



La lengua italiana en la hispanofonía

La lingua italiana in ispanofonia

Travesías lingüísticas y culturales
Traiettorie linguistiche e culturali

a cura di

F. San Vicente, G. Esposito,
I. Sanna, N. Terrón Vinagre



QUADERNI DEL CIRSI
16 - 2023



<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).

La lengua italiana en la hispanofonía

La lingua italiana in ispanofonia

Travesías lingüísticas y culturales

Traiettorie linguistiche e culturali

[16]

a cura di

F. San Vicente, G. Esposito, I. Sanna, N. Terrón Vinagre





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

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università degli studi di Padova e precisamente con i fondi del progetto Prin 2017 - La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio - PI Prof.ssa Anna Polo, CUP C94I19006130006.

Opera pubblicata in modalità *Open Access* con licenza Creative Commons CC BY 4.0.

La lengua italiana en la hispanofonía / La lingua italiana in ispanofonia. Travesías lingüísticas y culturales / Traiettorie linguistiche e culturali [16] a cura di F. San Vicente, G. Esposito, I. Sanna, N. Terrón Vinagre – VI + 514 p.: 14,8 cm. (Quaderni del CIRSIL: 16) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)
ISBN 978-88-491-5785-7
ISSN 1973-9338
Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

Finito di stampare nel mese di febbraio 2024
da Editografica srl – Rastignano (BO)

Indice

Presentación	1
I. PLANTEAMIENTOS.....	11
<i>Georges L. Bastin, Transculturación y transtextualidad en la historia de la traducción en América Latina</i>	13
<i>Paolo D'Achille, Per una storia dell'italiano standard, tra questioni definitorie e spostamenti della norma</i>	31
<i>Guillermo Soto Vergara, Rodolfo Lenz y la enseñanza de idiomas extranjeros</i>	47
II. EL ITALIANO: CONTACTOS Y CONTEXTOS.....	63
<i>Carla Bagna, Parole e immagini dell'italianità: il caso "Little Big Italy" a Buenos Aires e gli italianismi dell'enogastronomia.....</i>	65
<i>Mariarosaria Colucciello, Italia, el italiano y los italianos en las Obras Completas de Andrés Bello.....</i>	77
<i>Viviana Corazza, I musei dedicati alle lingue</i>	97
<i>Claudia M. Ferro, Presencia de la lengua italiana en el paisaje lingüístico de Mendoza, Argentina.....</i>	111
<i>Cristina Gadaleta, Lo stato della lingua italiana nella comunità italiana in Cile</i>	123
<i>Adriano Gelo, Un'indagine sulla lingua italiana in Centro America ..</i>	149
<i>Daniela Lauria, Tratamiento de italianismos en tres diccionarios del español de la Argentina.....</i>	161
<i>María Enriqueta Pérez Vázquez, Préstamos, calcos e interferencias del español en la Relazione del primo viaggio attorno al mondo de A. Pigafetta</i>	177
<i>Lucilla Pizzoli, Il MUNDI, Museo nazionale dell'italiano</i>	199
III. INSTITUCIONES: PLANIFICACIÓN Y MÉTODOS	211
<i>Gabriela Cárdenas, Mariana Landa, Liliana Mollo, Ailín Quevedo Pérez, La Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes: pasado, presente y futuro.....</i>	213

<i>Ana Lourdes de Hériz</i> , La enseñanza del italiano en el Instituto Español de Madrid. Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle	235
<i>Juan Manuel Fustes Nario</i> , El perfil propio de la enseñanza del italiano en Uruguay.....	257
<i>Jaime Magos Guerrero</i> , A propósito de <i>Appunti di Grammatica italiana</i> (2001).....	277
<i>María Cecilia Manzione Patrón</i> , La asignatura "Italiano" en la educación secundaria pública uruguaya (1941-1976).....	299
<i>Mariela Oroño</i> , Los italianos en el campo escolar uruguayo de fines del siglo XIX: el caso de P. Ricaldoni	315
<i>Ximena Tabilo Alcaíno</i> , <i>Soledad Chávez Fajardo</i> , <i>Claudia Flores Figueira</i> , Acerca del <i>Corso di Lingua Italiana</i> de Antonio Lombardo (1978).....	331
IV. TRADUCCIONES, TRADUCTORES Y AUTORES.....	353
<i>Renata Adriana Bruschi</i> , Avatares de una italianista en La Plata	355
<i>Cesáreo Calvo Rigual</i> , Las traducciones al español del <i>Nuovo Galeoto</i> de Melchiorre Gioia	377
<i>Marco Cipolloni</i> , Retraducidos del italiano: los expulsos hispanoamericanos y su exilio entre lenguas como Padres (espirituales y editoriales) del nation building republicano y del coleccionismo americanista	395
<i>Moisés Llopis i Alarcón</i> , <i>Soledad Chávez Fajardo</i> , Las notas del traductor en una traducción de <i>Lo demoniaco nell'Arte</i> de E. Castelli por H. Giannini	413
<i>Macarena Escobar Fuentes</i> , Fuentes Italianas en la España decimonónica: recepción de la obra de Ángela Grassi en España	441
<i>Paola Mancosu</i> , Sobre la historia de las traducciones de Gramsci en España (1937-1975).....	457
<i>Raffaella Tonin</i> , Di pseudonimi e paratesti: J.A. de las Casas, J. Rivera e M. Doppelheim, traduttori del <i>Dei Delitti e delle pene in spagnolo</i>	471
<i>Julieta Zarco</i> , A propósito de las observaciones de F.S. Gilij acerca de la lengua general de los incas	489
<i>Los autores / Gli autori</i>	507

Presentación

El proyecto LITIAS (*Lingua italiana in territori ispanofoni: analisi storiografica*), es un proyecto PRIN (“Proyectos de Investigación de Interés Nacional”), financiado por el MUR (Ministero dell’Università e della Ricerca), que presentado en 2017, inició su andadura, una vez aprobado, en diciembre de 2019. A las universidades nacionales (Bolonia (IP), Génova, Padua y l’Aquila), promotoras y gestoras de la investigación, se han ido sumando adhesiones colaborativas de Argentina (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Cuyo y Universidad Nacional de San Luis) Uruguay (Universidad de la República) Paraguay (Universidad Autónoma de Paraguay), Chile (Universidad de Chile) y Querétaro (Universidad Autónoma de Querétaro), ampliando considerablemente una red de investigación interdisciplinar que se está demostrando muy fructífera. El objetivo del proyecto se impulsó con la catalogación y recuperación de textos pertenecientes a distintos géneros, en particular aquellos que tratan didácticamente el italiano como lengua extranjera para hispanohablantes (diccionarios, gramáticas, manuales, tratados) y las traducciones “no literarias” o científicas del italiano al español, con especial atención, en este sector, a los textos publicados en Hispanoamérica. A las mencionadas bases textuales consultables, se han sumado otras investigaciones de archivo útiles para la construcción del análisis historiográfico de la lengua y cultura italiana en territorios hispanohablantes (Cono Sur, México y España) consultables en <http://www.litias.it/wp/>.

Diferentes han sido las publicaciones individuales y colectivas que han ido iluminando territorios y ofreciendo aspectos poco conocidos de la presencia cultural italiana en América y que se han sumado a otras ya existentes a partir de los años ochenta del pasado siglo con referencias tan significadas como las de M. Vedovelli o A. Patat, entre otros. Algunos de los estudios presentados entre los resultados del proyecto se suman a los conocimientos de los rasgos históricos y sociales más generales, mientras que otras, las más, partiendo de los datos conocidos inciden en las investigaciones realizadas en particularidades y puntualizaciones con

nuevas temáticas: arraigo a través de instituciones escolares y universitarias, planificaciones culturales, textos destinados a la enseñanza, personajes relevantes en el campo cultural o traducciones y traductores de obras que han significado un valioso aporte en sectores amplios cuales pueden ser los derechos humanos y políticos, o en el desarrollo económico y social; variedad de obras que vienen ahora a completar un panorama historiográfico centrado en diferentes momentos de la migración americana en época moderna enfocados en algunos casos hasta la presente actualidad.

Los textos presentados recogen buena parte de las comunicaciones y conferencias plenarias del congreso de Padova (II Convegno Internazionale LITIAS – <http://www.litias.it/wp/seminari-e-conferenze/>), que dado su amplio espectro de contenidos ha resultado conveniente organizarlas en cuatro partes diferentes dialogantes entre sí en su perspectiva teórica o bien en la continuidad temática e historiográfica. Anteceden a las partes mencionadas los textos de G.L. Bastin, P. D'Achille y G. Soto Vergara con el epígrafe de *Planteamientos* en cuanto abarcan cuestiones clave y comunes a la mayor parte de los ensayos cuales son las variaciones en el concepto de norma a través de la perspectiva histórica de la “questione della lingua”, el significado ideológico y glotopolítico de la traducción en latinoamérica, así como el significado, también glotopolítico, de la planificación y educación lingüística, o la renovación de los métodos de enseñanza de una lengua extranjera en la propuesta de Soto Vergara a propósito de las propuestas de R. Lenz para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Chile. Iniciamos, pues, los *Planteamientos* con el aporte de **G.L. Bastin**: “Transculturación y transtextualidad en la historia de la traducción en América Latina”, texto que se presenta con una periodización de la historia de la traducción en América Latina, justificando la pertinencia de los estudios históricos en el subcontinente caracterizados como transculturación y transtextualidad. La primera abarca el proceso de las transmutaciones culturales tanto desde como hacia América, lo que aplicado a la historia de la traducción, el concepto subraya el afán latinoamericano por autodefinir su identidad y su resistencia frente la visión eurocéntrica. En cuanto a la transtextualidad, esta se refiere a la necesidad de analizar los documentos históricos disponibles desde el punto de vista del paratexto y del análisis crítico del dis-

curso. El estudio de **P. D'Achille**, “Per una storia dell’italiano standard, tra questioni definitorie e spostamenti della norma”, abarca el concepto del italiano estándar propuesto por T. De Mauro en la *Historia lingüística de la Italia unida* (1963; 1970), concepto, sin embargo, que nació mucho antes y que D’Achille propone en dos momentos: el primero atraviesa la “questione della lingua” y llega hasta el siglo XIX con la contribución de la Crusca y de Manzoni, mientras que la segunda estandarización procede de la escolarización a partir de la unidad de Italia en 1861. A la definición de italiano estándar se añaden a partir de los años ochenta del pasado siglo diferentes denominaciones (*italiano tendenziale*; *italiano dell’uso medio*; *italiano neo-standard*, etc.) que superan la idea de determinados empleos señalados como incorrectos o subestándares y ahora identificados con un amplio uso en la lengua hablada y escrita, sin que puedan considerarse tampoco coloquiales, regionales o populares. D’Achille concluye: “possiamo dire che la fiorentinità dell’italiano, che, in modo diverso, è stata alla base sia della prima sia della seconda standardizzazione, sembra aver da tempo imboccato il viale del tramonto. O, almeno, il suo distanziamento da quello che va considerato lo standard attuale continua a crescere, che ci piaccia o no”. Cierra este apartado la contribución de **G. Soto Vergara** centrada en la figura de Rodolfo Lenz, quien, como se demuestra analíticamente, desempeñó un papel de vital importancia en la difusión, promoción e instalación de las ciencias humanas en Chile y en su aplicación a la cuestión de la enseñanza de lenguas en la educación secundaria y universitaria. Lenz integró en sus actividades académicas la ciencia europea de la época con la adopción oficial del método directo para la enseñanza de los idiomas extranjeros, sustituyendo así una tradición heredada de enfoque traductivo por otra que iba a resultar alternativa en las siguientes generaciones.

Abre la segunda parte del volumen, la dedicada a “El italiano: contactos y contextos”, el estudio de **C. Bagna**, destinado al análisis de las palabras (italianismos) e imágenes de la italianidad en Buenos Aires, a partir de un corpus conformado por el programa de televisión “Pequeña Gran Italia”, destinado a las cuestiones enogastronómicas. **M. Colucciello** utiliza la edición digital de las *Obras Completas* del polímatita A. Bello para indagar en los temas Italia, el italiano y los italianos. La in-

vestigación confirma que, si bien el venezolano nunca viajó a la península italiana, tenía un profuso conocimiento de Italia que indudablemente transmitió a la población de la América hispana a través de sus obras; en particular, en los tratados del ámbito filológico-gramatical es donde mayor interés presentan las referencias a la lengua italiana, especialmente en lo que respecta a la confrontación con el español en ámbitos tan diferentes como, por ejemplo, la métrica. **V. Corazza**, por su parte, nos lleva a un recorrido por los museos dedicados a las lenguas, que hoy cuentan ya, a pesar de ser de reciente creación, con un número considerable (65), definiendo sus particularidades, objetivos y actuales desafíos. Surgen los interrogante sobre cómo se puede exhibir y representar una lengua, expresando su historia y sus características con la convicción de que: “Il museo, oltre che luogo di conservazione e sensibilizzazione, è chiamato a essere anche luogo in cui approfondire la riflessione sul patrimonio linguistico”. Manteniendo el orden alfabético de la presentación de las intervenciones, **C.M. Ferro** analiza desde la perspectiva sociolingüística la presencia de la lengua italiana en el paisaje lingüístico de Mendoza, Argentina; la autora examina la alta recurrencia de signos en lengua italiana, presentes en prácticamente todas las actividades comerciales de la ciudad, siendo el sector vitivinícola el de más alta frecuencia, con la peculiaridad de haberse transformado los onomásticos italianos en logotipos y de la constante en común de la ausencia de “contexto”, es decir, de descripciones o reformulaciones, lo que confirma una familiaridad de la comunidad local con el idioma italiano, que existe “solo”. En un sector al que en este volumen se le dedican tres intervenciones en regiones poco estudiadas y necesitadas de actualización y monitoreo continuo, el aporte de **C. Gadaleta** tiene como objetivo indagar el estado actual de la lengua italiana en Chile; esboza, pues, una reflexión sobre el aporte de la lengua italiana al panorama lingüístico-cultural chileno con un relato descriptivo de su enseñanza y de las reticencias hacia su prestigio y, finalmente, lleva a cabo un análisis de los fenómenos de mezcla de códigos y, más en general, de las interferencias lingüística generadas por el contacto entre la lengua italiana y la lengua española de Chile. **A. Gelo** lleva su análisis al estado de la lengua italiana a Centro America (territorio hasta ahora poco frecuentado por los investigadores); presenta los resultados del seguimiento realizado en el

año 2022, en los centros examinadores CILS (Certificación de Italiano como Lengua Extranjera), con los que abre la reflexión mediante la recopilación de datos sociolingüísticos sobre la evolución del número de candidatos que se presentaron a los exámenes CILS entre 2016 y 2022. El estudio matiza cómo la presencia de numerosas comunidades italianas constituye sin duda un entorno favorable que, en general, ve con buenos ojos a Italia y su lengua, entendida como un instrumento insustituible transmisor de una gran cultura, lo que no debe inducir a ilusiones, ya que el factor “étnico” hoy sólo en pequeña medida impulsa a un estudiante potencial a acercarse al italiano. **D. Lauria** examina, en el marco de la glotopolítica y atendiendo a las teorías del discurso, el tratamiento de los italianismos en tres diccionarios que recogen el léxico de Argentina publicados en momentos históricos diferentes y pertenecientes a modalidades diversas de recopilación diccionarística: el *Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionalidad* (1896) de Turdera, el *Diccionario argentino* (1910) de Garzón y el *Diccionario integral del español de la Argentina* (DIEA, 2008) de la editorial Tinta Fresca. El análisis evidencia el contexto histórico que generó un diferente comportamiento hacia los extranjerismos, en general, y hacia los italianismos, en particular, y que van desde el rechazo en Turdera, pasando por la aceptación en Garzón, hasta la completa integración en el DIEA al no marcar la condición de extranjerismos. Como paso previo para una traducción al español de la *Relazione del primo viaggio attorno al mondo* (1523) de Pigafetta, **M.E. Pérez Vázquez** estudia el contacto lingüístico entre el español y el italiano en este tratado que narra la primera circunnavegación del mundo. Partiendo de la distinción teórica entre préstamos e interferencia, la autora examina las unidades léxicas susceptibles de ser tratadas como hispanismos, aunque en algunos casos esta hipótesis no puede demostrarse sin vacilaciones, dado que las variedades neolatinas con las que convivió Pigafetta participan de los mismos procesos evolutivos. Concluye esta segunda parte del volumen el texto de **L. Pizzoli** dedicado al MUNDI. *Museo nazionale dell’italiano*, en el que describe la historia y desarrollo de la idea destinada a afrontar la representación de la lengua italiana en un museo. A partir de la experiencia adquirida durante más de veinte años de reflexiones y comparaciones, el grupo de trabajo creado por Mibact en 2019 ha desa-

rrollado un ambicioso proyecto museístico, que actualmente se encuentra en construcción en el Oratorio de Santa María Novella de Florencia.

Inicia la tercera parte dedicada al estudio de *Instituciones: planificación y métodos* el análisis del grupo investigador formado por **G. Cárdenas, M. Landa, L. Mollo y A. Quevedo Páez** que tiene como objetivo rescatar un capítulo de la historia de los procesos que dieron lugar a la creación de instituciones que contribuyeron de modo decidido a la difusión de la lengua y cultura italiana en la provincia argentina de San Luis. La atención se focaliza en la Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes, auténtico referente de la presencia del italiano en la región de la que se presenta el proceso de transformación y cambios hasta llegar a los más recientes como consecuencia de la educación pospandemia y el uso de la didáctica virtual. Nos movemos también a nivel institucional en la investigación de **A. De Hériz** destinada a descubrir nuevos temas y ámbitos en la enseñanza del italiano en España, en el siglo XIX, focalizando la atención en el Instituto Español de Madrid y en dos figuras de interés cultural como son Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle. La autora reconstruye la historia del Instituto en cuanto sociedad artística y literaria dedicada, con fines culturales benéficos, a un amplio espectro de destinatarios: niños y niñas, así como a adultos analfabetos; en el Instituto se enseñaban, como evidencia la investigación, lenguas modernas impartidas, entre otros, por Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle, catedráticos de italiano. En un terreno hasta la fecha poco frecuentado pero ahora mejor conocido gracias a recientes estudios y tesis de doctorado, **J.M. Fustes Nario**, a la cabeza de un grupo de investigación, propone las bases para el estudio de la enseñanza del italiano en Uruguay, en el ciclo de estudios preuniversitarios, entre 1941-2006; en él se esbozan los primeros logros del proyecto, en particular, el contexto de la periodización de la historia de la enseñanza del italiano en Uruguay, el relativo encuadre teórico y metodológico con el que se pretende abarcar además del análisis de manuales y programas la investigación en archivos y estudios de campo que ilustren el período comprendido entre 1941-2006. La investigación de **J. Magos Guerrero** parte de la descripción del contexto histórico, académico y teórico en el que se gestó su obra *Appunti di grammatica italiana* publicada en el año 2001 y, en síntesis, evidencia, mediante su

participación personal y la utilización de archivos, tanto las circunstancias históricas como las teórico-metodológicas en las que se instaura su contribución al estudio de la historia de la enseñanza del italiano en México, en general, y en la Universidad Autónoma de Querétaro, en particular, a partir de su inicio en el año 1966. Asimismo, independientemente de la fecha de publicación, la obra *Appunti di grammatica italiana* se revela como una valiosa aportación para futuros docentes de italiano. De los estudios preuniversitarios mencionados de Fustes pasamos al estudio historiográfico de **M.C. Manzione Patrón**, quien centra su aportación a la historiografía lingüística en cómo se presenta la asignatura “Italiano” en educación secundaria uruguaya, con referencia en los programas de los planes educativos de 1941 y 1963. A través del estudio se confirma tanto el objetivo propedéutico de la educación secundaria como las prácticas pedagógicas basadas en la traducción de textos literarios representativos de un modelo de lengua apegado a la tradición que, por otra parte, prescinde de los aspectos culturales de las corrientes migratorias italianas de la época. La tercera contribución al estudio de la enseñanza del italiano en Uruguay es la de **M. Oroño** se centra en el contexto histórico de fines del siglo XIX, cuando en pleno proceso de construcción nacional, Uruguay recibió un importante aporte inmigratorio europeo. Los inmigrantes desempeñaron un rol fundamental, tanto en aspectos sociales y culturales como en el campo educativo: crearon instituciones propias y se incorporaron rápidamente a la educación pública. El estudio es, pues, una aportación al conocimiento del papel que los inmigrantes italianos ocuparon en el ámbito escolar de la época, a través de la presentación del pedagogo Pedro Ricaldoni, quien en sintonía con la visión hegemónica de la intelectualidad de la época, llevó adelante la propuesta del modelo cultural y lingüístico monoglótico imperante como modelo de asimilación de la migración. Descendiendo al *finis terrae* del Cono Sur, **X. Tabilo, S. Chávez y C. Flores** presentan el *Corso di lingua italiana: parte prima* (1978) de Antonio Lombardo, en el contexto dictatorial del cierre de los programas de Pedagogía en la Universidad de Chile y de la breve apertura de un programa de Bachillerato en Lengua Italiana. A este texto, de circulación interna en la Universidad de Chile, y único en su tipo conocido hasta ahora, los autores dedican un exhaustivo análisis cuantitativo y categorial, propedéutico

al futuro estudio y profundización de las subyacentes teorías lingüísticas y metodología didáctica.

La cuarta parte del volumen destinada a *Traducciones, traductores y autores* inicia con una descripción por parte de **R. Bruschi** de la labor de la italiana Alma Novella Marani (1922-2002) en La Plata, poniendo de relieve a partir de la reconstrucción del contexto en el que intervino el lugar que ocupa en la italiana por su actividad docente e investigadora. El estudio utiliza diferentes fuentes documentales y pone su atención en la documentación del Fondo Marani de la Biblioteca Malatestiana (Cesena) y del Fondo Silone de la Biblioteca della Fondazione di Studi Storici Filippo Turati (Florencia). Entre los estudios dedicados a las traducciones, **C. Calvo Rigual** analiza las del *Nuovo Galateo* de Melchiorre Gioia (1802, ed. definitiva 1827), obra innovadora en la propuesta de comportamientos sociales al estar dirigida a nuevos ciudadanos libres e iguales. El tratado fue traducido en tres ocasiones al español durante el siglo XIX y, en el caso del político mexicano Manuel Díez de Bonilla, la adaptó en 1844 a la realidad americana, logrando éxito e influencia, como lo demuestran las reediciones. Traducida casi simultáneamente (1866 y 1867), por dos figuras de la *Renaixença* catalana, Juan Cortada y Miquel Anton Martí, sus autores explicitan estrategias divergentes: el primero realizó una traducción resumida con varios recortes y el segundo la presentó de manera íntegra y literal. Con una perspectiva historiográfica, **M. Cipolloni** sigue las huellas editoriales de las traducciones de los jesuitas expulsos en cuanto padres (espirituales y editoriales) del *nation building* republicano para trazar una historia intelectual del nacimiento y el desarrollo de una conciencia patriótica americana en el período (post)independentista. Se perfila con el estudio una historia polifónica y pluricéntrica en la cual las traducciones contribuyen a tejer nuevos lazos entre América y Europa, participando de un mutuo redescubrimiento, ya no mediado por España, antes bien, atravesado por la mirada humanista y clasicista. En el capítulo de autores, junto al ya mencionado de la italiana Alma Novella Marani, tenemos el presentado por **M. Escobar**, relativo a la recepción en España de la obra de la italo-hispana Ángela Grassi en el panorama literario español de la segunda mitad del siglo XIX. Escobar analiza los términos “italiano e Italia, español y España” en su amplia producción literaria y llevando a reflexio-

nes en las que se interroga sobre si la condición de mujer de origen y familia italiana de la autora fue esencial en la recepción de su obra en España, o si, por el contrario, tuvo que renunciar a exteriorizar este contexto para que la obra tuviese una mayor acogida. Considerando que las decisiones del traductor aparecen influidas por el contexto cultural y lingüístico y pueden afectar a la percepción de una obra, los estudiosos chilenos **M. Llopis Alarcón** y **S. Chávez** analizan la dimensión paratextual en la traducción de la obra *Il demoniaco nell'arte* de Enrico Castelli, realizada por su discípulo Humberto Giannini. Examinan, en efecto, cómo las notas influyen en la interpretación y comprensión de la obra original, así como en la percepción de los aspectos históricos y contextuales. También en el sector filosófico y del pensamiento se mueve **P. Mancosu** al trazar la historia de las traducciones al español y al catalán de la obra de Antonio Gramsci, en España, durante la dictadura franquista (1937-1975), evidenciando la finalidad y las causas por la que determinados traductores fueron optando por una u otra lengua y por diferentes tipos de textos, en relación con los márgenes de la censura del período. A propósito del interesante capítulo de la traducción de textos ideológicos italianos al español en tierras americanas, **R. Tonin** delimita los contextos de producción y circulación de tres traducciones al español del *Dei delitti e delle pene* (1764), publicadas en tres siglos diferentes por Juan Antonio de las Casas (1774), Juan Rivera (1821) y Max Doppelheim (1905). Se detiene la autora en la inscripción de *yo* por parte de los traductores y en el componente paratextual de los textos traducidos en los que se revelan los condicionamientos sociopolíticos, las tramas intertextuales y los diversos alcances del texto de Beccaria según la coyuntura de cada época. En el ya mencionado ámbito de los jesuitas en tierras americanas, **J. Zarco** propone un estudio sobre las observaciones de Filippo Salvatore Gilij acerca de la lengua general de los incas explorando el legado del misionero jesuita italiano Filippo Salvatore Gilij y tomando como punto de partida la traducción al español del importante *Saggio di Storia Americana* (1780-1784) en el que sus observaciones (etno)lingüísticas sobre las lenguas amerindias, en general, y sobre el quechua, en particular, hacen del sacerdote italiano un destacado exponente de la filología indígena y, sobre todo, un precursor del comparativismo.

A través de los ejes temáticos de la enseñanza del italiano, su arraigo institucional y las traducciones de obras no literarias, el volumen presenta un amplio panorama historiográfico de las relaciones culturales y lingüísticas entre el italiano y el español en territorio hispanófono (Cono Sur, México y España). El contacto entre lenguas (en este caso el italiano y el español) debido a procesos migratorios puede dar lugar a conocidos fenómenos de interferencia textuales (incluidos a veces en el paisaje lingüístico), mientras que la adopción de una lengua extranjera (en este caso el italiano) en un sistema educativo normalizado constituye un acto glotopolítico determinado por el contexto histórico, en el que los valores que representa pueden entrar en conflicto con el proceso identitario en curso; del mismo modo que las traducciones implican una toma de decisiones por parte del traductor sobre todo cuando se trata de textos como los presentados en los que la implicación y el impacto ideológico entre las dos culturas es elevado o bien lleva a un mutuo redescubrimiento.

La obra se halla prologada con presentaciones sobre planteamientos generales de la historia de la traducción en Latinoamérica de G.L. Bastin, de la norma del italiano por P. D'Achille y de la planificación lingüística por parte del académico chileno G. Soto Vergara; a estos tres ensayos siguen un total de treinta realizados por estudiosos y expertos en buena parte constituidos por grupos de investigación de ámbito latinoamericano.

Los editores

I. Planteamientos

Georges I. Bastin, *Transculturación y transtextualidad en la historia de la traducción en América Latina*

Paolo D'Achille, *Per una storia dell'italiano standard, tra questioni definitorie e spostamenti della norma*

Guillermo Soto Vergara, *Rodolfo Lenz y la enseñanza de idiomas extranjeros*

Transculturación y transtextualidad en la historia de la traducción en América Latina

Georges L. Bastin

Université de Montréal

RESUMEN: Después de presentar una periodización para la historia de la traducción en América Latina, el presente trabajo pretende justificar la pertinencia de los estudios históricos en traducción. Luego caracteriza la traducción en el subcontinente como transculturación y transtextualidad. La primera según varios autores, pero principalmente autores latinoamericanos. Este concepto abarca el proceso de las transmutaciones culturales tanto desde América como hacia esta. Aplicado a la historia de la traducción, este concepto subraya el afán latinoamericano por autodefinir su identidad y su resistencia frente a la visión eurocéntrica. En cuanto a la transtextualidad, esta se refiere a la necesidad de analizar los documentos históricos disponibles desde el punto de vista del paratexto y del análisis crítico del discurso.

PALABRAS CLAVES: historia de la traducción, América Latina, transculturación, transtextualidad, eurocentrismo.

ABSTRACT: After proposing a periodization for the history of translation in Latin America, this paper aims to justify the relevance of such historical studies in translation. It then characterized translation in the subcontinent as transculturation and transtextuality. The first according to several authors, mainly Latin Americans. The concept encompasses the process of cultural transmutations both from and to America. Applied to the history of translation, it underlines the Latin American eagerness to define its identity and its resistance to the Eurocentric vision. As for transtextuality, it refers to the need to analyze the available historical documents and texts from the point of view of paratexts and critical discourse analysis.

KEYWORDS: translation history, Latin America, transculturation, transtextuality, eurocentrism.

1. Introducción

Antes de abordar los dos términos del título: transculturación y trans-textualidad, hemos de convenir en una periodización. Divido la historia de la traducción en América Latina en cinco períodos principales: 1) el de los pueblos originarios; 2) el encuentro y la conquista (1492 hasta 1533); 3) la colonización (1534-1792); 4) la emancipación y las nuevas Repúblicas (1792-1850) y 5) los últimos 170 años (1850-2020), siguiendo, así, una perspectiva de la historia latinoamericana y de las historias nacionales a la vez.

Tal periodización revela dos momentos claves de intensa actividad traductora: el encuentro y la conquista, con el trabajo de los intérpretes, por una parte. Por la otra, los años de emancipación y nacimiento de las Repúblicas en la gran mayoría de los países, con la traducción de los textos filosóficos, los documentos fundacionales (como las Declaraciones de independencia, las Constituciones), la literatura gris como la prensa, las canciones y las tertulias. Los otros períodos son mucho más extensos, pero menos intensos. La colonización y los últimos 170 años se caracterizan por una actividad más estable, organizada y sistemática.

Pero no se debe descartar el primer período. América no nació ayer ni tampoco en 1492. Dice una canción venezolana: “Mucho antes de que llegaran los españoles, en América los Indios dominaban las estrellas.” (“La selva del tiempo” de Adrenalina Caribe). Asimismo, Oswald de Andrade decía: “Antes de que los portugueses descubrieran Brasil, el Brasil ya había descubierto la felicidad” (Bastin y Echeverri 2021).

Por mucho tiempo se multiplicaron los estereotipos acerca de la América llamada “precolombina”, frutos de especulaciones por parte de exploradores, cronistas e intelectuales europeos y norteamericanos. Se creyó primero que esta inmensidad era virgen y que los pocos indígenas que la habitaban eran receptores pasivos de una naturaleza generosa. De allí los comentarios tanto alabadores como despectivos que se fueron difundiendo a lo largo de los años.

Resulta que investigaciones relativamente recientes en el terreno (Denevan 1992), en los años 60-70, han demostrado que la naturaleza no se encontraba en su estado virginal en 1492, sino que había sido trabajada, transformada y aprovechada por los indígenas.

Resulta también que hubo antes de Colón una vida intelectual y obras de ingeniería. Para los incas, los *quipus* son una forma altamente sofisticada de “comunicación” tridimensional, un dispositivo destinado al registro de cálculos numéricos, una forma de traducción inteligente. Los *tocapus*, son una serie de cuadros que representan figuras geométricas abstractas pintadas sobre tela, piezas de alfarería o tablones de madera. Además de ser una forma de expresión artística o estética, los *tocapus* pudieron haber servido como los *códices aztecas* y mayas para “documentar” los grandes acontecimientos históricos en la vida de los pueblos.

Entre las muchas incógnitas que aún quedan por resolver figura la cantidad de lenguas existentes en la región antes de la llegada de los europeos. Poco importa la cifra precisa, lo cierto es que entre estos miles de lenguas hubo contactos, mezclas y traducción que lamentablemente no se han podido estudiar intensamente desde la perspectiva de los estudios de traducción e interpretación.

2. ¿Por qué escribir la historia de la América hispana desde la perspectiva del traductor?

Resulta paradójico observar que la traducción es omnipresente en el trabajo del historiador, y sin embargo este, pocas veces, le ha otorgado a la traducción el lugar que se merece como disciplina de apoyo. Existe un doble vínculo que une la historiografía y la traducción según López Alcalá (2001). En primer lugar, la historia no puede existir sin los textos, los cuales en su gran mayoría están escritos en lenguas extranjeras para la mayor parte de los lectores de hoy. En consecuencia, los historiadores trabajan a diario con textos en lengua extranjera, los citan y los traducen. La historia depende por lo tanto de la traducción, pero la traducción no figura entre las “ciencias auxiliares” de la historia.

Por otra parte, conviene observar igualmente que la historia ejerce su influencia en el traductor, sujeto histórico que escribe para otros sujetos históricos. Ya no se habla (o mejor dicho, ya no se debería hablar) de un traductor “invisible”. Los traductores forman parte del proyecto histórico de su nación, comunidad, cultura o religión y por consiguiente

reflejan en sus traducciones algún aspecto de este proyecto. Tienen una visión propia del pasado la cual resulta, por demás, determinante para concebir el presente y el futuro. De esta manera, la traducción se convierte en un instrumento – muy eficaz – al servicio de un proyecto histórico.

La Historia viene a darnos la respuesta de nuestra propia existencia y nos explica el ritmo de nuestra vida presente. Sin conocer los hechos pasados, no podemos valorar nuestro propio momento. Por ello, más que disciplina científica y literaria, la Historia es una disciplina moral. Señala el tono de nuestra vida actual. (Briceño Iragorry 1952: 143)

3. Transculturación

Nuestro trabajo se sitúa claramente en el marco de los estudios descriptivos e interculturales de la traducción tales como los concibió Toury (1995) y los partidarios de la Escuela de la manipulación, principalmente Hermans (1985 y 1999), quienes insisten en la incidencia de las traducciones en la lengua y en la cultura de llegada. El enfoque es, por lo tanto, descriptivo, orientado a los textos de llegada. A través del estudio de las condiciones y estrategias que rigen la realización y publicación de las traducciones se pretende determinar su incidencia en la sociedad receptora.

Como afirma Lépinette:

[...] la traducción constituye primordialmente un proceso de transculturación o de mutación de las significaciones culturales de los textos traducidos que sólo puede ponerse en evidencia gracias a la historia de la traducción. Para nosotros, el conjunto de fenómenos de transformación macro y microtextuales que supone toda traducción no puede entenderse fuera de esta interpretación global de tipo transcultural que debe subsumir todos estos fenómenos. (Lépinette 2003: 69)

Este postulado nos ha llevado a adoptar dos conceptos básicos: el de hibridez, tal como lo enuncian Bhabha (1994), Simon (1999) y García Canclini (1990), así como el de transculturación de Ortiz (1940), Rama (1998) y Lépinette (2003). Según Sherry Simon, la hibridez “se distingue

del sincretismo, de la creolización y del mestizaje, conceptos que sugieren que a partir de la dinámica del encuentro cultural, nacieron nuevas identidades duraderas” (1999: 31, nuestra traducción). Para Simon, la hibridez “no es una nueva síntesis, sino una culminación”; Simon comparte más bien la idea de Bhabha para quien la hibridez es “un espacio tercero”, una zona de negociación, de disensión y de intercambio, el locus de una “cultura translacional que trasciende los esquemas de alteridad para expresar la deriva de las identidades contemporáneas.” (Simon 1999: 39-40, nuestra traducción).

En cuanto a la transculturación, no vamos a volver sobre las múltiples acepciones de la expresión *traducción cultural* en el sentido metafórico como la emplearon los antropólogos, sociólogos y expertos en estudios culturales. Tomaremos la acepción traductológica de Lieven D’Hulst (2008: 221): “modo de traducción que pone especial énfasis en unos cuantos aspectos verbales y no verbales de la comunicación entre culturas más o menos alejadas”.

Es decir, una actividad de comunicación no limitada a los textos como tales y no directamente relacionada con la equivalencia de mensajes, sino que busca hacer dialogar grupos culturales diferentes. Señálemos también la definición de Fossa (2006: 303): “Traducir la cultura significa hacer la cultura del ‘otro’ asimilable a la propia.” Ambas refieren más que a una traducción intra o interlingüística a una traducción intersemiótica. En lo que a América Latina se refiere, siguiendo a Mignolo (2004:262), podemos hablar de “colonial semiosis”, es decir una “red de procesos semióticos en los cuales signos de distintos sistemas culturales interactúan en la producción e interpretación de significación y de bienes culturales híbridos” (nuestra traducción).

En palabras de Mignolo:

La semiosis colonial se refiere al ámbito conflictivo de las interacciones semióticas entre miembros de culturas radicalmente diferentes comprometidas, por una parte, en una lucha de imposición y de apropiación y, por la otra, de resistencia, oposición y adaptación. (Mignolo 1989: 93, citado en Fossa 2006: 36)

Con la semiosis colonial, Mignolo busca “romper y decentrar la lógica imperialista que de manera insistente traduce los sistemas mundiales” (Fossa 2006: 36).

les centrales y periféricos en el discurso académico analista/analizado o teorizante/teorizado.” (Lund 2001: 60, nuestra traducción).

Lo anterior remite directamente a la traducción poscolonial en la que se ha manifestado de forma más aguda la cuestión de las diferencias culturales e ideológicas entre los pueblos. Si bien es cierto que América Latina no ha conocido una situación poscolonial parecida a la de la India o de Irlanda, el concepto mismo tiene relevancia al estudiar el papel de la traducción en el continente. En efecto, Christi A Merrill (2013: 160) señala que la traducción poscolonial concientiza acerca de la jerarquía de las culturas y estudia la manera en que los traductores y agentes de traducción procesan las diferencias. Merrill, por ejemplo, menciona la definición de traducción de Cheifitz (1991) como apropiación:

The European process of translation I am describing displaced or attempted to displace (for there was and there still is enduring resistance) Native Americans into the realm of the proper, into that place where the relation between property and identity is inviolable, not so these Americans could possess the proper but so that having been translated into it they could be dispossessed of it (of what, that is, they never possessed) and relegated to the territory of the figurative. (Cheifitz 1997: 59)

Cheifitz muestra cómo expresiones como *derecho de propiedad* o *canibalismo* traducidas de las lenguas americanas nativas al inglés han visto su significación original tergiversada. En el grupo de investigación HISTAL (www.histal.net) en Montreal, observamos cómo, al ser traducido al español por los conspiradores de Gual y España en Venezuela (1798), el concepto de *libertad* adquiere un sentido que dista mucho del mucho más filosófico dado por los revolucionarios franceses (1789) (Bastin y Echeverri 2004). La traducción cultural se vuelve más precisamente ideológica.

Refiriéndose a la época colonial temprana en Hispanoamérica, Fossa (2006) estudia con detenimiento la traducción cultural a las lenguas indígenas por parte de los misioneros en el área andina. Entre otras cosas, concluye lo siguiente:

[...] la traducción lingüística y cultural en el siglo XVI en los Andes, es, efectivamente, un “contrabando” de significados, en el que una palabra indígena se utiliza para expresar un dogma de fe cristiana que la

excede en contenido semántico, y una palabra castellana expresa sólo parcialmente una realidad indígena, banalizándola. (Fossa 2006: 501) La evangelización, entonces, que ocupó a la mayor parte de lingüistas e intérpretes, no se limitó a transmitir los mismos contenidos en diferentes lenguas; para que esos contenidos tuvieran sentido fue preciso transformar la lengua meta y forzar la cultura que la alberga con una violencia que aún nos estremece. (Fossa 2006: 501)

4. Discurso latinoamericano

Como cualquier otro, el discurso latinoamericano está indudablemente influenciado por su pasado, en este caso colonial. Si los europeos sintieron en el momento de la conquista estupefacción ante un mundo desconocido, para los Indios, igualmente estupefactos, el choque con el viejo mundo significó la ruina de sus civilizaciones, ruina que se consumió durante unos tres siglos. Este pasado colonial ha marcado y sigue marcando profundamente las mentes latinoamericanas.

Una tipificación particularmente clara del discurso latinoamericano la constituye la de Juan Manuel Briceño Guerrero en su *Laberinto de los tres minotauros* (1993). En efecto, según el filósofo y filólogo venezolano, en la producción intelectual, en los comportamientos sociales y emocionales, y en el actuar político latinoamericano están siempre presentes tres tipos de discurso:

1. el *discurso europeo segundo*, importado desde el final del siglo XVIII y que refleja las ideas del racionalismo, de la ilustración y de la utopía social; este discurso traduce a la vez orgullo y frustración;
2. el *discurso cristiano-hispánico* o “mantuano”, que rige el comportamiento individual, las relaciones familiares y los sentimientos de dignidad, honor y felicidad de los latinoamericanos; y
3. el *discurso salvaje*, que se manifiesta en las emociones más íntimas y relativiza los otros dos discursos mediante el sentido del humor, la embriaguez y el rechazo no confesado de todo. Son discursos concomitantes, heterogéneos, contradictorios, pero no dialécticos.

Más concretamente toda una generación de investigadores, principalmente sociólogos y expertos en literatura y estudios culturales acuñaron unos conceptos que definen los ejes básicos del discurso latinoamericano. Me refiero primero a Fernando Ortiz (2002 [1940]) quien, en su *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, describe el encuentro de Europa con América como una “transculturación”. Según Ortiz, se opone a “aculturación”, por la cual una cultura dominada recibe pasivamente ciertos elementos de otra, creándose así cierta “desculturación”. En cambio, la “transculturación” es el proceso por el cual una cultura adquiere en forma creativa ciertos elementos de otra. “[...] El proceso de las transmutaciones culturales extremadamente complejas observables en Cuba en los campos económico, institucional, jurídico, ético, religioso, artístico, lingüístico, psicológico, sexual y otros de la vida.” (Ortiz 2002: 254).

La transculturación no es unidireccional, sino que describe fenómenos muy diversos bidireccionales. Angel Rama (1982) utiliza el concepto de “transculturación narrativa” donde distingue tres momentos: la parcial desculturación, las incorporaciones externas y la recuperación “manejando los elementos supervivientes de la cultura originaria y los procedentes de afuera” (Sobrevilla 2001: 22).

Rama (1998) y Cornejo Polar (1994) junto con García Canclini (1989) profundizaron desde los años 70 y 80 en el estudio de la identidad latinoamericana a partir de la literatura, proponiendo conceptos nuevos como: *hibridez, heterogeneidad no dialéctica y totalidad contradictoria*. Se entiende *hibridez* como mezclas interculturales que incorporan prácticas culturales populares a los sistemas generales de referencia cultural. A no confundir con *mestizaje*, como dijimos, que es un estado racial fínto mientras que *hibridez* constituye una nueva síntesis dinámica, es decir, en constante evolución. *Totalidad contradictoria* es una totalidad cultural compuesta más por contradicciones que harmonías, remarcando que “contradicitorio” no es sinónimo de ‘tensión’, sino de ‘paradoja’. En cuanto a *heterogeneidad no dialéctica*, esta refleja la experiencia de dislocación y fragmentación social y reinserción cultural. Estos conceptos nacidos desde adentro de la literatura y de la realidad latinoamericanas reflejan la búsqueda identitaria de América Latina, su reivindicación cul-

tural y su afirmación política. Como lo canta Pablo Milanés: “Lo que luce con luz propia nadie lo puede apagar”.

El mayor problema en analizar el pasado colonial de Hispanoamérica es que se suele hacer a través de las llamadas crónicas, todas escritas por españoles o miembros de la élite mestiza o indígena afín al poder colonial. Dichos documentos, como lo explica Fossa (2006: 35), tienen como “destinador” y destinatario una misma cultura. De allí que tanto Fossa, para el área andina, como Payàs (2010), para Méjico, subrayaran la imperiosa necesidad de liberar los documentos de la época colonial temprana (crónicas, cartas, escritos administrativos, etc.) de su carácter *inicial, inaugural, primario o fundacional*, liberarlos de su “aura sagrada” (Fossa 2006: 19). Insisten en deconstruir tal posición hispanófila o eurocétrica.

En definitiva, nuestro trabajo interroga el papel de la traducción como discurso histórico “que contribuye a la toma de conciencia de los elementos subyacentes a una cultura propia, condicionando la definición de un Yo colectivo en términos de (a menudo en desprecio de) un Otro, del Otro” (St-Pierre 1993: 61, nuestra traducción).

La traducción, como mediación cultural, refleja en realidad una idiosincrasia hispano-americana que se inclina mayoritariamente del lado de la voluntad política y nacionalista de los actores de la independencia, pero también a veces del lado de los letrados y literatos clásicos fieles a la autoridad de los originales. La traducción se origina en un modo de ser, es decir modo de pensar y modo de actuar, que la convierte en “una” cultura hispanoamericana.

¡La historia no es neutra, sería muy aburrida! Los traductores venezolanos de la “Carmañola” convirtieron las 13 estrofas en 25, borraron todas las referencias culturales francesas reemplazándolas por españolas y volvieron dramático el tono alegre del original (Bastin y Diaz 2004).

Los traductores de la *Gaceta de Caracas* (Navarro 2018) resumieron textos, añadieron comentarios, modificaron expresiones y corrigieron datos erróneos para servir la prensa independentista. Andrés Bello no traducía, imitaba. Hacía propios pensamientos ajenos y trasladaba a esenarios americanos episodios que se realizaron en campos completamente exóticos. En la *Oración por todos* de Victor Hugo, cambia el carácter religioso por un enfoque político (Bastin, Echeverri y Campos

2004). Y, a manera de último ejemplo, Jorge Luis Borges (1983) decía: “El original es infiel a mi traducción!”.

Otro gran problema en analizar el pasado colonial de Hispanoamérica es verlo con ojos europeos cegados por la dicotomía “barbarie-civilización”. Convencidos de su superioridad racial, lingüística y cultural, varios son los latinoamericanistas que llegan a escribir “barbaridades”.

Hay que cuidarse de esta visión eurocentrista que sigue un modelo dual o binario *civilisation/barbarie* y un punto de vista francamente racista. Veamos lo que escribe, entre otras barbaridades, Pierre Chaunu (2003: 43) en *Histoire de l'Amérique latine*, colección *Que sais-je?*: “Las civilizaciones indígenas más brillantes cedieron el paso a la cultura europea con una extraordinaria rapidez. ¿Debilidad congénita de la humanidad indígena?”.

Por su parte Don Marcelino Menéndez y Pelayo (citado en Ospina 1999) hizo una crítica típicamente eurocentrista al poema más largo de la lengua española: *Elegías de varones ilustres de Indias* de Juan de Castellano (unos 113.609 versos), condenando, entre otras cosas, el uso de americanismos por parte del poeta andaluz, a los que tildó de “barbarismos y salvajismos”: *huracán, manglar, canoa, iguana*, etc. William Ospina (1998: 143) explica cómo después de la Conquista el indio se convirtió en genérico y no volvió a admitir individuación. De allí que se le criticó a Juan de Castellanos el haber nombrado a indios por sus nombres. De allí también que el poema haya quedado “olvidado” por casi 400 años, al condenar, entre otras cosas, el uso de americanismos como huracán, manglar, canoa, iguana, etc., por parte del poeta andaluz, a los que tildó de “barbarismos y salvajismos” (Ospina 1999: 143). Se quedó el poema olvidado incluso en América por “culpa” de los propios estudiosos hispanoamericanos. Ospina sigue: “Nuestra realidad era así: bastaba que un crítico español hiciera uso de su sagrado derecho a equivocarse, para que los críticos americanos se esmeraran en superarlo repitiendo sin fin esos errores” (1999: 145).

Desde el excepcionalismo latinoamericano varios son los sesgos eurocéntricos observables en el tratamiento de la historia de la traducción en América Latina. Podemos mencionar cuatro de ellos referentes a: 1) la “obra civilizatoria” de los misioneros en América, su misión y los efectos que de ella se derivaron; 2) la “interculturación” y la compren-

sión de las nociones de “mestizaje” y “transculturación”; 3) el concepto de “empatía” con los pueblos indígenas y 4) la visión y el “rescate” de las lenguas indígenas por parte de las órdenes religiosas evangelizadoras. Estos sesgos quedan claramente evidenciados en el artículo prototípico de Miguel Ángel Vega Cernuda (2012; Bastin 2017).

5. Transtextualidad

Los teóricos del paratexto le dieron a la traducción muy poca importancia. No es de sorprender ya que la traducción no suele considerarse como un texto independiente sino como la continuación del original. Extrañamente, sin embargo, Genette mismo (1987: 408) indica que si bien decidió dejar de lado la traducción, su pertinencia le parece “innegable”. Cualquiera que sea la opinión de Genette, nada nos impide extender su teoría al campo de la traducción considerándola no como un paratexto en sí, sino más bien como un texto original. Según Gürçaglar (2002: 47).

El concepto de paratexto de Genette puede constituir una fuente importante de información en un proyecto de historia de la traducción porque ofrece puntos de vista valiosos para entender la presentación y la recepción de los textos traducidos. (nuestra traducción)

Según Lépinette (2003: 101), permite explicar la influencia de tal o cual traducción que es lo que finalmente busca explicar todo proyecto de investigación en historia de la traducción.

The basic objective of many research projects in translation history is to explore the socio-cultural contexts in which translated texts are produced and received. (Gürçaglar, 2002: 44)

La traducción y el texto original, el traductor y el autor mantienen numerosas relaciones transtextuales. Veamos a Genette:

1. Intertextualidad: copresencia entre dos o varios textos, lo más a menudo presencia de un texto en otro como un texto en una traducción y viceversa (citas, plagios, alusiones...).
2. Paratextualidad: traducción acompañada por un texto y viceversa (título, prefacio, contraportada, ilustración...).

3. Metatextualidad: comentario que vincula un texto a otro del que habla, sin necesariamente citarlo e incluso nombrarlo – comentario acerca de una traducción mediante un texto y viceversa (comentario, explicación, crítica...).
4. Arquitextualidad: pertenencia genérica de una traducción (clasificada como poesía, novela, cuento...).
5. Hipertextualidad: imitación o transformación que genera algo nuevo, sin esconder lo que está detrás – relación entre una traducción y otra (continuación, retraducción, pastiche, parodia...).

Estas relaciones son de una importancia extrema para el análisis de traducciones y en particular para la historia de la traducción.

La transtextualidad, entendida como conjunto de relaciones entre textos, es el lugar privilegiado para descubrir y analizar las estrategias del discurso cultural, ideológico o político, entre otras el ocultamiento, la coerción y la deslegitimación como la intencionalidad de los autores en búsqueda de persuadir a un tercero y la interacción polémica.

Ituriza (2008 y en prensa), analizando la prensa independentista venezolana, observa en especial la relación agonal entre los redactores de la *Gaceta de Caracas* con el redactor del *Ambigu Peltier* y establece: las vinculaciones explícitas de la *Gaceta* con la prensa extranjera y la recepción que el proceso independentista tuvo en los periódicos extranjeros mediante documentos oficiales y referencia explícita a la *Gaceta*, recepción que interpreta la construcción de la imagen de lo americano que se establece en el marco regional como transatlántico, como las redes de socialización que se refuerzan en dicha interacción.

En la *Gaceta de Caracas* son no menos de 20 periódicos con los cuales se establece una red de socialización: USA – España – América (Colombia, Brasil, Jamaica, Barbados) – Inglaterra – Francia.

Gracias a la transtextualidad, hemos descubierto en Histal que la traducción contribuye a cuestionar e incluso corregir los hechos y los fenómenos expuestos por los historiadores. Un ejemplo es la fecha atribuida en la historiografía venezolana a uno de los Manifiestos del 19 de abril de 1810. Malinterpretando una oración de un texto llegado a sus manos sin fecha, Pedro Grases (1981), notorio historiador hispano-venezolano, fecha el documento posterior al 5 de julio de 1811 cuando se declara oficialmente la Independencia de Venezuela. Dice Grases:

Sin fecha, firma ni pie de imprenta. Es inmediatamente posterior al 5 de julio de 1811, pues lleva la noticia de los habitantes de este hemisferio que ‘Venezuela ha entrado ya en el número de las Naciones libres de América, y se apresura a hacerlo saber a sus vecinos para que, si son unos los sentimientos del Nuevo Mundo, la den la mano para sostenerse en la grande y penosa carrera que ha emprendido’. (Grases 1981: 452)

Extrañamente, estudiando la prensa extranjera de la época, encontramos que dicho texto era uno de los Manifiestos del 19 de abril traducido y publicado en el *Ambigu*, el 30 de junio de 1810 y comentado en la *Gaceta de Caracas* bajo el título “Noticias Extrangeras” el 14 de septiembre de 1810 (Iturriza y Bastin 2008). Muy lejos entonces de ser posterior a la Independencia resultaba claro que había sido redactado en el calor de los acontecimientos del 19 de abril por la recién constituida Junta Suprema Conservadora de los Derechos de Fernando VII, más de un año antes. Solo la historia de la traducción, la cual por definición analiza “traducciones”, pudo aclarar la fecha verdadera de tan fundamental documento de la historia venezolana.

En este mismo caso, observamos que el 19 de abril de 1810, en Caracas, el Manifiesto usa el término *resolución*, que el 30 de junio el periódico inglés (en francés) utiliza el término *revolución* y que el 14 de septiembre la *Gaceta* vuelve a traducir el término como *resolución*.

La *Carta de Viscardo y Guzmán* incluye un texto más o menos extenso de Montesquieu, *Carta* que, años después, Bolívar imita en su estructura para redactar la *Carta de Jamaica*. García de Sena, traduciendo a Thomas Paine, inserta comentarios personales y extractos de la Declaración de independencia de los Estados Unidos.

Como último ejemplo: Miguel José Sanz (1756-1814) es considerado uno de los principales ideólogos de la independencia venezolana. Varios de sus escritos se han perdido, pero se conservan sus artículos sobre política publicados en el periódico *Semanario de Caracas*, que dirigió junto a José Domingo Díaz de noviembre de 1810 a julio de 1811. Tal es la “verdad” en la que coincidieron todos los historiadores de Venezuela... hasta 1998, cuando el director del posgrado en ciencias políticas de la Universidad Central de Venezuela, Fernando Falcón (1998), descubrió, estudiando a Adam Ferguson, una tremenda semejanza entre los escritos de este y los de Sanz en el *Semanario de Caracas*. Gracias a la

comparación de los textos en inglés y en español, Falcón estableció que los escritos de Sanz no eran sino la traducción de extractos del *Essay on the History of Civil Society* de 1767 de Adam Ferguson. Unos años más tarde, el mismo Falcón (1998) junto con sus alumnos, descubre que *El Federalista* de Hamilton, Madison y Jay tuvo un impacto anónimo en la prensa venezolana de la emancipación. Modifica así sustancialmente la opinión generalizada de la escasa influencia que tuvo dicha obra no solo en Venezuela sino en el toda Hispanoamérica. Estudiando y comparando textos de prensa, Falcón encuentra que los artículos de William Burke en la *Gaceta de Caracas* presentan una asombrosa similitud con *El Federalista*. De hecho, mucho de lo escrito por Burke en el tomo II de su obra *Derechos de la América del Sur y de México*, reproducido bajo la forma de artículos en la *Gaceta de Caracas*, es traducción de la obra de Hamilton, Madison y Jay. Falcón explica esta verdad encubierta:

¿A qué atribuir, entonces, que durante tantos años esta situación pasara desapercibida? En primer lugar, porque sólo muy recientemente, a partir de 1972, comienzan los estudios formales sobre teoría política en el país y es apenas, desde la década de los años 80 con los trabajos de Luis Castro Leiva a partir de 1983, cuando se comienza a trabajar la relación texto, lenguaje y contexto en los ámbitos de la teoría política. (Falcón 1998: 105)

Es de hecho a través de la “relación texto, lenguaje y contexto”, o dicho de otra manera de la transtextualidad cómo el politólogo redescubre la “verdad verdadera” contribuyendo a la vez a la historia de la traducción en el país.

6. Conclusión

La traducción casi nunca es neutral, principalmente considerando los textos históricos. En este trabajo hemos propuesto en primer lugar una periodización original para la historia de la traducción en cinco períodos. Luego hemos presentado el concepto de transculturación como proceso de transmutaciones culturales. Varios son los autores latinoamericanos que utilizan este concepto como herramienta identitaria en respuesta a

la visión eurocéntrica en literatura, sociología y traducción. El segundo concepto abordado en el trabajo es el de transtextualidad que insiste en las relaciones texto, lenguaje y contexto, así como en las relaciones de poder entre los participantes en la interacción comunicativa. Estas últimas relaciones se destacan gracias al análisis crítico del discurso. Se concluye con la subjetividad del proceso traductor como del proceso investigativo.

Bibliografía

- BASTIN G.L. 2017, “Eurocentrism and Latin Americanism in Latin American Translation History”, *Perspectives: Studies in Translatology*, 25, 260-272.
- BASTIN G.L.; DIAZ A. 2004, “Las tribulaciones de la Carmañola (y la Marsellesa) en América Latina”, *Trans*, 8, 29-39.
- BASTIN G.L.; ECHEVERRI Á. 2004, “Traduction et révolution à l'époque de l'indépendance du Venezuela”, *Meta*, 49, 562-575.
- BASTIN G.L.; ECHEVERRI Á.; CAMPO Á. 2004, “La traducción en América Latina: propia y apropiada”, A. Pagni (dir.), *Estudios, América Latina: Espacios de traducción*, Caracas, Universidad Simón Bolívar, 24, 69-94.
- BASTIN G.L.; ECHEVERRI Á. 2021, “Hispanic America”, J.F. Aixela y R. Muñoz Martín (eds.), *ENTI Encyclopaedia of Translation and Interpreting*, [02/10/2023] <América Latina (aieti.eu)>.
- BHABHA H. 1994, *The Location of Culture*, London, Routledge.
- BORGES J.L. 1983, “Sobre el Vathek de William Beckford”, Arte y Literatura Fantástica: Sobre el “Vathek” de William Beckford. Jorge Luis Borges <<https://arteyliteraturafantastica.blogspot.com/2013/05/sobre-el-vathek-de-william-beckford.html>>.
- BRICEÑO GUERRERO J.M. 1993, *El laberinto de los tres minotauros*, Caracas, Monte Ávila.
- BRICEÑO IRAGORRY M. 1952, *Introducción y defensa de nuestra historia*, Caracas, Tip. Americana.
- CASTELLANOS J. De [1598] 1987, *Elegías de varones ilustres de Indias*, Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- CHAUNU P. 2003, *Histoire de l'Amérique latine*, Paris, PUF, Que sais-je?
- CHEIFITZ E. [1991] 1997, *The Poetics of Imperialism Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*, Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.

- CORNEJO POLAR A. 1994, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*, Lima, Editorial Horizonte.
- DENEVAN W. 1992, “The Pristine Myth: the landscape of the Americas in 1492”, *AAAG* 82, 369-385.
- ECHEVERRÍA Á.; BASTIN G.L. 2019, “Translation in Hispanic America”, R. Valdeón, A. Vidal (eds.), *Handbook of Spanish Translation Studies*, Oxford, Routledge, 72-84.
- ECHEVERRÍA Á.; BASTIN G.L. 2019, “South America”, Y. Gambier, U. Stecconi (eds.), *World Atlas of Translation Studies*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 375-394.
- FALCÓN F. 1998, “Adam Ferguson y el pensamiento ético y político de Miguel José Sanz: Notas para la reinterpretación del *Semanario de Caracas* (1810-1811)”, *Politeia*, 21.
- FOSSA L. 2006, *Narrativas problemáticas. Los Inkas bajo la pluma española*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GARCÍA CANCLINI N. 1989, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.
- GENETTE G. 1987, *Seuils*, Paris, Le Seuil, coll. Poétique.
- GRASES P. 1981, *Instituciones y nombres del siglo XIX*, Caracas, Editorial Seix Barral.
- GÜRÇAĞLAR Ş.T. 2002, “What texts don’t tell. The uses of paratexts in translation research”, T. Hermans (ed.), *Crosscultural transgressions: research models in Translation Studies II: historical and ideological issues*, Manchester, St. Jerome.
- HERMANS T. 1985, *The Manipulation of Literature*, London, Routledge.
- HERMANS T. 1999, *Translation in Systems*, London, Routledge.
- ITURRIZA M.G.; BASTIN, G.L. 2008, “*¡Révolution o resolución?* Redes de sociabilidad periodística y traducción del primer *Manifiesto* polémico de la prensa venezolana”, *JALLA proceedings*, Peter Lang.
- ITURRIZA M.G. (en prensa), *Syncing Independence: Translations and Transstextuality in Venezuelan Newspapers*.
- LÉPINETTE B. 2003, “Traduction et histoire”, B. Lépinette, A. Melero (eds), *Historia de la traducción. Valencia, Quaderns de Filología, Estudis Lingüístics VIII*, 69-91.
- LÓPEZ ALCALÀ S. 2001, *La historia, la traducción y el control del pasado*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- LUND J. 2001, “Barbarian Theorizing and the Limits of Latin American Exceptionalism”, *Cultural Critique* 47, 54-90.

- MERILL C.A. 2013, “Postcolonial translation: The politics of language as ethical praxis”, C. Millán, F. Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies Translation*, 159-172.
- MIGNOLO W. 2004, “The Movable Center: Geographical Discourses and Territoriality During the Expansion of the Spanish Empire”, A. Del Sarto, A. Ríos A. Trigo (ed), *The Latin American Cultural Studies Reader*. Durham, Duke University Press, 262-290.
- NAVARRO A. 2018 *Traducción y prensa temprana. El proceso emancipador en la Gaceta de Caracas (1808-1822)*, Valladolid, Vertere.
- ORTIZ F. [1940] 2002, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Madrid, Cátedra.
- OSPINAS W. 1999, *Las auroras de sangre*, Bogotá, Editorial Norma.
- PAYÀS PUIGARNAU G. 2010, *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*, Madrid, Iberoamericana.
- RAMA À. 1982, *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI.
- RAMA À. 1998, *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.
- SOBREVILLA D. 2001, “Transculturación y Heterogeneidad: Avatares de dos categorías literarias en América Latina”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 27, 54, 21-33.
- ST-PIERRE P. 1993, “Translation as a Discourse of History”, *Traduction Terminologie Re?daction*, 6, 61-82 <<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1993-v6-n1-ttr1478/037138ar.pdf>>.
- SIMON S. 1999, *L'hybridité culturelle*, Montréal, L'île de la tortue.
- TOURY G. 1995, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- VEGA CERNUDA M.Á. 2012, “La traducción en la obra evangelizadora y civilizatoria tras la conquista y durante la colonia en la América Hispana”, F. Lafarga Maduell, L. Pegenauta Rodríguez (eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica*, 263-275.

Per una storia dell’italiano standard, tra questioni definitorie e spostamenti della norma

Paolo D’Achille

Università Roma Tre e Accademia della Crusca

RIASSUNTO: In questo mio breve contributo intendo offrire una panoramica sul concetto e sull’espressione *italiano standard*: l’etichetta è moderna e la sua diffusione – come ho già scritto in precedenti lavori, che riprendo in questa sede (D’Achille; Proietti 2011 – D’Achille 2011; 2012) – si deve certamente alla sua presenza, in varie occorrenze, nella *Storia linguistica dell’Italia unita* di Tullio De Mauro (1963), fruita soprattutto nella 2^a ed. (1970). Il concetto, però, era nato molto prima. Oltre a individuare le principali definizioni di questa varietà, ripercornerò i momenti fondamentali della costituzione dell’italiano standard, facendo alla fine un breve riferimento ad alcuni fatti linguistici in cui si è assistito a progressivi spostamenti nella norma, in un rapporto dinamico sia con le forme che oggi definiamo substandard, ma che tradizionalmente erano considerate veri e propri errori, sia con i tratti che, accolti nello standard tradizionale, ne sono poi usciti, fino a diventare, più ancora che ‘sgrammaticati’, agrammaticali. È anche da sottolineare il peso, sempre maggiore nel corso del tempo, che hanno avuto le varietà regionali rispetto al fiorentino-toscano su cui si fonda l’italiano della tradizione.

PAROLE CHIAVE: Italiano standard, norma linguistica, lingua fiorentina, Storia linguistica dell’Italia unita, dialetti

ABSTRACT: This paper will offer an overview of the concept and of the expression *standard Italian*: the label is modern and its diffusion – as has already been written in previous works, which are reported here (D’Achille; Proietti 2011 - D’Achille 2011; 2012) – is certainly due to its presence, in various occurrences, in Tullio De Mauro’s *Storia linguistica dell’Italia unita* (1963), mainly used in the 2nd ed. (1970). The concept, however, was born much earlier. In addition to identifying the main definitions of this variety, the fundamental moments of the constitution of

standard Italian will be retraced, making at the end a brief reference to some linguistic facts in which we have witnessed progressive shifts in the norm, in a dynamic relationship both with the forms that we now define as substandard, but that were traditionally considered real errors, and with the traits that, accepted in the traditional standard, then left it, until they became, even more than 'ungrammatical', agrammatic. It is also necessary to emphasize the increasing weight, over time, that regional varieties have had over the Florentine-Tuscan on which traditional Italian is based.

KEYWORDS: Standard Italian, linguistic norm, Florentine language, Storia linguistica dell'Italia unita, dialects

1. Introduzione

L'elemento che a mio parere più caratterizza le lingue rispetto ai dialetti (i quali, sul piano strutturale, sono da considerare lingue a tutti gli effetti: cfr. per es. Avolio 2009) è il processo di standardizzazione che le lingue hanno avuto nel corso della loro storia, mentre i dialetti, in genere, no. Non c'è dubbio che la standardizzazione si leghi alla scrittura e in effetti per varie lingue europee il momento fondamentale nella costruzione dello standard è stato quello rinascimentale, con l'invenzione della stampa da un lato (sulla cui importanza culturale basti ricordare titoli di volumi come quelli di McLuhan 1981 ed Eisenstein 1985) e la formazione degli stati monarchici nazionali dall'altro.

2. La formazione dell'italiano standard

In Italia, com'è noto, le cose sono andate diversamente: la frammentazione politica e quella linguistica, almeno sul piano dell'oraliità, sono durate ancora per secoli e alla formazione della lingua standard si è arrivati secondo modalità assai differenti. Certo, la stampa è stata anche per l'italiano un elemento di fondamentale importanza, che ha modificato profondamente la *facies* dei testi scritti: pensiamo solo alla sistematica utilizzazione dei segni paragrafematici (Maraschio 2014), uno

dei quali, l’apostrofo, costituisce tra l’altro una “invenzione” italiana, poi accolta anche all’estero, al pari del carattere corsivo, che non a caso in molte lingue viene denominato con termini corrispondenti a *italico*. Mentre però per altre lingue europee l’invenzione della stampa ha segnato un vero e proprio confine tra la fase antica e quella moderna (che si configurano infatti come sistemi strutturalmente diversi), l’italiano moderno ha mantenuto una indubbia continuità con la lingua della tradizione fiorentina medievale. Questo è dovuto sia all’eccellenza dei grandi autori trecenteschi, sia alla sostanziale vittoria della impostazione classicista, che ebbe il suo principale alfiere nel veneziano Pietro Bembo, rispetto alle altre posizioni espresse nel corso del dibattito linguistico cinquecentesco.

In ogni caso, possiamo considerare il Cinquecento come il momento della prima standardizzazione dell’italiano, che infatti nel corso di quel secolo e poi del successivo acquisì una sua stabilità – soprattutto sul piano grafico-fonetico e morfologico, ma in parte anche su quello sintattico e lessicale – all’insegna della “fiorentinità”, declinata certamente in una forma più allargata (in senso sia diacronico sia diafasico) rispetto alla rigorosa visione bembiana, grazie ai contributi di Benedetto Varchi, Leonardo Salviati e, *last but not least*, dell’Accademia della Crusca (per una sintesi rinvio a Marazzini 2018).

Questa forte spinta centripeta affondava le sue radici sia nella già richiamata altezza letteraria di Dante, Petrarca e Boccaccio (le cosiddette Tre Corone), che del resto erano stati modelli di riferimento per la letteratura in volgare già prima del Bembo, sia nel fatto che il fiorentino (e più in generale il complesso dei dialetti toscani) si era meno allontanato dal latino (col quale l’italiano, grafia a parte, ha mantenuto sempre un rapporto molto stretto, continuando ad attingervi) rispetto a tutte le altre varietà dialettali italo-romanze; tra queste, poi, il fiorentino aveva anche una posizione di centralità, che lo rendeva il candidato ideale per essere il fondamento di un’unità linguistica che non poteva, prima di Dante, e forse neppure prima del Bembo, darsi per scontata.

2.1. La prima standardizzazione

La prima standardizzazione cinquecentesca ebbe un carattere prescrittivo (“questo è giusto, questo è sbagliato”, “questo si dice, questo non si dice”) e si caratterizzava anzitutto per il mantenuto rapporto con la tradizione medievale, a cui ho già fatto riferimento. Da qui deriva la sostanziale stabilità dell’italiano moderno sul piano fono-morfologico rispetto alla fase antica. Solo in tempi recenti, grazie a un più accurato esame dell’italiano antico (etichetta con cui in genere ci si riferisce al fiorentino due-trecentesco), questa continuità è stata messa in discussione, soprattutto sul piano della sintassi (Salvi; Renzi 2010), livello in cui alcune particolarità dell’italiano antico erano state già messe in rilievo da studi tuttora fondamentali come quelli di Brambilla Ageno (1964).

Naturalmente, va tenuto presente che il processo di stabilizzazione della norma non avvenne di colpo e che, ancor più che alla grammaticografia, la normazione fu affidata alla lessicografia, grazie al *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, edito per la prima volta nel 1612, la cui importanza storica sul piano internazionale (si tratta, com’è noto, del primo dizionario monolingue, ordinato alfabeticamente, di una lingua moderna, pur se orientato verso il passato) e il cui peso nella tradizione linguistico-letteraria italiana non c’è neppure bisogno di richiamare. Per quanto riguarda il lessico, del resto, è vero che c’è stato un suo progressivo allargamento nel corso dei secoli e che si sono anche avuti significativi mutamenti semantici o morfologici di singoli lessemi (è il caso di voci come *gentilezza*, *nazione*, *noia*, *tosto* ‘presto’), ma la continuità con la fase antica (a cui la Crusca ha certamente contribuito) è data dal Vocabolario Fondamentale, la sezione del Vocabolario di Base costituita dalle oltre 2000 parole più frequenti, note a tutti gli italofoni, che per quasi l’80% si trova già in Dante (dei tanti interventi di De Mauro su questo tema mi limito a citare De Mauro 2012) e anche, aggiungerei, dalla quantità di voci attestate per la prima volta nei secoli XV-XVIII, decisamente inferiori a quelle due-trecentesche e otto-novecentesche (per un panorama complessivo si veda da ultimo D’Achille 2019a; 2023a).

Proprio il *Vocabolario* della Crusca, però, ci mostra una crepa, un limite del processo di standardizzazione su base fiorentina: infatti, come è stato rilevato da De Mauro (1989: 30) e da Muljačić (1997: 259), quello che, come si è detto, costituisce il primo dizionario monolingue di una lingua moderna non reca nel titolo il nome della lingua di cui raccolgono le voci! In effetti, fino a tutto il Cinquecento il glottonimo *italiano* non era molto diffuso, così come, del resto, l’etnico, neoformazione italiana rispetto al latino *Italus* (Schweickard 2006: 542-571, s. v. *Itàlia*): lo usano, è vero, anche toscani come Leonardo da Vinci, ma solo quando contrappongono la lingua di sì, per dirla in termini danteschi, con altre lingue europee. Invece, all’interno dei nostri confini la denominazione di *italiano* (Tomasin 2012) ha stentato a lungo a imporsi e anzi i toscani le sono stati decisamente ostili, tanto più dopo la sua adozione, sempre all’inizio del Cinquecento, da parte di Giovan Giorgio Trissino, il quale poneva il *toscano* e, *a fortiori*, il *fiorentino* in una posizione subordinata all’*italiano*, che a suo parere era poi la lingua usata da Dante (il quale nel *De vulgari eloquentia*, da lui riscoperto e tradotto, aveva anzi criticato il fiorentino, che non poteva essere la base del volgare illustre) e da Petrarca.

In effetti, soprattutto nella prima fase della questione della lingua, il problema definitorio dell’idioma intorno a cui ferve il dibattito è assai sentito (Giovanardi 1998: 75-109); molte sono le alternative usate (*volgare, fiorentino, toscano, italiano, lingua comune*; c’è anche chi, guardando alla storia, ricorre a *latino* o a *lingua romana*, né va dimenticato l’accostamento *lingua toscana romana*) e a ognuna di esse corrisponde una ben precisa posizione nel dibattito linguistico, e quindi – possiamo dire, nell’ottica del mio intervento – una diversa visione dello standard. Questo spiega la scelta salomonica (oggi diremmo democristiana, con riferimento a un passato politico ancora vivo nella memoria di molti) degli accademici, che “decisero di non decidere”. Essi, infatti, stamparono il *Vocabolario* a proprie spese e non vollero precludersi in partenza, adottando un glottonimo non universalmente accettato, una serie di possibili acquirenti dell’opera, che del resto, com’è noto, nelle prime due “impressioni” fu stampata non a Firenze, ma a Venezia, capitale dell’editoria in volgare.

Ma anche all'estero, nei secoli in cui la nostra lingua godeva ancora di una larga diffusione internazionale, sia nell'Europa continentale e in Inghilterra, sia, in modo diverso, nel bacino del Mediterraneo, il nome della nostra lingua variava. Né dobbiamo dimenticare la fortunata espressione *lingua toscana in bocca romana*, che privilegiava la pronuncia dell'italiano propria di Roma (la città sede della corte papale, il cui dialetto, nel Cinquecento, si era profondamente toscanizzato) rispetto a quella della città che pure era ormai riconosciuta come la patria dell'italiano, penalizzata, a livello fonetico, dalla presenza della gorgia (ossia della pronuncia spirantizzata delle occlusive intervocaliche), che creava non pochi problemi di comprensione agli stranieri che avevano appreso in patria un po' di italiano e che parlavano lingue in cui l'opposizione occlusiva/spirante è fonologica e non puramente fonetica.

L'espressione *lingua toscana in bocca romana* è stata ripresa più volte, anche nel corso del Novecento, e pure "polifonicamente" (basti citare il titolo di Galli de' Paratesi 1984), ma, come ha mostrato Aprea (2015), essa compare per la prima volta nella grammaticetta di Ambrosio Frediani, destinata evidentemente a non italofoni, pubblicata nella prima edizione a Greifswald, in Germania, nel 1660, e nella seconda a Uppsala, in Svezia, nel 1669.

Come che sia, il glotonimo *italiano* alla fine fu accolto anche in Toscana – lo accettò, infatti, anche l'accademico della Crusca Anton Maria Salvini (Firenze, 1653-1729) – e finì con lo stabilizzarsi nel corso del Settecento, anche se qualche schermaglia terminologica si ebbe ancora nel corso dell'Ottocento, perfino in epoca postunitaria, certo fomentata dalle posizioni "fiorentiniste" di Alessandro Manzoni.

