica contemporanea.

Il nesso tra l'apprendimento della struttura della lingua e lo sviluppo della comprensione e produzione linguistica, implicato nel metodo dell'analisi stemmatica, evidenzia il ruolo della competenza linguistico-grammaticale nell'insegnamento delle lingue. Basti ricordare, in proposito, la nozione di "competenza linguistica" illustrata nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), quella "conoscenza e capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato", che rappresenta un "aspetto centrale della competenza comunicativa" (Consiglio d'Europa 2002: 134-141). Nel *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa 2020: 141) viene ribadita la "primaria importanza" del "repertorio linguistico generale", inteso come il repertorio morfo-sintattico compreso nei diversi aspetti della competenza linguistica, ai fini dell'uso della lingua e del suo apprendimento.

In relazione allo sviluppo di tale competenza, nell'ambito dell'educazione linguistica si è assistito ad un cambiamento di prospettiva, con il passaggio dal concetto di "insegnamento della grammatica", secondo cui l'insegnante descrive e trasmette regole che lo studente deve applicare con attività di fissazione e riutilizzo, al concetto di "riflessione sulla lingua" – per usare la terminologia diffusa nella glottodidattica italiana (Balboni 2015: 193-194). Nel processo di riflessione sulla lingua, l'apprendente viene guidato dall'insegnante in un percorso di scoperta delle strutture e del funzionamento della lingua; come ricorda Lo Duca (2019: 256), l'attenzione è "sull'allievo che riflette, che deve essere indotto e guidato a riflettere sulla lingua, piuttosto che sull'insegnante che spiega".<sup>8</sup>

Il metodo inaugurato da Tesnière anticipa questa concezione, con la sua idea di una classe viva e attiva come condizione per usare gli stemmi in modo efficace, attraverso un lavoro sulla lingua senza schemi prefis-

<sup>8</sup> Per una ricostruzione del dibattito sul concetto di riflessione sulla lingua, in opposizione all'insegnamento della grammatica, con attenzione all'ambito dell'educazione linguistica in Italia, si rimanda a Lo Duca (2013: 155-193).

sati, in cui l'insegnante accompagna il discente nella riflessione e nell'uso della lingua, come un mondo da osservare ed esplorare.

### 3. La teoria valenziale come metodo per la didattica delle lingue: il contributo di Gerhard Helbig

Data la potenzialità di utilizzo in campo didattico, il modello della grammatica valenziale elaborato da Tesnière si è diffuso “a livello internazionale”, come ricordano Bianco *et al.* (2015: 9), “prima nell'insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue”. La prima ricezione del modello di Tesnière in prospettiva glottodidattica si afferma, infatti, a partire dagli anni Sessanta nell'ambito degli studi sulla lingua tedesca e nell'insegnamento del tedesco come L2 (*DaF - Deutsch als Fremdsprache*).

Uno dei principali sostenitori e rappresentanti della teoria valenziale nella didattica DaF è stato Gerhard Helbig (Welke 2011: 3). Helbig apparteneva a un gruppo di germanisti dello Herder-Institut di Lipsia, una istituzione dell'allora Repubblica Democratica Tedesca “incaricata della promozione del tedesco all'estero” con diversi lettori e istituti in paesi socialistici e neutrali (Rieger 2006: 183). A lui si deve un saggio programmatico per l'affermazione del modello valenziale nell'insegnamento del tedesco come L2, così come nella didattica delle lingue in generale: si tratta di uno studio pubblicato nel 1965 sulla rivista dello Herder-Institut *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, con il titolo “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”.

Il saggio prende avvio da una preoccupazione didattica dello studioso, in riferimento a un errore frequente riscontrato in apprendenti della lingua tedesca, che formano frasi come *\*Ich besuche* o *\*Ich gebe*, per analogia con espressioni come *Ich trinke*, *Ich höre*. Helbig osserva come la classica distinzione tra verbi transitivi e verbi intransitivi non risulta funzionale a spiegare questi fenomeni, che invece possono essere compresi grazie al concetto di valenza dei verbi. Quella nozione di valenza introdotta da Tesnière negli studi linguistici viene individuata, dun-

que, come strumento efficace non solo per la descrizione scientifica del linguaggio, ma anche per l'insegnamento delle lingue<sup>9</sup>:

[...] der Valenzbegriff – genügend formalisiert – ist nicht nur fruchtbar für die wissenschaftliche Sprachbeschreibung, sondern auch – das zeigen Erfahrungen im Deutschunterricht für Ausländer – im Fremdsprachenunterricht (Helbig 1965: 21).

Helbig propone, quindi, quattro fasi di lavoro necessarie per un'applicazione della teoria valenziale nella prospettiva della didattica linguistica.

In primo luogo, occorre prevedere una formalizzazione del concetto di valenza che possa risultare valida sia sul piano della descrizione linguistica sia a livello didattico. Pur non potendo approfondire in questa sede le osservazioni dello studioso, che lamenta una scarsa chiarezza a livello teorico in merito alla nozione di valenza diffusa negli studi linguistici in quel periodo, possiamo ricordare, tuttavia, i presupposti teorici individuati da Helbig per un impiego efficace della valenza nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere: la centralità del verbo nella strutturazione della frase, su cui si basa il modello tesneriano, ma che affonda le sue radici nella riflessione linguistico-grammaticale dell'antichità greco-latina (Rieger 2006: 179-180); l'individuazione di un metodo per distinguere i componenti della frase strutturalmente necessari da quelli non necessari, attraverso la cosiddetta "Weglassprobe", proposta dal germanista Hans Glinz, o la "Eliminierungstransformation" della grammatica trasformazionale, ossia la cancellazione di uno o più elementi per verificarne la obbligatorietà o meno per la struttura della frase (Helbig 1965: 16-17)<sup>10</sup>; il

<sup>9</sup> Helbig sottolinea come l'idea di valenza fosse già presente in studi precedenti e ricorda l'intuizione di Karl Bühler nella sua *Sprachtheorie* (1934), con il concetto di *Leerstellen*, spazi vuoti collegati a parole di una data classe lessicale da riempire con parole di altre determinate classi lessicali: "die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen" (K. Bühler, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer, 1934).

<sup>10</sup> Lo studioso rimanda all'opera di Glinz *Die innere Form des Deutschen* del 1961 e, per il filone della grammatica trasformazionale, al saggio di Zellig Harris *Co-occurrence and Transformation in Linguistic Structure* del 1957 e a *Syntactic Structures* di Chomsky.

riconoscimento della possibile necessità, a livello strutturale della frase, non solo di soggetto e oggetto, ma anche della determinazione avverbiale, che, se è necessaria, rientra tra le valenze del verbo<sup>11</sup>.

In un secondo momento si deve stabilire da un punto di vista quantitativo il numero delle valenze per ogni verbo della lingua considerata, individuando i cosiddetti *Mitspieler*, gli attanti di Tesnière, e distinguendo gli elementi obbligatori da quelli facoltativi.

Per un corretto uso della lingua occorre poi definire le valenze anche da un punto di vista qualitativo (Helbig 1965: 21):

Für den richtigen Gebrauch genügt aber nicht die Festlegung der quantitativen Zahl der Valenzen: darüber hinaus muss auch die qualitative Art der Valenzen bestimmt werden. So ist es für *legen* <sub>3</sub> etwa notwendig ein Subjekt, ein Objekt und eine Richtungsbestimmung, für *waschen* <sub>2</sub> S<sub>n</sub> und S<sub>a</sub> (d.h. Substantiv im Nominativ und Akkusativ).

Un quarto aspetto, infine, riguarda la necessità di individuare le restrizioni che il verbo pone ai diversi attanti; il verbo tedesco *waschen*, ad esempio, richiede come sostantivo al caso nominativo un essere animato, mentre il secondo *Mitspieler*, al caso accusativo, può non essere espresso oppure può essere rappresentato da un essere animato o da un oggetto. Un apprendente potrà così generare frasi corrette: “Auf Grund dieser Angaben könnten folgende Sätze vom Ausländer richtig generiert werden: Die Mutter wäscht - Die Mutter wäscht das Kind - Die Mutter wäscht sich - Die Mutter wäscht das Geschirr” (Helbig 1965: 21).

Un lavoro sistematico sulla valenza dei verbi presuppone, pertanto, una ricerca sull'intero sistema verbale di una lingua e può contribuire a ridurre le difficoltà e gli errori degli apprendenti, come ricorda Helbig (1965: 22):

<sup>11</sup> In riferimento alla lingua tedesca Helbig (1965: 20) osserva che, se la determinazione avverbiale è da considerarsi come valenza del verbo, nel caso della frase negativa la negazione precede la determinazione avverbiale (es. *Ich lege das Buch dorthin / Ich lege das Buch nicht dorthin / \*Ich lege das Buch dorthin nicht*), in quanto è strettamente legata al verbo, analogamente a quanto avviene nei verbi separabili (*Er kommt heute nicht an*) o con infiniti e participi (*Er wird morgen nicht kommen; Er ist heute nicht gekommen*).

[...] Freilich setzt eine systematische Arbeit mit der Valenz des Verbs eine genauere Untersuchung des gesamten Verbalsystems voraus. Wenn das einmal geleistet ist, wird die anfangs genannte Schwierigkeit, Leerstellen beim Verb richtig auszufüllen, im Deutschunterricht für Ausländer erheblich vermindert.

Il modello valenziale verrà integrato nel manuale di grammatica per l'insegnamento della lingua tedesca come L2 dal titolo *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, che Helbig scrive insieme a Joachim Buscha, un altro germanista dello Herder-Institut di Lipsia, e che viene pubblicato in una prima edizione nel 1970 dalla Verlag Enzyklopädie Leipzig e poi riproposto in una nuova edizione per i tipi di Langenscheidt nel 1991.

Dall'applicazione della teoria tesneriana alla didattica delle lingue prende avvio anche il lavoro del primo dizionario valenziale per la lingua tedesca, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, redatto da Helbig e Wolfgang Schenkel e pubblicato per la prima volta nel 1969. Il dizionario è destinato all'insegnamento del tedesco come lingua straniera e, come sottolinea Welke (2011: 3), rappresenta quell'idea di base della teoria della valenza, che si correla a un chiaro scopo didattico: "Hast Du das Verb, so hast Du auch den Satz".

Si apre così la strada di una proficua interazione tra la lessicografia e l'insegnamento delle lingue, che vede nei dizionari valenziali uno strumento in grado di rispondere ai bisogni degli apprendenti di una lingua straniera (Nardon 1998; Rieger 2006).

#### 4. Il modello valenziale nelle *Lezioni di glottodidattica di Germano Proverbio* e nella *grammatica italiana di Francesco Sabatini*

Alle origini della diffusione del modello valenziale di Tesnière nella didattica delle lingue si colloca anche Germano Proverbio, docente di Didattica delle lingue classiche prima presso il Pontificio Ateneo Salesiano di Roma e poi, dal 1974, all'Università di Torino, dove assunse anche

la cattedra di Glottodidattica, che tenne fino alla conclusione della carriera nel 1999<sup>12</sup>.

Proverbio, seguendo gli studi di area germanistica, suggerisce di orientarsi al modello della grammatica della dipendenza in particolare nella didattica del latino, secondo la proposta di Heinz Happ, di cui offre in traduzione il saggio *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen* del 1976 nella raccolta antologica di studi di linguisti europei *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali* (Happ 1979). Per l'insegnamento del latino, Proverbio (1979: 19) riconosce il vantaggio del modello di Tesnière rispetto alla grammatica tradizionale, in relazione alla possibilità di attribuire definizioni di natura funzionale alle parti della frase:

Il modello di Tesnière (detto anche della grammatica della dipendenza) ci offre l'indubbio vantaggio di poter dare definizioni funzionali (e non "nozionali") delle parti dell'enunciato, che costituivano le categorie dell'analisi logica: così il soggetto può essere definito il Complemento 1 del verbo, il complemento oggetto Complemento 2, il complemento indiretto Complemento 3 [...]. Allo stesso modo viene semplificato il compito di distinguere i verbi transitivi dai verbi intransitivi, di cui la grammatica tradizionale ha dato per lo più definizioni di tipo nozionale, quanto mai ambigue e tautologiche. Il principio della valenza consentirebbe, infatti, di descrivere come intransitivi tutti i verbi monovalenti (ed anche aivalenti: per esempio *pluit, ningit...*), mentre, per lo stesso principio, i verbi bivalenti (o polivalenti) saranno ritenuti transitivi.

Dopo avere evidenziato la rilevanza del modello valenziale per la didattica del latino, Proverbio ne propone l'utilizzo come modello grammaticale di riferimento per l'insegnamento delle lingue.

Nelle sue *Lezioni di glottodidattica* del 1984 osserva come la "grammatica della dipendenza" risponda a un "criterio formale o sintattico" che si apre, nel contempo, ai "problemi del significato, o della semantica": si tratta di requisiti essenziali per un modello grammaticale a fini glottodidattici, che rendono la grammatica valenziale "applicabile sia nell'insegnamento della lingua materna che nell'insegnamento delle lin-

<sup>12</sup> Per una biografia dello studioso si veda Bodo, Giroto Bevilacqua (2023).



gue straniere ed anche nelle lingue classiche”, anche in considerazione della sua vicinanza “alla sintassi tradizionale” (Proverbio 1984: 68).

Nel presentare la teoria valenziale, Proverbio (1984: 71-77) ne individua i vantaggi immediati da un punto di vista didattico. A partire dall’assumere il “verbo come elemento centrale dell’enunciato”, in continuità con la sintassi tradizionale, il modello valenziale permette di distinguere chiaramente tra “complementi sintattici”, che sono “vincolati al verbo” (come il soggetto, l’oggetto diretto e indiretto), e “complementi semantici”, i cosiddetti “circostanziali”, che non sono vincolati al verbo. Inoltre, il modello consente “la formulazione di definizioni formali, o sintattiche, delle categorie grammaticali”, definendo ad esempio il verbo come nucleo della frase, il soggetto come complemento 1 del verbo, l’oggetto diretto come complemento 2 ecc.; vengono spiegati “in termini sintattico-formali” anche numerosi complementi del verbo come gli oggetti indiretti di tipo preposizionale, nel caso di espressioni come “assistere a uno spettacolo”, “credere agli amici”, “parler du présent e du future”, “to keep to the promise”, “creer en la amistad”. Infine, trattando i complementi come “posti, o come posizioni, da coprire, da riempire o saturare”, viene favorito “il naturale passaggio dalla sintassi semplice alla sintassi complessa”, quando questi complementi sono rappresentati da elementi linguistici come intere frasi.