2.2. La seconda standardizzazione

Ma proprio con l'Unità d'Italia, un fatto politico che ebbe conseguenze linguistiche rilevantissime (De Mauro 1963; Sabatini 2011a), avvenne, a mio parere, quella che si può considerare la seconda standardizzazione dell'italiano, frutto sia della progressiva estensione della lingua nell'uso parlato, al posto dei dialetti o alternata ad essi, sia, soprattutto, della scolarizzazione: nell'insegnamento scolastico dell'ita-

liano si fissano nuove regole, specie sul piano ortografico; si individuano nuovi errori; si impone (o almeno si cerca di imporre), attraverso le tavole di nomenclatura e la presenza di immagini accanto alle parole, un lessico uniforme, basato sul fiorentino vivo, secondo le idee manzoniane; nasce insomma quello che è stato definito come l’*italiano scolastico* (Benincà *et alii* 1974) o, per usare la suggestiva espressione di Poggi Salani (1983), l’*italiano delle maestre*.

Un altro dato interessante è che soltanto a partire dall’Ottocento si sente l’esigenza di indicare quella che oggi intendiamo come varietà standard dell’italiano non con un preciso glottonomo (come in età rinascimentale), ma con l’aggiunta a *italiano* di un attributo (un aggettivo, una locuzione, ecc.), che ne certifichi la “bontà” e la “correttezza”. Queste qualità vanno cercate soprattutto nello scritto, sia perché a questa varietà diamesica la scuola italiana ha sempre tradizionalmente dedicato maggiore attenzione, sia anche perché in Italia è sempre stato molto difficile individuare uno standard parlato, al di fuori dell’uso teatrale e delle “scuole di dizione”, dove già all’inizio dell’Ottocento (ben prima, dunque, della scelta manzoniana; il riferimento è infatti a un altro autore di cui è famoso il soggiorno a Firenze, il tragediografo Vittorio Alfieri) si impone quello che è stato indicato poi come “fiorentino emendato” (Galli de’ Paratesi 1984: 52: “pronuncia fiorentina emendata”, privata cioè della gorgia e di altri tratti municipali, per un rapido esame dei quali rinvio a D’Achille 2019b). Del resto, l’ortografia italiana ormai definitivamente accolta non consente di distinguere le vocali medio-alte dalle medio-basse secondo l’uso fiorentino (ma anche, se pure con non trascurabili differenze, romano), in cui tale opposizione ha spesso valore fonologico, o tra la *s* e la *z* sorde e le corrispondenti sonore.

Se, come ho ricordato all’inizio, l’espressione *italiano standard* entra negli studi linguistici grazie a De Mauro (1963), a cui risalgono le prime attestazioni (anteriore è la citazione della forma inglese *standard Italian* in Vidossi 1949), sia in precedenza sia anche successivamente sono state usate varie altre alternative: così, venuto ormai meno il contatto con la teoria cortigiana, si è potuta rilanciare l’espressione *italiano comune* (che si trova, tra gli altri, in Vincenzo Monti e che è stata ripresa da Serrianni 1988). C’è poi l’etichetta di *italiano letterario* (usata da Ugo Foscolo e ripresa da Pellegrini 1960, che poi però preferirà parlare anche

lui di *italiano comune*: Pellegrini 1975a), a lungo adottata (sulla base del presupposto che la letteratura costituiva ancora un punto di riferimento, un modello linguistico) ma uscita poi di scena, probabilmente anche in seguito all'uso che ne fece Pasolini in un suo famoso intervento (Pasolini 1964), che solo di recente è stato finalmente valutato nella sua effettiva importanza storica (cfr. D'Achille 2019c). E – oltre al ricordato *italiano scolastico*, che però esprime un concetto ulteriormente restrittivo, valutato per lo più negativamente (si pensi anche alla nascita del termine *scolastichese*, registrato tra i Neologismi Treccani 2018, ma già attestato in Castellani Pollidori 1990: 25) o al diminutivo-spregiativo *italianuccio*, usato anch'esso da Pasolini (D'Achille 2023b) – ci sono, con caratterizzazioni particolari, e dunque non perfettamente equivalenti, *italiano senz(a) aggettivi* (Fiorelli 1952; Castellani 1956; Poggi Salani 1982; Castellani 1984; 1991), “*italiano nazionale o italiano tout court*” (Alinei 1977: 42; notevole la presenza di un francesismo che sembrerebbe quasi contraddirne l'essenza), *italiano normale* (Migliorini 1939; 1952; Castellani 1984; 1991), *italiano normativo* (Galli de' Paratesi 1984), *italiano normato* (Marazzini 2010), e ancora *buon italiano* (riferito però prevalentemente a quello di stranieri che parlano o scrivono fluentemente in italiano) e *bell'italiano* (in cui entrano in gioco anche valutazioni di carattere stilistico)¹.

In opposizione allo standard sono state poste, tra le altre, le categorie di *italiano colloquiale* (Voghera 2010; il primo esempio a me noto, che parla dell’“*italiano colloquiale di Goldoni*”, è in Folena 1958: 52), *italiano regionale* (Pellegrini 1960) e *italiano popolare* (De Mauro 1970; Cortelazzo 1972) o *dei semicolti* (Bruni 1984), con riferimento, rispettivamente, alla diafasia, alla diatopia e alla diastratia.

Ma lo standard tradizionale esclude, considerandoli scorretti o comunque substandard, tratti che, almeno a partire dagli anni Ottanta – quando si comincia a cogliere un “movimento” nell’italiano (Accademia della Crusca 1982) – sono diventati diffusissimi e sono ormai stati accolti nell’uso sia parlato sia scritto (purché non eccessivamente formale); essi non possono considerarsi *stricto sensu* né colloquiali, né regionali,

¹ Per le prime attestazioni di queste due espressioni e di quasi tutte quelle riportate nel capoverso seguente rinvio ai miei contributi citati all'inizio.

né popolari. Ecco allora che è stata individuata una nuova varietà, via via definita come *italiano tendenziale* (Mioni 1983), *italiano dell’uso medio* (Sabatini 1985), *italiano neo-standard* (Berruto 1987), nonché – con specifico riferimento al lessico e un’accentuazione della discontinuità individuata tra la lingua di oggi, legata alle nuove forme di comunicazione, e quella di un passato anche recente – *nuovo italiano* (Quarantotto 1987) o *neo-italiano* (Vassalli 1989; ma cfr. Raffaelli 1993). Va infine ricordata l’etichetta di *e-italiano* (Antonelli 2014; 2016), usata per i testi in rete, che presentano ulteriori particolarità anche sul piano strutturale. Come rassegna terminologica, mi fermerei qui, anche se il panorama (vorrei dire il mosaico) delle coniazioni relative a una varietà di lingua non troppo connotata sul piano diafasico e diastratico non sarebbe del tutto esaurito.

Passo così ora a presentare rapidamente alcuni fatti concreti, per mostrare il peso della norma nei due processi di standardizzazione a cui ho fatto prima riferimento e per documentare qualche tendenza della lingua di oggi. Una piccola precisazione: non sempre i divieti normativi sono esplicativi nelle grammatiche: c’è anche quella che, con riferimento a Bembo, Patota (1997) ha definito “grammatica silenziosa”, basata sull’uso concreto dei grandi scrittori (e delle stesse grammatiche).

Nel caso della scuola, poi, oltre a quanto prescritto nei libri di grammatica in adozione, c’è anche quella che Serianni (2007) ha definito come “norma sommersa”, mai esplicitata nei testi, ma praticata di fatto a scuola e talvolta aperta ai gusti idiosincratici di singoli docenti. Se una formula in rima come “su qui e su qua l’accento non va” è di fatto conforme alla stabilizzazione degli accenti sui monosillabi solo con funzione disambiguante, fissata dalla scuola postunitaria, rientrano piuttosto nella norma sommersa fatti come i seguenti: l’evitamento dell’apostrofo in fin di riga con il ripristino della vocale elisa; l’idiosincrasia per la ripetizione della stessa parola a breve distanza; la censura di *e* e *ma* posti a inizio di frase (cosa peraltro pienamente giustificata sul piano testuale: Sabatini 1997); l’ostilità a sequenze apparentemente pleonastiche come *ma però* e *mentre invece*, nonostante le numerose, e spesso autorevoli, attestazioni letterarie.

3. Conclusioni

Ecco, per concludere, una rassegna di fenomeni in cui, nella storia dell’italiano, si individua una linea evolutiva². Lo standard tradizionale di matrice bembiana ha tenuto in vita, limitatamente al linguaggio poetico, forme da tempo uscite dall’uso come *ne* per *ci* pronomi personale atono (non riflessivo) di prima persona plurale; il condizionale in *-ia*, entrato grazie alla scuola poetica siciliana, accanto a quello, tipicamente toscano, in *-ei*, i plurali femminili in *-a* di singolari maschili in *-i* (al di là di nomi come *ciglia, ginocchia*, ecc., in cui sono tuttora vivi e vitali); parole poetiche come *fiata, brando, prence, speme*.

Il venir meno del codice poetico tradizionale ha portato alla scomparsa di queste forme all’inizio del Novecento e il sempre più ridotto contatto scolastico con i testi del passato rischia di far venir meno anche la loro competenza passiva. Invece, nonostante l’accoglimento nello standard anche prosastico, i pronomi *esso/essa/essi/esse* e *il/la quale, i/le quali* da un certo punto in poi – è difficile fornire un’indicazione cronologica precisa – non si sono più usati in funzione di complemento oggetto.

C’è stata una continuità tra prima e seconda standardizzazione nella censura delle frasi con dislocazione a sinistra, ma questa struttura, propria dell’oralità, è riemersa con forza prima in Goldoni, poi in Manzoni, quindi nell’uso generale, fino a diventare uno dei tratti bandiera dell’italiano dell’uso medio. La censura per le frasi scisse, almeno nei casi in cui la messa in rilievo riguarda un oggetto indiretto (“è a te che l’ho detto”), è stata propria soprattutto della seconda standardizzazione (se non proprio la nascita, almeno la crescita di questa struttura sintattica si ha nel Settecento e si deve certo all’influsso del francese), ma ormai nello scritto (dove forse al modello del francese si è aggiunto quello dell’inglese) si tratta di un costrutto normale, spesso peraltro rifunzionalizzato in chiave testuale.

La standardizzazione scolastica ha cercato di imporre, al singolare, la distinzione (sostanzialmente sconosciuta nella storia dell’italiano) tra i pronomi *egli/ella*, riferiti a persone, ed *esso/essa*, riferiti a cose; ma la

² Per brevità, rinuncio a rinvii bibliografici sui singoli tratti elencati.

regola (forse anche perché neutralizzata al plurale, dove *essi/esse* hanno sostituito gli arcaici *eglino/elleno*, ancora presenti nella ventisettana dei *Promessi sposi*) non ha attecchito e anzi le forme *lui/lei/loro*, per secoli combattute se usate in funzione di soggetto, sono ormai diventate di uso generale e riferite anche agli inanimati. Nell’ortografia si è imposta solo in età postunitaria la distinzione tra accento grave e accento acuto per differenziare le *e* aperte o chiuse in finale di parola (*caffè*, ma *perché*); la distinzione vale anche per la *o*, ma in finale di parola praticamente tutte le *o* sono aperte. Tra le forme verbali, la perifrasi *stare + gerundio* (meno antica di *stare a + infinito*) si è andata espandendo a dismisura, riducendo gli spazi di *andare + gerundio* e *venire + gerundio*, che in passato erano forse perfino più frequenti.

Risalgono da varietà regionali diverse da quella fiorentina (e si tratta di fatti più o meno recenti) l’espansione del congiuntivo imperfetto al posto del presente con valore esortativo (*venissero pure!*), l’interrogativa retorica *che + verbo + a fare?*, l’esclamativa del tipo *che bello che è!*, il complemento oggetto preceduto dalla preposizione *a* (e spesso ripreso da un clitico) in caso di sua anteposizione alla forma verbale, almeno con verbi come *colpire*, *preoccupare*, ecc. Nei geosinonimi, si restringono progressivamente gli spazi di voci toscane come *mitilo*, che cede a *cozza*, *babbo* rispetto a *papà*, *cocomero*, sostituito da *anguria*. In fonetica, infine, le finali consonantiche sono ampiamente ammesse, tanto che le parole straniere (verbi a parte) non vengono più adattate.

Insomma, per concludere, possiamo dire che la fiorentinità dell’italiano, che, in modo diverso, è stata alla base sia della prima sia della seconda standardizzazione, sembra aver da tempo imboccato il viale del tramonto. O, almeno, il suo distanziamento da quello che va considerato lo standard attuale continua a crescere, che ci piaccia o no.

Bibliografia

- AA.VV. 1997, *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*, Milano, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere.
ACADEMIA DELLA CRUSCA 1982, *La lingua italiana in movimento*, Firenze, presso l’Accademia.

- ALINEI M. 1979, “Le strutture semantiche del lessico italiano”, *Italiano d'oggi. Lingua nazionale e varietà regionali*, Trieste, LINT, 39-59.
- ANTONELLI G. 2014, “L'E-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?”, E. Garavelli, E. Soumela-Harma (a cura di) *Dal manoscritto al web. Canali e modalità di trasmissione dell'italiano*. Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Firenze, Franco Cesati, vol. II, 537-556.
- ANTONELLI G. 2016, “L'e-taliano tra storia e leggende”, S. Lubello (a cura di) *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Franco Cesati, 11-28.
- APREA F. 2015, “La grammatichetta della “lingua toscana in bocca romana” di A. Frediani (Greifswald 1660¹, Uppsala 1667²”, E. Pîrvu (a cura di) *La lingua e la letteratura italiana in prospettiva sincronica e diacronica*. Atti del VI Convegno internazionale di italianistica di Craiova (Craiova, 19-20 settembre 2014), Firenze, Franco Cesati, 39-50.
- AVOLIO F. 2009, *Lingue e dialetti d'Italia*, Roma, Carocci.
- BENINCÀ P.; FERRABOSCHI G.; GASPARI G.; VANELLI L. 1974, “Italiano standard o italiano scolastico?”, *Dal dialetto alla lingua*. Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani (Lecce, 28 settembre-1 ottobre 1972), Pisa, Pacini, 19-39.
- BERRUTO G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica (2^a ed., Roma, Carocci, 2012).
- BRAMBILLA AGENO F. 1964, *Il verbo nell'italiano antico. Ricerche di sintassi*, Milano-Napoli, Ricciardi.
- BRUNI F. 1984, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, Utet.
- CASTELLANI A. 1956, “Fonotipi e fonemi dell'italiano”, *Studi di filologia italiana*, XLI, 435-453; rist. in Id., *Saggi di filologia e linguistica italiana e romanza (1956-1976)*, Roma, Salerno Editrice, 1980, vol. I, 49-64.
- CASTELLANI A. 1984, “Terminologia linguistica”, *Studi linguistici italiani*, X, 153-161; rist. in Castellani 2010, vol. I, 5-13.
- CASTELLANI A. 1991, “Italiano dell'uso medio o italiano senz'aggettivi”, *Studi linguistici italiani*, XVII, 233-256; rist. in Castellani 2010, vol. I, 205-226.
- CASTELLANI A. 2010, *Nuovi saggi di filologia e linguistica italiana e romanza (1976-2004)*, V. Della Valle, G. Frosini, P. Manni e L. Serianni (a cura di), Roma, Salerno Editrice, 3 voll.
- CASTELLANI POLLIDORI O. 1990, “La lingua di plastica”, *Studi linguistici italiani*, XVI, 3-53 e 247-268; rist., col titolo “Quando ripetere non giova”, in Ead.,

- La lingua di plastica. Vezzi e malvezzi dell’italiano contemporaneo*, Napoli, Morano, 1995, 11-101.
- CORTELAZZO M. 1972, *Avviamento agli studi di dialettologia italiana*, vol. III, *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D’ACHILLE P. 2011, “I molti italiani e la nuova norma”, V. Coletti, con la collaborazione di S. Iannizzotto (a cura di) *L’italiano dalla nazione allo Stato*, Firenze, Le Lettere, 2011, 173-179; rist., col titolo “Le varietà d’italiano dopo l’Unità”, in Id., *Italiano dei semicolti e italiano regionale*, Limena (Padova), libreriauniversitaria.it, 2022, 53-63.
- D’ACHILLE P. 2012, “Il concetto di italiano standard dall’Unità a oggi: questioni di terminologia e problemi di norma”, P.A. Di Pretoro, R. Unfer Lukoschik (a cura di) *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l’Unità*. Atti del Convegno internazionale di studi (Zurigo, 30 marzo-1 aprile 2011), München, Meidenbauer, 113-128.
- D’ACHILLE P. 2019a, “Note sulla costituzione del lessico italiano: aspetti generali e casi particolari”, B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, C. Nadal, E. Salvatore (a cura di) *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, 1-20.
- D’ACHILLE P. 2019b, “Gli “errori” dei fiorentini”, C. Marazzini, A. Nesi (a cura di) *Firenze e la lingua italiana* (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 2016). Atti, Firenze, Accademia della Crusca (*La Piazza delle Lingue*, 8), 85-101.
- D’ACHILLE P. 2019c, *Pasolini per l’italiano, l’italiano per Pasolini*, S. Schiattarella (a cura di), Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- D’ACHILLE P. 2023a, “History of Italian lexicon”, M. Loporcaro (a cura di) *Oxford Encyclopedia of Romance Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- D’ACHILLE P. 2023b, “La scrittura di un eretico corsaro. L’italiano di Pasolini saggista e pubblicista”, A. Finozzi, M. Garbelli, T. Toracca (a cura di) *Pier Paolo Pasolini (1922-1975). Spunti e ricerche*, Moderna språk 117/2, 37-62.
- D’ACHILLE P.; PROIETTI D. 2011, “Articolazioni e determinazioni nella definizione della lingua nazionale: l’‘italiano con aggettivi’ dall’Unità a oggi”, A. Nesi, S. Morgana, N. Maraschio (a cura di) *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia unita. L’italiano e lo stato nazionale*. Atti del IX Convegno ASLI Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Firenze, Franco Cesati, 215-230.
- DE MAURO T. 1963, *Storia linguistica dell’Italia unita*, Bari, Laterza (2^a ed. 1970).

- DE MAURO T. 1970, “Per lo studio dell’italiano popolare unitario”, A. Rossi (a cura di) *Lettere da una tarantata*, Bari, De Donato, 43-75.
- DE MAURO T. 1989, “I vocabolari ieri e oggi”, *Il vocabolario del 2000*, Milano, IBM Italia, 7-40.
- DE MAURO T. 2012, “Italiano oggi e domani”, C. Marazzini (a cura di) *Italia dei territori e Italia del futuro: Varietà e mutamento nello spazio linguistico italiano*, Firenze, Le Lettere, 29-56.
- EISENSTEIN E.L. 1985, *La rivoluzione inavvertita. La stampa come fattore di mutamento*, Bologna, il Mulino.
- FIORELLI P. 1952, “Senso e premesse d’una fonetica fiorentina”, *Lingua nostra*, XIII, 57-63.
- FOLENA G. 1958, “L’esperienza linguistica di Carlo Goldoni”, *Lettere italiane*, X, 1, 21-54; rist. in Id., *L’italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Torino, Einaudi, 1983, 89-132; 2^a ed. riveduta e corretta, D. Goldin Folena (a cura di), Firenze, Franco Cesati, 2000, 105-146.
- GALLI DE’ PARATESI N. 1984, *Lingua toscana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l’italiano standard: un’inchiesta sociolinguistica*, Bologna, il Mulino.
- GIOVANARDI C. 1998, *La teoria cortigiana e il dibattito linguistico nel primo Cinquecento*, Roma, Bulzoni.
- MC LUHAN M. 1981, *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Roma, Armando.
- MARASCHIO N. 2014, “Grafia e punteggiatura nei libri del Cinquecento”, *La Crusca per voi*, 49, 5-6.
- MARAZZINI C. 2010, *La lingua italiana. Storia, testi, strumenti*, con la collaborazione di L. Maconi, Bologna, il Mulino.
- MARAZZINI C. 2018, *Breve storia della questione della lingua*, Roma, Carocci.
- MIGLIORINI B. 1939, “Note sugli aggettivi derivati da sostantivi”, *Mélanges de linguistique offerts à Charles Bally*, Genève, Georges et Cic., 251-262.
- MIGLIORINI B. 1952, “Il tipo sintattico ‘Votate socialista’”, *Lingua nostra*, XIII, 113-118; rist. in Id., *Saggi sulla lingua del Novecento*, 3^a ed. riveduta e aumentata, Firenze, Sansoni, 1962, 268-292.
- MIONI A. 1983, “Italiano tendenziale. Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, vol. I, 495-517.
- MULJAČIĆ Ž. 1997, “Perché i glottonimi *linguaggio italiano*, *lingua italiana* (e sim.) appaiono per indicare ‘oggetti’ reali e non soltanto auspicati molto più tardi di altri termini analoghi che si riferiscono a varie lingue gallo e ibero romanze?”, *Cuadernos de Filología Italiana*, IV, 253-264.

- PASOLINI P.P. 1964, “Nuove questioni linguistiche”, *Rinascita*, XXI, 51, 26 dicembre, 19-22; rist. in Id., *Empirismo eretico* (1972), ora in Id., *Saggi sulla letteratura e sull’arte*, W. Siti, S. De Laude (a cura di), Milano, Mondadori, vol. I, 1245-1270.
- PATOTA G. 1997, “La grammatica silenziosa”, AA.VV. 1997, 71-112.
- PELLEGRINI G.B. 1960, “Tra lingua e dialetto in Italia”, *Studi mediolatini e volgari*, VIII, 137-153; rist. in Pellegrini 1975b, 11-35.
- PELLEGRINI G.B. 1975a, “Appendice” a “Tra lingua e dialetto in Italia”, in Pellegrini 1975b, 35-74.
- PELLEGRINI G.B. 1975b, *Saggi di linguistica italiana. Storia, struttura, società*, Torino, Boringhieri.
- POGGI SALANI T. 1982, “Sulla definizione di italiano regionale”, Accademia della Crusca 1982, 113-134.
- POGGI SALANI T. 1983, “Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera”, *Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, Pisa, Giardini, vol. II, 925-998; rist. in Ead., *Sul crinale. Tra lingua e letteratura. Saggi otto-novecenteschi*, Firenze, Franco Cesati, 2000, 59-132.
- QUARANTOTTO C. 1987, *Dizionario del nuovo italiano*, Roma, Newton Compton.
- RAFFAELLI S. 1993, “Neoitaliano, nuovo italiano”, *Lingua nostra*, LIV, 124-126.
- SABATINI F. 1985, “L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, G. Holtus ed E. Radtke (a cura di) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, 154-185; rist. in Sabatini 2011b, vol. II, 3-36.
- SABATINI F. 1997, “Pause e congiunzioni nel testo. Quel *ma* a inizio di frase”, AA.VV. 1997, 113-146; rist. in Sabatini 2011b, 149-182.
- SABATINI F. 2011a, “Novecento, lingua del”, Simone 2010-2011, vol. II, 967-971; rist., col titolo “L’italiano del Novecento”, in F. Sabatini, *Italia: lingue e territori. Saggi scelti dal 2011 al 2023*, V. Coletti, R. Coluccia, P. D’Achille, N. De Blasi, D. Proietti (a cura di), Firenze, Accademia della Crusca, 2023, 79-93.
- SABATINI F. 2011b, *L’italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, V. Coletti, R. Coluccia, P. D’Achille, N. De Blasi, D. Proietti (a cura di), Napoli, Liguori, 2011, 3 voll.
- SALVI G.; RENZI L. 2010 (a cura di), *Grammatica dell’italiano antico*, Bologna, il Mulino, 2 voll.

- SCHWEICKARD W. 2006, *Deonomasticon Italicum. Dizionario storico dei derivati da nomi geografici e da nomi di persona*, vol. II, *Derivati da nomi geografici: F-L*, Tübingen, Niemeyer.
- SERIANNI L. 1988, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di A. Castelvecchi, Torino, Utet.
- SERIANNI L. 2007, “La norma sommersa”, *Lingua e stile*, XLII, 283-298; rist. in Id., *Per l’italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, 2017, 427-440.
- SIMONE R. 2010-2011 (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, Roma Istituto della Enciclopedia Italiana, 2 voll.
- TOMASIN L. 2012, *Italiano. Storia di una parola*, Roma, Carocci.
- VASSALLI S. 1989, *Il neoitaliano. Le parole degli anni Ottanta*, Bologna, Zanichelli.
- VIDOSSI G. 1949, recensione a Robert A. Hall Jr., “Descriptive Italian Grammar”, Ithaca, Cornell University Press-New York, Linguistic Society of America, *Giornale storico della letteratura italiana*, CXXVI, 376, 422-425.
- VOGHERA M. 2010, “Colloquiale, lingua”, in Simone 2010-2011, vol. I, 232-234.

Rodolfo Lenz y la enseñanza de idiomas extranjeros

Guillermo Soto Vergara

Universidad de Chile y Academia Chilena de Lengua

RESUMEN: Rodolfo Lenz (1863-1938) es una figura central en el establecimiento de la lingüística como disciplina científica en Chile, así como de otras ciencias humanas como la etnología y la antropología. Investigador y docente universitario, desempeñó también un importante rol en la adopción oficial del método directo para la enseñanza de los idiomas extranjeros. Su actuación estuvo animada por un espíritu científico que aplicaba los avances de la ciencia europea en oposición al enfoque no especializado hasta entonces imperante en el país. Esto lo llevó a publicar obras dirigidas al público culto general con el fin de propagar la perspectiva científica en el tratamiento de los problemas relacionados con el lenguaje y criticar a otros autores. Desempeñó, en este sentido, un papel crucial en la difusión, promoción e instalación de las ciencias humanas en Chile y en su aplicación al problema de la enseñanza de lenguas en la educación secundaria. En este quehacer, se combinaron el *scholar* universitario con el publicista y el servidor público.

PAROLE CHIAVE: Rodolfo Lenz, enseñanza de idiomas, historiografía lingüística, lingüística aplicada, Chile.

ABSTRACT: Rudolph Lenz (1863-1938) is a central figure in the establishment of linguistics as a scientific discipline in Chile, as well as other human sciences such as ethnology and anthropology. A researcher and university professor, he also played an important role in the official adoption of the direct method for teaching foreign languages. His actions were animated by a scientific spirit that applied the advances of European science in opposition to the non-specialized approach prevailing in the country until then. This led him to publish works aimed at the general educated public in order to propagate the scientific perspective in the treatment of language-related problems and to criticize other authors. In this sense, he played a crucial role in the dissemination, promotion and installation of the human sciences in Chile and in their application to the problem of

language teaching in secondary education. In this task, he combined the scholar with the publicist and the public servant.

KEYWORDS: Rudolph Lenz, language teaching, Historiography of linguistics, applied linguistics, Chile.

1. Introducción

Rodolfo Lenz (Halle, Alemania, 1863 - Santiago de Chile, 1938) es una figura clave en la instalación de la lingüística como disciplina científica en Chile durante el periodo que va desde la última década del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo pasado. Conocidos son sus registros y descripciones del mapudungun, así como sus estudios dialectológicos sobre el español de Chile, y, en particular, su hipótesis sustratista, contestada en su momento por Amado Alonso. Responsable de las primeras descripciones fonéticas del español de Chile, autor de un espléndido *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas* (1910), escribió también una interesantísima gramática de orientación psicológica, *La oración y sus partes* (1920), fundada en las ideas de Wilhelm Wundt.

Para Lenz, los estudios lingüísticos formaban parte de un proyecto filológico más amplio – demología lo llama alguna vez –. Este programa, junto con estudiar las propiedades de la lengua, buscaba caracterizar la cultura, la historia y la psicología del pueblo que la habla; particularmente, la cultura y la psicología del pueblo mapuche y la del pueblo bajo chileno, “raza de sangre mezclada española y araucana” (1894: 132), que constituía, a su juicio, el núcleo de la nación. De ahí su interés, también, por el estudio del folklore, entendido como rama de la etnología. Gracias a Lenz, contamos hoy, entre otras fuentes, con una espléndida colección de poesía popular, registros de consejas campesinas y escritos sobre la cultura mapuche. La amplitud de sus ocupaciones, que iban desde la fonética experimental y la lingüística general hasta la literatura popular, la descripción de costumbres y la fundación de una Sociedad de Folklore Chileno se integran en el proyecto de una ciencia

de la cultura y de la psicología de los pueblos, tributario de las ideas de Wundt (Pavez Ojeda 2015).

Puede sorprender a quien se acerca al estudio de Lenz, saber que no fueron estas las labores que lo trajeron a Chile. Cuando el 4 de noviembre de 1889, con 26 años y doctorado hace solo tres, firma el contrato con el gobierno de Chile, no figuran las actividades por las que será reconocido más tarde. El contrato tenía por objeto que dictara cursos de lenguas extranjeras en el Instituto Pedagógico de Santiago, que entonces se estaba instalando (inglés, francés e italiano). Sin embargo, ya en 1895, Lenz comenzó a dictar la cátedra de lingüística española, que conservaría hasta su jubilación en 1925. Esta, junto con tratar cuestiones de teoría del lenguaje, abordaba la enseñanza de la gramática sincrónica. Además, desde 1919 reemplazó a Federico Hanssen en la cátedra de gramática histórica del español. No obstante, su labor en la enseñanza de los idiomas extranjeros no fue abandonada del todo. Aunque finalmente no realizó el curso de italiano, Lenz dictó clases de inglés y francés en el referido Instituto Pedagógico, institución académica encargada de formar a los profesores de educación secundaria, y dio también clases de estas lenguas en el Instituto Nacional, el establecimiento de educación secundaria más importante del país. Además, participó, en comisiones de evaluación del dominio de lenguas modernas tanto en la Universidad como en el Ministerio de Relaciones Exteriores; fue visitador de liceos para “vigilar la aplicación adecuada” de los nuevos métodos de enseñanza (Münnich 1928: 3); e incidió en los programas de enseñanzas de idiomas tanto en el nivel universitario como en el secundario. Como dice Escudero, “Durante años y para muchos, Lenz fue el hombre de los planes y programas de estudio de los idiomas francés, inglés, alemán, castellano” (1963: 470). Dos reconocimientos públicos atestiguan el ascendiente que llegó a tener en el medio educativo chileno. En 1912, la Sección de idiomas del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria lo designó “Presidente honorario de la misma”. Ocho años más tarde, lo homenajearía la Sociedad Nacional de Profesores.

En otro trabajo, me he referido ya al papel de Lenz en la reforma de la enseñanza del castellano como idioma patrio en Chile (Soto 2016). Como señalo en ese estudio, tres son los problemas que aborda Lenz a este respecto, aplicando a ellos un punto de vista que se quiere estricta-

mente científico: las características de la “lengua literaria” (i.e. la variedad estándar) que debía enseñarse en la escuela; el método con que se enseñaría, que es el denominado método directo; y el papel que debía asignarse a la gramática en esta enseñanza. Como la segunda y la tercera de estas cuestiones se relacionan con nuestro asunto, volveré a tratar las opiniones de Lenz sobre ellas, concentrándome en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Antes de entrar en materia, creo necesario abordar el contexto en que se deben interpretar la labor y las ideas de Lenz sobre este tema.

2. Lenz y el periodo de estandarización de la lengua española en Chile

Siguiendo a Cartagena (2002: 60), entre 1843 y 1938 – fecha esta última coincidente con el deceso de Lenz – se desarrolla el “periodo de estandarización de la lengua española en Chile”, extensa etapa de casi cien años en que destacan dos figuras: en su primera fase, Andrés Bello; desde 1890 hasta 1938, Rodolfo Lenz. Aunque me centraré en la segunda fase, la primera no deja de tener interés para nuestro tema, porque fueron las ideas de Bello sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas las que Lenz criticó en la conferencia *¿Para qué estudiamos gramática?*, de 1912¹, cuestión delicada por el extraordinario prestigio que Bello tenía en el país. Tras expresar en su conferencia aprecio por la obra del venezolano y justificar, citándolo, la pertinencia de su crítica, Lenz da una opinión rotunda: “toda la obra de Bello, por buena que sea, es debida a un profundo error” (2002: 45-46). Este error, sobre el que volveremos, radica en la relación que había establecido entre la enseñanza de la gramática y la de los idiomas.

Lenz llega a un Chile muy distinto al de Bello. Aunque en 1891 estallará una cruenta guerra civil, se trata de un país próspero y en proceso de transformación, que ha ganado hace poco una guerra y cuenta con importantes ingresos (Mellafe y González 2007). Esta bonanza conllevó

¹ Uso la edición de 2020, editada por la Victoria Espinosa. Esta actualizó la ortografía del original.

una expansión de la educación del estado y la profesionalización de la formación docente con la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1889 (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas 1992). Perl ha sintetizado la relevancia del Instituto para la cultura chilena:

[El Instituto] marcaría el desarrollo de la educación secundaria y superior del país no solo porque profesionalizó la docencia – modificando la percepción de lo que se consideraba un profesor idóneo –, sino porque en él nació y se fomentó la producción de conocimiento científico y humanista en el país (Perl 2012: 348-349).

Su trabajo en el Instituto explica, creo, el doble papel que desempeñó Lenz como, por un lado, científico y pionero en la instalación de la lingüística y las ciencias humanas en Chile, y, por otro, educador y actor relevante en la educación chilena tanto en el nivel universitario como en el secundario.

En lo que respecta a nuestro tema, durante estos años de fin de siglo, se reforman la enseñanza de la lengua española y la de las lenguas extranjeras. El currículum nacional se organiza de acuerdo con el sistema concéntrico, traído de Alemania y decretado para la enseñanza secundaria en 1889. En este, las asignaturas se agrupaban por disciplinas y los temas eran tratados en niveles progresivos de complejidad según el desarrollo psicológico del alumno. El método, implementado en 1893, suponía profesores profesionales con estudios de psicología. Para la enseñanza de las lenguas modernas se adoptó el método directo, con el que se buscaba replicar lo más cercanamente posible “las condiciones de adquisición de la lengua materna coloquial por el niño” (Soto 2016: 214). Estos cambios implicaban dejar atrás la enseñanza tradicional, consistente en estudios gramaticales y ejercicios de traducción. Lenz tuvo una activa participación en estas transformaciones y en su difusión en la opinión pública.

3. El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas: la discusión con Bello

Como hemos dicho, Lenz dedicó una conferencia al problema del estudio de la gramática. Dictada el 16 de agosto de 1912, una versión más extensa se publicó ese mismo año en la revista *Anales de la Universidad de Chile*. Aunque el texto aborda el papel de la gramática en la enseñanza escolar de la lengua materna, en varias partes se refiere a la enseñanza de segundas lenguas. No es extraño que así sea: Lenz asignaba al curso de castellano la función de enseñarle al estudiante la lengua literaria o estándar, que era distinta del vernáculo, por lo que la situación no resultaba del todo diferente de aquella que se da cuando se aprende una lengua extranjera. La motivación directa de su conferencia eran ciertas quejas relativas a la reforma que se había hecho a la formación de los “futuros profesores de castellano” (Lenz 2020 [1912]: 33). La enseñanza de la lengua se había dividido en tres cursos, uno de gramática histórica, otro de lingüística castellana y un tercero de historia literaria y literatura preceptiva en que se realizaban “ejercicios prácticos en el manejo del idioma patrio, así como los trabajos de composición” (íd.). La decisión había sido, escribe Lenz, “muy mal recibida por todos los que no comprendían que hablar y escribir un idioma galanamente es un arte, pero que investigar su historia o psicología, su gramática, es una ciencia” (íd.).

En la no distinción entre arte y ciencia radicaba, según Lenz, el problema. La confusión de ambas llevaba a pensar que el estudio gramatical era necesario para el aprendizaje de las lenguas. En Chile, quienes confundían ambas realidades descansaban en la autoridad de Bello, quien, en las “Nociones preliminares” de su *Gramática*, define esta como “el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada” (Bello 1847: 1). Esta noción coexiste con otra que la ve como una teoría de la lengua que debe exhibirse según sus propias reglas, pero esta segunda, que figura en el prólogo, no tiene el alcance de la definición con que se inicia propiamente la obra. Debía, pues, la gramática tener una posición central en la enseñanza de la lengua materna. Es contra esta idea que Lenz dicta su conferencia.

La posición de Bello era, sin embargo, más sutil de lo que estos planteamientos dejan ver. Por una parte, en la propia *Gramática* declara su conciencia de la dificultad que entraña la enseñanza gramatical. En otra obra distingue entre la gramática que debe aprender el niño y la que debe aprender el joven: “La Gramática de los niños debe ser muy diferente de la Gramática de los jóvenes, que llevan a ella los conocimientos preparatorios indispensables” (Bello 1982 [1848]: 121). Bello había ahondado ya sobre estas cuestiones en un artículo de divulgación que publica en *El Araucano* en 1843. Aunque no es suyo, él lo ha seleccionado y condensado. El trabajo propone que la enseñanza de la gramática “se postergue hasta una época más adelantada en el curso de la educación” y que esta se enseñe junto con “la lectura, composición y reflexión”, no como “una descamada retahíla de reglas”, sino como “la ciencia del lenguaje” (Bello 1982 [1843]: 676). Bello comenta que se trata de “la misma opinión que hemos emitido años ha”, aunque en forma más moderada. Bastaría con “dar en los primeros años algunas nociones superficiales, pero claras e inteligibles de Gramática, con el fin de manifestar a los niños los yerros que más comúnmente cometan hablando y de facilitar la adquisición de otros idiomas” (íd.).

Más allá de estas precisiones didácticas de Bello, de las que no hace mención, Lenz critica la idea misma de gramática como arte y sus consecuencias tanto para el cultivo de la gramática científica como para la enseñanza de las lenguas. Ya vimos que planteaba que la obra de Bello era fruto de un error. “Bendito”, en todo caso, pues “a este error debemos su excelente gramática” (Lenz 2020 [1912]: 46). Para Lenz, el estudio teórico de la gramática no sirve ni para enseñar la variedad estándar de la lengua materna ni para aprender una lengua extranjera. El símil del aprendizaje de lenguas está antes en el de un instrumento musical que en el estudio de una ciencia dada:

[...] el estudio teórico de las reglas de la gramática nada tiene que ver con el aprendizaje práctico de una lengua. Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitarse los dedos (Lenz 2020 [1912]: 58).

La razón de esta confusión, piensa Lenz, hay que buscarla, en primer lugar, en el desarrollo de las teorías gramaticales, materia a la que dedica

unos cuantos párrafos en su conferencia. En todo caso, además de esta causa, hay otra que tiene que ver con las ideas sobre didáctica y pedagogía. Bello había escrito su gramática bajo el supuesto de que el aprendizaje de reglas gramaticales era el mecanismo adecuado para aprender lenguas. Pero esta creencia tradicional es errónea, responde Lenz, porque no atiende a la naturaleza de aquello que se aprende: “Hablar una lengua es una costumbre que se adquiere paulatina e inconscientemente; hablar bien, eso sí que es arte. ¿Desde cuándo se aprende un arte estudiando una ciencia?” (Lenz 2020 [1912]: 51). El problema, pues, no radicaba solo en una concepción errónea de la gramática, sino también en una pedagogía equivocada, un método de enseñanza que la psicología moderna ya había desecharido.

En síntesis, a juicio de Lenz, Bello cometía tres errores. Primero, un error en su concepción de gramática; segundo, una mala comprensión de en qué consiste hablar una lengua; y tercero, un error en el método de enseñar las lenguas, derivado de no tomar en cuenta la manera en que estas se aprenden. Lenz establece una oposición entre la tradición, en la que sitúa a Bello, y la ciencia, donde él se ubica. La concepción tradicional de gramática como arte debe ser sustituida por la científica, y la enseñanza tradicional de lenguas, a través de la gramática y la traducción, debe ser reemplazada por un método de enseñanza científico basado en la psicología del desarrollo y la psicología del aprendizaje.

4. La enseñanza de idiomas extranjeros: la discusión con Saavedra

Si bien Lenz aborda en distintos textos la cuestión de la enseñanza de lenguas, el desarrollo más acabado de sus ideas se encuentra en *Sobre el estudio de idiomas. Carta al señor don Julio Saavedra Molina*, de 1918. Publicado primero como un extenso artículo en la revista *Anales*, circuló como libro al año siguiente². Para vislumbrar su impacto en la opinión pública, baste decir que fue reseñado elogiosamente en el pe-

² Uso la versión de *Anales*, que sigue la ortografía chilena, vigente en la época.

riódico más importante del país por Omar Emeth, primer crítico literario en Chile y actor relevante de la escena cultural.

El ensayo toma la forma de una larga carta que Lenz dirige a su antiguo discípulo, Julio Saavedra, como comentario de su libro *Enseñanza cultural de idiomas extranjeros*, que también había aparecido como artículo de la revista *Anales* en 1916 y 1917³. A la carta-comentario de Lenz, siguen una respuesta de Julio Saavedra y una última contestación de nuestro autor. A través de la crítica de los planteamientos de Saavedra, Lenz va exponiendo sus propias ideas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. El género escogido, epistolar, le permite incluir argumentos de experiencia personal que no tendrían cabida en un estudio propiamente científico. De hecho, es precisamente la parte más personal del texto la que va a ser alabada en la reseña de Omar Emeth.

El libro de Saavedra es un trabajo recopilatorio de artículos publicados en distintos momentos por el autor. Trata de la enseñanza de idiomas modernos a “muchachos de 10 a 20 años de la clase acomodada de Chile, cuya lengua materna es el castellano” (Saavedra 1916: 285). Plantea que la enseñanza de lenguas extranjeras es necesaria porque el español no permite acceder a la “alta civilización”, ya que España está fuera de los pueblos que la han producido, a saber, “griegos, romanos y judíos y en los tiempos modernos los italianos, franceses, ingleses, holandeses, alemanes, yanquis y otros tres o cuatro pequeños pueblos de la Europa” (Saavedra 1916: 287). Se deben aprender lenguas extranjeras para leer el cuerpo de ideas que constituyen la ciencia moderna, la filosofía y la “tecnología de las industrias”. Para Saavedra, hay dos tipos de analfabetismo en los hispanohablantes: el de quienes no leen en castellano (un 60% de la población, escribe) “y el del 999 por 1000 que no lee francés, inglés, alemán o italiano” (Saavedra 1916: 293), esto es, “la lista de lenguas dignas de estudiarse” (294). El objetivo del estudio de lenguas es cultural, y, en ese sentido, la lengua es un instrumento y no un fin. Considerando la dificultad del aprendizaje de idiomas, su utilidad, y el tiempo asignado en el currículum, así como la distancia a la que se está de los países en que normalmente se hablan las lenguas de la alta cultura, para Saavedra el fin de la enseñanza de estas lenguas ha de ser que los

³ Uso la publicación de *Anales*.

alumnos puedan leer libros en francés, inglés y alemán. Por esta razón, critica el método directo de enseñanza, que venía aplicándose en el país y que era el que Lenz había propuesto y ayudado a instalar. Los objetivos de los programas que había elaborado Lenz eran “la lectura y comprensión de cualquier autor moderno, la conversación sobre la vida diaria y la composición escrita sin graves correcciones” (Fariás 1999: 4). Saavedra proponía eliminar los dos últimos objetivos, dejando solo el primero. Lenz dedica gran parte de su carta a rebatir la crítica de Saavedra.

De modo análogo al procedimiento que había empleado al cuestionar las ideas bellistas, Lenz funda su argumento en los últimos avances de la ciencia europea, en la que se había formado en sus años de estudios en la Universidad de Bonn y de la que seguía participando, pues era un activo *scholar* vinculado con sus pares europeos y estadounidenses. Lenz construye una identidad que venía con el prestigio de la modernidad europea y que nadie podía discutirle en el país, lo que lo situaba en una posición de superioridad epistémica frente a los nacionales. En varias oportunidades deja en claro que, cuando se trata de cuestiones estrictamente científicas, es con científicos europeos y estadounidenses con quienes se comunica en primer lugar. Con los chilenos su posición es antes la de un maestro que la de un igual. Y es precisamente con fines educativos que se atreve a narrar en esta carta su propia experiencia en el estudio de idiomas en Alemania, un relato que no habría tenido lugar en un trabajo científico como los que intercambiaba con sus pares del norte. Omar Emeth, que ha comprendido perfectamente el gesto didáctico de Lenz, escribe en su reseña de *El Mercurio*: “Nada hay más instructivo que las diez páginas en que el Dr. Lenz expone los resultados de su propia experiencia”.

Se dirigía, pues, Lenz como el profesor que ilustra con un ejemplo personal a su alumnado, que, en este caso, es la opinión pública chilena. Por lo demás, en el intercambio entre Lenz y Saavedra, la relación jerárquica es clara. La respuesta de Saavedra se inicia con la frase: “Decirle que he leído con gran interés su ‘Carta sobre el estudio de los idiomas’ no sería exacto; con admiración y avasallamiento sería más justo” (Saavedra 1918: 265). Su despedida no es menos encomiástica. Lenz, en cambio, saluda a Saavedra, en la primera carta, con un simple “mi estimado amigo” y, en la segunda, con un “Estimado señor Saa-

vedra”. En la primera despedida deja en claro la relación entre ambos: “Con sinceras felicitaciones lo saluda cariñosamente su antiguo profesor i afectísimo amigo” (Lenz 1918a: 264). El texto de Lenz tiene, a veces, un tono personal cuando el autor trae a colación su propia experiencia o la de sus hijas en el aprendizaje de lenguas, y otras, una impronta académica cuando se organiza siguiendo principios generales. Así, por ejemplo, en su contestación a la carta de Saavedra, expone los propósitos que puede tener teóricamente el estudio de idiomas extranjeros: mero entrenamiento mental; estudio de la lengua en sí misma por razones científicas; y estudio de la lengua como instrumento, por su provecho práctico. Solo este último, precisa, corresponde a la enseñanza escolar. No es claro por qué da este rodeo para terminar concordando con Saavedra. Quizás porque este no fundó teóricamente su argumento y es Lenz, el profesor, quien aborda el problema desde sus principios, como corresponde a un científico.

Si bien en la carta se discuten varios temas, como el diverso papel de la gramática en la enseñanza de las lenguas modernas y las clásicas, la unidad lingüística básica y la organización de los temas según el nivel del alumno, el objetivo central de Lenz es la defensa del programa de enseñanza de idiomas extranjeros y del método directo. Para Lenz, la crítica de Saavedra es “acerba” (Lenz 1918a: 187) y merece respuesta. La dureza del adjetivo usado se explica, tal vez, porque es precisamente Lenz quien ha estado detrás de ese programa de enseñanza y de la adopción del método directo. En su justificación del método, Lenz opone dos modos de aprender una lengua: el natural, que es como se aprende la lengua materna y que, salvo patologías, resulta infalible, y el escolar, que “siempre es mas o menos artificial i sistemático” (206). La ventaja del método directo sobre el clásico, basado en la gramática y la traducción, es que imita el natural, centrándose en la conversación y el uso espontáneo del lenguaje y evitando tanto la traducción como el análisis gramatical. Y esto, incluso si el objetivo es solo, como quiere Saavedra, que los alumnos aprendan a leer en la lengua extranjera, “porque es mas fácil aprender a leer i a escribir cuando se sabe comprender i hablar, que proceder a la inversa” (Lenz 1918a: 234). Llega, incluso, a proponer la enseñanza de la transcripción fonética para lenguas de ortografía opaca como el inglés. Después de todo, argumenta, el método directo se ha in-

troducido “en todos los países progresistas” (Lenz 1918b: 299). Las pruebas son contundentes, por lo que la reforma de los programas que propugna Saavedra es innecesaria. Hay que hacer ajustes, reconoce, pero no se debe abandonar un método moderno, avalado por la ciencia y de cuya aplicación Chile ha sido pionero: “Creo haber probado que en todo lo esencial nuestros Programas oficiales están en buen camino” (Lenz 1918a: 255). Tampoco es cierto, sigue Lenz, que nuestra enseñanza deba ser distinta de la que se da en los países en que se hablan lenguas de la alta cultura, como proponía Saavedra. Y esto por la misma razón anterior: la enseñanza que se emplea en Chile es resultado del mejor conocimiento científico de que se dispone: “Creo que entre la enseñanza de idiomas extranjeros en Chile i cualquier otro país de lengua castellana por un lado, i Francia, Inglaterra y Alemania por el otro, no hai ninguna diferencia esencial” (Lenz 1918b: 299). La conclusión termina siendo evidente: la proposición de Saavedra no puede aceptarse. La ciencia lingüística y la ciencia pedagógica apoyan la reforma de estudios vigente, que ha puesto a Chile en la vanguardia de los países progresistas:

Hai un solo método recomendable, el “directo”. Yo no he inventado, hace 25 años, este método; estaba flotando ya en el aire en Europa. Si hai algún mérito en que aquí se haya declarado oficial antes que en ningún otro país, lo comarto con el profesor de pedagogía de ese tiempo, don Jorge Enrique Schneider, quien me apoyó eficazmente, recomendando mi proyecto a don Diego Barros Arana i a las demás personas chilenas que formaron la comisión de cuyo seno salió el plan de estudios del año 1893 (Lenz 1918b: 299).

5. Conclusión

Rodolfo Lenz desempeñó un papel fundamental en la enseñanza de lenguas en el nivel secundario y universitario. Al logro de estos objetivos, contribuyó con el amplio abanico de actividades que caracterizó su vida académica. Su compromiso con la investigación, la docencia, la divulgación, las políticas públicas e incluso su participación en diversas polémicas tuvieron por objeto instaurar en Chile la ciencia europea de

fines del siglo XIX y principios del XX, sustituyendo con ella una tradición que, heredada en gran medida de Bello, debió parecerle, al menos en parte, actividad de aficionados o de literatos que carecían de la adecuada preparación científica.

Como ha expresado Ferreccio (1979), en su introducción al *Diccionario* de Lenz, la vida académica del lingüista alemán se caracterizó, primero, por la “continuidad” de sus actividades, que vistas a la distancia construyen un relato en que la meta parece estar designada desde el principio; segundo, por la “unidad” de pensamiento y acción, gracias a la cual todas sus labores se integran en forma orgánica; finalmente, por el compromiso “científico” y “europeísta”, que lo llevó, por una parte, a ver en la ciencia europea de la época y en sus practicantes la comunidad científica a la que pertenecía y, por otra, a aplicar los avances europeos en Chile. A estos tres factores, hay que añadir su convicción de que debía participar de las políticas educativas de su campo y modificar las creencias y actitudes que existían en Chile sobre la lingüística, la lengua y su relación con la cultura. Lenz realizó todas estas actividades con plena conciencia de su identidad como científico público y del carácter fundacional de su labor en la República. Como ha escrito Ferreccio, con Lenz:

De la noche a la mañana, sin transiciones ni consideración para la habituación al impacto, se nos viene a predicar, con el crédito de la ciencia europea y el respaldo de la jerarquía oficial, un nuevo modo de hacer oficio lingüístico, que comporta el entierro sumario y definitivo de todo lo anterior (1979: 11)

Bibliografía primaria

- BELLO A. 1847, *Gramática de la lengua castellana, destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile, Imprenta del Progreso.
- BELLO A. 1982 [1848], *Memoria correspondiente al curso de la instrucción pública en el quinquenio 1849-1853, Obras Completas*, Vol. XXI, *Temas Educativos I*, segunda edición, Caracas, Fundación La Casa de Bello, 100-138.

- BELLO A. 1982 [1843], “Educación popular”, *Obras Completas*, Vol. XXII, *Temas Educacionales II*, segunda edición, Caracas, Fundación La Casa de Bello, 671-685.
- LENZ R. 1894, “Ensayos filológicos americanos”, *Anales de la Universidad de Chile*, LXXXVII, 113-132 y 353-367.
- LENZ R. 1918a, “Sobre el estudio de idiomas. Carta al señor don Julio Saavedra Molina”, *Anales de la Universidad de Chile*, CXLII, 173-239 y 243-264.
- LENZ R. 1918b, “Sobre el estudio de idiomas. II (Contestacion a la carta de don Julio Saavedra del 12 de Octubre”, *Anales de la Universidad de Chile*, CXLII, 289-301.
- LENZ R. 2020 [1912], *¿Para qué estudiamos gramática?*, V. Espinosa (ed.), Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española.
- SAAVEDRA J. 1916, “Enseñanza cultural de idiomas extranjeros”, *Anales de la Universidad de Chile*, CXXXIX, 275-339 y 549-572.
- SAAVEDRA J. 1917, “Enseñanza cultural de idiomas extranjeros”, *Anales de la Universidad de Chile*, CXL, 101-135; 355-382, 665-69; CXLI, 933-965 y 1309-1366.
- SAAVEDRA J. 1918, “Contestacion al señor don Rodolfo Lenz”, *Anales de la Universidad de Chile*, CXLII, 265-288.

Bibliografía crítica

- CARTAGENA N. 2002, *Apuntes para la historia del español en Chile*, Santiago de Chile, Cuadernos de la Academia Chilena de la Lengua, Serie Estudios idiomáticos.
- ESCUDERO A. 1963, “Rodolfo Lenz”, *Thesaurus* XVIII/2, mayo-agosto, 445-484.
- FARÍAS M. 1999, “Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile”, ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, La Serena, Universidad de La Serena, <<https://www.researchgate.net/publication/334594059>>.
- FERRECCIO M. 1979, “Presentación”, R. Lenz, *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de las lenguas indígenas americanas*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 7-24.
- MELLAFE R.; GONZÁLEZ M.T. 2007, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981)*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.

- MELLAFE R.; REBOLLEDO A.; CÁRDENAS M. 1992, *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad de Chile.
- MUNICH, M. 1928, *El Dr. Rodolfo Lenz y su influencia en Chile*, memoria para optar al título de profesora de inglés, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- PAVEZ OJEDA J. 2015, *Laboratorios etnográficos. Los archivos de la antropología en Chile (1880-1980)*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- PERL M. 2012, “Liceo de hombres. El estado de pantalones largos”, S. Serrano, M. Ponce de León y F. Rengifo, eds., *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Tomo II *La educación nacional (1880-1930)*, Santiago de Chile, Taurus, 341-375.
- SOTO G. 2016, “Rodolfo Lenz y la enseñanza del castellano como idioma patrio en Chile”, *Boletín de Filología* LI, 1, 211-238.

II. El italiano: contactos y contextos

Carla Bagna, *Parole e immagini dell'italianità: il caso "Little Big Italy" a Buenos Aires e gli italianismi dell'enogastronomia*

Mariarosaria Colucciello, *Italia, el italiano y los italianos en las Obras Completas de Andrés Bello*

Viviana Corazza, *I musei dedicati alle lingue. Caratteristiche, esperienze, prospettive*

Claudia M. Ferro, *Presencia de la lengua italiana en el paisaje lingüístico de Mendoza, Argentina*

Cristina Gadaleta, *Lo stato della lingua italiana nella comunità italiana in Cile*

Adriano Gelo, *Un'indagine sulla lingua italiana in Centro America*

Daniela Lauria, *Tratamiento de italianismos en tres diccionarios del español de la Argentina. Un análisis glropolítico*

María Enriqueta Pérez Vázquez, *Préstamos, calcos e interferencias del español en la Relazione del primo viaggio attorno al mondo de A. Pigafetta*

Lucilla Pizzoli, *Il MUNDI. Museo nazionale dell'italiano. Storia e sviluppo di un'idea*

Parole e immagini dell’italianità: il caso “Little Big Italy” a Buenos Aires e gli italianismi dell’enogastronomia

Carla Bagna

Università per Stranieri di Siena

RIASSUNTO: Il contributo intende trattare la presenza degli italianismi nel contesto argentino, prendendo in considerazione un piccolo corpus costituito da “Little Big Italy” trasmissione televisiva che racconta l’Italia all’estero attraverso una narrazione sviluppata intorno al ruolo dei ristoranti italiani presenti in diverse città del mondo.

PAOLE CHIAVE: italianismi, Argentina, paesaggio linguistico, enogastronomia

ABSTRACT: The paper aims to analyze the presence of Italianisms in the Argentine context, taking into consideration a small corpus made up of “Little Big Italy”, a television program that talks about Italy abroad through a narrative developed around the role of Italian restaurants present in various cities of the world.

KEYWORDS: Italianisms, Argentina, linguistic landscape, enogastronomy

Introduzione

Gli studi relativi all’emigrazione italiana in Argentina e alla presenza di varietà regionali, dialetti italiani così come le ricerche sull’insegnamento dell’italiano in Argentina sono ampi (Patat 2004, Bagna 2011) e periodicamente aggiornati. Diverso è il tema degli italianismi, in particolar modo associati all’ambito enogastronomico e della ristorazione, sia per la commistione con elementi che richiamano una (talvolta pseudo-) origine italiana, sia per la stratificazione di atteggiamenti, attitudini, abitudini e competenze linguistiche diverse, sia per la difficoltà di confrontare

dati che provengono da un'area geografica costantemente in evoluzione. Per trattare il tema, pur tenendo conto di un piccolo corpus che fa riferimento alla ristorazione connotata come italiana a Buenos Aires, raccolto nel 2021, e degli esempi riportati da Calvi *et al.* (2021), ci soffermeremo con la rappresentazione (seppur mediata) della cucina e tradizione italiana nella trasmissione televisiva “Little Big Italy” (6 ristoranti di Buenos Aires, episodi andati in onda nel 2019). Gli italianismi rilevati possono rappresentare la maggiore aderenza con immaginari e narrazioni che affondano nella storia di Buenos Aires da oltre un secolo, ma anche si associano a una imprenditoria italiana (in parte “italofona”) sviluppata da discendenti e da neo-arrivati (expat). Per quanto vi si trovino esempi di uso creativo, pseudo-italiano della lingua, gli accostamenti rilevati nelle insegne e nei menu sono comprensibili perché legati a un lessico tradizionale di rappresentazione dell’Italia. Come illustrato anche da Calvi *et al.* (2021) le incursioni della contemporaneità esistono, ma la lingua italiana enfatizza un richiamo fortemente ancora intriso della storia migratoria italiana.

1. Il quadro teorico

In relazione al caso di studio che in questa sede andiamo a trattare, il quadro teorico di riferimento è quello previsto dal progetto PRIN 2017 *Lingua italiana, mercato globale delle lingue, impresa italiana nel mondo: nuove dinamiche linguistiche, socioculturali, istituzionali, economico-produttive / Italian language, global language market, Italian companies in the world: new linguistic, sociocultural, institutional, economic-productive dynamics*, cui si aggiungono i tratti pertinenti del corpus che abbiamo scelto di riferimento: “Little Big Italy” trasmissione che sfrutta una narrazione che si basa sul parlato televisivo di cui analizziamo il risultato finale.

Ci basiamo inoltre sugli studi dei panorami linguistici del mondo¹, e sulla presenza della lingua italiana in essi, presenza documentata prin-

¹ La bibliografia disponibile in ambito internazionale fa riferimento alle ricerche, condotte in aree geografiche diverse, che si sono concentrate sull’analisi del

cipalmente in una forma statica / fotografica, cui aggiungiamo l'apporto di un parlato televisivo (su traccia) e di un parlato spontaneo / semi-spontaneo che illustra aspetti specifici del contesto della lingua italiana in emigrazione, nei contesti urbani e in uno specifico settore imprenditoriale, nel quale viene ricercata una dimensione “autentica”, “italiana”.

L'italiano esposto comprende insegne, menù, espositori. Il caso menù, genere testuale con specifiche caratteristiche, è di interesse in quanto testo in cui la componente creativa (anche con il supporto di elementi grafici/iconici) così come l'esplicitazione di una competenza tecnica (l'uso di termini appropriati per determinate preparazioni alimentari o piatti) o la scelta di presentare anche testi tradotti (in particolar modo se ristoranti che rappresentano cucine non locali o nelle quali è prevista la traduzione di alcune denominazione o una traduzione esplicativa di alcuni piatti) servono a delineare scelte di micro-politica linguistica. Oltre a ciò è importante considerare l'evoluzione di questo genere testuale, alla luce di strumenti come app, QRcode, visualizzazioni di menù con relativa traduzione che rendono il cliente un attento lettore. Oltre a ciò, nella riflessione attuale, vanno considerati anche gli effetti della globalizzazione: quasi tutti i cibi sono disponibili ovunque e pertanto è cresciuto quel processo di familiarizzazione nei confronti delle tradizioni culinarie di tutto il mondo. Se il caso “cucina italiana” vanta una più lunga storia, proprio per la sua presenza in aree di emigrazione italiana, il fenomeno riguarda anche la sua capacità di entrare più recentemente in altri paesi (Cina, Corea del Sud per fare alcuni esempi) e di essere presente nell'offerta televisiva. L'esposizione di cibo, il parlare di cibo

linguistic landscape per evidenziare il plurilinguismo presente in un territorio, gli equilibri con le minoranze linguistiche, la visibilità e la pressione delle lingue maggiormente diffuse (in particolare l'inglese), la trasformazione in diacronia dei panorami linguistici urbani, la loro influenza per la didattica delle lingue. Per l'italiano l'obiettivo è stato principalmente di porre sotto la lente dell'analisi linguistica la presenza di “altre” lingue, in aggiunta o in sostituzione dell'italiano nel contesto nazionale e dell'italiano nei contesti urbani all'estero, da rilevare come capace di “porsi accanto” o “al posto di” altre lingue. Una parte della ricerca italiana sul tema si confronta specificamente con i contesti di presenza di discendenti di italiani (o con aree condizionate storicamente dal loro insediamento), o di visibilità della lingua italiana come connotazione di un Made in Italy o evocazione di valori dell'Italia in grado di modificare e influenzare i panorami linguistici urbani.

e della sua preparazione in tv, o la presenza della cucina italiana nelle serie tv ha avuto una accelerazione negli ultimi 10-15 anni e dietro l'ennesimo reality o serie tv con presenza di cibo vi è stata anche una sorta di avvicinamento a determinate tradizioni veicolate dalla lingua italiana. I panorami linguistici urbani con la presenza di ristoranti italiani, accanto alla tv, prima dell'avvento di internet e delle tv a pagamento, hanno costituito la base di un interesse che poi è diventato planetario. Il caso di studio analizzato si muove in questa linea, cogliendo anche aspetti che riguardano famiglie emigrate decenni fa accanto a scelte di emigrazione “expat” o di “figli del vento” (Licata 2022) che accettano la sfida di una emigrazione contemporanea aprendo un ristorante italiano all'estero.

2. Il contesto della ricerca e le scelte metodologiche

Il contesto della ricerca è rappresentato da “Little Big Italy”, trasmissione televisiva in cui Francesco Panella (noto ristoratore romano, con ristoranti a Roma, New York ecc.) va alla ricerca del migliore ristorante italiano di *una determinata città*, mettendo in sfida ristoranti, che vengono sponsorizzati da alcuni testimoni/clienti fedeli. Si tratta di una trasmissione che ha già all'attivo 5 stagioni (3 nel 2018-2019 e 2 nel 2021, 2022-2023), oltre 150 ristoranti/osterie/trattorie visitate nel mondo. Oggetto della nostra analisi sono i 6 ristoranti visitati da Panella a Buenos Aires (episodi andati in onda nel 2019), interessante caso di studio per i seguenti motivi: Buenos Aires, come altre città del continente americano (nord e sud America), è scelta anche in riferimento alla storia emigratoria italiana, e come metropoli esposta a continue contaminazioni linguistiche e culinarie che possono mettere in crisi l'adesione a una tradizionale cucina italiana. Si rileva in questo senso un primo elemento di discussione: i dati emersi tramite “Little Big Italy” enfatizzano (per lo scopo stesso della trasmissione) una certa idea di italianità e cucina italiana, che affonda nella tradizione (che può essere innovata, ma non “violata” nelle regole base), scopo della ricerca del miglior ristorante “Little Big Italy”. Nelle interazioni rilevate, oltre a presentarsi uno schema narrativo consolidato, che si connota come una sfida fra tre ristoranti, ci domandiamo quale spazio abbia la lingua nell'illustrare le

caratteristiche di uno specifico locale o ristorante e come possa essere un elemento di riflessione sull'italiano fuori d'Italia, sull'imprenditoria italiana all'estero, sul racconto dell'emigrazione italiana.

Rispetto ad altre trasmissioni televisive che hanno abituato a un linguaggio anche tecnico del cucinare, in questo caso è enfatizzato non il racconto intorno a una tecnica culinaria, quanto intorno a forme di autentico legame con la tradizione italiana, veicolata attraverso una lingua italiana contaminata / di contatto / con commistioni con usi datati-antiquati / dialettali / del parlato regionale / con accenti legati al contesto. L'italiano parlato contemporaneo è quello del conduttore (con intrusioni di espressioni romanesche o con accento romanesco) e l'italiano (anche mistilingue) di alcuni degli italiani che presentano (e cercano di difendere) i loro ristoranti preferiti, in gara. La struttura della trasmissione è standard: introduzione del luogo scelto, in questo caso con una presentazione di Buenos Aires evocata attraverso elementi quali il calcio, il tango, la musica, la contaminazione di accenti, la presenza di inflessioni dialettali, elementi del *linguistic landscape*, cui segue la presentazione dei ristoranti in sfida. Rispetto alla raccolta dei dati nei panorami linguistici, raccolta che si è evoluta grazie alla “portabilità e polifunzionalità” di strumenti quali smartphones e applicazioni per la geolocalizzazione, che hanno reso la costruzione di repository più rapida, con tecnologie disponibili che hanno incrementato la possibilità individuale di raccogliere dati, nel caso del prodotto finale di un montaggio televisivo siamo consapevoli del ruolo di un parlato mediato, in cui il copione è replicato. Nei casi di città con una forte storia migratoria, come Buenos Aires, l'insistenza sul legame con tale tradizione, sul ruolo degli expat, sulla narrazione di un rapporto tra passato e presente che si snoda tra forme di mantenimento di immaginari consolidati (colori, musica, sapori, gusti) e desiderio di forme di “autenticità contemporanea”, fa parte dell'illusione di ritrovare all'estero una dimensione italiana.

3. Dati-analisi delle interazioni

L'analisi linguistica svolta sui 6 ristoranti di Buenos Aires, raccontati da “Little Big Italy”, fa emergere i seguenti tratti, relativi alla lingua ita-

liana utilizzata: si rilevano l’italiano contemporaneo, un italiano mistilingue con il contesto, tratti di italiano regionale, un italiano con elementi provenienti da altre lingue della comunicazione internazionale (inglese), un italiano parlato anche se organizzato secondo un copione che enfatizza il racconto sulla migrazione, la discendenza da italiani, le origini, il rapporto con la famiglia, il ricordo più o meno nostalgico, le difficoltà, la soddisfazione dell’avercela fatta. Il richiamo a forme di “autenticità” culinaria è inteso come mantenimento di una italianità e rispetto delle ricette della tradizione.

Gli esempi riportati dall’introduzione del conduttore Panella permettono quindi di comprendere meglio tali aspetti.

“Casa per un italiano è soprattutto cibo”

“a Buenos Aires mi sento a casa: una persona su due in questa città ha almeno un nonno italiano, se non mangio bene qui”

Tali parole sono accompagnate da immagini di Buenos Aires, rappresentata nella sua vivacità, insieme di vecchio e nuovo mondo, con insegne di diversi ristoranti: *La parolaccia (casa tua)*, *Da Giulio*, *Bo-degon... osteria italiana al 100%*, *La Rossi maniera* e con un esempio di ciò che Panella non vuole trovare (di fronte a un piatto improponibile “me pari un mostro, un ufo, tu non sei un piatto de pasta, tu non sei uno spaghetti, tu sei ‘na penitenza, ecco quello che sei... levate va”). Successivamente si passa all’analisi dei 3 ristoranti in gara, con una valutazione estetica. I primi 3 posti ristoranti hanno come denominazione rispettivamente *Broccolino*, *Totalmente Tano*, *Guido’s bar*.

In relazione al primo ristorante visitato (*Broccolino*) l’interazione tra i partecipanti si sofferma sulla pertinenza del richiamo all’Italia attraverso i colori italiani, pareti verdi, bianco/rosso delle tovaglie, ma anche sull’immagine del ponte di Brooklin, più evocativo di un contesto italo-americano e non solo italiano: “*Broccolino* è italo-americano... ponte di Brooklin... l’Italia che c’entra qua?”. Seguono commenti sulla competenza in italiano del ristoratore “Comunque parli benissimo italiano” e la risposta “Io parlavo sempre italiano... (58 anni)... nonna italiana ...” e sulla non presenza della lingua italiana nel menù, che è solo in inglese e spagnolo, senza traduzione in italiano e con traduzioni ritenute non adeguate.

Nella presentazione e interazione legata ai 3 piatti in gara (che devono essere rispettivamente la scelta del cliente fedele, il piatto forte dei ristoratore e “una voglia/desiderio” di Panella), nel caso di Broccolino troviamo *Saltimbocca alla Romana*, *Spaghetti coi frutti di mare*, *Caponata* e per ogni piatto si enfatizzano anche espressioni creative come Pasta “al dentone”... spiegata come “un attimo prima di *al dente*” o la presenza di elementi folklorici in grado di esaltare le pietanze (la fisarmonica che accompagna *Roma nun fa la stupida stasera* e *O sole mio*).

Il passaggio al secondo ristorante è segnalato tramite un intermezzo nel quale vengono presentate immagini di ritrovi di italiani, piatti italiani ecc.

La presentazione del secondo ristorante (*Totalmente tano*) prende avvio con una spiegazione del significato di *tano*, abbreviazione di *napoletano*. Il locale, percepito come poco curato, è descritto dal proprietario, expat, come “ho aperto il mio mondo agli altri... come un bacaro veneziano”, senza però elementi simbolici, e sembra più una osteria di quartiere (osteria anni ’50). L’analisi del menù avvia una nuova discussione, sul lessico che richiama la tradizione argentina e non italiana (*aranita*, taglio di carne tipico in Argentina, non in Italia), ma anche su termini della tradizione veneziana dei *cicchetti*, parola sconosciuta per uno dei commensali. Il menù è commentato sia come esempio di viaggio culinario in Italia, sia per la sua presentazione in lingua italiana, anche in questo caso con qualche appunto. Vengono ordinati: *Cicchetti*, *Frittata di pasta con gli spaghetti*, *Ravioli del Plin con ripieno di capra*, *Puttanesca* e *Bagna cauda*. I cicchetti vengono poi presentati in dettaglio: crocchette di radicchio, arancini di riso ripieni con ‘nduja e provola affumicata, polpette fritte, mortadella grigliata e cicoria ripassata, polenta abbrustolita e baccalà mantecato, sarde in saor. Solo in un secondo momento, di fronte ai piatti cominciano le valutazioni, incluse espressioni come “questa pasta non si può mangiare, un ibrido un po’ mostruoso”.

Si procede con un nuovo intermezzo, quasi di tipo didattico, in cui si introduce la *fugazza*, piatto ibrido che nasce dalla storia migratoria, una specie di focaccia ligure rivisitata, e si parla dei piemontesi arrivati a Buenos Aires un secolo fa e della tradizione della *bagna cauda* (“I piemontesi vivono a Buenos Aires dai primi del Novecento. A Casa Caretti

la domenica c'è un rito che va rispettato: "mangiamo bagna cauda, essere un po' insieme, [...]").

Si passa poi al terzo ristorante, *Guido's bar*, percepito come un museo, una cattedrale per i molteplici richiami all'Italia, senza menu. I piatti scelti per la gara sono i *Maccaroni della casa (pomodoro, basilico, polpettine)*, la *Puttanesca*, il *Pollo coi peperoni*. Anche in questo caso si usano espressioni ad effetto e fortemente locali, il pollo, sottolinea Panella, "si deve (come diceva la Sora Lella) ammaganare".

Al termine di questa prima presentazione e dei voti dei partecipanti, è previsto anche un voto di italianità dato da Francesco Panella che, per l'episodio in questione, risulta distribuito in 7 punti a *Broccolino*, 9 punti a *Totalmente tano* e 10 punti a *Guido's bar*.

Questa modalità narrativa si ripete anche per la seconda puntata dedicata a Buenos Aires dove i tre ristoranti coinvolti sono *Mauro.it*, *Il sorpasso*, *Ike Milano*. Nelle interazioni dei partecipanti è enfatizzato il commento sull'atmosfera dei locali (per *Mauro.it* "atmosfera, come dalla nonna, la nostra forza è la famiglia") e sulla presenza di simboli (immagini italiane, bandiere ecc.), per lasciar posto poi ai piatti scelti: *Paccheri pesto e gorgonzola*, *Spaghetti scoglio / frutti di mare*, *Bombette pugliesi*, con commenti a seguire, se il piatto non rispetta una idea di tradizione ("non sono piatti normali" e la replica "nemmeno in Italia ...esistono piatti normali"), senza tralasciare anche commenti percepiti dal tono e dalla modalità arrogante ("Vuoi mangiare come a Napoli perché sei napoletana ma qui il pesce fresco non ci sta").

Quando si passa al ristorante *Il Sorpasso*, anche in questo caso il riferimento al cibo è l'espeditivo per narrare il rapporto fra immigrazione e forme di italianità (la differenza nella traduzione tra panna e besciamella suscita tensioni anche con l'uso di forme colorite "E che palle che in italiano non si usa la panna" [...] Ma che c*** capisce di cucina italiana quella donna, ma se non parla nemmeno bene l'italiano [...] E che Dio ce la mandi buona". Analogi copione per il terzo ristorante *Ike Milano - Italian kitchen experience*, la cui denominazione inglese è motivata con "a Milano tutte le scritte ecc. è in inglese" e presenza di un italiano colloquiale, di un italiano nativo, con disquisizioni sulle caratteristiche delle bruschette, di arancino/i, e anche in questo caso diversi sono i commenti sul menù, in merito alla correttezza delle parole presenti

(parmiggiano). Come piatti vengono scelti *Zuppettina di pesce*, *Pacchero di Gragnano* e *Olive Ascolane* e il dialogo è mistilingue, con incursioni dialettali, anche sottolineando la rivalità Milano-Napoli (“Il piatto non sapeva di mare /non ho visto Napoli”).

4. Conclusioni

In merito a quanto rilevato nell’analisi di un pur limitato corpus e facendo un confronto con alcuni italianismi raccolti a Buenos Aires e considerando anche che si tratta di lingua italiana parlata contemporanea, con presenza di soggetti/locutori di varia provenienza e varia competenza linguistica in italiano, spagnolo ecc. sorge come necessaria la domanda in relazione all’uso che di questo materiale può essere fatto: una riflessione sul parlato italiano fuori dai confini nazionali, una riflessione sul suo ruolo di input per la didattica, una riflessione per le imprese della ristorazione, in quella dialettica costante tra mantenimento della tradizione (attraverso un lessico appropriato), l’adattamento / adeguamento a pubblici e gusti locali e la difesa di una “italianità” complessiva (atmosfera, colori, simboli, ma anche ricordi di un’Italia con cui si hanno meno frequenti contatti). Seppur il corpus di riferimento si basi su una trasmissione che ha come obiettivo di ritrovare una autentica italianità nella ristorazione italiana nel mondo, e pur con tutti i limiti dovuti agli scopi della trasmissione che non sono gli stessi di una ricerca, è importante comprendere il risultato ottenuto in termini di rapporto con la lingua italiana attraverso la quale la narrazione (e anche discussione sui piatti e sul vivere all’estero) si svolge. In questo senso quindi l’input offerto da “Little Big Italy” è un input utilizzabile nella didattica, per sollecitare attività sulla comprensione del parlato, per riflettere su elementi degli immaginari legati all’Italia contemporanea. Si cucina per un pubblico “turistico”, e quindi il cibo cambia connotazione in tal senso? (dibattito presente anche nell’offerta della ristorazione di tanti centri storici delle città turistiche italiane). Tale scelta influenza il modo in cui l’imprenditoria in ambito enogastronomico può proporsi all’estero? Il rapporto tra mantenimento dei riferimenti linguistico-culturali percepiti come tradizionali e autentici dialoga con l’idea di una attrattività del sistema che passa anche dalla

rappresentazione che gli italiani d'Argentina, o gli italo-americani negli USA o altri ancora veicolano nel mondo. Quale ruolo riveste la lingua? Da quanto rilevato dall'analisi di una trasmissione come "Little Big Italy", in cinque stagioni, non si può parlare di cibo italiano, senza un commento costante anche sulla competenza linguistica di chi "manipola" quella materia prima che finirà in un piatto, il cibo inteso sempre con un valore (indiscutibile e insindacabile) di avvicinamento a un paese.

Come anticipato in Bagna (2022: 361) "Nel corso di questi anni l'Italia ha fatto leva sulla dimensione dell'eccellenza del suo patrimonio (materiiale e immateriale) per costruire gli elementi di una "attrattività" a livello di sistema Paese in grado di intercettare pubblici di turisti, studenti, sistema imprenditoriale. [...] Nel caso italiano si aggiunge un altro aspetto peculiare: gli interessi verso quel brand "Made in Italy" che comprende l'accesso a un imprinting culturale del quale la lingua stessa fa parte. [...]" Parole del vocabolario di base, *realia*, si trovano accanto a espressioni della lingua dominante in uno specifico paese, cui si aggiunge spesso l'inglese, simboli esplicativi di un richiamo all'Italia o accostamenti inediti, pseudoitaliani o xeno-italiani (Vedovelli 2022). L'analisi della trasmissione "Little Big Italy" enfatizza anche il potenziale linguistico (del lessico comune, della gastronomia, ma non solo) e fornisce una sensibilizzazione nei confronti dell'italiano e delle storie di imprenditoria italiana diffuse nel mondo.

L'approccio del *linguistic landscape*, includendo in esso anche i menù, applicato alla dimensione della lingua italiana nel mondo ha sicuramente promosso una attenzione e riflessione maggiore nel ruolo che la lingua italiana visibile può trasmettere, in relazione a molteplici tratti della storia migratoria italiana, e più in generale delle relazioni con un "sentire italiano". Spetta tuttavia alla dimensione anche politica dar valore a tutto ciò, sfruttando un potenziale, in termini di promozione della lingua italiana, valORIZZAZIONE di un patrimonio che non appartiene solo agli archivi, ai circoli o ai musei dell'emigrazione, ma a una dimensione che lega il passato e la contemporaneità. Per quanto riguarda la cucina, infine, va considerato che è ormai introdotto dal 2002 un termine come *Gastro-diplomazia*, termine coniato da The Economist per sottolineare come la cucina possa essere strumento di promozione di un paese all'estero, una forma di *soft power*, e sia oggetto di campagne ufficiali da parte di diversi paesi per promuovere

le rispettive tradizioni gastronomiche all'estero. In alcune aree del mondo (caso specifico quello thailandese, ma anche il Perù, e ancora le iniziative degli ultimi anni per la *Settimana della Cucina Italiana nel mondo* promosse dal Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale), la gastro-diplomazia (ad essa sono dedicati in diversi paesi del mondo anche specifici corsi di laurea) si colloca all'interno della diplomazia pubblica come parte della diplomazia culturale con l'obiettivo di esercitare un'influenza indiretta attraverso l'uso della cucina.

Bibliografia

- BAGNA C. 2011, *America Latina*, M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, pp. 305-357.
- BAGNA C. 2022, “L'italiano e i panorami linguistici del mondo” *SILTA* LI 2, 358-375.
- CASINI S. 2015, “Italianismi e pseudoitalianismi nel mondo globale: il ruolo dell'enogastronomia”, R. Bombi V. Orioles (a cura di), *Italiani nel mondo. Una Expo permanente della lingua e della cucina italiana*, Forum, Udine, 89-102.
- CALVI M.V.; FERRARI S.; PONTRANDOLFO G.; 2021, “*Lo italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires. Lengua, cultura, inmigración*”, *Confluenze* Vol. XIII/2, 428-474.
- LICATA D. 2022, *L'Italia e i figli del vento*, Milano, Donzelli.
- PATAT A. 2004, *L'italiano in Argentina*, Perugia, Guerra Edizioni.
- VEDOVELLI M. 2022, “L'Italian Sounding: per un modello di analisi semiotico-linguistica dei processi produttivi nei contesti di emigrazione italiana nel mondo”, D'Angelo M.P., Ozbot P. (a cura di), *Studi in onore di Paola Desideri*, Firenze, Franco Cesati, 59-75.

Sitografia

- <<https://www.economist.com/asia/2002/02/21/thailands-gastro-diplomacy>>, 2002, Thailand's gastro-diplomacy. Like the cuisine, like the country. Per “Little Big Italy”, episodi disponibili su www.timvision.it e www.primevideo.com

Italia, el italiano y los italianos en las *Obras Completas* de Andrés Bello

Mariarosaria Colucciello

Università degli Studi di Salerno

RESUMEN: Este artículo analiza las relaciones entre Andrés Bello y la cultura italiana por medio del rastreo lexical marcado como *Italia* e *italiano* de sus *Obras Completas*. La presencia lexical, ya cultural, ayudará a entender la importancia de la cooperación del venezolano en la tarea educativa de la América hispana también por medio de las humanidades italianas.

PALABRAS CLAVE: Andrés Bello, Italia, italiano, *Obras Completas*, léxico.

ABSTRACT: This article analyses the relationship between Andrés Bello and Italian culture through the marked lexical tracking of *Italy* and *Italian* of his *Obras Completas*. The lexical presence, already cultural, will help to understand the importance of the Venezuelan's cooperation in the educational task of Hispanic America also through the Italian humanities.

KEYWORDS: Andrés Bello, Italy, Italian, *Obras Completas*, lexicon.

1. Premisas introductorias y metodológicas

Este estudio se propone analizar las relaciones existentes entre Andrés Bello y la cultura italiana. En primer lugar, se realizará una contextualización histórico-social de la península italiana y de la América hispana, y de sus posibles relaciones en la época en la que escribía Andrés Bello, lo cual ayudará a entender el grado de cercanía entre ambos lados del Atlántico, fortalecido no solo por la ya considerable inmigración italiana en América del Sur (Vedovelli 2021), sino también por las consiguientes combinaciones lingüísticas producto del encuentro entre civilizaciones. También se intentará investigar qué relación ha tenido Andrés Bello con Italia y su cultura, considerando que probablemente

nunca haya viajado a Italia y que haya empezado a interesarse por las letras italianas durante su exilio londinense (Grases 1946: 65-79). En segundo lugar, se creará un *corpus* que se construirá rastreando todo el léxico marcado como *Italia* e *italiano* – en sus diferentes facetas de género y número, entendido como lengua o como referencia a la población; también se considerarán las palabras *italianismo* e *ítalico* – presentes en las *Obras Completas* de Andrés Bello en su versión digitalizada (1981-1984). Se dividirá el léxico rastreado distinguiéndolo numéricamente, y clasificándolo (*Tabla 1*) sobre la base de los ámbitos culturales y científicos – filológico-gramatical, poético-literario, filosófico, jurídico-político, pedagógico-educacional e histórico-geográfico – de los que se ha ocupado Andrés Bello en su larga y prolífica vida de humanista. No se considerarán las referencias a *Italia* e *italiano* presentes en las advertencias preliminares, en las introducciones a cargo de otros estudiantes, y en los comentarios de la Comisión Editora. Sucesivamente, se analizará el *corpus*, distinguiendo para cada ámbito el número de ocurrencias encontradas, enumerándolas y dividiéndolas por cada volumen. Para cada ámbito y volumen se detallará dónde aparecen las ocurrencias y en qué ocasión son escogidas por Andrés Bello para explicar, esclarecer y precisar, cada vez, temas filológico-gramaticales, poético-literarios, filosóficos, jurídico-políticos, pedagógico-educacionales e histórico-geográficos. Finalmente, se llegará a unas conclusiones sobre la presencia lexical de Italia y del italiano en toda la obra del venezolano. Esto ayudará a entender cuán considerable ha sido la cooperación de Andrés Bello a que Italia y sus humanidades se hicieran portavoces de su cultura allende el océano.

2. Andrés Bello e Italia

La vida intelectual de Andrés Bello se movía en el convulso panorama político antes y después de la ruptura con el imperio español, que iba construyendo nacionalidades hispanoamericanas y moviéndose entre profundas transformaciones políticas, sociales e intelectuales en el continente americano del siglo XIX. El 1808, “año crepuscular de una España nueva” (Artola Gallego 1975: 9), representaba para los países de

la América española la fecha de inicio del proceso revolucionario que llevaría a la formación de Estados nacionales independientes. Andrés Bello participaría en primer plano en el vaivén diplomático pre y posindependencia; su viaje a Londres, junto con Simón Bolívar y Luis López Méndez, no logaría conseguir ayuda para las colonias a cambio de una declarada hostilidad hacia los franceses que ocupaban la península, pero la misión obtuvo el resultado de un mayor conocimiento en Europa de las necesidades ultramarinas (Cacciatore y Scocozza 2010: 33). En la casa londinense del número 27 de Grafton Street de Francisco de Miranda, el “desterrado” (Uslar Pietri 1979: 6) Andrés Bello se quedaría viviendo dos de los diecinueve años en la ciudad, gozando de los cinco mil volúmenes de la biblioteca de Miranda, lo que le permitiría el refrigerio intelectual que necesitaba, mientras formaba su familia y se apoderaba del conocimiento humanista europeo (Murillo 1987: 41-52).

En los primeros años del siglo XIX casi toda la península italiana – menos las actuales Sicilia y Cerdeña – era napoleónica; sin embargo, el Reino de Italia se descompondría nuevamente, sufriendo un gran reajuste territorial, después del Congreso de Viena (1815) y la muerte de Napoleón (1821). Los movimientos insurreccionales de 1820 – en Nola, Palermo, Piamonte y Lombardía – y de 1830 – en la península italiana del centro y del norte – estaban prácticamente exentos de todo ideal unitario, al reivindicar constituciones regionales; todo cambió en los años siguientes, cuando el objetivo de unidad nacional – respaldado y justificado por la lengua común y la estructura geográfica peninsular – se hizo más apremiante. Cuando el 17 de marzo de 1861 el primer Parlamento nacional proclamó a Víctor Manuel II rey de Italia, Andrés Bello vivía en Santiago, donde ejercía de senador y donde moriría cuatro años más tarde. Probablemente se enteró de la noticia de la casi total unificación italiana – faltaban Venecia y Roma –, pero no hay noticias de un viaje suyo a esas tierras italianas.

Fue precisamente mientras maduraba y se consolidaba la independencia de los países hispanoamericanos, y se establecía una compleja relación entre Europa y las Américas – entre el sistema europeo en vías de transformación y aquel americano en vías de estructuración – cuando Italia pudo empezar a proporcionar su contribución personal como sujeto activo y unido también a nivel de las relaciones internacionales (Mug-

naini 2008: 23). La red de relaciones existentes entre Italia y las Américas – que se había enraizado a lo largo de la época preunitaria y se vio fortalecida por el flujo migratorio masivo empezado tras la unificación nacional – fue muy densa, gracias también a la falta de posesiones coloniales italianas, por su ingreso tardío dentro de las potencias europeas. Si, por un lado, hubo inevitables roces, por el otro, se robustecieron vínculos demográficos, económicos y culturales, además de mantenerse relaciones político-diplomáticas generalmente cordiales. Todas estas consideraciones han influido también en una poderosa presencia cultural y lingüística italiana en la América hispana; no se trata de aisladas huellas antropológicas o sociohistóricas, sino de lo que Patat (2012: 7) define como una serie innumerable y perseverante de fenómenos lingüísticos y culturales diferentes, en la que el elemento italiano es claramente identificable en la hibridación, en la conmixinión y en la contaminación (Lo Cascio 1987; Hernández Díaz 2014).

Crema (1963: 9) nota que casi todos los biógrafos e intérpretes de Andrés Bello han ignorado totalmente – pero no excluido – cualquier influencia de la cultura italiana en su formación, entendiendo por esta la que se desarrolló desde cuando empezó a formarse en Italia el idioma italiano, que sustituiría tanto el latín de la Roma imperial, como el de la Roma cristiana. Crema enumera con cuidado y riqueza de detalles todos los científicos, los eruditos e investigadores, los historiadores, los descubridores y geógrafos, los lingüistas y gramáticos, y los poetas y los traductores italianos que tuvieron el honor de ser punto de referencia científica de una de “las estrellas de la constelación libertadora [...]”, la única que resplandece con la magnitud de la que se llama Bolívar” (Crema 1963: 10).

A pesar de no haber viajado a la península, es posible que Andrés Bello adquiriera todos los conocimientos en el ámbito de las letras italianas durante su exilio londinense (Grases 1946: 65-79); el fruto más ilustre fueron los *Cuadernos de Londres* (Jakšić 2015; Jakšić & Avilés 2017), los trece cuadernillos con notas y transcripciones de sus lecturas de fuentes tanto primarias como secundarias realizadas en la biblioteca del Museo Británico, en los que aparecen 86 ocurrencias marcadas como *Italia e italiano*.

Según Bartolucci (2004: 74-76), puede que Andrés Bello hubiera empezado a ocuparse de las letras italianas antes de su viaje a Londres, en sus años juveniles de Caracas, cuando empezaba a colaborar con Francesco Iznardy para la fundación de la primera revista venezolana, *El Lúcero*. Este interesante personaje turinés – colonizador del oriente venezolano y estudiado de geografía y de las naturalezas nacionales – poseía una amplia y bien abastecida biblioteca, por lo que es muy probable que Andrés Bello la haya frecuentado para saciarse en esa fuente del saber, acercándose a las grandes obras de la literatura italiana. Otra suposición de Bartolucci (2004: 76) es que Andrés Bello haya conocido la literatura italiana en los últimos años de su juventud, cuando estudiaba en la Universidad Real y Pontificia, y frecuentaba los círculos intelectuales de la capital venezolana; la sucesiva amistad con el piamontés lo acercaría aún más a la cultura italiana.

También Bellini dedica numerosas páginas a Andrés Bello como poeta y traductor de autores italianos (Bellini 1982: 116-161; Rossi 1960); pero es con la traducción “ardua e impegnativa [...], tra quanto di meglio il Bello ha prodotto in ambito poetico” de los primeros quince cantos del *Orlando Innamorato* de Boiardo, en la versión de Francesco Berni (1828), que – en su opinión – supera por originalidad y esfuerzo creativo hasta la hazaña traductológica de la *Divina Commedia* (Mitre 1922).

3. Resultados

Las ocurrencias localizadas en la segunda edición de las *Obras Completas* de Andrés Bello (1981-1984, XXVI vols., versión digitalizada)¹ marcadas como *Italia* e *italiano* – en sus diferentes facetas de género y número, entendidas como lengua o referencia a la población – son 441. De este número están excluidas las referencias a *Italia* e *italiano* presentes en las advertencias preliminares, en las introducciones de otros estudiosos, y en los comentarios de la Comisión Editora. En la *Tabla 1*

¹ Consultable en <<https://fundacionpedrograses.com/andres-bello-26-tomos/>>.

se taxonomizará el léxico rastreado sobre la base de los aspectos filológico-gramaticales, poético-literarios, filosóficos, jurídico-políticos, pedagógico-educacionales, histórico-geográficos, distinguiéndolo también numéricamente.

Tabla 1

ÁMBITOS	NÚMERO OCURRENCIAS
Filológico-gramatical (222)	22, vol. IV, <i>Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos</i> 18, vol. V, <i>Estudios gramaticales</i> 90, vol. VI, <i>Estudios filológicos I</i> 55, vol. VII, <i>Estudios filológicos II</i> 37, vol. VIII, <i>Gramática latina y escritos complementarios</i>
Poético-literario (81)	1, vol. I, <i>Poesías</i> 2, vol. II, <i>Borradores de poesía</i> 56, vol. IX, <i>Temas de crítica literaria</i> 3, vol. XXV, <i>Epistolario I</i> 19, vol. XXVI, <i>Epistolario II</i>
Filosófico (3)	3, vol. III, <i>Filosofía del entendimiento</i>
Jurídico-político (33)	7, vol. X, <i>Derecho Internacional I</i> 1, vol. XI, <i>Derecho Internacional II</i> 0, vol. XII, <i>Derecho Internacional III</i> 0, vol. XIII, <i>Derecho Internacional IV</i> 0, vol. XIV, <i>Código Civil de la República de Chile I</i> 1, vol. XV, <i>Código Civil de la República de Chile II</i> 0, vol. XVI, <i>Código Civil de la República de Chile III</i> 17, vol. XVII, <i>Derecho Romano</i> 5, vol. XVIII, <i>Temas jurídicos y sociales</i> 0, vol. XIX, <i>Textos y mensajes de gobierno</i> 2, vol. XX, <i>Labor en el Senado de Chile. Discursos y escritos</i>
Pedagógico-educacional (30)	11, vol. XXI, <i>Temas educacionales I</i> 19, vol. XXII, <i>Temas educacionales II</i>
Histórico-geográfico (72)	20, vol. XXIII, <i>Temas de historia y geografía</i> 52, vol. XXIV, <i>Cosmografía y otros escritos de divulgación científica</i>
Total	441 ocurrencias

3.1. Ámbito filológico-gramatical

El ámbito filológico-gramatical es el más numeroso (222 ocurrencias). Los volúmenes de las *Obras Completas* implicados son el IV, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, con 22 ocurrencias; el V, *Estudios gramaticales*, con 18; el VI, *Estudios filológicos I*, con 90; el VII, *Estudios filológicos II*, con 55; y el VIII, *Gramática latina y escritos complementarios*, con 37.

En la *Gramática* la presencia de Italia empieza a vislumbrarse ya en el *Prólogo* cuando, al hablar del “mayor mal de todos”, Andrés Bello se detiene en una de sus mayores preocupaciones, “la avenida de neologismos de construcción” (IV: 12), a evitar de forma detenida para no alterar la estructura del idioma y, por ende, esquivar una multitud de dialectos irregulares, tal y como ocurre en algunos países europeos, entre los que figura Italia, “donde dominan ciertos idiomas provinciales [...], oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional” (IV: 12). *Italia e italiano* están muy presentes en la *Gramática* – tanto en el texto, como en las notas – sobre todo como ejemplos – bastante numerosos en este tomo – para explicar determinados temas gramaticales: aparecen en el apartado sobre los nombres y sus especies, en el número de los nombres como exageración lingüística del mismo Cervantes – “[...] que íbamos a esas Italias y a esos Flandes a romper, a destrozar [...]” (IV: 47; Cervantes de Saavedra 2008 [1617]: libro III, cap. X) –, destacado también como utilizador de italianismos (IV: 102, 262 y 357), como cuando afirma: “¿Y qué son ínsulas? ¿Es alguna cosa de comer [...]?” (IV: 102; Cervantes de Saavedra 2015 [1605-1615]: cap. II); aparecen en las “Inflexiones que significan nación o país”, en el artículo definido, en la formación de los tiempos simples del indicativo – “cuando tú recorriás la Francia, yo estaba en Italia” (IV: 181) –, en el uso de las conjunciones, también en frases de Quintana (IV: 315) y como italiano de *La Celestina* de Fernando de Rojas (IV: 357; Rojas 2005 [1499]). Se presentan también como contraste o cotejo entre lenguas diferentes, en lo referente a la conjugación de los verbos, en el uso de los tiempos y del artículo – “el Petrarca, el Ariosto, el Tasso [...] el Dante [...] el Maquiavelo, el

Alfieri [...]” (IV: 246-247) –, del adverbio, de las preposiciones y de las conjunciones.

En *Estudios gramaticales* el léxico taxonomizado se halla muy poco representado en la fase exemplificadora de los temas gramaticales – aparece, por ejemplo, en la ocurrencia de vocales y en el subjuntivo común –, pero muy frecuentemente en la diferenciación del español con otros idiomas en los apartados de ortología y métrica que atañen a las consonantes, a la pronunciación, a los acentos, al ritmo de la poesía, al valor metafórico de la relación de anterioridad y al léxico en general. Andrés Bello incluso llega a desear imitar a los italianos en lo referido a la concurrencia de vocales pertenecientes a una misma dicción; los italianos las contraen siempre como en el caso de Tasso: “Pur, se non della vita, avere almeno della sua fama dée temenza e cura” (V: 74; Tasso 2009 [1581]: canto VI, pár. 70). Además, los italianos son más libres que los españoles en lo referido a las dicciones que terminan en diptongo, volviendo a citar a Tasso (V: 116-117), y nombrando por primera vez a Pignolli (V: 130). Según Andrés Bello, los italianos han enseñado la intercalación de esdrújulos en parajes simétricos (V: 182) y se permiten licencias que los españoles no se permitirían respecto de las rimas (V: 166) – como muestra, traduce el *Attilio Regolo* de Metastasio (1968 [1738-1740]), género de poesía que, en su opinión, abunda en Italia y escasea en los países de lengua española (171) –.

Los volúmenes VI y VII (*Estudios filológicos I y II*) son los que más ocurrencias tienen (90 y 55). Al ser tratados filológicos, abunda la confrontación del español con el italiano en diferentes aspectos lingüístico-gramaticales – consonantes y sonidos elementales, influencia del origen de las palabras en la posición del acento, acento en sentido estricto, concurrencias de vocales pertenecientes a una misma dicción (vuelve a citar a Tasso, VI: 90, 138-139 y 162), versos (vuelve a nombrar a Pignolli, VI: 154); subraya el mantenimiento, por parte de los italianos, de la unidad latina, al no admitir sílabas graves o superfluas entre los hemistiquios (VI: 433); y acepta el escaso uso italiano de versos de la misma cadencia y probablemente del mismo origen, como en el caso del epitafio a Brunetto Latino de Crescimbeni (VI: 434; Crescimbeni 1710: libro 1, cap. 7), rimas (licencias italianas (VI: 196), y reproduce la traducción de *Attilio Regolo* de Metastasio (VI: 201); Metastasio (1968 [1738-

1740]), silabeo, acentuación de las palabras, acento etimológico, ritmo de la poesía y de la versificación latina, pausas, etc. –, así como la elección ejemplificadora del Maestro, en concurrencias de vocales pertenecientes a una misma dicción, ortología y métrica, diptongación, etc. También en el vol. VI, Andrés Bello invita a imitar a los italianos en lo referido a la concurrencia de vocales pertenecientes a una misma dicción, pero se detiene de manera novedosa en Ludovico Antonio Muratori y en su *Annali d'Italia dal principio dell'era volgare sino all'anno 1550* (1744-1749); en las *Instrucciones* de Conmodiano (1965 [s.f.]), que se cree haber vivido en Italia; en el conocimiento por parte de los italianos de las canciones, bajo la dominación de los godos y de los longobardos (VI: 450); nombra a Carlomagno y al fin de su dominación en Italia (VI: 451); recuerda la *Historia Literaria de Italia* de Ginguené (VI: 461; Ginguené 1811), a Hobhouse (1818), a quien considera un literato profundamente versado en la poesía italiana (VI: 497); a León de Allacci (1633) y a su colección de antiguas poesías italianas (VI: 502); y al milanés Landulfo, autor de la *Historia Mediolanensis* (VI: 528; Landulfo 1848 [XII siglo]). También hace referencia a Italia como receptora del endecasílabo vulgar de Provenza (VI: 509), y a su época normanda, con el primer uso de la rima (VI: 512).

La primera parte del tomo VII está dedicada al *Poema del Cid*, por lo que hay menos informaciones más específicamente lingüístico-gramaticales. Por ende, afloran relatos históricos – por ejemplo, sobre Milón de Anglante, supuestamente descendiente de un príncipe troyano llamado Anglo, del que los franceses soñaron con que había poblado la ciudad de Anglante, en Italia (VII: 62 y 504), Rodrigo en Italia (VII: 65) o los colonos italianos que se enviaron a Valaquia en tiempo de Trajano (VII: 365) –, pero también matices lingüísticos de determinadas palabras o expresiones italianas, comentarios sobre ciudades italianas – como Pisa y Liorna (VII: 258) –, y numerosas disquisiciones traductológicas español/italiano en el *Glosario del Poema del Cid* (VII: 265-314). En los demás apartados vuelven a aparecer los cotejos lingüísticos con el italiano, tanto a nivel más específicamente gramatical, como simplemente lexical – como las voces *hada* (349-351) o *Roland/Orlando* (VII: 593, 693 y 701) –, pero también agradecimientos al brillo dado por los italianos a la poesía (VII: 459, 474 y 490) y a la épica romanesca (VII:

500), a Sismondi y Ginguené (VII: 460), a Dante y Petrarca (VII: 492 y 539), además de Boccaccio (VII: 595). Las últimas ocurrencias de este volumen atañen a informaciones bastante variadas, como las relativas al jesuita español Andrés, que escribía en Italia y en italiano (VII: 519); a las investigaciones de Sarmiento, quien opinaba que una parte del moderno castellano derivaba del italiano (VII: 528); otra vez a Ludovico Antonio Muratori (VII: 570); a Ariosto y Berni, quienes invocan a Turpín (VII: 596); a Andrea da Barberino y a su obra, *I Reali di Franzia* (VII: 629 y 693; Andrea da Barberino 2022 [1537]); a la escuela de Monte Casino (VII: 631-634); y a los milagros de Santiago, algunos de los cuales han sido hallados escritos en Italia (VII: 680). *Italia e italiano* se encuentran también como lugar de nacimiento de Eneas (VII: 722) y de invasión de Brenno (VII: 722); con respecto al padre de Elena, Coel, rey de Italia (VII: 723); y como patria de poetas que se aprovecharon del romance de los bretones (VII: 736).

Gramática latina y escritos complementarios incluye 37 ocurrencias que se mueven entre aspectos específicamente lingüísticos – pronunciación –, lexicales – nombres de ciudades italianas en latín, como *Anxur* –, numerosas frases latinas que incluyen el léxico de interés de este estudio (por ejemplo, “Si datur Italia, sociis et rege recepto, tendere”, Virgilio, VIII: 223; “I, sequere Italian”, Virgilio, VIII: 229; “Zancle quoque iuncta fuisse dicitur Italiae”, Plinio, VIII: 359; “Arboribus consita Italia est, ut tota pomarium videatur”, Varrón, VIII: 396), rara exemplificación, y noticias de historiografía y literatura lingüística – al nombrar al suelo italiano como lugar en que se ha naturalizado la literatura latina –. *Italia* y los *italianos* vuelven a aparecer en *Los Tristes* de Ovidio (VIII: 495-592; Ovidio 1471).

3.2. Ámbito poético-literario

El ámbito poético-literario presenta 81 ocurrencias. Los volúmenes donde aparecen son el I, *Poesías*, con 1 ocurrencia; el II, *Borradores de poesía*, con 2; el IX, *Temas de crítica literaria*, con 56; el XXV, *Epistolario I*, con 3; y el XXVI, *Epistolario II*, con 19.

Los dos volúmenes sobre poesía solo presentan 3 ocurrencias, una incluida en la traducción de un fragmento de *Los jardines* de Delille (I: 109; Delille 1782), y las otras dos en *Las Silvas Americanas* del mismo Bello: “[...] crece en Italia el árbol de Minerva [...]” (II: 9) y “[...] son a ti lo que al lienzo de italiano o de flamenco artista [...]” (II: 87).

Las 56 ocurrencias de los *Temas de crítica literaria* se dividen entre felicitaciones a los italianos – por haber llevado a la perfección la epopeya romance en Europa (IX: 19), por haber sido precursores en el continente (IX: 357 y 378), exactos y escrupulosos en la versificación lírica (IX: 700) y por haber sido la patria del nacimiento de la Magna Grecia (IX: 38) –, recuerdos de desplazamientos físico-geográficos – el viaje de Estrabón de Amasa a Italia (IX: 85) – y nacimientos importantes en tierra italiana – Claudio Eliano de Preneste (IX: 91) y el embajador alemán Luitprando (IX: 94) –. Cuando habla de literatura latina, Andrés Bello nombra numerosas veces a Italia y a los pueblos italianos, del Norte y del Sur de la península (IX: 106, 109-110 y 112), así como a considerables hombres de letras en sus viajes por y para Italia: Nevio (IX: 112), Terencio (IX: 116), Marco Porcio Catón (IX: 123), Publilio Siro (IX: 149), Virgilio (IX: 151, 154 y 156), Cicerón (IX: 76-177 y 179), Marco Terencio Varrón (IX: 190), Tito Livio (IX: 195) y Horacio (IX: 280). El léxico de interés aparece 25 veces en las *Traducciones literarias*, 8 en el drama *Teresa* de Alejandro Dumas (1837 [1832]), 1 en *Lord Byron* de Henry Lytton Bulwer (1851), 16 en *Biografía de Lord Byron* de Villemain (1846 [1830]) y 1 en las *Artículos breves*.

En los *Epistolarios* hay 22 ocurrencias, 3 en el I y 19 en el II. Italia y los italianos son nombrados por su “carta-pécora” en una epístola del político y literato español, Bartolomé José Gallardo, quien participó en los motines provocados por la invasión francesa de España (XXV: 90); por Ignacio Sánchez de Tejada, designado por Simón Bolívar embajador de la Gran Colombia ante el Vaticano, en una carta dirigida al amigo Bello, recordando una canción compuesta por un italiano como elogio al Libertador (XXV: 354); y por el mismo Andrés Bello, al escribir a Sánchez de Tejada, recordándole que le haría llegar, adonde estuviera, incluida Italia, “la suma total que reciba del producto de la letra de Infanzón [...]” (XXV: 360). Entre la pléthora de cartas que Andrés Bello escribe de su puño y recibe a su vez – presentes en las *Obras Completas*

–, *Italia e italiano* son nombrados por Vicente Salvá, quien recuerda a Bello haber corregido y expurgado de las principales equivocaciones la *Gramática italiana* de Bordas (XXVI: 20; Bordas 1852), y por el hijo de Andrés Bello, Carlos Bello Boyland, quien refiere en varias cartas la delicada situación política de la península a principios de 1848, así como las impresiones que ha tenido del país (XXVI: 163, 165-169, 174 y 195). Andrés Bello recuerda también a autores italianos como Agustín Codazzi (XXVI: 76) y obras como *L'Orlando Innamorato* (XXVI: 110; Boiardo 1828).

3.3. Ámbito filosófico

El vol. III, *Filosofía del entendimiento*, es el menos numeroso, con tan solo 3 ocurrencias que, además, aparecen en la misma página con respecto a George Berkeley, contando uno de sus viajes a la península europea cuando, al parecer, el filósofo inglés logra gozar de la pureza del aire italiano y de sus pintores, quienes “dan al cielo un colorido más vivo que los flamencos” (III: 209).

3.4. Ámbito jurídico-político

El sector jurídico-político es el más cuantioso en términos de volúmenes interesados, pero, en proporción, es el menos considerable por presencia de ocurrencias. De hecho, solo 33 aparecen en 11 volúmenes: en el X, *Derecho Internacional I*, hay 7; en el XI, *Derecho Internacional II*, 1; en el XV, *Código Civil de la República de Chile II*, 1; en el XVII, *Derecho Romano*, 17; en el XVIII, *Temas jurídicos y sociales*, 5; en el XX, *Labor en el Senado de Chile. Discursos y escritos*, 2; mientras en 5 tomos – XII, *Derecho Internacional III*, XIII, *Derecho Internacional IV*, XIV, *Código Civil de la República de Chile I*, XVI, *Código Civil de la República de Chile III*, y XIX, *Textos y mensajes del gobierno* – no aparece ninguna ocurrencia.

En el ámbito del derecho internacional, *Italia e italiano* se hallan en la crónica del emperador de Rusia, Alejandro, y de sus establecimientos

situados a unas cien millas de las costas italianas (X: 70); en la suerte de los naufragos que arriban a las costas (X: 120); en la lengua a emplear en los comunicados oficiales (X: 158); en las restricciones al comercio neutral (X: 333); en los movimientos expansionistas de la Santa Alianza (X: 560); en los tratados comerciales (X: 606) y en una carta autógrafa de Andrés Bello como un informe de cuentas de la Legación de Colombia en Londres al Ministro José Fernández Madrid (XI: 163).

En el *Código Civil de la República de Chile*, el léxico de interés de este estudio solo aparece una vez, al comparar Andrés Bello los efectos de la aceptación o repudiación de una herencia en Chile con Italia y Francia (XV: 246). Son más numerosas las ocurrencias en el marco del Derecho Romano, como privilegios de tutores y curadores (XVII: 39 y 451), explicaciones históricas acerca de la dominación de los romanos sobre la península (XVII: 259, 272 y 329) y de otras poblaciones, como los visigodos (XVII: 281), rápidos pasajes sobre los jurisconsultos (XVII: 278) y los pretores italianos (XVII: 432), instituciones de beneficencia (XVII: 463) y la constitución de las personas jurídicas (XVII: 470).

Los demás temas jurídicos ataúnen al nacimiento de las repúblicas italianas (XVIII: 441), al desenvolvimiento laboral de los jueces (XVIII: 462), a la posición geográfica de Ginebra (XVIII: 682) y a algunos comentarios bibliográficos que Andrés Bello hace respecto de la Santa Sede (XVIII: 721).

En el volumen que reúne toda la documentación de la labor de Andrés Bello en el Senado de Chile, *Italia e italiano* solo aparecen dos veces, con ocasión de una charla durante las sesiones del 2 de septiembre de 1844, al hablar de las mareas (XX: 206), y del 4 de septiembre del mismo año, de las tierras abandonadas por el mar (XX: 213).

3.5. Ámbito pedagógico-educacional

En el ámbito pedagógico-educacional hay 30 ocurrencias y los volúmenes a este dedicado son el XXI, *Temas educacionales I*, con 11 ocurrencias y el XXII, *Temas educacionales II*, con 19.

El léxico aparece con respecto al establecimiento de las escuelas religiosas, en particular, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (XXI: 166), a las lenguas empleadas en los seminarios conciliares de la República (XXI: 176), al uso de un escaso italiano de los estudiantes que se presentan al bachiller (XXI: 310), al estudio de los idiomas en la Facultades de las Universidades, no solo italianas (XXI: 339-341 y 578-579) y a la profesión ejercida en Italia por el doctor en medicina de la Universidad de Bolonia, Don Juan Bautista Luciani (XXI: 626).

Referencias sobre corporaciones científicas y universitarias aparecen también en el otro volumen sobre *Temas educacionales* (XXII: 70), incluso respecto de personas específicas o profesores (XXII: 585), de las lenguas a emplear en las clases y en los seminarios (XXII: 646), además de memorias presentadas ante facultades para optar al grado de licenciado (XXII: 710, 712, 714, 717 y 719).

3.6. Ámbito histórico-geográfico

Este apartado es el más cuantioso respecto de los demás. Hay 72 ocurrencias en tan solo dos tomos: el XXIII, *Temas de historia y geografía*, tiene 20, mientras el XXIV, *Cosmografía y otros escritos de divulgación científica*, 52.

Hay algunas referencias a los grandes descubridores italianos: Vespucio (XXIII: 11) y Colón (XXIII: 479), nombrados por su obra práctica y por las que se les dedicaron. Elementos históricos y guerreros se mezclan y se subsiguen en los densos renglones geográficos e históricos (XXIII: 99, 132, 233, 291, 333, 348 y 472), pero también artísticos, al nombrar al escultor Pedro Tenerani (XXIII: 195-196), poéticos (XXIII: 282) o historiográficos, como en el caso de Francisco Javier Clavijero (XXIII: 421 y 423). *Italia e italiano* aparecen también en la vida de personajes políticos o religiosos nombrados por Andrés Bello, como el secretario de Estado de Carlos V, Antonio Pérez (XXIII: 298), el rey Felipe II (XXIII: 302) y el padre jesuita Manuel Lacunza (XXIII: 419).

En el tomo dedicado sobre todo a la cosmografía Andrés Bello dedica atención al cometa Halley, al que se vio pasar por Italia (XXIV: 154) y a los calendarios romanos (XXIV: 185) y gregorianos (XXIV: 189). Gin-

guené regresa con su *Historia literaria de Italia* (XXIV: 267; Ginguené 1811), pasando por el número de lenguas habladas por las varias tribus nativas y cotejadas con aquellas habladas en Italia antes de la conquista de los Romanos (XXIV: 279-280), por la estructura de la ciudad de Santiago con sus estatuas de mármol italiano (XXIV: 510), por la fina seda criada en la península (XXIV: 553) y por la navegación de vapor pasada de Francia a Italia (XXIV: 560). Andrés Bello se ocupa también del origen de algunas enfermedades, como la sífilis; en este apartado, hay una pléthora de ocurrencias – que se repiten más veces con el mismo significado –, como enfermedad aparecida por primera vez en Italia en 1495 (XXIV: 577), llamada por los mismos italianos el “mal francés” (XXIV: 578), que en Italia tuvo mucha difusión (XXIV: 584). El médico italiano Nicolás Leoniceno escribió un libro sobre la enfermedad (XXIV: 585; Leoniceno 1509), así como el célebre anatómico Gabriel Falloppio (XXIV: 595; Falloppio 1563). La sífilis regresa en los estudios del docto literato italiano Pedro Mártir de Anglería (XXIV: 603-604), así como en los del profesor Arias Barbosa, quien estudió en Italia (XXIV: 608). Una última referencia a Italia aparece como lugar de maravilla de las artes (XXIV: 631).

4. Conclusiones

Las *Obras Completas* de Andrés Bello representan un caudal absoluto, pleno e insustituible de conocimiento de todos los ámbitos del mundo. Las casi mil páginas de cada volumen contienen reflexiones agudas y pormenorizadas sobre todas las ramas del discernimiento humano, lo que solo un intelectual como el humanista venezolano podía concebir en su constante afán moralizador y culturizador de enormes masas que buscaban la dependencia o recién independizadas y que intentaban – entonces como ahora – encontrar su justo lugar en el mundo. Después de más de ciento cincuenta años de su muerte, este hombre sigue perteneciendo a “los intelectuales y las clases sociales que luchan por completar la obra de independencia de los libertadores” (Bocaz 1981: 30), sin dejar de ser aquel ciudadano del mundo que los estudiosos de y sobre Hispanoamérica conocen. A pesar de no haber viajado nunca

a la península italiana, la profusa presencia de léxico marcado como *Italia* e *italiano* en los veintiséis volúmenes de la segunda edición de las *Obras Completas* destaca la existencia de 441 ocurrencias que se averiguan en casi todos los tomos.

Las 222 ocurrencias del ámbito filológico-gramatical predominan en 5 tomos en los que prevalecen análisis de argumentos gramaticales, enriquecidos por una exemplificación densa y contundente que se mueve no solo para explicar la lengua española, sino también para cotejarla con la italiana. Las pletóricas traducciones que Andrés Bello hizo de obras extranjeras no solo lo confirman como buen traductor – lo que le hace reconocer a Menéndez y Pelayo su valor como uno de los mejores traductores de su generación (1948: 385) –, sino que refuerza su amor por las letras italianas. Las 81 ocurrencias del ámbito poético-literario son la muestra del gran conocimiento que Andrés Bello tenía de esta parcela del saber, sobre todo de la literatura latina y de los hombres que – al nacer o actuar a menudo en la península italiana – han dejado al mundo entero una erudición que superaría geografía y tiempo. Las escasísimas ocurrencias del ámbito filosófico (3) – totalmente representado por la majestuosa *Filosofía del entendimiento* – se reflejan en las palabras de Eduardo Crema, para quien un solo campo de la cultura italiana no ha tenido “ni ecos ni reflejos en el alma de Bello” (1963: 15), la filosofía, al haber bebido el venezolano de los manantiales de los pensadores ingleses, franceses y alemanes, y al citar solo al italiano Pedro Pomponazzi como representante de la filosofía de este país, pero sin que haya enlazado este nombre con el léxico objeto de este estudio. El ámbito jurídico-político presenta 33 ocurrencias en 11 volúmenes, siendo el más cuantioso en términos de tomos interesados, pero, en proporción, el menos considerable a nivel de presencia de ocurrencias. Es probable que esto ocurra por haber varios tomos dedicados a Chile y al derecho internacional en general, mientras que el volumen sobre el derecho romano contiene por cierto el número mayor de ocurrencias. Las 30 ocurrencias del entorno pedagógico-educacional – que se repiten más veces a lo largo de la misma página – se mueven sobre todo en el marco de las lenguas enseñadas en los seminarios católicos de América Latina y con respecto a las corporaciones científicas y universitarias, y hasta aparecen en las memorias presentadas ante facultades para optar al grado de li-

cenciado. El apartado histórico-geográfico es el más nutrido al presentar 72 ocurrencias en tan solo 2 tomos; de manera paradójica, también es el más variado, al aparecer el léxico de interés en ámbitos muy diferentes entre sí, como la cosmografía, la astronomía, el arte, la poesía y la medicina. En este último perímetro se mueven más de dos decenas de ocurrencias sobre la sífilis y su difusión, tratamiento y hasta literatura en tierra peninsular.

Por cierto, los más de cuatro centenares de ocurrencias marcadas como *Italia* e *italiano* no son totalmente representativos de los conocimientos bellistas acerca de la cultura italiana, ni pueden explicar el viaje emocional y exclusivamente interior hecho por el gran venezolano a la península – por ejemplo, el nombre de Galileo Galilei aparece cuatro veces en el volumen XXIV sobre cosmografía (XXIV: 127, 268, 529 y 579), pero nunca enlazado con *Italia* o *italiano* –. Sin embargo, estas ocurrencias son muy explicativas de la competencia cognoscitiva de Andrés Bello del trozo de tierra en forma de bota poseedor de vínculos de diferente naturaleza con la América hispánica y que en la época del venezolano empezaba a trasladar a las tierras allende el océano no solo personas físicas y concretas, sino también conocimientos, cultura y ciencia. Estas mismas ocurrencias corroboran la certidumbre que todo el mundo tiene de este humanista en el sentido amplio del término, de este “patrimonio de la Humanidad por esa universalidad de su pensamiento [, que] no es propiedad de nadie en particular” (Vidal Muñoz 1982: 23), sino del mundo entero, de este “apóstol de la civilización” (Beltrán Guerrero 1955: 5), que nunca le ha tenido miedo al aprendizaje y a la sabiduría, ni siquiera ante parcelas del acervo científico nunca conocidas de cerca, como en el caso de aquellas nacidas y vividas en el suelo italiano. Su formación clásica europea le ha permitido comprender cabalmente el espíritu de los hombres de su época y “sus adivinaciones pueden rendir hoy extraordinarios frutos” (Abad Nebot 1980: 10).

Para concluir, se aprovecharán las palabras de Giuseppe Bellini (1982: 117), según el cual “l’italianismo di Andrés Bello non sta in casuali, e difficilmente dimostrabili, punti di vago contatto con autori italiani”, sino en un estudio profuso y abundante de todas las superficies estudiables de la erudición humana, que ha sabido mezclar como debido para proporcionarlas a las poblaciones de la América hispana.

Bibliografía primaria

- ALLACCI L. de 1633, *Apes urbanae*, Roma, Gringnanus.
- BARBERINO A. da [1537] 2022, *Libro chiamato I Reali di Franza*, Londres, Library Binding.
- BELLO A. 1981-1984, *Obras Completas de Andrés Bello*, Caracas, La Casa de Bello, XXVI vols. [segunda edición, versión digitalizada].
- BOIARDO M. 1828, *Orlando innamorato*, ed. de F. Berni, Milano, Tip. de' Classici Italiani.
- BORDAS L. 1852, *Gramática italiana*, Barcelona, Imprenta y Librería de Manuel Saurí.
- BULWER H.L. 1851, *The poetical Works of Lord Byron*, Reino Unido, Boat of Garten.
- CERVANTES DE SAAVEDRA M. [1617] 2008, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, ed. de C. Romero, Madrid, Cátedra.
- CERVANTES DE SAAVEDRA M. [1605-1615] 2015, *Don Quijote de la Mancha*, ed. de J.J. Allen, Madrid, Cátedra.
- CONMODIANO 1965 [s.f.], *Instructiones adversus gentium deos*, ed. de A. Salvatore, Milano, Libreria Scientifica.
- CRESCIMBENI G.M. 1710, *Commentari del canonico Gio Mario Crescimbeni custode d'Arcadia, intorno alla sua istoria della vulgar poesia*, ed. de D.A. Gualtieri, Roma, Per Antonio de' Roffi alla Piazza di Ceri.
- DELILLE J. 1782, *Les jardins*, Paris, chez Levraut.
- DUMAS A. 1837 [1832], *Teresa*, ed. de A. Bonfanti, Milano, presso la Ditta Angelo Bonfanti.
- FALLOPIO G. 1563, *De morbo gallico liber absolutissimus*, Patavii, apud Lucam Bertellum & socios.
- GINGUENÉ P. -L. 1811, *Histoire littéraire d'Italie*, Paris, chez Michaud Frères.
- HOBHOUSE J.C. 1818, *Essay on the present literature of Italy*, New York, William B. Gilley.
- LANDULFO SENIORE 1848 [siglo XII], *Historia Mediolanensis*, ed. de L.C. Beethmann y W. Wattenbach, Hannover, MGH.
- LEONICENO N. 1509, *De Plinii, & plurium aliorum medicorum in medicina erroribus opus primum*, s. l.
- METASTASIO P. 1968 [1738-1740], *Opere*, ed. de M. Fubini, Milano-Napoli, Ricciardi.
- MURATORI L.A. 1744-1749, *Annali d'Italia dal principio dell'era volgare sino all'anno 1550*, Napoli, a spese di Giuseppe Ponzelli.
- OVIDIO NASONE P. 1471, *Tristia*, Bologna, Baldassarre Azzoguidi.

ROJAS F. de 2005 [1499], *La Celestina*, ed. de D.S. Severin, Madrid, Cátedra.
TASSO T. 2009 [1581], *Gerusalemme liberata*, ed. de F. Tomasi, Milano, Bur Rizzoli.

Bibliografía crítica

- ABAD NEBOT F. 1980, *Lengua española e historia de la lingüística. Primer estudio sobre Andrés Bello*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- ARTOLA GALLEGOS M. 1975, *Los orígenes de la España contemporánea*, Vol. I, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- BARTOLUCCI G. 2004, “Influencias italianas en Andrés Bello”, *Iter* 12, 51-73.
- BELLINI G. 1982, *Storia delle relazioni letterarie tra l'Italia e l'America di lingua spagnola*, Milano, Cisalpino-Goliardica.
- BELTRÁN GUERRERO L. 1955, “Bello, escritor”, *Cultura Universitaria* LII, 3-11.
- BOCAZ L. 1981, “Andrés Bello: política cultural y formación social dependiente”, L. Bocaz (ed.), *Doscientos años de Andrés Bello*, Fuenlabrada, Araucaria de Chile, 7-30.
- CACCIATORE, G.; SCOCOZZA, A. (eds.), 2010, *El gran majadero de América. Simón Bolívar: pensamiento político y constitucional*, Bogotá, Planeta.
- CREMA E. 1963, *La presencia de Italia en Andrés Bello*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- GRASES P. 1946, *Andrés Bello. El primer humanista de América*, Buenos Aires, Ediciones del Tridente.
- HERNÁNDEZ DÍAZ J.M. (ed.), 2014, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, FarenHouse.
- JAKŠIĆ I. 2015, “Los Cuadernos de Londres de Andrés Bello”, *Boletín de Filología* 2, Tomo L, 181-189.
- JAKŠIĆ I.; AVILÉS, T. (eds.), 2017, *Andrés Bello. Cuadernos de Londres*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- LO CASCIO V. (ed.), 1987, *L'italiano in America Latina*, Florencia, Felice Le Monnier.
- MENÉNDEZ Y PELAYO M. 1948, *Historia de la poesía hispanoamericana*, Vol. I, Madrid, CSIC.
- MITRE B. 1922, *La Divina Comedia*, Buenos Aires, Centro Cultural “Latium”.
- MUGNAINI M. 2008, *L'America Latina e Mussolini. Brasile e Argentina nella politica estera dell'Italia (1919-1943)*, Milano, FrancoAngeli.
- MURILLO F. 1987, *Andrés Bello*, Madrid, Historia 16.

- PATAT A. (ed.), 2012, *La lingua e la cultura italiana in America Latina*, Mace-
rata, Quodlibet Studio.
- ROSSI G.C. 1960, “Andrés Bello, traductor de poesía italiana”, en *Revista Na-
cional de Cultura* 142-143, 171-193.
- USLAR PIETRI A. 1979, *Andrés Bello el desterrado*, México, UNAM.
- VEDOVELLI M. (ed.), 2021, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel
mondo*, Roma, Carocci.
- VIDAL MUÑOZ S. 1982, *Andrés Bello. Americanista y filósofo*, Madrid, Editorial
Oriens.
- VILLEMAIN A.F. 1846 [1830], *Études de littératures anciennes et étrangères*,
Paris, Didier.

I musei dedicati alle lingue

Caratteristiche, esperienze, prospettive

Viviana Corazza

Università Ca' Foscari Venezia

RIASSUNTO: È possibile esporre la lingua in un museo? A questo interrogativo hanno risposto affermativamente gli oltre 65 musei dedicati alle lingue che oggi in tutto il mondo accolgono i visitatori. Ripercorrendo le vicende e i dibattiti che hanno portato alla loro nascita, il saggio intende offrire un resoconto del panorama museale odierno individuando le peculiarità, le finalità e le sfide che caratterizzano i musei delle lingue.

PAROLE CHIAVE: museo, lingua, patrimonio intangibile, collezione, partecipazione.

ABSTRACT: Is it possible to exhibit language in a museum? More than 65 language museums have positively answered this question and today they welcome visitors all around the world. Tracing the events and debates that led to their establishment, this essay aims to provide an account of today's museum landscape by identifying specific features, aims and challenges that characterise language museums.

KEYWORDS: Language museums, museum, intangible heritage, collection, participation.

Introduzione

I musei nascono nel momento in cui si riconosce il valore di alcuni oggetti e si avverte la necessità di conservarli e condividerli a beneficio di una collettività. Attualmente il numero di musei nel mondo è in crescita e mai come negli ultimi decenni sono stati costruiti e inaugurati così tanti musei (Conn 2010: 1-2). A partire dagli anni Ottanta, questi

luoghi hanno, infatti, saputo non solo suscitare l'interesse di studiosi e professionisti del settore, ma anche attrarre masse consistenti di turisti (Lugli *et al.* 2005: 9-11).

Se per lungo tempo i musei si sono limitati a ospitare grandi capolavori e pezzi unici, recentemente il concetto di collezione museale si è allargato: nel museo hanno cominciato a trovare spazio non solo opere artistiche uniche, ma anche oggetti comuni, non solo manufatti tangibili, ma anche testimonianze di tradizioni e pratiche. In questo rinnovato contesto, frutto di una mutata sensibilità e di un significativo cambio di paradigma nel settore museale, anche alle lingue parlate nel mondo sono stati riconosciuti valore e dignità di essere preservate ed esposte¹. Nonostante le organizzazioni internazionali e gli studiosi abbiano spesso trascurato i musei dedicati alle lingue (Sönmez *et al.* 2019), essi costituiscono nel panorama museale attuale una nicchia in espansione e di crescente importanza.

Questo contributo si propone di inquadrare il fenomeno dei musei dedicati alle lingue in relazione ai cambiamenti avvenuti in ambito museale nella seconda metà del secolo scorso e alle tendenze in atto. Ripercorrendo le tappe più significative del processo di musealizzazione delle lingue, si rifletterà sulle modalità con cui la lingua può essere posta in un museo e in esso adeguatamente valorizzata. Alcuni esempi di musei dedicati alle lingue saranno utili a mettere in evidenza le caratteristiche e le peculiarità di questi luoghi e le sfide con cui essi oggi si confrontano.

1. Uno sguardo d'insieme

Nel panorama museale internazionale i musei dedicati alle lingue costituiscono una nicchia di recente formazione. Lo studio più aggiornato

¹ Si fa qui riferimento alla proliferazione di musei dedicati alle lingue a partire dagli anni Ottanta e Novanta. Con ciò non si intende trascurare che alcuni musei delle lingue erano già stati fondati in precedenza, ma solo evidenziare che è in concomitanza con la diffusione delle riflessioni circa il patrimonio culturale immateriale che il fenomeno acquisisce maggior consistenza e rilevanza.

e completo (Grepstad 2018) ha individuato sessantacinque musei dedicati alle lingue sparsi in tutto il mondo: di questi, oltre la metà è nata negli ultimi trent'anni (Grepstad 2018: 132) e il loro numero è in continua crescita. Dal 2018 a oggi nuovi musei delle lingue hanno aperto i battenti: Planet World (inaugurato a Washington nel 2020) e il Museo della Cultura Dialettale Lingnan (aperto nel 2021 a Foshan) sono solo alcuni dei musei da aggiungere alla ricognizione effettuata da Grepstad.

Presto anche in Italia aprirà un museo dedicato alla lingua nazionale, il MUNDI (Museo Nazionale dell’Italiano): la sua inaugurazione, prevista per il 2024, è stata preceduta da una mostra introduttiva visitabile per alcuni mesi nel 2022. Ma dal nostro paese sono nati anche altri progetti, come il Multi, il Museo multimediale della lingua italiana, che si presenta come uno spazio completamente virtuale, in cui muoversi come se ci trovasse tra le sale di un museo², ed Eurotales, un progetto di ricerca promosso dall’Università La Sapienza che ha dato vita a una mappa digitale interattiva delle lingue europee³. Dalle testimonianze raccolte durante le ricerche preliminari è nato un volume (Sönmez *et al.* 2019) che, attraverso le voci di professionisti e studiosi che operano nei musei delle lingue, ha tra i primi offerto un quadro teorico sull’argomento.

Quando si parla di musei dedicati alle lingue si fa riferimento a tutti quei musei che, come scrive lo studioso norvegese Ottar Grepstad, si occupano di “informazione, educazione, documentazione e ricerca riguardo a una qualsiasi lingua” (Grepstad 2018: 5). In accordo con la definizione dell’International Council of Museums (ICOM), i musei dedicati alle lingue sono, come gli altri, “istituzioni permanenti senza scopo di lucro” che si pongono come obiettivo “l’educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze” (ICOM, 24 agosto 2022). Pur ponendosi scopi simili, i musei delle lingue hanno assunto forme diverse: una prima distinzione è quella tra musei dedicati alle lingue in generale e musei che, invece, si concentrano su una lingua in particolare o su un gruppo ristretto di lingue. Rientrano nella prima categoria il già citato Planet World e il museo Mundolingua a Parigi, mentre sono

² Per un approfondimento sul progetto: G. Antonelli, G. Micheletti, A.S. Poli (eds.), 2023, *Verso il Museo multimediale della lingua italiana. Riflessioni, esperienze, linguaggi*, Bologna, Il Mulino.

³ Consultabile all’indirizzo <http://eurotales.eu/>.

esempi del secondo tipo il Museu da Língua Portuguesa di San Paolo del Brasile e l'Afrikaanse Taalmuseum con sede a Paarl, in Sudafrica.

Diversi sono invece i musei della stampa, della comunicazione o della cultura scritta e i musei letterari, che non figurano nella categoria di musei dedicati alle lingue: i primi perché, pur trattando temi strettamente connessi alla lingua, non la assumono come loro focus specifico (Grepstad 2018: 5), i secondi perché si propongono principalmente di conservare e promuovere il patrimonio costituito dalle figure degli scrittori e dalle loro opere letterarie (Gregorio, Kahrs 2009: 9).

La recente proliferazione di istituzioni museali dedicate alle lingue è segno di un interesse generale e una crescente sensibilità verso il patrimonio linguistico. A partire dalla maturata consapevolezza che “le lingue sono una delle forme più preziose del nostro patrimonio culturale” e che “esse sono a rischio di oblio ed estinzione a causa della globalizzazione e dell’imperialismo linguistico” (Sonmez *et al.* 2019), l’UNESCO ha avviato una serie di iniziative, tra cui la proclamazione della Giornata Internazionale della Lingua Madre (indetta nel 1999 e da allora celebrata il 21 febbraio di ogni anno) e la scelta di dichiarare gli anni dal 2022 al 2032 “Decennio Internazionale delle Lingue Indigene” per sensibilizzare la comunità internazionale. Iniziative come queste sottintendono il riconoscimento della lingua come patrimonio culturale: non solo uno strumento per comunicare, ma un elemento identitario tanto per i singoli individui quanto per le comunità (De Witte 2020: 371-372).

Come ogni lingua ha la sua storia, così ogni museo della lingua è nato per ragioni diverse: il primo museo delle lingue a essere fondato, l’Ivar Aasen Center (1898), porta il nome del linguista che definì lo standard per la lingua norvegese scritta e ha sede nella sua casa natale a Ørsta. Mundolingua, invece, è frutto di un’iniziativa individuale: quella di Mark Oremland, studioso di linguistica talmente affascinato dal linguaggio in tutte le sue forme da decidere di costruire un museo a esso interamente dedicato. Spesso i musei sono nati per iniziativa di minoranze o in luoghi in cui la lingua è stata oggetto di conflitti e rivendicazioni politiche. In Italia, per esempio, l’apertura di musei dedicati alle lingue minoritarie ha preceduto la creazione di un luogo dedicato all’idioma nazionale: nello stesso periodo in cui sono state promulgate le Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche (Legge

n. 482 del 15 dicembre 1999) sono comparsi sul territorio italiano il museo Sòn de Lenga, dedicato all'occitano, e il museo Ciastel de Tor, dedicato al ladino, inaugurati rispettivamente nel 1999 e nel 2001. Più recenti, invece, sono le aperture del museo Gerahrd Rohlfs (2016), dedicato alla lingua greco-calabria, e dell'unico museo italiano attualmente dedicato a un dialetto, quello dell'Alto Lario Occidentale (2007). In Sudafrica, invece, l'inaugurazione nel 1975 di un museo dedicato alla lingua afrikaans è stata un gesto carico di significati politici poiché l'afrikaans, nato dal contatto dell'olandese dei coloni con la lingua degli indigeni, ha faticato a lungo prima di trovare riconoscimento tra le lingue ufficiali del Paese e tuttora accade che venga lasciato al margine delle comunicazioni ufficiali a vantaggio dell'inglese.

Ancora oggi allestire un museo della lingua significa occuparsi non solo di aspetti relative all'ambito linguistico, ma anche di affrontare questioni politiche, storiche, sociali (Cannata, Gahtan 2012: 112). Attraverso la ricerca di risposte e soluzioni legate a questi temi, il museo assolve a una delle sue funzioni: mettersi "al servizio della società" (ICOM, 24 agosto 2022). Uno dei servizi più importanti che il museo della lingua può svolgere e, di conseguenza, uno degli obiettivi a cui può aspirare è quello di contribuire a rendere i visitatori consapevoli del valore della lingua. La consapevolezza, infatti, rappresenta una delle misure più importanti verso la salvaguardia e la tutela di qualsiasi tipo di patrimonio (Derić *et al.* 2020: 28).

2. Collezione: tra materialità e immaterialità

Collezione, sede, personale e pubblico: quattro sono gli elementi presenti in ogni museo che ne costituiscono la struttura essenziale (Marini Clarelli 2005: 11). Tra questi, la collezione, cioè l'insieme di oggetti che il museo si propone di preservare ed esporre, costituisce la ragion d'essere del museo e, al contempo, l'elemento distintivo, che connota il museo e lo distingue dagli altri. Se intuitivamente ci si aspetta che un museo d'arte ospiti quadri e sculture e che, invece, un museo dell'automobile esponga veicoli, motori e parti meccaniche, meno semplice può risultare il tentativo di immaginare quale collezione venga mostrata al

visitatore in un museo della lingua. La lingua si presenta come un materiale da collezione *sui generis*, addirittura “uno dei più difficili da esporre in modo convincente in un museo” (Sonmez *et al.* 2019). Cosa si può mostrare per descrivere la storia e le caratteristiche di una lingua? La risposta a questo interrogativo non è univoca e per comprendere gli approcci e le diverse soluzioni che sono state adottate è utile esaminare sinteticamente i dibattiti e le riflessioni che hanno portato i musei delle lingue ad assumere ciascuno la sua forma odierna.

A partire dagli anni Novanta, nel settore dei beni culturali si è affermata la distinzione tra patrimonio materiale e patrimonio immateriale. Nel 2003 l’UNESCO si è occupato di dare adeguato riconoscimento a quest’ultimo attraverso la *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Intangibile* e successivamente, a partire dal 2007, la dicitura è stata inclusa nella definizione di museo fornita dallo Statuto dell’International Council of Museums (ICOM). Il museo, che fino a quel momento era stato definito come un’istituzione deputata alla conservazione del patrimonio materiale, è diventato un luogo addetto anche alla salvaguardia del patrimonio immateriale (ICOM, 24 agosto 2007). Alla visione eurocentrica del museo come luogo in cui esporre e ammirare oggetti esemplari e capolavori unici si è sostituita una concezione più ampia di patrimonio culturale che riconosce il valore non solo delle opere tangibili, ma anche di “pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e abilità [...] che le comunità, i gruppi e, all’occorrenza, gli individui riconoscono come facenti parte del proprio patrimonio culturale” (UNESCO 2003: 5).

Nonostante ci sia generale accordo nel riconoscere il valore culturale delle lingue, non c’è unanimità nello stabilire se la lingua sia un bene materiale o immateriale. Nel testo della *Convenzione*, le lingue non sono riconosciute come beni culturali intangibili *in sé*, ma vengono nominate e, di conseguenza, tutelate solo perché, e fintanto che, costituiscono “veicolo” di trasmissione di altri contenuti, conoscenze, abilità e valori ritenuti patrimonio intangibile (UNESCO 2003: 5)⁴. Come è stato notato,

⁴ Nella lista di *Masterpieces of Oral and Intangible Heritage Humanity*, compilata a partire dal 2001, l’approccio dell’UNESCO nei confronti delle lingue appare già delineato: nel lungo elenco di fenomeni ed espressioni socioculturali da inserire nella *World Heritage List* le lingue compaiono solo quando sono un mezzo per

però, la lingua presenta tutti i requisiti di cui un bene deve essere dotato, secondo l'UNESCO, per poter essere considerato patrimonio immateriale: come gli altri beni riconosciuti dalla Convenzione, la lingua viene trasmessa di generazione in generazione, viene costantemente ricreata, fornisce un senso di identità e continuità (Smeets 2004: 156-157).

Il dibattito sulla presunta materialità o immaterialità della lingua non è un mero esercizio di definizione: individuare le caratteristiche del patrimonio che si intende esporre e, dunque, stabilire quale concezione della lingua si vuole trasmettere al visitatore è un'operazione preliminare all'allestimento del museo. Le scelte museografiche e le soluzioni esppositive da preferire cambieranno a seconda che si voglia enfatizzare la presenza nel quotidiano della lingua, la varietà di modi con cui essa permea la realtà che ci circonda, la sua capacità di documentare e conservare memorie, la sua mutevolezza, le contaminazioni e le trasformazioni che subisce.

Un museo delle lingue che voglia dar risalto alla materialità della lingua metterà al centro dell'esposizione iscrizioni, manoscritti, libri e giornali, documenti pubblici e privati, che sono ciò che costituisce testimonianza visibile e tangibile della lingua. Al MUNDI, per esempio, esponendo il Placito di Capua, concesso in prestito in occasione dell'inaugurazione, si è voluto offrire ai visitatori un'occasione di incontro diretto con una delle fonti più importanti per la ricostruzione delle origini della lingua italiana. Nel caso di documenti delicati, non prestabili o non trasportabili, anche le riproduzioni materiali e virtuali possono essere valide sostitute degli originali: è questo l'approccio adottato da Mundo-lingua che nelle sue sale espone una copia tridimensionale della stele di Rosetta e dei rotoli del Mar Morto.

Si ritiene però che la vera sfida sia costruire un museo della lingua che non ruoti soltanto attorno a esempi concreti di parola scritta, ma che renda conto anche della parola pronunciata, cantata, radiofonicamente e televisivamente trasmessa. Inoltre, questa varietà di modalità esppressive deve essere esposta tenendo presente che gli oggetti che raccontano

veicolare altri contenuti socioculturali (come nel caso del teatro giapponese Nogaku o dell'arte dei Meddah, i cantastorie turchi) oppure quando appaiono a rischio di estinzione (come nel caso della lingua Garifuna), possibilità quest'ultima che non viene invece considerata dalla *Convenzione* del 2003.

la storia linguistica e letteraria hanno perlopiù “valore referenziale” (Gregorio, Kahrs 2009: 30): se un dipinto può essere apprezzato per le sue qualità estetiche e per l’impatto emotivo che può generare, a prescindere dal bagaglio di conoscenze e formazione dell’osservatore, lo stesso non avviene in genere con un manoscritto, con un vocabolario o con una macchina da scrivere. Oggetti di questo tipo, esemplari di grande valore culturale e storico, talvolta anche esteticamente pregevoli, risultano generalmente poco interessanti per un pubblico privo di uno spiccato interesse per la paleografia, la filologia, la storia della cultura scritta. Il maggior valore degli oggetti letterari e linguistici non è nelle loro caratteristiche esteriori, ma nel loro contenuto, nel contesto che li ha prodotti e nelle relazioni che essi implicitamente sottintendono (Gregorio, Kahrs 2009: 29-34). Il fine dell’esposizione diventa quindi far cogliere e comprendere ai visitatori la rete di significati, idee e relazioni che sta dietro all’oggetto fisico: anche Grepstad ha infatti sottolineato che “i musei delle lingue sono musei di idee e temi più che musei di oggetti”⁵. Per questa ragione, le riflessioni sviluppate intorno al patrimonio culturale intangibile e alle modalità per esporlo nel museo possono essere utili anche nella creazione di un museo della lingua. Quando la lingua diventa un “oggetto da museo” e viene inserita in una collezione, i singoli oggetti acquisiscono un significato che va oltre la loro materialità: curando l’esposizione e l’allestimento, il museo crea un contesto attorno agli oggetti, mette in luce le relazioni che li legano e li inserisce in “reti di significato più ampie” (Garton-Smith 2000: 58).

3. Persone: comunicare e partecipare

Quando le idee, i temi, i significati veicolati dagli oggetti diventano il focus dell’esposizione, quando “la collezione diventa sostegno a idee di maggiore complessità” (Appelbaum 1997: 216), acquisiscono nuova importanza anche le persone che si relazionano al patrimonio conservato

⁵ La dichiarazione è disponibile <<https://entre-les-lignes.be/language-museums-celebrating-the-culture-of-words/>>.

nel museo: si tratta, da un lato, del personale museale che se ne prende cura; dall’altro, del pubblico di visitatori che lo fruisce.

I professionisti museali che selezioneranno i materiali da esporre e struttureranno il percorso di visita hanno la possibilità e la responsabilità di favorire la riflessione su un tema piuttosto che su un altro. Il loro lavoro richiede l’unione di competenze diverse: in generale, a tutto il personale del museo si richiede di essere specialista della propria disciplina, di avere delle conoscenze in museologia e di avere la flessibilità necessaria a mettere la propria formazione a servizio degli obiettivi specifici dell’istituzione in cui operano (Lugli *et al.* 2005: 148).

Nel caso di un museo della lingua, la formazione storico-linguistica è necessaria ad assicurare che nel museo vengano veicolate nozioni corrette e attendibili, a verificare che esse siano aggiornate, a far sì che il museo sia anche luogo di ricerca e studio. Tuttavia, la presenza di linguisti e storici della lingua può non essere sufficiente: le loro conoscenze risulteranno valorizzate dalla collaborazione con professionisti dell’ambito museale. Esperti che conoscano le istituzioni museali e il loro funzionamento, persone in grado di adattare i contenuti e il linguaggio della ricerca scientifica allo stile della comunicazione museale, che sappiano proporre soluzioni creative per fronteggiare il rischio più comune in un museo della lingua, ovvero la sovrabbondanza di testo (Sönmez *et al.* 2019): la parola scritta, caratteristica preponderante in molti degli oggetti presenti in un museo della lingua, si somma alle tradizionali didascalie, ai pannelli esplicativi, resi ancor più corposi dalle traduzioni, qualora il museo intenda rivolgersi a un pubblico che includa anche coloro che non parlano la lingua cui l’esposizione è dedicata⁶. Il risultato rischia di essere un “wall of words” (Sönmez *et al.* 2019) che non invita il visitatore a entrare, ma invece respinge ed esclude: difficilmente un visitatore si lascerà coinvolgere se assorbire le informazioni che lo circondano richiede uno sforzo eccessivo o se sente che tali informazioni non lo ri-

⁶ Accanto a musei che hanno adottato un atteggiamento di apertura internazionale, come Mundolíngua che fornisce i testi didascalici in tutte le sei lingue ufficiali dell’ONU, esistono però anche musei che hanno voluto privilegiare e curare il rapporto con i parlanti di un’area geografica più ristretta: è il caso, per esempio, del Museu da Língua Portuguesa che ha scelto di corredare le sue sale con didascalie esclusivamente in lingua portoghese.

guardano (Simon 2016). Per questo, se da un lato è fondamentale garantire l'attendibilità delle informazioni attraverso la collaborazione con voci autorevoli e competenti nella disciplina, al contempo è anche necessario che il museo abbandoni l'autoreferenzialità (Brambilla 2021: 39) e che in ogni fase dell'allestimento, fin dalla progettazione, tenga presente il destinatario finale, i suoi interessi e le sue esigenze.

Soprattutto a partire dagli anni Ottanta, il museo ha sentito di avere una responsabilità nei confronti del suo pubblico e di doversi mettere al servizio della società (Alivizatou 2006: 48): questa nuova consapevolezza ha condotto a una svolta significativa “dall’epoca della conservazione all’epoca della comunicazione” (Lattanzi 2021: 16), al passaggio dal paradigma “diffusione-educazione” al paradigma “partecipazione-produzione” (Chaumier 2013, in Lattanzi 2021: 20). Le istituzioni, nel momento di scegliere se rivolgere l’attenzione verso le opere o verso le persone (Brambilla 2021: 59), sempre più spesso hanno privilegiato quest’ultime, trasformandosi in luoghi non più “artecentrici” ma “antropocentrici” (Brambilla 2016: 77-78). La crescente attenzione verso l’esperienza museale vissuta dai visitatori è anche il risultato di un ripensamento del concetto stesso di pubblico: si è cominciato a dare importanza alla sua soddisfazione nel momento in cui esso ha smesso di essere concepito come una massa da educare e istruire ed è diventato, invece, un insieme di individui dotati di una loro precisa fisionomia e background socioculturale (Marini Clarelli 2005: 17).

La comunicazione tra istituzione e pubblico ha smesso quindi di essere a senso unico, dall’alto verso il basso, per assumere progressivamente i tratti di un dialogo: secondo alcune visioni contemporanee, i visitatori sono chiamati a trasformarsi da spettatori in interlocutori (Marini Clarelli 2005: 17) e il museo a farsi partecipatorio (Simon 2010), luogo di creazione, condivisione e relazione. Rispetto ad altri luoghi, il museo della lingua parte avvantaggiato nella ricerca di elementi familiari che possano mettere il visitatore a suo agio e invogliarlo alla fruizione attiva. Il visitatore, infatti, è sempre un parlante e, se è un parlante della lingua a cui il museo è dedicato, è abituato a servirsene quotidianamente: anche se perlopiù inconsciamente, ha competenza in materia linguistica. Il museo della lingua dovrebbe porsi allora come obiettivo quello di instaurare con il visitatore un dialogo che parta da ciò che egli già conosce

per arrivare a “rendere consapevole l’inconsapevole”, come suggeriva il titolo dell’intervento di Francesco Antinucci in occasione del seminario *Per un museo della lingua italiana* (28 maggio 2021).

Mettere i visitatori nelle condizioni di creare un “legame tra la propria vita e l’esperienza nel museo” (Simon 2010) è uno dei modi con cui diventa possibile instaurare un dialogo proficuo. Il Museo della Lingua Portoghese offre un altro esempio positivo di costruzione di una relazione duratura: proponendo, oltre alla collezione permanente, anche mostre temporanee dedicate a temi specifici, di volta in volta diversi, il museo è riuscito a favorire il ritorno dei visitatori (Cavenaghi *et al.* 2014: 138), consolidando così il rapporto con il suo pubblico.

Se l’istituzione è consapevole che gli oggetti che si trovano nel museo sono “prodotti culturali con una loro storia” e che “il compito del museo è raccontarla” (Lattanzi 2021: 21), se rinuncia all’autoreferenzialità in favore di un atteggiamento aperto e ricettivo, se il visitatore viene reso protagonista nel costruire ed estrapolare significati, allora si evita che il museo diventi, come sostengono alcuni suoi detrattori, luogo di mummificazione di idee e pratiche e sia invece “una finestra *site-specific* sul passato e sul futuro e un mezzo per i visitatori e le comunità per conoscere se stessi e gli altri” (Sönmez *et al.* 2019).

4. Conclusioni

I significativi cambiamenti che a partire dagli anni Ottanta hanno riguardato la concezione di collezione museale e di pubblico di visitatori hanno influenzato l’aspetto e la struttura assunti dai musei delle lingue. I discorsi e gli studi sviluppati attorno al patrimonio culturale immateriale e i documenti promulgati per la sua tutela hanno contribuito a creare un clima favorevole all’apertura di numerosi nuovi musei dedicati alle lingue e, nonostante la lingua non abbia ottenuto ufficiale riconoscimento come patrimonio intangibile in sé, il dibattito sulla materialità e immaterialità degli oggetti culturali ha portato alla luce importanti questioni su cui il museo contemporaneo è chiamato a interrogarsi e possibili approcci che anche il museo della lingua può fare propri.

Osservando il mutato ruolo del pubblico e la centralità che esso sta ottenendo, come conseguenza della crescente attenzione riservatagli dalle istituzioni museali, si sono evidenziati gli scopi che oggi il museo della lingua si propone: essere un luogo accessibile e inclusivo, in cui gli oggetti diventano lo spunto per affrontare temi di più ampia portata e il cui successo viene valutato non più sulla base del numero dei visitatori che hanno attraversato le sue sale, ma sulla base del “numero di visitatori ai quali ha insegnato qualcosa” e della “quantità di spazio che il pubblico avrà percorso traendone un vero beneficio” (Rivière 1989: 7). Una missione ambiziosa e sempre più urgente in un momento in cui la globalizzazione rende necessaria la salvaguardia di tradizioni, identità locali, minoranze affinché non vadano persi i patrimoni culturali delle comunità e la loro conoscenza diventi strumento di integrazione autentica.

Il museo, oltre che luogo di conservazione e sensibilizzazione, è chiamato a essere anche luogo in cui approfondire la riflessione sul patrimonio linguistico. La Rete Internazionale dei Musei delle Lingue, costituita nel 2016 su iniziativa di undici musei, rappresenta il primo nucleo di una rete che si auspica possa espandersi e offrire occasioni di confronto e di collaborazione, diventando archivio di dati a cui attingere per la ricerca e serbatoio di idee ed esperienze per i progetti futuri.