Lo studioso suggerisce, quindi, due principali modalità di utilizzo del modello valenziale in campo glottodidattico: un uso di tipo “massimale”, che “consiste nella costruzione di un manuale tutto impostato sul modello”, e un uso di tipo “minimale”, che “rinvia al modello per sintetizzare, con schemi, nozioni di sintassi apprese anche nei modi tradizionali” (Proverbio 1984: 80). A queste modalità se ne aggiunge una terza, che vede nel modello uno strumento per l’analisi e la comprensione del testo: agli studenti si può proporre una “accurata scomposizione dei testi, secondo gli schemi del modello”, così da guidarli “ad una rigorosa comprensione delle strutture del testo e quindi ad una più consapevole e giustificata comprensione dei contenuti” (Proverbio 1984: 81).

L’interesse glottodidattico della teoria valenziale viene ricordato da Proverbio anche nell’introduzione alla traduzione degli *Eléments de syntaxe structurale*, curata insieme ad Anna Trocini Cerrini e pubblicata nel 2001. Proverbio (2001: 21-22) segnala come per Tesnière alla ricerca

scientifico non sia stato “mai estraneo l’intento didattico” e ricorda “il suo modo di comunicare su argomenti rigorosamente tecnici, ricco di immagini, di similitudini”. Pur non riportando in traduzione le *Indications pédagogiques*, ne sintetizza i punti salienti nell’introduzione: il suggerimento di “una certa prudenza” nell’uso della terminologia propria del modello, con l’ “opportunità di conciliare [...] i nuovi termini con quelli derivati dall’insegnamento tradizionale” oppure di sostituirli “con termini più “trasparenti” e più accessibili agli studenti”, in considerazione delle resistenze da parte dei docenti “ad accettare teorie e metodi innovativi nell’insegnamento delle lingue”; l’importanza della rappresentazione grafica con gli stemmi, che costituisce “un mezzo e non un fine” della proposta didattica e che “non si può imporre in modo rigido”, ma va utilizzata coinvolgendo gli studenti nell’attività di analisi.

L’anticipazione delle indicazioni metodologiche tesneriane nelle pagine introduttive, insieme alla scelta di proporre l’analisi di esempi tratti dalla tradizione letteraria italiana, rendono la traduzione dell’opera, come osserva De Santis (2022: 471), una “traduction au service des enseignants”, una traduzione offerta non solo al pubblico di studiosi di linguistica, ma anche a coloro che si interessano di didattica delle lingue.

Se è attraverso il latinista e glottodidatta Proverbio che la grammatica valenziale viene recepita in ambito italiano, si deve invece a Francesco Sabatini la sua applicazione alla lingua italiana e alla didattica dell’italiano. Sabatini riprende il modello di Tesnière, proponendone anche una rivisitazione teorica, che non possiamo approfondire in questa sede, e ne presenta una elaborazione in chiave didattica nella prima edizione della sua grammatica italiana per le scuole secondarie superiori *La comunicazione e gli usi della lingua* del 1984 (con una riedizione del 1990). Lo studioso curerà anche un dizionario valenziale della lingua italiana redatto con Vittorio Coletti (Sabatini, Coletti 1997).

Una innovazione significativa dal punto di vista glottodidattico, che viene presentata da Sabatini nella sua grammatica, consiste in una nuova modalità di rappresentazione grafica della frase: rispetto alla visualizzazione tramite il grafo ad albero, lo stemma di Tesnière, Sabatini ha ritenuto più efficace rappresentare le connessioni sintattico-semantiche della frase con schemi costituiti da cerchi concentrici, così da “trasporre la forma ‘lineare’ della struttura della frase (come la realizziamo in se-

quenza fonica o scritta ‘sul rigo’) in una costellazione da osservare sinotticamente” (Sabatini 2004). Nella nuova edizione della grammatica, dal titolo *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, pubblicata nel 2011 con la collaborazione di De Santis e Carmela Camodeca (Sabatini *et al.* 2011), agli schemi, noti anche come *Grafici Radiali Sabatini*, si sono aggiunti i colori, per differenziare gli elementi della frase, e la possibilità di animazione tramite Power Point<sup>13</sup>.

Sabatini riconosce i benefici pedagogici e cognitivi associati all’utilizzo della grammatica valenziale nell’ambito dell’educazione linguistica: la grammatica valenziale, come afferma lo studioso, consente di rendere “più semplici i percorsi didattici nei meandri della lingua”, attraverso “un modello esplicativo” che risponde all’esigenza metodologica di unificare “tutti i tipi possibili di frasi” e rappresentare “tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere” (Sabatini 2004).

Il modello valenziale si è poi diffuso anche nella didattica dell’italiano come seconda lingua, per una serie di vantaggi glottodidattici individuati in particolare nei seguenti aspetti (Camodeca 2011; Sabatini *et al.* 2015): in ragione dell’importanza attribuita al nesso tra sintassi e semantica e alla correlazione tra frase e testo, il modello aiuta gli apprendenti a riflettere sugli elementi necessari e accessori di una frase, dal punto di vista sintattico e semantico, facilitando la comprensione e la produzione di testi; l’uso limitato di terminologia tecnica, con la possibilità di ricorrere a metafore esplicative, si rivela, inoltre, particolarmente utile con apprendenti con una bassa competenza linguistica o ridotta scolarizzazione; infine, la rappresentazione attraverso i grafici radiali, con la possibilità di colori e animazioni in Power Point, introduce una dimensione ludica e motivante nel processo di insegnamento/apprendimento della L2. La possibilità di introdurre attività ludico-didattiche nella classe può essere favorita anche dal ricorso all’immagine metaforica della rappresentazione scenica della frase, che consente di coinvolgere i discenti a livello cinestetico, in particolare nell’età della scuola primaria (Lo Duca 2010; Nitti 2019; Pona 2019)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Il nuovo manuale del 2011 è destinato anch’esso alla scuola secondaria di secondo grado; è stata realizzata anche un’edizione per la scuola secondaria di primo grado nel 2014.

<sup>14</sup> Per una esemplificazione di sperimentazioni didattiche in contesti di appren-

## 5. Conclusione

Ripercorrendo le riflessioni e i suggerimenti metodologici offerti dallo stesso Tesnière e da alcuni tra i primi e principali studiosi che hanno proposto e diffuso la teoria valenziale nella prospettiva dell'insegnamento linguistico, si sono potute evidenziare le ragioni della potenzialità glottodidattica del modello della grammatica valenziale, che si offre come uno strumento e un metodo efficace per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative dell'apprendente nella classe di lingua.

La teoria valenziale rappresenta un modello grammaticale di riferimento per una grammatica pedagogica, ossia una grammatica per l'educazione linguistica, destinata all'insegnamento/apprendimento di una L1 o L2, che consenta di presentare in modo semplice e graduale i meccanismi di funzionamento della lingua<sup>15</sup>.

Il modello valenziale diventa così un metodo funzionale non solo alla riflessione sulla lingua e allo sviluppo della competenza linguistica, ma anche all'analisi dei testi e allo sviluppo della comprensione e produzione testuale.

La potenzialità di applicazione a diverse lingue, secondo le intenzioni di Tesnière, infine, rende la grammatica valenziale rilevante anche in prospettiva interlinguistica: in tal senso, si può prevedere di coniugare il modello valenziale al metodo dell'analisi comparativa, che sfrutta la naturale predisposizione degli apprendenti a confrontare le lingue e identificare elementi simili e differenti tra la lingua target e la L1 (o altre lingue del repertorio linguistico), così da potenziare l'apprendimento linguistico e la riflessione interlinguistica<sup>16</sup>.

dimento di italiano L2 si veda Camodeca 2021; Gilardoni, Corzuol 2016; Gilardoni 2022; Pinello 2018.

<sup>15</sup> Sul concetto di grammatica pedagogica si veda Balboni 1999 e Ciliberti 2013.

<sup>16</sup> Sul metodo comparativo nell'insegnamento delle lingue rimandiamo a Danesi, Di Pietro 2001; Gobber 2022.

## Bibliografia

- BALBONI, P.E. 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Edizioni Guerra.
- BALBONI, P.E. 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BIANCO, M.T.; BRAMBILLA, M.M.; MOLLIKA, F. 2015, “Introduzione”, in M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne editrice, 9-16.
- BODO, G.; GIROTTO BEVILACQUA, M. 2023, “Germano Proverbio (1924-2020). Un maestro, un amico”, *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 19, 141-146.
- CAMODECA, C. 2011, “La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione”, in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 273-283.
- CAMODECA, C. 2021, “La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione”, *LinguaInAzione*, 5, 1, 29-36.
- CILIBERTI, A. 2013, “La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2”, *Italiano LinguaDue*, 1, 1-14.
- CONSIGLIO D'EUROPA 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a cura di F. Quarapelle, D. Bertocchi, Firenze La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA 2020, “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare”, trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, *Italiano LinguaDue*, [31/10/2023] <<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>>
- DANESI, M.; DI PIETRO, R.J. 2001, *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Roma, Armando.
- DE SANTIS, C. 2016, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- DE SANTIS, C. 2022, “Qu'est-ce que la grammaire valencienne? À propos de la traduction et réception de Lucien Tesnière en Italie”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L'œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, 467-480.
- FOURQUET, J. 1959, “Préface”, in L. Tesnière, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 3-7.

- FREDDI, G. 1991, “La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell’educazione”, in G. Porcelli, P.E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 135-150.
- FREDDI, G. 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GILARDONI, S. 2022, “La grammatica valenziale per la didattica dell’italiano L2. Un’indagine sperimentale”, *Studi di Glottodidattica*, 8, 2, 68-88.
- GILARDONI, S.; CORZUOL, D. 2016, “Il modello della grammatica valenziale per l’italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, *Nuova secondaria*, 34, 2, 81-89.
- GOBBER, G. 2022, “Del metodo comparativo nell’apprendimento linguistico. Riflessioni ed esempi”, in S. Gilardoni (a cura di), *Apprendere e insegnare le lingue. La ricerca nella didattica*, Brescia, Editrice Morcelliana, 133-146.
- HAPP, H. 1979 [1976], “Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino”, in G. Proverbio (a cura di), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier, 186-214.
- HELBIG, G. 1965, “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”, *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1, 10-23.
- HEIBIG, G.; BUSCHA, J. 1970, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- HELBIG, G.; SCHENKEL, W. 1969, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut.
- KAHANE, S.; OSBORNE, T. 2015, “Translators’ Introduction”, in L. Tesnière, *Elements of Structural Syntax*, translated by T. Osborne and S. Kahane, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, XXIX-LXXIII.
- LO DUCA, M.G. 2010, “Il verbo? È un piccolo dramma”, *La vita scolastica*, 15, 15-17.
- LO DUCA, M.G. 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA, M.G. 2019, “Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?”, *Italiano LinguaDue* 2, 255-265.
- NARDON, E. 1998, “Dizionari valenziali”, *L’analisi linguistica e letteraria*, 6, 2, 571-583.
- NEVEU, F.; ROIG, A. 2022, “Présentation”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L’œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, XIX-XXI.

- NITTI, P. 2019, “La grammatica valenziale nella scuola primaria”, *Scuola Italiana Moderna*, 5, 9-11.
- PINELLO, V. 2018, “Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS”, in C. Ying, M. D’Agostino, V. Pinello, Y. Ling (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, University Press, 69-116.
- PONA, A. 2019, “Fare grammatica valenziale nelle classi plurali”, *ElleDue*, 2, 2-5.
- PORCELLI, G. 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- PROVERBIO, G. (a cura di) 1979, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- PROVERBIO, G. 1984, *Lezioni di glottodidattica*, Torino, Giappichelli.
- PROVERBIO, G. 2001, “Prefazione”, in L. Tesnière L., *Elementi di sintassi strutturale*, trad. a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier, 15-22.
- RIEGER, M.A. 2006, “Dizionari della valenza verbale e l’insegnamento del tedesco come lingua straniera”, in *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnanti linguistici: atti della seconda giornata di studio del CIRSIL (Bologna, 14-15 novembre 2003)*, Bologna, Clueb: 175-201.
- SABATINI, F. 1984, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F. 2004, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, settembre, [31/10/2023] <<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>>
- SABATINI, F.; COLETTI, V. 1997, *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2011, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2014, *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Torino, Loescher.
- SABATINI, F.; CAMODECA, C.; DE SANTIS, C. 2015, “Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2”, in M.T. Bianco, M.M. Brambilla, F. Mollica (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne editrice, 33-58.
- TESNIÈRE, L. 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- TESNIÈRE, L. 2001 [1959], *Elementi di sintassi strutturale*, trad. a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier.

- TESNIÈRE, M.-H. 2022, “Préface: Lucien Tesnière (1893-1954)”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L'œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, IX-XII.
- VERDELHAN BOURGADE, M. 2022, “Lucien Tesnière et l’enseignement de la grammaire, d’après les expérimentations de Montpellier”, in F. Neveu, A. Roig (eds.), *L'œuvre de Lucien Tesnière: lectures contemporaines*, Berlin/Boston, De Gruyter, 369-382.
- WELKE, K. 2011, *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*, Berlin, de Gruyter.



---

# From *knowledge telling* to *knowledge transforming*. Towards a new view of writing in English language teaching in Italian universities in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century

Andrea Nava  
University of Milan

**ABSTRACT:** The late 1970s marked the beginning of a long period of experimentation in the teaching of English language (as opposed to its literature) in Italian universities, which mainly involved academics working in non-linguistic faculties (Politics, Economics and Commerce, etc.). In the 1980s and the 1990s, applied research in ESP (English for Specific Purposes) became particularly prominent and led to the publication of several teaching materials aimed at Italian university students which mainly focused on the teaching of reading. In the international context, on the other hand the 1980s and the 1990s saw a reappraisal of writing not only as an essential component of a student's communicative competence but also as a key skill in the process of acquisition of new knowledge. In this paper, I will investigate how increasingly more importance was given to writing in the Italian university context in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century, through the analysis of a corpus of ESP materials aimed at Italian university students.

**KEYWORDS:** Teaching of EFL/ESL writing, English for Specific Purposes, History of English language teaching, English language teaching textbooks, University language teaching.

**ABSTRACT:** Gli anni Settanta del secolo scorso segnarono l'inizio di un lungo periodo di sperimentazione nell'insegnamento della lingua inglese (in quanto disciplina accademica distinta dalla letteratura) nell'università italiana che coinvolse in un primo momento in maniera quasi esclusiva i docenti delle facoltà non linguistiche (Scienze Politiche, Economia, ecc.). Negli anni Ottanta e Novanta si moltiplicarono le iniziative accademiche dedicate alla ricerca applicata e alla didattica dell'ESP (Eng-

*lish for Specific Purposes*) a cui si accompagnò una ricca produzione di materiali didattici indirizzati a studenti italofofoni, incentrata in modo particolare sull'insegnamento della lettura. In questi stessi anni, nel contesto internazionale, si assistette ad una rivalutazione della scrittura, non solo in quanto componente imprescindibile della competenza comunicativa, ma anche, in prospettiva psicolinguistica, come abilità fondamentale nel processo di acquisizione di nuove conoscenze. In questo contributo, vorrei riflettere su come si è arrivati a dare maggior spazio alla scrittura nell'insegnamento dell'inglese in corsi non linguistici in Italia negli ultimi venti anni del XX secolo, partendo dall'analisi di un campione di materiali per l'insegnamento dell'ESP destinati a studenti universitari italiani.