Bibliografia

- ALIVIZATOU M. 2006, “Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an ‘Unconventional’ Relationship”, *Paper from the Institute of Archaeology* 17, 47-57.
- APPELBAUM R. 1997, “Progettare il museo del XXI secolo”, L. Basso Peressut (ed.), *Stanze della meraviglia*, Bologna, Clueb.
- BRAMBILLA G. 2021, *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*, Milano, Editrice bibliografica.
- CANNATA N.; GAHTAN M.W. 2012, “A Museum of the Italian Language: A Nationalistic Enterprise?”, Y. -T. Chang, S. Mac Leod (eds.), *Building Identity. The Making of National Museums and Identity Politics*, Taipei, Editorial Committee of National Museum of History.

- CAVENAGHI A.J.; NASCIMENTO A.M.; PEREIRA V.B. 2014, “Museu da Língua Portuguesa: tecnologia como atratividade turística na cidade de São Paulo”, *Revista Confluências Culturais* 3, 1, 129-143.
- CONN S. 2010, *Do Museums Still Need Objects?*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- DE WITTE B. 2020, “Language as Cultural Heritage”, F. Francioni, A.F. Vrdoljak (eds.), *The Oxford Handbook of International Cultural Heritage Law*, Oxford Handbooks Online, 371-378.
- DERIC T.N.; NEYRINCK J.; SEGHERS E.; TSIKIRIDIS E. (eds.), 2020, *Museums and Intangible Cultural Heritage*, Bruges, Werkplaats.
- GARTON-SMITH J. 2000, “The Impact of Curation on Intangible Heritage: The Case of Oradour-sur-Glane”, H.K. Vieregg, *Heritage*, Monaco e Brno, ICOM, 58-65.
- GREGORIO M.; KAHRS A. (eds.), 2009, *Esporre la letteratura. Percorsi, pratiche, prospettive*, Bologna, Clueb.
- GREPSTAD O. 2018, *Language Museums of the World*, Ørsta, Centre for Norwegian Language and Literature.
- LATTANZI V. 2021, *Musei e antropologia. Storia, esperienze, prospettive*, Roma, Carocci.
- LUGLI A.; PINNA G.; VERCCELLONI V. 2005, *Tre idee di museo*, Milano, Jaka Book.
- MARINI CLARELLI M.V. 2005, *Che cos'è un museo*, Roma, Carocci.
- RIVIÈRE G.H. 1989, *La muséologie selon George-Henry Rivière. Cours de muséologie/textes et témoinages*, Paris, Dunod.
- SIMON N. 2010, *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0.
- SIMON N. 2016, *The Art of Relevance*, Santa Cruz, Museum 2.0, [online edn].
- SMEETS R. 2004, “Language as a Vehicle of the Intangible Cultural Heritage”, *Museum International* 56, 1-2, 156-165.
- SONMEZ M.J. M.; GAHTAN M.W.; CANNATA N. (eds.), 2019, *Museums of Language and the Displays of Intangible Cultural Heritage*, London, Routledge.
- UNESCO 2003, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, Paris, UNESCO.

Presencia de la lengua italiana en el paisaje lingüístico de Mendoza, Argentina

Claudia M. Ferro

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN: El análisis sociolingüístico realizado sobre la presencia de la lengua y cultura italianas en el paisaje lingüístico (en adelante PL) de la zona del Gran Mendoza, en Argentina, sigue los lineamientos teóricos propuestos en primer lugar por Rodrigue Landry y Richard Bourhis en su trabajo de 1997, *Linguistic landscape and Ethnolinguistic vitality: an empirical study*, profundizados más tarde por autores como Durk Gorter en *Methods and Techniques for Linguistic Landscape research: about definitions, core issues and technological innovations* (2019) y Mónica Castillo Lluch y Daniel Sáez Rivera en su *Introducción. Sección temática: Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico* (2013); se han empleado también las categorías propuestas por Calvi (2018) en *Paisajes lingüísticos hispánicos*, referidas especialmente a las formas de vinculación entre idiomas en el espacio del PL mendocino. Con el objetivo de relevar las formas de convivencia interlingüística hispanoitaliana en el contexto de una provincia influida en todos sus aspectos (productivo, institucional, cultural) por la inmigración peninsular, la metodología cualitativa empleada en la investigación de tipo descriptivo consistió en una instancia heurística cuyo resultado fue el registro de corpus a través de fotografías del PL seleccionado y en su análisis a la luz de las categorías teóricas elegidas en la instancia hermenéutica.

PALABRAS CLAVE: Paisaje lingüístico, bilingüismo ítalo-español, Mendoza, Argentina

ABSTRACT: The sociolinguistic analysis carried out on the presence of the Italian language and culture in the linguistic landscape (hereinafter PL) of the Greater Mendoza area, in Argentina, follows the theoretical guidelines first proposed by Rodrigue Landry and Richard Bourhis in their work on 1997, *Linguistic landscape and Ethnolinguistic vitality: an empirical study*, later deepened by authors such as Durk Gorter in *Methods and Techniques for Linguistic Landscape research: about definitions, core issues and technological innovations* (2019) and Mónica Castillo Lluch and Dan-

iel Sáez Rivera in their Introduction. Thematic section: Linguistic landscapes in the Hispanic world (2013); The categories proposed by Calvi (2018) in *Paisajes lingüísticos hispánicos* have also been used, referring especially to the forms of linkage between languages in the Mendoza PL space. With the objective of revealing the forms of Spanish-Italian inter-linguistic coexistence in the context of a province influenced in all its aspects (productive, institutional, cultural) by peninsular immigration, the qualitative methodology used in the descriptive research consisted of a heuristic instance whose result was the registration of the corpus through photographs of the selected LP and in its analysis in light of the theoretical categories chosen in the hermeneutic instance.

KEY WORDS Linguistic Landscape, Italian-Spanish bilingualism, Mendoza, Argentina

1. Apuntes generales sobre la investigación

No se requiere un gran esfuerzo armar un corpus de registros de la presencia de la lengua italiana en el PL mendocino. Sea por una búsqueda dirigida o por el contacto fortuito, signos (Backhaus, 2007) *top down* y *bottom up*¹ elaborados en italiano saltan a la vista de quien se desplaza por calles, locales comerciales, plazas y paseos del espacio considerado en este trabajo. De la abundancia de registros se concluye que el italiano acompaña sostenidamente la cultura local; se recoge en carteles, marquesinas, letreros – solo por citar los soportes más habituales – y exemplifica las diversas categorías que se han construido en el análisis. Dado que los estudios de PL se han extendido y profundizado, com-

¹ Estos tipos de signos se diferencian por la direccionalidad: de arriba hacia abajo son aquellos generados por instituciones públicas, organismos de gobierno, entidades de trascendencia comunitaria y, con frecuencia, persiguen objetivos directivos, educativos, de generación de conciencia respecto de las problemáticas comunitarias. Los signos de abajo hacia arriba son, en cambio, producidos por particulares, el contenido suele vincularse con la expresión de subjetividad y la socialización de opinión. No siempre resultan claros los límites entre ambas clases: existen, por ejemplo, empresas privadas de gran envergadura – en teoría, asociadas con los signos *bottom up* – cuyos mensajes tienen incluso mayor penetración que los signos emitidos por las instituciones públicas.

plejizando la caracterización de los elementos que lo componen, a las categorías inicialmente mencionadas (*top down* y *bottom up*) se han agregado otras, que expanden la concepción de PL y las posibilidades analíticas. Así, PL generado por causas distintas (Muñoz Carrobles, 2010) – bilingüismo social, inmigración, cosmopolitismo y turístico –; por la localización/ marco (Goffmann 1974 en Calvi 2018) – institucional, comercial e informal; por la función, que cuenta la informativa y la simbólica entre las principales.

Para la consideración de las evidencias de la lengua italiana en el PL de Mendoza se han considerado las siguientes perspectivas: marco, intención de producción, soporte, contenido verbal (lenguas presentes en el signo y combinaciones de lenguas considerando los dos primeros criterios analíticos propuestos por Backhaus, 2007).

2. Apuntes generales sobre el contexto

La alta recurrencia de signos en lengua italiana ha acompañado la historia mendocina. Con la llegada de inmigrantes procedentes de las diversas regiones de Italia, en conjunto con la política productiva generada por los gobernadores “progresistas”², se abrieron emprendimientos vitivinícolas que llevaron el apellido de sus fundadores: Giol³, Filippini,

² En palabras de Mateu (1996: 202) “Alrededor de 1880 se inicia en el país un momento de grandes cambios relacionados con el ingreso al circuito capitalista internacional y con la cristalización del Estado nacional moderno. El proceso de cambio es propiciado desde el Estado por una élite innovadora, progresista en lo económico, pero conservadora en lo político, a la que algunos autores llaman “Generación del 80” y cuyos valores esenciales estaban representados por el orden y el progreso. El orden era considerado un prerequisito para el progreso y por ello entre ambos valores había una prelación. Por eso, al liberalismo económico se le unió el conservadurismo político: para retener el poder los sectores tradicionales pretendieron que la libertad civil fuera para todos y la participación política se restringiera a un pequeño sector”.

³ Los nombres que se enuncian corresponden a importantes bodegueros de comienzos del siglo XX en Mendoza. Llegados desde Italia buscando en estas tierras un futuro mejor, pudieron superar la humildad de su condición personal (en principio se dedicaron a la albañilería, la pintura de obra, la venta ambulante) y vieron en la

Rutini, Tomba. Estos nombres hoy se observan en los carteles de bodegas y viñedos que, aun cuando ya no están en manos de la primera generación familiar, constituyen una marca de identidad conservada a lo largo de más de un siglo. Posiblemente, estos signos que en su origen eran *bottom up* han evolucionado a *top down* al convertir patronímicos en topónimos de calles, poblaciones y ciudades.

Más adelante, con posterioridad a la creación de emprendimientos vitivinícolas, los italianismos en los signos se extienden a comercios de diversa índole: los carteles de casas de electrodomésticos, de indumentaria, de hoteles por citar algunos que se desarrollan en este estudio. Aquí sigue siendo una constante el patronímico itálico, aunque se observa una mayor movilidad en la dinámica de apertura y cierre.

Hoy, a los emprendimientos antes nombrados se suman comercios gastronómicos en los cuales aparecen más bien topónimos y gentilicios; instituciones con nombres relevantes de la cultura italiana cuyo nombre ha sido españolizado o bien se ha mantenido en el idioma peninsular. En este sentido, propondré que algunas sutiles modificaciones a la lengua italiana son una continuación moderna de las hibridaciones generadas a comienzos del siglo XX en los conventillos del Río de la Plata.

En la dimensión espacial, la zona abarcada por esta investigación forma parte de la provincia de Mendoza, en Argentina. La presencia de una cadena montañosa imponente, dilatadas zonas áridas que enmarcan pujantes oasis productivos, amplias extensiones de viñedos, chacras y olivares, ciudades de tamaño medio que, en muchos casos se conectan entre sí, sin solución de continuidad, emprendimientos productivos, varios de ellos con reconocimiento mundial, tales como bodegas y fábricas de aceite, sintetizan el espacio en que se ha desarrollado la vida local. En ella, el componente inmigratorio europeo – de España y de Italia – ha desempeñado un rol fundamental y ha dado forma a la cultura, la lengua, la fisonomía urbana, el agro, la historia mendocina.

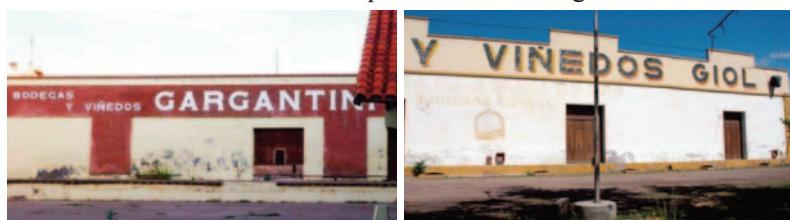
vitivinicultura un nicho donde efectivamente lograron medrar. También los asemeja el hecho de que su ascenso social y el consecuente enriquecimiento económico se produjo en poco más de una década y aun cuando marcaron fuertemente la actividad local, regresaron a su país de origen donde se dedicaron a otros emprendimientos contando con el respaldo de los bienes en Argentina.

Desde el punto de vista de la constitución del corpus de registros, allí donde reside la fortaleza está también la debilidad: es ingente la cantidad de evidencias susceptible de ser recogida por el investigador. Ya sea porque la vamos buscando, o no, signos expuestos en el entorno público se ofrecen a la cámara fotográfica con generosidad. Por esto, se ha tomado como criterio – muy subjetivo – la elección de aquellos que resultan más reconocidos por los mendocinos.

La descripción se realiza sobre la base de los criterios ya consolidados en los estudios de PL – origen, tipo, función, soporte (fijo y móvil, permanente y transitorio) y contenido verbal – con el propósito de enmarcar más claramente los mecanismos lingüísticos que muestran la convivencia hispanoitaliana en el PL mendocino.

3. De los apellidos como marca enológica

Con el único fin de aproximar una idea de la importancia de los inmigrantes italianos en el universo de viñas y bodegas mendocinas, se menciona este dato: entre las 10 más antiguas del país, 5 corresponden a emprendedores inmigrantes y suman otros más: Graffigna, Bosca, Tirrasso, Tomba, Gargantini. Llegados en los albores del siglo XX pudieron alcanzar la meta de “*fare l’America*” con la importación de prácticas enológicas de su tierra, con la compra o alquiler de terrenos aptos para el cultivo y con la construcción de bodegas. Oportunistas o emprendedores afortunados, o ambos a la vez, lo cierto es que sus nombres siguen resonando en el PL mendocino que nos ofrece imágenes como estas:

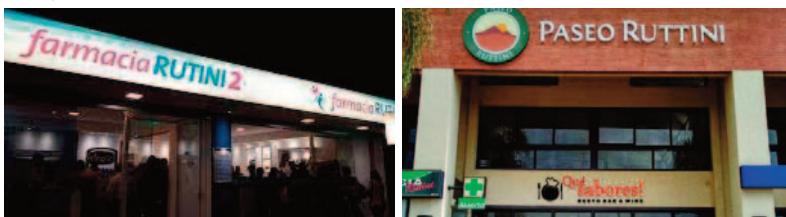


En las pertenecientes a este grupo, las similitudes son significativas. Se trata de signos “escritos sobre piedra”, lapidarios en su brevedad. Sobre soportes fijos, ubicados siempre en la fachada y a altura impor-

tante, de gran tamaño y, por tanto, visibles a la distancia, están escritos con mayúsculas. El contenido del signo es casi invariablemente el mismo: el rubro (bodegas y viñedos) y el apellido (del fundador, primero, y luego de la familia). En algunos casos, se evidencia el paso del tiempo. Semiocultos por construcciones posteriores, o remozadas constantemente por señalar bodegas en uso (vitivinícola y turístico), estos signos del PL se las han ingeniado para permanecer y replicarse abundantemente en el contexto de inserción: por ejemplo, encontramos la calle Juan Giol (españolizado el nombre de pila), la escuela Juan Giol, el club Giol:



La bodega fundada por Felipe Rutini⁴ no llevó el nombre de su fundador, pero este aparece en la toponimia y los negocios que la rodean (plazoleta Rutini, farmacia Rutini, paseo Rutini), como lo muestran estas imágenes:



Están escritos en dos lenguas: el sustantivo propio en su lengua de origen y el rubro en español. No requieren mayor explicación ni traducción y, casi sin excepción, tienen una fuerte carga deíctica en el señala-

⁴ Las discrepancias ortográficas de los patronímicos y apellidos ajenos al español, e incluso las variaciones en los de esa lengua, se explican en buena medida en las condiciones de funcionamiento de los registros de personas a comienzos del siglo XX. Con un dominio limitado de la lengua materna, los funcionarios anotaban los apellidos extranjeros del modo en que los oían, incluso teniendo algún documento escrito aportado por los inmigrantes o bien adaptándolos a la norma del castellano.

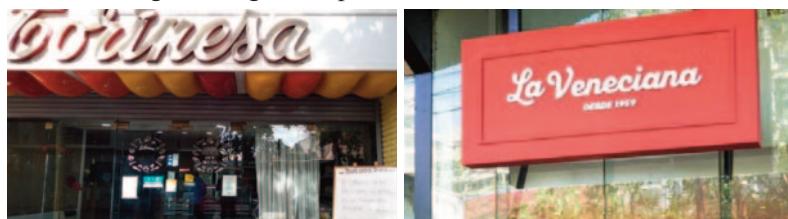
miento a lugares del espacio en que están insertos (el caso de los turistas que llegan a Maipú; con gran frecuencia, las referencias las obtienen a partir de la mención a las bodegas).

Estos signos pertenecen a la categoría de abajo-arriba y han tenido el potencial de recoger la identidad del lugar en que están insertos, entre otras razones porque están en sus soportes, visibles y nítidos, desde hace más de un siglo.

4. Toponimia italiana en la gastronomía local

En Mendoza los signos presentes en las fachadas de restaurantes y casas de venta de comida muestran una clara presencia de la lengua italiana. Esto seguramente se debe a multiplicidad de causas, entre las cuales operarían el desempeño de las diversas colectividades afincadas aquí que han generado emprendimientos gastronómicos de larga duración; las representaciones que asocian la comida italiana con excelencia gastronómica de fama mundial; la continuación de tradiciones y costumbres de la tierra natal por parte de quienes inmigraron en nuestra provincia.

Resulta difícil seleccionar los signos más significativos de la presencia de la lengua italiana, dada la profusión de ejemplos. Los que muestro a continuación señalarían clara y reiteradamente estas representaciones: la cocina es cosa de mujeres y las mujeres italianas cocinan sus especialidades según la región de procedencia.



Se trata de un signo fijo y permanente, escrito en cursiva de gran tamaño y en imprenta de cuerpo menor y compuesto por contenido verbal: un sintagma formado por un gentilicio italiano en función de núcleo y un artículo que concuerda en femenino y singular.

Es frecuente hallar junto con la denominación la fecha de inicio de actividades del emprendimiento. Es posible que el propósito sea el de enfatizar las ideas de continuidad y tradición.

Los nombres de empresas dedicadas a la elaboración y venta de pastas muestran una marcada influencia de la lengua italiana; las representaciones operantes en nuestra provincia asocian la cocina italiana con la local; referir un origen italiano daría confianza en un producto “hecho como en casa”. Las expresiones en italiano no requieren ninguna forma de mediación para su comprensión por parte de los receptores locales; incluso los tecnicismos que componen las listas de productos son interpretados sin dificultad (puede leerse en ellas “gnocchi” y “tagliatelle”) y no reciben ninguna estrategia de mediación de plurilingüismo.

5. Las cremas heladas o del como error deliberado

El último rubro analizado es de las heladerías. En nuestra provincia abundan emprendimientos sostenidos a lo largo de décadas que fueron creados y gestionados por italianos y sus descendientes. En los signos recogidos del PL, además del consabido apellido, el repertorio se amplía con nombres de pila, adjetivos que, casi a modo de epítetos, marcan cualidades de los productos y con sintagmas, no solo con palabras sueltas.



Este signo combina dos lenguas: el italiano por supuesto, con inglés. El núcleo del signo es un nombre italiano pero el posesivo está indicado según la gramática inglesa, con empleo de una especie de “bajada” del nombre que anticipa el rubro del negocio. Nombra el rubro y el interés está puesto en la combinación de idiomas en: “la casa del gelato”, un sintagma en español con dos sustantivos, uno en español y el otro en italiano, tan vez refuerza la vinculación de Italia con refrescos de calidad.

Es el mismo caso de “La nueva dolce” (artículo y adjetivo en español y núcleo en italiano, con elipsis del sustantivo) como cartel de una sucursal de la heladería “Dolce panna”, cuyo nombre es un sintagma con todos sus componentes en italiano. El espacio interior, con signos fijos en muros y móviles en los menús, por ejemplo, también es lugar de presencia del italiano, ahora con enunciados más largos, oraciones completas, en una caligrafía en cuerpo menor y más variada. Podría describirse la heladería como espacio de inmersión en la lengua.

En el caso de “Il GusTi HELADOS” se construye a partir de interferencias sintácticas: artículo italiano masculino y plural con un núcleo sustantivo en singular. No es posible advertir si este error es deliberado.

En otros signos, el error de cambiar el morfema de singular por el de plural podría deberse a la intención de reforzar la “italianidad” del término. Esto, porque en español las palabras terminadas en – i son mucho menos numerosas que en italiano, que lo emplea como marca de masculino plural.

Otro error consiste en tildar la voz “gelateria”, en un posible caso de transferencia de la ortografía española.

6. Otros rubros, ahora con mayor competencia

En otros ámbitos también se hallan signos influidos por la lengua italiana (“Ristretto” es una cafetería, “Panino”, “I panini” son sandwicherías, los negocios de indumentaria abundan en ejemplos: “Sposa nuova”, “scarpe Ricardo”) pero en todos estos casos la competencia con otras lenguas es mucho mayor.



En los negocios de indumentaria no se emplean “familia / familia” pero sí la fecha de inicio de actividades del emprendimiento. Daría la impresión de que, nuevamente, se asocia duración con calidad.

Tanto en español como en italiano, “familia / *famiglia*” constituye un caso interesante para el análisis. Emprendimientos antiguos, olivícolas y vitivinícolas, hoy incorporan en sus carteles estas voces. La lectura sería “es cosa de familia / los miembros de la familia comparten un saber / lo que se hace entre todos se hace mejor”. Esto se relacionaría con la denominación de los emprendimientos y recuperó aquí el análisis de carteles de las bodegas, que se aplica también a la producción de aceite y conservas, ya que, con la escritura en español, en italiano, e incluso en formas mixturadas⁵ (léxico italiano en enunciados en español) se reforzaría esta asociación: “si se mantiene en el tiempo, el vino / el aceite / cualquier conserva / vestimenta / calzado producido por X es de alta calidad”.

En este mismo ámbito, son frecuentes los signos en que aparecen los roles familiares femeninos: “mamma cucina”, “mia nonna”. Tal vez la representación asocie “comida casera” y “mujer que cocina” en una mirada tradicional sobre los roles femeninos, persistente a pesar de los cambios que han sufrido.

Sobre los modos de relación interlingüística Calvi enuncia cuatro estrategias para la vinculación interlingüística en el marco del paisaje lingüístico:

Se atisba una variedad de estrategias que van desde el monolingüismo en una de las dos lenguas a diferentes modalidades de armonización

⁵ Los entrecruzamientos entre el español local y el italiano traído por los inmigrantes alrededor de 1900 dieron lugar a dos jergas que, con diversos grados de extensión, se han sostenido en el tiempo. Se trata del lunfardo, vehiculizado en las letras de tango y en el habla popular, y del cocoliche. Con este término se designa el habla de los advenedizos, recién llegados a Buenos Aires que, en un esfuerzo por establecer rápida comunicación con los habitantes locales, empleaban esta mezcla de sus respectivas lenguas maternas (dialectos de las diversas zonas italianas) con el español rioplatense generando particularidades en los planos léxico, fónico e incluso sintáctico. También era la lengua en que se expresaban personajes de las dos formas típicas del teatro de Buenos Aires en el siglo XIX, el grotesco criollo y el sainete. En la actualidad, la voz *cocoliche* designa cualquier habla ininteligible, resultado de la combinación del español con otras lenguas.

entre ellas: *traducción* (cuando se expresa el mismo concepto en las dos lenguas), *mediación* (cuando se ofrecen explicaciones para los términos más distantes o cargados de valores culturales, como en el caso de la gastronomía), *translanguaging* (cuando se emplean lenguas diferentes para proporcionar informaciones diferentes de forma simultánea) e *hibridación* (cuando las dos lenguas se mezclan de forma inextricable como consecuencia de las prácticas multilingües) (Calvi 2018: 26-27).

En el corpus analizado parece predominar la primera: los signos con textos en italiano no se acompañan de descripciones ni reformulaciones, lo cual confirmaría la impresión de familiaridad de la comunidad local con la lengua y la cultura italianas. Las formas sintácticas mixturadas que algunos registran darían idea del poder generativo de este conocimiento, concreto en la creación de voces y sintagmas por el empleo de ambas lenguas: el español local y el italiano heredado.

7. Conclusión

Si se considera el componente lingüístico de los signos considerados, los elementos en lengua italiana parecen ser etiquetas, exclusivamente señaladoras. Tienen peso por sí mismos e indican el núcleo de lo promocionado, no describen ni prescriben, promoviendo una recepción de que “con el nombre basta, se vende por sí mismo”. Muchos de los casos considerados, especialmente en el rubro vitivinícola – el más antiguo y persistente de los considerados – los onomásticos italianos se han convertido en logotipos. Todos los signos de este corpus son del tipo *bottom up*, se insertan en marcos bastante estandarizados, persiguen una función apelativa (incitan a la compra de productos) y se hacen presentes de modo constante en el PL local. Todas las actividades que se registran en el PL manifiestan influencia del italiano; si el corpus refleja de modo fidedigno la realidad, podría concluirse que, de más a menos, la recurrencia de la lengua lidera el campo de las bodegas tradicionales y va en orden decreciente, sin desaparecer nunca, en las demás actividades comerciales mendocinas.

Si bien no se ha focalizado la atención en ellos, también hay presencia del italiano en signos *top down*, relacionados especialmente con la

toponimia urbana. Creo que la presencia de la lengua italiana o de italianismos en los signos de carácter institucional debería ser abordado con igual interés que el privado y comercial.

La alta frecuencia de expresiones en italiano y de italianismos en signos del PL local no permite concluir, sin embargo, que Mendoza sea un espacio bilingüe. Pero sí que las representaciones operantes actúan para dar sentido y significado al componente verbal en esta lengua. En cambio, se concluye que la alta frecuencia del componente italiano en el PL mendocino se corresponde con la influencia que ha tenido su cultura en la generación de la idiosincrasia e identidad locales. Del mismo modo, la gestión y sostenimiento de los signos del PL han seguido modas y tradiciones comunicativas que permiten advertirlas como marca permanente de la economía y cultura mendocinas.

Bibliografía

- BACKHAUS P. 2006, *Linguistic Landscapes: a comparative study of Multilingualism in Tokyo*. Clevedon, Buffalo-Toronto, *Multilingual Matters*.
- CALVI M.V. 2018, “Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas”, A. López-García Molins, (director). *Lynx. panorámica de estudios lingüísticos*, Valencia: Universitat de Valencia, 17, 5-60.
- LANDRY R.; BOURHIS R. 1997, “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An empirical studio”, *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 16, issue 1. <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927X970161002>>.
- MATEU A.M. 1996, “Poder y relaciones políticas y económicas en Mendoza, Argentina. 1880-1920”, *Revista de Estudios Americanos* 53, 2, 199-220 <<https://doi.org/10.3989/aeamer.1996.v53.i2.421>>.
- MUÑOZ CARROBLES D. 2010, “Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid”, *Ángulo recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural* 2/2, 103-109.

Lo stato della lingua italiana nella comunità italiana in Cile

Cristina Gadaleta
University of Huddersfield (UK)

RIASSUNTO: La presente ricerca si prefigge lo scopo di approfondire quale sia la situazione attuale della lingua italiana in Cile, tratteggiando un resoconto relativo all'insegnamento della lingua italiana, una riflessione sul contributo apportato dalla lingua italiana al panorama linguistico-culturale cileno e, infine, un'analisi dei fenomeni di code-mixing e, più in generale, di interferenza linguistica generati dal contatto tra la lingua italiana e la lingua spagnola del Cile. Lo studio si basa su due corpora di testi in italiano (scritti e orali) di madrelingua italiani e di discendenti di italiani e su due questionari online, proposti a italiani di prima generazione e a discendenti italiani, riguardanti la situazione linguistica della comunità italiana in Cile.

PAROLE CHIAVE: Italiano, Cile, neoemigrazione, code-mixing, diffusione.

ABSTRACT: This research aims to investigate the current situation of the Italian language in Chile, outlining an overview of the teaching of the Italian language, a reflection on the contribution made by the Italian language within the Chilean linguistic-cultural context and, finally, an analysis of the phenomena of code-mixing and, more generally, of linguistic interference generated by the contact between the Italian language and the Spanish language in Chile. The study is based on two corpora of Italian texts (written and oral) of Italian native speakers and descendants of Italians and two online questionnaires proposed to first-generation Italians and Italian descendants concerning the linguistic situation of the Italian community in Chile.

KEYWORDS: Italian, Chile, new emigration, code-mixing, diffusion.

1. Introduzione

Il presente contributo si prefigge lo scopo di approfondire la situazione della lingua italiana in Cile, considerando sia fattori storici che linguistici¹, senza avere la pretesa di delineare in modo esaustivo il percorso storico

dell'emigrazione italiana in Cile e di analizzare in profondità la situazione dell'italiano in Cile, ma rappresentando piuttosto un quadro d'insieme che ha lo scopo di delineare i maggiori filoni storici emigratori e i principali fenomeni linguistici presenti nella comunità italo-cilena. Dal punto di vista storico l'emigrazione italiana in Cile viene analizzata tenendo conto di due elementi: quello temporale e quello tipologico (§ 2).

Dal punto di vista linguistico il presente articolo si pone cinque domande di ricerca:

1. Che ruolo gioca la lingua italiana nel panorama linguistico cileno?
2. Qual è il contributo linguistico-culturale dell'italiano e dei suoi dialetti in Cile?
3. Qual è l'eredità linguistica lasciata ai discendenti di italiani in Cile?
4. I nuovi emigranti sono consapevoli trasmettitori e diffusori della lingua italiana in Cile?
5. Quali aspetti della lingua ispano-cilena sono entrati a far parte, se pur non in maniera definitiva, del repertorio linguistico dei madrelingua italiani e dei loro discendenti?

Il § 3 risponde alla prima domanda e fornisce una visione panoramica dell'offerta formativa in italiano in Cile. Per quanto riguarda, invece, la seconda domanda, il § 4 mostra qual è il contributo lasciato dalla lingua e cultura italiana nel patrimonio linguistico-culturale cileno. Di seguito, nel § 5, viene presentata la metodologia adottata per la presente ricerca. In aggiunta ai dati ufficiali italiani e cileni, infatti, in questo articolo ci si avvale dei dati ottenuti attraverso due questionari *on line*. Inoltre, per l'analisi dei fenomeni di interferenza, si fa ricorso a due corpora conte-

¹ Si tratta dell'approfondimento di un lavoro previo, incentrato prevalentemente sulla storia e attualità della comunità italiana in Cile (Gadaleta 2018).

nenti testi in italiano (orali e scritti) prodotti da italiani di prima generazione e da discendenti di italiani in Cile. La terza domanda di ricerca trova spazio nel § 6. Infine, le domande quattro e cinque trovano una risposta nel § 7, nel quale si analizza il ruolo delle prime generazioni nella trasmissione e diffusione della lingua italiana e ci si concentra su fenomeni di interferenza linguistica o di *code-mixing* riscontrati in testi in lingua italiana (orali e scritti) prodotti dalla comunità italo-cilena, tenendo in conto sia le prime generazioni (7. 1) sia i discendenti (7. 2).

2. Processi storici dell'emigrazione italiana in Cile

L'emigrazione italiana in Cile è un argomento poco studiato in Italia. La motivazione si trova principalmente nel numero limitato di immigrati italiani nella regione andina, soprattutto rispetto ad altri paesi del Sud America come l'Argentina o il Brasile. Nell'emigrazione storica si usa distinguere tra due tipologie distinte, seguendo la classificazione di Favero (1993): un'emigrazione assistita e l'altra spontanea.

L'emigrazione assistita avviene attraverso l'organizzazione di progetti di colonizzazione agricola, a carico del governo cileno o di enti statali e privati italiani. Al contrario, l'emigrazione spontanea è svincolata da piani istituzionali e semplicemente alimentata da catene familiari, in quanto legata al successo migratorio ottenuto dai familiari precedentemente immigrati. Nel caso di quest'ultima, si tratta di un'emigrazione che ha riscontrato un maggior successo economico, agevolato anche da condizioni geopolitiche più favorevoli.

La creazione di un progetto di colonizzazione agricola organizzato dal governo cileno, in collaborazione con la società privata italiana “Nuova Italia”, vede nascere il villaggio di Capitan Pastene, a seguito della concessione di terreni da parte del governo andino a 88 famiglie italiane provenienti dal modenese. L'insediamento rurale viene fondato nel 1904, originariamente con il nome di Nueva Italia, ma nel 1907 cambia il proprio nome in Capitan Pastene, in onore a Giovanni Battista Pastene, navigatore italiano che esplorò le coste cilene nel XVI secolo. Capitan Pastene rappresenta senza ombra di dubbio un caso molto particolare di colonia italiana perfettamente preservata. Si pensi che degli

attuali 4.100 abitanti, ben l'80% sono di origini italiane e che l'unica scuola dell'obbligo presente si chiama "República de Italia". Nonostante ciò, la presenza della lingua italiana si nota solo nella toponomastica, in quanto l'eredità linguistica lasciata dai coloni italiani è di tipo dialettale. Altri casi d'emigrazione assistita si hanno nel secondo dopo guerra, però la quantità di ingressi nel Paese andino rimane modesta. La causa principale si trova nel fallimento delle colonizzazioni agricole, che non hanno successo per errori di valutazione commessi dalle autorità italiane in Cile e per le difficoltà incontrate dagli agricoltori italiani, alle prese con terreni difficili e poco produttivi. Le regioni cilene coinvolte in tali progetti sono La Serena, dove si insediano famiglie provenienti dal Trentino (Grigolli 2005), e la regione di Parral, dove l'immigrazione è di origine abruzzese oltre che trentina (Nocera 2009).

Una data significativa per la comunità italiana in Cile, ma anche per la vita politica cilena è il 1821, anno in cui Pietro Alessandri arriva a Santiago del Cile per poi risiedere a Valparaíso (Gamonal 1987). La famiglia Alessandri è stata protagonista della storia politica in Cile con Arturo Alessandri e Jorge Alessandri, entrambi presidenti della Repubblica cilena tra il 1920 e il 1964. La loro storia familiare è simile a quella di molti emigrati italiani. La maggior parte degli emigrati italiani in Cile, infatti, appartengono alla seconda categoria di emigrazione, quella spontanea, caratterizzata dall'arrivo volontario nel paese andino, a seguito dell'invito o del *passaparola* di parenti e conoscenti. In altre parti del Cile, infatti, come nella regione di Tarapacá, nel 1885 si segnala già la presenza di 521 italiani. Si tratta di piccoli imprenditori e si parla d'emigrazione spontanea proprio perché svincolata da piani istituzionali e semplicemente alimentata da catene familiari. Un'altra comunità italiana molto numerosa e attiva è quella presente nella città portuale di Valparaíso, di cui si hanno notizie già nel 1838. Anche in questa regione l'emigrazione è alimentata da catene migratorie di tipo familiare (Carrera Airola 2015).

Dal 1907, anno in cui gli italiani residenti in Cile sono 13.023, al 1949, in cui sono 14.098, gli italiani rappresentano, con gli spagnoli, il gruppo europeo con più cittadini presenti sul territorio cileno. In seguito, inizia un progressivo declino. Più recentemente i dati forniti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) non differenziano le prime generazioni dalle successive e considerano italiani anche

coloro che abbiano acquisito la cittadinanza italiana, ma che siano nati in Cile. Secondo tali dati, nel 2000 gli iscritti presso l'anagrafe consolare italiana in Cile erano 34.997 e incominciano ad aumentare dopo la crisi del 2008. Gli ultimi dati disponibili, relativi all'anno 2021, stimano la presenza di italiani iscritti all'anagrafe consolare in 75.343 unità. I nuovi flussi migratori sono dovuti principalmente all'apertura di filiali da parte di aziende italiane, in settori quali l'energia, l'agricoltura, l'edilizia o le opere pubbliche. In linea generale, la *neoemigrazione* italiana in Cile possiede la maggior parte delle caratteristiche delineate da Vedovelli e Casini (2015): si tratta di un flusso migratorio prevalentemente giovanile; la lingua parlata è l'italiano *neostandard*; se sono presenti nuclei familiari essi partecipano interamente al flusso migratorio; possiedono una competenza linguistica della LS (lingua straniera) di destinazione maggiore rispetto alle generazioni precedenti d'emigrati; si pongono con consapevolezza dinanzi alla questione linguistica delle seconde generazioni, vedendo nell'italiano un punto di forza per i propri figli (si veda il § 7).

3. Presenza dell'italiano nel paesaggio linguistico cileno

L'insegnamento strutturato dell'italiano – che comprende i corsi tenuti dall'Istituto Italiano di Cultura, dalle Società Dante Alighieri, dalle università, dalle Scuole Italiane e dalle scuole di lingue – vede il Cile al 38° posto nel mondo per numero di studenti iscritti. Nel presente § verrà presentata l'offerta linguistica in ambito scolastico e a livello extra-scolastico. Partendo dall'insegnamento della lingua italiana in ambito scolastico, si segnala la promozione di corsi di lingua italiana all'interno del sistema educativo cileno, come previsto dal Decreto Legislativo 64/2017:

I corsi di lingua e cultura italiana, in passato esclusivamente a favore dei connazionali all'estero (come previsto dalla Legge 153/1971 e dal Decreto legislativo 297/1994), in virtù dell'entrata in vigore del Decreto legislativo 64/2017 si collocano ora tra gli interventi a favore della promozione della lingua e cultura italiana all'estero. Sono pertanto rivolti ad alunni sia italiani che stranieri in età scolare. Si tratta di corsi curricolari, grazie soprattutto alle intese sottoscritte con le autorità scolastiche

del Paese e di corsi extra-curriculari, che si aggiungono all’orario scolastico. Sono spesso propedeutici a quelli curriculari o di sostegno all’inserimento scolastico dei figli dei connazionali. (*Annuario Statistico 2022: 149*)²

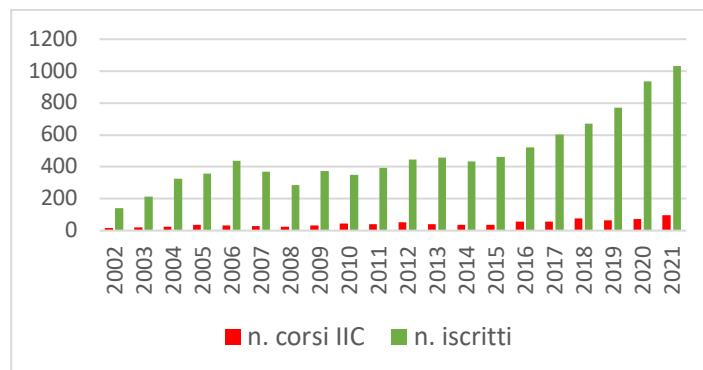
Entrando nel dettaglio, le Scuole Italiane paritarie in Cile – ossia riconosciute dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) – sono due: “Vittorio Montiglio”, a Santiago (fondato nel 1891) e “Arturo Dell’Oro” (1933), con due sedi, la più antica a Valparaíso e una più recente a Viña del Mar. Gli studenti iscritti appartengono generalmente alla quarta o quinta generazione di emigrati italiani, ma è in continuo aumento il numero di studenti cileni interessati alla possibilità di proseguire gli studi in Italia e in Europa (Gelo 2022: 33). In queste scuole paritarie la lingua italiana è introdotta in tutto il ciclo di studi (dalla scuola dell’infanzia all’ultimo anno di scuola superiore). In aggiunta, presso queste scuole si offrono “corsi di italiano a professori e genitori, i quali ogni anno sostengono gli esami di certificazione di lingua italiana CILS” (Gelo 2022: 32). Oltre che nelle scuole italiane paritarie, l’insegnamento della lingua italiana trova posto nel “Liceo Insieme” e nel “Liceo Italia” di Santiago, e nelle scuole italiane “Alcide De Gasperi” a La Serena (1991), “Giuseppe Verdi” a Copiapó (1991) e “Cristoforo Colombo” a Concepción (1992). Inoltre, esistono diverse scuole pubbliche cilene che hanno inserito la lingua italiana nella loro offerta formativa, come quelle di Lumaco (Capitan Pastene), Chillán e Penco e, dal 2018, la lingua e cultura italiana si studiano anche nel “Liceo República de Italia” di Isla de Maipo e nel “Liceo Experimental Artístico” di Santiago, entrambe nella Regione Metropolitana di Santiago.

La diffusione della lingua italiana in ambito extra-scolastico è, invece, a carico dei Letterati di italiano nelle università, delle Società Dante Alighieri (sono presenti tre Società Dante Alighieri: una a Santiago, una a Valparaíso e un’altra ad Antofagasta) e dell’Istituto Italiano di Cultura. Le Cattedre e i Letterati in Cile sostenuti dal MAECI si trovano a Santiago (in quattro università) e a Valparaíso (in un’università), senza contare i corsi di lingua italiana presenti sul territorio cileno offerti

² <https://www.esteri.it/it/sala_stampa/pubblicazioni-e-book/archivio_annuario>.

da università cilene³ senza il sostegno economico del MAECI. Un altro canale istituzionale che promuove la lingua e cultura italiana nel mondo è l'Istituto Italiano di Cultura (IIC), ufficio all'estero del MAECI. In Cile è presente nella capitale e ha visto un incremento esponenziale della richiesta di corsi di lingua e cultura italiana nell'ultimo ventennio (*Figura 1*). Dall'Archivio dell'Annuario Statistico del MAECI è possibile, infatti, ottenere il numero di corsi offerti dall'IIC dal 2002 al 2021, riscontrando che all'inizio del nuovo millennio i corsi offerti erano 17, con 141 iscritti, mentre nel 2021 il numero di corsi si è quintuplicato, con l'IIC che è arrivato a offrire 95 corsi (grazie anche all'offerta *online*), con un totale di 1.030 apprendenti d'italiano.

Figura 1 - Evoluzione del numero di corsi proposti e degli iscritti presso l'IIC di Santiago.



In conclusione, sorge spontaneo domandarsi quale ruolo giochi attualmente la lingua italiana in Cile. Sia i dati raccolti attraverso i questionari, sia i dati ufficiali sembrano dimostrare che la presenza dell'italiano in Cile è esigua, soprattutto se comparata con altre lingue europee. Dai dati raccolti attraverso il secondo questionario emerge quali siano le principali cause:

- *Non è vista come una lingua per il lavoro;*

³ Le università sono: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad Andrés Bello.

- *L'accesso ai corsi d'italiano non è facile in tutte le regioni e può comportare costi elevati;*
- *È una lingua di cultura, arte, lontana dagli affari come l'inglese;*
- *È considerata una bella lingua, ma purtroppo poco utilizzabile;*
- *L'offerta linguistica dell'italiano si potrebbe arricchire di più unendo in rete le scuole e l'Istituto Italiano di Cultura con le altre regioni dove ci sia una comunità italiana residente, e non soltanto per un gruppo privilegiato.*

4. L'italiano e i suoi dialetti come lingue del patrimonio e della cultura

Un risultato evidente del contatto tra diverse lingue, dialetti e culture è l'introduzione di prestiti lessicali “cioè l'adozione di un segno linguistico, inteso come unione di significato e significante, da una lingua-modello a una lingua-replica” (Del Negro & Guerini 2007: 52-53) e di forestierismi (Jordan Núñez 2014), ossia parole in uso nella lingua-modello, ma non ancora entrate a far parte della lingua replica in modo stabile e definitivo. Occorre sottolineare, infatti, che il forestierismo è la prima tappa per la quale passa un prestito. Affinché un forestierismo diventi un prestito è necessario che si integri nel sistema linguistico della lingua replica. La Real Academia Española classifica i prestiti (*préstamos*) e i forestierismi (*extranjerismos*) in due gruppi: “crudos” e “adaptados”, ossia, nel nostro studio, parole italiane e parole italianeggianti (o *castellanizadas*).

Bobadilla e Soriani (1983), nel tentativo di delineare il contributo culturale italiano, sottolineano che la presenza italiana nella cultura cilena è prima di tutto indiretta, frutto dell'influenza culturale, scientifica e artistica del millennio passato. I termini e le espressioni italiane (o *italian sound*) si riferiscono soprattutto all'industria e al commercio. La terminologia italiana, infatti, conserva un certo prestigio internazionale in alcuni settori commerciali come l'abbigliamento e la gastronomia. Nell'analizzare “*los italianismos*” presenti nella lingua spagnola del Cile, Bobadilla e Soriani (1983: 87-88), si concentrano sia su “*terminós*

italianos recién introducidos en la variedad estándar” sia sui prestiti che conservano “la estructura italiana – gráfica, de pronunciación y/o semántica – o ya castellanizados”, denominando le prime “*palabras italianas*” e le seconde “*palabras castellanizadas*”, ossia parole che hanno già adottato la grafia spagnola. Bobadilla e Soriani distinguono diverse categorie di termini italiani o spagnoleggianti nello spagnolo del Cile, relativi alla cucina e al cibo (es., *parmesano*, *lasaña*, *osobuco*), relativi alle bevande (es., *capuchino*), nomi di locali commerciali (es., La Dolce Vita), espressioni generali di uso comune, come per esempio “*buon giorno per la mattina*” (1), che sebbene suoni come italiana, è un’espressione cilena e non italiana (di fatto in italiano risulta rara) e lessico generale (es., *capo*, *escuadra*). Infine, Prieto (1993) stabilisce una cronologia nell’ingresso del lessico italiano o di origine italiana nel panorama linguistico cileno, soprattutto nella stampa e nella letteratura, partendo dal secolo XV (es., *anchoa*) con 27 unità lessicali, definite *préstamos culturales históricos*, al secolo XX (es., *brócoli*) con 245 unità lessicali, denominate *préstamos culturales recientes*.

(1) Buongiorno per la mattina para todos nuestros amigos y fieles clientes⁴

Dalle risposte date in spagnolo al secondo questionario e da esempi estratti dalla rete sociale Facebook, viene presentata nella *Tabella 1* una visione d’insieme della presenza e dell’influenza dell’italiano sulla lingua ispano-cilena. A tali dati si aggiunga il lavoro di Jordan Núñez (2014), che analizza i prestiti lessicali presenti nei giornali cileni e che mostra come i termini italiani assunti come *préstamos crudos* sono legati al mondo dello sport, mentre, invece, gli *extranjerismos adaptados* riguardano ambiti semanticamente più ampi e sono soprattutto prestiti antichi.

Tabella 1 - Termini o espressioni coinvolti nei fenomeni di interferenza linguistica nella produzione orale e scritta dove lo spagnolo è la lingua dominante.

Campo semantico	Termini italiani/“spagnolizzati”
vita quotidiana	capo, facha (per “faccia”), tómbola, nonno
nomi propri	Scuola

⁴ Da una pagina Facebook di un ristorante cileno di Santiago, 2019.

burocrazia, politica	parità scolastica
cibo	osobuco, espaguettis, lasaña, gelato
sport (calcio)	finta
saluti	ciao/chao
Parti del discorso	Termini italiani/“spagnolizzati”
parti invariabili: preposizioni, congiunzioni (locuzioni congiuntive), interiezioni e avverbi	ecolecuá (da “eccolo qua”), mamma mia
parti variabili: verbi e aggettivi	grotesco (per “grottesco”), bravo
Espressioni idiomatiche	Espressioni italiane/“spagnolizzati”
modismi	¿cómo estái?

5. Metodologia e partecipanti

Con lo scopo di raccogliere dati riguardanti la comunità italo-cilena, i suoi repertori linguistici e le sue abitudini linguistiche, la scelta è ricaduta sull’adozione di due questionari somministrati *online*. Il primo questionario, intitolato “Italiani in Cile – 1^a generazione”, è stato completato da 132 italiani di prima generazione residenti in Cile e la raccolta dati è avvenuta nel biennio 2016-2017. Le domande poste agli intervistati sono state nove, di cui le prime sei biografiche (esso, età, regione italiana di provenienza, regione cilena di residenza, tempo di permanenza in Cile, motivazione dell’emigrazione in Cile), mentre le ultime tre relative alla lingua in uso quotidianamente nel contesto familiare, all’idea di trasmettere l’italiano ai propri discendenti e all’intenzione di tornare a vivere in Italia. La lingua di tale questionario era l’italiano e tutte le risposte sono state date in italiano.

Analizzando nel dettaglio i dati raccolti risulta che le regioni italiane d’origine più rappresentate sono state la Lombardia, il Veneto, il Lazio e l’Emilia-Romagna; la fascia d’età più rappresentata è stata quella tra i 31 e i 40 (35,8%), seguita dalla fascia tra i 18 e i 30 (33,6%) e da quella tra i 40 e i 55 (28,4%); la maggior parte dei partecipanti era di genere maschile (54,6%) e all’epoca risiedeva in Cile da meno di tre anni. I neo-emigrati italiani risiedevano soprattutto nella Regione Metropolitana

di Santiago, seguita dalla Regione di Valparaíso. Dato che la principale ragione che ha spinto i neo-emigrati a emigrare in Cile è stata di carattere personale e affettivo, non risulta strano che la prima lingua parlata nel contesto domestico non sia l'italiano, bensì lo spagnolo. Nonostante ciò, però, più dell'80% degli intervistati ha dichiarato che insegna (o ha intenzione di insegnare nel futuro) l'italiano ai propri figli. Infine, l'ultima domanda del questionario riguardava la volontà di ritornare a vivere in Italia e il 50% dei partecipanti ha risposto positivamente, mostrando la propria intenzione di ritornare in Patria.

Il secondo questionario, intitolato “Italiano in Cile/Italiano en Chile” (proposto *online* nel biennio 2020-2021), ha ampliato il target dei partecipanti, coinvolgendo 302 persone, tra cui italiani di prima generazione (25,9%), italo-cileni di seconda generazione (22,7%) e di terza e quarta generazione (51,4%). In quest'ultimo questionario l'attenzione si è concentrata soprattutto sulle caratteristiche linguistiche della comunità italo-cilena. Le domande sono state divise in cinque sezioni. La prima parte riguardava il repertorio linguistico degli informanti: la loro lingua materna (il 71,2% considerava lo spagnolo come L1)⁵, il numero di lingue parlate (generalmente due, tra cui lo spagnolo, l'italiano, l'inglese, il francese o il portoghese), la lingua parlata in ambito domestico (lo spagnolo per il 92% degli intervistati) e la volontà di trasmettere l'italiano ai propri figli (57% di risposte affermative).

La seconda sezione era inerente alle ragioni per cui gli informanti ritenevano fosse importante la trasmissione della lingua italiana alle future generazioni. Le prime tre motivazioni si riferivano: a) alla volontà di mantenere viva l'identità culturale e linguistica italiana, b) alla possibilità di comunicare con i familiari italiani e, infine, c) all'opportunità che la conoscenza dell'italiano avrebbe potuto rappresentare dal punto di vista lavorativo e accademico. La terza parte era prettamente linguistica e richiedeva agli intervistati di valutare se esistessero varietà linguistiche distinte all'interno della comunità italiana in Cile, in particolare, se notassero differenze nell'italiano parlato dalle diverse generazioni di emigrati italiani (solo il 28,1% ha riscontrato tale differenza). I punti dove

⁵ Tale dato è in linea con la tipologia di partecipanti. Inoltre, è emerso che per due informanti, uno di prima e l'altro di seconda generazione, il dialetto genovese fosse considerato come la propria L1.

era possibile riscontrare maggiormente tale differenza sono stati individuati nell'uso di dialetti, nell'adozione di varietà regionali e nell'impiego di un italiano "spagnoleggiante".

La quarta sezione riguardava l'interferenza linguistica, con una prima domanda sulla percezione di tale interferenza nelle produzioni orali e scritte della comunità italo-cilena (il 79,5% ha affermato che tale fenomeno è presente nel parlato della comunità); la seconda domanda era relativa alla tipologia dei fenomeni d'interferenza individuati dagli informanti: a) a livello lessicale (79,5%), b) nell'intonazione e nell'accento (15%), c) a livello sintattico o morfologico (5,5%). Relativamente al lessico è stata proposta una domanda riguardo alla tipologia di parole che sono oggetto di scambio tra lo spagnolo e l'italiano (e viceversa). Gli informanti hanno risposto mettendo al primo posto le parole che si riferiscono ad oggetti (41%), seguite dalle parole per unire le frasi tra loro e/o le parti interne di una frase, come per esempio i connettivi, le preposizioni, le congiunzioni, gli avverbi, etc. (32%). Mentre il 26% dei partecipanti ha sottolineato come alcuni verbi possano generare fenomeni d'interferenza, soprattutto quelli con significante simile, ma significato differente (i cosiddetti "falsi amici"). Infine, l'1% è rappresentato da espressioni idiomatiche e modi di dire (*modismos y expresiones que dan énfasis*). L'ultima domanda del questionario richiedeva di contribuire con un'opinione personale rispetto alla situazione odierna della lingua italiana, il cui esito ha rilevato un diffuso pessimismo rispetto al prestigio e alla diffusione della lingua italiana in Cile. Tale questionario è stato proposto in versione bilingue (italiano/spagnolo) e la maggior parte delle risposte è stata data in lingua spagnola.

In parallelo con i due questionari, sono stati creati due corpora con lo scopo di analizzare i fenomeni di interferenza tra l'italiano e lo spagnolo cileno; in aggiunta, sono state prese in considerazione anche le produzioni scritte in spagnolo di discendenti di italiani, estratte dal secondo questionario e da Facebook, con lo scopo di analizzare fenomeni d'interferenza, laddove elementi linguistici propri dell'italiano compaiono in testi in lingua spagnola (si veda il § 4). Pe quanto concerne i corpora, il primo corpus (CORPUS I) raccoglie testi prodotti da italiani di prima generazione, mentre il secondo (CORPUS II) include testi prodotti da discendenti di italiani in Cile. I testi raccolti sono sia di natura scritta,

ossia interviste a membri della comunità italiana in Cile e testi tratti dai mezzi comunicazione, sia orali, tratti da interviste o *podcast* delle radio italiane in Cile. Un terzo tipo di testi raccolti sono stati estratti dal *social network* Facebook (in particolare, dalle pagine Facebook di gruppi di italiani o italo-cileni residenti in Cile). Per quanto si tratti di testi graficamente scritti (scritto digitato), come Pistolesi (2004) sottolinea, possiedono alcuni tratti tipici del parlato come l'informalità, la trascuratezza testuale e il ritmo incalzante dei turni conversazionali. Ferrini (2020: 52-53) delinea le particolarità linguistiche delle pagine Facebook aggregative di emigrati italiani:

Presentano occorrenze di lessico fondamentale, ad alto uso e alta disponibilità; giustapposizioni di varietà regionali; presenza dei dialetti e di altre lingue; ipoarticolatezza; errori grammaticali; uso interpuntorio emotivo [...]; occorrenze di code switching, interferenze e fenomeni tipici delle lingue di contatto.

6. Quale eredità linguistica per i discendenti di italiani?

Per quanto riguarda la componente linguistica della vecchia emigrazione italiana in Cile si trattava soprattutto di un'emigrazione dialettofona. Di fatto i primi stanziamimenti avevano caratteristiche regionali molto omogenee, si pensi ai liguri nella Regione di Valparaiso⁶. Ne consegue che emergano due caratteristiche linguistiche principali nell'emigrazione storica: la predominanza del dialetto sull'italiano e la tendenza a non trasmettere la lingua ai propri discendenti, nella convinzione che con l'adozione della lingua del Paese ospitante l'integrazione dei propri figli sarebbe stata più veloce ed effettiva. Come evidenzia De Renzo (2021: 140) nelle vecchie generazioni di emigrati la lingua più usata era quella del Paese ospitante, mentre:

L'uso esclusivo dell'italiano e dei dialetti risultava minoritario e presente solamente nelle fasce d'età più anziane. Le giovani generazioni dei figli e dei nipoti usavano prevalentemente la lingua del Paese ospite, una

⁶ Toso (2007: 143) sottolinea l'apporto “di matrice essenzialmente ligure”.

quota minoritaria vi affiancava talvolta l’italiano, mentre la conoscenza del dialetto si andava diradando fino quasi a scomparire (2021: 140).

Di modo tale che il dialetto è rimasto vivo solo in frasi idiomatiche (2). Difatti, alla domanda posta alle prime generazioni relativa alla lingua italiana usata dalla comunità italo-cilena, solo il 7% riscontra che i discendenti di italiani usino il dialetto o una variante regionale dell’italiano.

(2) *Quello è il problema. Se magnano de tutto.* (Corpus II)

Inoltre, Bagna (2011) sottolinea che in diversi Paesi del Sud America, tra cui il Cile, l’italiano (e il dialetto) scompaiono dopo la prima generazione, lasciando spazio solo allo spagnolo. Tale dato trova riscontro nelle testimonianze raccolte presso la comunità italo-cilena.

- (3) Non si parla, mi nonno é italiano e mai ci ha parlato a noi in italiano.
(Corpus II)
- (4) Parlano italiano bene solo gli italiani arrivato negli ultimi 20 anni.
La comunità Italo/cilena tendenzialmente conosce poco la lingua e spesso usano il dialetto dei nonni. (Corpus I)
- (5) Muchas familias mantienen el uso del dialecto en casa. (2° questionario)
- (6) Durante mi juventud, en mi casa se hablaba más dialecto que italiano. (2° questionario)
- (7) Creo que se ha ido perdiendo. (2° questionario)
- (8) Poco a poco se va diluyendo. (2° questionario)

Un discendente italiano spiega perfettamente la situazione della lingua italiana in Cile:

Al llegar menos inmigrantes italianos que en Argentina, existe menos influencia cultural de ellos en Chile. Como por ejemplo en las “pizzas”, el “gelato”, en los tragos, etc. Lo mismo pasa con la lengua, han sido heredadas sólo algunas palabras como “éccolle qua” o “ciao” (adiós). Los chilenos en general están desfamiliarizados con la verdadera cultura italiana y sobre todo con su lengua. En mi caso he heredado de mi abuelo la entonación de las palabras, el uso menos pronunciado de la “J”, incluso ademanes y oratoria. En los últimos 15 años creo, se ha multiplicado el acceso a la cultura italiana a través de las redes sociales

y Youtube. Donde la gente ve cantantes como Laura Pausini, Eros Ramazzotti y Andrea Bocelli, grandes exportadores de la cultura italiana, es así que algunos chilenos se han interesado en aprender más la lengua italiana. Chile se encuentra débil en la difusión de la lengua italiana, sobre todo en las capas más bajas de la sociedad. (2º questionario).

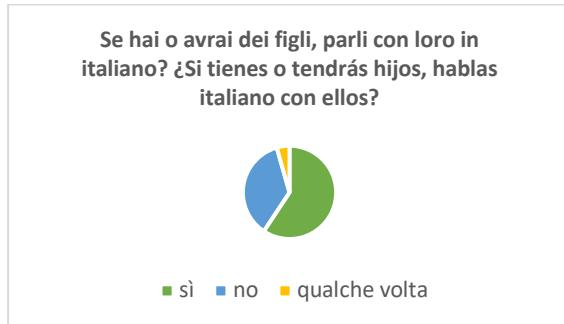
Un italiano di seconda generazione alla domanda “Che tipo di parole spagnole/italiane introducono gli italo-cileni quando parlano italiano e/o spagnolo?” racconta che nella Scuola Italiana, all’epoca in cui la frequentava, esisteva il cosiddetto “*ciamuggio* lingua parlata dai miei compagni di scuola che sarebbe parlare come italiano con delle parole in spagnolo ‘italianizzate’, es. con tante doppie dove nella parola in spagnolo non ci sono” (Corpus II). Inoltre, un discendente di italiani sottolinea come si verifichino casi di “*traduzione all’italiano di parole spagnole ma che nell’italiano dell’Italia non vengono usate*” (CORPUS II), come nel caso della parola spagnola *muñeca* (intesa come giocattolo) che viene tradotta in italiano come *polso* invece che come *bambola* o viceversa.

7. I neo-emigrati, i discendenti italo-cileni, l’italiano e la lingua spagnola-cilena

Una delle domande alla base della presente ricerca è se i nuovi emigranti siano consapevoli trasmettitori e diffusori della lingua italiana in Cile. A tal proposito, analizzando i dati raccolti attraverso il primo questionario, risulta che il 93% degli *under 40* sentano la necessità di insegnare l’italiano ai propri figli – anche se solo il 38% parla esclusivamente italiano nell’ambito familiare – e che le due motivazioni principali siano legate alla conservazione delle proprie radici (59%) e al mantenimento dei contatti con la famiglia in Italia (27%). Un dato differente risulta se si considerano i discendenti di italiani, come risulta dal secondo questionario, nel quale alla domanda “Se hai dei figli parli con loro in italiano”, solo il 59% dei partecipanti ha risposto affermativamente. Di questo 59% il 40% è di prima generazione, ne consegue

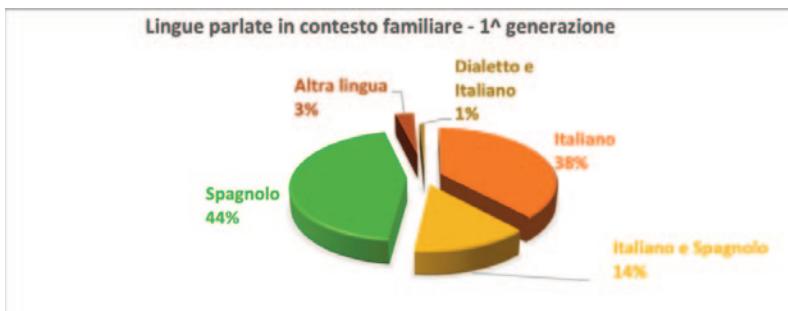
che solo un discendente italiano su 3 parla o parlerebbe italiano con i propri figli.

Figura 2 - Risposte alla domanda "Se hai dei figli parli con loro in italiano?".



Se la volontà di trasmettere l'italiano ai propri figli è dominante nella prima generazione, l'uso della lingua italiana in ambito familiare non lo è altrettanto, come si evince dalla *Figura 3*. I dati raccolti attraverso il primo questionario dimostrano che solo nel 38% dei casi gli informanti parlino italiano in famiglia. Tale caratteristica non cambia nel secondo questionario, dal quale però emerge che sebbene lo spagnolo sia la lingua dominante, il 45% degli informanti (di 1^a, 2^a, 3^a e 4^a generazione) alterni lo spagnolo con l'italiano in ambito domestico.

Figura 3 - Le lingue parlate in contesto familiare dalla prima generazione di emigrati italiani in Cile.



7.1. L'interferenza linguistica nella prima generazione di emigrati italiani in Cile

Un altro elemento di interesse per la presente ricerca è l'interferenza linguistica all'interno della comunità linguistica italo-cilena. Nel questionario del 2020-2021, a tale scopo, è stata proposta una domanda riguardante i fenomeni d'interferenza tra le due lingue (italiano e spagnolo-cileno). Con interferenza in linguistica si intende un fenomeno in cui emergono spontaneamente variazioni lessicali, sintattiche e fonologiche nella produzione di un parlante (bilingue o apprendente di una seconda lingua) che risentono chiaramente dell'influenza di un'altra lingua (Casadei 2001: 60). Le risposte date dagli informanti relativamente a tale fenomeno linguistico hanno mostrato che gli italiani e i loro discendenti considerino che la principale fonte di influenza tra le due lingue sia lo scambio lessicale (si veda il § 5), seguito dalla pronuncia e, infine, da cambiamenti che coinvolgano la sintassi delle frasi (sintassi marcata e l'ordine delle parole nelle frasi) (9).

(9) io anche, *qualche mail anche al Quirinale*. (Corpus I)

Relativamente alla tipologia di parole spagnole introdotte quando si parla in italiano – in linea con quanto emerso dal secondo questionario – l'analisi dei corpora ha riscontrato che il lessico attinente a parole quotidiane e oggetti è quello più adottato nelle proprie produzioni in italiano, seguono le parole che sono utilizzate per unire le frasi tra loro e/o le parti interne di una frase, come connettivi, preposizioni, congiunzioni, avverbi, etc. I verbi, soprattutto verbi con significante simile ma significato differente (per es. salire/*salir*) rappresentano un quarto dei casi d'interferenza; infine, le espressioni idiomatiche e i modi di dire rappresentano l'ultima tipologia d'interferenza per numero di occorrenze. In linguistica, tale fenomeno di scambio tra due lingue si chiama *code-mixing* e si verifica quando un parlante usa entrambe le lingue nella stessa frase oppure nella stessa conversazione (*code-switching*). Nei dati raccolti per la presente ricerca, è stato riscontrato, infatti, che una parola (o più di una) della lingua B (in questo caso lo spagnolo-cileno) sia entrata a far parte della produzione nella lingua A (italiano), anche solo momentaneamente (giusto il tempo della produzione orale e scritta). Il *code-*

switching e il *code-mixing* sono ritenuti fenomeni tipici dell'oralità, ma data la natura ibrida della scrittura digitale a metà strada tra lo scritto e il parlato, non resulta anomala la loro presenza.

Tali fenomeni di scambi lessicali e *code-mixing* sono spesso spinti dalla necessità che la comunicazione ha di essere efficace ed effettiva, comunicando nel minor tempo (se orale) e spazio (se scritto) possibile. Molti informanti del secondo questionario, infatti, sottolineano come molto spesso le parole spagnole (e cilene) sono utilizzate invece del loro corrispettivo italiano o perché più efficaci semanticamente o perché riguardano un termine specifico che in italiano sarebbe reso solo attraverso una parafrasi. Inoltre, molte espressioni idiomatiche o interazioni proprie dello spagnolo-cileno non sempre hanno un esatto corrispondente nella lingua italiana oppure sono più efficaci, hanno una maggiore forza comunicativa e una funzione pragmatica più immediata in spagnolo piuttosto che in italiano.

(10) *Alcuni cilenismi sono molto comodi per me, e mi sono abituata ad usarli così bene che a volte non riesco a ricordare come posso rendere lo stesso concetto in italiano.* (Corpus I)

Un altro aspetto, solo accennato nei dati raccolti, ma che ha un forte valore sociolinguistico e meriterebbe di essere approfondito, è quanto emerso dalla testimonianza di un emigrato di prima generazione: “*quando parlo con i bilingue mischio molto di più che quando parlo con qualcuno che parla solo una delle due lingue*” (Corpus I). Per la maggior parte delle occorrenze analizzate si tratta, infatti, di fenomeni d’interferenza propri di una comunità linguistica molto specifica, composta da italiani residenti in Cile, che comunicano tra di loro attraverso un canale virtuale (gruppi Facebook).

- (11) Avete consigli su come muovermi oppure tento la suerte e spendo sti 500€ A/R? (Corpus I)
- (12) Era ironico hermano (Corpus I)
- (13) Io sempre faccio una assicurazione quando viaggio... (Corpus I)
- (14) Noi pure vorremmo poter andare a salutare la nostra famiglia in Italia, nel verano cileno... non li vediamo da una vita... (Corpus I)
- (15) Per certo, quelli che son rimasti poi, ebbero... trionfarono. (Corpus I)

- (16) Abbiamo bisogno di reapuntar soprattutto la mineria senno' qui andiamo tutti a pique! (Corpus I)
- (17) Ricordate: lápiz pasta azul tipo bic!! (Corpus I)
- (18) Buon giorno a tutti. Consulta ...Chi di voi sin dall'inizio di un contratto di lavoro in cile ha aderito alla ley 18.156 per stranieri e tecnici prifessionali ...Rispetto al pagamento de las "cotizaciones" all Afp ... (Corpus I)
- (19) X saran pure le loro usanze ma...Oggi ho fatto il risotto coi funghi e alla mia compagna è venuto in mente di metterci un po' di tartufo. Le ho detto ok ma solo nei nostri piatti che i tuoi ci aggiungono chissà quale salsa sopra e io finisco al telegiornale. Avevo ragione infatti hanno aggiunto una salsa al merkén sopra il loro risotto (Corpus I)
- (20) Vogliamo parlare di suoceri? Sono in quarantena a Constitución, oggi ho fatto noche de pizza e ho portato un assaggino di parmigiano per tutti, nessuno l'ha voluto provare, son bien porfiados, finche il figlio (mi pololo) non gli ha detto che era considerato patrimonio dell'umanità per convincerli a provarlo. (Corpus I)

7.2. L'interferenza linguistica nei discendenti di italiani e l'uso di cilenismi nella comunità italiana

Tale interferenza lessicale, soprattutto con valore semantico, si riscontra anche nelle produzioni orali e scritte delle 2^a, 3^a e 4^a generazione, per le quali l'italiano è una *Heritage Language* (Corpus II):

- (21) Buongiorno, ti desidero una bella settimana. (Corpus II)
- (22) In Santiago si, infatti. (Corpus II)
- (23) da una parte... d'altra parte. (Corpus II)
- (24) Questa era la città di Santiago nel tempo che mio bisnonno Giuseppe è vissuto in Cile. (Corpus II)
- (25) Grazie per il tuo cordiale saluto di Capodanno, che contraccambio lo stesso a te. (Corpus)

Come è stato evidenziato, nei due corpora si trovano numerosi casi di integrazione di singole occorrenze lessicali di una lingua A all'interno

di enunciati grammaticalmente costruiti secondo le regole della lingua B. In particolare, sono stati trovati diversi prestiti spagnoli e cilenismi, adottati soprattutto in quanto si tratta di “parole specifiche che non hanno la stessa forza nell’altra lingua” (CORPUS I) o non possiedono un termine equivalente, ma debbono essere rese in italiano attraverso l’uso di più parole insieme, come, per esempio, la parola *once*⁷. Nella *Tabella 3* sono elencati i termini o le espressioni spagnole-cilene presenti nella produzione orale e scritta di prime generazioni di italiani e di discendenti di italiani.

Tabella 2 - Termini o espressioni coinvolti nei fenomeni di interferenza linguistica nella produzione orale e scritta dove l’italiano è la lingua dominante.

Campo semantico	Termini spagnoli/cileni
vita quotidiana	verano, lápiz pasta azul, barrio, pantallazo, hermano, cuarentena, once, cotidiana
nomi propri	Chile
burocrazia, politica	apruebo, rechazo ⁸ , matrícula, domiciliado, permanencia, orden de pago, trámite, golpe militar, municipalidad, comuna, papel notarial
cibo	palta, completo, merkén, piscola ⁹
sport (calcio)	
turpiloquio	cagando la onda
Parti del discorso	Termini spagnoli/cileni
parti invariabili: preposizioni, congiunzioni (locuzioni congiuntive), interiezioni e avverbi	entonces, ya po, nomás, pucha

⁷ La *Once* o *onces* è simile all’ora del tè inglese. Si tratta di bere un tè o un caffè accompagnati da pane con burro o con marmellata o con formaggio e prosciutto, eventualmente con l’aggiunta di frutta o avocado. Si svolge nel tardo pomeriggio e a volte sostituisce la cena.

⁸ Nel 2020 si è tenuto un referendum costituzionale in Cile. Lo scopo era abrogare la Costituzione voluta da Pinochet nel 1978. Le due opzioni erano *apruebo* o *rechazo*.

⁹ Il *completo* è una versione cilena dell’*hot dog*; Il *merkén* o *merquén* è un condimento preparato con *ají cacho de cabra* (un tipo di peperoncino). È tradizionale della cucina *mapuche* e si è diffuso nella gastronomia cilena; La *piscola* è un cocktail popolare cileno che consiste in una miscela di *pisco* (simile a una grappa d’uva) e di una bevanda a base di cola.

parti variabili: verbi e aggettivi	aportar, propio, buen, quiero
Espressioni idiomatiche	Espressioni spagnole/cilene
modismi	ná que ver
espressioni d'enfasi	maldita sea y maldito SII ¹⁰
modi di dire, proverbi	siempre adelante, tengo la suerte

Come si evince dalla *Tabella 3* nei dati raccolti è stata riscontrata un'ampia presenza di cilenismi, la cui definizione è ben spiegata di seguito. Rabanales (1953: 39) entiende por chilenismo toda expresión originada en Chile desde cualquier punto de vista gramatical: morfológico, lexicogenésico, sintáctico, fonético, ortográfico, semasiológico y estilístico, y distingue entre los chilenismos de base española y los de base no española (indígena o extranjera). De hecho, Rabanales (1992) describe el español de Chile como variante formada por voces peninsulares, criollas, indígenas, mestizas y extranjeras. Las peninsulares son las voces patrimoniales y comunes a todo el mundo hispánico. Incluye, también, en este primer grupo, algunas voces que son consideradas arcaísmos en España pero que se siguen utilizando en la variante chilena (como alcuza por vinagreras o fierro por hierro) y voces de distintas regiones españolas o provenientes del resto de lenguas habladas en la península Ibérica, como gallegismos y portuguesismos (corpiño o chubasco), leonesismos (rengó por cojo) o andalucismos (barrial por barrizal o pollera por falda). Las criollas son voces del español que, en Chile, se emplean con un significado diferente y que, por tanto, Rabanales considera chilenismos semasiológicos (volantín por cometa, ampolla por bombilla, ya por sí o las expresiones “no más” por solamente o “al tiro” por inmediatamente). Las voces indígenas se utilizan, sobre todo, para designar conceptos de la flora, fauna y cultura amerindias. Los indigenismos, para Rabanales, son voces arahuacas, taínas, caribes, nahuas y, sobre todo, quechuas (callampa por seta, choclo por maíz o guagua por bebé), aimaras (cholo por mestizo o palta por aguacate) y mapuches (guata por barriga, laucha por ratón o cahuín por chisme) (Jordan Núñez 2014: 73-74).

Alcuni esempi tratti da entrambi i corpora, sebbene maggiormente presenti nel CORPUS I, dimostrano l'utilizzo di cilenismi nell'uso della

¹⁰ In questo caso il gioco di parole si ha tra il verbo “sea” e il “SII”, *Servicio de Impuestos Internos* cileno.

lingua italiana all'interno del gruppo Facebook di appartenenza. È prematuro parlare di prestiti lessicali, piuttosto in questo caso si può adottare il termine inglese “*casuals*” (Gusmani 2015 [1981]: 18), ossia “citazioni occasionali di parole straniere, spesso dettate da motivi contingenti come quello di creare un po' di ‘colore’ locale. [...] Possono indubbiamente trasformarsi con l'andar del tempo in autentici prestiti” ma finché sono solo richiami alla cultura locale (“citazioni” secondo Gusmani) “non presuppongono alcuna reale interferenza tra le due lingue”.

- (26) La palta anche nella pizza, ma anche no! (CORPUS I)
- (27) Domanda da un milione (di pesos, nomás): domenica se vado a La Vega ci trovo qualcuno/qualcosa o sarà chiuso causa elezioni? (Corpus I)
- (28) Mi potete consigliare al tiro un locale bkn al barrio italia? (Corpus I)
- (29) Ce ne torniamo in Italia a fine mese e vendiamo e regaliamo tutto. Qui la prima tranche di cose in offerta da subito. Articoli per mujeres embarazadas o con guagua! (Corpus I)
- (30) Manda un email (può essere anche in Italiano) alla Paula. (Corpus I)
- (31) Buona festa del completo. (Corpus I)
- (32) Un saluto X e vi aspettiamo a “onces” il 20. (Corpus II)
- (33) Ya po!!! Stanco dell'idiosincrasia cilena? (Corpus I)
- (34) Pucha...l'avessi saputo prima ti compravo libro e portachiavi!!! (Corpus I)

Nel presente studio non si considera l'interferenza tra le due lingue a livello fonetico, d'intonazione e accento, sebbene gli intervistati del secondo questionario abbiano ammesso che un aspetto in cui si nota l'interferenza tra italiano e spagnolo è la diversa pronuncia di singole parole (per esempio “pizza” pronunciata come /piza/ e non /pittsa/) o l'intonazione differente data alle frasi (12% dei casi d'interferenza).