PAROLE CHIAVE: Insegnamento della scrittura in inglese come lingua straniera/seconda, Storia dell'insegnamento dell'inglese, Materiali per l'insegnamento dell'inglese, Insegnamento delle lingue a livello universitario

## 1. Introduction

Writing instruction has traditionally been the Cinderella in foreign language teaching, even in those contexts where the language input and the norms presented were based on the written language. In particular, many of the 20th century language teaching methods that appear to have had a lasting impact on language teaching practices (e.g. the Direct Method, the Oral Situational Method, the Audiolingual Method, Communicative Language Teaching, cf. Barsi and Rizzardi 2019) emphasised the importance of oral/aural skills over written ones. In this contribution, I would like to investigate the role that writing played in the teaching of English as a foreign language in Italian universities during the 1980s and the 1990s – a period when Italian universities had started to feel the effects of changes in the make-up of the student population. The article is organised as follows. In the first part, I will provide an overview of English language teaching and research in Italian higher education in the period under investigation, focusing in particular on the teaching of English for Specific Purposes (ESP), as that was the domain where most scholarly efforts were focused on. In the second section, I will briefly sketch the role that writing has traditionally played in teaching and assessment in Italian universities. I will then shift to the international con-

text and highlight the main changes that occurred in views of writing and approaches to the teaching of writing in the 1980s and the 1990s. Finally, in order to show how, in those decades, a change in writing conceptions also started to emerge in the Italian university context, I will illustrate the results of the analysis of a small corpus of English language teaching materials published in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century and aimed at ESP teaching in Italian universities.

## 2. English language teaching in Italian universities (1980s-1990s): an overview

The founding conference of the Italian Association of English Studies (AIA)<sup>1</sup>, which took place in Florence in April 1977, ended with a three-pronged motion calling, among other things, for “[...] autonomia a tutti gli effetti dell’insegnamento e della ricerca linguistica, con pieno riconoscimento del suo statuto scientifico” (Melchiori 1978: 12). This motion was taken up and further debated in the 1978 Conference of *Comitato Interlingue* (i.e. six associations of university foreign languages and literatures academics), which again stressed “[...] [l’] autonomia, la dignità scientifica e lo sviluppo dell’insegnamento linguistico” (*Idem*: 14). This pressing need to assert the independence and boost the status of languages as academic disciplines was one of the consequences of changes in the role of higher education which had been brought about by the open access policy implemented since the beginning of the 1970s. Not only did the number of students increase exponentially but among modern languages it was English that became heavily oversubscribed as it was increasingly viewed – rightly or wrongly – as “uno strumento indispensabile per accedere ad un qualsiasi sbocco professionale” (*Idem*: 9).

Against this changing backdrop, the status of modern languages in Italian universities had all but remained the same as it was at the beginning of the century. Modern languages were traditionally taught by fixed-term contract *lettori*, whose job was to provide practical language instruction. Researchers and professors in modern languages did not

<sup>1</sup> *Associazione Italiana Anglistica*.

teach or research languages/linguistics, but literary and, to a more limited extent, philological issues associated with one or more languages. As those were the domains of research valued in appointments and promotions, linguistic research was *de facto* discouraged (Prat Zagrebelsky 1991b). Ten years after the Florence conference, Prat Zagrebelsky (1991a: XIV) called for an overhaul of the study of foreign languages in Italian universities, and wistfully remarked that the subservience of languages to literature was still very much in place:

The study of a foreign language should free itself from its subordination to the study of literature and stand on its own feet in terms of aims, contents and methods. This claim is supported not only by practical needs but also by the development of modern linguistics.

Apart from its end-of-conference motion, the first AIA conference also set a good example by hosting a number of papers dealing with linguistic (as opposed to literary) issues. In the proceedings, these were gathered in a section named *Aspetti teorici e sperimentali della ricerca sulla lingua inglese*, suggesting that research into linguistic issues could rest on sound theoretical underpinnings while acknowledging that much of what was being done in this domain in Italy at the time had an applied, teaching-driven focus. An example of this double orientation (theoretical and applied) is provided by Cortese's paper (*English for Academic Purposes: teoria e strategia didattica*), where the author first identified and defined English for Academic Purposes as an area of research and not only a practical concern and then went on to pinpoint potential teaching issues and suggest solutions that were mindful of the specific Italian context:

Non dobbiamo [...] lasciarci egemonizzare da quel tipo di linguistica e di metodologia che conosce in misura scarsa, talvolta nulla, i nostri contesti. Dobbiamo invece cominciare dall'analisi dei nostri contesti operativi. (Cortese 1978: 369)

A distinctive feature of the Italian university context, which set it apart from other European countries (e.g. Germany, Netherlands, Belgium), was what Prat Zagrebelsky (1991a: XIV) called a "paradoxical" situation. Whilst most academic positions in the area of modern languages were actually for researchers and professors in modern languages and *literatures*, the limited number of posts for modern languages only

were almost exclusively to be found in non-linguistic faculties (Economics, Political Science, etc.)<sup>2</sup> – an example being the chair in English language held by Giuseppina Cortese at Turin’s Political Science faculty. It is thus little surprise that the emerging debates about the revamped role to be played by modern language teaching in Italian higher education predominantly involved those academics associated with non-linguistic faculties and, with regard to English language teaching in particular, dealing with English for Specific Purposes (ESP). While admittedly not doing justice to the complex nature of the debates which unfolded in the 1980s and the 1990s, I will mention four key controversial issues that were at the forefront of ESP teaching and research in Italian universities in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century.

The first issue concerned the function of ESP teaching in higher education. This issue was often framed through an opposition between an instrumental and a formative/educational function. Both external (e.g. the business world, where English had become a *lingua franca*) and internal (academics teaching non-linguistic subjects) pressures conspired to make the teaching of English simply a way to provide students with a skill needed to work in an international context or to access specialist literature, “without any concern for reflection on it as a subject in itself” (Vincent Marreli 1991: 117). Italian ESP researchers, on the other hand, advocated an educational/formative function for English language teaching in universities – along the same lines as other subjects within a curriculum of, e.g., an Economics degree. Vincent Marreli (1991: 118) stressed that the contexts of non-linguistic faculties made it all the more important to lend ESP an educational function:

The educational goal [...] may be of even greater urgency in the non-arts and humanities faculties where there would perhaps be no other opportunities for the raising of cross-cultural and linguistic awareness.

The second issue debated, which was closely connected with the first one, focused on the type of ESP teaching that was to be offered in universities. While English language academics stressed the need for

<sup>2</sup> Even in non-linguistic faculties, however, the bulk of language teaching was done by fixed-term contract *lettori*, who greatly outnumbered researchers and professors.

courses on theoretical and methodological issues to be taught by researchers and professors alongside practical language instruction, other academics teaching non-linguistic subjects argued that ESP could be acquired by students through less formal instruction, relying on the equipment and know-how of university language centres, which were (slowly) starting to be set up in Italian universities. Prat Zagrebelsky (1991b: 4) summed up this position thus:

Some colleagues of other disciplines or whole faculties argue that competence in foreign languages should be required from the students but taught and tested in a less formal way.

The third issue revolved around the status of Italian ESP university students. While the methodological proposals developed in English-speaking countries appeared to target individuals who already had specialist knowledge in different non-linguistic disciplines, it was by no means clear whether such proposals could be applied in the Italian context. Typically, ESP university courses were offered in the first two years of a four-year non-linguistic degree and at that stage students were arguably still novices in their specialisation area. Nevertheless, whether specialists or specialists-in-training, Italian ESP university students – argued researchers and professors – needed far more than knowledge of specialised lexis:

[...] non importa tanto fornire all'economista in formazione una dose di lingua specifica, di terminologie economiche o finanziarie ecc. Nella misura in cui ne abbia bisogno, se le può procurare da solo. (Destro 1994: 127)

On the whole, the picture of English language teaching in Italian universities in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century that emerges is one where in linguistic faculties English language as an academic subject still played second fiddle to literature and philology. In non-linguistic faculties, despite both internal and external pressures to strip ESP of an academic status, a great deal of experimentation was being carried out aimed at devising courses that fostered the development of academic knowledge and skills alongside practical language proficiency. Italian ESP researchers' call for teaching that went beyond "vocational courses geared to instruction" (Cortese 1991: 181) led them to focus their rese-

arch efforts on investigating methodological (i.e. teaching-related) issues drawing upon the most recent theoretical developments in descriptive and applied linguistics.

A key domain targeted was ‘study reading’ (Ciliberti and Ambroso 1981) – the development of a methodology of reading for academic purposes. The conferences and seminars devoted to this issue in the 1980s are too many to mention in this paper, but a few key publications that originated from these events are Jottini (1981), Cortese (1980), Cortese e Podestà (1983). A focus on reading as “an objective in itself” (Nuccorini 1982: 205) was particularly appropriate as it drew upon a home-grown tradition of teaching ESP through the close reading and translation of extracts from specialised literature. At the same time, it acted as a needed complement to the focus on oral/aural skills that the newly developed communicative approach had once again made prominent (Bono and Tessitore 1982). More important, it enabled researchers to develop practical applications of breakthroughs in register studies and text linguistics (Nuccorini 1982).

In order to provide a snapshot of the actual implementation of ESP teaching in Italian universities over the two decades under consideration, I shall refer to the findings of a survey (Garzone and Salvi 1993) which involved 42 out of the 44 universities that at the time offered degrees in Economics and Commerce or similar subjects<sup>3</sup>. The survey was carried out between January and July 1993. The data was generated from the analysis of course descriptions and the responses to a detailed questionnaire. The survey focused on several aspects of the ESP curriculum but I shall only provide a selection of the findings regarding written assessment options<sup>4</sup>. Given the heavy test-oriented nature that has always been

<sup>3</sup> An earlier survey (Sainato *et al.* 1972) was carried out in the early 1970s in view of a proposed overhaul of curricula of Economics degrees. The survey, which had involved both major Italian companies and deans of Economics faculties, showed that most of the deans polled viewed the teaching of foreign languages as an essential element of an Economics degree course, and seemed to agree that the best assessment option was administering oral tests of sight translation of economics texts.

<sup>4</sup> Oral exams have been the default (and often the only) form of assessment traditionally implemented in Italian universities in arts and social science faculties (cf. *infra*). Nevertheless, assessment of modern languages has often included a written component alongside an oral exam.

a distinctive feature of Italian university teaching of modern languages, these findings arguably also offer an insight into the teaching that was implemented in Italian non-linguistic faculties in the 1980s and the 1990s.

According to Salvi and Garzone's survey, the most popular written assessment form proved to be reading comprehension tests (62%) – a hardly surprising result given the efforts that were being made to develop applied research in this area. More than half of the universities polled required students to take a translation test (54%), a finding showing that 'old habits die hard', in that surveys carried out in the two previous decades had pointed to the popularity of translation as a form of assessment in non-linguistic faculties (cf. footnote 3 and Bamford and Munat 1993). Far less popular turned out to be summaries (19%) and what were generically termed compositions (16%) – both being tests of writing. According to the two researchers, it was practical problems stemming from writing being a subjective test ("prove soggettive per eccellenza", Garzone and Salvi 1993: 70) that conspired against its use as an assessment option. While this was undoubtedly part of the problem, the limited role played by writing in teaching and assessment has been an overarching and long-standing issue in Italian higher education, and it is to this issue that I will now turn.

### 3. The role of writing in university English language teaching in the 1980s and the 1990s.

Unlike most Anglo-Saxon university contexts, where essay writing has traditionally been the most commonly used assessment procedure, Italian higher education has been known for its (almost exclusive) oral-based assessment policy, with students often having to face the writing of their final degree dissertation without having produced any substantial piece of writing previously (Anderson 1987). Indeed, for the better part of the 20th century<sup>5</sup>, in arts and social science faculties, the only students

<sup>5</sup> Law n. 919, which was passed on 11th December 1969, not only started the open access policy in Italian higher education but also gave universities the option of devising curricula that departed from the ones centrally imposed by the Ministry. For each degree course, students were thus allowed to opt out of the centrally im-



required to produce essays during their four-year course were those enrolled in one of the three degrees offered by Faculties of Education (*Magistero*)<sup>6</sup>. This type of essay-based written exam was termed *tema di cultura generale* (general knowledge essay). If the handbooks meant to help students prepare for this exam are anything to go by (e.g. *Guida all'esame scritto d'ammissione alla Facoltà di Magistero*, 1966), *tema di cultura generale* boiled down to the presentation of a literary, historical or philosophical topic<sup>7</sup> – the transcription in monologic form of what was the traditional oral *interrogazione*<sup>8</sup>. It is beyond the scope of this paper to investigate the reasons for this neglect of writing in Italian higher education. It is, however, worth pointing out that in secondary education too, until at least the beginning of the 21<sup>st</sup> century, writing (in Italian as a native language) was assessed rather than taught, and descriptive, expository or narrative writing was much more commonly implemented than argumentative writing.

Apart from its widespread use in teaching and assessment in those academic contexts where English was a native language, in the 1980s and 1990s, writing also started to play an increasingly important role internationally in the teaching of English as a second language. This ELT (English Language Teaching) writing ‘revolution’ was on the one hand the culmination of decades of experimentation by practitioners in search of “techniques for teaching writing” (Grabe and Kaplan 1996: 27) and on the other the result of practical applications of research carried out since the 1960s in “cognitive psychology, sociolinguistics, educational ethnography, whole-language education, and applied linguistics” (Grabe and Kaplan 1996: 31).

posed curriculum and follow one of the curricula devised by their university.

<sup>6</sup> Until the open access policy was adopted in Italian higher education, a *tema di cultura generale* was also used with a ‘gatekeeping’ function – to select those students with a four-year upper secondary school diploma in primary school teaching under their belt who were deemed capable of undertaking higher education.

<sup>7</sup> Two examples of cultura generale essay titles (*Guida all'esame scritto d'ammissione alla Facoltà di Magistero*, 1966) are *Carducci, Pascoli, D'Annunzio. Parlare di uno di questi grandi poeti* and *Napoleone e la sua storia*.

<sup>8</sup> Students of Foreign Languages and Literatures (*Lingue e letterature straniere*), a degree that could be earned in different faculties (including *Magistero*) were required to sit at least one essay exam in the foreign language they specialized in.

Among the theories that fed into approaches to teaching writing in the decades under consideration, there were developments in text linguistics, register analysis and the Hallidayan functional approach (as part of the overarching field of discourse analysis). These theories helped practitioners conceptualize writing as a context-based purposeful activity and the linguistic resources a writer relies on as “located in social actions” (Hyland 2009: 12).