- (35) Los chilenos creen poder hablar italiano terminando las palabras en vocales y cambiando la entonación de la frase. (CORPUS II)
- (36) Aunque correcto gramaticalmente, el italiano de la colectividad tiene claro acento español. (CORPUS II)

8. Conclusioni

Il presente articolo analizza quale ruolo ricopra la lingua italiana nel panorama linguistico cileno, evidenziando che nonostante la richiesta di corsi di lingua italiana (erogati dall’Istituto Italiano di Cultura) sia in aumento negli anni, l’offerta all’interno del sistema scolastico cileno è in calo e la lingua italiana si trova a competere con altre lingue europee più attrattive soprattutto in ambito lavorativo. Per quanto riguarda, invece, il contributo linguistico-culturale dell’italiano in Cile, nel § 4 è stata evidenziata la presenza di prestiti lessicali provenienti dall’italiano che ormai fanno parte del patrimonio culturale cileno (ma anche di altre varietà di spagnolo), siano essi prestiti “crudos” o “adaptados”, mostrando come settori specifici quali l’arte, la musica, l’abbigliamento e la cucina abbiano contribuito all’adozione permanente di parole italiane o italianeggianti.

Relativamente all’eredità linguistica lasciata dalla vecchia emigrazione ai propri discendenti, la presente ricerca sottolinea come l’uso del dialetto d’origine e dell’italiano nel contesto familiare siano stati fenomeni minoritari all’interno delle comunità della vecchia emigrazione. L’esigenza di integrarsi il più rapidamente ed efficacemente possibile, le scarse possibilità di contattare i familiari italiani, e la natura esogamica delle relazioni della vecchia emigrazione hanno reso la diffusione e trasmissione della lingua italiana (delle sue varietà regionali e dei dialetti) molto difficile. Tale aspetto è totalmente assente nella neoemigrazione, dove al contrario, i nuovi emigrati sono consapevoli trasmettitori della lingua italiana.

Per quanto concerne gli aspetti della lingua ispano-cilena che sono entrati a far parte del repertorio linguistico della nuova emigrazione italiana in Cile (ma anche dei discendenti italo-cilensi), si segnalano gli elementi lessicali e i *tag-switches*¹¹. Solamente uno studio longitudinale potrà dimostrare se il lessico utilizzato sporadicamente dagli italiani in Cile sia entrato a far parte definitivamente del loro vocabolario d’uso quotidiano, diventando un prestito lessicale, o se si tratti di un fenomeno

¹¹ Del Negro e Guerini (2007) definiscono il *tag-switches* come un fenomeno in cui un segmento commutato da una lingua all’altra coincide con un’interiezione, come nel caso di alcuni cilenismi (si vedano gli esempi 31 e 32).

passeggero. Inoltre, una futura analisi potrà tenere in considerazione altri elementi non presenti in questa ricerca, come per esempio la correlazione tra la diffusione di tali fenomeni d'interferenza e la durata della permanenza delle prime generazioni di italiani in Cile, oppure il livello esatto di competenza linguistica in italiano da parte delle seconde, terze e quarte generazioni di italiani in Cile.

Bibliografia

- BOBADILLA F.; BIENATI A.; BORGHETTI C. 2021, “Alternanza di codice tra lingue franche: il caso di un gruppo Facebook plurilingue” *EL. LE* 10/1, 53-71.
- BOBADILLA F.; SORIANI R. 1983, “Presencia De Italia En La Cultura De Chile”, *Revista Chilena De Humanidades* 4, 81-92.
- CARRERA AIROLA L. 2015, *Italianos en Chile: un proceso de inmigración y retorno*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- CASADEI F. 2001, *Breve dizionario di linguistica*, Roma, Carocci.
- DE RENZO F. 2021, “Le dinamiche in atto nell’italiano all'estero tra vecchie e nuove emigrazioni”, B. Coccia, M. Vedovelli, M. Barni, F. De Renzo, S. Ferreri, A. Villarini (a cura di), *Italiano2020: lingua nel mondo globale*, Roma, Editrice Apes, 135-150.
- DEL NEGRO S.; GUERINI F. 2007, *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Roma, Aracne Editrice.
- FAVERO L. (a cura di), 1993. *Il contributo italiano allo sviluppo del Cile*, Torino, Edizioni della Fondazione G. Agnelli.
- FERRINI C. 2020, *La scrittura social*, Pisa, Pacini Editore.
- GADALETA C. 2018, “Gli italiani e l’italiano in Cile: storia e attualità”, *RiMe. Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea* 2/I, 61-81.
- GAMONAL G. 1987. *Jorge Alessandri: el hombre el político*, Santiago, Holanda Comunicaciones.
- GELO A. 2022, “La lingua e la cultura italiana in Cile. Intervista a Silvia Peroni”, *Bulletino Itals* 96, 27-35.
- GRIGOLLI M. 2005, *La terra Serena: l'emigrazione trentina in Cile. Documenti (1950-1974)*, Trento, Museo storico in Trento.
- GUSMANI S. 2015 [1981], *Saggi sull’interferenza linguistica*, Firenze, Casa Editrice Le Lettere.

- JORDAN NÚÑEZ K. 2014, “Los préstamos en la prensa escrita chilena: Su origen etimológico y su valor como marca de identidad del estrato socioeconómico del lector”, *Signo y seña* 26, 69-92.
- NOCERA R. 2009, “Italia y America latina: una relación de bajo perfil, 1945-1965. El caso de Chile”, F. Purcell, A. Riquelme (coord.), *Ampliando miradas: Chile y su historia en un tiempo global*, Santiago del Cile, RIL Editores Instituto de Historia PUC, 261-303.
- PISTOLESI E. 2004, *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail, e SMS*, Padova, Esedra.
- PRIETO L. 1993, “*Italianismos léxicos en la prensa de Santiago de Chile (1976-1993)*”, *Boletín de filología* 34, 271-459.
- RABANALES A. 1953, *Introducción al estudio del español de Chile: Determinación del concepto de chilenismo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- RABANALES A. 1992, “El español de Chile: situación actual”, C. Hernández Alonso (a cura di.), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 565-592.
- TOSO F. 2007, “Il genovese in America meridionale”. *Oltreoceano: Rivista sulle migrazioni* 1, 139-84.
- VEDOVELLI M.; CASINI S. 2015, *Che cos’è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.

Un'indagine sulla lingua italiana in Centro America

Adriano Gelo
Università per Stranieri

RIASSUNTO: Il lavoro di ricerca presenta i risultati del monitoraggio effettuato nel corso del 2022, nelle sedi di esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) in alcuni Paesi del Centro America. Tale monitoraggio è finalizzato a registrare l'evoluzione del numero dei candidati che hanno sostenuto gli esami CILS tra il 2016 e il 2022, ma anche a raccogliere dati di natura sociolinguistica, relativi ai pubblici di riferimento. La ricerca rileva come la diffusione della lingua italiana nel subcontinente americano si giovi di un ambiente tendenzialmente favorevole, grazie anche alle numerose comunità di origine italiana presenti in tutto il continente, che in generale guardano con favore all'Italia e alla sua lingua, intesa come strumento insostituibile di trasmissione di una grande cultura. Tuttavia, la presenza di numerose comunità italiane non deve trarre in inganno, perché il fattore "etnico" solo in piccola parte spinge oggi un potenziale studente a studiare la nostra lingua. Il quadro che emerge dal monitoraggio è ampio e variegato e permette di segnalare alcune criticità legate non solo alla CILS, ma più in generale alla diffusione della lingua e cultura italiana nell'area centroamericana.

PAROLE CHIAVE: italiano, diffusione, certificazione, centroamerica, monitoraggio.

ABSTRACT: This research work presents the results of the monitoring carried out during 2022, in the CILS (Certification of Italian as a Foreign Language) exam centres in some Central American countries. This monitoring is aimed at recording the evolution of the number of candidates who took the CILS exams between 2016 and 2022, but also at collecting data of a sociolinguistic nature, related to the target audiences. The research notes how the diffusion of the Italian language in the American subcontinent benefits from a tendentially favourable environment, thanks also to the numerous communities of Italian origin present throughout the continent, which in general look favourably on Italy and its language, understood as an irreplaceable instrument of transmission of a great culture. However,

the presence of numerous Italian communities should not be misleading, because the 'ethnic' factor only to a small extent drives a potential student to study our language today. The picture that emerges from the monitoring is wide and varied and allows us to point out some criticalities linked not only to the CILS, but more generally to the diffusion of the Italian language and culture in the Central American area.

KEYWORDS: Italian, dissemination, certification, Central America, monitoring.

1. Introduzione

L'indagine sulla diffusione della lingua e cultura italiana in Centro America parte da ricerche effettuate in buona parte sul campo, iniziate nel 2011 durante un soggiorno di studio-lavoro da chi scrive in Nicaragua e Honduras (Gelo 2012). Con il passare degli anni la ricerca si è spostata dal focus principale iniziale riguardante l'emigrazione italiana in Nicaragua e più in generale in Centro America, allo studio del tipo di pubblico interessato all'apprendimento della lingua e cultura italiana. Infine, questa ricerca si è arricchita, a partire dal 2018, di un ulteriore settore che è quello legato alla certificazione della lingua italiana.

Il lavoro di ricerca presenta un breve profilo introduttivo sull'emigrazione italiana in Centro America e nell'area caraibica (Repubblica Dominicana). Successivamente sarà illustrato e analizzato un questionario online, utilizzando i moduli di Google, somministrato a studenti di italiano residenti nell'area oggetto di studio. Infine, saranno analizzati i risultati di un monitoraggio effettuato in due diverse fasi (2018 e 2022) nelle sedi di esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) in alcuni Paesi del Centro America e dell'area caraibica. Il monitoraggio è stato effettuato con lo scopo di registrare l'evoluzione del numero dei candidati che hanno sostenuto gli esami CILS tra il 2016 e il 2022, ma anche di raccogliere dati di natura sociolinguistica, relativi ai pubblici di riferimento.

2. Un'emigrazione "differente"

Nell'area oggetto di studio, a differenza di Paesi di più grande tradizione migratoria dell'America Latina, come Argentina, Brasile o Venezuela (Bagna 2011), la presenza italiana è stata piuttosto limitata, ma in alcuni casi, come per esempio in Nicaragua, la comunità italiana ha avuto e continua ad avere un suo peso economico e politico sempre fondamentale. Infatti, nel giro di poche generazioni – in molti casi – hanno creato veri e propri imperi economici intrecciando i loro cognomi con quelli che hanno fatto la storia del Paese (Belli 2011).

L'emigrazione italiana in Nicaragua e più generalmente in Centro America, ha vissuto 3 principali fasi. Nella prima, tra il 1830 e il 1840 si hanno i primi arrivi di commercianti e imprenditori alla ricerca di fortuna. Successivamente, in quella che possiamo definire seconda fase e che va dal 1861 all'inizio della Prima guerra mondiale, a spostarsi sono più che altro operai impiegati in grandi opere pubbliche. Casi esemplari furono gli spostamenti in Costa Rica e a Panama di centinaia di famiglie provenienti soprattutto da alcune province del nord Italia (Cremona e Mantova su tutte) che furono poi impegnate nella costruzione delle ferrovie nel primo caso e del canale nel secondo (Rosoli 1978). Nella terza ed ultima fase cambia ancora il profilo delle persone che emigrarono verso il Centro America, infatti, nel periodo post Seconda guerra mondiale ad emigrare furono principalmente artigiani, professionisti ed artisti (Belli 2011).

L'emigrazione italiana in Centro America, ad esclusione della seconda fase e limitata solo in alcuni Paesi, non fu un'emigrazione di massa. L'emigrazione italiana in Nicaragua, per esempio, risulta tuttavia abbastanza consistente se comparata con la presenza di gruppi di emigrati di altre nazionalità e nel contesto del flusso migratorio diretto negli altri paesi dell'America centrale (Salvetti 1991). Nel complesso, però, le vicende della comunità italiana in Nicaragua, come nel resto dell'America centrale, sono state poco studiate, anche a causa della irreperibilità o difficoltà di reperimento di gran parte delle fonti, e spesso la ricerca e le fonti raccolte negli anni sono dovute a brevi soggiorni di studio di alcuni ricercatori come Salvetti risalente al 1991 e a Gelo in due diversi periodi, uno nel 2011 e un altro nel 2014.

In un altro dei Paesi oggetto di studio, la Repubblica Dominicana, in parte si può ripetere il discorso fatto per il Nicaragua, cioè di un Paese che ha avuto un tipo di migrazione con caratteristiche simili; infatti, il fenomeno migratorio dall'Italia all'America Latina ha riguardato, in scala minore, anche questo Paese dell'America Caraibica, e oggi alcune tra le più grandi imprese e attività commerciali dominicane hanno nomi italiani, discendenti da famiglie principalmente liguri (altra caratteristica in comune con il Nicaragua) emigrate tra fine Ottocento e primi del Novecento (Gelo 2020).

3. Questionario informativo per studenti

Lo strumento principale utilizzato ai fini della rilevazione dei dati è stato un questionario¹ anonimo diffuso online suddiviso in 2 parti. Lo scopo principale di tale strumento è stato quello di individuare caratteristiche, profilo ed eventuali specificità dello studente di italiano nell'area centro-americana.

Nella prima parte, la sezione biografico-linguistica (domande da 1 a 7), è stato chiesto preliminarmente ai partecipanti di indicare alcuni dati personali:

1. sesso;
2. età;
3. nazionalità;
4. professione;
5. titolo di studio;
6. la lingua o le lingue di origine;
7. quali lingue si parlano a casa tua.

La seconda parte, la sezione Lingua italiana (domande da 8 a 14), i partecipanti sono stati invitati a rispondere ai seguenti quesiti:

8. Quando pensi all'Italia qual è la prima parola che ti viene in mente?
9. Come hai imparato l'italiano?

¹ Link al questionario<<https://forms.gle/Sqm9jjyu666GbEmQ8>>.

10. Quale tipo di corso di italiano frequenti attualmente?
11. Per quante ore alla settimana studi l'italiano?
12. Perché studi l'italiano?
 - 12.1. Se impari l'italiano per motivi di studio è perché...
 - 12.2. Se impari l'italiano per motivi di lavoro è...
13. Hai mai sostenuto un esame di certificazione come lingua straniera?
 - 13.1. Se sì, quale certificazione e di quale livello?
14. In futuro pensi di studiare l'italiano in Italia?
 - 14.1. Perché?

La seconda sezione del questionario si è conclusa con la seguente domanda aperta: “Spazio libero per commenti e suggerimenti (facoltativo)”.

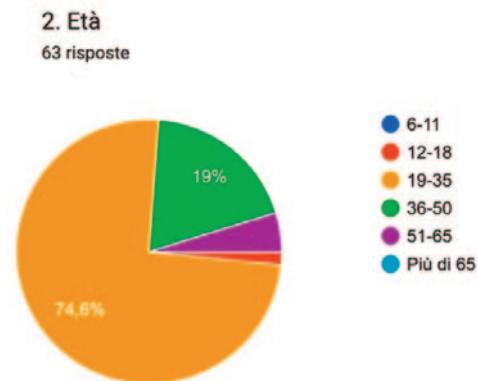
Il periodo di somministrazione del questionario è stato di circa 45 giorni, tra il 18 novembre 2022 e il 3 gennaio 2023. Le istituzioni coinvolte nella somministrazione del questionario informativo sono le seguenti:

Instituto Dante Alighieri Managua;
Dante in Linea;
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH);
Asociación Italiana de Beneficencia di San Salvador;
Universidad Iberoamericana di Santo Domingo (UNIBE).

Gli informanti complessivi sono stati 63, di cui 40 donne e 23 uomini, la fascia d'età più rappresentata è stata quella tra i 19 e i 35 anni (vedi fig. 1, domanda 2 del questionario), a ciò ha in parte contribuito la collaborazione al lavoro di ricerca di due istituzioni universitarie. La suddivisione per nazionalità è stata la seguente:

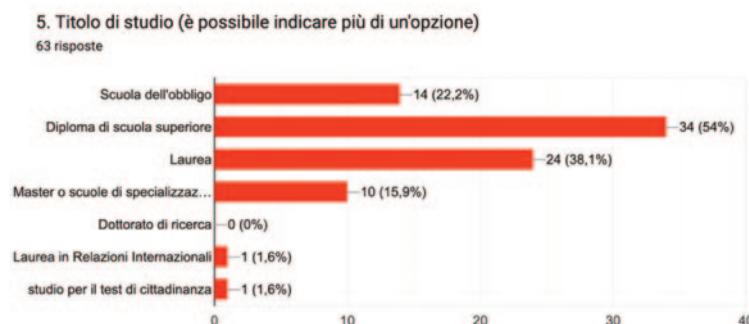
Honduras, 37 informanti;
El Salvador, 14 informanti;
Nicaragua, 10 informanti;
Repubblica Dominicana, 2 informanti.

Fig. 1 – Fasce d'età informanti.



Per quanto riguarda la professione svolta al momento della compilazione del questionario, il 57,1% ha dichiarato di essere studente, il 14,3% libero professionista e il 12,7% impiegato/a. Dal punto di vista della formazione, il profilo dell'informante è quello di uno studente di italiano generalmente formato e con degli studi universitari in corso o già terminati. Inoltre, alcuni degli informanti hanno ottenuto dei titoli universitari superiori come master o scuole di specializzazione (Fig. 2, domanda 5 del questionario).

Fig. 2 – Titoli di studio degli informanti.



Alle domande 6 e 7 del questionario, quelle relative alla lingua di origine e alla lingua parlata a casa le percentuali indicanti la lingua spa-

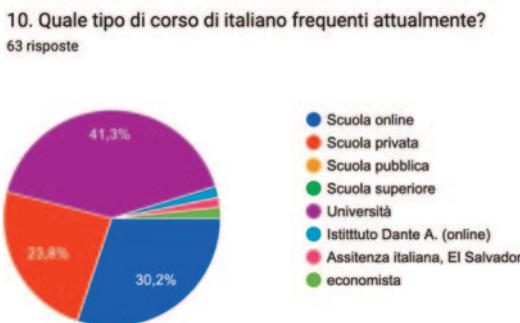
gnola sono state pressoché vicine al 100%, anche se alcuni informanti (15,9%) hanno dichiarato come seconda lingua di origine anche la lingua inglese.

Nella seconda sezione del questionario dedicata alla lingua italiana, nella prima domanda della lista, la numero 8, veniva chiesto agli informanti di scrivere la prima parola che gli venisse in mente quando pensano all'Italia. Ecco alcune delle occorrenze più significative numericamente:

- parole legate al cibo e alla cucina (pizza, pasta, mangiare, cannolo, cibo), 17;
- parole legate alla cultura (arte, cultura, storia, Colosseo, film, Impero Romano) 10;
- saluti (ciao, buongiorno, buongiorno a tutti, ci vediamo dopo), 8.

Successivamente, è stato chiesto dove avessero imparato la lingua italiana, il 55,6% ha risposto attraverso un corso di lingua, il 39,7% all'università, il 20,6% su internet; il 9,5% grazie alla TV. Alla domanda numero 10 del questionario informativo è stato richiesto di indicare il tipo di scuola o istituzione frequentato durante il corso di italiano (vedi fig. 3). Qui è possibile notare come ci sia praticamente una tripartizione tra università, scuola online e scuola privata. L'educazione pubblica è rappresentata unicamente dall'Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), il resto delle istituzioni frequentate dagli studenti dei corsi di italiano sono private.

Fig. 3 – Tipo di corso di italiano frequentato.



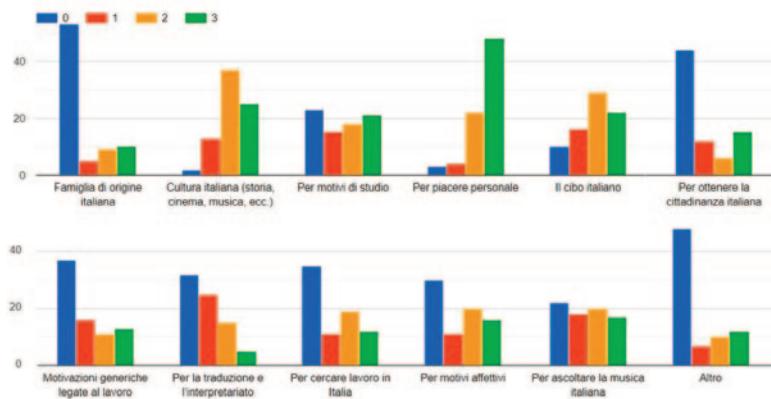
Nella domanda numero 11 i partecipanti al questionario sono stati invitati a rispondere alla domanda su quante ore a settimana studiano italiano. Queste le risposte più significative in termini numerici:

- 4 ore a settimana il 42,9%;
- 2 ore a settimana il 25,4%;
- 6 ore a settimana il 12,7%;
- 8 ore a settimana il 12,7%.

Nella domanda numero 12 venivano chieste agli informanti le motivazioni che li avessero spinti a studiare la lingua italiana (fig. 4). Queste le 4 principali risposte, dove gli informanti nella colonna in verde indicano la motivazione principale:

Fig. 4 – Motivazioni per lo studio della lingua italiana.

Perché studi l’italiano?



- 39 informanti per piacere personale;
- 22 informanti per approfondire le conoscenze in cultura italiana (storia, cinema, musica, ecc.);
- 20 informanti per amore verso il cibo italiano;
- 17 informanti per motivi di studio.

La domanda numero 12 conteneva due sotto domande collegate alla principale, legata alle motivazioni. Gli informanti avevano la possibilità di dare più risposte. Nella domanda 12.1 “Se impari l’italiano per motivi

di studio è perché...” 25 informanti hanno risposto per sostenere un esame di certificazione; 16 informanti per frequentare altri corsi in Italia e perché l’italiano è materia facoltativa all’interno delle loro Università. L’ultimo dato significativo riguarda i 12 informanti che hanno risposto per frequentare i corsi di un’università italiana.

Alla domanda 12.2 “*Se impari l’italiano per motivi di lavoro è...*” il 51,3% dei partecipanti ha risposto per la volontà di andare a lavorare in Italia, il 28,2% per diventare traduttore o interprete, il 17,9% per diventare insegnante di italiano. Le domande 13 e 13.1 erano basate sull’aver sostenuto o meno un esame di certificazione linguistica in lingua italiana. Il 14,3% ha risposto sì e il livello del QCER più rappresentato è il livello B1. Infine, le domande 14 e 14.1 erano incentrate su un’eventuale futura possibilità di studio in Italia. Il 68,3% ha risposto sì confermando le motivazioni espresse nelle domande precedenti; infatti, le principali motivazioni sono legate al continuare gli studi in Italia, approfondire la conoscenza delle varie sfumature della cultura italiana, per il cibo e per il desiderio di poter visitare l’Italia.

4. Il monitoraggio presso le sedi d'esame CILS

Nel corso di ottobre-novembre 2018 è stato effettuato un monitoraggio delle sedi CILS in Centro America e nell’area caraibica, monitoraggio successivamente ampliato e aggiornato nel novembre-dicembre del 2022. Tale monitoraggio è finalizzato a registrare l’evoluzione del numero dei candidati che hanno sostenuto gli esami CILS tra il gennaio 2016 e il dicembre 2022, ma anche a raccogliere dati di natura sociolinguistica, relativi ai pubblici di riferimento. Il quadro che emerge dal monitoraggio è ampio e variegato e permette di segnalare alcune criticità legate non solo alla CILS, ma più in generale alla diffusione della lingua e cultura italiana nell’area centroamericana e caraibica.

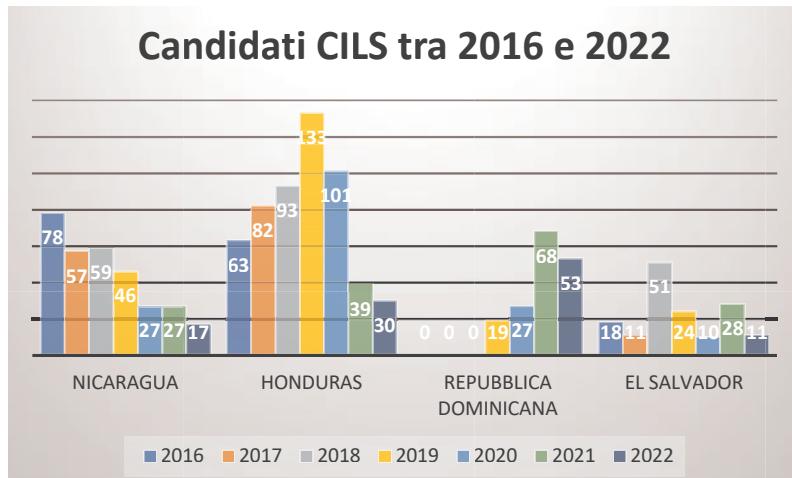
Il monitoraggio a campione ha coinvolto le seguenti sedi CILS:

- le due sedi dell’*Instituto de Lengua Italiana Dante Alighieri* di Managua in Nicaragua e di Tegucigalpa in Honduras;
- *Asociación Italiana de Beneficiencia* di San Salvador, El Salvador;

- *Universidad Iberoamericana* di Santo Domingo, Repubblica Dominicana;
- *Universidad Tecnologica* de Santiago di Santiago de los Caballeros, Repubblica Dominicana.

Com’è possibile vedere dal grafico 1, l’andamento è in calo in Nicaragua e Honduras, dove il Direttore dell’Instituto Dante Alighieri, in una recente intervista², ha parlato di questo calo dovuto soprattutto all’instabilità politica nei due Paesi e in minor parte per via della recente pandemia. Ciò pesa numericamente soprattutto in Honduras, perché dopo un notevole incremento fino al 2019 possiamo assistere a un crollo nel periodo post-pandemico. Invece, i nostri interlocutori in El Salvador ci dicono che la crescita del 2019 è dovuta al decreto-legge italiano di dicembre 2018 che ha stabilito come requisito per l’ottenimento della cittadinanza italiana, di essere un possesso di un certificato di livello B1. Motivo per cui in Repubblica Dominicana sono ripartite le iscrizioni e sono state attivate nuove convenzioni con due università locali, dove in questo periodo 2019-2022 si sono svolti praticamente solo esami di livello B1 per l’ottenimento della cittadinanza.

Grafico 1. Fonte: *Centro CILS, Università per Stranieri di Siena*.



² <<https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2021/gelo.pdf>>.

5. Conclusioni

Questo monitoraggio a campione ci permette di confermare alcune delle iniziali ipotesi di ricerca. Infatti, come già affermato da Vedovelli (2011) una politica istituzionale di diffusione dell’italiano non è mai esistita, nel senso che non è mai stata pensata un’azione strategica da parte degli organismi competenti, se non in alcuni casi sporadici.

Una efficace politica linguistica deve essere collegata ai processi economici e deve sviluppare una adeguata azione che rivalorizzi i tratti positivi dell’identità linguistico-culturale italiana. Perché confidare nella rendita di capitale costituita dal legame fra la lingua italiana e la tradizione storico-culturale non basta per competere nell’attuale fase di rapporto fra i sistemi lingua-cultura-società-economia.

Inoltre, in alcuni dei Paesi oggetto del monitoraggio si aggiunge una periodica instabilità politica, oltre a ciò, bisogna aggiungere l’instabilità lavorativa riguardante il settore. Gli insegnanti di italiano che insegnano in queste istituzioni si trovano spesso in uno stato di precarietà, perché la loro posizione lavorativa è legata al numero degli iscritti e alle dinamiche appena citate.

Nei Paesi oggetto del nostro monitoraggio un’ulteriore problematica è quella mancanza di docenti qualificati. Come si può ovviare a tutto ciò? Da parte di chi si occupa di certificazione e insegnamento della lingua e cultura italiana programmando dei corsi di formazione per i docenti locali e madrelingua che lavorano in queste istituzioni. Rafforzare le relazioni già presenti con le sedi CILS e ampliare le collaborazioni con le scuole e le università che si dedicano alla diffusione della lingua e cultura italiana per creare una rete, un sistema. Inoltre, sarebbe auspicabile dare avvio a iniziative statali che coinvolgano la collaborazione dei centri privati di lingua e di cultura e di esperti sia locali che italiani, creando frequenti occasioni di confronto e di formazione fra quanti operano sul territorio. È quindi fondamentale la necessità di fare rete tra i vari soggetti coinvolti nella diffusione della lingua italiana in maniera tale che la promozione e l’offerta della lingua non avvengano soltanto tramite eventi sporadici, ma che riescano invece a rivolgersi a un pubblico il più differenziato possibile e possano raggiungere anche le zone

più periferiche di alcuni paesi dove le grandi distanze geografiche possono creare problemi (Barni 2021).

Bibliografia

- BAGNA C. 2011, “America Latina”, M. Vedovelli (eds.), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, 305-357.
- BARNI M. 2021, “Percezioni e indicazione per la politica linguistica”, B. Barni, B. Coccia, F. De Renzo, S. Ferreri, M. Vedovelli, A. Villarini (eds.), *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, APES, Roma, 386-404.
- BELLI C.; MÁNTICA F.; CALDERA N. 2011, *Los italianos en Nicaragua su aporte al desarrollo económico, social y cultural 1821-1972*, Managua, Claudia Belli Montiel ediciones.
- GELO A. 2012, “La lingua e la cultura italiana in Centro America”, *Cartabianca* 3: 51-52 <https://www.almaedizioni.it/media/upload/cartabianca/cartabianca_web.pdf>.
- GELO A. 2020, “La diffusione della lingua e cultura italiana in Centro America e nell’area caraibica”, *Bollettino Itals*, 83: 98-102 <<https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/aprile2020/Gelo.pdf>>.
- GELO A. 2021, “Dante in linea e l’insegnamento della Lingua italiana a distanza. Intervista al Direttore Stefano Coppa”, *Bollettino Itals*, 88: 112-118.
- ROSOLI G.; 1978, *Un secolo di emigrazione italiana: 1876-1976*, Roma, Centro studi emigrazione.
- SALVETTI, P., “L’emigrazione italiana in Nicaragua (1880-1950)”, *Studi emigrazione*, 101, 2-26.
- VEDOVELLI M. 2011, “Note sulla (non-) politica linguistica dell’italiano”, *Cartabianca*, 1: 4-6 <<https://www.almaedizioni.it/media/upload/cartabianca/cartabiancauno.pdf>>.

Tratamiento de italianismos en tres diccionarios del español de la Argentina

Un análisis glotopolítico

Daniela Lauria

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires / CONICET

RESUMEN: En este trabajo analizo el tratamiento otorgado a los italianismos en tres diccionarios del español de la Argentina publicados en etapas diferentes: fin del siglo XIX, albores del Centenario de la Revolución de Mayo y en los últimos años. Los interrogantes que guían el estudio son: ¿cuáles son los italianismos que se registran en cada período? ¿Hay continuidades, hay diferencias? ¿Se los marca como "extranjerismos", como "préstamos"? Y ¿cuáles son las implicancias glotopolítica que ello supone?

PALABRAS CLAVE: glotopolítica, historia, diccionarios monolingües, español de la Argentina, italianismos

ABSTRACT: In this paper, I analyze the treatment given to Italianisms in three dictionaries of the Spanish of Argentina published at different stages: the end of the 19th century, at the dawn of the Centenary of the May Revolution and in recent years. The questions that guide the study are: what are the Italianisms that are registered in each period? Are there continuities, are there differences? Are they marked as "foreignisms", as "borrowings"? And what are the glottopolitical implications of this?

KEYWORDS: Glottopolitics, history, monolingual dictionaries, Argentina Spanish, Italianisms

1. Introducción

Desde un enfoque de indagación crítico como es el glotopolítico, abordo las obras lexicográficas más que como instrumentos metalin-güísticos de descripción y/o prescripción que fijan un estándar, definen el léxico y proponen una ortografía, las considero, más bien, como dispositivos de control que revelan formas de poder en la medida en que regulan (y jerarquizan) las relaciones entre grupos sociales, configuran modelos de ciudadanía, e instauran entidades políticas y mercados económicos (Lauria 2022).

En el programa de investigación que llevamos adelante en la Universidad de Buenos Aires bajo la coordinación de la lingüista argentina Elvira Narvaja de Arnoux se entiende la glotopolítica como el estudio que aborda las intervenciones en el espacio público del lenguaje llevadas a cabo ya sea desde el Estado, ya sea desde ciertos sectores de la sociedad civil, atendiendo a la relación que estas entablan con transformaciones sociohistóricas más generales, así como vinculando el papel que asumen las lenguas en la construcción de subjetividades o identidades colectivas. Al respecto, la autora señala:

[la Glotopolítica] a la que seguimos reconociendo una dimensión aplicada, el “planeamiento lingüístico”, estudia, entonces, las ideologías lingüísticas y las intervenciones en el espacio público del lenguaje asociándolas con posiciones sociales y espacios institucionales e indagando en los modos en que aquellas participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario (Arnoux 2008: 18).

Esta perspectiva, que pone el foco en el carácter político de los hechos del lenguaje (Del Valle 2015), se interesa por la heterogeneidad y la manifestación del conflicto: el lenguaje es considerado menos como una entidad natural, fija, clausurada de una vez y para siempre que como un espacio discursivo de lucha donde se exhiben roces y tensiones, se gestionan hegemonías y se plantean disensos, y se dirimen posiciones políticas en un momento dado siempre sometido a un juego de fuerzas contrapuestas por el acceso y la distribución de los recursos lingüísticos (Gramsci 2013; Bochmann 2021; Bentivegna y Lauria 2023).

Los materiales metalingüísticos (Arnoux 2016; Del Valle, Lauria, Oroño y Rojas 2021) se examinan entonces como objetos históricos, insertos en un entramado de relaciones amplio y complejo, que excede los límites del campo meramente lingüístico ya que se relacionan con requerimientos que se producen en (o desde) los ámbitos (geo)político, social, (geo)económico, cultural, educativo, tecnológico, geográfico y demográfico (migratorio).

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque glotopolítico se articula con el análisis del discurso. Esto significa que se enfocan los materiales no solo como documentos, siguiendo el camino habitual (instrumental) del estudio histórico-estructural de las políticas lingüísticas, sino que se los aborda como *discursos*, lo que conduce a una actividad, ante todo, interpretativa que conjuga lenguaje e historia a partir de múltiples remisiones a las condiciones materiales de producción. A través del reconocimiento y de la descripción de determinados rasgos lingüísticos, enunciativos, retóricos y discursivos, que configuran efectos de sentidos por sus regularidades, vacilaciones y/o desplazamientos, se los comprende como huellas de los procesos macrosociales e ideológicos en los que aquellos se insertan (Arnoux 2006).

En lo que concierne a los diccionarios, estos diseñan lo que debe entenderse como *la lengua legítima* (Bourdieu 2008) a partir de los regímenes de normatividad que instituyen; de las inclusiones y, por extensión, de las exclusiones de vocablos que seleccionan; de las definiciones de sentidos que proponen; de las marcas (gramaticales, diatópicas, diacrónicas, diastráticas, diafásicas, diatécnicas, etimológicas, de frecuencia de uso, de transición semántica) que acompañan los significados; de los modelos o muestras de lenguas (citas documentales o ejemplos *ad hoc*) que ilustran las acepciones; de las observaciones enciclopédicas que contienen, entre otros recursos metalingüísticos.

En este trabajo me propongo examinar el tratamiento otorgado a los italianismos en una serie de diccionarios que registran el español de la Argentina publicados en tres condiciones sociohistóricas de producción bien diferentes: fines del siglo XIX, albores del Centenario de la Revolución de Mayo (1910) y en los últimos años, a comienzos del siglo XXI, en vísperas del Bicentenario. Los interrogantes específicos que guían el trabajo son ¿se registran *italianismos* (en rigor, dialectalismos)? ¿Si es

así, cuáles se consignan en cada período? ¿De qué campos léxicos? ¿Se los marca como “extranjerismos” o forman parte del caudal léxico propio? ¿Hay continuidades o diferencias? El fin es determinar cuáles son las implicancias glotopolíticas que ello supone. En particular, atendemos a dos aspectos: 1) el tratamiento otorgado a los extranjerismos en general provenientes ya sea de la inmigración o de lenguas en contacto (galicismos, anglicismos, portuguesismos, africanismos, ¿indigenismos también?) y 2) el tratamiento otorgado a los italianismos en especial.

2. Los diccionarios del español de la Argentina: algunas claves de lectura crítica

A lo largo de los últimos años, vengo abordando distintas modalidades de obras lexicográficas monolingües que tienen como eje el repertorio léxico de las variedades lingüísticas que se hablan en la Argentina. De hecho, recientemente se publicó mi libro *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina* (Eudeba, 2022) que releva, organiza, analiza e interpreta el sentido histórico y la función social de gran parte de los diccionarios publicados tanto en el país como en el exterior (así como también de los proyectos que no llegaron a concretarse y de las obras que quedaron truncas) que dan cuenta de (e intentan delimitar) ese objeto escurridizo que es la lengua que hablamos. Sin tener un carácter exhaustivo, el estudio se centra en varios hitos o acontecimientos lexicográficos significativos, tomando como arco temporal el período que se extiende desde la mitad del siglo XIX, específicamente desde 1845 cuando apareció el primer vocabulario que registró ruralismos hasta el año 2010, fecha en que vio la luz el primer diccionario integral del español de la Argentina.

En mi investigación me centro en analizar el discurso lexicográfico con el fin de poner en relación tres ejes íntimamente imbricados: 1) las diversas formas diccionarísticas que asumió y asume la producción lexicográfica nacional (diccionarios de ruralismos, de regionalismos, de indigenismos, de barbarismos, de argentinismos, diccionarios integrales; 2) las condiciones sociohistóricas de producción de las obras y 3) las orientaciones glotopolíticas (con énfasis en las ideologías lingüísticas

que las acompañan y sostienen) que comportan dichas intervenciones sobre el espacio público del lenguaje.

La premisa general que orienta el análisis es que la elaboración de un diccionario cristaliza el resultado de múltiples factores de compleja articulación que entran, muchas veces, en tensión: mutaciones en la composición de la población (debido, por ejemplo, a migraciones tanto internas como externas), cambios en la distribución de las fuerzas políticas, exigencias sociales y económicas, necesidades del mercado laboral, consideraciones pedagógicas vigentes, demandas educativas, desarrollos en las tecnologías de la palabra y de la comunicación, avances en las ciencias del lenguaje, entre otros.

Para esta ocasión, tomamos una muestra de tres diccionarios de momentos históricos bien diferentes (el movimiento migratorio masivo, la consolidación del Estado nacional y la etapa actual de globalización) y que también responden a modalidades diversas (un diccionario de “barbarismos”, un diccionario de “argentinismos” y el primer diccionario “integral”).

3. Tratamiento de los extranjerismos, con énfasis en el caso de los italianismos

3.1. Primer gesto de lectura

En el marco del proyecto político de los intelectuales de la llamada “Generación del 37”, el fomento de la inmigración europea representaba, ciertamente, uno de los pilares fundamentales para lograr la anhelada modernización del país. Ese plan de promoción de una política migratoria con el fin de modificar la composición y la distribución de la población se enlazaba y, a la vez, posibilitaba la idea de convertir el “desierto” en un espacio productivo desde el punto de vista económico. Los inmigrantes fueron el factor decisivo puesto que brindaron la fuerza de trabajo imprescindible para poner en producción las grandes extensiones de tierra de la pampa húmeda. Varios investigadores coinciden en aseverar que el ciclo histórico – iniciado en la década de 1870 – fuertemente marcado por el arribo de contingentes provenientes de diferentes

latitudes constituyó el hecho social más importante en la constitución de la Argentina moderna. En el plano de la lengua, el movimiento migratorio masivo afectó las prácticas verbales y reconfiguró el escenario lingüístico (Di Tullio 2003). Para algunos políticos, funcionarios, intelectuales, gramáticos y docentes de la época, ejerció una influencia enormemente negativa dado que ocasionó corrupción y deterioro sobre algunos aspectos del uso del español. Es decir, concibió prácticas viciosas desde la perspectiva de la lengua ejemplar de la clase culta.

En ese contexto, la élite letrada observaba con recelo la presencia inquietante del inmigrante como nuevo sujeto social. Estas circunstancias generaron que el proceso de diccionarización del español de la Argentina se viera afectado por la aparición de una modalidad lexicográfica novedosa: los diccionarios de *barbarismos*, al estilo del *Appendix Probi latino*. Es decir, la elaboración y la publicación de instrumentos lingüísticos que asumieron un carácter claramente prescriptivo en la medida en que incluyeron y, por consiguiente, excluyeron ciertos usos lingüísticos en general y ciertos vocablos en particular, además de describir y valorar las divergencias léxicas entre el uso diferencial (americano, argentino) y el peninsular. En efecto, son obras que dan cuenta de lo que denominaron barbarismos, neologismos y extranjerismos y proscriben, en algunos casos, su uso, tomando como parámetro la norma del castellano de Madrid, es decir, lo establecido en el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, considerado como el oficial y el que se usaba como eje de referencia.

En ese escenario sociohistórico, se publicó entonces el *Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionaldad* de Juan Turdera (1896). El autor, nacido en Buenos Aires, se desempeñó como colaborador literario en la revista *Caras y Caretas*, en la que escribió artículos costumbristas y humorísticos. Su diccionario consta de 31 páginas y contiene 133 entradas lexicográficas de voces y expresiones. Los artículos cuentan con ejemplos construidos *ad hoc* por el autor. Los barbarismos que se registran obedecen a criterios ortográficos, sintácticos, de acentuación, de pronunciación y de alteraciones semánticas, por un lado, y al uso de extranjerismos, por el otro. En el prólogo, Turdera utiliza un nosotros inclusivo de extensión bien amplia que hace referencia a todos los argentinos, sin distinción de clase: “Creo,

y no se achaque esto á alabanza, que los argentinos hablamos bastante mal el castellano". Y continúa: "En nuestro afán de destrozar el armónico idioma de Quevedo, hemos llegado al delirio de los barbarismos, es decir que en gramática observamos las mismas reglas que en política. Así están ambas" (s/p).

Se sabe que el rechazo a los extranjerismos es mayor cuando provienen de una única lengua (o, como mucho, de dos) y cuando este fenómeno se produce en gran cantidad. En la Argentina, las críticas tuvieron como blanco principal en un primer momento los galicismos, empleados fundamentalmente por los polígrafos de la llamada generación del 80. Algunos ejemplos son:

cliché. – No sé a qué idioma pertenece esa palabra, pero de seguro que no es castellana. Porque en castellano se dice: *clisé*.

jugar un rol. ¡Cómo huele eso á franchute! Dígase *desempeñar un papel* ó *hacer un papel* ó... cualquiera otra cosa.

manchón. Así se dirá en francés... ó en turco; en castellano se dice *manquito*.

Luego, los ataques se trasladan con fuerza a los italianismos y regionalismos españoles, como resultado de la gran afluencia inmigratoria de personas oriundas de las zonas más empobrecidas de las penínsulas Itálica e Ibérica. Turdera niega toda productividad lingüística de los sectores populares. Los extranjerismos, así como las alteraciones en la pronunciación son, de ese modo, barbarismos:

gayetano. – Ven aquí, gayetano. / – ¡Horror! – No, amigo mío, no; se dice *Cayetano*.

jarabato. – "No hagas jarabatos." / – Y usted no diga tonterías. Corrijase *garabato*.

Otras voces (discutibles, por cierto, por su alcance al uso real de los dialectos italianos) tienen que ver con la tendencia a acentuar como esdrújulas palabras graves (*cólega, diploma, epígrama, intérvalo, kilogramo, méndigo*). En definitiva, Turdera reprueba la forma de hablar de ciertos sectores sociales como un bloque: los cosmopolitas, los criollos y los inmigrantes, entre ellos los italianos (el contingente más numeroso) que, como se quejaba el en ese entonces ex presidente de la nación Domingo Faustino Sarmiento, enviaban a sus hijos a las escuelas de sus

respectivas colectividades y al no socializar en las escuelas no aprendían la norma estándar.

3.2. Segundo gesto de lectura

La Argentina del Centenario de la Revolución de Mayo (1910) evi- denciaba un Estado eufórico que actuaba en un doble registro. Por un lado, exponía su notable prosperidad, cimentada en el progreso conseguido a partir del desarrollo del capitalismo que desencadenó explosivos cambios y contribuyó al proceso de modernización: aumento de la población, urbanización e incipiente industrialización en las grandes ciudades, particularmente en las del litoral pampeano como Buenos Aires y Rosario (con la construcción de puertos, caminos, vías de ferrocarril, comunicaciones, viviendas, alumbrado público). Por otro, y con proyección hacia el exterior, revelaba que la Argentina era el tercer país productor mundial de trigo y que el modelo agroexportador, base motriz de la economía nacional, no se interrumpiría en su constante crecimiento. Empero, la conmemoración de los primeros cien años de vida independiente obligaba también a efectuar ciertos balances del proceso modernizador, sobre todo en relación con las transformaciones socioculturales y la cambiante estructura demográfica derivadas de las políticas inmigratorias instrumentadas desde un par de décadas atrás. En ese contexto, la clase dirigente local, que ya había comenzado a manifestar, un leve, aunque en algunos casos bastante revelador cambio de rumbo, a partir de lo que ellos veían como “señales de alarma” de las ideas asociadas al tradicional consenso liberal-conservador, modificó sustancialmente, salvo algunas excepciones, su percepción de la situación y, progresivamente, renunció a las políticas que habían sido dominantes en el período de constitución del Estado nacional.

La cuestión migratoria era un objeto contradictorio. Por un lado, perturbaba el orden social. Por otro, era portadora inherente de valores modernizadores. Frente a esta situación, el Estado operaba en un doble movimiento: mientras que, para el progreso de la Argentina, los extranjeros debían ser asimilados, también debían ser discriminados en los lugares en los que se conectaban con lo ajeno y la marginalidad.

En ese contexto, se publicó el *Diccionario argentino* de Tobías Garzón. El autor (1849-1914) fue un educador, periodista y escritor argentino, nacido en la provincia de Córdoba. Su diccionario fue publicado en 1910 en Barcelona, bajo los auspicios de la Comisión Nacional del Centenario. Esta obra constituye el mayor aporte de caudal léxico nacional inventariado hasta ese momento. El texto tiene más de quinientas páginas a doble columna. Cuenta, además, con un sistema compacto de marcas gramaticales y de uso, incorpora ejemplos documentados de diversos géneros (especialmente de la prensa gráfica) y dialoga (para corregir o complementar) con trabajos lexicográficos anteriores, tanto argentinos y americanos como españoles. El objetivo del autor es: “me he propuesto demostrar el estado actual de la lengua en la República Argentina” (Garzón 1910: VII). De acuerdo con Resnik (2012 y 2014), esta obra es la que más tiene en cuenta el impacto lingüístico de la inmigración. Al respecto, el autor en el prólogo señala: “Si hemos abierto de par en par nuestros puertos al comercio de todas las naciones, fuerza es también que tengamos abierto nuestro vocabulario” (p. X).

Varios son los puntos para destacar. Primero, que las voces extranjeras (esencialmente galicismos, anglicismos e italianismos) y los préstamos ya “aclimatados” en algunos casos a las reglas del español, se sintonizan y, a la vez, contribuyen al progreso social. Segundo, como consecuencia de lo anterior, se vinculan con referentes del mundo urbano e industrial más que al rural. En efecto, en lo que respecta a los campos léxicos privilegiados, los anglicismos corresponden a voces referidas al deporte, los medios de transporte y la vida política y económica; los galicismos al esparcimiento, el consumo y la moda; y los italianismos, por su parte, se vinculan mayoritariamente con la vida cotidiana (gastroonomía popular, tipos y estereotipos sociales, interjecciones), como veremos en los ejemplos consignados más abajo. Tercero, no son considerados, bajo ningún aspecto, “barbarismos” ni sus hablantes “bárbaros”:

Al principio comencé á formar un vocabulario de barbarismos; pero resultaron tantos y tan generalizados en el país (y me refiero al lenguaje de la gente culta), que empezó á repugnarme el nombre de barbarismos dado á este inmenso caudal de voces, entre las cuales hay un número no insignificante que corren también en las otras naciones de la América

hispana. Veía en esto un desconocimiento de la ley ineludible y universal de la evolución de la lengua (Garzón 1910: V).

Asimismo, es importante señalar que en lo que concierne al registro de extranjerismos, hay un tratamiento diferente otorgado a los galicismos y anglicismos (*affiche, amateur, attaché, matinée, boycott, ferry-boat, match, meeting (mitin), football (fútbol)*) puesto que estos llevan generalmente marca etimológica (al igual que llamativamente varios indigenismos como los guaranismos) y se escriben, en su mayoría, en forma “cruda” (original) frente a los italianismos que no solo en muchos casos no la cargan (aunque la marca está consignada en la lista de abreviaturas) sino que además a veces portan la marca “familiar” y se suele castellanizar su ortografía (*bachicha, cocoliche, chau, ñoqui, pibe, ravioles*), lo cual da cuenta de una total penetración de estas últimas voces en el repertorio léxico nacional, es decir, ya son tratadas como argentinismos plenos.

En suma, en Garzón se observa una amplitud de criterio para incluir vocablos extranjeros otrora considerados barbarismos. Se produce, así, un desplazamiento del polo prescriptivo hacia el descriptivo. El alcance de *argentinismo* se vuelve más elástico y se amplía para integrar, en parte, a los “otros” antes excluidos. Y ello arrastra, por supuesto, una determinada idea de nación y, por extensión, de quiénes son (o potencialmente pueden ser) ciudadanos y gozar de los derechos del país.

3.3. Tercer gesto de lectura

Una de las consecuencias más severas que traza el juego de la globalización es la que se conoce como la crisis del Estado nacional y que ataña a la restricción de las tareas llevadas a cabo por el modelo estatal participativo de posguerra corriente hasta ese momento, aunque con signos de deterioro en ciertos lugares. Es decir, en varios países inicialmente se debilitó la centralidad del Estado en diversas funciones y luego, con el paso del tiempo, se difuminaron los perfiles de organización, administración y representación tradicional hasta que se forjó su definitivo repliegue. Los fenómenos más notorios de esta crisis fueron la erosión de la soberanía política en la toma de decisiones internas; la pérdida de

la regulación autónoma de la economía nacional, la paulatina disminución de la capacidad de integración social y la reducción de la configuración de las identidades político-culturales que habían sido fuertes durante el período de consolidación del Estado nacional. Esto se vio con más nitidez en los países periféricos (en América Latina, por ejemplo) que en los considerados centrales (Estados Unidos, Francia, Alemania), puesto que continuaron protegiendo su soberanía, tomando sus decisiones políticas, y cuidando sus mercados internos.

En el plano de la lengua, este escenario llevó a la búsqueda de la homogeneización lingüística en espacios vastos, en las llamadas “áreas idiomáticas”, para acrecentar las ganancias en mercados cada vez más extensos (la lengua es un activo, un *commodity*, según Heller 2010). Sin embargo, la globalización implica también la emergencia de resistencias, en las que se ponen en primer plano los localismos que evidencian la heterogeneidad interior. Lo que se observa es que se moldean situaciones de *glocalización* que apuntan en dos direcciones no dicotómicas sino dialécticas (Niño-Murcia, Godenzi y Rothman 2008). Hacia lo global, en acciones que tienden hacia fuerzas centrípetas (en términos de desterritorialización, acento en la unidad) y hacia lo local, en acciones que tienden hacia fuerzas centrífugas (en términos reterritorialización, acento en la diversidad).

En este contexto, se publicó el *Diccionario integral del español de la Argentina* de la editorial privada Tinta Fresca (2008). La publicación de este repertorio, en los albores de la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo (2010), constituye un acontecimiento relevante en el proceso de diccionarización del español de la Argentina por las características novedosas que presenta en el plano de la afirmación de la lengua propia ya que es la primera obra que reúne tanto las unidades léxicas de la lengua general como las voces y expresiones privativas de la variedad correspondiente. Reconoce, así, una norma nacional, independiente de la general/peninsular puesto que no compara las voces con una referencia externa. Además, es una obra descriptiva elaborada por un equipo interdisciplinario de lingüistas, lexicógrafos, correctores, editores, informáticos y especialistas en ciencias y técnicas, que se nutren de las nuevas tecnologías de la palabra, primordialmente de los corpus electrónicos para delinear y definir la macro y la microestructura. Entre otros

objetivos, está destinado a la enseñanza de la variedad nacional en la medida en que toma como lengua de referencia el considerado “español estándar de la Argentina”.

En lo atinente a los extranjerismos hay varios aspectos para destacar. No son tratados como elementos externos de la lengua (de hecho, no se incluyen indicaciones etimológicas), sino que están plenamente integrados al repertorio léxico nacional. Los hay vinculados con distintas esferas semánticas y es importante señalar que no se confinan a los aportes derivados del movimiento migratorio de fines del siglo XIX y principios del XX, sino que responden a los requerimientos contemporáneos (tercer sector de la economía: gastronomía, deportes, espectáculos, finanzas, turismo, informática). Predominan, sin ninguna duda, los anglicismos *call center, cash, casting, celebrity, check in, check out, chill out, city, clearing, commodity, cool*, a diferencia de los italianismos y galicismos que eran mayoría en los diccionarios del Centenario. Vale aclarar, igualmente, que la decisión que caracteriza la mirada nacional sobre los términos extranjeros – frente a la peninsular – consiste en conservar la ortografía “cruda” en lugar de la adaptación o transliteración.

En cuanto al tratamiento de los italianismos, de los que podemos llamar “italianismos históricos”, se observa el registro de nuevas acepciones metafóricas que se emplean, en general, en registros informales, siguiendo una hipótesis de Di Tullio (2014). Algunos ejemplos son: *bachicha, gamba, lunfardo* (jerga por ladrón), *ñoqui* (empleado que no trabaja y cobra), *polenta* (fuerza) y *raviol* (sobre con cocaína). En “bachicha” y “gamba”, además, estas acepciones derivadas se consignan como las primeras según la frecuencia de uso. En el caso de “bachicha” es “*adj COLOQUIAL* Aplicado a una persona o a un perro, que es muy gordo y siempre piensa en comer: *¡Andá gordo bachicha!*” Y en el de “gamba” es “*adj COLOQUIAL*. Que ayuda y apoya desinteresada y frecuentemente a las personas con quienes tiene confianza: *Los pibes son re gambas y muy piolas*”.

En síntesis, el *DIEA* ofrece una mirada pluricéntrica de la lengua española. Configura escenas discursivas asociadas con un país moderno y diverso, atravesado por discursividades contemporáneas, que exponen fenómenos sociales, culturales, políticos y tecnológicos actuales. En esa línea, el tratamiento de los extranjerismos contribuye a esta lectura.

4. Propuesta de lectura glotopolítica y observaciones finales

El instrumento lingüístico diccionario monolingüe es un acto glotopolítico. Por un lado, porque su elaboración implica reflexionar sobre el lenguaje, la lengua, la variedad local, el habla, la comunicación, y esto lleva a tomar decisiones en torno a cuestiones tales como la unidad o la fragmentación de la lengua, la norma, la variación, el uso, la prescripción, la descripción, el cambio lingüístico, el purismo, el casticismo, la corrupción idiomática, el contacto de lenguas y también sobre los llamados indigenismos, regionalismos, neologismos, arcaísmos, tecnicismos, extranjerismos, préstamos, calcos, barbarismos, vulgarismos y sobre las dicotomías lengua culta o literaria/lengua popular, lengua escrita/lengua oral y lengua urbana/lengua rural. Por otro, porque revela continuidades con procesos que pertenecen a la contingencia histórica en la que se inserta.

De esta manera, los diccionarios constituyen, pese al hecho de que en la larga duración exhiben una notable estabilidad genérica (estructura y partes en que se dividen u organizan, categorías que utilizan, construcción de la secuencia que proponen) y que declaran administrar, con mayor o menor énfasis descriptivo o prescriptivo, la actividad verbal, discursos donde se asoman y se esconden sistemas lingüístico-político-histórico-ideológicos cuyos efectos impactan en las relaciones lengua y nación, lengua e identidad; y lengua y territorio.

En particular, esta dinámica se observó en el tratamiento otorgado a los extranjerismos en general y a los italianismos en particular en tres modalidades diccionarísticas distintas de tres momentos históricos diferentes que registran el español de la Argentina. En el primer caso, en la época de la gran inmigración se evidencia una realidad lingüística heterogénea inédita. Esto conlleva la voluntad de actuar sobre ella para combatir la amenaza de disgregación. Se destaca, así, la enérgica decisión glotopolítica de controlar el cambio lingüístico para frenarlo, de sancionar la variación (diatópica y diastrática), y de establecer jerarquías claras entre la norma y el uso. En el segundo caso, en pleno momento de consolidación de la nación, Garzón representa la vertiente más liberal (que finalmente, vale aclarar, no se impuso en la definición de la nación

y de la identidad lingüística) que procuraba un proyecto de país cosmopolita, atento y respetuoso de la diversidad social y lingüística. Su diccionario da cuenta cabal de esa posición. Finalmente, el análisis del primer diccionario integral del español de la Argentina deja traslucir un tratamiento más abierto de los extranjerismos. De hecho, no se tratan como tales, no se etiquetan, no se marcan, en un mundo en permanente interconexión. En los italianismos se entrevé, además de una apropiación, la aparición de nuevos sentidos figurados que se emplean aun con más frecuencia que los significados primarios.

Bibliografía primaria

- GARZÓN T. 1910, *Diccionario argentino: Ilustrado con numerosos textos*, Barcelona, Imprenta Elzeveriana de Borras y Mestres.
- PLAGER F. (coord.), 2008, *Diccionario integral del español de la Argentina*, Buenos Aires, Tinta Fresca - Voz Activa.
- TURDERA J. 1896, *Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionalidad*, Buenos Aires, Juan Ribas Librero Editor.

Bibliografía crítica

- ARNOUX E.N. de 2006, *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- ARNOUX E.N. de 2008, *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- ARNOUX E.N. de 2016, “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”, *Matraga* 38, 18-42.
- BENTIVEGNA D.; LAURIA D. 2023, “La reflexión sobre el lenguaje en Gramsci”, H. Ouviña (coord.), *Antonio Gramsci. Aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*. Buenos Aires, Muchos Mundos Ediciones / El Zócalo Gráfica & Editorial, 309-325.

- BOCHMANN K. 2021, “Hegemonía lingüística y los dueños del lenguaje”, E.N. de Arnoux, L. Becker y J. del Valle (eds.), *Reflexiones desde y hacia América y Europa*. Berlín, Peter Lang, 63-74.
- BOURDIEU P. 2008, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- DEL VALLE J. 2015, “Lenguaje, política e historia: ensayo introductorio”, J. del Valle (ed.), *Historia política del español. La creación de una lengua*, Madrid, Aluvión, 3-23.
- DEL VALLE J.; LAURIA D.; OROÑO M.; ROJAS D. 2021, “Autorretrato de un idioma: metalenguaje, glotopolítica e historia”, J. del Valle, D. Lauria, M. Oroño y D. Rojas (eds.), *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*, Madrid, Lengua de Trapo, 15-24.
- DI TULLIO Á. 2003, *Políticas lingüísticas. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- DI TULLIO Á. 2014, “El italiano como gesto transgresor en el español rioplatense”, L.M. Kornfeld (comp.), *De lenguas, ficciones y patrias*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 103-122.
- GRAMSCI A. 2013, *Escritos sobre el lenguaje*, Buenos Aires, Eduntref.
- HELLER M. 2010, “The commodification of language”, *Annual Review of Anthropology* 39, 101-114.
- LAURIA D. 2022, *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- NIÑO-MURCIA M.; GODENZZI J.C.; ROTHRMAN J. 2008, “Spanish as a World Language. The Interplay of Globalized Localization and Localized Globalization”, *International Multilingual Research Journal* 2, 48-66.
- RESNIK G. 2012, “El Centenario y el idioma de los argentinos: el diccionario de Tobías Garzón”, *Rasal* 2010 1/2, 29-45.
- RESNIK G. 2014, “Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina”, L.M. Kornfeld (comp.), *De lenguas, ficciones y patrias*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 43-72.

Préstamos, calcos e interferencias del español en la *Relazione del primo viaggio attorno al mondo* de A. Pigafetta

María Enriqueta Pérez Vázquez

Università di Pisa

RESUMEN: En este artículo se presentan los posibles hispanismos indicados por los estudiosos del manuscrito de Antonio Pigafetta, que narra la primera circunnavegación del mundo (Magallanes-Elcano), para analizarlos y clasificarlos como neologismos, préstamos, interferencias o calcos. Todo ello como reflexión necesaria previa para su traducción hacia el español.

PALABRAS CLAVE: falso amigo, hispanismo, neologismo, Pigafetta, préstamo

ABSTRACT: This article presents the probable Hispanisms indicated by scholars in Antonio Pigafetta's manuscript, which narrates the first circumnavigation of the world (Magellan-Elcano), in order to classify them as neologisms, borrowings, interferences or calques and to analyse them for their possible translation into Spanish.

KEYWORDS: false friend, hispanism, neologism, Pigafetta, borrowing

1. Introducción

El estudio que aquí se presenta expone y analiza los hispanismos o posibles hispanismos presentes en la *Relazione del primo viaggio attorno al mondo*, texto escrito en lengua italiana en torno a 1523 por el vicentino Antonio Pigafetta en el que se narra el viaje de la primera circunnavegación del globo terrestre iniciada por el portugués Fernando de Magallanes y completada por el guipuzcoano Juan Sebastián Elcano.

Se exponen, en primer lugar, los hechos que relata Pigafetta en su *Relazione* y la accidentada historia del manuscrito original. A continuación, se resumen las características lingüísticas más generales del texto analizado y se presenta el corpus realizado para este artículo, constituido por una lista de palabras y expresiones, consideradas hispanismos por los estudiosos del texto de Pigafetta, principalmente por Busnelli (1982) y por Canova (1999) o que en este estudio se han estimado como tales.

Se tratará además de diferenciar entre préstamo e interferencia para clasificar los términos aquí tratados¹. Por último, se reflexionará sobre una posible traducción hacia el español actual².

Para la realización de este estudio han resultado fundamentales las observaciones y reflexiones que la traducción de este manuscrito nos ha inspirado a María Soledad Aguilar y a mí, con la inestimable ayuda de uno de los mayores estudiosos de Pigafetta, Andrea Canova, autor de la edición filológica de la *Relazione del primo viaggio attorno al mondo* de 1999, usada para el presente estudio³.

2. Los hechos

La *Relación*⁴ es el relato del viaje del vicentino Antonio Pigafetta (con salida el 10 de agosto de 1519 de Sanlúcar de Barrameda) capita-

¹ Por interferencia aquí se entiende el fenómeno según el cual “un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B” (Dubois 2002). Esta definición se podría aplicar tanto a los préstamos como a los calcos semánticos, que distinguimos de la interferencia porque esta última es una producción individual e involuntaria (Barlotta; Vozmediano, 2005).

² La discusión sobre la traducción, aquí mínima por problemas de espacio, ha sido fruto del debate establecido entre María Soledad Aguilar y quien escribe este artículo. Los números entre corchetes a inicio de cada uno de los párrafos que contiene la palabra que se analiza son los que establece Canova (1999) y Canova (2023) para facilitar el análisis y estudio del texto.

³ La traducción de la que se habla se halla en Canova (2023).

⁴ Se habla de relación (*relazione*) y no de diario, porque el diario es lo que, día tras día, Pigafetta fue escribiendo durante el viaje y que él mismo cuenta que regaló al rey, Carlos I, a su llegada a España, y que hoy se halla perdido; una relación, en

neada por Fernando de Magallanes por cuenta de la corona de España y llevada a término por Juan Sebastián Elcano (con llegada a Sevilla el 8 de septiembre de 1522).

La expedición, que parte con 239 tripulantes en cinco naves, tras tres años de navegación, regresó a España reducida a una sola nave y 18 hombres agotados, famélicos, enfermos y desnutridos, entre los que se encontraba Antonio Pigafetta, que es quien cuenta la hazaña a su regreso a Italia.

El texto nos habla de su recorrido: Las Canarias, el actual Brasil, la actual Argentina, donde la expedición llega a tocar lugares que ningún europeo había visitado hasta el momento, cuando encuentran y atraviesan el Estrecho que tomará el nombre de Magallanes, después las naves entran en una parte desconocida del Océano Pacífico, recalando en varias islas, algunas inexploradas (de las actuales Marianas y las Filipinas), hasta llegar al objetivo de su expedición: las islas de las especias, las Molucas (archipiélago de Indonesia oriental) donde realizan numerosas paradas, cargan las naves de especias y vuelven a casa únicamente con la nave Victoria, pasando por el Cabo de Buena Esperanza y por las islas de Cabo Verde.

Además de los hechos acaecidos durante el viaje, la *Relación* es también el descubrimiento de un nuevo mundo de palabras y de cosas, y de una tradición literaria que desde la antigüedad clásica se prolonga hasta hoy. De hecho, como se ha indicado en más de una ocasión, en la descripción de los lugares exóticos de Pigafetta, además de la experiencia directa de su viaje: las etapas, los hechos acaecidos a la tripulación durante la travesía y la descripción de los lugares y de las gentes donde van recalando, ha dejado huellas la literatura de autores anteriores conocidos en la época, pues la *Relación* está plagada de motivemas, hechos y palabras conocidos en la época que se repiten en escritos, entre otros, de Colón, de Vespucci, de Pietro Martire, de Duarte Barbosa⁵.

La expedición estaba formada inicialmente por 239 hombres de al menos diez nacionalidades diferentes⁶. Podemos imaginar que la lengua

cambio, es un balance *post eventum*, un relato más elaborado y construido literariamente.

⁵ Foresta (1988), Pozzi (1995), Canova (1999), Canova (2023), entre otros.

⁶ No existe consenso entre los estudiosos sobre el número exacto de los tripulantes.

franca fuese el español, pero en un ambiente tan cerrado y pequeño como un barco, durante tres años, no debieron ser pocos los intercambios lingüísticos sobre todo entre las lenguas más cercanas (español y portugués). Por tanto, no es de extrañar que en la *Relación* aparezcan tantos iberismos (hispanismos o lusismos) que bien pueden ser vicentinismos e incluso latinismos (que no resultan de extrañar en un caballero del norte de Italia, de una cierta cultura educado entre el VX y el XVI).

3. El texto original. La historia editorial

El texto que aquí se analiza es un manuscrito (apógrafo conocido como *Codice Ambrosiano*), copia del texto que Antonio Pigafetta escribió en italiano a su vuelta a Italia, basándose en sus propios apuntes del viaje, hallado en 1797 por Carlo Amoretti, trascrito y editado en 1999 por Andrea Canova.

Durante los tres años que dura la travesía, Pigafetta va escribiendo un diario que regala a Carlos I a su vuelta a España, después, una vez en Italia, con sus apuntes, sus recuerdos y lo que lee en otros libros de viajes (los motivemas) propios del género odepórico, compone un libro que trata de publicar en torno a 1523, sin embargo, tras muchas peripecias e incomprendiciones con quienes debían actuar de mecenas, muere sin conseguirlo y ese manuscrito se extravía, pero antes de perderse, alguien lo traduce al francés y es gracias a esa traducción al francés como se lee a

lantes. Según Fernández de Navarrete se embarcaron en Sevilla 239 hombres, que sería la cifra generalmente aceptada. Han circulado muchas otras hipótesis, basándose en otros documentos, en la adición de los embarcados en las Canarias y en otras circunstancias del viaje. José Eugenio Borao calcula que los tripulantes antes de partir desde las Canarias fueron 255. Y desde luego, fue una tripulación heterogénea e internacional, que contó con unos 150 españoles (andaluces y vascos en su mayoría), unos 30 portugueses, unos 25 franceses, unos 25 italianos (genoveses en gran parte), 7 griegos, 5 flamencos, 3 alemanes, 2 irlandeses, 1 inglés y 1 malayo (Enrique de Malaca, esclavo de Magallanes). Véase Martínez Shaw (2023). Hay otros puntos conflictivos o en contraste, dado que existen varias narraciones del viaje. Sobre estos puntos, véanse los interesantes trabajos de Comellas (2012) y Rahn-Philips (2019).

Pigafetta durante más de dos siglos: en una retrotraducción, hasta que en 1797 Carlo Amoretti, el bibliotecario de la Ambrosiana de Milán encuentra el manuscrito apógrafo⁷ y lo publica, pero en una versión muy retocada por él mismo, novelada y poco fiel, convirtiéndose durante decenios en la versión más conocida de la historia de la primera circunnaviagación.

4. Características lingüísticas del manuscrito apógrafo

El manuscrito Ambrosiano ofrece un cuadro lingüístico muy oscilante y poco coherente en el plano ortotipográfico, en el morfosintáctico y en el léxico. Como indica Canova (1999: 114), dado que el único manuscrito es una copia, las oscilaciones de algunas características lingüísticas y ortotipográficas podrían ser atribuidas al amanuense y no a Pigafetta.

Entre los rasgos más característicos se pueden nombrar oscilaciones ortotipográficas, como:

- Grafías latinizantes o pseudolatinizantes como *strecto* en vez de *stretto* (estrecho), *tucti* en lugar de *tutti* (todos), *septembre* por *settembre* (septiembre).
- Uso de la letra *h* etimológica (*havere* por *avere*, *homo* por *uomo*...) que se conserva en el español actual.
- Uso de la letra *h* entre la velar sorda y las vocales *a*, *e*, *u* (*amicho* por *amico*, *manchare* por *mancare*...) que resulta superflua en tal contexto entonces y hoy.
- Ausencia de la *-i-* gráfica palatal (*fogla*, *maraviglosamente*...).
- Degeminación de consonantes dobles (*simile* por *simille*, *barchetti* por *barchetti*, *picola* por *piccola*...), que no resulta constante, pues hallamos *peto* pero también *petto*, *eser* pero también *essere*, por ejemplo, que podría deberse al origen septentrional de Pigafetta o a

⁷ Parece bastante probado que el manuscrito hallado por Amoretti (Ms L103 Sup.) no es el original de Antonio Pigafetta, sino una copia. Véase a este respecto Canova (1999: 40-63).

influjo del español, dado que es una característica común a ambas variedades.

- Consonantes dobles hipercorrectas, como *solle*, pero también *sole*, *isolle*, pero también *isole*.
- Confusiones frecuentes entre *s* y *z* (*forsa* por *forza*, *izolla* por *isola*)
- Confusiones de *b* (con frecuencia sonorización de [p]) y *v* en *discoverre* por *scoprire* (descubrir); *lovi* por *lupi* (lobos).
- Sonorización de las oclusivas sordas intervocálicas de manera muy irregular en todo el texto (*seda* y también *seta*, *segondo* pero también *secondo...*) fenómeno que, de nuevo, puede explicarse tanto por influencia de las lenguas ibéricas, como del véneto, dado que es una característica bastante general de las variantes de este dialecto (Patota 2007: 83-86).
- Oscilaciones entre formas monoptongadas y diptongadas (*fochi* y *fuochi*, *loco* y *luoco...*).
- Fuerte tendencia a la enclisis de los pronombres (*dissegli* por *gli disse*).
- Una característica sintáctica, propia del español, frecuentísima en el manuscrito es el uso de la preposición *a* delante del complemento directo de persona, si bien no es una característica extraña al italiano, que además parece seguir en evolución (D'Achille 2021 [1966-69]: XXXIV).

En cuanto al léxico se halla en general un fuerte colorido septentriional con influjos del toscano (característica de los textos italianos anteriores a Bembo⁸:

– Fuerte influjo en el plano léxico de las lenguas ibéricas (típico de los viajeros italianos embarcados en naves portuguesas y españolas durante el siglo XV y XVI). Como se mostrará más adelante, en ocasiones son préstamos necesarios como tecnicismos de la navegación y a veces parecen interferencias de Pigafetta debidas al constante contacto con el español. De todas maneras, no debe olvidarse que los términos en español y portugués forman parte de los motivemas típicos de la literatura de viajes (Forest 1988), para dar mayor autenticidad o para caracterizar

⁸ Pietro Bembo, autor de *Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua* (1525), considerada la primera gramática del italiano.

las historias que se narraban, presentes muchos de estos en autores de relatos de viaje leídos por Pigafetta como Colón, Duarte Barbosa, Pietro Martire, entre otros.

– Latinismos y venetismos: *grato* por *gradito*, *dubitavano* por *temevano* (temían), *oleva* por *profumava* (olía), *cubito* por *gomito* (codo), *apto* por *adatto* (apto)... Nótese que muchos de estos términos pueden ser considerados hispanismos y no latinismos o incluso latinismos reforzados por el contacto con las lenguas ibéricas.

– Exotismos de los lugares explorados (no solo los recogidos por Pigafetta, también los que ya circulaban en la literatura del género de viajes). A este propósito, el texto cuenta con cuatro vocabularios exóticos incluidos por Pigafetta en el relato, que constituyen una de las primeras listas europeas de este tipo: un elenco de palabras y expresiones del brasileño, del patagónico, del filipino y del indonesio. Para la confección de estos vocabularios, Pigafetta indicaba algo al informante mediante gestos y anotaba el equivalente, como indica el mismo autor en el manuscrito. El tipo de léxico está justificado por exigencias comerciales (nombres de productos, cuantificadores...) y elementos abstractos útiles para conversar con los indígenas en cada uno de los lugares por los que fueron parando y explorando.

5. El corpus

La constitución del corpus de “hispanismos pigafettianos” usado para esta investigación está basado fundamentalmente en las notas de Andrea Canova (1999) y en el estudio de Busnelli (1982). Como se mostrará más adelante, se hallan palabras que Pigafetta parece usar conscientemente, pues muchas de estas las glosa o las explica para aclarar su significado y que por tanto consideraremos préstamos; y por otra parte, también podemos hablar de interferencias (palabras que el autor parece usar inconscientemente, que se pueden clasificar en tres tipos: de tipo semántico (falsos amigos), de tipo léxico (términos que toma del español que adapta morfológicamente al italiano) y de tipo sintáctico (calcos de estructuras sintácticas).

Las palabras o expresiones susceptibles de ser tratadas como hispanismos son las siguientes: *abaso del fiume, acaodunano, Acquada da li Buoni Segnalli, adrissado, agiutare, albacore, albarghe, almadie, anime, arcabuso, arivasse, arponate, asentati, asigurare, bassi, bonet, bonniti, botega, cafri, cagassela, cannuti, caphre, Capo Dezeado, carteava, caza, cazi, celadone, cevole, colondrini, comensare, compare, costado, costando, costeandola, crea, creanno, dare a la bomba, dar una volta al mondo, desarburare, descargare, desconsolato, desgrana, desmontato, despavilò, destrueriano, disbucasemo, discalce, discoverto, disvesteno, doradi, esclavina, farol, figaro, fromentone, gabiota, gardie, genneral, giongioli, gropade, gubernatori, guchia del navegare, Isolle Infortunate, laton, legnea, lignea equinotialle, lovi marini, maçiere, maestri, maniglie, matia, melle, mercadansia, mercadantare, mesa de garnitione, missiglioni, modora, moraro, nalghe, naransi, ninguno, no-ghere, non li valeva niente, occati, olere, palmito, paniocolo, paviglione, pecolo, picheti, pigne, piloti, prao, proise, quintalada, refeghe, refresco, reina, saghu, saltassimo in terra, sangue, schiopeteri, seda, seguri, sera, si non, solari, spavilavano, strengue, sur, surgissemo, tagiatura, tapisseria, tardi, taule, terciado, tiburoni, toca, tolda, traversia, veadore, venenata, versi, zarobotane.*

5.1. Clasificación de los “hispanismos pigafettianos”

Aquí se tratarán solo algunas voces por cuestiones de espacio, las que parecen más representativas del fenómeno lingüístico o del tipo de estrategias de traducción que se pueden adoptar. Por último y casi a modo de conclusión, se mostrarán brevísimamente algunas estructuras susceptibles de considerarse calcos sintácticos del español.

5.1.1. Interferencias fonéticas

Una de las peculiaridades fonéticas que comparten el español y las variantes del véneto y que los diferencian del italiano es la sonorización de las oclusivas sordas /p/, /t/ y /k/ en posición intervocálica. Es uno de los fenómenos fonéticos de carácter diacrónico que permite la separación entre romance occidental (dialectos septentrionales italianos, francés, occitano, español, gallego, catalán y portugués) y el romance oriental

(dialectos del centro y del sur de Italia y rumano)⁹. Y así, en el manuscrito hallamos *discoverto por scoperto* (descubierto); *doradi por orate* (doradas), *lovi marini* por *lupi marini* (lobos marinos) o *seda* por *seta* o, como en el ejemplo mostrado más abajo, *seguri* por *sicuri* además con apertura vocálica *i>e* al igual que en español:

[20] *Pertanto lo capitano genneral comandò che tute le nave osservaseno questi segnali e guardie aciò se andase più seguri.*

[20] Así pues, el capitán general ordenó que todas las naves respetaran estas señales y guardias para navegar más seguros.

Otra característica del español que se encuentra en algunas palabras de la *Relazione* es la apócope de la vocal final, como en *mar* (*mare*) o en la palabra *genneral* (*generale*) como en español *general*, en [20]:

[20] *Pertanto lo capitano genneral comandò che tute le nave osservaseno questi segnali e guardie aciò se andase più seguri.*

[20] Así pues, el capitán general ordenó que todas las naves respetaran estas señales y guardias para navegar más seguros.

Puede ser también por influencia del español o de las variantes septentrionales, reforzado por el contacto con el español el género femenino de *molta sangue* (por *molto sangue*) en [163] o de *melle* (*miele*), miel:

[1192] *In tute queste isolle de Maluco se trovano garofoli, gengero, [...] naranci, limoni, batate, mele de ape picolle como formiche (le qualli fanno la melle neli arbori), canne dolci, olio de coco e de giongioli [...]*

[1192] En todas las islas Molucas se encuentra clavo, jengibre [...] naranjas, limones, batatas, miel de abejas pequeñas como hormigas (que hacen la miel en los árboles), cañas dulces, aceite de coco y de ajonjolí [...]

Otras palabras que se alejan en su fonética del italiano y cuyo alejamiento puede ser achacado a las lenguas ibéricas o a la interferencia del dialecto influidas por el continuo contacto con el español y el portugués, son: *desmontato* por *smontato* (desmontado), *desconsolato* por *sconsolato* (desconsolado), *reina* por *regina*, *seda* por *seta*. Del mismo modo,

⁹ Véase Rohlf (2021 [1968]: vol. I: §197, 202, 207) y Loporcaro (2009), entre otros.

cevole por *cipolla* (cebolla), *comensare* por *cominciare* (comenzar). Se evita el fonema [θ] en el participio *adrißado*¹⁰, del español *aderezar* o bien de *adrizar*¹¹, o del portugués *adereçar* (que explicaría mejor la sibilante) y *matia*, del español *macia* (variante de *macis*). Otro fonema inexistente en italiano que aparece “adaptado” es [x] por ejemplo en *giungioli* (ajonjoli) o *naransi* (naranjas), aunque también podría ser véneto, *naransa*.

Estas particularidades que pueden percibirse como “españolizantes” y que caracterizan de modo inequívocal la lengua de Pigafetta en la traducción al español se pierden y resultan recuperables solo en el paratexto, como puede verse en nuestras traducciones (Aguilar; Pérez 2023). Los exotismos que no se adoptan en español, en cambio resultan reconocibles, pues nos hemos limitado a transcribirlos en cursiva con la explicación del término en nota (algunos de ellos son *arach*, *balanghay*, *bonghalauan*, *chianche*, *comulicai*, *ghomode*, *guuae* o *umay*). Los exotismos recogidos en la *Relazione* que se presentan como extranjerismos, pero que después se han convertido en patrimoniales (presentes hoy en el *DLE*) los hemos traducido con su forma actual en español, sin particularidades tipográficas (son por ejemplo *almadía*, *areca*, *betel* o *prao*).

5.1.2. Interferencias semánticas

Podemos hablar de falsos amigos (homógrafos u homófonos con distinto significado en cada lengua) en los ejemplos que se presentan en este párrafo, en los que el autor usa la palabra en italiano, pero con el significado en español. Así por ejemplo, *piña* en español indica tanto el fruto de los pinos, como *anánás* (primera y segunda acepción del *DLE*), mientras que en italiano *pigne* (en [46]) no posee el segundo significado,

¹⁰ Como indica Capra (2007) en referencia al estudio del vocabulario de Francisco Delicado (1534), el grafema *z* en español representaba el fonema ápico-dental sonoro [dz] que también existía en italiano. La realización africada se perdió paulatinamente en español, igual que la sonoridad de *z*, pero antes de hacerse interdental [θ] pasó por una etapa de realización articulatoria fricativa ápico-dental, que estaría en marcha en los años en los que Delicado escribe.

¹¹ *Adrizar*: “v. a. y n. Pil. y Man. Enderezar, levantar ó poner en su situación vertical y natural alguna cosa; como adrizar una embarcación que ha estado tumbada [...]” *DME*.

que por interferencia, Pigafetta usa en el manuscrito. Del mismo modo *bassi* (bajos o bajíos) en [1202].

En [1202] Pigafetta ha usado el verbo *arrivare* (*arivasse* en el texto) con el significado español, según Sanvisenti (1941-1942: 476), es decir, con el valor de ‘dejarse llevar por el viento’¹²; lo que no sería extraño, pues como indica Canova (1999) citando a Formisano, este significado aparece ya en Vespucci. Esta es también nuestra interpretación, como puede verse en la traducción. Busnelli (1982: 26), en cambio no excluye el significado italiano, es decir como verbo de movimiento con el significado de llegar. Siguiendo esta última interpretación, por tanto, no estaríamos hablando de una interferencia semántica.

[1202] *Passando fuora al ponente de Batutiga, caminassemò fra ponente e garbìn e discopersemò al mezogiorno alquante isolete, per il che li piloti de Maluco ne dicero se arivasse, perciò ne caciavamo fra molte isolle e bassi.*

[1202] Pasando por el lado poniente de Batutiga, avanzamos entre el poniente y el garbino y descubrimos al sur unos cuantos islotes, por lo que los pilotos del Maluco nos dijeron que si arribásemos nos meteríamos entre muchas islas y bajíos.

En español la palabra *tarde* tiene al menos dos valores (como adverbio: ‘hora avanzada’ o ‘con retraso’ y como sustantivo ‘parte del día, entre la mañana y la noche’). En [350] Pigafetta parece usarla como sustantivo, con un significado que posee solo en español, que es como la hemos traducido, siguiendo a Beccaria (1986: 119) y coherentemente con la construcción sintáctica del italiano, pues aparece regido por preposición.

[350] *Nel tardi andasemo con le nave apresso la abitatione del re.*

[350] Por la tarde fuimos con las naves a la casa del rey.

Parece que nos encontramos ante otro falso amigo con el uso de la palabra *bottega* [540], pues en italiano *bottega* significa principalmente ‘tienda, establecimiento comercial o almacén’¹³. En el texto en cambio

¹² Arrivar: ‘intr. Mar. Dejarse ir con el viento’ DLE.

¹³ *bottēga* s.f. [lat. *apothēca*, dal gr. ἀποθήκη «ripostiglio, magazzino»]. – 1. a. In origine, luogo destinato a riporvi oggetti di ogni sorta; quindi locale, generalmente a pianterreno sulla pubblica via, dove vengono esposte e vendute le merci (b. di mer-

Pigafetta parece usar la palabra con el significado que en español tiene *bodega* (espacio interior de los barcos donde se almacena la mercancía) que equivale al italiano *stiva, cambusa della nave*. Nótese que el término aparece usado con la sonora *-t-* a diferencia del español *-d-* pero con degeminación de esta oclusiva.

[540] *Vennere li mostrassemò una botega pienna de le nostre mercantie*

[...]

[540] El viernes les mostramos una bodega llena de nuestras mercancías

[...]

Por último, Pigafetta parece usar, la palabra *maestri* con el significado español de ‘maestre’ (“persona a quien después del capitán correspondía antiguamente el gobierno económico de las naves mercantes” *DLE*) y no con el significado italiano de *maestro* (“capitano di una nave o pilota, timoniere” *GDLI*). Lo cual resulta coherente con la interpretación del párrafo en el que pilotos y maestres no aluden a la misma función.

[7] [...] *ordenò questo ordine e lo dete a tuti li piloti e maestri dele sue navi, lo qual era lui de note sempre voleva andar inanzi dele altre navi*
[...]

[7] [...] dio estas órdenes a todos los pilotos y maestres de sus naves: su nave siempre debía ir la primera [...]

5.1.3. Interferencias léxicas

Pigafetta usa hispanismos inconscientemente que parece adaptar a las reglas fonotácticas del italiano o de su variedad dialectal. Así por ejemplo, en el vocabulario de los gigantes patagones se halla la palabra *gabiota* (gaviota) en lugar de la italiana *gabbiano* con su equivalente en lengua indígena:

[79] *ala gabiotà ucelo - cleo*

[79] a la gaviota pájaro - cleo

ciaio, di fornaio, di ferramenta, ecc.) o dove gli artigiani esercitano, spesso su commissione del cliente, la loro attività (b. di ebanista, di fabbro ferraio, di barbiere, ecc.). *Dizionario Treccani*.

Aparece también con adaptaciones fonéticas el sintagma *mesa de garnitione* (mesa de guarnición)¹⁴ que en italiano se denomina *parasarcchia* o *parasartia* (*GDLI*) del lenguaje marinero:

[334] [...] *essendo de ora in ora per levarsi, andai a bordo dela nave per pescare e, metendo li piedi sopra una antena per descendere nela mesa de garnitione, me slizegarono li piedi perché era piovesto e così cascai nel mare*

[334] llegando la hora de zarpar, subí a bordo de la nave para pescar y, metiendo los pies sobre una entena para bajar a la mesa de guarnición, resbalé porque había llovido y caí al mar.

Otro posible hispanismo o venetismo reforzado por el contacto continuo con la lengua española es el indefinido *ningún/-o, -a*, en función de pronombre o adjetivo, que alterna en la *Relazione* con *niuno* (antigua forma toscana, Rohlfs, 2021 [1968]: vol. I: § 498) y con *nisun* aunque resulta mucho menos frecuente. En el *GDLI* el único ejemplo con la velar (*ninguno*) es precisamente de Pigafetta, lo que podría confirmar que se trata efectivamente de una interferencia.

5.1.4. Préstamos léxicos

Hablamos de préstamos y no de interferencias cuando existe evidencia de estar usando un extranjerismo. Pigafetta usa con conocimiento un hispanismo y no una palabra italiana cuando indica explícitamente el nombre del realia que introduce: “y la llaman...”, “llamado...”. Algunas palabras las transcribe como puros hispanismos, préstamos totales, otras las adapta fonéticamente, otras se hallan con adaptación morfológica.

Como préstamo puro introduce la palabra *farol* que parece presentar como tecnicismo de la lengua marinera (Sanvisenti 1941-42: 499) en [7], si bien, líneas más abajo aparece adaptarlo fonéticamente como *farolo*, con un aspecto más italiano.

[7] [...] *sempre voleva andar inanzi dele altre navi ed elle seguitaseno la sua con una facela grande di legno (che la chiamano farol), qual sempre portava pendente dela popa dela sua nave.*

¹⁴ Mesa de guarnición: “especie de plataforma que se coloca en los costados de los buques, frente a cada uno de los tres palos principales, y en la que se afirman las tablas de jarcia respectivas”. *DLE*

[7] [...] siempre debía ir la primera y para que de noche se viera y pudieran seguirlo llevaba colgando en la popa una antorcha de madera que llamaban farol.

Pigafetta usa préstamos del español también para denominar un realia exótico, por ejemplo *anime* (“Uzano per lume goma de arbore (che la chiamano anime)” en [387]) o, por ejemplo, *palmito* en lugar de una palabra tagala o bisaya que sería lo esperable, cuando están en las islas Filipinas. El *GDLI* cita como primera aparición precisamente este párrafo para ilustrar esta palabra que etiqueta como hispanismo.

[304] *Hanno el vino in questo modo: forano la dicta palma in cima, nel coresino deto palmito, dal quale stilla uno licore como è mosto, bianco, dolce [...]*

[304] Obtienen el vino de este modo: hacen un agujero en la parte más alta de la palma, hasta el corazón, llamado palmito, del que va saliendo un líquido parecido al mosto, blanco, dulce [...]

Un hispanismo adaptado a las reglas morfológicas es el término *tiburoni* que Pigafetta ya debía de conocer, pues es un motivema del género odepórico, usado por los exploradores y escritores de viaje del XVI (*tiburón* es un exotismo, una palabra derivada del tupí o del taino¹⁵ y que ya usa en 1516 Pietro Martire (Canova, 1998: 471).

[36] *Venivano al bordo dele nave certi pessi grandi che se chiamano tiburoni che hanno denti teribili e, se trovano omini nel mare, li mangiano.*

[36] Se acercaban al bordo de la nave unos peces grandes que se llaman tiburones que tienen dientes terribles y si encuentran hombres en el mar los devoran.

Cuando la expedición se halla navegando por el archipiélago de las Marianas, alude a cuatro tipos de peces a los que nombra con un préstamo del español, pero con adaptación morfológica, con un plural en italiano: *doradi, albacore, bonniti, colondrini*¹⁶, perdiéndose en la tra-

¹⁵ Henríquez Ureña (1938: 114). Véase también la voz *tiburón* en Corominas; Pascual (1980-1991).

¹⁶ Los *dorati* son *orate* en italiano, los *albacore* una especie de atún (*Thynnus albacores*) identificado con el italiano *alalonga* (Busnelli 1982, 17), los *bonniti* corresponden a *palamiti* (*Euthynnus pelamys*), (Busnelli 1982, 18), frecuente en la li-

ducción la mixtura léxica interlingüística, tan característica de este manuscrito, como hemos visto también en el ejemplo anterior con *tiburoni*.

[228] *In questo Mar Occeanno se vede una molto delectevol caza de pesci: sonno tre sorte de pessi longhi uno brazo e più che se chiamano doradi, albacore e bonniti, li quali seguitano pesci che volanno, chiamatti colondrini, longhi uno palmo e più e sonno obtimi al mangiare.*

[228] En este Mar Océano hay pesca abundante: hay tres tipos de peces de más de un brazo de longitud que se llaman doradas, albacores y bonitos. Estos peces siguen a unos peces que vuelan que se llaman golondrinas y son más largos de un palmo y muy buenos para comer.

Otro término que el autor adapta morfológicamente con el plural italiano es *cafri*, consciente de estar usando un hispanismo, dado que la glosa para explicarla. Este adjetivo no podría traducirse con *cafre*, pues, aunque es una palabra que recoge el *DLE* no está presente la acepción de ‘pagano’¹⁷, esta acepción, en cambio, aparece en el diccionario *Trecan*i con el valor que le da Pigafetta (“*cafro: agg. s. m. [dall’arabo kāfir ‘infedele’, cioè non ‘musulmano’]*”), pero no en el *DLI*. Una posible equivalencia hacia el español es la palabra *gentil* glosada entre paréntesis con un sinónimo más común y extendido como es pagano para recrear el “juego lexicológico” de Pigafetta en estas líneas:

[331] *Questi popoli sonno cafri (cioè gentili); vanno nudi con tella de scorsa d’arbore intorno le sue vergonie.*

[331] Estos pueblos son gentiles (es decir paganos); van desnudos con tela de piel de árbol tapando sus vergüenzas.

Uno de los misterios de la *Relazione* es el referente de los moluscos denominados *missiglioni* (palabra inventada por el autor derivada de la adaptación fonética de mejillones o del portugués *mexilhão*)¹⁸. Es muy

teratura de viajes hasta el XVII (Vidos 1977, 61 y n. , citado en Canova 1999) y *colondrini* debería tratarse de ‘golondrinas de mar’ (*Exocoetus volitans*) en italiano *pesce volante* (Busnelli 1982, 19).

¹⁷ Cafre “(Del port. cáfer[e], y este del ár. clás. kāfir ‘pagano’): 1. adj. Habitante de la Cafrería, antigua colonia inglesa en Sudáfrica. U. t. c. s. 2. adj. Perteneciente o relativo a la Cafrería o a los cafres. 3. adj. coloq. Bárbaro y cruel. Apl. a pers. , u. t. c. s. 4. adj. coloq. Zafio y rústico” (*DLE*).

¹⁸ El lexema *mejillón* en español deriva del portugués *mexilhão* y este, al parecer, del latín vulgar **muscelio*, derivado del clásico *musculus* (Corominas, 1973).

improbable que se tratase de *mejillones*, puesto que en la descripción del bivalvo, Pigafetta añade que tienen perlas en su interior, como se ve en [186]. Las posibilidades de traducción hacia el español eran al menos tres: *mejillón* pero no corresponde al realia al que se refería el autor, una segunda posibilidad sería *ostras*, dado que tienen perlas, pero parece improbable dado que sabía reconocer una ostra y de hecho en otro punto del relato las nombra; y una tercera posibilidad es *missiglioni*.

[186] *In questo porto era asaissime cape longhe, che le chiamano missiglioni (avevano perle nel mezo), ma picole che non le potevano mangiare.*

[186] En este puerto hay una gran cantidad de conchas pequeñas y alargadas a las que llaman missiglioni, que llevan perlas dentro, pero no son comestibles.

El término *maniglie* aparece en el texto con la grafía italiana que más se acerca a la representación que suponemos más se aproximaba a la fonética española (*manilla* [maniʎa]). Se documenta en el italiano del XVI y no solo en la literatura de viajes, según Formisano (1985, 242-43). Hoy se encuentra como hispanismo en *Treccani* y otros diccionarios generales del italiano. Como puede verse en la traducción, se podrían proponer al menos tres equivalentes: *manillas* (es la primera acepción en el *DLE*)¹⁹, *pulseras*, que parece un término más actual (si bien se encuentra ya en *Autoridades*), y *brazaletes* que nos resulta la más adecuada por ser un adorno para los brazos y no para las muñecas como se lee en la narración.

[328] *Il suo signor era vechio e depinto, portava due schione de oro alle orecchie; li altri molte maniglie de oro ali brazi con fazoli intorno lo capo.*

[328] Su jefe era anciano y estaba pintado, llevaba dos aros de oro en las orejas, los demás llevaban muchas pulseras/manillas/brazaletes de oro en los brazos y pañuelos en la cabeza.

El término *missiglioni* podría ser un hispanismo, pero según Cardona (1971-1973: 210) y Vidos (1977: 60), citados por Canova, sería un lusitanismo derivado de *mixilhão* o *mexilhão*; también de este modo se halla en *DLE*. Según Corominas y Pascual (1980-1991), el portugués *mixilhão* o *mexilhão* derivaría del español *mejillón*.

¹⁹ Manilla “(del dim. mano) 1. f. ajorca 1. f. Especie de argolla de oro, plata u otro metal, usada para adornar las muñecas, brazos o tobillos” (*DLE*).

Una técnica muy frecuente de presentación de un realia exótico en el manuscrito es la descripción o explicación del objeto seguida del nombre como más abajo, en [9], en este caso un tecnicismo del lenguaje marinero: *strengue* (esp. *estrinque*)²⁰ que adapta a las reglas fonotácticas del italiano: con aféresis de la *e*- y con sonorización de la /k/ entre nasal y vocal.

[9] *Se faceva uno altro fuoco con una lanterna o con uno pezo de corda de iunco (che la chiaman strengue), di sparto molto batuto nel'acqua e poi secado al sole overo al fume (ottimo per simil cosa) [...]*

[9] Si encendía otra luz con una linterna o con un trozo de cuerda de esparto, al que llaman estrinque, que remojado y secado al sol o con el humo es óptimo para ello [...]

Del mismo modo se ilustra la palabra *modora* (modorra)²¹ y también se adapta a las reglas fonotácticas al transcribirla con una *-r-* simple²². Este término no se adopta en italiano y la recoge solo el *GDLI* cuyo único ejemplo es precisamente de Pigafetta.

[18] *Ogni nocte se faceva tre gardie: la prima nel principio dela nocte, la seconda (che la chiamano modora) nel meso, la terza nel fine.*

[18] Todas las noches se hacían tres guardias: la primera al anochecer, la segunda a la que llaman modorra, en mitad de la noche, y la tercera, al final de esta.

5.1.5. Traducción al italiano de un nombre propio

En la *Relación* se nombran algunos accidentes geográficos, lugares e islas e incluso se relata que es la expedición de Magallanes la que les da nombre por primera vez. En tal labor, es frecuente que Pigafetta mez-

²⁰ Estrinque: “De Estrenque 1. m. Cadena para desatascar el carro. 2. m. *Mar. Maroma gruesa de esparto*” *DLE*. Estrenque: “s. m. *Man. V. Aparejo de Estrinque*. //V. *Cable*, en su primera acepción. En algunos de los diccionarios consultados se dice que con este nombre se distingue también cualquier pedazo de cabo de esparto” *DME*.

²¹ Modorra “7. f. Mil. Segundo de los cuartos en que para los centinelas se dividía la noche, comprendido entre el cuarto de prima y el de la modorrilla”. *DLE*.

²² La vibrante múltiple representada por (-rr-) doble intervocálica o simple a inicio de palabra (*r-*) resulta compleja para los italófonos, dado que en gran parte de las variantes lingüísticas existe solo la vibrante simple (Carrascón 2003).

cle las lenguas usando el italiano para los nombres comunes y el español para los nombres propios como por ejemplo *Capo de Sancta Maria* (Cabo de Santa María), *Mare de sur* (nombre que da Vasco Núñez de Balboa en 1513 al Océano Pacífico), *Isole Infornate* (en lugar de *Sfortunate*), o *Capo Deseado* y también *Capo Dezeado* (por *Desiderato*). Menos frecuente es que escriba en español (aunque adaptado fonéticamente) el nombre común y traduzca el nombre propio como en *Acquada dali Buoni Segnalli* (de aguada²³ en vez de *fontana*). Las opciones de traducción podrían ser traducir todo el sintagma al español, transcribirlo fielmente tal y como está en italiano resaltando así la hibridez de la lengua pigafettiana o poner el lugar identificado hoy, como poner *Océano Pacífico* en lugar de *Mar de sur*, domesticando de este modo el texto.

[96] *Qui se chiama Capo de Sancta Maria; già se pensava che de qui se pasasse al Mare de Sur, cioè mezodi; né mai più oltra fu discoverto.*

[248] *La chiamassemò Isole Infornate, sono longi l'una dal'altra ducento leghe.*

[323] *La isola dove éamo se chiama Humunu, ma noi, per trovar lì due fontana de acqua chiarissima, la chiamassemò l'Acquada dali Buoni Segnalli, perché fu il primo segno de oro che trovassemò in questa parte.*

5.1.6. Calco de una estructura

Para terminar y a modo de conclusión, puede afirmarse que la sintaxis es uno de los ámbitos menos estudiados del manuscrito, en el que también parece haber dejado rastro el español como puede verse, por ejemplo, en los siguientes calcos sintácticos (estructuras del español pero con léxico italiano) *a longo del fiume*, parafrasable con *lungo il fiume*, que parece calcar el esp. *a lo largo del río* en [23], *dar una volta al mondo* en [695] en vez de *fare un giro del mondo* (Busnelli, 1982); y *saltare in terra* (en lugar de *sbarcare*) en [93], que no sería una creación pigafettiana, sino un tecnicismo bien documentado en la época, por ejemplo en Vespucci (Formisano, citado en Canova, 1999).

²³ Aguada “(De aguar) [...] 2. f. Sitio en que hay agua potable, y a propósito para surtirse de ella”. *DLE*.

6. Conclusiones

Se ha presentado en este estudio un corpus de palabras y expresiones susceptibles de ser consideradas hispanismos. Algunas de ellas, como se ha mostrado puntualmente, dependiendo del autor y del estudio, también o solo venetismos, catalanismos, lusismos o más genéricamente iberismos. En muchos casos, la fuente del préstamo o interferencia no puede demostrarse con sin vacilaciones y seguramente no es ni siquiera posible, dado que las variedades neolatinas con las que convivió Pigaletta participan de los mismos procesos evolutivos. Algunos de estos términos los hemos clasificado y analizado como ejercicio de reflexión previo necesario para su traducción hacia el español.

Bibliografía primaria

- COROMINAS J. y PASCUAL, J. 1980-1991, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.
- DICCIONARIO DE AUTORIDADES*: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1726-1739, *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, 6 vols., Madrid, Imprenta Francisco del Hierro.
- DEL*= Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014, *Diccionario de la lengua española*, <<https://dle.rae.es>>.
- DME*= Fernández de Navarrete, M. 1831, *Diccionario marítimo español*, Madrid, Imprenta Real. <<https://sectormaritimo.es/recopilacion-de-diez-diccionarios-maritimos>>.
- DUBOIS J. et al. 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- GDLI*= Battaglia, S. 1961-2009, *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, Turin, Utet.
- O'SCALAN T. et al. 1931, *Diccionario Marítimo Español*, Madrid, Imprenta.

Bibliografía crítica

- AGUILAR DOMINGO M.; CANOVA, A.; PÉREZ VÁZQUEZ, M.E. (eds.) 2023, *Relazione del primo viaggio attorno al mondo. Relación del primer viaje en torno al mundo*, Pamplona, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- BARLOTTA S.; VOZMEDIANO, I.H. 2005, “La interferencia, fenomenología y situación actual”, *Interlingüística* 16 (1), 179-187.
- BECCARIA G.L. 1968, *Spagnolo e spagnoli in Italia. Riflessi ispanici sulla lingua italiana del Cinque e del Seicento*, Torino, Giappichelli.
- BUSNELLI M. 1982, “Per una lettura del ‘Primo viaggio intorno al mondo’ di Antonio Pigafetta”, *Studi di lessicografia italiana*, 4, 5-45.
- CARRASCÓN G. 2003, “Erre que erre: Observaciones de fonética contrastiva sobre las vibrantes del español y del italiano”, *Artifara* 3, Università di Torino, 91-107.
- COMELLAS J.L. 2019, *La primera vuelta al mundo*, Madrid, Rialp.
- CANOVA, A. (ed.) 1999, *Relazione del primo viaggio attorno al mondo*, Padova, Editrice Antenore.
- CANOVA A. (ed.) 2023, *Relazione del primo viaggio attorno al mondo. Relación del primer viaje en torno al mundo*, M. Aguilar Domingo, A. Canova, M.E. Pérez Vázquez (eds.), Pamplona, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- CAPRA D. 2007, “Francisco Delicado, Alonso de Ulloa y la Introduction a la lengua española,” *Artifara Monographica: El mundo ibérico e Italia* 7, Università di Torino, 17-28.
- CARDONA G.R. 1971-1973, “L’elemento di origine o di trafila portoghese nella lingua dei viaggiatori italiani del ’500”, *Bollettino dell’Atlante Linguistico Mediterraneo*, 13-15, 165-219.
- D’ACHILLE P. 2021 [1968], “Introduzione”, *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti* di Gerhard Rohlfs, Bologna, Il Mulino.
- FORESTA G. 1988, *Il nuovo mondo nella voce di cronisti tradotti in italiano*, Roma, Bulzoni Editore.
- FORMISANO L. (ed) 1985, Amerigo Vespucci, *Lettore di viaggio*, Milano, Mondadori.
- HENRIQUEZ UREÑA P. 1938, *Para la historia de los indigenismos. Papa y batata. El enigma del aje. Boniato. Caribe. Palabras antillanas*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- LOPORCARO M. 2009, *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Roma-Bari, Laterza.

- MARTÍNEZ SHAW C. 2023, “La expedición Magallanes-Elcano (1518-1522)”, M. Aguilar Domingo; A. Canova; M.E. Pérez Vázquez (eds.), *Relazione del primo viaggio attorno al mondo. Relación del primer viaje en torno al mundo*, Pamplona, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- PATOTA G. 2007, *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, Bologna, Il Mulino, 83-86.
- POZZI M. (ed.) 1995, Antonio Pigafetta, *Il primo viaggio intorno al mondo*, Vicenza, Neri Pozza.
- RAHN-PHILIPS C. 2019, “La expedición Magallanes-Elcano”, *Primus circumdeisti me*, Valladolid, Ministerio de Defensa, 151-163.
- ROHLFS G. 2021 [1968], *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Torino, Einaudi.
- SANVISENTI D. 1941-1942, “Il lessico del Pigafetta”, *Rendiconti del R. Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Classe di lettere e scienze morali e storiche* 75, 469-504.
- VIDOS B.E. 1977, “Saggio sugli iberismi in Pigafetta”, *Actas del V Congreso internacional de estudios lingüísticos del Mediterráneo*, Madrid, Diputación de Málaga, Instituto de Cultura, 57-68.

Il MUNDI, Museo nazionale dell’italiano

Storia e sviluppo di un’idea¹

Lucilla Pizzoli

Università degli studi internazionali di Roma

RIASSUNTO: Come rappresentare la lingua italiana in un museo oggi? Basandosi sull’esperienza maturata in oltre vent’anni di riflessioni e confronti, il gruppo di lavoro istituito dal Mibact nel 2019 ha messo a punto un ambizioso progetto museale, che è attualmente in corso di realizzazione presso l’Oratorio di Santa Maria Novella a Firenze. Nel contributo sono condensati alcuni punti fermi di questo percorso.

PAROLE CHIAVE: Museo, Lingua italiana, Museologia, Beni culturali immateriali, Lingua italiana nel mondo.

ABSTRACT: How to represent the Italian language in a museum today? Based on the experience gained over more than two decades of reflection and comparison, the working group established by Mibact in 2019 has developed an ambitious museum project, which is currently being implemented at the Oratory of Santa Maria Novella in Florence. The paper summarizes some milestones of this project.

KEYWORDS: Museum, Italian language, Museology, Intangible cultural heritage, Italian language in the world.

¹ Riporto in questo contributo alcune riflessioni condivise nel gruppo di lavoro attivo presso il MIC per la progettazione del Mundi, al quale ho il privilegio di collaborare fin dalla sua costituzione nel novembre del 2019. Al gruppo – coordinato fino al 2022 dal compianto Luca Serianni e ora da Giuseppe Antonelli – partecipano, oltre alle due direzioni del MIC coinvolte nel progetto (Direzione Generale Musei, Direzione generale Biblioteche e diritto d’autore Italiano) tutte le istituzioni attivamente impegnate nello studio e promozione della lingua italiana (Accademia della Crusca, Accademia dei Lincei, Associazione per la storia della lingua italiana, Istituto Treccani, Società Dante Alighieri).

1. Introduzione

Che una lingua possa essere rappresentata in un museo è ormai un concetto acquisito: esistono infatti decine di musei (dedicati al linguaggio in generale o a specifiche varietà) in molti paesi del mondo, alcuni dei quali progettati secondo le più moderne e ambiziose tecniche museali². La domanda che ci siamo posti, dunque, non è tanto *se*, quanto piuttosto *come* vada rappresentata la lingua italiana in un museo oggi. Per mettere a punto un progetto pensato per l’italiano, insieme al gruppo di lavoro che è stato felicemente istituito nel 2019 e poi perfezionato nel 2020 dall’allora Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo, abbiamo ritenuto che fosse opportuno tenere conto dell’esperienza maturata in oltre vent’anni di riflessioni e confronti. L’ambizioso proposito di fondare un museo dedicato alla lingua italiana, infatti, è nato in modo piuttosto spontaneo durante la gestazione della grande mostra sulla lingua italiana allestita agli Uffizi di Firenze nel 2003, come documentava Paolo Conti, scrivendone sul *Corriere della Sera* il 4 gennaio 2002³. A distanza di oltre vent’anni, in un successivo articolo del maggio 2023, lo stesso Paolo Conti ha potuto annunciare la realizzazione della versione online del museo dell’italiano, il Multi⁴. Nel tempo di mezzo che separa questi due eventi abbiamo potuto contare su diverse esperienze, molti studi e tante esplorazioni e dibattiti, di cui non varrà

² Per una ricognizione dei musei dedicati alle lingue nel mondo si veda, almeno fino al 2018, Grepstad (2018). Un aggiornamento relativo alle due grandi istituzioni museali del *Planet word* di Washington e del *Museu da Língua Portuguesa* di San Paolo in Brasile (Antonelli, Micheletti, Poli 2023) e in particolare i contributi ivi contenuti rispettivamente di Ann B. Friedman, di Marília Bonas e di Marilza de Oliveira.

³ Conti (2002). La mostra *Dove il sì suona* (13 marzo 2003-6 gennaio 2004), voluta dalla Società Dante Alighieri con il sostegno della Presidenza della Repubblica, era stata affidata dall’allora presidente della Dante Alighieri Bruno Bottai e dal vicepresidente Giovanni Nencioni a Luca Serianni. Una descrizione della mostra *Dove il sì suona* si legge in Pizzoli (2019 e 2023).

⁴ Conti 2023. Concepito grazie a un progetto FISR 2019 erogato dal MIUR nel 2021 ed elaborato da un gruppo di lavoro attivo presso le università di Pavia, Viterbo e Napoli, il Museo multimediale della lingua italiana (Multi) è ora disponibile online alla pagina <<https://multi.unipv.it/it/>>. Sul Multi cfr. ancora Antonelli, Micheletti, Poli (2023), con la recensione di Digregorio (2023).

la pena tanto dare conto in modo minuto, quanto piuttosto raccogliere in forma sintetica gli eventi più significativi e le conclusioni a cui siamo giunti in vista del progetto più articolato di cui si dà notizia in questo breve contributo.

Tra gli interventi di rilievo – anche dal punto di vista internazionale – va senza dubbio segnalata la crescente sensibilità istituzionale per un rilancio delle realtà museali, che stanno vivendo una stagione di particolare vitalità nella promozione di beni culturali di diversa natura anche grazie alla creazione di strutture di nuova concezione⁵. Tra gli atti formali vanno ricordate l'esplicita menzione delle lingue tra i beni culturali, sancita dalla *Convenzione internazionale per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* dell'Unesco (2003), e la revisione della definizione di museo da parte dell'Icom (International Council of Museums), che aveva fatto esplicitamente riferimento, tra le finalità del museo, alla ricerca, all'acquisizione, alla conservazione e alla diffusione di “testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente”⁶. Vanno nella stessa direzione anche le iniziative dedicate alla promozione delle lingue, come la *Dichiarazione universale dei diritti linguistici* (firmata a Barcellona nel 1996), l'istituzione da parte dell'Unesco della *Giornata internazionale della lingua madre* (il 21 febbraio di ogni anno, a partire dal 2000), dell'*Anno europeo delle lingue*

⁵ Senza addentrarsi nel complesso dibattito sul ripensamento della funzione del museo, del rinnovamento delle strutture espositive e in particolare sull'ausilio della tecnologia nella fruizione dei musei, mi limito a rimandare a Marini Clarelli (2005) [2021], Negri (2016) e Solima (2022).

⁶ Sulla Convenzione, approvata il 17 ottobre 2003 dalla XXXII Assemblea generale Unesco e ratificata dall'Italia con legge 167 del 27 settembre 2007, e sull'appropriatezza della definizione di lingua come bene immateriale, si è discusso molto negli ultimi anni: cfr. in particolare Marazzini (2020). La proposta dell'ICOM ratificata nel 2004 e ora integrata in forma rivista nell'ICOM *Code of Ethics for Museums* insiste sulla dimensione materiale e immateriale dei beni da conservare nel museo, l'istituzione che ha la responsabilità di promuovere il patrimonio culturale; cfr. anche il glossario, nel quale si specifica che per museo va intesa una “non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment” <<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>>.

(organizzato dall’Unione Europea insieme al Consiglio d’Europa nel 2001) e dell’*Anno internazionale delle lingue* (proclamato dalle Nazioni Unite nel 2008). La lingua viene interpretata come segno della diversità culturale di ciascun individuo (e dunque elemento essenziale della sua identità): da qui la necessità di costituire un modello di integrazione delle diverse culture adeguato a tutelare tutti gli idiomi (in particolare quelli a rischio di estinzione), in base al presupposto che il multilinguismo sia un mezzo essenziale per la convivenza pacifica e la comprensione reciproca.

Per quanto riguarda la lingua italiana, il dibattito pubblico si è concentrato – specie in anni passati – intorno all’esplorazione del legame tra lingua, territorio e identità e ha coinvolto i decisori politici soprattutto riguardo alla tutela delle minoranze linguistiche; più di recente si sono affrontati, pur senza arrivare a interventi legislativi risolutivi, i diritti linguistici dei cittadini alloglotti immigrati in Italia. Resta evidente, in ogni caso, come il tema della lingua sia centrale nella percezione di sé che la comunità dei parlanti manifesta, sia pure nell’eterogeneità delle posizioni che vengono espresse a proposito di temi sensibili. Rispetto alla possibile musealizzazione dell’italiano, si può misurare qualche passo avanti grazie all’interesse manifestato sia dalle istituzioni culturali sia dal pubblico per alcune mostre dedicate alla storia dell’italiano e alla sua rappresentazione in uno spazio espositivo, oltre a pubblicazioni esplicitamente dedicate al progetto museale dedicato all’italiano⁷. Solo nel 2020, però, si sono verificate le condizioni ideali per avviare i due

⁷ Tra queste, ha avuto un ruolo decisivo il successo della proposta formulata da Antonelli (2018), che ha ideato un vero e proprio spazio museale su tre piani dedicato alla lingua italiana. L’anno prima era stata pubblicata anche una fortunata *Storia illustrata della lingua italiana* (Serianni-Pizzoli 2017), che recuperava parte del materiale concepito per la mostra *Dove il sì suona* e che muoveva quindi dallo stesso presupposto di musealizzazione della lingua italiana. Sul progetto e la sua evoluzione si vedano i numerosi articoli di aggiornamento pubblicati sul portale Treccani (Speciale Treccani 2018, Digregorio 2019, Treccani 2020, Novelli 2022), oltre a un certo dibattito seguito sulla stampa a partire dal 2019 e fino all’annuncio dell’inaugurazione delle prime sale del Mundi (per tutti De Santis 2019, Fallai 2019, Conti 2022). Il progetto del museo era stato ipotizzato anche in Serianni-Pizzoli (2010); sulle mostre dedicate all’italiano, alcune delle quali derivate da quella fiorentina, si è dato conto in Pizzoli (2019).

progetti già menzionati: il Multi, cioè il museo multimediale disponibile online, e il Mundi, la versione permanente attualmente in corso di realizzazione presso la straordinaria sede dell’oratorio di Santa Maria Novella a Firenze.

Dal punto di vista della progettazione, invece, sarà interessante condensare in pochi punti essenziali alcune delle acquisizioni maturate nel corso del ventennio che ci siamo lasciati alle spalle, illustrando alcune delle scelte compiute per progettare l’allestimento del Mundi, del molto che si è fatto e del tanto che potrebbe ancora essere migliorato: un auspicio perché la struttura in via di realizzazione possa incarnare i desiderata espressi dai tanti esperti consultati e possa rappresentare un laboratorio museale innovativo e progettato verso il futuro.

2. L’integrazione dei contenuti nello spazio espositivo

È piuttosto ovvio che qualsiasi rappresentazione che si muove in uno spazio fisico debba fare i conti con la superficie espositiva disponibile: rispetto a una qualunque altra forma di descrizione di un tema, mostre e musei sono fortemente condizionati dalla struttura sia in termini quantitativi (quanta metratura è occupabile da strutture espositive? quante postazioni possono essere progettate? quanto spazio deve essere riservato ai servizi? Non solo uffici, biglietteria e bookshop, punti di ristoro, servizi igienici ma anche vie di fuga, spazi di passaggio e di sosta che la natura dei locali obbliga a disporre in un certo modo), sia in termini qualitativi (perché il percorso sia fruibile con profitto va garantito l’equilibrio tra le modalità di esposizione possibili: pannelli, teche, postazioni multimediali audio-video e interattive). Va poi naturalmente garantita l’accessibilità dello spazio a persone con limitazioni motorie e favorita l’inclusività attraverso specifiche strategie espositive. Questi aspetti entrano prepotentemente in gioco quando – come nel caso che ci riguarda – lo spazio deve essere progettato *ex novo* perché messo per la prima volta a servizio del museo. Per il Mundi si è scelto di impostare il percorso, che si snoda in una sequenza di sale ad anello, secondo un’impostazione per grandi temi (il ruolo del latino, i modelli dell’italiano, il concetto di norma espresso da grammatiche e vocabolari, le forme del-

l'espressione artistica in italiano, la scuola, i media, la ricchezza dei dialetti, il rapporto con le altre lingue fino alle nuove forme della comunicazione parlata e scritta), in una disposizione che tenga conto anche della loro maggiore rilevanza nei diversi periodi storici. In questo modo si può felicemente conciliare l'esigenza della successione lineare degli eventi nel tempo (sottolineata anche dalla cronologia illustrata presentata nella sala di apertura) con la selezione di temi centrali nella narrazione della lingua italiana.

3. La scelta dei destinatari e la disposizione gerarchica dei contenuti

Una volta fissata la quantità e qualità degli spazi espositivi va affrontato un delicato processo di selezione dei contenuti, che devono essere adattati all'idea di pubblico al quale si pensa di destinare il percorso espositivo. Una possibile strategia può essere quella di immaginare più livelli di visita, da impostare facilmente in base alle proprie esigenze grazie alla flessibilità degli strumenti che accompagnano il percorso e consentono di orientarsi nella complessità dei contenuti proposti: non semplicemente un'audioguida, ma un vero e proprio assistente personale che – sulla base di informazioni preimpostate (età, competenze, interessi) e in costante relazione con lo spazio grafico (gestito con il ricorso a formati, colori, elementi di richiamo, simboli) – possa selezionare la durata del percorso, gli argomenti da privilegiare, il grado di approfondimento dei testi. In fase di progettazione questo richiede di lavorare ai testi in una prospettiva ipertestuale, cioè in più versioni di sempre maggiore dettaglio, che possano poi essere combinate in base alle richieste dei visitatori. In linea generale – ma è un principio basilare applicabile a tutte le forme di divulgazione – questo processo richiede una costante opera di selezione e semplificazione dei contenuti, non scevra da dolorose rinunce (è inevitabile abdicare a ogni pretesa di completezza), e orientato, nel taglio da dare ai testi, verso un'esposizione chiara, accattivante, che non dia niente per scontato.

4. Tipologia degli oggetti espositivi: la rivoluzione tecnologica

Un museo della lingua è una sfida: l'obiettivo di far parlare testimonianze scritte del passato e di descrivere la complessità dei linguaggi attuali può essere raggiunto solo facendo interagire le testimonianze e i documenti più significativi con l'uso delle più aggiornate tecnologie. Queste rappresentano lo strumento indispensabile per rendere fruibile un oggetto astratto come quello linguistico in un allestimento dinamico, pensato per coinvolgere un larghissimo pubblico. La rivoluzione digitale che ha investito tutti i settori, dalla vita quotidiana, al lavoro, alla scuola, all'intrattenimento, con la vistosa accelerazione determinata dalla pandemia da Covid-19, ha dato un fortissimo impulso anche all'innovazione dei musei di ogni tipo: le nuove tecnologie museali risultano ancora più interessanti per la valorizzazione dei beni immateriali e per questo, nei musei delle lingue, deve avere un grosso peso la strumentazione multimediale (schermi e superfici touch-screen, videowall, teche digitali, pavimenti e pannelli sensibili) ma anche la dimensione della realtà aumentata, virtuale e mista. Si potranno ascoltare le voci dei grandi autori del passato, le testimonianze sulla lingua dei viaggiatori stranieri di passaggio in Italia, ricostruire ambienti storici ed esplorare da vicino documenti straordinari conservati in musei distanti da Firenze: dai manoscritti che tengono traccia delle prime espressioni in volgare come la pergamena del Placito di Capua o quella della recentissima scoperta del frammento di Würzburg (forse il più antico verso poetico in volgare), fino alle scritture private, alle nuove forme di comunicazione social, agli effetti sull'evoluzione della lingua da parte dell'intelligenza artificiale.

5. Un museo integrato

Un museo di nuova costituzione non può contare su una collezione permanente di grandi dimensioni. Peraltro la gran parte dei documenti e degli oggetti utili per illustrare la storia della lingua italiana o il suo attuale dispiegarsi nelle molteplici direzioni della realtà contemporanea è conservata in altre sedi: oltre ai preziosi documenti più antichi (testi

delle origini, autografi dei grandi autori), già valorizzati in prestigiose istituzioni museali o in biblioteche storiche, è spesso già allocato altrove anche ciò che può essere indicato per evocare particolari momenti della storia linguistica italiana (non solo documenti, dunque, ma anche oggetti materiali come strumentazioni scientifiche, elementi di arredo, abiti, strumenti musicali, innovazioni tecnologiche fino agli oggetti d'uso comune, che ben si prestano a raccontare particolari snodi della storia dell'italiano). Anche per questo motivo i materiali individuati andranno riconnessi in modo traversale rispetto al territorio e messi in relazione con altre strutture espositive in grado di restituirne, oltre al dato rilevante nell'ottica del museo della lingua, anche gli altri aspetti (storico-artistici, scientifici, ecc.); lo stesso vale per importanti tracce della lingua del passato collocate in luoghi vincolati o non accessibili al pubblico (per es. le iscrizioni di Pompei o quella della Catacomba di Commodilla a Roma, affreschi come quello della Basilica di San Clemente ancora a Roma, ecc.). La partecipazione al museo di partner e istituzioni locali, nazionali e internazionali permetterà di valorizzare percorsi tematici dedicati alla lingua italiana anche in altre strutture (ad esempio l'italiano scientifico nei musei della scienza, la lingua e la musica nelle accademie musicali, la lingua del doppiaggio nei musei del cinema, la storia dell'insegnamento dell'italiano nei musei della scuola, la presenza dell'italiano nel mondo, ecc.). All'ottica di un museo diffuso appartengono anche tutte le iniziative connesse sotto forma di seminari, laboratori didattici, e ogni altra forma di promozione del patrimonio linguistico italiano. Analogamente, il museo della lingua potrà ospitare allestimenti temporanei monografici, legati a temi particolarmente significativi (la scienza in volgare, i testi delle origini, lingua e cucina, l'italiano del doppiaggio, la lingua dell'opera lirica), realizzati con pezzi originali normalmente conservati in altre strutture. In questo modo, la struttura del museo risulterà più dinamica, e consentirà al visitatore di tornare più volte, per scoprire ad ogni incontro un aspetto diverso: non un singolo itinerario, ma tante direttive che legano la lingua alla storia, all'arte, al cinema, alla vita di tutti i giorni.

6. Capire, imparare, sperimentare

Non c’è alcun dubbio che un museo dell’italiano, come ogni realtà museale di nuova costituzione, deve rispondere nella forma a una concezione completamente rinnovata dell’esperienza di visita, conciliando l’esigenza di tipo documentario (tenere insieme le testimonianze che consentono di tracciare i contorni dell’oggetto presentato, in una sorta di monumento vivo alla lingua) con quella, di tipo più didattico, di raccontare ed educare il visitatore attraverso strumenti formativi. La funzione primaria, però, che solo un’esperienza immersiva potrà garantire, sarà quella, di tipo più spettacolare, di emozionarlo e coinvolgerlo, grazie alla presenza di una struttura esperienziale. Mentre la dimensione didattica, infatti, può essere sostituita (a volte addirittura con maggiore efficacia), da un percorso strutturato e ancorato a supporti di tipo più tradizionale (testi scritti o audio-video da fruire in una condizione guidata o in autoapprendimento) la curiosità verso la lingua può essere suscitata solo in un luogo fisico coinvolgente, in cui vivere un’esperienza stimolante e inedita.

Sarà fondamentale, in questo senso, non solo la selezione dei materiali e la cura dei testi (dai pannelli alle audioguide), ma anche l’efficacia dell’apparato grafico e della dimensione multimediale (installazioni sonore, postazioni interattive) per favorire in ogni modo uno scambio con il pubblico efficace dal punto di vista comunicativo.

7. Un museo accogliente

Nel corso degli ultimi anni grossi cambiamenti hanno interessato la lingua standard e l’evoluzione della lingua italiana ha subito un eccezionale sviluppo, inimmaginabile se paragonato con l’andamento conservativo dei secoli precedenti. Un ruolo non da poco, in questo processo, è stato svolto dalla sempre più diffusa consapevolezza dei parlanti di essere i protagonisti attivi della lingua. Di italiano si discute in modo trasversale in diversi contesti, toccando temi di particolare rilevanza anche per la proiezione della lingua nel prossimo futuro: non solo riguardo ai tradizionali argomenti di discussione sulla circolazione di

parole e costrutti (dalla presunta morte dal congiuntivo, alla legittimità di uso delle parole straniere, al cambiamento di status di singoli istituti come *ovvero* o *piuttosto che*), ma anche al ruolo dell’italiano nel contesto internazionale, al rapporto tra lingua e dialetti, alla gestione delle minoranze alloglotte nel quadro del neoplurilinguismo, al dibattito sulla lingua inclusiva. Dedicare un museo alla lingua italiana è un importante “atto di politica culturale” (Maraschio 2020): il museo può essere un luogo di aggregazione presso il quale trovare uno spazio di confronto. Non semplicemente per avere risposte, ma anche per offrire testimonianza diretta delle proprie esperienze di lingua, mettendo a disposizione della comunità molteplici punti di vista. Come ricordato da Micheletti e Poli, nei musei più attenti alla contemporaneità si è dato uno spazio crescente alle forme di interazione, condivisione e aggregazione favorite dal web partecipativo. Anche in un museo della lingua, a maggior ragione, il visitatore può diventare un “follower, in grado di contribuire con la propria presenza online alla valorizzazione del museo stesso: i feedback forniti dai follower tramite commenti, like, *stories* ecc. consentono infatti di valutare, aggiornare e, se necessario, ripensare drasticamente contenuti e criteri espositivi, alla luce dei contributo offerto dalla *community* in termini di promozione del patrimonio culturale e delle istituzioni a esso legate” (Micheletti-Poli 2023: 8).

Bibliografia

- ANTONELLI G. 2018, *Il museo della lingua italiana*, Milano, Mondadori.
- ANTONELLI G.; MICHELETTI G.; POLI A.S. 2023 (eds.), *Verso il museo multimediale della lingua italiana: riflessioni, esperienze, linguaggi*, Bologna, il Mulino.
- BONAS M. 2023, *Choices and Challenges in (Re)constructing the Museum of Portuguese Language*, G. Antonelli, G. Micheletti, A.S. Poli, 81-84.
- CONTI P. 2002, “Dante, Totò, Internet... Ecco il museo della lingua italiana”, *Corriere della Sera*, 4 gennaio 2002, p. 31.
- CONTI P. 2022, “La casa delle nostre parole”, *La Lettura. Supplemento domenicale del Corriere della Sera*, 24 giugno 2022, 2-3.
- CONTI P. 2023, “Con il museo multimediale l’italiano racconta sé stesso”, *Corriere della Sera*, 28 maggio 2023.

- DE SANTIS R. 2019, "La nostra lingua è amata: e ora facciamone un museo (intervista a Luca Serianni)", *La Repubblica*, 14 febbraio 2019, p. 33.
- DIGREGORIO R. 2019, *Il Museo della lingua italiana: lavori in corso* (7 marzo 2019) <https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Museo.html>.
- DIGREGORIO R. 2023, Recensione a *Verso il Museo multimediale della lingua italiana. Riflessioni, esperienze, linguaggi* (25 luglio 2023) <https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/recensioni/recensione_523.html>.
- FALLAI P. 2019, "Crusca, Lincei e Università: il Museo per la lingua italiana ora è un progetto concreto", *Corriere della sera*, 14 febbraio 2019.
- FRIEDMAN A.B. 2023, *Bringing Words to Life at Planet Word*, G. Antonelli, G. Micheletti, A.S. Poli, 75-80.
- GREPSTAD O. 2019, *Language museums in change. Politics of memory and diversity of language*, M.J. -M. Sönmez, M. Wellington Gahtan, N. Cannata (ed.), 265-278.
- MARASCHIO N. "Il museo della lingua italiana è un atto di politica culturale", *Il Fatto Quotidiano*, 22 agosto 2020, p. 13.
- MARINI CLARELLI M.V. 2005 [2021], *Che cos'è un museo*, Roma, Carocci.
- MARAZZINI C. 2020, *Lingue: beni collettivi immateriali, che spesso, e per fortuna, si materializzano* <<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/lingue-beni-collettivi-immateriali-che-spesso-e-per-fortuna-si-materializzano/7963>>.
- MICHELETTI G.; POLI A.S. 2023, *Un coro di voci per il progetto MULTI – Museo multimediale della lingua italiana*, G. Antonelli, G. Micheletti, A.S. Poli (ed.) 7-17.
- NEGRI M. 2016, *La grande rivoluzione dei musei europei. Museum Proms*, Venezia, Marsilio.
- NOVELLI S. 2022, *L'Etimo del MUNDI* <https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Mundi.html>.
- PIZZOLI L. 2019, *Dove il sì suona. Viaggio attraverso la lingua italiana*, M. J. - M. Sönmez, M. Wellington Gathtan, N. Cannata (ed.), 109-119.
- PIZZOLI L. 2023, *Raccontare la lingua italiana in un museo: ieri e oggi*, G. Antonelli, G. Micheletti, A.S. Poli, 19-28.
- SERIANNI L.; PIZZOLI L. 2010, Per un museo dell'italiano, *Lingua è potere*, Quaderno speciale di *Limes*, 31-40.
- SERIANNI L.; PIZZOLI L. 2017, *Storia illustrata della lingua italiana*, Roma, Carocci.
- SOLIMA L. 2022, *Le parole del museo. Un percorso tra management, tecnologie digitali e sostenibilità*, Roma, Carocci.

Speciale Treccani 2018, M.A. Cortelazzo, A. Masi, L. Pizzoli, L. Rossi, F. Sabatini, L. Serianni = *La lingua italiana in Italia, nel mondo e in un museo*. <http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/museo/mainSpeciale.html?&startRow=1&uriFile2=/magazine/lingua_italiana/speciali/indiceSpeciale/mainSpeciali.html&maxResult=10&image=/export/sites/default/immagini/img_nl/lingua_italiana/speciali/museo/Home.jpg>.

Treccani 2020, *Il Museo della lingua italiana* <https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Museo-della-lingua-italiana.html>.

III. Instituciones: planificación y métodos

Gabriela Cárdenas, Mariana Landa, Liliana Mollo, Ailín Quevedo Páez, *La Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes: pasado, presente y futuro*

Ana Lourdes de Hériz, *La enseñanza del italiano en el Instituto Español de Madrid. Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle*

Juan Manuel Fustes Nario, *El perfil propio de la enseñanza del italiano en Uruguay. Coordenadas para una investigación sobre su presencia en el ciclo de estudios preuniversitarios (1941-2006)*

Jaime Magos Guerrero, *A propósito de Appunti di Grammatica italiana (2001). Su contexto, proceso, método y resultados*

María Cecilia Manzione Patrón, *La asignatura "Italiano" en la educación secundaria pública uruguaya (1941-1976)*

Mariela Oroño, *Los italianos en el campo escolar uruguayo de fines del siglo XIX: el caso de Pedro Ricaldoni*

Ximena Tabilo, Soledad Chávez, Claudia Flores, *Acerca del Corso di lingua italiana: parte prima (1978) de Antonio Lombardo*

La Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes: pasado, presente y futuro

Gabriela Cárdenas

Mariana Landa

Liliana Mollo

Ailín Quevedo Páez

Universidad Nacional de San Luis

RESUMEN: El objetivo de este artículo es rescatar la historia de los procesos que dieron lugar a la creación de instituciones que focalizan su accionar en la difusión de la lengua y cultura italiana en la provincia de San Luis. La institución, objeto de nuestra investigación, es la Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes como referente de la presencia del italiano en la región. Se explicita la configuración de la Asociación Dante Alighieri a nivel global, nacional y regional como modelos tomados en cuenta para el desarrollo de la sede local. Cabe mencionar también la transformación, cambios y adaptaciones de los proyectos abiertos a la comunidad como consecuencia de la educación post pandemia.

PALABRAS CLAVE: institución, difusión, idioma italiano, cultura italiana, Asociación Dante Alighieri.

ABSTRACT: The aim of this article is to rescue the history of the processes that led to the creation of institutions that focus their actions on the dissemination of the Italian language and culture in the province of San Luis. The institution, which is the object of our research, is the Dante Alighieri Association of Villa Mercedes as a reference of the presence of Italian in the urban linguistic landscape in the region. The configuration of the Dante Alighieri Association at the global, national and regional levels is explained as models taken into account for the development of the local headquarters. It is also worth mentioning the transformation, changes and adaptations of projects open to the community as a consequence of post-pandemic education.

KEYWORDS: institution, Italian language, dissemination, Italian, Dante Alighieri Association.

1. Introducción

En el presente artículo se detalla el recorrido histórico que dio lugar al surgimiento de instituciones dedicadas a la difusión tanto de la lengua como de la cultura italiana en la provincia de San Luis. En virtud de lo anterior, en primer lugar, se mencionará la historia y objetivos de la Asociación Dante Alighieri en el marco internacional, para luego hacer referencia a la situación en Argentina, con foco en las sedes de Buenos Aires y Rosario, principales referentes a nivel nacional. Posteriormente, se abordará la presencia de la institución en la provincia de San Luis, poniendo especial atención en la Dante Alighieri sede Villa Mercedes, considerando su impacto en la región y las adecuaciones realizadas durante la pandemia para sostener sus tareas, concluyendo con una descripción de la situación actual de la entidad mercedina.

2. La 'Dante'

La *Società Dante Alighieri*, fundada en el año 1889 por un grupo de intelectuales con la guía de Giosuè Carducci y erigida en *Ente Morale* con Real Decreto del 18 de julio de 1893, n. 347, tiene la finalidad de “*tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana*”¹.

Para lograr su finalidad, por medio de los *Comitati all'estero*² – en adelante ‘los Comités’ – la Asociación Dante Alighieri instituye y subsidia escuelas, bibliotecas, círculos y cursos de lengua y cultura italiana, difunde libros y publicaciones, promueve conferencias, excursiones culturales y manifestaciones artísticas y musicales, asigna premios y becas de estudio; y, a través de los *Comitati in Italia* participa de actividades destinadas a ampliar la cultura de la nación y promueve toda manifesta-

¹ Società Dante Alighieri, “La nostra storia”, <<https://www.dante.global/it/la-dante/storia>>.

² Organismos representativos de la Asociación Dante Alighieri en el exterior.

ción dirigida a ilustrar la importancia de la difusión de la lengua, de la cultura y de la creación del genio y del trabajo italianos.

En Italia hay 81 sedes, distribuidas en casi todas las provincias³. Organizan más de 130 cursos de lengua y cultura italianas, frecuentados por más de seis mil estudiantes extranjeros y fomentan concursos con premios reservados a los estudiantes, hermanadas con las sedes que funcionan en los otros países.

Sobre todo, en el extranjero, las iniciativas de la *Società Dante Alighieri* pueden mostrar cifras que son testimonio y evidencia del trabajo iniciado en 1889. Las sedes que se encuentran en todo el mundo son 401, difundidas en aproximadamente ochenta países y que dictan cerca de 8.700 cursos de lengua y cultura italianas anualmente, con más de 122.000 socios y estudiantes. La ‘Dante’ tiene 300 bibliotecas en diferentes partes del mundo equipadas con más de quinientos mil volúmenes.

Sumado a lo anterior, desde el 2009 la ‘Dante Alighieri’, luego de un acuerdo con la *Fondazione Maria e Goffredo Bellonci*, comenzó a formar parte del jurado del *Premio Strega*, el cual constituye el reconocimiento literario italiano de mayor prestigio.

En lo que respecta a la difusión de la lengua italiana, la *Società Dante Alighieri* expide, por medio de un convenio con el *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI)* y con el aval científico de la “Sapienza” *Università di Roma*, el certificado *PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*, un diploma que certifica la competencia en italiano como lengua extranjera con base en una escala de seis niveles elaborados a partir de los definidos por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A su vez, desde el 2012 la ‘Dante’ forma parte de la Asociación *CLIQ - Certificazione Lingua Italiana di Qualità*, promovida por el *MAECI*, la cual reúne a los entes certificadores (*Società Dante Alighieri, Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia e Università Roma Tre*) del conocimiento de la lengua italiana para extranjeros con

³ Elenco comitati Italia, en: <https://www.google.com/url?q=https://ladante.it/images/istituzionale/brochure_la_dante_nel_mondo_gennaio_2019.pdf&sa=D&source=docs&ust=1693782155319487&usg=AOvVaw0CTNTegz8ZScmOmNVO4P3p>.

la finalidad de constituir un sistema de certificación unificado a los fines de superar la dificultad relativa a la fragmentación de las ofertas de estudio para los estudiantes de italiano en el mundo.

En junio de 2005 la *Società Dante Alighieri*, además de otros entes culturales europeos recibió el Premio Príncipe de Asturias⁴, por el aporte en la preservación y difusión del patrimonio cultural europeo a través de la enseñanza a millones de personas de todo el mundo. A propósito de esto, desde julio de 2012, la ‘Dante’ es parte del *EUNIC (European Union National Institutes for Culture)*, una importante asociación que fomenta la difusión de las culturas europeas mediante la cooperación cultural entre los institutos miembros.

2.1. La ‘Dante’ en Argentina

2.1.1. Buenos Aires

Para comenzar este apartado vinculado al nacimiento y desarrollo de la Asociación Dante Alighieri en Argentina, se debe antes aclarar que, cuando en la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a llegar los primeros inmigrantes italianos al puerto de Buenos Aires, no se preveía el inmenso legado que aportarían a la reciente nación en formación.

En línea con lo anterior, cabe recordar que la inmigración italiana en América fue un fenómeno de notable importancia (tanto en lo netamente demográfico, como en lo social, económico y cultural) que aconteció entre 1830 y 1980 (Pecorari: 2016) siendo la centuria que va desde 1880 a 1980 la de mayor impacto en Argentina, por ser la ola inmigratoria que más contribuyó a plasmar la fisonomía del país. Por razones culturales, literarias e históricas, es comprensible que la lengua italiana ocupe un lugar en el contexto de la educación formal argentina y garantice a los jóvenes el conocimiento de la lengua de sus antepasados.

Patat (2012: 23) recuerda que actualmente alrededor de 24.000.000 de argentinos (es decir, entre el 60% y el 65% de la población) tienen al

⁴ Los Premios Príncipe de Asturias constituyen un prestigioso reconocimiento español y fueron creados en 1981.

menos un antepasado italiano ya que los italianos constituyen, con los españoles, el grupo más numeroso de extranjeros en Argentina.

En este contexto, fueron muchas las asociaciones italianas que se fundaron en suelo argentino para atender a las necesidades de socorro y recreación de los recién llegados. Entre ellas, destaca la ‘Dante’, cuyo objetivo principal fue mantener vivo en la comunidad el sentimiento de italianidad, fomentando los vínculos de amistad entre Argentina e Italia, promoviendo y difundiendo el estudio de la lengua y de la cultura italiana, así como también promoviendo el conocimiento y el culto de los grandes valores de la tradición argentina.

En consecuencia, la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires fue fundada el 19 de septiembre de 1896 por un grupo de residentes italianos que, a instancias de la *Società Dante Alighieri* de Roma, decidió crear en Argentina la institución, que fue presidida por el Dr. Attilio Boraschi⁵.

Posteriormente, el Dr. Dionisio Petriella⁶, Presidente desde el año 1944 hasta el día de su deceso en 1996, le dio un gran impulso ya que consideraba que era necesario incrementar y reforzar los cursos de lengua y cultura italiana, captar un público joven; y hacer fluidas las relaciones entre la Asociación, sus alumnos y la comunidad italo-argentina.

En el año 1961 a la Institución le fue confiada la Secretaría del Comité de Recepción al Presidente de la República Italiana Giovanni Gronchi, y en 1965 la Presidencia también del Comité instituida en ocasión

⁵ Dr. Attilio Boraschi, (1849-1900, nacido y fallecido en Italia), médico italiano emigrado a Buenos Aires donde ejerció su profesión en el Hospital Italiano. Autor del periódico humorístico “Il Maldicente”, perteneció a la masonería donde ocupó diversos cargos. Promotor de la fundación de la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires en 1896; en: <<http://www.apellidositalianos.com.ar/articulos/diccionario-biografico-italo-argentino.pdf>>.

⁶ El Dr. Dionisio Petriella nació en 1904 en los Estados Unidos, país al que habían emigrado sus padres. Fue abogado, historiador y empresario. Publicó diversos libros y artículos periodísticos sobre argumentos jurídicos e históricos y problemas de emigración. Por su labor de acercamiento cultural entre Italia y la Argentina, ha recibido de la Asociación Dante Alighieri de Roma la medalla de oro Pasquale Villari y del Gobierno de Italia la Gran Cruz de Caballero de la Orden al Mérito de la República. Falleció en Buenos Aires en 1996 <<https://www.monografias.com/trabajos26/inmigracion-periodistas/inmigracion-periodistas2>>.

del viaje del Presidente Giuseppe Saragat, que junto al Presidente Argentino Arturo Illia inauguraron la Biblioteca de la ‘Dante’. También los Presidentes Sandro Pertini en 1984 y Luigi Scalfaro en 1994 fueron huéspedes ilustres de la Institución.

Por su parte, la familia Petriella ha honrado el ejercicio de la Presidencia de la ‘Dante’ además con el Lic. Emilio Petriella, Presidente entre 1997 y 2007, año de su deceso. Posteriormente el Dr. Mario Orlando ejerció ese cargo hasta enero de 2017, cuando asumió la Presidencia de la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires la Prof. María Esther Badin⁷.

El 17 de diciembre de 2018, la Comisión Directiva de la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires eligió a los miembros de la nueva Junta Ejecutiva, confiando la Presidencia a Marcos Juan Basti⁸ director desde 1998 de Tribuna Italiana, histórico periódico de la comunidad italiana, ya fundado y dirigido por Mario Basti quien supo ser también una de las personalidades distinguidas por la ‘Dante’.

Con respecto a los cursos de la ‘Dante’ de Buenos Aires, se encuentran divididos en tres grandes niveles: Usuario Básico (A1 y A2), Usuario Independiente (B1 y B2) y Usuario competente (C1 y C2), según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

2.1.1.1. Enseñanza del italiano

En Argentina, el italiano opera en algunas zonas no como lengua extranjera sino casi como si fuera una lengua segunda naturalizada, dada la importante asimilación de léxico, formas sintácticas, giros idiomáticos y matrices culturales que perviven en el español rioplatense y en especial en el santafesino.

A raíz de las acciones impulsadas por el gobierno italiano en la búsqueda de acuerdos y colaboración, se han establecido acciones de apoyo efectivas para la enseñanza de la lengua en el sistema educativo.

⁷ María Esther Badin (Buenos Aires, 1932-2022). Profesora en Letras, docente investigadora de la UBA. Autora de numerosas publicaciones sobre Dante Alighieri.

⁸ Marcos Juan Basti, abogado, procurador, periodista especializado en cultura italiana, presencia italiana en la Argentina y su influencia en el país. Director del *Diario Tribuna Italiana* desde 1998 y Presidente de la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires desde 2018, cargos que continúan en la actualidad.

A través del Programa de Cooperación Cultural firmado en Buenos Aires el 6 de abril de 1998, entre los gobiernos de la República Italiana y la República Argentina, se reconoce la importancia de la lengua y la cultura italiana en la Argentina, con esfuerzos comunes relativos a la difusión en las instituciones educativas argentinas.

2.1.2. Rosario

Por otro lado, el 3 de junio de 1910 un conjunto de italianos radicados en la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe, fundó la Asociación Cultural Dante Alighieri, con una doble finalidad, por un lado, la enseñanza oficial y, por otro, la difusión de la lengua y la cultura italiana.

En cuanto a sus inicios, durante los dos primeros años la actividad cultural estuvo enfocada en la Biblioteca, la cual recibió valiosas donaciones y contó con sesiones de *Lectura Dantis*. En 1912 en calle Entre Ríos 1145 y Paraguay 841 comenzaron el jardín de infantes y la escuela primaria mixtos con 600 alumnos, la mayoría de los cuales provenían de las escuelas *Vittorio Emanuele II*, *Giuseppe Garibaldi*, *Umberto I*, *Circolo Napoletano* y *Unione e Benevolenza*. Estas sedes no fueron suficientes para la gran cantidad de alumnos, por lo que se adquirió el predio de Boulevard Oroño 1160 a fin de construir allí, con proyecto del Ingeniero Isella, el actual edificio inaugurado en 1927 con su fachada de estilo florentino, restaurada en 2010 en ocasión de los 100 años de la ‘Dante’ de Rosario y dentro del marco del Programa de Preservación y Rehabilitación del Patrimonio de la Municipalidad de Rosario.

En 1934 comienzan a funcionar la Escuela Secundaria y los Cursos de Cultura italiana, y en 1982 inició sus actividades el Profesorado de Italiano. Además, desde 1998 se implementó la certificación internacional de idioma italiano *PLIDA*.

En 1976 se adquirió la mansión lindera de Boulevard Oroño 1140 (*Casa Beatrice*) para dictar los cursos de lengua y cultura italiana. En 1984 se adquirió la propiedad contigua hacia el oeste ampliándose así la Escuela primaria por calle Alvear 1155. En el Centenario de la institución en 2010 se inauguró en calle Alvear 1150 el nuevo edificio para su Jardín de Infantes, *Casa Virgilio*, para niños de Preescolar, completando la obra en 2012 con cuatro salas más destinadas a niños de 4 años.

Cabe destacar que, a lo largo de su historia, la ‘Dante’ de Rosario recibió la visita de importantes personalidades de Italia, tales como el Príncipe *Umberto di Savoia* en 1924, los Presidentes de la República *Giovanni Gronchi* y *Carlo Azeglio Ciampi* en 1961 y 2001 respectivamente, y entre otros tantos, los literatos *Luigi Pirandello* y *Leonardo Sciascia*, el filósofo *Gianni Vattimo*, los artistas *Ermete Zacconi*, *Emma Grammatica*, *Beniamino Gigli* y *Tito Schipa*, académicos como *Beppe Levi*, *Renzo Titone*, *Maria Antonieta Pinto*, *Luca Serianni* y *Giuseppe Patota*.

Es posible afirmar que La ‘Dante’ es el resultado del trabajo *ad honorem* de fundadores, benefactores, Consejeros, Comisiones de Padres de Niveles Inicial, Primario y Secundario, Comisión de Exalumnos, *Le Donne Italiane* y del profesionalismo de sus docentes y no docentes, contando con el subsidio del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, la contribución del *Ministero degli Affari Esteri* de Italia, el apoyo de la Embajada de Italia en Argentina, del Consulado General de Italia en Rosario y del Instituto Italiano de Cultura, la Municipalidad de Rosario, la *Società Dante Alighieri Sede Centrale* y la comunidad rosarina en general.

A través de un análisis conducido por el Consulado General de Italia de Rosario, en colaboración con el Ministerio de Educación de Santa Fe, emerge que el estudio de la lengua italiana se desarrolla hoy tanto en las escuelas públicas como en las privadas siendo estas últimas las de mayor carga horaria. En la provincia de Santa Fe hay numerosas escuelas privadas gestionadas por entes y asociaciones ligadas a Italia, donde, en muchos casos, las horas de italiano son subvencionadas por el Gobierno italiano o por la *Società Dante Alighieri*. En las escuelas públicas provinciales el italiano constituye la segunda lengua más estudiada después del inglés.

Desde el 2009 al 2015 se ha registrado un importante incremento de la cantidad de horas impartidas, que viene a confirmar que la lengua italiana es muy requerida. No obstante, esto ha dejado al descubierto una problemática que no es menor: la falta de docentes especializados y la escasa formación docente de calidad, con inseguridades lingüísticas debidas a la falta de contacto con hablantes nativos italianos.

En este sentido, la Asociación Cultural Dante Alighieri de Rosario, viene a cubrir esta necesidad y en la actualidad brinda programas de educación oficial en sus cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Profesorado (carrera de formación italiana a los futuros profesores en lengua y cultura italianas) a 2.200 estudiantes, impartiendo cursos regulares de lengua y cultura italiana, además de otros 400 estudiantes de sus Cursos de Lengua y Cultura italiana. En todos ellos se mantienen como valores imprescindibles el respeto, la solidaridad y la cultura del estudio y del trabajo.

2.2. La 'Dante' en la provincia de San Luis

La provincia de San Luis cuenta con dos sedes de la Asociación Dante Alighieri, ubicadas en las dos ciudades más importantes: San Luis y Villa Mercedes.

La 'Dante' de San Luis, fundada el 6 de junio de 1974 por un grupo de italo-argentinos promotores de actividades de difusión de la cultura italiana, es el broche de oro a una serie de actividades culturales que se venían realizando desde principios de la década del '70, cuyo principal objetivo era la difusión de la lengua y cultura italianas, estrechando vínculos de amistad entre Argentina e Italia.

Comenzó dictando solo dos cursos, pero el creciente interés de la población puntana por el idioma, sumado a las contribuciones y donaciones, y a la incorporación de nuevos docentes – como la Sra. Susana Bernal de Paladini, directora de la Asociación desde 1992 hasta 1997 – ayudaron a consolidar firmemente la institución en la ciudad.

Con la renuncia de la Sra. Bernal de Paladini, se conformó una nueva comisión directiva, cuyo presidente fue el Sr. Giuseppe Miloni⁹ que gestionó ante la Sede Central de Roma el otorgamiento de becas de estudio para el perfeccionamiento y profundización de sus conocimientos, para alumnos y docentes, en diferentes ciudades italianas.

⁹ Sr. G. Miloni, empresario italiano nacido en Sicilia, activo participante de las instituciones italianas de San Luis.

Desde el año 1999 funciona como Centro Certificador de los exámenes internacionales *PLIDA* de la *Società Dante Alighieri* de Roma, constituyéndose en el primer centro para la certificación internacional de italiano en la provincia.

El crecimiento de la institución en la capital puntana quedó en evidencia, entre otras cosas, en la búsqueda constante de una sede propia, que se adaptara a sus necesidades y a la demanda del alumnado y del público interesado. De este modo, sus cursos se dictaron en diferentes espacios hasta su ubicación definitiva en la calle Pedernera 1471, en marzo de 2008.