Cognitive psychology and psycholinguistics provided the foundation for the “liberating concept” (Grabe and Kaplan 1996: 86) of writing as a process, and not just a static product, which was developed into a socio-cognitive view of writing, whereby “the various social factors which influence writing” are acknowledged as well as “the idea that writing itself is produced through the cognitive activities of the writer” (Grabe and Kaplan 1996: 107). Within this domain, Bereiter and Scardamalia (e.g. 1987) developed the influential distinction between the type of writing undertaken by “immature” and “mature” writers (Scardamalia and Bereiter 1987: 142). The former tend to resort to simple ‘knowledge telling’, the focus of this process being the generation of content in a cumulative fashion – the reproduction of what is “already assembled” (Scardamalia and Bereiter 1987: 171) knowledge. This form of writing is akin to the type of discourse produced in the typical oral-based mode of assessment used in Italian education – or in its written counterpart in the shape of *tema di cultura generale*. For expert writers, on the other hand, writing is enacted as a “heuristic process”. In other words, writing is no longer just a matter of retrieving and transcribing pre-digested knowledge but through the writing process writers ‘transform’ (refine, develop) knowledge: writers’ “understanding of what they are trying to say grows and changes in the course of writing” (Scardamalia and Bereiter 1987: 142).

Although drawing upon insights from several research domains and traditions, ELT writing practitioners in the 1980s and 1990s seemed to agree on the role that writing needs to play in teaching and learning. The activity of writing cannot be divorced from a specific sociocultural context. Writing has an educational role as it is instrumental in the learning process. In order to become expert writers, however, students need to be given the chance to transform knowledge and not simply reproduce facts or information.

Against this backdrop, the next section will attempt to investigate whether and how writing was taught in Italian university ESP courses in the 1980s and the 1990s.

#### 4. Writing in Italian ESP university textbooks for Economics and Commerce (1980s-1990s)

In the first part of this paper, I have reviewed – albeit briefly – the debates surrounding the revamped role played by English language – as an academic discipline divorced from its literature – in Italian higher education in the 1980s and the 1990s. Given that English language academics were almost exclusively associated with non-linguistic faculties, most of their scholarly activities – whether descriptive or applied – concerned ESP. Apart from Politics/Political Science, the non-linguistic faculty where ELT had a long-standing tradition was Economics and Commerce. To shed some light on the role of writing in ELT (ESP) in Italy, I will carry out a content analysis of a restricted sample of ESP university textbooks aimed at Italian students of Economics and Commerce published in the last two decades of the 20<sup>th</sup> century. Details of the corpus are provided in Table 1 below<sup>9</sup>.

Table 1. ESP university textbooks for Economics and Commerce students.

Mergoni Pario, M. 1980. <i>Looking into the English of Economics</i> . Seconda edizione.
Enright, M. 1984. <i>English for Economics. Corso di inglese per studenti italiani di economia</i> .
Zambardi Mall, G.A. 1987. <i>English for Economics and Commerce. Reading comprehension in context, translation practice</i> .
Bondi, M and F. Poppi. 1994. <i>L'inglese per studenti della facoltà di economia. Vol.1 Introduzione alla comunicazione scritta</i> .
Mattu, A. and L. Fodde. 1995. <i>21<sup>st</sup> century business English</i> .
Barbieri, F. and L. Codeluppi. 1997. <i>From business and economics to language</i> .

<sup>9</sup> The corpus was created by searching the catalogue of *Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze*, one of the two national legal deposit libraries in Italy.

Taken as a whole, the corpus has a number of distinctive features. All of the authors were at some stage charged with teaching ESP in an Italian faculty of Economics and Commerce. While some of them (Mergoni Pario, Enright, Barbieri, Codeluppi) were lecturers or contract lecturers (hence with no research duties), an involvement of tenured researchers/professors (Bondi, Poppi, Fodde) with applied research leading to textbook writing appeared to become more common in the 1990s.

Another feature is the authors' awareness of the unique situation of ESP teaching to students who were also pursuing a university degree. ESP was not a self-standing course but was one of the disciplines of the students' academic curriculum. It was also assumed that mastering ESP had a role to play in students' future professional lives, outside of academia. Needless to say, this twofold nature of ESP teaching – academic vs. professional, which is reminiscent of the debate about an instrumental vs. formative function of university language teaching, was tackled differently by different authors. The earliest book in the corpus – which was published in its second edition in 1980, but had appeared in its first edition five years earlier –, for example, claimed to foreground professional needs, stating in the preface that it aimed to guide students in the “use of the language of business”, thus catering for their “future professional needs” (Mergoni Pario 1980: 1). However, all of the input materials were drawn from economics essays, which seemed to be more in keeping with an academic rather than a professional orientation. By contrast, Zambardi Mall's 1987 textbook claimed to aim at “students in high schools and universities, wishing to improve their academic reading skills and translation practice” (Zambardi Mall 1987: 1). Despite this mention of an academic orientation, Zambardi Mall's textbook is the only one in the corpus featuring technical documents used in business transactions alongside extracts from economics essays.

A final overarching feature of the corpus to be mentioned is the fact that the books' authors provide hardly any explicit comment about the fact that the role of ESP within academic curricula in the Italian university context was at the time the subject of debate among Italian academics. An exception is Mattu and Fodde's textbook, which features a lengthy introduction lamenting “the present Italian trend in the Faculties of Economics, toward the de-emphasis of traditional foreign language

studies”, which is said to be “short-sighted and conducive – as it were – neither to international understanding nor to personal growth” (Mattu and Fodde 1995: 1). The authors are referring to the policies that were implemented in some Italian universities in the 1990s which resulted in the teaching of ESP being replaced by just a pass/fail test of basic general English skills (*prova di idoneità*).

I will now home in on the issue of teaching writing in the books under analysis. I should first point out that all the books except Mattu and Fodde (1995) feature a ‘practical’ component (with exercises of different types meant to have students process the input) alongside the more traditional ‘input’ component (with texts mainly in the form of extracts from economics essays).

The core of Mergoni Pario’s 1980 book (*Part Two*) consists of passages from economics essays with comprehension questions, notes on lexis, the Italian translation of the essays, grammar points and cloze tests based on abridged versions of the passages. Despite not being an extended production activity, the latter type of exercise can be viewed as a way to have students reprocess (rather than just reproduce) the key information from the input texts while at the same time fostering the noticing of linguistic features of economics discourse.

Enright’s 1987 textbook features a main section labelled *Reading Comprehension*, and two subsidiary sections with grammar explanations and exercises and further reading passages. As in the previous book, Enright does not provide extended writing tasks, but a range of activities meant to have students transform content knowledge from the input materials are featured in the ‘practical’ part – an example being “information transfer from graphs and charts” (Enright 1987: 14).

While published in the same year as Enright’s textbook, Zambardi Mall’s book appears to have been more explicitly influenced by contemporary developments in applied linguistics. As mentioned above, it is aimed at both secondary schools and universities and features a wider range of input materials than earlier ESP textbooks (economics essays, technical documents, entries from business dictionaries, expository texts about the geography and economics of Canada, newspaper and magazine articles). In a separate *Guide to use and answer book*, Zambardi Mall (1987b) provides a classification of the exercises featured in the

book into three categories: *recall/recognition*, *cognitive*, *production*. There seems to be an awareness of the fact that production – however limited – is essential to the appropriation and possibly the transformation of knowledge. While cloze tests are viewed as mainly recognition (i.e. knowledge-telling) exercises, as part of the cognitive category, Zambardi Mall lists cohesion, text analysis and reference exercises. There is evidence of the influence of the Hallidayan functional approach and the fledgling field of discourse analysis. This is explicitly acknowledged in the author’s presentation of teaching ESP as “[...] presenting and analysing meaning in connected discourse and the processes associated with it” (Zambardi Mall 1987b: 3). An example of a cohesion exercise is provided below:

To give grammatical cohesion and a logical development to the theme, conjunctions are used which help the reader to predict the discourse. Complete the following sentences to give the summary greater cohesion by selecting suitable conjunctions from the list below:

1. \_\_\_\_\_ a government may need to raise money to maintain state services, it must choose between loans and taxation.
  2. \_\_\_\_\_ it decides to finance itself by capital loans, a certain limit must not be passed.
  3. \_\_\_\_\_, to recognise when this limit has been exceeded, there must be an index.
  4. \_\_\_\_\_, the interest rate can be used to provide a suitable index
- And though whereas even if therefore however nevertheless in fact furthermore (Zambardi Mall 1987a: 13)

In this type of exercise, students are required to work on a summary of an input text in order to become aware of the role of cohesive devices in not only organizing knowledge but also reprocessing it and thus potentially developing new knowledge.

The third type of exercises included in Zambardi Mall (1987a) are labelled ‘production’. The author seems to place particular emphasis on role-playing, as an exercise type which “gives definite form to a linguistic situation” (Zambardi Mall 1987b: 3). This is of course in keeping with the oral focus of the Communicative Method, which, as this textbook shows clearly, had also started to influence ESP teaching. What appears particularly interesting in the category of production exercises,

however, is an exercise type called ‘amplification’, an example of which is provided below.

Extend the following unfinished sentences by focusing on the word(s) underlined and then adding more information from the text to complete the sentences.

Example: Almost half the land of Canada consists of forests. There are forests of spruce, balsam, fir and pine.

1. Pulp and paper are the most important forest products. This production of pulp and paper makes \_\_\_\_\_ [...]

7. Recently Quebec and the East Coast have become more self-reliant. The emphasis on this domestic development \_\_\_\_\_  
(Zambardi Mall 1987a: 159)

This is a guided written production activity which again requires students to reprocess the knowledge gleaned from the input texts. Zambardi Mall (1987b: 3) describes amplification as follows: “[a] cue sentence is given in which a word is underlined as a focal point to be followed by a sentence written by the learner leading from the focus-word using information from the text”. While this type of activity is underexploited in the book, it is evidence of the author’s attempt to introduce writing as a way to foster the process of personal transformation of knowledge.

This role of writing as potentially a study skill on a par with reading becomes more prominent in Bondi and Poppi’s 1994 book, where the influence of applied linguistics research is much more noticeable. The book is divided into three sections (*Introduzione. Cos’è l’apprendimento di una lingua straniera?*, *Parte 1. La lingua attraverso i testi – Language in texts*, *Parte 2. Dalla lettura alla scrittura. From reading to writing*), each of which draws on one or more areas of applied linguistics (psycholinguistics, text linguistics and register analysis, discourse analysis). The section I will focus on is the last one, which explicitly highlights how reading and writing are strictly associated in the book, and writing develops out of and builds on text analysis. This section is divided into ten units leading the students to become familiar with the reading skills of skimming and scanning and practise them on texts of different types (narrative, expository, argumentative and instructional), whose syntactic and rhetorical features are also examined. Texts are then approached from the perspective of discourse analysis, starting from the analysis of

paragraph organization and then following on with the analysis of textual patterns. The paragraph is presented as a structured textual unit and the text as a logical sequence of paragraphs. The following extract features an activity which is reminiscent of Zambardi Mall's amplification:

In a collective or planned economy, government makes many of the major decisions about production and distribution. In a mixed economy businessmen and consumers determine some of the economic decisions through the use of the price mechanism, while the government makes other decisions of an economic nature. (...)

Very few economies are wholly capitalist or planned. The USA comes nearest to capitalism but, even there, the government intervenes considerably in economic decisions. Conversely, even in the collective economies of Eastern Europe, there are examples of individuals organizing their own enterprises.

10. In the above paragraphs, some key words have been underlined. Look at the sentences they occur in and then rephrase the information conveyed by these sentences, starting as given.

- a. Many of the major decisions about production and distribution \_\_\_\_\_
- b. In those countries where both businessmen and consumers, and the government too, make economic decisions \_\_\_\_\_
- c. Most economies are neither \_\_\_\_\_ nor \_\_\_\_\_ as they influenced \_\_\_\_\_

This type of writing activities follow on from reading comprehension and text analysis activities. The 'frames' provided lead students to re-process the input texts from both a semantic and a discourse point of view, thus leading to the transformation of knowledge. The number of such 'study writing' tasks increases in the latter part of *Part 2*, with the final unit representing a full-fledged case study where students are asked to process information from several sources and write a CV and a covering letter for a job application.



## 5. Conclusion

For a long time, writing was a ‘non-priority’ in Italian university teaching and assessment, and the beginning of the ‘mass university’ in the 1970s all but made writing harder to implement in Italian higher education. As the number of university students soared, language instructors and professors often had to teach and test classes of upwards of 500 students (Prat Zagrebelsky 1991b). In the international context, and particularly in the teaching of English as a foreign language, a reappraisal of writing started to take place in the 1980s and the 1990s. Writing began to be viewed as not only an essential component of a student’s communicative competence but also, on a par with reading, as a key skill to develop in the process of acquisition and transformation of new knowledge. This writing ‘revolution’ also affected – albeit to a limited extent – the Italian academic context, where the researchers’ drive to innovate seemed (at least in part) to counter the many practical hurdles which militated against the implementation of writing in teaching and assessment. As has been argued in this paper, this change was more conspicuous in ESP teaching. This is the domain where those academics who drew upon breakthroughs in descriptive and applied linguistics were able to take advantage of the potential of writing as a study skill in the design of teaching materials. It could be argued that it is indeed in the teaching of writing as a knowledge-transforming study skill that we can see an example of the much debated ‘formative’ function of language teaching, particularly in higher education.

### Primary sources

- BARBIERI, G.; CODELUPPI, L. 1997, *From business and economics to language*, Milano, LED Edizioni.
- BONDI, M.; POPPI, F. 1993, *L'inglese per studenti della facoltà di economia. Introduzione alla comunicazione scritta*, Bologna, Pitagora.
- ENRIGHT, M. 1987, *English for Economics. Corso di inglese per studenti italiani di economia*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- MATTU, A.; FODDE, L. 1995, *21<sup>st</sup> century business English*, Padova, CEDAM.

- MERGONI PARIO, M. 1980, *Looking into the English of Economics*. Seconda edizione, Genova, Mondini & Siccardi.
- ZAMBARDI MALL, G.A. 1987a, *English for Economics and Commerce: reading comprehension in context, translation practice*, Bologna, Zanichelli.
- ZAMBARDI MALL, G.A. 1987b, *English for Economics and Commerce: reading comprehension in context, translation practice. Guide to use and answer book*, Bologna, Zanichelli.