Por otra parte, cabe destacar el compromiso de la asociación con la difusión de la lengua y la cultura italiana, ofreciendo actualmente diferentes cursos en modalidad virtual y presencial y brindando, desde el año 2006, un Plan de Estudios con Formación Docente, bajo Decreto Ministerial Provincial. Además, promueve diversas actividades culturales, como el coro de niños y el ballet, el dictado de conferencias, ciclos de ópera y cine, exposiciones de fotografías, pinturas, esculturas y artesanías.

Al igual que su par en Villa Mercedes, esta sede desarrolla un intenso programa de actividades abiertas a la comunidad, al conmemorarse cada edición de la *Settimana della Lingua Italiana nel mondo*. Además, ambas son invitadas a participar y colaborar en las diferentes manifestaciones recordatorias de fechas patrias argentinas e italianas, y en actividades culturales organizadas por el gobierno provincial, municipal y también por otras instituciones del medio.

En la provincia de San Luis, en los años 2002, 2004 y 2012 se firmaron entre el Gobierno de la Provincia y el Consulado de Italia en Mendoza convenios para la enseñanza de la lengua italiana en las escuelas públicas de la provincia, en todos los niveles educativos, manifestando la voluntad de reforzar los lazos de cooperación entre los dos países y de promover el esfuerzo del importante rol que la histórica colectividad italiana en la Argentina continúa desempeñando, en el marco del Tratado General de Amistad y Cooperación entre la República Italiana y la República Argentina.

2.2.1. La *Dante* en Villa Mercedes

La Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes es una Asociación Civil sin fines de lucro que fue fundada por un grupo de italianistas el 18 de octubre de 1986, siendo su principal objetivo la difusión de la Lengua y Cultura Italiana¹⁰.



Durante los primeros quince años, el funcionamiento fue en la Sede de la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos, en calle Junín 132. Recién en el año 2002, y luego de grandes esfuerzos realizados por la comunidad que la integra, logró trasladarse a su sede propia en Belgrano 160, ubicada en el centro histórico y área fundacional de la ciudad, frente a plaza Lafinur, en un edificio declarado patrimonio arquitectónico de Villa Mercedes por el valor histórico y cultural que representa. Dicho edificio fue construido por el Doctor Valentín Luco, reconocido intendente de la Ciudad, y luego destinado al primer centro de salud con el que contó Villa Mercedes. Es allí donde funciona en la actualidad.

Muchos de los promotores de la fundación de la ‘Dante’ continúan al día de hoy cumpliendo diferentes roles tanto como integrantes de la Comisión Directiva como en los cursos. Es el caso de la actual presidenta Honoraria, Rosita Cappettini¹¹, quien fuera la primera secretaria; del primer presidente, Lic. Rubén Vedún¹², quien actualmente se desempeña también como presidente y de la Profesora Liliana Mollo, que conjuntamente con la Profesora Eva Bauer de Briganti fueran las dos primeras docentes. Actualmente la Profesora Mollo, además del cargo de vicepresidenta del ‘Comitato’, continúa como coordinadora de los

¹⁰ Acta Fundacional Sociedad Dante Alighieri Villa Mercedes: <<https://www.calaméo.com/books/0074755178b6a0b95e93e>>

¹¹ Rosa Cappettini (Rosita), Asistente Social, fundadora de la Escuela de Trabajo Social, Jefa de Asistentes Sociales del hogar Escuela Eva Perón, Fundadora y primera Secretaria de Prensa de la Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes. Promotora de múltiples actividades culturales en la Dante. Actualmente, a sus 92 años, continúa como Presidenta Honoraria.

¹² Rubén Osmar Vedún, Licenciado en Administración de Empresas, Contador Público Nacional, italiano fundador de la Asociación Dante Alighieri, promotor de múltiples eventos culturales en Villa Mercedes. Actual Presidente.

cursos, responsable del *Progetto ADA (Attestato Dante Alighieri)* y de la certificación Internacional *PLIDA*.

A lo largo de los años la ‘Dante’, como se conoce a la institución en la Ciudad de Villa Mercedes, llevó adelante un sinfín de actividades educativas y culturales, principalmente en la promoción y difusión de la lengua y cultura italiana. A los tradicionales cursos de italiano se sumaron cursos de cultura, talleres de lectura, arte, cocina, muestras de arte y múltiples encuentros sociales. Cabe destacar también la importancia que adquirieron dentro de la comunidad villamercedina los viajes a Italia realizados desde el año 2001, que, gracias a su novedoso sistema de cooperación solidaria, ha logrado sortear las inestabilidades económicas por las que ha atravesado el país.

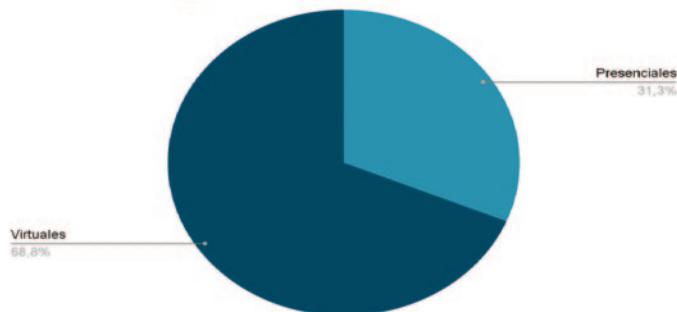
Es importante también mencionar el nivel de excelencia logrado a lo largo de los años en la enseñanza de la Lengua y Cultura italiana. Fue reconocida por la *Società Dante Alighieri* (Roma) inmediatamente después de su Fundación en el año 1986, con una oferta educativa atractiva y permanente adecuación de los programas a los nuevos estándares que adopta la Sede Central. Desde el 2018 integra el proyecto *ADA*, lo que ha concretado la incorporación de sus estudiantes en la plataforma de la sede central, permitiéndoles de esa manera la movilidad y reconocimiento de cursado en cualquiera de las sedes Dante Alighieri del mundo. Esto se suma a que desde el año 2000 la institución es sede de la certificación internacional de la lengua italiana, *PLIDA*, con docentes evaluadores y entrevistadores que forman parte de las sesiones de exámenes tanto en la Sede propia como en las sedes de San Rafael y San Juan.

La pandemia llevó a que la institución se enfrentara a un nuevo desafío, la virtualidad. En abril de 2020, apenas decretado el confinamiento obligatorio por las autoridades nacionales, por iniciativa de las docentes, comenzaron los primeros cursos virtuales, que fueron aumentando gradualmente hasta llegar a fin de ese mismo año con un número de cursos y estudiantes similar, y aún mayor, a los años de presencialidad. En ese contexto se incorporaron docentes de otras ciudades del país, Villa de Merlo, San Luis, Rufino, provincia de Santa Fe y Junín, provincia de Buenos Aires. En el último semestre de 2022 se incorporó la profesora Gabriela Ferrero que actualmente vive en la provincia de Cuneo, Italia. También se firmó un convenio de cooperación con la Sociedad Italiana

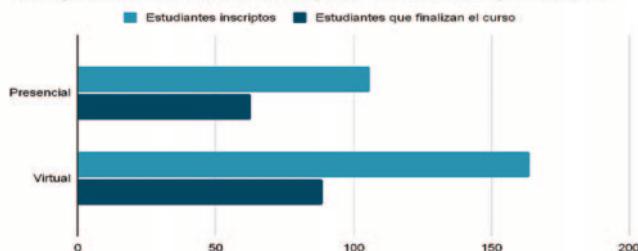
de Socorros Mutuos de Rufino, Santa Fe, lo que permitió sumar allí un curso presencial a los virtuales existentes. Se ha ampliado significativamente el alcance geográfico de los estudiantes que son de distintos puntos del país y en algunos casos también de países vecinos.

A partir de marzo de 2022 se inició la vuelta a la presencialidad, buscando el equilibrio entre la oferta de cursos presenciales y virtuales. Se ofrecieron 16 cursos, de los cuales 11 fueron virtuales, con 164 estudiantes de los que 89 finalizaron la cursada. Los cursos presenciales fueron 5 con 106 estudiantes de los que 63 finalizaron la cursada.

Cursos Dante Alighieri 2022



DANTE ALIGHIERI V. M. - AÑO 2022
Comparación estudiantes inscriptos - estudiantes que finalizan



	Anno 2019 Lezioni Presenziali	Anno 2020 Lezioni virtuali	Anno 2021 Lezioni virtuali	Anno 2022 Lezioni presenziali e virtuali
Corsi	15	16	16	16
Studenti	118	155	145	270
Docenti	10	12	15	13

Las medidas sanitarias tomadas en el contexto de la pandemia por Coronavirus incluyeron, entre otras, el confinamiento. La consigna “quedate en tu casa” obligó a los docentes de todo el mundo a buscar alternativas para continuar con sus actividades. En este contexto, surgió “la virtualidad”: concepto que incluye tanto al universo de las plataformas digitales como a las actividades que, a través de ellas, se realizan.

En un sondeo realizado a docentes de la Asociación Dante Alighieri de Villa Mercedes, que desarrollaron sus funciones entre los años 2020 y 2022, obtuvimos los siguientes resultados:

- Todos los encuestados aseguraron tener una buena relación con las tecnologías de la información y la comunicación, desde antes de la emergencia sanitaria del año 2020 (uso del libro en formato papel, empleo del grabador para reproducción de audios y otras actividades de ‘*ascolto*’, uso del televisor/proyector para la visualización de videos y películas). De este porcentaje (100%), el 52,9% afirmó que, además, ya empleaba alguna red social (*Facebook*, *WhatsApp* u otra) para el envío de material e interacción docente-estudiantes; mientras que el 11,8% añadió que, a esas opciones sumaban la elaboración de material audiovisual propio con enlace en alguna plataforma (*YouTube* u otra) y el uso de plataformas educativas para el desarrollo de las clases.
- En cuanto a las adaptaciones realizadas para poder dictar sus clases en el marco de la virtualidad por pandemia, el uso de plataformas virtuales –*Zoom*, *Meet* u otras – (88,2%), el empleo de material digital – libro de clases o actividades extra – (64,7%), la elaboración de material apto para ser subido/compartido en la web (64,7%) y el manejo de redes sociales para la interacción con los estudiantes (58,8%), fueron las opciones más escogidas por los docentes de la institución.
- Con el empleo de esas adaptaciones, el 58,8% de los docentes clasificó sus prácticas de enseñanza como “buena” (les costó adaptarse, pero con el tiempo pudieron ofrecer sus clases sin mayores percances) y el 41,2% como “muy buena” (no les costó adaptarse a la virtualidad y pudieron ofrecer sus clases con normalidad). Por otra parte, en relación a la respuesta de la contraparte – los estudiantes – a estas adaptaciones, el 52,9% de los encuestados respondió que esta

fue “muy buena” (la mayoría de los estudiantes respondió positivamente a las estrategias implementadas, por lo que el curso pudo llevarse a cabo con normalidad) y el 35,3% “buena” (algunos estudiantes respondieron positivamente a las estrategias implementadas, por lo que el curso pudo llevarse a cabo con normalidad). Solo el 5,9% consideró que el resultado fue adverso (los estudiantes no respondieron positivamente a las estrategias implementadas y el curso no pudo llevarse a cabo con normalidad).

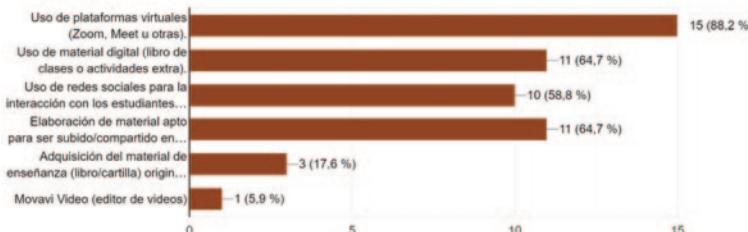
¿Cuál era tu relación con las tecnologías de la información y la comunicación previo al 2020?

17 respuestas



¿Qué adaptaciones debiste realizar para el dictado de tus clases, en el marco de la pandemia, durante los años 2020-2022? Selecciona una o más de una.

17 respuestas



Con las adaptaciones que realizaste para continuar enseñando la lengua italiana durante la pandemia, entre los años 2020-2022, ¿cómo calificarías tu práctica docente?

17 respuestas



¿Cómo evaluás los resultados obtenidos de la introducción de las TICS y de la virtualidad en la enseñanza del idioma?

17 respuestas



3. Conclusiones

De este artículo se desprende la relevancia que reviste la Asociación Dante Alighieri tanto en el contexto internacional como en el propiamente argentino y, dentro de este último, se destaca el trabajo activo que desarrollan a nivel regional y local en la difusión de la lengua y la cultura italiana los Comités de Buenos Aires, Rosario y San Luis.

En cuanto a la presencia del italiano en la provincia de San Luis, la ‘Dante’ de Villa Mercedes se erige como un punto de referencia regional, con una larga trayectoria en la promoción de la lengua y la conservación y difusión del legado cultural italiano.

Esta institución se mantiene a la vanguardia, siguiendo el ritmo de los requerimientos educacionales de los últimos años, especialmente a partir de la transformación y/o adaptaciones de los proyectos abiertos a la comunidad como consecuencia del contexto de post pandemia, lo que, a su vez, significa la apertura de docentes, estudiantes y socios a la innovación y al vínculo con otros actores que hacen la ‘Dante’ en Argentina, Italia y el mundo.

Bibliografía

PATAT A. 2012, *Crónica del centenario*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires.

- PETRIELLA D.; SOSA MIATELLO S. 2007, *Diccionario biográfico ítalo-argentino*, Buenos Aires, Editorial Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires.
- PECORARI A. 2016/2017, *Integrazione linguistica degli emigranti italiani in Argentina e nel Rio Grande do Sul*, Prova Finale in Geografia delle Lingue, Università di Bologna. <https://www.fluc.unl.edu.ar/portal-gringo/crear/gringa/itinerarios/pdf/tesis_pecorari.pdf>.
- SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI, La nostra storia. Le origini <<https://ladante.it/chissiamo/la-societa-dante-alighieri.html>>.
- SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI, Il mondo in italiano. La Dante nel mondo. Elenco Comitati in Italia <https://ladante.it/images/istituzionale/brochure_la_dante_nel_mondo_gennaio_2019.pdf>.

Anexo

TEXTO FUNDACIONAL DANTE ALIGHIERI DE VILLA MERCEDES SAN LUIS

N. 1 – 01

En la ciudad de Mercedes, Provincia de San Luis, República Argentina, a los dieciocho días del mes de octubre del año mil novecientos ochenta y seis, siendo las dieciocho horas, veinte minutos, se reúnen las personas interesadas en dar forma a una asociación cultural cuya específica finalidad sea la enseñanza y difusión del idioma italiano, como así también demás aspectos de su cultura. Esta reunión se lleva a cabo en el local de la Sociedad Italiana Mutual, deportiva y cultural, sito en calle Junín 134 de esta ciudad de Mercedes (San Luis), por especial concesión de su Comisión Directiva.

La inquietud mencionada, nacida desde fines del año anterior, ha tomado forma definitiva en el corriente periodo anual, vista la necesidad de contar localmente con la entidad que sirva al propósito antes citado, frente al creciente interés despertado en tal sentido y teniéndose presente la proximidad de la finalización del presente curso anual de idioma italiano dictado bajo el auspicio de la Sociedad Italiana, pero cuya prosecución no será factible en el próximo año.

Se da comienzo a esta reunión exponiéndose lo antes enunciado, leyéndose seguidamente la correspondencia intercambiada con la Federación de las Asociaciones “Dante Alighieri” en la Argentina, domiciliada en calle San Martín 210 de la ciudad de Campana, provincia de Buenos Aires, entidad que rige en nuestro país a las asociaciones “Dante Alighieri”, siendo la representante oficial de la institución madre con sede en Roma (Italia). Queda enterada así la consecuencia de las condiciones que son requeridas para integrar los llamados “Comitatos” o Delegaciones Locales autorizadas de esta entidad, las que funcionan en forma autónoma, con autoridades propias. Se da lectura también a las circulares informativas recibidas, dónde se hacen conocer las ventajas culturales que representa integrarse a esta red mundial, pudiéndose acceder – entre otras – a los audiovisuales de difusión y publicaciones periódicas de actualización, relativos a los países donde se desarrolla la

actividad de esta Asociación. Igualmente, se informa sobre los subsidios otorgados por el Gobierno Italiano para todos los “Comitatos” mundiales, de los cuales le cabe a la República Argentina un cincuenta por ciento (50%) del total asignado al Cono Sur de este continente, resultante de ello de las conclusiones a que arribara el último congreso mundial, pues nuestro país es el que posee proporcionalmente el mayor número de ellos.

Seguidamente se decide designar Presidente, Secretario y Secretario de Actas de esta Asamblea, recayendo tales designaciones, en las siguientes personas: Presidente, Señora Liliana M. de Ayesa; Secretario, Señor Ricardo Miranda y Secretario de Actas, Señor Héctor O. Casco, todos los cuales asumen de inmediato sus funciones. A continuación, se da lectura al modelo de Estatuto enviado por la Federación, el cual corresponde aprobar y/o modificar, para luego elegir La Comisión que estará al frente de esta Asociación, y la que llevará el nombre de “Asociación Dante Alighieri de V. Mercedes (SL)”, conforme al uso establecido. [...]

De esta manera quedan analizados todos los artículos del modelo de Estatuto ofrecido, con lo cual – salvo las expresiones apuntadas – se aprueba por unanimidad el mismo. Se da lectura al texto de dicho Estatuto.

Estatuto de la Asociación “Dante Alighieri” de V. Mercedes

Art. 1º – La “Asociación Dante Alighieri de V. Mercedes” (SL), tiene por objeto difundir el idioma y la cultura italianos en la zona de su sede social y adyacencias, fomentando los vínculos de amistad entre Italia y la Argentina, actuando en armonía con otras instituciones en el país, con el mismo objeto estatutario.

Art. 2º – La Asociación tiene su domicilio Legal en calle Junín 134 (ciento treinta y cuatro) de la ciudad de Mercedes, provincia de San Luis.

Art. 3º – El patrimonio social está constituido por: a) las cuotas de los socios; b) los ingresos de fiestas, representaciones, conferencias, etc.; C) los legados y donaciones.

Art 4º – El ente desarrolla iniciativas de asistencia escolar en favor de connacionales inmigrantes y de sus familiares, concursos completos de idioma y cultura italianos.

Art. 5º – Los socios son: a) honorarios, nombrados por la Asamblea propuesta de la Comisión Directiva o de veinte socios con derecho a voto; b) vitalicios; c) protectores; d) activos. La Comisión Directiva fijará los derechos que pagarán los socios de las categorías a), b), c) y d).

Art. 6º – El ejercicio será anual y correrá desde el 1 de abril al 31 (treinta y uno) de marzo del año siguiente. En el plazo de tres meses de su terminación, deberá convocarse la Asamblea General Ordinaria. La Asamblea puede ser convocada extraordinariamente cuando la Comisión Directiva lo crea necesario o por pedido de veinte socios con derecho a voto, presentando por escrito y con indicación del objeto de la convocatoria solicitada. En este último caso, la Asamblea será convocada y celebrada en el plazo de sesenta días de haberse presentado la solicitud de los socios a la Comisión Directiva.

Art. 7º – La convocatoria de las asambleas ordinarias o extraordinarias se efectuará mediante carta directa a los socios o avisos durante tres días en un diario que tenga amplia circulación en la zona debiendo iniciarse las publicaciones con ocho días hábiles a la fecha fijada. [...]

Art 13º – Son atribuciones de la Asamblea: a) nombrar a dos socios de los presentes para la firma y aprobación del acta; b) examinar y aprobar la memoria, balance e inventario anual que presentara la Comisión Directiva; c) elegir los miembros titulares y suplentes de la Comisión Directiva y los revisores de cuentas; d) designar a los socios honorarios.

Art 14º – La Comisión Directiva se compone hasta nueve miembros titulares elegidos por mayoría de votos en la Asamblea General Ordinaria. Se elegirán, además, en la misma Asamblea hasta tres miembros suplentes. Los miembros titulares y suplentes duraran en su cargo dos (2) años y se renovaran por sorteo y por mitades anualmente. [...]

Art 19º – Son atribuciones de la Comisión Directiva: a) expulsar socios por inconducta o eliminarlos de las listas por morosidad, dando cuenta a la primera asamblea a celebrarse para la resolución definitiva, b) dar cuenta anualmente a la Asamblea Ordinaria de la acción desarrollada para la obtención de los fines sociales. c) aplicar e interpretar las disposiciones del Estatuto y proveer en los casos extraordinarios que no sean previstos. d) convocar asambleas fijando las respectivas órdenes del día. e) llamar a los vocales suplentes que determine caso por caso la mayoría de la Comisión, para ocupar – hasta la próxima Asamblea Ge-

neral Ordinaria – los cargos que definitiva o transitoriamente hubiesen dejado vacantes los vocales titulares.

Art 20º – El Presidente es el representante legal de la Asociación y tiene las siguientes atribuciones: a) estar en juicio en nombre y representación de la Asociación, pudiendo a tal efecto conferir los mandatos necesarios. b) presidir las reuniones de las asambleas de la Comision Directiva. c) firmar todas las actas sociales, las órdenes de pago y la correspondencia, conjuntamente con el Secretario y firmas asimismo los cheques y otros documentos bancarios conjuntamente con el Tesorero. D) proveer en todos los casos de urgencia, debiendo referir posteriormente a la Comision Directiva.

Art 21º – Producíéndose por cualquier causa la extinción de la entidad, su patrimonio será liquidado por los miembros de la Comision Directiva que se encuentren en el cargo, quienes entregaran el activo neto a alguna entidad de bien público, de reconocida trayectoria y responsabilidad.

Concluida la lectura de este Estatuto se pasa a un cuarto intermedio para plantear la elección de la primera Comision Directiva que regirá esta Asociación. Finalizado el mismo se mociona para el cargo de presidente de esta Comision por parte del señor Alejandro Bernardi, al señor Rubén Vedún. Lo cual es aprobado por mayoría absoluta. Para el cargo de Vice- Presidente se mociona a la Srta. Silvia Della Vedova, lo cual es apoyado por unanimidad. Para el cargo de Secretario se mociona al señor Héctor Oscar Casco lo cual es apoyado por unanimidad. Para el cargo de Pro-Secretario se mociona al señor Carlos Panebianco, lo cual es apoyado por unanimidad. Para el cargo de Tesorero se mociona a los señores Osvaldo C. Maccio y Alejandro Bernardi, lo que dio motivo a la correspondiente votación, resultando electo el señor Alejandro Bernardi. Para el cargo de Pro-Tesorero son propuestos la señora Stella de Casale y el ingeniero Darío Ayesa. Sometido a votación, resulta electo el ingeniero Darío Ayesa.

Se procede seguidamente a elegir a los tres vocales titulares de esta Comision, proponiéndose las siguientes personas: Para Primer Vocal al señor Osvaldo Maccio; para Segundo Vocal, al señor Carlos Matricardi y para Tercer Vocal a la señora Stella de Casale.

Todos los propuestos son elegidos por unanimidad. Para Los cargos de Vocales Suplentes se proponen a: Primer Vocal Suplente, a la Srta. Mirta Quiroga; para Segundo Vocal Suplente, al señor Néstor Domínguez y para Tercer Vocal Suplente a la señora Silvia de Herrera. Todos los nombrados resultan electos unánimemente.

A continuación, es propuesta para el cargo de secretaria de Prensa y Difusión la señora Rosa Cappettini de Sosa; para el cargo Asesor de Cultura, al señor Ricardo Ulises Miranda y para el cargo de Veedor Honorario Consular, al señor José Briganti. Todos los cuales son elegidos por aclamación. Por último, son propuestos y simultáneamente y confirmados por total acuerdo: para Revisores de Cuentas a los Sres. Hugo Assum y Juan Cardarelli.

Cerrando con este acto, se procede a la firma de la respectiva Acta Fundacional, por parte de los asistentes al mismo concluyendo la reunión a las veinte y treinta (20:30) horas.

La enseñanza del italiano en el Instituto Español de Madrid. Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle

Ana Lourdes de Hériz

Universidad de Génova

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar los resultados de diferentes investigaciones que han llevado a una confluencia y a completar datos e información. Por un lado, describir con detalle qué se ha conseguido saber sobre la participación de Antonio Martínez del Romero y de José López de Morelle en calidad de socios del Instituto Español de Madrid y de profesores catedráticos de italiano y otros idiomas en dicha institución a mediados del siglo XIX. Por otro, reconstruir la historia de esta sociedad artística y literaria que fundamentaba su existencia en instruir benéficamente a niños y niñas así como a adultos analfabetos, limitándonos a lo que se refiere a la didáctica de las lenguas modernas que ahí se impartían.

PALABRAS CLAVE: Siglo XIX, enseñanza de lenguas modernas, Instituto Español, Martínez del Romero, López de Morelle.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the results of different investigations that have led to a confluence and to complete data and information. On the one hand, to describe in detail what has been learned about the participation of Antonio Martínez del Romero and José López de Morelle as members of the Instituto Español de Madrid and as professors of Italian and other languages at that institution in the mid-19th century. On the other hand, to reconstruct the history of this artistic and literary society which based its existence on the charitable instruction of boys and girls as well as illiterate adults, limiting our research to the didactics of modern languages taught there.

KEYWORDS: 19th century, Modern Language teaching, Instituto Español, Martínez del Romero, López de Morelle.

1. Introducción

El estudio que aquí se presenta nació por diferentes motivaciones que habían prendido la llama del interés en varios momentos, curiosidades que se habían ido acumulando en el tiempo, apartadas y pendientes de una investigación más detallada y lenta que otras anteriores. Ahora, por esas confluencias que la filología puede generar, se presentan una serie de datos que quisieran poner en relación la enseñanza del italiano con el Instituto Español de Madrid y con Antonio Martínez del Romero (1810-1875 o 1876) y José López de Morelle.

Hasta ahora, por lo que me consta, los estudios dedicados a Martínez del Romero y, en concreto, a su incompleto diccionario de italiano-español se reducen a unos pocos (Alvar Ezquerro 2010; Martínez Egido 2008 y 2010; De Hériz 2016, 2018 y 2021). En De Hériz (2021) se justifican las fechas de nacimiento y muerte con las que a partir de ese momento se cita¹, así como, recientemente, he dedicado unas breves líneas al estudio de sus notas de traductor en las traducciones que publicó de obras de Flammarion (De Hériz 2023). La primera motivación que se ha expuesto es la que, lógicamente, se fundamenta en el deseo de seguir completando la biografía de este personaje representativo de los hombres de rica y variada cultura del siglo XIX español, así como el análisis de todas sus publicaciones, no solo del diccionario por el que más se le conoce hasta ahora.

Por otro lado, parece que contamos con un único y breve estudio dedicado explícita y concretamente a la historia del Instituto Español, cuya existencia queda registrada entre los años 1839 y 1853 por García Fraile (1996). Félix San Vicente, a propósito de J. López de Morelle, de su *Arte completo de la lengua italiana* (1851) y de que su autor se declare en la portada “catedrático de este idioma [italiano] en el Instituto Español”, sugería que se trata de “otra institución que sería interesante conocer por tener mayores informaciones sobre el desarrollo del italiano en España en el XIX” (De Hériz & San Vicente 2012: 219). Dado que también en algunas portadas de las obras de Antonio Martínez del Ro-

¹ También en la Biblioteca Virtual de la Filología Española: <<https://bvfe.es/en/autor/10181-martinez-del-romero-antonio.html>>.

mero se menciona el Instituto Español de Madrid – cuando lo usual de sus textos (originales y traducciones) es que se anuncien como de un “individuo de varias sociedades artísticas y literarias” –, esta coincidencia es una de las confluencias cuyo estudio puede ayudar a dejar algún otro cabo atado sobre la didáctica de la lengua italiana en esa institución, visto que, como es sabido, la enseñanza de este idioma en concreto no estaba reglada en los programas oficiales de los múltiples planes de instrucción pública que se sucedieron en España desde el de 1821 hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)².

2. El Instituto Español de Madrid en las portadas de Martínez del Romero y de López de Morelle

Como se ha señalado en estudios sobre las gramáticas de italiano para hablantes de español, en las portadas de algunas de estas obras se indicaba que el autor era profesor o maestro en algún centro de enseñanza o bien que la obra se dirigía en concreto a los alumnos de dichas instituciones (Silvestri 2001; De Hériz & San Vicente 2012; Barbero Bernal 2015: 44; 2017: 106). Por lo que al Instituto Español se refiere, contamos con tres casos, aunque el primero – en orden cronológico – lo sea de manera indirecta. Se trata de una obra que se presenta como original de Antonio Martínez del Romero, con el título *Elementos generales de la música*³, publicada en Madrid por B. Carrafa. En la portada y en el interior del libro no consta la fecha de edición y el catálogo en línea de la Biblioteca Nacional de España adjudica a esta obra el período posible de publicación entre el año 1831 (año en que Bernabé Carrafa se

² La literatura sobre la enseñanza pública y privada en el siglo XIX, desde un punto de vista histórico, político, social, pedagógico y, en concreto, sobre la didáctica de las lenguas modernas es extensa. Evitamos añadir aquí una larga nota bibliográfica. En el §3 se citarán algunos estudios resaltando los temas principales.

³ Así, con jota, en la BNE (sign. M/1695) y también en la Biblioteca Digital Hispánica. Una búsqueda en catálogos en línea demuestra que solo la BNE conserva este uso ortográfico de la letra jota de Martínez del Romero (De Hériz 2018). En todos los catálogos de los libreros de la época, en el título de la obra que se promueve consta escrito *generales* en vez de *jenerales*.

estableció en Madrid como editor) y 1839. Como sabemos, 1839 es el año de la fundación del Instituto Español. La portada contiene la información que aquí se abrevia para lo que nos interesa:

ELEMENTOS JENERALES / DE LA / MUSICA / por / A. MARTINEZ
DEL ROMERO / MIEMBRO DE VARIAS SOCIEDADES ARTÍSTI-
CAS Y LITERARIAS / DEDICADOS / a los profesores del conserva-
torio de Música de M. Cristina a los del / Liceo Artístico y Literario, a
los del Instituto de la Juventud Española de Madrid y a los de la Academ-
ia Filarmonica [...].⁴

Como puede verse, entre los centros de educación musical citados en la portada no se menciona el Instituto Español y sí el de la Juventud Española de Madrid. La relación entre las dos instituciones nos la recuerda García Fraile (1996: 155) cuando describe el Instituto Español como una sociedad benéfico-instructiva [...] fundada en Madrid en 1839 en una casa que el Duque de Roca poseía en la calle de Toledo de la capital, sustituyendo como asociación a una denominada Academia literaria y Artística de la Juventud Española fundada un año antes y radicada en el mismo lugar.

El año de 1839 como el de la inauguración del Instituto queda puesto en discusión si se toma en consideración la noticia publicada en el *Se-
manario Pintoresco Español* el 9 de febrero de 1840 (2^a serie, tomo II). Ahí se publica una crónica que lleva por título “El Instituto de la Juven-
tud Española” y anuncia que

La nueva asociación que ha adoptado el título de Instituto Español hizo su inauguración solemne en el nuevo y magnífico local en que se halla establecido, calle de Toledo, casa del Excmo. Sr. duque de la Roca, el domingo último 2 de febrero [de 1840]⁵ á las 12 del dia con asistencia de [...] (p. 48)

Por lo tanto, el Instituto Español pudo nacer a finales de 1839 o a principios de 1840, como traspaso de una sociedad a la otra. De este tránsito, de esta variación en el nombre, es posible que sea una muestra

⁴ Se ha optado por copiar fielmente todo lo que se cite textualmente sin corregir lo que actualmente podría interpretarse como errores ortográficos.

⁵ El añadido es mío, tomando en consideración la fecha de publicación del ar-
tículo.

la obra de la que se ha hablado hasta aquí. Los *Elementos jenerales de la musica* de A. Martínez del Romero (s.f.) se presentaban en la portada como “obra adaptada para la enseñanza que va al frente” del *Gran método de solfeo ó nueva escuela de música por los célebres compositores Fetis, Garaudé y Gomis [...]*, s.f.⁶ Nos hallamos ante dos portadas – ninguna de ellas con fecha de edición – dentro del mismo primer cuaderno que vendía por entregas el editor Bernabé Carrafa. La portada del *Gran método* de Fetis, Garaudé y Gomis dedicaba la obra al Conservatorio de música de M^a Cristina, al Liceo Artístico y Literario de la Academia filarmónica y – esta vez, sí – al Instituto Español. En dos portadas incluidas dentro de una publicación que se vendía por suscripción hallamos un rastro de los inicios del Instituto Español de Madrid y la huella de lo que quedaba de las muchas otras asociaciones que compartían el mismo local, cuyos nombres se repiten en las dedicatorias de las dos obras musicales⁷.

En 1842 se publica la 2.^a obra de nuestro corpus de textos en los que se menciona el Instituto Español en la portada. Se trata de una suerte de antología de autores italianos publicada por Martínez del Romero, con doble portada, bilingüe, cuyos títulos así rezan:

⁶ El ejemplar consultable en la Biblioteca Digital Hispánica de la Biblioteca Nacional de España contiene la fecha de 1839 escrita a mano en la parte inferior de la portada. Una búsqueda por título en el catálogo de la BNE (*Gran método de solfeo ó nueva escuela de música...*) o por autores (Fetis, Garaudé y Gomis) no produce resultados. El volumen está catalogado solo por lo que entonces se presentaba como su primera parte, el manual *Elementos jenerales de la musica* de Martínez del Romero.

⁷ Ya hemos visto que en febrero de 1840 *El Semanario pintoresco español* anuncia el final de un Instituto de la Juventud Española y el nacimiento del Instituto Español en los locales de la calle de Toledo. Meses antes (junio de 1839), *El Correo Nacional* anuncia que la sociedad “conocida por el nombre de Academia Literaria ha tomado el de *Instituto Español* habiendo recibido mejoras considerables en poco tiempo (...).” En la revista humorística *Fr. Gerundio* se publica (el 7/2/1840) una graciosa crónica de la fiesta de inauguración del Instituto Español “que lleva ahora el nombre de la sociedad científica, artística y literaria, que llamábase entonces Academia literaria”. La crónica aporta otro dato y es que la “Academia filármonica está en la calle de Toledo, precisamente en el mismo edificio en que está el *Instituto Español*”.

Colección de trozos escojidos de varios autores italianos para el uso de los alumnos del Instituto Español, hecha por Martínez del Romero, profesor de lengua italiana en este establecimiento. / Raccolta di pezzi scelti di vari autori italiani per uso degli allievi dello Istituto Spagnuolo fatta da Martínez del Romero professore in esso di lingua italiana.

Así pues, si tomamos como certera la información de la portada, en 1842 Antonio Martínez del Romero enseñaba italiano en el Instituto Español. Más abajo se verá cómo la 1^a obra (musical) aquí reseñada y esta (antológica) marcan la diferencia respecto a la participación de nuestro autor en las actividades organizadas por el Instituto, concretamente en la enseñanza de la lengua italiana.

Por último, la 3^a obra es la mencionada por San Vicente (en De Hériz & San Vicente 2012), Barbero Bernal (2015, 2017) y Hernán-Gómez (2018), entre otras cosas por el detalle de recoger el nombre del Instituto en la portada. Se trata del *Arte completo de la lengua italiana* de José López de Morelle (1851), editada por él mismo, “socio de mérito y catedrático de este idioma en el Instituto Español”. El autor la dedica a su “digno maestro de lengua italiana, Señor Don Antonio Martínez del Romero, en prueba de gratitud”. Dos investigadores que la han estudiado con detenimiento (Silvestri 2001: 106-120; Barbero 2015: 307-326) resaltan el hecho de que Palau en su *Manual del librero* postula la idea de que el *Arte completo* de 1851 sería la segunda edición de una 1^a de 1848. Silvestri y Barbero no han hallado esa supuesta 1^a edición. Es probable que no se trate de una edición completa, tal como se conciben en la actualidad, sino de unas primeras entregas de fascículos, de cuadernos de la obra en venta desde 1848, antes de una encuadernación de la obra completa con fecha de 1851. En efecto, en el periódico *El clamor público*, el 11/5/1849 (p. 4) se anuncia, entre las “publicaciones nuevas y baratas” esta no terminada:

[el] *Arte completo de la lengua italiana ó nuevo método para aprenderla sin necesidad de maestro* [...], el doctor don José López de Morelle, socio y profesor de este idioma en el Instituto Español.

De esta obra, única en su clase, se halla impresa ya lo suficiente y se terminará á la mayor brevedad. [...] Los que se suscriban antes de su conclusión solo pagarán 16 rs. en Madrid y 18 en provincias, franco haciendo la suscripción [...].

Es el mismo anuncio, con el texto exacto, que se publica en *La Esperanza* el 12/5/1849, p. 4. En cambio, en la publicidad de un año después de esa edición de 1851, el 20/1/1852 en *El Observador* (p. 4), ya no se propone la suscripción, se da por terminado el volumen y a la venta por el “módico precio de 30 rs., en venta en las librerías de Bailly-Bailly-Baillière”, etc.

Todos estos datos respecto a esas tres obras de Martínez del Romero y López de Morelle y a la existencia del Instituto Español se pueden confirmar por otras pruebas a las que se llega gracias a las confluencias mencionadas al principio de esta publicación y que se expondrán a continuación sin ánimo de ser excesivamente exhaustiva.

3. El Instituto Español en el marco de la instrucción pública en la 1^a mitad del siglo XIX

Partiremos con los años establecidos por García Fraile (1996) como base cierta del inicio (1839) y fin (1853) de la existencia del Instituto Español, de las actividades que pudieron ir ofreciendo a lo largo de esos casi quince años. El investigador establece el año de 1853 como último apoyándose tanto en la falta de noticias a partir de dicho año como en la deducción de que fue el de la publicación del último número del *Boletín del Instituto Español* (n.º 116, 4/12/1853).

Se tomará también en consideración la literatura crítica sobre el marco histórico-político de las reformas relativas a la instrucción pública en España a mediados del siglo XIX, el contexto de los múltiples planes de enseñanza destinados al fracaso a veces antes de ser aplicados (Simón 1972; Utande 1982; García Folgado 2012), más en concreto las consecuencias de dichos planes en la enseñanza de las entonces llamadas “lenguas vivas” (Calle 1989; Viña 2004, 2005; Fernández Menéndez 2012) y el contexto social y político de la época, visto que uno de los objetivos declarados por el Instituto Español en su Reglamento es el de la “beneficencia” (Barrada 2001; Real 2012).

Las actividades del Instituto Español, sus vicisitudes (incluida la de no disponer siempre de los locales adecuados para sus fines, como veremos más abajo) se sitúan entre el Plan General de Instrucción Pública

de 1836 del duque de Rivas (no aplicado, pero fundamento del de 1838), los aprobados Plan de Instrucción Primaria de 1838⁸, el Plan General de Estudios (septiembre de 1845, el llamado Plan Pidal, que se ocupa solo de la enseñanza secundaria y no atañe, por lo tanto, al Instituto Español) y un Reglamento de Estudios del Ministro Ventura González Romero de 1852, que reorganizaba los estudios secundarios en las universidades. La huella de la inestabilidad reglamentaria o los continuos cambios de reglamentación se recogen en algunas de las actas del Instituto Español, pero conviene empezar por el principio, el *Reglamento de constitución del Instituto Español* (de 1839 y publicado por la imprenta Repullés)⁹, del que resumiremos solamente los artículos que tengan que ver con la historia política y cultural que ha unido esta institución con Martínez del Romero y López de Morelle y la enseñanza de idiomas.

Según el *Reglamento*, el lema (o “divisa” mencionada en el art. 29) es doble: “Ilustración y Beneficiencia”; al objetivo de la beneficiencia se le dedica el capítulo 4. Ese compendio de normas (de 53 páginas, la mitad de ellas ocupadas por la lista de socios de mérito y de número) está estructurado en siete capítulos con los siguientes títulos de contenidos, que cito textualmente: 1) La Sociedad en general (art. 1-10); 2) Derechos de los Socios (art. 11-14); 3) Gobierno de la Sociedad (art. 15-28); 4) Beneficiencia (art. 29-32); 5) Secciones (art. 33-39); 6) Juntas generales (art. 40); 7) Disposiciones generales. Estos contenidos van de la página 5 a la 23. A continuación siguen unas veinte páginas que recogen i) los nombres de los cargos y miembros que los representan de la Junta Directiva; ii) los Inspectores generales de Beneficiencia; iii) las Secciones y los socios que las presiden y gestionan; iv) el catálogo de

⁸ Plan de 1838, que asume los principios del de 1836 (del Duque de Rivas) y que fue desarrollado por el Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental (1838), el Reglamento Provisional de las Comisiones de Instrucción Primaria (abril de 1839) y el Reglamento de Exámenes para Maestros de Escuela Elemental y Superior de Instrucción Primaria (octubre de 1839); cfr. Barraza (2001: 241) y Real (2012: 77-78).

⁹ Una lectura atenta del *Reglamento* ayuda a entender por qué se imprimió en la Imprenta de José María Repullés, ya que este consta como tesorero en la lista de la junta directiva de la Sociedad (Instituto Español 1839: 27). Sobre la historia de la imprenta Repullés, cfr. la breve semblanza de Pédeflous (2017).

los socios por secciones y por orden alfabético (socios de mérito) y v) los socios de número.

Los socios podían ser de ambos sexos. Los de mérito eran los que ejercían como profesores para las cinco secciones (de ciencias y literatura, de bellas artes, de música, de comercio y de damas) y tenían que ser declarados como tales por sus respectivas secciones. Los de número, en cambio, eran los que, sin formar parte de las secciones, “quieran cooperar a los filantrópicos objetos del Instituto” (art. 2). En el *Reglamento* de constitución del Instituto de 1839 no se lista entre los socios de ningún tipo a Antonio Martínez del Romero ni a José López de Morelle, pero recordemos que este último se atribuye ser socio de mérito en la portada de su *Arte completo* (1851), mientras que en la portada de la *Raccolta di pezzi scelti di vari autori italiani* de A. Martínez del Romero, este se presenta solo como “profesor de lengua italiana en este establecimiento” en 1842; por lo tanto, como socio de número, filántropo benefactor según el reglamento. Cabe la posibilidad también de interpretar las referencias al Instituto Español en la portada del *Arte completo* al hecho de que el art. 7 del reglamento establecía que para ser socio de mérito se debía acompañar la solicitud con la firma de otros tres socios y “una obra original, que calificada favorablemente quedará archivada”. Más abajo (§5) nos detendremos en la información que se ha conseguido obtener sobre las clases impartidas por nuestros dos autores durante los años en que existió el Instituto Español.

El art. 4 de las normas reglamentarias define las actividades didácticas del objetivo estatutario de la “Ilustración”, estableciendo, por un lado, “cátedras elementales de los ramos de las secciones” – por esto, López de Morelle se presenta también como “catedrático de este idioma en el Instituto Español” – y, por otro, “escuelas de adultos de ambos sexos, cuya enseñanza será los domingos”, así como enseñanza diaria a “niñas de clase media, en la que se enseñará todo lo que realzando el mérito de una Señorita, sirva para sostener una honrosa independencia en la adversidad”. Por lo que se ha podido deducir de los estudios de Barrada (2001) y Real (2012), entre otros, dichas actividades didácticas, que proveían también a la educación de adultos y a la subsidiaria para niñas, respondían a la Ley de Instrucción primaria (julio de 1838) y al Reglamento de las Escuelas públicas de instrucción primaria elemental

(noviembre de 1838). La de julio de 1838 fue obra de Joaquín José de Muro, marqués de Someruelos, quien consta como consiliario de la Junta Directiva del Instituto Español en su reglamento de 1839, lo cual nos hace entender buena parte de los objetivos fundacionales de la Sociedad.

Otra de las publicaciones de la imprenta Repullés recoge en 1842 la *Oracion inaugural que en la apertura del año literario del Instituto Español pronunció el 14 de noviembre de 1841 el socio Don Narciso Feliu*. En ella recuerda los objetivos filantrópicos del Instituto, las clases de niñas de las que se ocupaba la “Sección de Damas”, las clases del “Colegio de niños”, las escuelas “llamadas dominicales para ambos sexos” para adultos. Antes de anunciar qué tipos de enseñanzas se iban a impartir durante el curso 1841-42, se detiene a analizar en un largo panegírico los “métodos de enseñanza seguidos en España de muchos años á esta parte” como “insuficientes o, hablando con más propiedad, defectuosos” (1842: 16), ensalzando los

del suelo privilegiado, el país clásico del saber al que vemos con admiración haberse trasladado hoy toda la sabiduría de la antigua Grecia, hablo de la docta y culta Alemania, que ha debido sin disputa á la esencia de sus sistemas y métodos, hijos de la profundidad y solidez de sus meditaciones, el alto renombre que hoy goza, y la gloria de haber hecho tributarias de sus progresos á las primeras naciones de Europa, y aun del Norte de América. (1842: 17)

La alabanza a las relaciones culturales entre España y Alemania se concluye con loas al gobierno del momento, “ilustrado y eminentemente liberal con todas las tendencias que demandan las luces del siglo en que vivimos” (1842: 20) y con el anuncio de los cursos que se van a impartir “con tan bella perspectiva”: “ideología y gramática general, filosofía moral, è historia de la filosofía, geografía, matemáticas, teneduría de libros, historia natural, lenguas orientales, idiomas más conocidos y generales en Europa, taquigrafía, arqueología, bellas artes y literatura”. Vemos, pues, que estaba prevista la enseñanza de las lenguas vivas (“las más conocidas y generales de Europa”) sin que Feliu especifique cuáles. Los diferentes avisos de horarios de clases publicados en la prensa cuando iniciaba el periodo de matrículas confirman que en esos años

(1840-1842) se anuncian cátedras elementales de inglés, francés e italiano. De ello se hablará con detalle en el §5.

Otro documento en el que se transcribe el acto inaugural de un curso escolar (1845-1846) es el *Acta de la solemne sesión inaugural del Instituto Español, celebrada el 30 de octubre de 1845* (Imprenta de Sanchiz, 1846). Gracias a la portadilla y a las referencias que encontramos dentro del texto, se entiende que la sesión concidió con la “toma de posesión del local construido para ella [la Sociedad] por su digno Fundador y Presidente, el señor Marqués de Sauli¹⁰, en la calle de Urosas¹¹, núm. 8, manzana 157”. El documento se presenta como un acta tanto por lo que se refiere a los contenidos como al formato; de hecho, empieza mencionando a los presentes. En primer lugar se nombra a los socios fundadores, luego a los diputados y, a continuación, a los catedráticos. Entre estos, hallamos a Martínez del Romero – ahora ya sí – como “catedrático” y como socio en la lista que cierra la publicación¹². El acta recoge la transcripción textual de tres discursos: i) la memoria de lo sucedido de 1843 a 1845, pronunciada por Basilio Sebastián Castellanos¹³, con los pormenores de todos los problemas que tuvieron con los locales del

¹⁰ El marqués de Sauli, Maximiliano Sauli, ya era presidente de la Sociedad desde su fundación, como consta en el *Reglamento* de 1839.

¹¹ Este parece ser el último local del Instituto Español, cuya construcción fue financiada por el Marqués de Sauli. La lectura de todas las noticias de la prensa relacionadas de alguna manera con el Instituto Español ayuda a reconstruir las diferentes direcciones en que tuvo sus locales (con algún posible error): en la calle de Toledo, casa propiedad del Duque de Roca, Vicente de la Vera y Ladrón de Guevara (1839-1841), en el Convento de la Trinidad (1841-1844), hoy desaparecido, que estaba ubicado en lo que ahora sería una manzana entre la calle Atocha, la plaza de Benavente y la calle del Doctor Cortezo; y en la calle de las Urosas (1845-1853), actualmente calle de Luis Vélez de Guevara, local conocido porque ahí se encontraba el llamado “Teatro del Instituto Español”.

¹² En cambio, no se menciona explícitamente a López de Morelle en todo el documento.

¹³ Basilio Sebastián Castellanos de Losada (1807-1891). Profesor y arqueólogo. Según la Real Academia de la Historia, vivió un año (1822) al servicio de un nuncio apostólico italiano, tuvo que exiliarse a Italia “donde se inició en los estudios arqueológicos de la mano del arqueólogo italiano Antonio Nibby” y en 1829 obtuvo el título de profesor de francés e italiano. Más información en <<https://dbe.rah.es/biografias/11407/basilio-sebastian-castellanos-de-losada>>.

Instituto en el Convento de la Trinidad, deudas acumuladas, falta de ayuda por parte de otras sociedades aparentemente amigas, etc. (p. 6-31); ii) la memoria del contador, Juan José Aróstegui, con el balance de fondos de la corporación, listado detallado de préstamos, créditos y acreedores (p. 31-35); iii) la oración inaugural del profesor de filosofía Inocencio Riesco Legrand. El documento es sumamente interesante, útil para entender los avatares de todas estas sociedades, academias, institutos científicos, artísticos, literarios, de “beneficiencia e ilustración”, compañías de teatro, congregaciones y otras variopintas corporaciones que compartían locales¹⁴ antes o después de la desamortización de Mendizábal. Sin embargo, solo mencionaremos dos fragmentos que atañen a la didáctica de las lenguas modernas en el Instituto.

Tanto Castellanos como Legrand relacionan en un momento de sus discursos las referencias a las clases que se impartirán con la última reforma de la instrucción pública recién aprobada. Por el año en que todo esto sucede, se trata, sin duda, del *Plan General de Estudios* de Pedro José Pidal de 1845. Castellanos reconoce que no están en condiciones de cumplir con las normas, con las condiciones que el Plan imponía para poder impartir la segunda enseñanza, de manera que tendrán que limitarse a seguir con sus cátedras exclusivamente elementares:

Publicado por el gobierno de S. M. el nuevo plan de estudios, ha tenido la junta que renunciar á que se dé, por ahora, en el Instituto la segunda enseñanza, por que segun que alli se establece para colegios de primera clase, única que por decoro corresponde á la categoría de esta Sociedad, no puede plantearla por razón del corto tiempo que ha mediado del real decreto al en [sic] que debía ponerse en ejecucion, y por que no lo permite todavía con todo el ensanche necesario del estado de nuestros fondos. Sin embargo la junta procurará que, ya que este año no puede llenar este vacio por las razones dichas, el próximo se cumplan sus deseos, estableciendo la espresada segunda enseñanza, bajo un pie floreciente y digno de esta Corporación (1845: 27).

¹⁴ Recuérdese, por ejemplo, la “Sesión celebrada el día 3 de octubre de 1844 en el salón del Instituto Español por la Academia de profesores de primera educación, para demostrar las ventajas que ofrece la reforma de ortografía adoptada y publicada por la misma academia”, sesión que, por la fecha del acta, debió de celebrarse en los locales del Convento de la Trinidad (Quilis Merín 2014).

Aun así, Legrand motiva el mantenimiento de la enseñanza de algunas materias que en el Plan Pidal de 1845 se consideraban propias de la segunda enseñanza (elemental o de ampliación) o de la Universidad, otorgándole (al Instituto) el mérito de beneficiar al país por ofrecerlas a pesar de que no les incumbía impartirlas:

Réstame decir algo de las demás clases que el Instituto conserva, ya por vía de repaso, ya como educación particular, puesto que por ahora no le es posible incorporarlas en la Universidad, porque es asunto que necesita pensarse bien, mientras el método de incorporación sea tan vicioso y arbitrario como ha sido hasta el dia. Estas son las clases de francés, inglés, italiano, griego, geografía, taquigrafía, partida doble, matemáticas, historia natural y dibujo. Su importancia y utilidad, ninguno de medianos conocimientos puede negarla, y el Instituto conservando estas cátedras hace beneficios inmenos al país (1845: 51).

Por último, y siempre respecto únicamente a lo que pueda interesar en nuestra investigación, en su oración inaugural Legrand anuncia que durante ese curso algunos aventajados alumnos podrán enseñar.

Otro tanto puede decirse de las clases de francés, italiano, matemáticas, dibujo, filosofía, taquigrafía etc.; pues en todas ellas han salido discípulos aventajados, siendo digno de notarse, que algunos se hallan en disposición de enseñar; ó tal vez enseñarán este año aquellas ciencias que aprendieron en medio de nosotros

Como sabemos, es el caso de José López de Morelle, alumno de las clases de italiano de Antonio Martínez del Romero.

De los múltiples problemas que tuvieron con los locales al ser desalojado el Instituto Español de un día para otro en 1845 dan fe dos avisos publicados en *El nuevo avisador* el 15/4/1845 (p. 1), en los que se comunica que

Habiéndose cerrado instantáneamente por orden del gobierno, el local que en el ex-convento de la Trinidad ocupaban las cátedras de esta corporación, se han trasladado interinamente en los puntos siguientes: La cátedra de italiano en casa de su digno profesor don Antonio Martínez del Romero sita calle del Carbón núm. 10 cuarto segundo, [...] Las cátedras de francés, matemáticas y demás que se dan en las primeras horas de la noche, en la casa de la secretaría calle Cañizares núm. 20 cuarto principal. Lo que se participa a los discípulos de las expresadas cátedras para su inteligencia.

4. El Instituto Español y la prensa del periodo

Las búsquedas en hemerotecas sobre el Instituto Español, la enseñanza del italiano en Madrid en la primera mitad del siglo XIX, sobre Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle, ha dado como resultado la recogida de información de diferentes tipos. Por un lado, una larga serie de avisos sobre las actividades de la Sociedad que ya se están trayendo a colación en estas líneas como demostración de lo que se ha ido descubriendo. Por otro, avisos sobre la venta por entregas, por suscripción, de partes u obras completas de los dos autores profesores de italiano en el Instituto Español. Se trata de anuncios cuya publicación se pagaba y que contenían un texto que se repetía en diferentes cabeceras y días¹⁵. Asimismo, las hemerotecas (sobre todo las digitales)¹⁶ han permitido acceder a publicaciones periódicas como algunos números del *Boletín del Instituto Español* (1841-1853), de *El amigo del País* (1844-1850) de la Sociedad Económica Matritense, del *Semanario pintoresco español* (1836-1857) y de la *Gaceta de Madrid* o *Gazeta de Madrid* (1696-1938), seleccionados entre muchos por ser los que más contenían información relacionada con el Instituto Español y de los que se va a hacer una breve reseña a continuación respecto a los que nos interesa.

El *Boletín del Instituto Español*¹⁷ (a partir de aquí, *Boletín*) fue reseñado por Eugenio Hartzenbusch en su *Apuntes para un catálogo de periódicos madrileños desde el año 1661 al 1870*, de 1894 (p. 72). Según esta entrada del catálogo, la vida del *Boletín* cubrió el arco de los años 1841-1853. Al principio era una publicación semanal (salía los sábados)

¹⁵ En este artículo solo se comenta lo que atañe directamente al tema que se desarrolla en cada uno de los párrafos; no me voy a detener pues – y por ejemplo – en los avisos publicitarios sobre la venta de cada una de las obras de Martínez del Romero o de López de Morelle.

¹⁶ Especialmente, la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional <<https://www.bne.es/es/catalogos/heremoteca-digital>>, la Biblioteca Virtual de Prensa histórica <<https://prensahistorica.mcu.es>> y Biblioteca Digital Memoria de Madrid <<http://www.memoriademadrid.es>>.

¹⁷ Es homónimo de otro *Boletín* muy estudiado con el que se puede confundir en los catálogos digitales: el *Boletín del Instituto Español*, que fue publicado en Londres desde 1947 hasta 1950. Era el órgano de prensa de un grupo de exiliados en Gran Bretaña, partidarios de Juan Negrín (AA.VV.: 2016).

de 8 páginas; tres años después (1845) se redujo a cuatro páginas¹⁸ y pasó a llamarse *Boletín Oficial de la Sociedad Literaria del Instituto Español*. En 1850 empezó a ser de una sola página “que á veces solo aparecía impresa por un lado”. Es curioso cómo reseña E. Hartzenbusch este *Boletín*, con una serie de datos objetivos e imparciales, que no hacen sospechar cuánto conocía el Instituto Español. De hecho, como demuestran todos los documentos consultados, Eugenio Hartzenbusch – del que aquí no se va a dar noticia por ser muy conocido – era en el momento de la fundación del Instituto el presidente de la “Sección de Ciencias y Literaria” (*Reglamento* 1839: 27) y consta como fundador de la Sociedad en el acta del acto inaugural de 1845 (p. 60).

El amigo del País (1844-1850), periódico de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País¹⁹, también fue reseñado por Hartzenbusch en su catálogo (1894: 87). Editado por Ignacio Boix, primero fue una publicación quincenal (1844-46, de 32 páginas), luego mensual (1846, de 48 páginas), y a partir de 1847 fue variando su salida de prensa, el número de páginas (muy reducidas comparadas con las de 1846), hasta su desaparición en abril de 1850. La entrada del catálogo de Hartzenbusch nombra a los directores y redactores elegidos por la Sociedad en 1844, 1847, 1849 y 1850. En ninguna de las listas menciona a Martínez del Romero; sin embargo, el tomo encuadrado que recoge todos los números del primer año (1844), contiene una dedicatoria de los “redactores de *El Amigo del País*”, siendo los que la firman tres: Juan Miguel de los Ríos, José Alejo Blázquez y A. Martínez del Romero. En dicho volumen aparece Martínez del Romero varias veces: i) se registra que

¹⁸ Castellanos en su memoria del Instituto de los años 1843-1845 durante el acto inaugural de 1845 avisa de que el *Boletín* va a reducir sus contenidos y se va a limitar a publicar “cuantas determinaciones tomen las juntas general y directiva, hacer las citaciones y anunciar sus actos públicos y privados [...], cosas de oficio, el alta y baja de socios y los estados de contaduría y tesorería, para que todo socio esté al corriente de la inversión de fondos y de cuanto atañe al Instituto” (1845: 27). De ahí el comentario de Hartzenbusch sobre la reducción de páginas.

¹⁹ No es mi intención detenerme aquí en la historia de las Sociedades de Amigos del País y ni siquiera en la Matritense. Se le dedica un espacio en esta sección del artículo porque muchos de sus socios, como A. Martínez del Romero, lo eran también del Instituto Español. La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País (RSEMAP), fundada en 1775 por Carlos III, todavía existe <<https://matritense.net/>>.

el 22 de marzo (de 1844) la Sociedad Económica Matritense le encargó un tratado elemental de geografía, un silabario y un libro de lectura para ciegos (p. 132); ii) se publica un artículo suyo sobre la historia de la enseñanza de sordomudos (156-158); iii) se hace constar que el 18 de mayo la junta extraordinaria lo elige como vicecensor de la Sociedad (225-226). Entre los redactores de la historia de este periódico constan algunos socios del Instituto Español en el acta de 1845: Nicolás Casas, Antonio Bravo, Francisco Pérez Anaya y Casimiro Rufino Ruiz. Asimismo, en la *Gaceta de Madrid* n.º 3385 del 21/12/1843 se anuncia el resultado de las elecciones para constituir la junta directiva de la Sociedad Económica Matritense en funciones a partir de 1844 y, junto al vicesecretario A. Martínez del Romero, fueron elegidos otros socios del Instituto Español, como Juan Bautista Peyronnet, arquitecto que se ocupó de resolver los problemas de locales del Instituto.

También colaboraron como redactores del *Semanario pintoresco español* socios del Instituto Español. Este periódico, fundado por Ramón de Mesonero Romanos, existió desde 1836 hasta 1857 (catalogado por Hartzenbusch 1894: 49). En sus más de 20 años de existencia (larga vida para una publicación periódica en esa época) pudo cubrir toda la del Instituto. En 1848 anunciaba novedades en el *Diario oficial de avisos de Madrid* (9/1/1848, pág. 1): se iba a “ocupar de todas las materias menos de política”, biografías de personajes célebres españoles o extranjeros, descripción de monumentos, etc. Junto con Martínez del Romero se citan en ese año autores y redactores sin duda más famosos como Mesonero Romanos, Hartzenbusch, Zorrilla, Bretón de los Herreros, Ariau, Ochoa, Campoamor, Amador de los Ríos, y un largo etcétera.

Por último, se va a incluir en esta breve reseña de publicaciones periódicas de la prensa relacionadas de alguna manera con el Instituto Español la *Gaceta* (o *Gazeta*) de Madrid (1697-1936), la cual a partir de la Regencia de M.ª Cristina de Borbón pasó a convertirse en órgano oficial del gobierno (Fernández Mera 2020). Nombramos esta publicación porque la accesibilidad abierta a sus contenidos²⁰ nos ha permitido encontrar algunos avisos relacionados con el Instituto Español. Por ejem-

²⁰ La *Gazeta: colección histórica*, se puede consultar con una búsqueda libre de texto en su interior o por número y fechas de publicación en la página web de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado <<https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>>.

plo, gracias a un aviso publicado ahí el 11/5/1840 (n.º 2014) sabemos que hacia finales del primer curso del Instituto se abrió la cátedra de italiano y que las clases las iba a impartir A. Martínez del Romero, mientras que en la escuela de niñas ese idioma lo iba a enseñar Basilio Sebastián Castellanos. De esa misma publicación se ha podido obtener información sobre las diferentes juntas directivas de la Sociedad Económica Matritense, sobre tomas a cargo de cátedras de italiano en otros centros de instrucción en Madrid, que (un tal) López Morelle²¹ impartía desde 1863 hasta por lo menos 1870 clases de lengua italiana – y de lengua “sanskrita” – en el Ateneo científico y Literario de Madrid.

5. La enseñanza de la lengua italiana y otras lenguas modernas en el Instituto Español

Para concluir la descripción de la investigación que se ha llevado a cabo, se va a resumir los datos que se han conseguido obtener sobre las cátedras, limitándonos a señalar las enseñanzas de lenguas vivas, tal como se nombraban en los periódicos que, supuestamente, copiaban lo que les llegaba por medio de los comunicados. Como se ha explicado más arriba, aunque Antonio Martínez del Romero no constara entre los socios fundadores del Instituto Español y tampoco en las listas de miembros de las diferentes secciones de enseñanza, en mayo de 1840 ya anuncia la *Gaceta de Madrid* (n.º 2014) la apertura de las cátedras de italiano y hebreo con un horario más oportuno para la estación y quién iba a impartir esas lecciones (Martínez del Romero o Sebastian Castellanos y Antonio María Blanco, respectivamente). No se enseñan otras lenguas vivas o clásicas durante ese año de 1840.

No se ha conseguido obtener información sobre las cátedras del curso escolar 1840-41. En octubre de 1842 (en *El Gratis* de 18/10/1842) se anuncian “las cátedras establecidas para el presente año escolástico, regentadas por los señores socios de la sección de catedráticos”, de tal ma-

²¹ Para obtener todos estos avisos consultando las hemerotecas digitales ha sido necesario escribir los apellidos “López de Morelle” y “López Morelle” dado que en los avisos de prensa no siempre se escribía la preposición entre los dos apellidos.

nera que venimos a saber que durante el curso 1842-1843 la cátedra de “idioma francés” era de Narciso Feliu, la de “idioma italiano” de Martínez del Romero, la de “idioma inglés” de Ricardo Enrique Keys (con clases “los jueves de 1 á 3”); y que también había otra cátedra de inglés de Antonio Martínez del Romero (los viernes de 6 á 7). En cambio, en el Colegio de niñas la “gramática italiana” la impartía Basilio Sebastián Castellanos. No disponemos de información sobre la enseñanza de idiomas en el curso 1843-1844. El periodo coincide con las dificultades que surgieron con los locales del Convento de la Trinidad. Precisamente, es de abril de 1845 el aviso de que las clases de italiano las impartirá el profesor Martínez del Romero en su propia casa porque pocos días antes un decreto ha desalojado al Instituto del Convento.

La normalidad de las cátedras en el Instituto vuelve para el curso escolar 1846-1847. El *Diario de avisos de Madrid*, el 3/11/1846 anuncia que “su Junta Directiva, vencidas ya las dificultades que la carencia de local apto la produjera, ha acordado abrir [...] la matrícula a las cátedras de este establecimiento para el curso académico de 1846 á 47”. A partir de este momento asoman una serie de sorpresas por lo que a la enseñanza de idiomas se refiere: la “lengua inglesa” corre a cargo de Martínez del Romero, la lengua francesa, de Ramón Joaquín Domínguez y Juan Diego Pérez, mientras que Juan Abella de Erro²² será quien enseñará lengua italiana (ese año).

López de Morelle asomará en esta historia de la didáctica de las lenguas modernas en el Instituto Español durante el siguiente curso (1847-1848). El *Diario oficial de avisos de Madrid* del 7/11/1847 anuncia el “principio á las enseñanzas en las cátedras de esta sociedad” y, concretamente, que el primer año de “francés” lo iba a cubrir Francisco López Morelle (no José) y el segundo, Juan Diego Pérez. Antonio Martínez del Romero seguirá enseñando inglés, porque las clases de italiano las dará quien decía haber sido su alumno, José López Morelle (el cual también enseñaba ese año “Historia natural”). Se vuelve a desconocer qué sucede

²² De Juan Abella de Erro, la BVFE supone – por falta de más datos – que fue profesor y traductor de francés (no se relaciona con la lengua italiana): “A él le debemos la traducción del francés del *Manual de química recreativa* cuyo autor fue Friedrich Christian Accum (1769-1838)” <<https://www.bvfe.es/es/autor/9162-abella-juan-manuel.html>>.

con este tipo de clases durante el curso 1848-1849 por no haber encontrado noticias, mientras que en referencia al de 1849-1850, *La Nación* del 21/11/1849 anuncia estas cátedras de lengua y los “socios profesores que las desempeñan”: inglés (Antonio Martínez del Romero); francés (Juan Gil del Olmo y Francisco Luis [sic] Morelle); italiano (José Lopez Morelle). Este último sigue enseñando también historia natural. A partir de este curso 1849-50, no se ha conseguido saber si se siguieron enseñando los idiomas en el Instituto Español hasta el último año de su existencia. Sí, en cambio, la reaparición de José López de Morelle a partir de 1860 como profesor de italiano en el Ateneo científico y literario de Madrid (§ 4).

6. Conclusiones

La consulta de las hemerotecas digitales ha facilitado la recuperación de datos, noticias, avisos, etc., sobre la historia del Instituto Español de Madrid. Los múltiples periódicos y revistas avisaban no sólo de la venta por suscripción de manuales y obras de profesores como Antonio Martínez del Romero y José López de Morelle, sino también de sus actividades como socios y profesores de lo que se llamaban entonces “lenguas vivas”. Gracias a todo ese material reproducido digitalmente, se consigue reconstruir información que no consta, por ejemplo, en las múltiples leyes de instrucción pública que se fueron sucediendo en el siglo XIX español sin una aplicación sistemática hasta la Ley Moyano de 1857. Me refiero a los avisos de horarios de las clases que aportan datos sobre los grupos distintos de alumnos, los momentos de la semana en que podían asistir a esas clases e, incluso, el número de horas semanales que se dedicaba a cada materia. Todo ello, obviamente, dependiendo de la dedicación que le podían dar a la Sociedad los socios de mérito que se comprometían con el lema de la “Ilustración y beneficencia”.

Sin embargo, no se conoce – por ahora – un tipo de información que no se publicaba en la prensa, como es, por ejemplo, los manuales que se usaban para enseñar idiomas en el Instituto Español y los objetivos o métodos de los programas didácticos, pensados y formulados en los términos pedagógicos de entonces. Lo que ha quedado probablemente más consolidado es que en dicha institución, a pesar de los problemas de lo-

cales y presupuestos a disposición que tuvieron que vivir y resolver, se dedicó la misma importancia al aprendizaje de las lenguas modernas inglés, francés e italiano que a otras como el griego y el hebreo y ello por la dedicación filantrópica de estos hombres del romanticismo español, liberales de mediados del siglo XIX y de los que con la lentitud propia de la investigación filológica se va recuperando información.

Bibliografía primaria

- HARTZENBUSCH E. 1894, *Apuntes para un catálogo de periódicos madrileños desde el año 1661 al 1870*, Madrid, Establecimiento tipográfico Sucesores de Rivadeneyra.
- INSTITUTO ESPAÑOL 1839, Reglamento general del Instituto Español, Madrid, Imprenta de Repullés.
- INSTITUTO ESPAÑOL 1842, *Oracion inaugural que en la apertura del año literario del Instituto Español pronunció el 14 de noviembre de 1841 el socio Don Narciso Feliu*, Madrid, Imprenta de Repullés.
- INSTITUTO ESPAÑOL 1845, *Acta de la solemne sesión inaugural del Instituto Español, celebrada el 30 de octubre de 1845*, Madrid, Imprenta de Sanchiz.
- LÓPEZ DE MORELLE J. 1851, *Arte completo de la lengua italiana*, Madrid, Imprenta y oficina literaria de D. José López de Morelle.
- MARTÍNEZ DEL ROMERO s.f. *Elementos jenerales de la música*, Madrid, Carraca.
- MARTÍNEZ DEL ROMERO 1842, *Colección de trozos escojidos de varios autores italianos para el uso de los alumnos del Instituto Español*, Madrid, Imprenta del Establecimiento Central de Librería.

Bibliografía crítica

- AA.VV. (eds.) 2016, *Boletín del Instituto Español. Londres 1947-1950*, Sevilla, Ediciones Ulises.
- ALVAR EZQUERRA M. 2010, “Un siglo de lexicografía bilingüe español-italiano”, M.C. Ayala y A.M. Medina (ed. y coord.): *Diversidad lingüística y diccionario*, Málaga, Universidad de Málaga, 45-118.

- BARBERO BERNAL J.C. 2015, *Catálogo y estudio de las gramáticas de italiano para hispanohablantes: siglos XVIII y XIX*, Tesis doctoral, Bologna, Università di Bologna.
- BARBERO BERNAL, J.C. 2017, “Gramática e institucionalización de la enseñanza de la lengua italiana en la España del siglo XIX”, *Cauce*, 40, 106-110.
- BARRADA RODRÍGUEZ A. 2001, *La protección social en España hacia 1845*, vol. I, Madrid, Fundación BBVA.
- CALLE CARABIAS Q. 1989, *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*, Málaga, Universidad de Málaga, Tesis doctoral.
- DE HÉRIZ A.L. 2016. “Normas ortográficas de la lengua española en la lexicografía ítalo-española del siglo XIX”, *Orillas Rivista d'Ispanistica*, 5 <<https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/355/350>>.
- 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. <<http://www.sehl.es/2018.html>>.
- DE HÉRIZ A.L. 2021, “Martínez del Romero, lexicógrafo. Fuentes de su *Dizionario italiano-spagnuolo* (1844-1847)”, *Orillas Rivista d'Ispanistica*, 10, 323-345. <<http://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/36/271>>.
- DE HÉRIZ A.L. 2023, “Antonio Martínez del Romero, traductor de Flammarion. Las notas del lexicógrafo”. En G. Bazzocchi *et al.* (eds.), *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente*, Bologna, Bologna University Press, 405-419.
- DE HÉRIZ A.L.; SAN VICENTE, F. 2012, “Traducción”, A. Zamorano Aguilar (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Munich, Lincom Studies in Romance Linguistics, 197-228.
- FERNÁNDEZ MENÉNDEZ M.A. 2012, “La lengua inglesa y su profesorado en la legislación educativa de segunda enseñanza y de estudios mercantiles, 1836-1953”, *Tonos digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XXII.
- FERNÁNDEZ MERA M. Victoria 2020, “*El recorrido histórico de la Gaceta de Madrid*”, *Documenta & Instrumenta - Documenta et Instrumenta*, 18, 105-126.
- GARCÍA FOLGADO M.J. 2012, “Gramática y legislación educativa”, A. Zamorano Aguilar (ed.): *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, München, Lincom, 247-268.
- GARCÍA FRAILE J.A. 1996: “Notas para la Historia de la Educación Popular Madrileña en la primera mitad del siglo XIX: el caso del Instituto Español (1839-1853)”, *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, 151-170.

- HERNÁN-GÓMEZ PRIETO B. 2018, “*El arte completo de la lengua italiana* (1851) de José López de Morelle y su tratamiento del léxico”, *Italiano LinguaDue*, n. 1, 61-121.
- MARTÍNEZ EGIDO J.J. 2008, “Origen y desarrollo positivo de la lexicografía bilingüe español-italiano (siglos XVI-XIX)”, *Philologia Hispalensis*, 22, 213-258.
- MARTÍNEZ EGIDO J.J. 2010, “*El Dizionario italiano-spagnuolo e spagnuolo-italiano* (1844-1847) de Martínez del Romero”, F. San Vicente, (dir.): *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)*, Monza-Milano, Polimetrica, 115-146.
- PÉDEFLOUS J. 2017, “Semblanza de la Imprenta Repullés (1802-1856)”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/imprenta-repullles-madrid-1802-1856-semblanza-788499>>.
- QUILIS MERÍN M. 2014, “La Academia Literaria i Zientifica de Instruczion Primaria: defensa razonada (y apasionada) de su ortografía filosofica en 1844”, M.L. Calero *et al.* (eds.) *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Munster, Nodus Publikationen, 607-616.
- REAL APOLÓ C. 2012, “La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político”, *Campo Abierto*, 31, 1, 69-94.
- SAN VICENTE F. (dir.) 2010, *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1805-1916)*, Monza-Milano, Polimetrica.
- SILVESTRI P. 2001, *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- SIMÓN PALMER M. del C. 1972, *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid: 1820-1868*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños.
- UTANDE IGUALADA M. 1982, “Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)”, *Revista de educación*, Año XXX, 271, 7-41.
- VIÑA ROUCO M. 2004, “Breve aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX y primer tercio del XX”, *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004)*, Santiago de Compostela, Servizio de Publicacions, 395-417.
- VIÑA ROUCO M. 2005, “Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX”, *Porta Linguarum*, 4, 185-200.

El perfil propio de la enseñanza del italiano en Uruguay

Coordenadas para una investigación sobre su presencia en el ciclo de estudios preuniversitarios (1941-2006)

Juan Manuel Fustes Nario

Universidad de la República:
Instituto de Lingüística y Centro de Lenguas
Extranjeras

RESUMEN: Se presentan los aspectos principales de una línea de investigación sobre la enseñanza del italiano en Uruguay, con sus principales avances hasta el presente. Se explican las dimensiones teóricas y metodológicas implicadas y se plantea la relevancia del período 1941-2006 por la presencia y la productividad de los problemas académicos y didácticos relativos al italiano en los planes educativos uruguayos. Se propone una nueva etapa de investigaciones que ofrecerá materiales interesantes.

PALABRAS CLAVE: italiano en Uruguay; enseñanza del italiano; enseñanza de lenguas; historia de la educación en Uruguay

ABSTRACT: The main aspects of a line of research on the teaching of Italian in Uruguay are presented, along with its key developments up to the present. The theoretical and methodological dimensions involved are explained, and the relevance of the period 1941-2006 is discussed due to the presence and productivity of academic and didactic issues related to Italian in Uruguayan educational plans. A new stage of research is proposed, which may provide interesting materials.