## Secondary sources

- ANDERSON, L. 1987, "Learning to write in L2 in institutional contexts", in R. Duda, P. Riley (eds.), *Learning styles*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 135-154.
- BARSI, M.; RIZZARDI, M.C. 2019, *Metodi e materiali per la didattica del francese e dell'inglese nel tempo*, Milano, LED Edizioni.
- BEREITER, M.; SCARDAMALIA, C. 1987, *The psychology of written composition*, Mahwah, N. J., L. Erlbaum.
- BAMFORD, J.; MUNAT, J. 1993, *English language testing in Italian universities*, Sociville, Ticci.
- BONO, P.; TESSITORE, M.V. 1982, "Lettura di testi in inglese", in E. Siciliani, R. Barone, G. Aston (eds.), *La lingua inglese nell'università. Linee di ricerca, esperienze, proposte*, Bari, Adriatica Editrice, 351-361.
- CILIBERTI, A.; AMBROSO, S. 1981, *La lettura-studio in lingua inglese*, Bologna, Zanichelli.
- CORTESE, G. 1978, "English for academic purposes. Teoria e strategia didattica", *Annali Istituto Universitario Orientale. Sezione Germanica. Anglistica*, XX (1-2), 359-370.
- CORTESE, G. (ed.) 1980, *La lettura nelle lingue straniere. Aspetti teorici e pratici*, Milano, Franco Angeli Editore.
- CORTESE, G. 1991, "Panel discussion on ESP", in M.T. Prat Zagrebelsky (ed.), *The study of English language in Italian universities*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 181-183.
- CORTESE, G.; POTESTÀ, S. 1983, *Lingue per scopi accademici. Italiano e inglese nel contesto socio-politico*, Milano, Franco Angeli Editore.
- DESTRO, A. 1994, "La strutturazione dell'insegnamento linguistico all'università", in G. Bernini, M. Pavesi (eds.), *Lingue straniere e università. Aspettative e organizzazione didattica*, Milano, Franco Angeli, 120-129.

- GARZONE, G.; SALVI, R. 1993, "La lingua inglese nelle facoltà economiche. Analisi di dati sullo *status* istituzionale e sulla didattica", in L. Schena (ed.), *Atti del convegno "La situazione attuale degli insegnamenti linguistici nelle facoltà dell'area economica"*, Milano 23-24 settembre 1993, Milano, Centro Linguistico Università Bocconi, 57-108.
- GRABE, W.; KAPLAN, R.B. 1996, *Theory and practice of writing*, New York, Longman.
- Guida all'esame scritto d'ammissione alla Facoltà di Magistero*. 1966, Torino, Tirrenia.
- HYLAND, K. 2009, *Teaching and researching writing*. Second edition, London, Longman.
- JOTTINI, L. 1981, *Teaching second language reading in ESP. Goals, techniques and procedures*, Milano, Giuffrè Editore.
- MELCHIORI, G. 1978, "Relazione del presidente al I congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica", *Annali Istituto Universitario Orientale. Sezione Germanica. Anglistica*, XX (1-2), 7-16.
- NUCCORINI, S. 1982, "Register: an ambiguous notion" In E. Siciliani, R. Barone, G. Aston (eds.), *La Lingua inglese nell'università. Linee di ricerca, esperienze, proposte*, Bari, Adriatica Editrice, 199-206.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. 1987, "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", in S. Rosenberg (eds.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2: Reading, Writing and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 142-145.
- VINCENT MARRELI, J. 1991, "Study group report", in M.T. Prat Zagrebelsky (ed.), *The study of English language in Italian universities*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 117-120.
- PRAT ZAGREBELSKY, M.T. 1991a, "Introduction to the volume", in M.T. Prat Zagrebelsky (ed.), *The study of English language in Italian universities*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, XIII-XX.
- PRAT ZAGREBELSKY, M.T. 1991b, "Keynote Address. The study of English language in Italian universities: a personal review", in M.T. Prat Zagrebelsky (ed.), *The study of English language in Italian universities*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 3-28.
- SAINATO, F.; BARBARESI, R.; NOBILE, B. 1972, "Per una riforma delle facoltà di Economia e Commercio", *Quaderni di studi e di documentazione dell'industria italiana*.

---

---

## LITIAS. Lo italiano en territorios hispanófonos

Félix San Vicente, Universidad de Bolonia

Marco Mazzoleni, Universidad de Bolonia

Carmen Castillo Peña, Universidad de Padua

Ana Lourdes de Hériz, Universidad de Génova

Hugo E. Lombardini, Universidad de Bolonia

Juan Carlos Barbero Bernal, Universidad de L'Aquila

RESUMEN: El proyecto *LITIAS* (PRIN protocolo 2017J7H322) se encuentra ya en su fase final de desarrollo. Su finalidad más ambiciosa era (y aún es) la creación de un corpus textual que permita en un futuro la interpretación y valoración de la influencia de la lengua y cultura italianas en los países hispanohablantes, especialmente en los de América latina. El proyecto se propone lograr este objetivo mediante la localización y catalogación de obras publicadas en estos países, específicamente, de textos didácticos (gramáticas de italiano como LE y diccionarios bilingües italiano-español) y de traducciones no literarias de originales italianos. La intención principal de este artículo es describir el proyecto ya en su fase conclusiva e informar sobre sus muchos logros.

PALABRAS CLAVE: LITIAS, PRIN, italiano, gramática, diccionario, traducción.

ABSTRACT: The *LITIAS* project (PRIN protocol 2017J7H322) is now in its final phase of development. Its most ambitious goal was (and still is) the creation of a textual corpus that will allow in the future the interpretation and evaluation of the influence of Italian language and culture in Spanish-speaking countries, especially in Latin America. The project aims to achieve this objective by locating and cataloguing works published in these countries, specifically published in these countries: didactic texts (grammars of Italian as LE and bilingual Italian-Spanish dictionaries) and non-literary translations of Italian originals. The main purpose of this article is to describe the project already in its conclusive phase and to report on its many achievements.

KEYWORDS: LITIAS, PRIN, Italian language, grammar, dictionary, translation.

## Introducción

Inicialmente pensado para describir un proyecto de investigación que acababa de ponerse en marcha, para subrayar sus potencialidades y para comunicar – quizás con un tono excesivamente optimista – las esperanzas que sus integrantes depositaban en los logros que se confiaba alcanzar, este artículo debió cambiar radicalmente de perspectiva y adoptar la forma de un texto conclusivo cuyo género debería ser – y será – el del informe.

Como sucedió a muchos otros proyectos comenzados más o menos simultáneamente al nuestro, la pandemia de COVID-19 les impuso nuevas reglas, los obligó a rever su programación y adecuar sus objetivos, les impidió recurrir a los viajes previstos, los forzó a celebrar congresos virtuales y, lo más importante en relación con este artículo, hizo que se postergaran significativamente todas sus publicaciones. Es así que – como decíamos – un artículo que debería haber sido de apertura debió transformarse en uno de cierre (o de casi cierre)<sup>1</sup>. Por esto, el optimismo y los anhelos de su primera perspectiva ya no podrán tener lugar aquí y, en todo caso, deberán dar paso a la satisfacción por el trabajo realizado y al orgullo por los objetivos logrados.

La estructura del presente informe supondrá esta introducción (§0) contrapuesta a unas conclusiones (§11), una descripción institucional del proyecto y de su ámbito de acción (§1), sus objetivos (§2), sus antecedentes (§3), el equipo de investigadores que lo compuso (§4), el método de trabajo adoptado (§5), su portal institucional (§6) y los logros individuales de sus cuatro unidades territoriales: Bolonia (§7), Padua (§8), Génova (§9) y L'Aquila (§10).

### 1. Descripción institucional y del ámbito de acción

LITIAS (*Lingua italiana in territori ispanofoni: analisi storiografica*) es un proyecto PRIN (“Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale”), fi-

<sup>1</sup> Pues, como se dirá en el apartado siguiente, la conclusión oficial del proyecto está fijada para diciembre de 2024 y, por tanto, su actividad aún no ha terminado, si bien lo que resta por hacer tiene, en cierto sentido, un carácter residual y conclusivo.

nanciado por el Ministerio de la Universidad italiano y registrado con el protocolo 2017J7H322<sup>2</sup>.

La sigla (LITIAS) y su desarrollo (*Lingua italiana in territori ispanofoni: analisi storiografica*) constituyen el fruto de un esfuerzo por simplificar el título con el que se presentó a la financiación y que, si bien mucho más explicativo, no era adecuado para la difusión y promoción del proyecto: *La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio: analisi storiografica attraverso il reperimento dei diversi testi e materiali metalinguistici con finalità descrittiva, contrastiva e didattica destinati a ispanofoni, dalle origini fino alla fine del ventesimo secolo*.

El proyecto fue presentado en 2017 y arrancó en diciembre de 2019, con una finalización cuyo término estaba previsto, inicialmente, para junio de 2023. Si bien, la mencionada pandemia de COVID-19 hizo que el ministerio lo prolongara varias veces, con lo que su conclusión oficial está fijada para diciembre de 2024.

Como explicaba el título original, el objetivo general del proyecto era el análisis historiográfico de la presencia de la lengua italiana en territorios hispanohablantes, de su recepción e influjos; y esto a partir de la concepción de dicha lengua como un producto histórico, cultural, político, económico y social que se encuentra presente en muchas y muy distintas comunidades. El estudio debía afrontar, a través de una reconstrucción histórica e historiográfica, el arraigo social e institucional del italiano en tierras hispanohablantes, especialmente las de Hispanoamérica.

El proyecto adoptaba un calendario de trabajo cuyos métodos de investigación eran, por un lado, la localización y catalogación analítico-crítica de textos lingüísticos, gramaticográficos y lexicográficos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje del italiano en países de habla española y, por otra parte, la localización y catalogación de obras traducidas del italiano al español pertenecientes a la cultura técnico-científica italiana<sup>3</sup>.

En otras palabras, eran tres los grandes apartados de contenidos en los que se debía concentrar el investigador: el de la *lexicografía*, el de

<sup>2</sup> Véase: <https://prin.mur.gov.it/Ricerca?Filtro.Anno=%25&Filtro.Ateneo=%25&Filtro.Argomento=lingua&Filtro.Cognome=&page=3#null>. Página ministerial consultada en septiembre de 2023.

<sup>3</sup> Se excluían, como se observa, las traducciones de obras literarias.

la *gramaticografía* y el de las *traducciones*. Además, a estos tres apartados se añadía un cuarto que era común y necesario a todos ellos: el de la *bibliografía*.

El proceso antes mencionado (localización y catalogación) debía exponerse en un portal con una amplia gama de posibilidades de consulta relativas a los numerosos y específicos datos conseguidos.

Por último, cabe decir que, cronológicamente, el proyecto se proponía indagar en un lapso que iba desde los inicios (cualquier fecha que pudiera ser considerada origen de la presencia del italiano) hasta finales del siglo XX, con una fecha de referencia final fijada hacia 1980.

## 2. Objetivos

Los objetivos de LITIAS – tal como requieren los concursos de financiación – pueden formularse en términos de objetivos primarios y secundarios.

Los primeros – como hemos mencionado – son localizar, identificar y catalogar textos y paratextos que permitan en un futuro la interpretación y valoración de la influencia de la lengua y cultura italianas en la historia de los países hispanohablantes. En otras palabras, localizar y catalogar gramáticas, manuales, métodos, diálogos, guías de conversación, tratados epistolares, vocabularios, glosarios, nomenclaturas y traducciones estrictamente no literarias.

En lo que se refiere a los secundarios o de largo alcance, estos podrían formularse de la siguiente manera:

- ampliar el conocimiento que el grupo de investigación ha desarrollado en estos años por lo que se refiere a la historiografía de los textos que han puesto en contacto la lengua italiana LE con la española en territorios hispanohablantes, abriendo su estudio a la relación interdisciplinar de la tradición gramaticográfica, con la lexicográfica y traductológica de cada una de las dos lenguas;
- crear una red de investigación inclusiva y abierta que preste particular atención al aporte americano y desarrollar, con la colaboración de muchos otros equipos de investigación, estudios interdisciplinarios que enriquezcan también las relaciones y redes internacionales;



- contribuir, en consonancia con los objetivos de los proyectos europeos H2020, a la catalogación y el libre acceso a los materiales encontrados que constituyen un patrimonio cultural de las relaciones entre los pueblos a través de una plataforma que permita compartir eficazmente el conocimiento;
- contribuir a la reconstrucción de filogenias textuales necesarias para obtener ediciones digitalizadas filológicamente fiables;
- identificar los supuestos teóricos y metodológicos en los que se han formado los aprendices de LE italianos en el entorno hispanohablante con lo que se puede llegar a identificar, delimitar y fomentar el desarrollo de una nueva área de estudio relativa a la historia de la enseñanza y el aprendizaje del italiano para hispanohablantes;
- identificar los supuestos teóricos y metodológicos con los que se han llevado a cabo las traducciones científicas y delimitar y fomentar el desarrollo de una nueva área de estudio relativa a la historia de la traducción;
- favorecer el estudio del léxico del español y del italiano a través tanto de los textos de naturaleza didáctica como de las traducciones;
- y favorecer el estudio de la historia de los contextos sociológicos, políticos y económicos en los que se produjo el contacto de nuestras dos lenguas para una difusión de la cultura y de la lengua o dialectos italianos.

### 3. Antecedentes

El proyecto LITIAS cuenta con una serie de antecedentes vinculados con el interés por la historiografía lingüística del español en su relación con el italiano, interés surgido fundamentalmente a partir de la creación del consorcio interuniversitario CIRSIL (*Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici*) y sucesivamente del grupo LICEI (*Linguística Contrastiva Español Italiano*) de la Universidad de Bolonia.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Véanse sus páginas institucionales en <https://dit.unibo.it/it/ricerca/gruppi-d-ricerca/linguistica-contrastiva-espanol-e-italiano-licei> respectivamente.

El primer fruto de este interés por la historiografía fue de corte lexicográfico: el portal Hesperia dedicado a la catalogación de la lexicografía hispanoitaliana desde sus orígenes; portal que dio pie a la publicación de *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola*, tres volúmenes con estudios monográficos sobre autores y obras publicadas entre los comienzos del siglo XIX y el año 2007.

Un segundo momento historiográfico llegó de la mano del portal Contrastiva, que adoptó para sí premisas e intenciones muy similares a las de Hesperia pero aplicadas, en este caso, a las gramáticas de español para italofonos<sup>5</sup>.

El tercer aporte tiene que ver con la investigación realizada en torno a las traducciones de carácter técnico-científico en el siglo XIX por parte de Ana de Hériz y de Félix San Vicente: un campo abierto que se prospectaba extremadamente prometedor en el continente americano dados sus amplísimos movimientos migratorios y los procesos culturales que suponen este tipo de fenómenos sociales.

Claro está, nuestras investigaciones se valieron de las de muchos otros grupos e investigadores que nos precedieron, tanto en nuestro propio campo como en campos paralelos y análogos. Debemos considerar en el plano textual, por ejemplo, la aportación de M. Alvar Ezquerro con su *Biblioteca digital de la filología española*, pero también las de tantos gramaticógrafos y críticos de la lexicografía, sectores ambos de gran impulso en estos últimos años y ampliamente cohesionados a través de la *Sociedad española de historiografía lingüística*<sup>6</sup>. Debemos recordar también la consolidación de los conocimientos sobre traducciones de obras literarias de ámbito literario publicadas en España realizadas por Francisco Lafarga o Cesáreo Calvo Rigual<sup>7</sup>. Por otra parte, aunque existan hasta ahora pocos catálogos de traducciones o estudios bio-bibliográficos sobre materiales

<sup>5</sup> Hoy ambos portales (Hesperia y Contrastiva) se encuentran reunidos en <http://www.contrastiva.it/wp/>.

<sup>6</sup> Respectivamente en <https://www.bvfe.es/es/> la *Biblioteca digital de la filología española* y en <http://www.sehl.es/> la *Sociedad española de historiografía lingüística*.

<sup>7</sup> Piénsese, por ejemplo, en Calvo Rigual (1994), del cual destacamos el *Proyecto Boscán* (<https://nuevoboscan.blogs.uv.es/>), y en Lafarga (1999), a quien hay que atribuirle, junto a Pegenaute, el *Portal de Historia de la Traducción en España* (<https://phite.upf.edu/>).

traductológicos publicados en el continente americano, es necesario recordar los del chileno José Toribio Medina (1958-1961), el *Index Translationum* de la UNESCO ([https://www.unesco.org/xtrans/bsform.as px](https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx)) cuyo límite *post quem* ha sido fijado en el año 1932 y otros catálogos o bases de datos puntuales que pueden consultarse en el sector dedicado a la bibliografía (filtro “Catálogo bibliográfico”) del portal LITIAS (<http://www.litias.it/wp/progetto/bibliografia>). Por último y con referencia a la traducción, es importante mencionar, por ejemplo, Bastin, Echeverri & Campo (2004), Bastin (2010) y Payàs Puigarnau (2010).

#### 4. Investigadores

El proyecto ha implicado la participación de cuatro grupos de investigación (doce investigadores en total), uno en cada una de las unidades territoriales con que se organizaba el proyecto: Bolonia (sede de Forlì), Padua, L’Aquila y Génova<sup>8</sup>.

En relación con los amplios objetivos de la investigación, nos hallá-bamos ante un campo interdisciplinario que contaba entre sus miembros y entre sus colaboradores externos con diferentes competencias: historia de la lengua italiana, lenguas y culturas de Hispanoamérica, historiografía de la didáctica de la lengua española para itálofonos y de la lengua italiana para hispanohablantes, lexicografía bilingüe itálo-española, historia de la traducción de textos a la lengua española, etc. Como era de esperar, también se debió interpelar de modo más esporádico – pero no por esto menos importante – a sociólogos e historiadores de la emigración, a historiadores de las relaciones políticas entre Italia y los países de Latinoamérica y, sobre todo en la fase final, a informáticos y expertos de diseño digital.

<sup>8</sup> Se hubiera preferido involucrar oficialmente más centros universitarios con categoría de unidades territoriales y más investigadores – incluso de los pertenecientes a las universidades organizadoras –, pero las condiciones de la convocatoria ministerial impedían incluir universidades no italianas y el sistema de cálculo de previsión de gastos limitaba el número de personal participante. De todas maneras, una vez encaminado ya el proyecto, fue posible ampliar sus alcances a universidades principalmente del Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay) y a un número mucho mayor de investigadores de estas y otras universidades.

## 5. Método de trabajo

Se estaba de acuerdo en que se podía considerar el italiano LE como un producto cultural, político y económico maduro; un producto que fue cubriendo necesidades institucionales (públicas, religiosas o privadas) cuyo arraigamiento influyó metodológica e ideológicamente en las reformas educativas y coadyuvó, de esta manera, a intercambios tecnológicos o comerciales entre Italia y los países de lengua española.

Se esperaba encontrar huellas de todo esto y que tales huellas permitieran reconstruir tanto los ámbitos institucionales como diferentes historias textuales. La recuperación de los textos en sus distintas ediciones o reimpressiones (i) iba a ser seguramente relevantes desde el punto de vista sociológico para conocer la difusión y el impacto de las obras catalogadas; (ii) iba a constituir una base concreta para las dataciones y los estudios historiográficos sobre distintos procesos de gramaticalización y gramatización; (iii), iba a suponer – desde el punto de vista metalexico-gráfico – un excelente material de estudios sobre las transformaciones funcionales, tipográficas y didácticas; y (iv), en el plano filológico, iba a delimitar un marco seguro con el que contar para la realización de ediciones digitalizadas fiables y para la datación de la historia del léxico.

La historiografía italoespañola (lexicográfica, gramaticográfica y de la traducción) reconstruiría, pues, una historia compleja y poco conocida, en la que se entrecruzarían autores, obras y lenguas (latín, francés, inglés) en un panorama por demás abigarrado. Hasta ese momento, el interés investigador se había concentrado en pocos autores (Las Casas, Franciosini) y en pocas obras y había dejado entre penumbras a muchos otros autores y obras, especialmente por lo que se refiere al área americana, penumbras que nuestro proyecto se ocuparía de iluminar. Era necesario rellenar con contenidos concretos esas muchas lagunas y reconstruir, así, un panorama glotodidáctico y cultural completo o, al menos, lo más completo posible.

Ahora bien, dada la relevancia cultural y económica de la migración italiana en algunos países americanos – especialmente en Argentina y Uruguay – fue evidente desde un principio que sería obligatorio extender la investigación a las bibliotecas y archivos de diferentes tipos de instituciones y asociaciones (universidades, colegios, escuelas, embajadas, consulados,

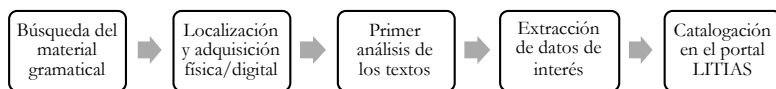
asociaciones de las distintas comunidades italianas, cámaras de comercio, los Institutos Italianos de Cultura, la Asociación Dante Alighieri, etc.).

Dada la inmensidad de los territorios involucrados y la amplia variedad de los géneros textuales catalogables se resolvió adjudicar a cada una de las unidades territoriales un territorio de búsqueda delimitado y la catalogación de un solo tipo de texto. Así es que Bolonia se ocupó del Cono Sur y se especializó en la catalogación de las obras lexicográficas; a Padua le correspondió el área mexicana y catalogó gramáticas y otras obras asimilables; Génova se centró en la zona andina y catalogó traducciones y L'Aquila se ocupó de obras gramaticográficas del área española. En definitiva, se trataba de encontrar diccionarios bilingües y monolingües, nomenclaturas, glosarios, obras gramaticales, ortográficas y fonéticas, cursos y métodos de aprendizaje de italiano, epistolografía, estudios lingüísticos o lexicográficos, diálogos y traducciones al español de originales italianos. Claramente, si una unidad hallaba en su área geográfica una obra de género textual diverso al que se le había asignado, se lo comunicaba a la unidad correspondiente para que se ocupara de su catalogación.

El proceso de identificación y catalogación no se limitó a la *editio princeps* de los textos, sino que se catalogaron también ediciones y reimpressiones para contar, de esta manera, con la mayor información posible a la hora de emprender estudios críticos posteriores.

La secuencia de las principales modalidades aplicadas desde el inicio de la búsqueda hasta la catalogación de los testimonios se esquematiza en la *Imagen 1*:

Imagen 1. De la búsqueda a la catalogación.



La búsqueda y localización del material tuvo dos modalidades bien diferenciadas<sup>9</sup>:

- búsqueda bibliográfica en catálogos en línea, archivos digitales y otros tipos de repositorios;

<sup>9</sup> Impuestas por la enorme distancia existente entre Italia y las áreas estudiadas y la imposibilidad de trasladarse a ellas a causa de la pandemia.

- y búsqueda *in situ* por parte de los colaboradores externos<sup>10</sup>.

Una vez localizado un texto se requería:

- la visualización del texto digitalizado o en papel;
- la obtención de su reproducción (en papel o digital);
- la transmisión (si el hallazgo lo realizaba un colaborador externo) a la unidad pertinente para su catalogación.

## 6. Portal LITIAS

El producto final de la fase de catalogación se materializó en la creación de un portal del proyecto (<http://www.litias.it/wp>) que constituye el principal producto común a todas las unidades y que en nuestra intención permitirá salvar, haciéndolo visible y consultable, un patrimonio lingüístico y cultural en buena parte desconocido.

El volumen de textos manejados presenta importantes e innovadores sectores. Se han localizado tanto numerosas gramáticas de italiano para hispanohablantes presentes en bibliotecas americanas como cursos de lengua, epistolarios, o simples tratados que ponen en relación ambas lenguas. Desde el punto de vista lexicográfico se ha incrementado el patrimonio conocido con “nuevas” nomenclaturas y glosarios, tanto exentas como incluidas en obras de otros géneros (gramáticas, manuales de especialidad, relatos de viajes, etc.).

El portal permite el acceso a las fichas catalográficas y bibliográficas de las obras incluidas y la consulta de la versión digitalizada de muchas de ellas<sup>11</sup> o el acceso a otros portales en los que se halla una versión consultable.

De cada ficha pueden obtenerse dos versiones: una breve con información de catalogación básica (título; género textual; autor y eventuales

<sup>10</sup> Se trató principalmente de colaboradores del Cono Sur que, por una parte, actuaron autónomamente en la búsqueda de textos y, por otra, bajo indicación de alguna mención encontrada en los repositorios digitales consultados por las unidades italianas.

<sup>11</sup> En aquellos casos en que ha sido posible la realización de una copia y sus derechos de autor permitían su divulgación.

traductores, redactores y colaboradores; fecha de la edición o reimpresión; *copyright*; ISBN; editor; tipógrafo; lugar de edición; número de volúmenes; colección; número de páginas) y otra extensa en la que se añaden a los datos típicamente bibliográficos de la primera una serie de informaciones imprescindibles para los estudios historiográficos (índice; apéndices; características del léxico; notas tanto sobre la edición o reimpresión del texto catalogado como sobre sus otras ediciones o reimpressiones; bibliografía crítica; notas del traductor u otras notas importantes sobre la obra; y localización de la misma).

El portal organiza su información a partir de dos sectores informativos (Proyecto y Actividades) y tres sectores principales (Gramática, Léxico, Traducción). He aquí (*Imagen 2*) su página inicial:

Imagen 2. Página inicial del Portal LITIAS.



Bajo la voz *Proyectos*<sup>12</sup> se encuentra la información sobre la organización del proyecto, el listado de investigadores involucrados (treinta y ocho en total), una bibliografía con más de dos mil cuatrocientas obras incluidas y algún comunicado de prensa ocasionado con el proyecto.

En *Actividad* se mencionan los seminarios, congresos y conferencias relacionados con el proyecto (veinticuatro) y las publicaciones (diecinueve) que sus investigadores realizaron a partir del mismo.

Los tres sectores principales (*Gramática*, *Traducción* y *Léxico*) se presentan con una subdivisión idéntica: (i) una descripción general de sus partes, (ii) varios sistemas de búsqueda complementarios, (iii) las fichas correspondientes y (iv) una biblioteca en la que se reúnen todos los textos a los que se puede legalmente dar acceso.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Las cantidades mencionadas a partir de aquí se basan en una consulta del portal hecha en septiembre de 2023 y, por tanto, no podrán considerarse definitivas.

<sup>13</sup> Véase la nota 11.

Un ejemplo de las ciento treinta y cuatro fichas gramaticográficas es el siguiente<sup>14</sup>:

Imagen 3. Ejemplo de ficha gramaticográfica extensa.

Scheda grammaticografia	
Identificativo scheda	1065
Titolo	Italiano: gramática para hispano-parlantes
Genere testuale	Grammatica
Tipologia	Bilingue
Autore	Meo Zilio, Giovanni
Frontespizio	GIOVANNI MEO-ZILIO / Profesor del Instituto de Profesores "Artigas" / ITALIANO / GRAMMATICA / PARA / HISPANO-PARLANTES / [ornamento] / EDITORIAL LIBRERIA ITALIANA / MONTEVIDEO / 1957 [sic.]
Edizione	Prima
Anno di edizione	1957
Luogo di edizione	Montevideo
Editore	Editorial libreria italiana
Volumi	1
Pagine	165
Altre informazioni	
Indice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [Portadilla] [1r]</li> <li>- [Pagina in bianco] [1v]</li> <li>- [Portada] [2r]</li> <li>- [Pagina in bianco] [2v]</li> <li>- [Testo della grammatica] [3-160]</li> <li>- - Primera sección. Fonética. 3-22</li> <li>- - Segunda sección. Morfología. 23-150</li> <li>- - - Capítulo I. Artículos. 23</li> <li>- - - Capítulo II. Truncamiento: eliminó y apócope. 31</li> <li>- - - Capítulo III. Género de los nombres. 34</li> <li>- - - Capítulo IV. Número de los nombres. 36</li> <li>- - - Capítulo V. Nombres alterados. 41</li> <li>- - - Capítulo VI. Adjetivos calificativos. 43</li> <li>- - - Capítulo VII. Posesivos (adjetivos y pronombres). 47</li> <li>- - - Capítulo VIII. Numerales (adj. y pron.). 50</li> <li>- - - Capítulo IX. Demostrativos (adj. y pron.). 55</li> <li>- - - Capítulo X. Interrogativos (adj. y pron.). 62</li> <li>- - - Capítulo XI. Indefinidos (adj. y pron.). 65</li> <li>- - - Capítulo XII. Relativos (pronombres). 69</li> <li>- - - Capítulo XIII. Personales (pronombres). 73</li> <li>- - - Capítulo XIV. Preposiciones. 82</li> <li>- - - Capítulo XV. El verbo. 93</li> <li>- - Apéndice. 150-160</li> <li>- - Noticias bibliográficas. 161-165</li> </ul>
Apparati	Antologíe, Ejercizi
Note generali su edizioni e ristampe	Si attesta una sola edizione dell'opera.
Riferimenti critici	- Collini, Dario (2018): <i>Lettere a Oreste Macri: Schedatura e registro di un fondo, con un'appendice di testi epistolari inediti</i> . Firenze: Firenze University Press.
Collocazione	In Italia: Biblioteca Beato Pellegrino Università di Padova; Biblioteca del Seminario Vescovile - Padova; Biblioteca dipartimento di studi linguistici e orientali Università di Bologna; Biblioteca di Italianistica e Romanistica Università di Pisa In Spagna: Biblioteca Universidad Complutense de Madrid In America Latina: Biblioteca El Colegio de México
Compilatore scheda	Giulia Nalesso

<sup>14</sup> Todas las fichas que damos como ejemplos están en su versión extensa.



## El ejemplo de las trescientas cuatro fichas de traducciones:

Imagen 4. Ejemplo de ficha dedicada a las traducciones.

Scheda Traduttologia	
<b>Codice scheda</b>	1100
<b>Titolo</b>	Razonamientos de mi viaje alrededor del mundo (1594-1606)
<b>Titolo originale</b>	Ragionamenti del mio viaggio intorno al mondo
<b>Autore</b>	Carletti, Francesco
<b>Traduttore</b>	Perujo, Francisca
<b>Lingua</b>	ITA > SPA
<b>Materia</b>	Geografia, storia e discipline ausiliarie
<b>Genere testuale</b>	Altro
<b>Frontespizio</b>	FRANCESCO CARLETTI / Razonamientos de mi viaje / alrededor del mundo / (1594-1606) / Estudio preliminar, traducción y notas / de / FRANCISCA PERUJO / INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOGRÁFICAS / Universidad Nacional Autónoma de México / México, 1976
<b>Edizione</b>	Prima
<b>Anno di edizione</b>	1976
<b>Editore</b>	Instituto de Investigaciones Bibliográficas. UNAM
<b>Luogo di edizione</b>	México
<b>Collana</b>	Fuentes
<b>Pagine</b>	L, 281
Altre informazioni	
<b>Note generali su edizioni e ristampe</b>	Si tratta della prima traduzione in lingua spagnola di quest'opera di Francesco Carletti.
<b>Riferimenti critici</b>	Díez-Canedo, Aurora (2019), "Francisca Perujo y sus ediciones mexicanas de Gemelli Careri, Francesco Carletti y Antonio de Morga", <i>Biblioteca di Rassegna Iberistica</i> , 14, 213-225.
<b>Note del traduttore</b>	La traduzione è preceduta da un articolato studio preliminare sull'autore a sull'opera, a cura della traduttrice Francisca Perujo. Essa si sofferma anche sullo stile della relazione, che definisce come "prosa escueta, a menudo coloquial, que como la memoria o el diálogo no respeta regimenes, y cuya difícil sintaxis parece obligada a un tono de viva conversación, acaso lo primero que se muestra es un carácter espontáneo, directo, sin mediaciones literarias" (XXI). Per questo motivo, nella "Advertencia a la presente edición", Perujo avverte di aver seguito nella traduzione "la lengua y la forma de Carletti literalmente, en una sintaxis a veces difícil obligada a su tono coloquial, evitando caer en arcaísmos, pero con la intención de conservar la frescura, la inmediatez y la vivacidad de la prosa del mercader" (XLIX). Ci sono anche delle note al testo della traduzione in cui si commentano soprattutto le frequenti parole straniere presenti nell'originale e si danno notizie storiche per meglio contestualizzare le osservazioni del viaggiatore.
<b>Altre note</b>	Non si sa con certezza la data esatta in cui furono scritti i "Ragionamenti", anche perché l'autografo è andato perduto. Sono a noi pervenuti quattro diversi manoscritti, dal cui studio si è desunta come data presunta di scrittura dell'originale gli anni tra il 1606 e il 1616. La prima edizione dei "Ragionamenti" è la seguente: "Ragionamenti di Francesco Carletti fiorentino sopra le cose da lui vedute ne suoi viaggi si dell'Indie Occidentali, e Orientali come d'altri paesi", Firenze nel Garbo, Giuseppe Manni, 1701. Come dichiarato dalla traduttrice nell'introduzione al suo studio, questa traduzione spagnola è fatta sul testo del manoscritto della Biblioteca Angelica di Roma (oggi contrassegnato come codice CNMD/0000043555) perché ritenuto il più vicino all'autografo, oltre che il più completo.
<b>Biblioteca e collocazione</b>	Biblioteca del Dipartimento di lingue, letterature e culture moderne Lillec - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna - Bologna
<b>Compilatore scheda</b>	Florenzia Ferrante

## Un ejemplo de las ciento catorce fichas lexicográficas:

Imagen 5. Ejemplo de ficha lexicográfica.

Dati generali	
Codice scheda	1054
Titolo	Diccionario técnico de la música
Tipologia	Multilingue specialistico
Autore	Pedrell, Felipe
Frontespizio	DICCIONARIO TÉCNICO/DE LA MÚSICA/ESCRITO/con presencia de las obras más notables en este género/publicadas en otros países./ENRIQUECIDO/con más de 11.500 voces castellanas y sus correspondencias/italianas, latinas, francesas, alemanas, é inglesas más usuales./frases, abreviaciones, modismos, paremias, etc. y todos sus términos/que tienen relación con la música/bajo sus aspectos técnico y práctico y organográfico*/ ILUSTRADO*/ O N 117 GRABADOS Y SUS EJEMPLOS DE MÚSICA/ y seguido de un SUPLEMENTO/POR/FELIPE PEDRELL/BARCELONA/IMPRENTA DE VICTOR BERDÓS, (EDITOR)/MLAS-01/1894
Edizione	Prima
Anno della edizione	1894
Editore	Imprenta de Victor Berdós
Luogo di edizione	Barcelona
Numero pagine	529
Indice	- [FRONTESPIZIO] - [Nota dell'editore] - Prefacio [V]-XIX - [A-Z] [1]-518 - Suplemento [519]-529
Note	
Altre note	Nel prologo dell'opera si presenta "sucintamente, repito, la historia bibliográfica de este género de producciones en las diversas naciones de Europa y en alguna de América".
Altre informazioni	
Biblioteca e collocazione	Biblioteca Nacional de España
Compilatore scheda	Natalia Peñín Fernández

## 7. Unidad de Bologna

*Responsables:* Félix San Vicente (del 01/01/2021 al 31/10/2022) y Marco Mazzoleni (del 01/11/2022 al 31/12/2023).

*Integrantes:* Hugo E. Lombardini, Marco Mazzoleni, Natalia Peñín Fernández, M. Enriqueta (Yuya) Pérez Vázquez, Félix San Vicente, Ilenia Sanna y Raffaella Tonin.

*Actividades organizadas por la unidad:*

- 2020/11/23: Seminario “LITIAS: proyección de los primeros resultados sobre el italiano en hispanofonía”, evento en línea.
- 2021/10/08: María Soledad Aguilar, María Enriqueta Pérez Vázquez “Tradurre il mondo: la Relazione di Antonio Pigafetta tra italiano e spagnolo”, conferencia, evento en línea.
- 2021/10/20-22: Congreso Internacional “LITIAS - La lingua e la cultura italiana incontrano il Cono Sud: prospettiva storiografica di un impatto socioculturale”, evento en línea.

- 2021/11/16: Soledad Chávez Fajardo (Univ. de Chile) “Situación sociolingüística en el Chile actual”, conferencia, evento en línea.
- 2021/11/22: Estela Mary Peralta de Aguayo (Univ. di Asunción) “Políticas Lingüísticas en el Paraguay”, conferencia, evento en línea.
- 2021/06/04: Alfonso Zamorano (Univ. di Córdoba) “Historia de la teoría gramatical en América Latina: hitos, resultados y proyectos futuros”, conferencia, evento en línea.

*Intervenciones de miembros de la unidad en congresos y seminarios:*

- 2021/03/03-05: Natalia Peñín Fernández “Identificación y catalogación lexicográfica en el marco del proyecto LITIAS”, intervención en III Congreso Internacional ASEKIT “Lessicologia e lessicografia dell’italiano”, Valencia.
- 2021/06/16: Félix San Vicente “Ciencia e ideología: la lexicografía bilingüe en la historia de la lengua”, conferencia plenaria del XXXI Convegno AISPI *Saberes humanísticos en la investigación y la didáctica del hispanismo*, Bari.
- 2022/03/09: Natalia Peñín Fernández “*La Lexicografía ítalo-española: proyecto de catálogo crítico*”, Seminario d’Ispanistica “Incontri di Orillas” Universidad de Padua.
- 2022/04/26-29: Hugo Lombardini y Natalia Peñín Fernández “Proyecto de catálogo analítico: La Lexicografía italoespañola” intervención en el XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Valencia.
- 2022/05/13: Felix San Vicente “El paso de José J. Gómez Asencio por la historiografía de la gramaticografía española: de *agraz* a *lígrimo*”, intervención en el XV Convegno CIRSIL “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica” Nápoles.
- 2022/05/13: Hugo E. Lombardini “Estado de la historiografía gramaticográfica. Lectura transversal y personal a través de maestros, proyectos y artículos”, intervención en el XV Convegno CIRSIL “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica” Nápoles.
- 2022/05/14: Natalia Peñín Fernández (junto a Florencia Ferrante) “El Diccionario ricciano y anti-ricciano: recepción, estructura y consideraciones traductológicas”, intervención en el XV Convegno CIRSIL “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica” Nápoles.

- 2023/05/11: Félix San Vicente “La Traduzione di opere di linguistica. Approccio storiografico”, conferencia plenaria del XVI Convegno CIRSIL *Didattica delle lingue speciali: storia e prospettive*, Palermo.
- 2023/05/08: Natalia Peñín Fernández “Breve storia della lessicografia spagnola”, seminario, Forlì.
- 2023/05/12: Natalia Peñín Fernández “Los repertorios de especialidad italoespañoles desde mediados del S. XIX”, intervención en el XVI Congreso CIRSIL “*Didattica delle lingue speciali: storia e prospettive*”, Palermo.

*Logros de mayor relieve:*

Constituyen importantes logros de esta unidad, en conexión con las restantes unidades componentes del proyecto, el haber creado una red internacional de historiógrafos dedicados al contacto lingüístico y cultural entre el español y el italiano. La red tiene una extensión intercontinental – con localizaciones particularmente fructíferas en Argentina, México, Chile y Paraguay –, sedes en las que se han estimulado nuevas proyecciones con investigadores de gran prestigio como Guillermo Soto, actual presidente de la Academia chilena de la lengua, o Soledad Chávez, ambos activos en nuestro proyecto. Es también relevante el haber embebido en LITIAS destacados italianistas como C. Marazzini y P. D’Achille, actual presidente de la *Accademia della Crusca*. Resulta, por otra parte, común el interés por abrir la investigación en archivos (primarios o secundarios) y por la planificación y presencia institucional del italiano en territorios hispanófonos. Es también de interés relevante la valoración de los textos instrumentales de la didáctica, así como la convergencia y peculiaridad de los planteamientos teóricos que sustentan su secular recorrido; ahora visibles gracias al portal LITIAS y a las numerosas intervenciones congresuales y publicaciones realizadas.

Publicaciones: Véanse Lombardini (2019a, 2019b, 2020), Peñín Fernández (2022, 2023), San Vicente (2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022), San Vicente y Bazzocchi (2021).

## 8. Unidad de Padua

*Responsable:* Anna Polo.

*Integrantes:* Begoña Arbulu, Carmen Castillo Peña, Giulia Nalesso, Anna Polo, José Pérez Navarro.

*Actividades organizadas por la unidad:*

- 2023/02/1-3: Convegno Internazionale LITIAS “La lingua italiana in territori ispanofoni. Analisi storiografica: testi, istituzioni, migrazioni” Universidad de Padua.
- 2022/04/13: Francisco Escudero Paniagua (Univ. di Salamanca) “Los ejemplos de las gramáticas: función y tipología”, seminario, evento en línea.
- 2021/05/17: Giulia Nalesso “La Gramatica spagnuola e italiana de M. Chircmair (1709): ¿una gramática olvidada?”, seminario, Padua.
- 2021/04/21: Florencia Ferrante “Libros italianos en la América española: autores, traducciones y traductores”, seminario, Padua.
- 2021/03/09: Felisa Bermejo “Lengua y cultura “di là dal mare”. Lucio Ambruzzi en Montevideo”, seminario, Padua.

*Intervenciones de miembros de la unidad en congresos y seminarios:*

- 2023/06/14-16: Anna Polo, “La variación interlingüística en un corpus de gramáticas y manuales de italiano para hispanófonos”, intervención en la sesión temática “Ecolingüística e historia de la gramática (foco ítalo-hispánico)” del XV Congreso Internacional de Lingüística General, Universidad Complutense de Madrid.
- 2023/06/14-16: Giulia Nalesso, “La lengua italiana en América Latina: recorrido gramaticográfico (ss. XIX-XX)” intervención en la sesión temática “Ecolingüística e historia de la gramática (foco ítalo-hispánico)” del XV Congreso Internacional de Lingüística General, Universidad Complutense de Madrid.
- 2022/12/16: Carmen Castillo Peña, “Humanidades digitales para la historiografía lingüística del español L2 en Italia: los proyectos Litias, Epigrama y Revalsi”, seminario: “Humanidades digitales: textos, diccionarios y atlas lingüísticos”, en la Universidad Autónoma de Barcelona.

- 2022/06/20-24: Carmen Castillo Peña, “Humanidades digitales e historiografía lingüística”, seminario IBERLAB International Summer School de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada.
- 2022/05/12-14: Carmen Castillo Peña “Storiografia grammaticale e Digital Humanities”, intervención en el XV Convegno CIRSIL “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica”, Nápoles.
- 2022/03/07: Carmen Castillo Peña, “Storiografia grammaticale e Digital Humanities. Progetti in corso”, seminario en el curso de Doctorado Digital Humanities and Digital Communication del Dipartimento de Studi Linguistici e Culturali de la Università di Modena y Reggio Emilia.
- 2022/01/13: Carmen Castillo Peña, “El proyecto Epigrama y el proyecto Lítias. Consideraciones sobre la codificación en las primeras gramáticas del español para italianos (1560-1566)”, seminario en el “Colloquium on Romance Linguistics / Arqus International Forum on Romance Studies (AIFRS)” organizado por la Universidad de Gratz.
- 2023/04/17: Carmen Castillo Peña “Storiografia grammaticale e digital humanities”, seminario, Forlì.

*Logros de mayor relieve:*

Los resultados obtenidos permiten realizar un balance muy positivo de la investigación realizada: se han catalogado y analizado más de cincuenta textos, fundamentalmente concentrados en las últimas décadas del siglo XIX, con un porcentaje considerable de obras publicadas no solo en Argentina, como era esperable por motivos históricos bien conocidos, sino también en México, Uruguay, Chile y Colombia. Un resultado prometedor que abre una línea de investigación de indudable interés para futuros investigadores interesados en la gramaticografía contrastiva del español y el italiano y, a la vez, enlaza con una línea de trabajo precedente y bien trazada sobre las gramáticas del italiano publicadas en España. Por otro lado, el grupo de Padua ha constituido un grupo estable de trabajo consagrado a la digitalización de los textos y a la reflexión sobre el concepto de patrimonio cultural aplicado a los textos gramaticales y lexicográficos, con nuevas e importantes fuentes de financiación para la prosecución del proyecto y nuevas redes de in-

vestigación, especialmente con el consorcio universitario Arqus, la universidad Autónoma de Barcelona, la universidad de Verona, la de Turín y la de Pisa.

Publicaciones: Véanse Castillo Peña (2020, 2023), Nalesso (2021, 2022, 2023), Polo (2021, 2022).

## 9. Unidad de Génova

*Responsable:* Ana Lourdes de Hériz.

*Integrantes:* Ana Lourdes de Hériz, Florencia Ferrante, Michele Porciello.

*Actividades organizadas por la unidad:*

- 2021/11/11-12: Congreso 1521-2021: Discorsi in traduzione. America latina: lost in translation?”, Genova.

*Intervenciones de miembros de la unidad en congresos:*

- 2023/2/1-3: Florencia Ferrante “Traducciones de textos italianos en el debate político e ideológico de los nuevos estados americanos (s. XIX). Un enfoque historiográfico”, intervención en el II Congreso Internacional LITIAS. La lingua italiana in territori ispanofoni. Analisi storiografica: testi, istituzioni, migrazioni Padova (Italia).
- 2023/2/1-3: Ana Lourdes de Hériz “Antonio Martínez del Romero y la enseñanza del italiano en el Instituto Español de Madrid”, intervención en el II Congreso Internacional LITIAS. La lingua italiana in territori ispanofoni. Analisi storiografica: testi, istituzioni, migrazioni Padova (Italia).
- 2022/11/3: Florencia Ferrante “La traducción en el archivo: el catálogo como representación”, Giornata Internazionale di Studi “Nombrar, conocer, traducir”, Génova (Italia).
- 2022/05/12-14: Florencia Ferrante (junto a Natalia Peñín) “El Diccionario ricciano y anti-ricciano: recepción, estructura y consideraciones traductológicas”, intervención en el XV Convegno CIRSIL “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica”, Nápoles.

- 2021/06/16-18: Ana Lourdes de Hériz y Florencia Ferrante “El proyecto LITIAS y la traducción no literaria del italiano al español en países de habla española”, intervención en el XVII Congreso Internacional “Traducción, texto e interferencias”, Córdoba (España).
- 2021/06/15: Ana Lourdes de Hériz y Florencia Ferrante “El proyecto LITIAS y la traducción al español de obras italianas no literarias”, intervención en el congreso “La investigación en torno al lenguaje especializado: estado actual y perspectivas de futuro” del Grupo Lexicografía, Traducción y Ciencia en la era digital (LexTraCi-e), Salamanca (España).
- 2021/03/03-05: Florencia Ferrante “La traducción no literaria del italiano en territorios hispanoamericanos. Primeras hipótesis de trabajo”, intervención en III Congreso Internacional ASELIT “Lessicologia e lessicografia dell’italiano”, Valencia.

*Logros de mayor relieve:*

El grupo de investigación de Unige ha dedicado los tres años del proyecto a hallar en catálogos de bibliotecas Hispanoamericanas (sobre todo, sin descartar algunas españolas) volúmenes de textos traducidos del italiano al español, publicados en los países de América Latina o en España, para constituir un corpus de textos que tuvieran en común no ser obras literarias. Los viajes de investigación financiados por el proyecto han permitido que la consulta de algunos catálogos fuera *in situ* y no solo online y acceder así a archivos no catalogados ni digitalizados. Gracias a esta investigación se han podido digitalizar volúmenes desconocidos y nunca mencionados en estudios sobre la historia de la traducción de obras italianas en América Latina, de los que se podrán publicar en el sitio de Lítias los paratextos más interesantes para la comunidad internacional de investigadores. Por otro lado, el tema principal de la investigación del grupo de la universidad de Génova ha permitido establecer relaciones de intercambio científico con dos centros universitarios que desde hace años se dedican al mismo tipo de estudios como son el del Departamento de Lingüística y traducción de la Universidad de Montréal y el de la Universidad de Antioquía.

Publicaciones: Véanse Ferrante (2021, 2022a, 2022b, 2023), De Hériz (2020, 2021).



## 10. Unidad de L'Aquila

*Responsable:* Juan C. Barbero Bernal

*Integrante:* Juan C. Barbero Bernal

*Intervenciones de miembros de la unidad en congresos:*

- 2023/06/16: Juan C. Barbero Bernal “Principales huellas de los Reales Decretos de 11 de agosto y de 30 de septiembre de 1887 en la *Gramática italiana* de Vallejo y Rodríguez (1888)” intervención en el XV Congreso Internacional de Lingüística General, Universidad Complutense de Madrid.
- 2022/05/26: Juan C. Barbero Bernal “Elementos lexicográficos bilingües en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1771-1900): presencia/ausencia y análisis” intervención en el IX Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, Universidad de La Laguna.
- 2022/04/29: Juan C. Barbero Bernal “La grammatización de las formas *canté* y *he cantado* en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1870-1900)” intervención en el XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Universidad de Valencia.
- 2020/02/21: Juan C. Barbero Bernal “PPS y PPC en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1800-1870)”, intervención en la Reunión del grupo de investigación (*Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: historiografía, grammatización y estado actual de la oposición en el español europeo*), Universidad de Salamanca.

*Logros de mayor relieve:*

Constituyen logros de especial mención de la unidad de L'Aquila, por una parte, el avance, la actualización continua y el minucioso estudio desde un punto de vista historiográfico de las obras de la tradición gramatical italoespañola publicadas en España desde su origen hasta finales del siglo XX. Han constituido especial objeto de estudio tanto las partes gramaticales de las obras, como las partes introductorias y las partes didácticas finales. De este modo, se ha podido reconstruir la evolución de

las gramáticas y demás obras gramaticales (fonética, ortografía, morfología, sintaxis, etc.) y de los manuales de italiano LE destinados a hispanohablantes. Se ha reconstruido, asimismo, el contexto institucional educativo, público y privado, en que vieron la luz las obras objeto de estudio. Por otra parte, constituye especial logro la divulgación de los principales resultados de la investigación tanto en el catálogo en línea de *Litias.it*, como mediante su exposición en congresos internacionales y su publicación en obras de importante prestigio.

Publicaciones: Véanse Barbero Bernal (2021, 2023a, 2023b).

## 11. Conclusiones

De más está decir que estamos extremadamente satisfechos por todo lo que se ha logrado realizar durante nuestro proyecto y esto aun en un contexto sanitario adverso y, en cierto sentido, descorazonador como el que nos acompañó durante buena parte de su desarrollo.

Nos hemos visto obligados a cambiar planes sobre la marcha – incluso radicalmente – y lo hemos hecho con el tino suficiente como para que el éxito pudiera coronar nuestro trabajo.

Claramente, todavía nos queda algún tiempo por delante, tiempo que utilizaremos para completar lo que aún no se ha completado, para definir detalles y atar finalmente cabos.

Hemos debido renunciar a algunos proyectos que teníamos en el tintero y que nos entusiasmaban sobremanera, pero que las circunstancias nos impidieron llevar a cabo; nos referimos, por ejemplo, a un museo en línea de la lengua y cultura italianas en los países de habla española, un museo de gramáticas, diccionarios y traducciones no literarias.

Nos quedan para el futuro muchos proyectos que, a partir de *LITIAS*, se han ido delineando. Y nos queda, sobre todo, una inmensa red de relaciones internacionales con la que contar.

## Bibliografía

- BARBERO BERNAL, J.C. 2021, “La gramatización de las formas CANTÉ y HE CANTADO en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1800-1870). En Gómez Asencio y Quijada Van Den Berghe (dirs.). *Historiografía y gramatización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor Libros, 249-275.
- BARBERO BERNAL, J.C. 2023a, “La sintaxis en las gramáticas de italiano para hispanohablantes”. En Bazzocchi *et al.* (eds.), *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente*. Bologna: BUP, 173-188.
- BARBERO BERNAL, J.C. 2023b, “La gramatización de las formas CANTÉ y HE CANTADO en la tradición gramatical italiana dirigida a hispanohablantes (1870-1900)”. En Quijada Van Den Berghe *et al.* (eds.), *De Estepa a Salamanca. Miradas en torno a la lengua*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 571-588.
- BASTIN, G.L. 2010, “La pertinencia de los estudios históricos sobre traducción en Hispanoamérica”, *EIAL. Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21: 1.
- BASTIN, G.; A. ECHEVERRI; Á. CAMPO 2004, “La traducción en América Latina: propia y apropiada”. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 69-94.
- CALVO RIGUAL, C. 1994, “Italianismi ed iberismi nel «Tirant lo Blanch» e nella traduzione italiana di Lelio Manfredi”, Sociedad Española de Italianistas, *Actas del VI Congreso Nacional de Italianistas (Madrid, 3-6 de mayo de 1994)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, I, 139-146.
- CASTILLO PEÑA, C. 2020, “Epigrama: un portal para la edición digital de textos gramaticales”, *Anales de lingüística (Segunda época)*. Mendoza: Instituto de Lingüística “Joan Corominas”, 4, 201-217.
- CASTILLO PEÑA, C. 2023, “Análisis metalingüístico y gramaticografía del español en Italia”. En Bazzocchi *et al.* (eds.), *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente*. Bologna: BUP, 297-312.
- DE HÉRIZ, A.L. 2020, “Litias (Italiano, lengua extranjera para hispanohablantes: análisis historiográfico)”. En Lombardini (ed.), *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*. Mendoza: Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo, 237-247.
- DE HÉRIZ, A.L. 2021, “Martínez del Romero, lexicógrafo. Fuentes de su *Dizionario italiano-spagnuolo*”. *Orillas. Rivista d'ispanistica*. Padov: Padova University Press, 10, 323-345.

- FERRANTE, F. 2021, “Libros italianos en la América española: autores, traductores y traducciones”. *Orillas. Rivista d’ispanistica*. Padova: Padova University Press, 10, 379-394.
- FERRANTE, F. 2022a, “La obra de Lodovico Antonio Muratori en Hispanoamérica: observaciones sobre la traducción bogotana de Della forza della fantasia umana (1745) y sobre su traductor, Francisco Martínez (1736-1794)”. *Cuadernos Aispi*, Vol. 20, 231-250.
- FERRANTE, F. 2022b, “El proyecto LITIAS y la traducción no literaria del italiano en territorios hispanoamericanos. Algunas hipótesis de estudio”. En Nappi y González Royo, *Parole a confronto. Lessicografia, traduzione e didattica tra italiano e spagnolo*. Berna: Peter Lang, 279-293.
- FERRANTE, F. 2023, “Contra la reforma. La versión española del Dizionario ricciano ed anti-ricciano de Francesco Guasco, recepción y problemas de traducción”. En Bazzocchi *et al.* (eds.), *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente*. Bologna: BUP, 471-486.
- LAFARGA, F. (ed.) 1999, *La traducción en España (1750-1830): lengua, literatura, cultura*. Lleida: Universitat.
- LOMBARDINI, H. 2019a, “Criterios para la edición de una gramática del siglo XVIII. La *Traduzione del nuovo metodo di Porto Reale* (1742) de Gennaro Sisti”. En San Vicente (ed.), *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni*. Bologna: Clueb e AlmaDL, 181-207.
- LOMBARDINI, H. 2019b, “Aproximación universitaria decimonónica al estudio de la lengua española. Egidio Gorra (1898) *Lingua e letteratura spagnuola delle origini*, Milán: Hoepli”. En Vicentini e Lombardini (eds.), *Quaderni del CIRSIL. Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*. Bologna: Clueb, 13, 93-122.
- LOMBARDINI, H. 2020, “Introducción”. En Lombardini (ed.), *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*. Mendoza: Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo, 23-31.
- MEDINA, J.T. 1958-1961, *Biblioteca hispanoamericana (1493-1810)*, tomo I (1493-1600), tomo II (1601-1650), tomo III (1651-1700), tomo IV (1701-1767). Santiago de Chile: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina.
- NALESSO, G. 2021, “Sobre las gramáticas del italiano en Hispanoamérica”, *Orillas. Rivista d’ispanistica*. Padova: Padova University Press, 10, 395-411.
- NALESSO, G. 2022, “La ejemplificación en la *Grammatica spagnuola e italiana* de M. Chirchmair (1709): análisis del componente léxico”. En Polo y Pie-

- trobon (eds.). *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario. Gli esempi nella riflessione grammaticale in Europa (secoli XVI-XVIII)*. Milano: Ledizioni, 189-228.
- NALESSO, G. 2023, *Mattia Chirchmair; Gramatica spagnuola e italiana. Edición crítica*, Padova: Cleup.
- PAYÀS PUIGARNAU, G. 2010, El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821). Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- PEÑÍN FERNÁNDEZ, N. 2022, Catálogo analítico crítico de la lexicografía italoespañola. Bologna: Clueb.
- PEÑÍN FERNÁNDEZ, N. 2023, La traducción inversa y su didáctica con soporte lexicográfico. Bologna: BUP.
- POLO, A. 2021, Las Annotationi de Gauges de' Gozze en relación con la obra didáctica de Franciosini: estudio cuantitativo y edición crítica, Padova, Cleup.
- POLO, A. 2022, "El aparato ejemplar en la Grammatica della lingua spagnola de José Martínez de Valdepeñas (¿1785?)". En Polo y Pietrobon (eds.). *Apprendere una lingua tra uso e canone letterario. Gli esempi nella riflessione linguistica in Europa (secoli XVI-XVIII)*, Milano: Ledizioni, 229-266.
- SAN VICENTE, F. 2019a, "Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana". En Vicentini y Lombardini (eds.), *Quaderni del CIRSIL. Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*. Bologna: Clueb, 13, 263-294.
- SAN VICENTE, F. 2020, "Notas para una edición crítica del *Alfabeto italiano castellano* (1793) de E. Terreros y Pando". *Orillas, Rivista d-ispánistica*, 9, 633-666.
- SAN VICENTE, F. 2022, "El diccionario bilingüe de italiano y español fuente documental de la lengua española". En Benedetto, Greco, Laskaris (eds.), *Saberes humanísticos, ciencia y tecnología en la investigación y la didáctica del hispanismo*. Roma, AISPI Edizioni, 310-328.
- SAN VICENTE, F. (ed.) 2008, *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher, v. I y II.
- SAN VICENTE, F. (ed.) 2010, *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher, v. III.
- SAN VICENTE, F. (ed.) 2019b, Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni. Bologna, Clueb y AlmaDL.

SAN VICENTE, F. (ed.) 2021, *Esteban de Terreros y Pando Alfabeto italiano castellano. Estudio y edición crítica*, con “Prefazione” de Cl. Marazzini (Accademia della Crusca) Padova: Cleup.

SAN VICENTE, F. y BAZZOCCHI, G. (eds.) 2022, *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. Bologna: Clueb.



*Alma-DL* è la Biblioteca Digitale dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Raccoglie, conserva e rende disponibili in rete collezioni digitali a supporto della didattica e della ricerca. Alma-DL attua così i principi del movimento internazionale a sostegno dell'accesso aperto alla letteratura scientifica, sottoscritti dall'Università di Bologna assieme a molte altre istituzioni accademiche, di ricerca e di cultura, italiane e straniere.  
<http://almadl.unibo.it/>

*Alma*DL



€ 26,00