KEYWORDS: Italian language in Uruguay; teaching of Italian; language teaching; history of education in Uruguay

1. Presentación

El presente artículo se propone presentar un grupo de investigación acerca de la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay, con sus primeros logros y sus perspectivas de continuación. En especial, se exhibirán las distintas conexiones, que hasta ahora han sido detectadas, entre los componentes teórico y metodológico de una indagación que toma por objeto la historia de la enseñanza del italiano en Uruguay.

Dentro de las primeras propuestas que este grupo ha esbozado, se halla una periodización para la historia de la enseñanza del italiano en Uruguay, que identifica una de sus particiones (el período 1941-2006) en función de una hipótesis, la cual integra, por un lado, discusiones sobre la presencia y la enseñanza de la lengua italiana fuera de Italia (desde perspectivas sociolingüísticas y desde el punto de vista italiano) y, por otra parte, un enfoque acerca de la dimensión teórica de la enseñanza de lenguas.

2. Acerca del grupo Enseñanza del Italiano en Uruguay: dimensiones Teóricas, Políticas e Históricas (gEIU)

Los contactos entre investigadores de la Universidad de la República y los responsables del proyecto LITIAS (De Hériz 2020), iniciados en 2019, dieron lugar a la conformación de un área de interés temático acerca de publicaciones y presencia de la lengua italiana en el territorio de la República Oriental del Uruguay. Dicho compromiso de colaboración con el proyecto LITIAS dio ocasión para que se iniciara un nuevo grupo de investigación que partió, en un principio, de elementos fenoménicos, para luego plantear algunas necesarias distinciones teóricas, que profundizaremos en lo siguiente.

Dado que se tienen testimonios de enseñanza de italiano en Uruguay (en adelante, EIU) al menos desde la década de 1830¹, se vislumbró la

¹ De la lectura de Rossi Masella *et al.* (1987: 167) nos llega que “i primi documenti sull’insegnamento dell’italiano si riferiscono ai corsi tenuti nel ‘Colegio de Humanidades’ di Montevideo, diretti dal Dr. Vergara (*sic*)”. Gracias a Alejandro Ma-

potencialidad de iniciar investigaciones que condujeran a construir una historia, si bien los antecedentes son dispersos y bastante escasos, en tanto hay bibliografía que refiere a la influencia de la cultura italiana en el Uruguay (Achugar *et al.* 2000, Fabbri - Cressatti 1966, 1967; Zannier 1966, 1967, 1994; Elizaincín *et al.* 1987; Rossi Masella *et al.* 1987; Oddone 1992, entre muchos otros), pero no específicamente sobre la historia de la enseñanza de la lengua italiana. Apenas Sagario (1987) y Torello (2010) pueden generar un marco general sobre las dimensiones institucionales y las tradiciones en que la EIU se dio, aunque con escasa documentación histórica respaldante. Esto hace ver, desde un primer momento, ciertas dificultades para el trabajo empírico (a las que aludiremos más específicamente en 4.3.) en una investigación histórica sobre la EIU.

Para afinar sus objetivos, el gEIU se ha propuesto transitar por las definiciones de los primeros elementos convocantes: *enseñanza, italiano, Uruguay*. Si bien estos son de naturaleza diversa y algunos parecen depender más que otros de definiciones teóricas, vemos, en primera instancia, que:

- La *enseñanza* puede ser vista como la acción realizada por docentes en marcos institucionales, pero también, y alternativamente, puede ser considerada, en su esencia, como la operación de puesta en signo o representación de un saber/conocimiento.
- El *italiano* puede ser tomado, entre varias concepciones posibles (algunas de ellas presentadas en forma concomitante) como un constructo lingüístico que se adscribe a la latinidad (objeto de estudio de la romanística); como lengua en la que está materializada cierta literatura; como elemento aglutinante de una unidad política formada en el siglo XIX el cual, al mismo tiempo, funcionó como renuclador de un grupo humano en diáspora, más allá de los usos lingüísticos efectivos.

gariños Cervantes (1854: 369), podemos rectificar el nombre de su fundador: “el doctor don Antonio R. de Vargas”. Según Bralich (2013: 18) el Colegio de los Padres Escolapios ya ofrecía enseñanza de “gramática italiana” hacia el año 1836 y en el Colegio Oriental de Señoritas (“fundado por los esposos Curel en diciembre de 1830 y subvencionado por el gobierno de Rivera”, Bralich 2013: 18), se ofrecían inglés, francés e italiano.

- Uruguay queda delimitado históricamente como un territorio que presenta ciertas estabilidades y continuidades políticas y sociales desde mediados del siglo XIX. Al mismo tiempo, puede ser tomado como un país de Sudamérica que forma parte de un conjunto de destinos hacia los cuales la emigración italiana viajó entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX.

Dentro de las posibles convergencias entre estos términos, identificamos como problemas, con especiales potencialidades para el desarrollo teórico, aquellos que refieren a la *enseñanza de lengua*, con el caso de *italiano* como una instancia de objeto de enseñanza.

3. Lengua y enseñanza, enseñanza de lengua(s).

El proyecto de indagación de más largo alcance en que se inscriben las tareas del gEIU es la línea de investigación *Indagaciones Teóricas en la Enseñanza de Lenguas* (ITEnLe)², que tiene como principal soporte teórico el trabajo de investigación que se materializa en Fustes (2023)³. Explicaremos muy sucintamente los cimientos sobre los que se erige el enfoque de la enseñanza de lenguas propio de esta línea.

El postulado esencial, que da inicio a este punto de vista, coloca la enseñanza como un acto de palabra o un hecho de lenguaje, por lo tanto, la teoriza como sometida a las restricciones que el lenguaje, en su naturaleza sígnica, impone. En ese marco, la enseñanza de lenguas persigue la puesta en signo del saber del hablante o de un conocimiento sobre la(s) lengua(s), elaborado con mayor o menor atención al saber del hablante. Surge de allí una confrontación entre la tarea de investigar y la de enseñar, siempre que se trate de tener por objeto una (o la) lengua.

² Línea de investigación que constituye el plan para el Régimen de Dedicación Total de la Universidad de la República de Juan Manuel Fustes, para el período 2021-2024 (Fustes 2019).

³ Se trata de una investigación en formato de tesis doctoral, inscrita en el Doctorado en Lingüística de la Universidad de la República, bajo la dirección de la Dra. Laura Musto. Dicha investigación se encuentra integrada al plan mencionado en la nota anterior y se encuentra en su etapa final.

Desde este punto de vista, el ejercicio de la investigación sobre el lenguaje o las lenguas implica algunas operaciones de naturaleza similar a las que están en juego en la enseñanza.

Para tomar esta opción teórica, la línea ITEnLe se respalda en la trayectoria de anteriores líneas de investigación teóricas surgidas en Uruguay, las cuales, a su vez, realizaron, desde una concepción de sujeto de lenguaje (con antecedentes en el psicoanálisis y, a partir de él, ciertas corrientes del análisis del discurso y de los estudios de adquisición del lenguaje), una revisión en la producción filosófica occidental desde Platón, pasando por San Agustín de Hipona, Santo Tomás de Aquino, para llegar hasta J.A. Comenio y la didáctica moderna y contemporánea⁴.

El sentido en que la enseñanza está tomada por nuestra línea de investigación y la tesis doctoral aludida (Fustes 2023) desmonta el edificio en que la enseñanza queda colocada como acción de los docentes (es decir, aquello que hacen los que tienen el oficio de enseñar), muy a menudo solo pensada por el auxilio que presta a los cometidos educativos que se trazaron los estados modernos y sus instituciones escolares. Nuestra óptica propone, en cambio, para el estudio y la consideración teórica, un retorno primigenio a aquella dimensión en que la enseñanza aparece como tránsito (lleno de dificultades, por cierto) desde el ámbito de la ciencia o la producción del conocimiento hasta la puesta en signo, el intento de representación, la materialización en lenguaje de un saber o conocimiento.

En el caso de las lenguas y su enseñanza, el trabajo teórico que llevamos adelante pretende indicar un problema: toda enseñanza de lengua transcurre y transita entre el saber (intuitivo, digámosle primariamente) del hablante y las elaboraciones que las disciplinas científicas alcanzan, llegan a plasmar en sus indagaciones.

Para concentrarse en estos asuntos, hace falta entablar diferentes discusiones que se internen en los problemas epistemológicos propios de

⁴ Dichas investigaciones se desarrollaron desde principios de la década de 2000 y tuvieron como primer hito la compilación *Didáctica Mínima* (Behares *et al.* 2004). En las diferentes producciones surgidas en el seno de esa línea de investigación, se procedió a una distinción neta entre la teoría de la enseñanza, la didáctica como conjunto de prescripciones sobre el enseñar y, sobre todo, las distancias entre la enseñanza y el aprendizaje así como entre la enseñanza y la educación.

la lingüística: las definiciones del hablante y su saber, así como las dificultades que se hallan para instaurar un objeto de estudio a partir del lenguaje. Gracias a diversas relecturas producidas en las últimas dos décadas, entre las que contamos a Utaker (2002), Silveira (2003), Maniglier (2006), Rastier (2015), Arrivé (2016), Depecker (2020), asumimos la pertinencia de ser acompañados por las producciones de Ferdinand de Saussure en cuanto a sus conceptos de lengua, signo, valor, además de los cuestionamientos planteados sobre la tarea del lingüista, el requisito del punto de vista para la construcción de un objeto de estudio científico desde el lenguaje.

De este modo, la figura de Ferdinand de Saussure, con sus textos y el testimonio de sus enseñanzas, se ha puesto, en Fustes (2023), como centro de una indagación acerca de los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas, en ocasión de la pregunta acerca de la posibilidad de *enseñar el saber del hablante*. El desarrollo de esa respuesta condujo a perseguir un *mínimum* teórico de la enseñanza de lenguas que, en lo que hasta el momento hemos alcanzado, se expresa en los siguientes postulados:

- *Lengua* (como concepto de origen saussureano) genera un nucleamiento que posibilita la existencia de un objeto de estudio, requisito para que haya ciencia, pero también para que haya enseñanza. La lengua es creadora de efectos sobre el hablante y sobre las posibilidades de hacer un objeto de estudio.
- Toda enseñanza de lenguas descansa sobre la existencia de un saber del hablante y tal saber se da bajo ciertas condiciones que impone la naturaleza ontológica del signo⁵.
- Toda enseñanza de lenguas afronta las dificultades impuestas por la puesta en signo del saber del hablante.
- El problema mínimo de la ciencia y de la enseñanza de la lengua es el trabajo con las unidades de análisis, pues este es el resultante de la discusión sobre la positividad, la negatividad y la operación de de-

⁵ Es de fundamental influencia, para tal postura sobre el signo saussureano, la visión filosófica impulsada por Patrice Maniglier desde su obra *La vie énigmatique des signes* (Maniglier 2006) hasta sus enseñanzas actuales en el Séminaire Permanent d'Histoire et de Philosophie du Structuralisme (Université Paris-Nanterre).

limitación fundamental para que pueda funcionar la ciencia y la enseñanza.

Lejos de visualizar a partir de aquí soluciones, entendemos que el trabajo de indagación teórica por hacer es abundante (y consideramos saludable que así sea). Uno de los asuntos dignos de observación al partir de *lengua* como elemento nucleador y generador de efectos en distintos niveles o registros aparece en relación con el nombramiento de la lengua, su etiquetamiento y, a efectos del gEIU, se proyecta sobre lo que se puede decir sobre *italiano* en el sintagma *enseñanza del italiano*. Hay, de hecho, todo un escalonamiento teórico posible de afrontar, en Fustes (2023) apenas sugerido y esbozado, que lleva desde la lengua, como objeto necesario de una ciencia, y objeto necesario de una enseñanza de lengua, hasta la pertinencia, el ajuste y la especificidad creada por el nombre de una lengua particular como concreción o instanciación de la enseñanza de lenguas.

En el caso del italiano, este asunto parece particularmente interesante, en tanto esta lengua fue enseñada más allá de la existencia de una comunidad de hablantes, más allá de un saber de hablantes que se pudieran hallar en algún rincón de la península itálica y sus adyacencias. Por lo tanto, el tránsito desde *lengua* hacia *italiano* puede reclamar una profundización en las dimensiones políticas e históricas para entender algunas condiciones de su postulación como objeto de enseñanza.

De esta manera, tratamos de ilustrar cómo el gEIU puede proponerse abarcar las dimensiones teóricas, pero también las políticas y las históricas de la EIU. Seguidamente, surge la necesidad de abrir posibilidades a la captación empírica, de modo que pueda ser constituido un objeto posible de hallar en el devenir histórico del Uruguay. En la próxima sección nos abocaremos a esa tarea.

4. La EIU como objeto de investigación

Luego de haber presentado algunas motivaciones coyunturales, algunos antecedentes y luego de haber intentado esbozar las coordenadas teóricas en las que el gEIU se ha inspirado, en los siguientes apartados

desplegaremos las condiciones para que una investigación en la historia de la EIU pueda ser llevada adelante.

4.1. Una posible periodización en la historia de la EIU

Sobre la base de la bibliografía que reúne los hechos más salientes de la historia de la educación en el Uruguay (Bralich 1996, 2013; Mena Segarra y Palomeque 2011, entre otros), y en base a las alusiones directas a la enseñanza del italiano que encontramos en algunos trabajos (Rossi Masella *et al.* 1987; Bralich 2013; Magariños Cervantes 1854), podríamos señalar, al menos en forma tentativa, ciertos períodos para la historia de la EIU.

Una primera etapa que identificamos puede ser ubicada desde los comienzos de la vida del Uruguay como estado independiente (año 1830) y puede estar limitada a la presencia del italiano en la educación privada religiosa. De hecho, las primeras décadas de la joven república estuvieron signadas por la inestabilidad institucional y política, así como por una economía que se limitaba a la producción primaria, con una forma precaria de delimitación de la propiedad privada, una institucionalidad política de baja extensión y penetración en el territorio y, como consecuencia natural, la ausencia de un sistema de educación pública, o regido por el Estado.

Un segundo momento se abre a partir del sustento que da a la EIU la presencia de colectividad italiana. Esta se da principalmente desde mediados del siglo XIX con el pasaje de Garibaldi por la región, la existencia de la Legión Italiana (Bresciano 2010) y, principalmente desde la década de 1870, la inmigración (Goebel 2010; Crolla 2013; Devoto 1993; Bresciano 2010; Rossi Masella *et al.* 1987; Ruocco 1991; Sergi 2014; entre muchos otros). Este segundo momento tendrá continuidad para toda la enseñanza de lengua italiana a cargo de las diferentes asociaciones de la colectividad en Uruguay, entre las cuales se encuentran la Società Dante Alighieri y la Scuola Italiana di Montevideo (Rossi Masella *et al.* 1987; Atella Reale 2014), con algunas instituciones que sobrevivirán hasta nuestros días.

Un tercer escalón para la historia de la EIU puede ser individualizado en su presencia dentro del ciclo secundario-universitario de estudios (mediados del siglo XIX hasta 1935). Se trata de un período de grandes cambios, con síntomas como el abandono de la enseñanza del latín (por ser considerada lengua unida al catolicismo) y la adopción de la enseñanza de las lenguas vivas (Manzione 2020). El italiano pudo lograr un lugar entre esas lenguas (junto con el español, el inglés, el francés e incluso el alemán), pero se mantuvo en un segundo plano dentro de la enseñanza oficial.

Sin embargo, nos interesa especialmente el que delimitamos como cuarto momento de la EIU, datable hacia fines de la década de 1930. Este adquiere entonces un perfil propio en la educación secundaria independiente, cuando se marca el momento en que el ciclo de estudios secundarios se desprende de la universidad e intenta delinear sus propios cometidos (Nahum 2008; Manzione 2020; Fustes 2016). La enseñanza del italiano aparece, dentro de ese ciclo de estudios, en el Plan 1941 de estudios secundarios (Manzione 2021; Baz 2021) y tiene, además, una correlativa formación docente, que es impartida por el llamado Instituto de Profesores Artigas, institución oficial que comienza a funcionar en 1951. Con la Reformulación curricular del año 2006, la EIU pierde un lugar importante⁶, en tanto la lengua italiana es expulsada de la formación secundaria con perfil preuniversitario y queda como oferta libre y extracurricular para el alumnado (en los llamados Centros de Lenguas Extranjeras).

4.2. El período 1941-2006: el perfil propio de la EIU

Si se trata de transitar por la dimensión histórica de la EIU, debemos tener en cuenta factores de contemporaneidad y considerar que la lengua italiana tuvo su propia presencia en el territorio y la unidad política que se llama Italia y en los contingentes poblacionales que hoy se llaman italianos. Si se sigue a De Mauro (1963), a Rosoli (1999) y a Vedovelli

⁶ A propósito de las reacciones que esa eliminación del italiano generó en diferentes ámbitos de la discusión pública, véase Fustes (2013).

(2011), se encontrará que el italiano, en las primeras décadas de la unidad de Italia, tiene las características de una lengua que los habitantes históricos del territorio italiano aspiraban a hablar o poseer, pero que no era efectivamente hablada en sus ámbitos cotidianos. Por lo tanto, para observar la presencia del italiano en esas épocas de grandes movimientos migratorios dentro y fuera de Italia, no es tan pertinente su efectiva circulación o uso en situaciones cotidianas como lo son sus producciones escritas y su enseñanza.

Para el caso de Uruguay como país en el conjunto de Sudamérica (Bagna 2011), como se puede plantear además para todos los países que recibieron italianos (Vedovelli 2011), la realidad lingüística de los inmigrantes fue harto compleja (con una heterogeneidad de partida), con procesos de asimilación y aculturación (Barrios 2008), al tiempo que la lengua italiana se vio plasmada en múltiples publicaciones y como lengua aglutinante de varios grupos potencialmente dispersos: las distintas colectividades de diferentes orígenes regionales (Sergi 2014). Esa separación entre la gran masa de los italianos y sus descendientes, sus usos lingüísticos efectivos, sus construcciones identitarias y la presencia de la lengua italiana en el territorio de recepción también se dio en Uruguay. Esto tuvo una especial materialización en la instauración de la enseñanza de lengua italiana en el ciclo preuniversitario uruguayo.

Los ciclos educativos formales o curriculares en el Uruguay fueron encontrando un formato fijo desde la universalización de las escuelas primarias en el último cuarto del siglo XIX, a partir de la reforma educativa impulsada por José Pedro Varela. El nexo entre esa formación primaria obligatoria (que se ofrecía en forma gratuita y estaba exenta de inscripción religiosa) y la formación universitaria fue construyéndose, primero como un puente para conectar dos mundos muy disímiles (pedagógico y generalizado a toda la población el de la primaria; profesionalista, científico y destinado a élites el de la universidad) hasta llegar a un perfil propio para la educación secundaria. Ese perfilamiento se fue gestando a lo largo de varias décadas, entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

La lengua italiana obtiene un lugar en el ciclo preuniversitario (o bachillerato, es decir, los últimos dos años de los seis del ciclo secundario) a partir del Plan 1941 y tiene continuidad en diversos planes: 1963, 1976,

1986, 1994 y 2003. Asimismo, esta oferta de enseñanza es acompañada por una formación docente específica desde 1951, en el Instituto de Profesores Artigas, institución desde la que se promovió la producción de diversos materiales académicos y didácticos (Fustes 2020). Esta doble implementación, en el nivel secundario y el terciario, de la enseñanza de la lengua italiana, dio el cariz a este período de una suerte de “edad de oro” de la EIU.

Sin embargo, más allá de la jerarquización que pudiera tener, nos parece hecho digno de destaque que en Uruguay, en este período, la lengua italiana toma una presencia y un asiento basados en razones intrínsecas al Uruguay, sin referencia alguna al valor político que podía tener para Italia (Maraschio y Caon 2011). La presencia del italiano, aunque no fundamentada explícitamente, puede atribuirse al perfil universalista (y cada vez más pedagogizado) que han tenido los planes de bachillerato uruguayos a lo largo del siglo XX. El italiano es allí una lengua de cultura, junto con el inglés y el francés.

Otro fundamento de este perfil propio puede explicarse a través de lo que Vedovelli (2011) llama *ipotesi dello slittamento*, según la cual el italiano y los contingentes de italianos en el exterior se desacoplan:

oggi, soprattutto se guardiamo alla condizione delle giovani e giovanissime generazioni di discendenti degli emigrati italiani, si può e si deve parlare di uno slittamento dell’italiano fuori dello spazio linguistico-culturale di origine: l’italiano è, per queste generazioni, una lingua straniera, al pari delle altre che possono eventualmente diventare oggetto del loro apprendimento (Vedovelli 2011: 130-131).

El punto de vista de Vedovelli permite contemplar la relación entre el italiano y el Uruguay desde una perspectiva centrada en Italia. En ocasión de ese concepto, se podría decir que las condiciones para este desfasaje o desplazamiento en Uruguay se habrían dado tempranamente. La materialización de ello podría ser el ya aludido plan de bachillerato de 1941, que colocó la lengua italiana en un conjunto de lenguas interesantes, sin atención alguna a las comunidades que, dentro del país, pudieran pretender hablarlas por razones identitarias. El italiano aparece allí con una presencia por sí mismo, debido a razones propias del Uruguay.

Desde un punto de vista político e histórico para la EIU, el período que comienza en 1941 se vuelve especialmente pertinente como asunto de historia de la etnidad italiana en el mundo (que en Uruguay se diluiría por esta, entre otras causas), tema de política lingüística (por haber resignificado y reperfilado la lengua italiana con respecto al Uruguay), de historia de la educación uruguaya (por el análisis de los planes de estudio preuniversitarios), entre otros posibles enfoques.

Sin embargo, el gEIU puede proponerse específicamente la dimensión teórica de la enseñanza, recortando la enseñanza de los problemas sociolingüísticos que pudieran estar implicados en la presencia del italiano en Uruguay (por ejemplo, comunidades relacionadas con la lengua y su enseñanza). Es decir, el gEIU puede emprender una descripción de las condiciones sociales, políticas e históricas que rodearon la forma particular en que la lengua italiana fue enseñada en Uruguay en el período 1941-2006: sus unidades de enseñanza, su método, los límites de su corpus, etc. En suma, con independencia del valor sociolingüístico, puede estudiarse lo que ha contribuido a la conformación del italiano como objeto de enseñanza.

4.3. Perspectivas de investigación

Una vez asumidas las diferentes facetas de la EIU que el grupo de investigación aquí presentado aspira a comprender y una vez aceptada la pertinencia histórica, política y teórica del período identificado como relevante (1941-2006), el gEIU puede trazarse algunos objetivos de investigación para los tiempos por venir. Digno de nota es que hasta el momento el grupo no posee plazos para realizar su investigación, dado que no está sostenido por financiaciones particulares y tiene en sus integrantes diferentes relaciones y apoyos institucionales con respecto a la Universidad de la República.

4.3.1. Cuestiones posibles sobre la dimensión teórica de la EIU

En la sección 3, delineamos los grandes trazos colocados sobre la dimensión teórica de la enseñanza de lenguas, en una lectura que pretende

apelar a los elementos esenciales e independientes de otras variables o asuntos teóricos con los que la enseñanza muy frecuentemente es puesta en relación (la relación con el aprendizaje, las intersecciones con la enseñanza como labor profesional o como tareas asumidas por ciertas instituciones con valor social y político). Desde la óptica asumida, identificamos para la indagación en la historia EIU ciertas condiciones de desarrollo.

Es posible reconocer y analizar aquellas operaciones por efecto de las cuales fue planteada la lengua italiana como un saber/conocimiento posible objeto de enseñanza. Estas operaciones de puesta en signo del saber/conocimiento pueden verse reflejadas en diversas instancias textuales: los programas de enseñanza, los materiales didácticos o las indicaciones para los docentes elaboradas por las cátedras de didáctica o las oficinas de control de la labor docente (en Uruguay, las inspecciones)⁷.

Es oportuno acumular información acerca de las instancias institucionales y de las figuras de la escena académica uruguaya relacionadas con la lengua italiana a las que se otorgara una cierta autoridad (por ejemplo, referentes de la comunidad docente, por méritos notorios o larga experiencia en el trabajo docente), que rodearon la construcción de ese objeto de enseñanza reflejado en los documentos.

⁷ Las inspecciones de asignatura, pertenecientes al ente rector de la educación pública del Uruguay (hoy la Administración Nacional de Educación Pública), han sido tradicionalmente las oficinas de contralor de la labor individual de los docentes y han tenido por cometido la observación directa de la tarea docente en las aulas (mediante visitas) y el cumplimiento del trabajo administrativo relativo a esa tarea (registro de la actividad a través de los formularios y documentos correspondientes), de modo tal de dar al docente evaluaciones y puntajes que afectan directamente en los escalafones o graduatorias. Asimismo, las inspecciones, a través de la figura de los inspectores, realizan sugerencias didácticas, organizan actividades académicas y promueven la producción de materiales didácticos. Están encargadas también de la elaboración de los programas de enseñanza de la asignatura que tienen a cargo. Por lo tanto, el cargo de inspector ha poseído tradicionalmente relevante autoridad y ha colocado a ciertos docentes en el lugar de referencia para las decisiones de tipo didáctico en las respectivas asignaturas.

4.3.2. Dimensiones a tener en cuenta para estudiar el período y caracterizarlo

Dado que ya se han realizado avances en la indagación, sobre todo en cuanto a un primer relevamiento de dificultades, de disponibilidades y campos empíricos de posible acceso, hemos podido anotar algunos puntos relevantes para continuar la investigación.

Por un lado, en un marco más bien general, debemos resaltar que el gEIU tiene a disposición diferentes marcos institucionales, accionales, textuales, que pueden permitir el análisis de la enseñanza y estos se pueden diferenciar, jerarquizar o equiparar en diversas formas, según las opciones teóricas y metodológicas. La discusión profunda de estas cuestiones es todavía materia pendiente del gEIU.

De todos modos, y más allá del ordenamiento que se pueda atribuir al material hallado, la línea de investigación avizora que los materiales empíricos con los que puede contar provendrían de: aulas, materiales didácticos y exámenes, documentos prescriptivos con indicaciones generales (programas, pautas de inspección), indicaciones individuales a los docentes (informes de inspección) y artículos académicos.

Por cuanto se ha podido indagar hasta el momento, la documentación es escasa o poco balanceada. No quedan registros de los informes de inspección a los docentes ni actas de salas generales⁸, mientras sí contamos con los manuales utilizados y los programas. En archivos privados podrían encontrarse materiales y exámenes de creación individual de los docentes.

Percibimos que existe, asimismo, una memoria intangible, atesorada en las experiencias de profesores que se formaron y ejercieron durante ese período, aún inexplorada.

⁸ Las salas de asignatura son convocatorias hechas por las respectivas inspecciones al plantel docente para proponer o discutir criterios didácticos o de evaluación que puedan alcanzar luego un carácter prescriptivo para las prácticas individuales. Por tradición, su frecuencia no supera la bianualidad y representa un momento de encuentro entre diferentes generaciones de docentes, con diferentes niveles de formación y experiencia. Por lo tanto, las salas se convierten en instancias formativas y de normalización u homogeneización de las prácticas de los docentes.

4.3.3. Acciones próximas

De lo anteriormente expuesto, podría deducirse que aún está pendiente una caracterización del perfil uruguayo de la enseñanza de la lengua italiana, a través de la presencia en la educación secundaria preuniversitaria, de la formación docente y de las instancias de regulación de la enseñanza generadas en la Inspección de Italiano. El período 1941-2006 ha sido seleccionado como destacado y, para dar cuenta de este, son pertinentes las publicaciones (manuales, artículos académicos) y los documentos públicos (planes y programas curriculares), ya parcialmente relevados.

Se estima oportuno comenzar una etapa de entrevistas preliminares con integrantes de la comunidad de docentes de italiano (que se formaron y/o ejercieron como tales), instancia que podría dar cuenta de la memoria intangible del período 1941-2006.

Para realizar estas entrevistas, previmos un cuestionario flexible que pueda propiciar una conversación abierta y franca, a partir de la cual emerjan recuerdos de una época que no posee una continuidad palpable en el presente y que está asociada, para los involucrados, incluso con elementos afectivos cuyo desentrañamiento puede conducirnos a las informaciones buscadas.

Luego de esa exploración aspiramos a que, además del entramado social o comunitario y político (solo parcialmente requerido por nuestro marco teórico) que estaba detrás de la conformación del italiano como lengua objeto de enseñanza, pueda avanzarse más en dirección de las intersecciones entre los diferentes registros de saber/conocimiento que se atribuían a la lengua italiana, las tradiciones de enseñanza que pudieron afectar la conformación de ese objeto, el lugar que los mismos docentes se concedían, o tenían habilitado, para proponerse como hablantes de italiano, la influencia y determinación de los manuales, la producción de materiales didácticos, todo lo cual puede ilustrar, entre otras cosas, la conformación, la rigidez o la flexibilidad de la lengua propuesta como objeto de enseñanza.

Bibliografía

- ACHUGAR H.; MORAÑA M.; BUSTAMANTE F. 2000, *Uruguay, imaginarios culturales: desde las huellas indígenas a la modernidad*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- ARRIVÉ M. 2016, *Saussure retrouvé*, Paris, Classiques Garnier.
- ATELLA REALE R. 2014, *Incontro di due mondi. La storia della Scuola Italiana di Montevideo*, Montevideo, Mastergraf.
- BAGNA C. 2011, “America Latina”, M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 305-385.
- BARRIOS G. 2008, *Etnicidad y Lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*, Montevideo, Depto. de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Universidad de la República.
- BAZ L. 2021, “La enseñanza del italiano en la educación secundaria uruguaya en los años cuarenta del siglo XX: confrontaciones con un manual de la época”, *I Convegno Internazionale LITIAS: La Lingua e la Cultura Italiana Incontrano il Cono Sud: Prospettiva Storiografica di un Impatto Socioculturale*, online, octubre de 2021 [inédito]. <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- BEHARES L.E.; BORDOLI E.; FERNÁNDEZ A.M.; Ros O. 2004, *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- BRALICH J. 1996, *Una historia de la educación en el Uruguay: del Padre Astete a las computadoras*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- BRALICH J. 2013, *Historia de la educación uruguaya*, [CD, edición del autor].
- BRESCIANO J.A. 2010, “La inmigración italiana al Uruguay en perspectiva historiográfica”, C.M. Rita (ed.), *Un paese che cambia: saggi antropologici sull'Uruguay tra memoria e attualità*, Roma, Centro di Informazione e Stampa Universitaria, 111-136.
- CROLLA A.C. 2013, *Las migraciones ítalo-rioplatenses. Memoria cultural, literatura y territorialidades*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- DE HÉRIZ A.L. 2020, “Litias (Italiano, lengua extranjera para hispanohablantes: análisis historiográfico)”, *Anales de Lingüística*, Segunda época, 4, 237-247.
- DE MAURO T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma, Laterza.
- DEPECKER L. 2020, *Saussure tel qu'en lui-même. D'après les manuscrits*, Paris, Honoré Champion.
- DEVOTO F. 1993, *L'emigrazione italiana e la formazione dell'Uruguay moderno*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

- ELIZAINCÍN A.; ZANNIER G.; BARRIOS G.; MAZZOLINI S. 1987, “Mantenimiento y cambio del italiano en Montevideo”, V. Lo Cascio (a cura di), *L’italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier, 194-203.
- FABBRI - CRESSATTI L. 1966, “La letteratura”, F.E. Marcianò (dir.), *Influenza della Filosofia, della Letteratura e della Lingua Italiana nella Cultura del Río de la Plata*, Montevideo, Ediciones Nuestro Tiempo, 85-137.
- FABBRI - CRESSATTI L. 1967, “L’influenza della letteratura italiana sulla cultura rioplatense (1853-1915)”, F.E. Marcianò (dir.), *Influenza Italiana nella Cultura Rioplatense (1853-1915)*, Montevideo, Lena & Cía, 55-126.
- FUSTES J.M. 2013, “Argumentaciones en torno a la supresión de la enseñanza del Italiano en la educación secundaria superior uruguaya (2006-2007). Un primer relevamiento y análisis de las reacciones publicadas en prensa”, *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración – Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, Porto Alegre, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 99-105.
- FUSTES J.M. 2016, *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis de maestría, Universidad de la República, <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/15405>>.
- FUSTES J.M. 2019, *Indagaciones teóricas en la enseñanza de lenguas. Plan de actividades para el Régimen de Dedicación Total de la Universidad de la República*, Montevideo [inédito]
- FUSTES J.M. 2020, “Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960)”, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, 65-91.
- FUSTES J.M. 2023, *Enseñar el saber del hablante. Proyecciones de la obra de Ferdinand de Saussure y la lingüística hacia el campo teórico de la enseñanza de lenguas*. Tesis para defender el título de Doctor en Lingüística, Montevideo, Universidad de la República [inédito].
- GOEBEL M. 2010, “Gauchos, Gringos and Gallegos: The Assimilation of Italian and Spanish Immigrants in the Making of Modern Uruguay 1880–1930”, *Past & Present*, 208 (1), 191-229.
- MAGARIÑOS CERVANTES A. 1854, *Estudios históricos políticos y sociales sobre el Río de la Plata*, París, Tipografía de Adolfo Blondeau.
- MANIGLIER P. 2006, *La vie énigmatique des signes. Saussure et la naissance du structuralisme*, París, Éditions Léon Scheer.

- MANZIONE M.C. 2020, *Lenguaje, educación y Estado. La enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973*, Montevideo, Párrafo Sur.
- MANZIONE M.C. 2021, “El prefacio del libro Italiano de Natalio Moffa (1970) en el contexto educativo y socio histórico de Uruguay entre 1940 y 1980”, leído en *I Convegno Internazionale LITIAS: La Lingua e la Cultura Italiana Incontrano il Cono Sud: Prospettiva Storiografica di un Impatto Socioculturale*, online, octubre de 2021 [inédito] <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- MARASCHIO N.; CAON F. (a cura di) 2011, *Le radici e le ali. L’italiano e il suo insegnamento a 150 anni dell’unità d’Italia*, Torino, UTET.
- MENA SEGARRA E.; PALOMEQUE A.L. 2011, *Historia de la educación uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886*, Montevideo, Ediciones de la Plaza.
- NAHUM B. 2008, *Historia de Educación Secundaria, 1935-2008*. Montevideo, Consejo de Educación Secundaria.
- ODDONE J.A. 1992, *Italiani in Uruguay. Partecipazione politica e consolidamento dello Stato*, Montevideo, Altreitalie.
- RASTIER F. 2015, *Saussure: de ahora en adelante*, México, Paidós.
- ROSOLI G. 1999, “Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento”, L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socioculturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 119-144.
- ROSSI MASELLA B.; BIGONI L.; BASILE F.; CHIANCONE P. 1987, “Quadro storico della presenza della cultura e della lingua italiana in Uruguay”, en V. Lo Cascio (a cura di), *L’italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier, 164-193.
- RUOCCHI D. 1991, *L’Uruguay e gli Italiani*, Roma, Società Geografica Italiana.
- SAGARIO M. 1987, “Situazione e prospettive dell’insegnamento dell’italiano in Uruguay”, V. Lo Cascio V. (a cura di), *L’Italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier, 455-466.
- SERGI P. 2014, *Storia della stampa italiana in Uruguay*, Montevideo, Fondazione Italia nelle Americhe.
- SILVEIRA E.M. 2003, *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*, Campinas, UniCamp.
- TORELLO E. 2010, “L’italiano in Uruguay”, *In. It*, nº 25, 10-13.
- UTAKER A. 2002, *La philosophie du langage: une archéologie saussurienne*, Paris, Presses Universitaires de France.

- VEDOVELLI M. 2011, “Quadro concettuale di riferimento”, M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 37-192.
- ZANNIER G. 1966, “La lingua. Influenza dell’italiano sulla lingua scritta rioplatense”, F.E. Marcianò (dir.), *Influenza della Filosofia, della Letteratura e della Lingua Italiana nella Cultura del Río de la Plata*, Montevideo, Ediciones Nuestro Tiempo, 181-232.
- ZANNIER G. 1967, “Influenza dell’italiano sulla lingua scritta rioplatense. Segundo periodo (1853-1915”, F.E. Marcianò (dir.), *Influenza Italiana nella Cultura Rioplatense (1853-1915)*, Montevideo, Lena & Cia, 193-304.
- ZANNIER G. 1994, “Visione panoramica della presenza italiana nella cultura uruguaya”, S. Álvarez de Lasowski (comp.), *Presencia italiana en la cultura uruguaya*, Montevideo, Centro de Estudios Italianos – Universidad de la República, 13-28.

A propósito de *Appunti di Grammatica italiana* (2001)

Su contexto, proceso, método y resultados

Jaime Magos Guerrero

Universidad Autónoma de Querétaro, México

RESUMEN: Estos *Appunti di grammatica italiana* fueron publicados a nivel local en 2001, pero el proceso para escribirlos y pilotearlos comenzó, al menos, desde 1993. Se intentaba poner al alcance de los alumnos un documento cuya consulta les permitiera resolver sus dudas sobre el tema y los incitara a aprender todavía más. El objetivo se logró y en ese recorrido se buscó apoyo en teóricos que tal vez estén llamados a ser considerados "clásicos" en este campo y otros que, necesariamente, deban ser actualizados; el esquema de trabajo práctico también tendrá cosas rescatables y otras que deban ser corregidas. En el presente documento se intenta describir el proceso para escribirlos y pilotearlos y explicar cuál es su contexto histórico, académico y teórico.

PALABRAS CLAVE: Enseñar gramática, apuntes de gramática italiana, diseño de materiales para la clase de italiano, diseño de materiales para enseñar gramática, enseñar italiano en México

ABSTRACT: The *Appunti di grammatica italiana* were published locally in 2001, but the process to write and pilot them began, at least, since 1993. The aim was to make available a document in which students would not only be able to consult it in case they had doubts on the subject; but also, to encourage them to learn even more. The objective was achieved and, in this journey, support was sought from theorists who may be called to be considered "classics" in this field and others who, necessarily, must be updated. The practical work scheme will also have salvageable things and others that must be corrected. This document attempts to describe the process for writing and piloting them and explaining their historical, academic and theoretical context.

KEYWORDS: Teaching grammar, Italian grammar notes, design of materials for the Italian class, design of materials for teaching grammar, teaching Italian in Mexico

1. Introducción

No es la primera vez que el autor de este documento y de los *Appunti* que aquí se presentan escribe sobre este tema, pero sí es la primera vez que lo hace enmarcando todo este proceso no solo en el contexto teórico que cobijó ese proyecto, sino también enmarcándolo en el contexto geográfico e histórico que le es propio. En las siguientes páginas se va a encontrar una serie de datos donde se describe la ciudad, la universidad, la facultad, el tipo de maestros, el tipo de alumnos y las condiciones en que los *Appunti* fueron elaborados. Se espera dejar constancia de todo este contexto y de este proceso para el conocimiento de otras generaciones de docentes del italiano en el mundo.

2. Contexto geográfico e histórico

El autor del presente documento trabaja desde hace 38 años en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (el adjetivo “autéonoma” equivale a decir que es una universidad pública). “Querétaro” [ke’re taro] es una ciudad mexicana que se encuentra al centro de la república a 211, 4 kilómetros al noroeste de la Ciudad de México; 1, 820 metros de altura sobre el nivel del mar; con casi 2 millones y medio de habitantes y fue fundada el 25 de julio de 1531; es una de las ciudades llamadas “coloniales” cuya arquitectura y eventos históricos en ella ocurridos llaman la atención del turismo; en 1996 fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad.

La Universidad Autónoma de Querétaro nació en 1625 como Colegio de San Ignacio; dos siglos después, en 1824, fue llamado Colegio de San Ignacio y Francisco Javier y pasó a depender directamente de la administración pública. En 1867 se transformó en una auténtica universi-

dad al ofrecer las carreras de Notario público, Farmacéutico e Ingeniero topógrafo. En 1951 se transformó en Universidad Autónoma y en la actualidad, 2023, maneja alrededor de 26, 000 estudiantes inscritos en 235 programas educativos en las diferentes áreas del saber que van desde el bachillerato al doctorado en los 10 *campi* en el estado (también llamado Querétaro) además de su sede principal en el histórico Cerro de las Campanas.

Por su parte, la Facultad de Lenguas y Letras nació el 22 de diciembre de 1966 como Escuela de Idiomas, pero tres meses después se le asignó el nombre de Instituto de Idiomas al no ofrecer cursos de formación a nivel de licenciatura, sino limitarse a enseñar a sus alumnos a comunicarse en los diferentes idiomas que ahí se enseñaban, entre ellos el italiano. En 1987 el Instituto volvió a su nivel de Escuela, ahora de Lenguas y Letras al ofrecer la licenciatura en lenguas modernas en inglés, español y francés (por separado). Al intentar crear la licenciatura en italiano y realizar el respectivo estudio de mercado se pudo comprobar que la población no era apta para ofrecer empleo a los posibles egresados, por lo que se desistió de ello¹. Esta institución se transformó en la actual Facultad de Lenguas y Letras el 27 de febrero de 1997 al ofrecer la Maestría en Lingüística aplicada y al albergar el Centro de Estudios lingüísticos y literarios, cuyo desarrollo ha sido una constante. Estos datos fueron recabados por Silva Rodríguez, exdirectora y principal promotora de la transformación académica de esta Facultad, en el libro que aparece en la Bibliografía de este documento. En la actualidad se ofertan las licenciaturas en estudios literarios y lenguas modernas inglés, lenguas modernas español y lenguas modernas francés; las maestrías en Ense-

¹ Es importante señalar que en este momento en toda la República mexicana sólo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, Ciudad de México), cuenta con una carrera que forma licenciados en “Letras italianas” (que también se preparan en docencia). En la misma ciudad de México se ofrecen 2 licenciaturas más con los mismos objetivos y la misma UNAM cuenta con un “Curso de formación de profesores, italiano”; digamos que sólo la Ciudad de México cuenta con maestros de italiano debidamente formados. En el resto de la República mexicana han aparecido 2 programas emergentes que han formado poquísimos maestros de italiano y la situación se ha remedado creando licenciaturas “generales” en docencia de las lenguas y, teniendo una Certificación C-2, sus egresados enseñan la lengua de Dante.

ñanza de lenguas y cultura, Enseñanza de estudios literarios y en Lingüística, además del Doctorado en Lingüística.

Por lo que respecta a la enseñanza del italiano y, como se dijo arriba, esta comenzó con la fundación de esta institución, en 1966. Sus docentes eran personas reconocidas por su cultura y su conocimiento de otras lenguas y culturas, entre ellas las de Italia: Lucinda Ruiz Posada, Ignacio Arriola y Salvador Ruelas Candelas. En septiembre de 1967 se agregó Jorge Ruiz, en 1969 el sacerdote Jorge Martínez y en septiembre de 1976 Anita Orlandi (la primera docente de lengua materna italiana). El autor de este documento comenzó a enseñar la lengua de Dante en septiembre de 1985 y hacía mancuerna laboral sólo con la Profa. Orlandi, porque todos los demás docentes ya no estaban presentes.

3. Planes y programas de estudio

Por lo que respecta a los planes y programas de estudio y al tipo de alumnos que asistían a los cursos de italiano en 1967, es difícil precisar con exactitud sus características, ya que al parecer no existen las evidencias escritas. A decir de quienes vivieron directamente en ese contexto, los temas que se abordaban en el aula estaban directamente relacionados con la gramática de esta lengua y sus estudiantes buscaban el prestigio social que daba el “saber lenguas”. Tal vez los materiales de estudio eran las gramáticas teóricas que los docentes tenían a su disposición.

A instancias de la Profa. Orlandi y con el apoyo de algunas colegas de la UNAM (las Profas. Lony Mello y Anna Maria Satta del CELE – Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras – de la Universidad Nacional Autónoma de México), este listado de temas de gramática fue posteriormente revisado cuidando la progresión de su presentación ante los alumnos y fue enriquecido con ejercicios escritos que intentaban completar el estudio del italiano. Fue el tiempo en que el firmante de este documento se integró como alumno de esta lengua, 1980². Los li-

² Para entonces estudiábamos el italiano por simpatía con la lengua y la cultura de Italia (no obstante que los programas no explicitaban los temas culturales) y ya

etros con los que se trabajaba eran el “*Corso di italiano per stranieri. Metodo audiovisivo strutturo-globale*”, de Nina Thonon Adragna (Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1975), teoría, ejercicios y audiocassetes (con los cuales no contábamos nosotros). Era ya un curso con todas las pretensiones de convertirse en una propuesta basada en el enfoque comunicativo³; en su “*Premessa*” advierte que

está destinado sobre todo a quienes desean adquirir las estructuras fundamentales de la lengua con un objetivo práctico... tiene por objetivo el aprendizaje de la lengua hablada y de las estructuras y formas en uso en la lengua cotidiana... Nada tiene que ser dicho antes de haberlo escuchado. Nada debe ser leído antes de ser dicho. Nada debe ser escrito antes de haberlo leído. (Thonon 1975: 6)

El Índice del libro combina los temas comunicativos con un listado de los temas gramaticales que deben ser aprendidos: Localizzazione, Le persone che ci circondano; Oggetti di uso comune. Mezzi di trasporto; Il tempo. L'ora; Bilancio grammaticale. Este último “Bilancio grammaticale” se colocaba después de los temas “comunicativos” y comprendía algunos ejercicios escritos. El libro con los “Esercizi”, aparte, estaba constituido por hojas cuyos ejercicios debían ser resueltos para desprendérse las y entregarlas a la docente, quien las corregía antes de regresárlas a sus alumnos.

Para cuando el autor de este documento⁴ comenzó a enseñar el italiano, 1985, porque había sido un alumno distinguido (a decir de su

no por cuestiones de prestigio social. Eventualmente algunos alumnos usaban el italiano en sus empleos y otros debían presentar una constancia de haber estudiado una lengua extranjera.

³ Recordemos que las bases del enfoque comunicativo fueron puestas por los británicos C. Candlin y H. Widdowson en 1970. Todo parece indicar que este curso es un esfuerzo del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea, a decir de la misma autora. Las bases de este enfoque indican que el docente traslade situaciones de comunicación real al aula y que sus actividades de planeación, realización y evaluación giren sobre esa base, además de activar permanentemente las cuatro habilidades lingüístico-comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir en un ambiente de activación de la metacognición, metacomunicación y reflexión gramatical y cultural.

⁴ Ya Maestro normalista de educación primaria y licenciado en la enseñanza de la Biología; en aquel tiempo cursaba la Maestría en Pedagogía. Posteriormente realizó la licenciatura en docencia del italiano (en un programa emergente) y las

maestra), porque había realizado suplencias de la docente y porque había participado y ganado un “concurso interno” con una propuesta de nombre “La lezione zero” (con el objetivo de enseñar sin libro durante las primeras semanas del curso inicial). El libro que se comenzó a utilizar era “La lingua italiana per stranieri”, de Katerin Katerinov y Maria Clotilde Boriosi Edizione Guerra Perugia 1973, con un enfoque basado en funciones gramaticales/situaciones tipo: Se permette, mi presento; A sciare; Una serata al cinema; Paolo ha cambiato casa; Una lettera, etc., y su correspondiente estructura lingüística: Il presente indicativo. Le tre coniugazioni; Verbi di moto. Verbi modali. Le preposizioni semplici; Il presente di alcuni verbi irregolari. Le preposizioni articolate. Gli interrogativi “che”, “quale”, etc. En ese mismo año se creó el curso de “Italiano avanzado” (dos semestres) que respondía a las necesidades de los alumnos que habían concluido los “Cursos básicos” (seis semestres) para seguir practicando y aprendiendo.

Este libro fue utilizado durante muchos años, pero de manera muy intuitiva, los docentes proponían actividades altamente comunicativas que mantenían un ritmo y un ambiente de mucho contacto social y lingüístico durante las sesiones de trabajo:

- La asistencia obligatoria a la biblioteca de la institución, que generaba preguntas y discusiones sobre lo que se estaba leyendo o se había leído.
- La preparación de un periódico mural (*La gazzetta italiana*) que implicaba buscar temas, preparar e ilustrar textos, realizar prácticamente el trabajo.
- Participación en la “Semana cultural” que suponía asistir a funciones de cine y conferencias; preparar platillos de la gastronomía italiana (buscar, entender, preparar, comentar esos platos); preparar participaciones cantando en italiano, conocer y bailar música folklórica italiana, etc.

Maestrías en docencia de la lengua y cultura italianas (nivel 1 y nivel 2) de la Universidad Ca' Foscari en Venecia, Italia, el Doctorado en Pedagogía y varias especialidades relacionadas con la docencia en general y del italiano en particular; posee, además, las certificaciones C-2 CILS, CELI, PLIDA y CLIQ.

- Organizar el “Altar de muertos” (tradición mexicana) donde se discutía a qué personaje mexicano y a cuál italiano se debía dedicar el altar y entonces buscar información al respecto.
- Realizar el Servicio social, que consistía en “trabajar” algún número de horas en favor de la Institución y, en nuestro, caso los alumnos preparaban series de diapositivas con contenido cultural (personajes y lugares relacionados con Italia).

Este listado de actividades pretende evidenciar que, si bien el libro de uso en el aula seguía tomando a la gramática⁵ como su tema principal, eran muchas las actividades realmente comunicativas que permitían que los estudiantes y los docentes se relacionaran entre ellos comunicando a partir de situaciones reales; obviamente todas ellas se realizaban en lengua italiana y permitían su práctica constante.

Se llegó, así, a un momento de gran importancia para los docentes y los alumnos de italiano en cuanto a los planes y programas de estudio. Cabe decir que, para entonces, esta Facultad contaba ya con un Centro de estudios lingüísticos y literarios (CELL) en donde todavía se había logrado dar cobijo a proyectos de investigación enfocados a mejorar los procesos de la enseñanza de las lenguas a través de la estructuración de programas de estudios (como de los que aquí se habla) y el diseño de materiales (como la escritura de los *Appunti di grammatica italiana*), motivo central de este documento⁶.

En 1994⁷ los docentes de esta lengua presentaron ante el Consejo académico de la Facultad su “Proyecto académico para la reestructura-

⁵ En realidad, no es que la gramática estuviera explícitamente al centro del trabajo del libro, pero los ejercicios que en él aparecían eran de práctica de las reglas gramaticales y, sobre todo, los usos y costumbres tanto de los docentes como los de los alumnos de ese tiempo así lo exigían. Los alumnos, inclusive los actuales, buscan las reglas gramaticales y las actividades de reflexión gramatical para sentirse más seguros en sus actividades tanto de producción oral cuanto de producción escrita.

⁶ Desafortunadamente algunos años después, y dado a que el mundo había entrado a procesos de globalización, se optó porque el CELL solo inscribiera proyectos teóricos relacionados a la lingüística y a la literatura y ya no a resolver aspectos prácticos de la docencia de las lenguas.

⁷ El firmante de este documento, en aquel tiempo, estaba cursando la Licenciatura en docencia del italiano (en un programa emergente, como ya se dijo) y, en realidad, esos programas fueron la Tesis, fruto de esos estudios. Las acciones que

ción del Área de italiano”. En este documento aparecían tres líneas formativas: funciones de la lengua, reflexiones gramaticales y aspectos culturales. La organización de los cursos seguía siendo la misma: 6 semestres para los Cursos básicos (480 horas en total con asistencia a clases de 5 horas a la semana, 1 diaria); y 2 semestres para los Cursos avanzados (120 horas) haciendo un total de 8 semestres, 4 años.

En 1995, solo un año después, el Comité de Planeación de la Universidad indicó que los tiempos deberían reducirse a 2 años realizando, entonces, cursos intensivos con asistencia de los alumnos 2 horas diarias a clases⁸. Se realizó una adecuación premurosa de los programas de un año antes y se logró dar satisfacción a las órdenes recibidas. Esta modalidad duró poco tiempo porque la matrícula de estudiantes descendió visiblemente ante la cantidad de tiempo que ahora se les pedía que asistieran a clases.

El 12 de junio de 1997 el Consejo Académico de la Facultad de Lenguas y Letras aprobó los programas donde el enfoque para la enseñanza del italiano era explícitamente comunicativo y los elementos de la cultura aparecían claramente indicados. Los tres ejes principales eran la comunicación, la gramática y la cultura. Fue hasta 2022 que se trabajó en una adecuación a los programas de 1997, pero los tres ejes formativos seguían siendo los mismos.

Nótese cómo a lo largo de toda la historia de la enseñanza del italiano en esta institución la gramática ha estado presente. Sin embargo, también debe notarse que su papel ha cambiado⁹ a partir no solo de las propuestas

se señalan para 1995 y 1997 son la consecuencia y el final de ese proceso. Se contó no sólo con el trabajo de los docentes del Área de Italiano, sino también con los docentes del programa de licenciatura en docencia del italiano y estos proyectos estaban debidamente inscritos en el CELL-FLL-UAQ.

⁸ Si bien los motivos oficiales eran que deberían acelerarse los tiempos de formación, optimizar el uso de los espacios, reducir los gastos del Seguro médico (con el que cuentan los estudiantes) y reducir la deserción, lo cierto es que la Universidad atravesaba por situaciones políticas donde estas indicaciones eran un paliativo.

⁹ Ya no es un listado informal de temas de gramática que protagoniza la clase de lengua (inclusive en lengua materna, como si fuera una lengua clásica), sino un fuerte apoyo en la búsqueda de una mayor precisión de las actividades de producción oral y escrita de los alumnos. Estos, como ya se dijo, siguen buscándola (al igual que los docentes), pero no como motivo central de su trabajo.

teóricas que subyacen en la formación de los actuales maestros de lenguas en el mundo¹⁰, sino también de los materiales de apoyo tanto en materiales impresos como en materiales virtuales.

4. Los *Appunti di grammatica italiana*

En el contexto histórico esbozado en los epígrafes anteriores fue donde surgieron los *Appunti di grammatica italiana* cuyo proceso de escritura está al centro de este documento. Los libros que han apoyado en la enseñanza del italiano que fueron citados antes no satisfacían las necesidades de los alumnos y ellos lo hacían saber a sus docentes; al intentar poner en sus manos otros textos como la *Grammatica della lingua italiana* de Maurizio Dardano y Pietro Trifone (1997, Zanichelli Editore. Bologna) o aquella de Luca Serianni (1991, UTET Libreria s.r.l. Torino), estas rebasaban sus expectativas y resultaban ser lecturas fuera de su alcance por el nivel de lengua que en ellas se maneja y por lo abstracto de los conceptos ahí contenidos. Ellos requerían una fuente de consulta que estuviera entre ambos niveles. Ese fue el objetivo principal de los *Appunti*, dotar a los alumnos de un texto de consulta que pudiera ser consultado por ellos ante las dudas que eventualmente les surgían fuera y dentro del aula. Es importante señalar que los alumnos de italiano de esta institución son adultos y adultos jóvenes (sus edades van desde los 18 años hasta, muy pocos, adultos mayores) y han realizado o están realizando simultáneamente al estudio de esta lengua estudios a nivel profesional; esto hace de ellos personas capaces de buscar y seleccionar información según sus necesidades y, teóricamente, realizar los procesos cognitivos de abstracción que les permitan aprender la gramática de una lengua extranjera.

¹⁰ En el tiempo de transición entre el siglo XX y el siglo XXI, el área de italiano de la Facultad de la Universidad Autónoma de Querétaro contaba con aproximadamente 200 estudiantes que eran atendidos por 10 docentes. De esos 10 docentes solo 2 eran italianas (mujeres; una se había formado como maestra de inglés en Italia); de los 8 restantes, mexicanos, solo 2 eran licenciados en la docencia del italiano, pero de los restantes 4 eran licenciados en la docencia del español y 8 del total tenían la Certificación CILS C-2.

a. Marco teórico

En los Programas de estudio que fueron aceptados en 1997, como se dijo arriba, se maneja implícitamente el concepto de Gramática como un conjunto de reglas explícitas que orientan al hablante hacia un uso cada vez más preciso y correcto de la lengua. Es clara la diferencia que existe entre la Gramática teórica o descriptiva como el conjunto de reglas que los lingüistas manejan endolingüísticamente, de manera no progresiva y con posibilidades de ser comunicativa, “centra su estudio en el establecimiento de las propiedades formales de lenguaje, es decir, en el *código*, más que en el *uso del código*” (Allen 1987: 148); la Gramática pedagógica como aquella que manejan los maestros de lenguas siendo esta una descripción pedagogizada de una lengua, endolingüística (pero con un enfoque exolingüístico), progresiva y potencialmente comunicativa, “una gramática pedagógica es ciertamente ecléctica, en el sentido de que la lingüística aplicada debe escoger entre las reglas formales, a la luz de la experiencia del profesor y, debe decidir cuál es el modo más pedagógico para organizar la información obtenida en las gramáticas científicas” (Allen 1987: 149); y, finalmente, la Gramática del aprendizaje es aquella que el aprendiente de una lengua construye a partir de sus experiencias de aprendizaje, esta es exolingüística, progresiva y necesariamente comunicativa.

Durante la definición del marco teórico de los *Appunti* no fue tomado como objeto de estudio o de discusión el definir los modelos teórico lingüísticos que explican la estructura y el funcionamiento de una lengua (Saussure, Bloomfield, Chomsky, etc.). Los autores apenas citados tienen cada uno de ellos su propio modelo y no siempre son compatibles entre sí; esto origina ciertas diferencias en la manera de presentar los datos contenidos en los modelos gramaticales que surgen de tales modelos lingüísticos.

La búsqueda de datos para darle forma a los *Appunti* partió de una conceptualización de “gramática” que, según Remy Porquier (1991:97) puede ser una descripción de una lengua (gramática descriptiva); una descripción pedagógica o pedagogizada de una lengua (gramática pedagógica) o el conocimiento interiorizado de una lengua (gramática del aprendizaje). En todo caso se habla de un sistema de reglas explícitas en los dos primeros casos e implícitas y/o explícitas en el tercer caso.

La tercera definición, la que buscaríamos los maestros de lenguas como resultado de nuestro trabajo, se refiere tanto al conocimiento interiorizado que tengan de su lengua nativa nuestros alumnos, como el conocimiento relativo, evolutivo y específico que lleguen a tener de la lengua que les enseñamos a través de nuestros procesos didácticos.

Existía una pregunta muy importante a la que había que dar respuesta: ¿cómo esperábamos que los alumnos hicieran uso de los *Appunti*? A este respecto habría qué citar, en primer lugar, la interrelación de los tres enfoques citados arriba (gramática teórica, pedagógica y del aprendizaje), pero ahora desde las siguientes orientaciones (Remy Porquier y Besse 1997:96):

- Una orientación comunicativa: en el salón de clases, los datos referidos a la gramática deberían aparecer cuando el estudiante los requiera y los necesite y así lo manifieste de manera explícita o implícita. El maestro de lenguas tiene como meta el que sus alumnos se comunique, no que describan la gramática de la lengua que enseña.
- Una orientación exolingüística: a medida que avanzan en sus clases, los estudiantes van a aprender a comunicarse con mayor o menor precisión, corrección y riqueza aunque conozcan o no conozcan la gramática de la lengua. El camino hacia la meta, comunicarse, es ajeno al conocimiento explícito de la gramática.
- Una orientación endolingüística y progresiva: a medida que el estudiante se adentre poco a poco, de manera progresiva en la comunicación en la lengua meta (como lo hizo en su lengua materna), tendrá mayor necesidad de explicarse a sí mismo cómo funciona la lengua. Es el momento de adentrarse en el estudio de la gramática.

Podría concluirse que:

- Las gramáticas teóricas son descriptivas y endolingüísticas, pero no progresivas ni comunicativas en términos del aprendizaje de un estudiante de lenguas extranjeras.
- Las gramáticas pedagógicas son esencialmente endolingüísticas, pero no integran el punto de vista exolingüista; pueden ser comunicativas y progresivas porque pueden adaptarse al proceso de aprendizaje de un alumno de lenguas extranjeras.

- Las gramáticas del aprendizaje son, por su propia naturaleza (porque cada estudiante construye la suya propia), endolingüísticas y progresivas e inevitablemente comunicativas.

Ya se dijo que los usuarios de estos *Appunti* son adultos y adultos jóvenes y esto implica lo que Pit Corder (1992: 128) ha observado de manera empírica:

- Un alumno de lenguas extranjeras de esas edades posee ya un interlenguaje estructurado en lo que se refiere a su conocimiento de la gramática (ha estudiado con mayor o menor suceso la gramática de su lengua materna), pero éste es variable, inestable, dinámico y cambiante. Un alumno universitario nunca comienza desde cero el estudio de la gramática de la lengua extranjera meta porque existen en él ya algunas ideas previas.
- En el desarrollo de ese interlenguaje referido a la gramática (o bien, en otras palabras, al desarrollo de su discurso en ámbito de la gramática), los nuevos datos (ahora referidos a la lengua extranjera), son objeto de procesos de asimilación y adaptación.
- Para que ese interlenguaje o discurso referido a la gramática se desarrolle y modifique es necesaria la acción del estudiante según los esquemas evolutivos y progresivos del aprendizaje.
- Siempre se establece una relación entre la lengua materna y la lengua extranjera que se estudia y esto se ve reflejado en el interlenguaje del estudiante.

Las ideas previas de los estudiantes tienen, entre otras, las siguientes características (Soler 1992: 34ss): son construcciones personales, aunque suelen ser compartidas; se generan de manera espontánea y suelen ser implícitas; muchas veces son científicamente incorrectas e incoherentes; casi siempre son altamente resistentes al cambio.

Lo importante es que el maestro se asegure de que, al momento de recibir nuevos datos para la posterior re-construcción del conocimiento, el estudiante sepa dónde acomodarlos y organizarlos. De otra manera los nuevos datos caen a un vacío que hace inútil el trabajo del profesor y la estancia del estudiante en el aula escolar.

Al momento de usar los *Appunti* y siempre y cuando el estudiante cuente con esos conceptos inclusores citados arriba que le permitan re-

cibir y ordenar los nuevos datos, normalmente se da el aprendizaje subordinado, supraordinado o combinatorio.

El aprendizaje subordinado significa que los nuevos datos encuentran su colocación en una idea previa formada anteriormente. El nuevo dato se “incluye” en la estructura ya existente, pero esa inclusión puede darse de varias maneras:

- Inclusión derivativa o ampliación. La nueva información se limita a enriquecer una idea previa sin que origine ningún cambio.
- Inclusión correlativa o modificación. La nueva información se vincula a una idea previa, pero la modifica y la convierte en una estructura diferente.

El aprendizaje supraordinado significa que los nuevos datos se organizan dando origen a estructuras mayores. Se reconoce que una serie de datos, preexistentes o nuevos, dan origen a una categoría más amplia.

El aprendizaje combinatorio o simple relación consiste en recibir nuevos datos y crear con ellos una nueva estructura que no modifica absolutamente las ya existentes.

Cualquiera de estos tres tipos de aprendizaje fomenta el cambio conceptual, es decir, el aprendizaje significativo de elementos conceptuales que modifican las estructuras previas que existen en la mente del estudiante.

El proceso de aprendizaje que se propone para el uso de los *Appunti* sería, entonces:

- Detectar las ideas previas de los estudiantes en lo que se refiere a su conocimiento de la Gramática (desde luego, en su lengua materna).
- Verificar que existan las estructuras cognitivas previas, las macroestructuras que permitan al estudiante recibir y “acomodar, incluir, ordenar” los datos nuevos a partir de los cuales reconstruirá el conocimiento (de la Gramática italiana).
- Activar el uso de algún material de apoyo, en este caso, los *Appunti di Grammatica Italiana* de acuerdo a un plan sistemático de acción.
- Modificar cada vez más esas macroestructuras hasta convertirlas en estructuras más finas que permitan al estudiante no sólo “explicar”

los fenómenos de la Gramática, sino aplicar esos conocimientos en una comunicación más precisa.

La parte teórica hasta ahora citada podría parecer reduccionista, pero tanto el proceso para escribir los *Appunti*, pilotear el primer producto con los estudiantes y redactar la versión final de los mismos no tuvieron pretensiones de colocarse como una investigación de tipo experimental positivista, sino de enfocarse hacia una metodología más bien interpretativa.

b. Metodología

El autor del presente documento logró que se registrara el proceso para la escritura y piloteo de estos *Appunti* en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de la misma Facultad y, como ya se dijo, fue asesorado por sus docentes con los que cursaba la licenciatura en docencia del italiano y por algunos colegas del mismo CELL, aunque en este Centro nunca se ha contado con un italiano.

Se dio inicio a un proceso de búsqueda de datos en muchas gramáticas italianas que se tenían a la mano en las bibliotecas personal del autor de los *Appunti* y de las instituciones a las que tenía acceso. Se enfrentó permanentemente una serie de problemas teóricos y prácticos. El primero es de tipo cuantitativo: los lingüistas no describen toda la gramática de una lengua (considerando la característica de “lengua viva”, es decir, en continuo y permanente proceso de cambio); los maestros no enseñan todo lo que ha sido descrito y, finalmente, los alumnos no aprenden todo lo que se les presenta. El segundo problema es de tipo cualitativo: los maestros no presentan la lengua como los lingüistas la describen y, por su parte, los alumnos no la aprenden como el maestro desearía.

Así, después de un proceso muy largo que significó meses de búsqueda de datos referidos a la gramática del italiano, se decidió adoptar un modelo taxonómico para organizar los datos recabados y que están contenidos en los *Appunti*:

Mientras los lingüistas no logren llegar a modelos formales relativamente simples, la didáctica de las lenguas parece condenada a los modelos taxonómicos: se trata de poner un poco de orden en el desorden aparente de lo que se quiere enseñar y este orden sólo es *aceptable* para los estudiantes no lingüistas cuando pueden apoyarse en analogías de-

bidamente practicadas u observadas. (Besse 1987: 194)

Una vez recolectados los datos que deberían aparecer en los *Appunti*. Se trabajó con la barra de “dibujo” del procesador Windows 3.1 para poder distribuir los datos en círculos, recuadros, cuadros de doble entrada, rectángulos, etc., y unir éstos por líneas o flechas. Esta decisión tiene también una justificación teórica:

La forma en que se presentan los estímulos visuales y el contexto en el que están insertos, o sea las características de proximidad, simetría, continuidad, etc., favorecen el agrupamiento o la segregación visual dirigiendo la atención hacia ciertos estímulos como un todo (atención dividida) o bien como elementos aislados (atención selectiva), dejando de atender a ciertos estímulos para un procesamiento posterior. Teniendo en cuenta los conocimientos sobre percepción visual, se pueden elaborar materiales adecuados que ayuden al estudiante a dirigir la atención en forma conveniente para la adquisición de un determinado contenido. Lo anterior permite generar patrones de reconocimiento que permiten a los estudiantes traer a la memoria datos que anteriormente ya se habían presentado o bien, que se parecen o son muy similares a los ya conocidos. (Garza-Leventhal 1988:49)

c. Estructura de los *Appunti*

Así, los temas que constituyen los *Appunti* son los siguientes:

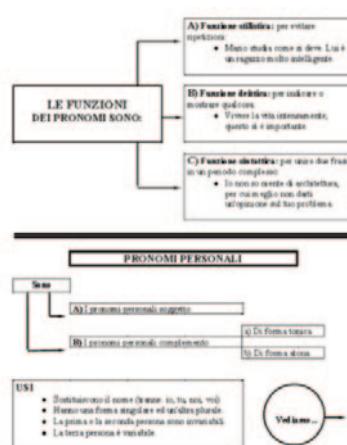
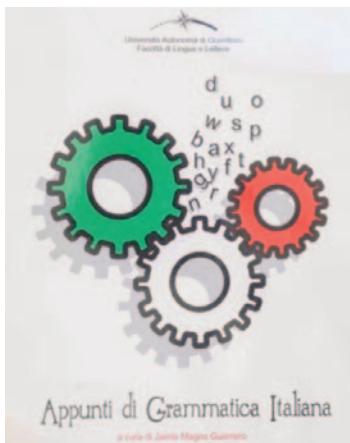
1. Presentazione e introduzione
2. L'articolo
3. Il nome o sostantivo
4. L'aggettivo
5. Il pronomé
6. Il verbo
7. L'avverbio
8. La preposizione
9. La congiunzione
10. L'interiezione
11. Una parolina sulla Fonetica
12. Una parolina sull'Orografia
13. Una parolina sui Testi

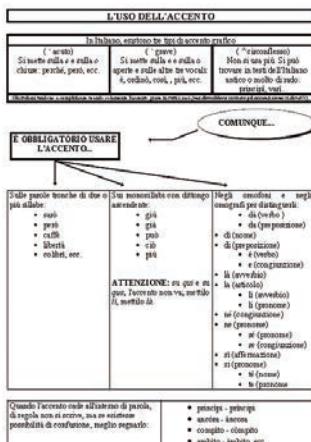
14. Una parolina sulla Sintassi

15. Ristandardizzazione

16. Da ricordare

El tiempo en que se trabajaron los *Appunti* corresponde al siglo pasado, cuando todavía trabajar en Word, con la computadora, para los inmigrados digitales era toda una proeza. Si bien se contó con los apoyos de los especialistas en el área, los resultados prácticos de todo este trabajo harán sonreír a quien maneje otros programas ya en la tercera década del siglo XXI. En las siguientes imágenes se incluye la portada del libro y tres páginas que intentan ilustrar el tratamiento gráfico que se les dio a los datos contenidos en el libro:





Los capítulos 2 al 10 de la lista anterior, como bien se pueden ver, son los temas “clásicos” de todas las gramáticas italianas y reflejan la taxonomía también clásica de los lingüistas.

Los capítulos del 11 al 16 pretenden reflejar el proceso de aprendizaje y los “descubrimientos” que el autor de los *Appunti* vivió como estudiante del italiano, lengua extranjera.

Los capítulos 11 y 12, “*Una parolina sulla fonetica*” y “*Una parolina sull’ortografia*”, contienen datos que responden de manera muy simple a diferentes preguntas elementales de los alumnos sobre esos temas y que casi siempre son motivo de interrogantes y dudas.

El capítulo 13, “*Una parolina sui testi*” intentaba poner las bases para que, partiendo de su consulta, los estudiantes tuvieran los elementos para participar en otras actividades que en ese momento se estaban desarrollando a nivel experimental en el aula: el desarrollo de la competencia textual en actividades comunicativas.

El capítulo 15, “*Ristandardizzazione*” fue producto de la materia que el mismo autor estaba cursando en la licenciatura en la docencia del italiano: Sociolingüística, sobre las bases teóricas de Gaetano Berruto. Los datos contenidos en este Capítulo siguen siendo del interés y sorpresa por parte de los estudiantes según ellos mismos lo han referido.

El capítulo 16, “*Da ricordare*” contiene datos referidos a los siguientes temas: las formas del *c’è* e *ci sono*; *le particelle pronominali CI e NE*; *quando usare gli ausiliari essere ed avere*; *la voce passiva*; *la forma*

impersonale e il si passivante; come imparare il passato remoto; la concordanza dei tempi verbali; quando usare l'indicativo e quando il congiuntivo; il periodo ipotetico; il discorso indiretto. También este capítulo sigue siendo de consulta frecuente en los actuales cursos que el autor de este documento tiene a su cargo.

Tal vez el capítulo 14, “*Una parolina sulla sintassi*” haya sido el menos popular, porque escapa a las necesidades comunicativas de los estudiantes y lo consultan menos, según refieren ellos mismos.

El Capítulo 1, “*Presentazione e introduzione*”, cobra relevancia porque en pocas páginas se presentó de manera práctica el modelo gráfico sobre las bases teóricas que aparecen arriba y se orientaba a los alumnos sobre las diferentes maneras en las cuales podía utilizar esos *Appunti*. Es la única parte del libro donde se escriben algunos conceptos e indicaciones en español.

Los *Appunti di Grammatica Italiana*, no tenían la pretensión de convertirse en una gramática pedagógica que fuera capaz de superar todas las pruebas teóricas que le pudieran ser aplicadas; sin embargo, si se pretendía que estos “*Appunti...*” fueran un documento de consulta donde los estudiantes, de todos los niveles de aprendizaje comunicativo de la lengua, pudieran de manera clara y sencilla encontrar respuesta a sus interrogantes a partir de sus necesidades, curiosidades o errores. A decir de los mismos alumnos usuarios y de la experiencia del autor de este documento, todo parece indicar que esa pretensión fue lograda.

5. Conclusiones

Para el autor del presente documento y de los *Appunti* el haber regresado en el tiempo para revivir los procesos hasta ahora descritos ha significado una gran oportunidad para realizar algunas reflexiones que considera importantes:

Han pasado un poco más de 20 años de que los *Appunti* fueron escritos y los actuales alumnos que llegan a acceder a ellos los siguen considerando un documento muy válido y de gran apoyo. No son pocos los que declaran que encuentran que las reglas de la gramática son fáciles de entender si se explican de esa manera, siguiendo patrones gráficos y

con un lenguaje sencillo y que descubren datos que antes no conocían o que les parecen novedosos. Esto es una gran satisfacción para su autor.

No obstante, no se puede ignorar que, al momento de escribirlos, se construyeron ejemplos muy relacionados con la situación que en aquel momento vivía el autor dentro y fuera del aula. Si esos *Appunti* se llegaran a revisar para alguna reedición, seguramente habría que recurrir a los *corpus* que en la actualidad existen; de esa manera los ejemplos corresponderían a la actual y original lengua italiana.

Por otra parte, los actuales adelantos en la editoría obligarían a una revisión más exhaustiva y exigente de los borradores. Hace 20 años y en las condiciones que estos *Appunti* fueron editados, esos requerimientos editoriales no existían y algunos errores no fueron debidamente corregidos.

Finalmente, es necesario reconocer que el trabajo conjunto a niveles institucionales entre los docentes, los lingüistas y los literatos sigue siendo muy modesto. De igual manera entre los docentes mismos a nivel gremial: pareciera ser que el trabajo de los docentes sigue siendo muy en solitario. Eso impide que propuestas de elaboración y publicación de materiales como estos *Appunti* sean discutidas, analizadas y corregidas antes de su publicación. Hay mucho más que hacer todavía a nivel del trabajo conjunto entre estos profesionistas.

Bibliografía

- ALLEN J. 1987, “Gramática pedagógica”, J.M. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (Traducción de Luis Viani), Madrid, Akal Universitaria, 147-171.
- BESSE H. 1987, “Proposiciones para una didáctica de la gramática”, J.M. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (Traducción de Luis Viani), Madrid, Akal Universitaria, 172-201.
- BESSE. H.; RÉMY P. 1991. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif. Hatier/Didier
- GARZA R.M.; LEVENTHAL, S. 1998, *Aprender cómo aprender*, México, Editorial Trillas.
- KATERIN K.; BORIOSI M.C. 1973, *La lingua italiana per stranieri*, Perugia, Edizione Guerra.

- MAGOS GUERRERO J. 1997. *La estructuración de los nuevos programas para la enseñanza del italiano como lengua extranjera*, Archivo del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Facultad de Lenguas y Letras de la México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- PIT C. 1992. *Introducción a la lingüística aplicada* (Traducción de A.M. Maqueo), México, Limusa.
- SILVA, R.A.Y. 2001, Ayer; *Instituto de Idiomas 1967. Hoy, Facultad de Lenguas y Letras 2001*. México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- SOLER VÁZQUEZ E. et al, 1992, *Teoría y práctica del proceso enseñanza aprendizaje. Pautas para el desarrollo curricular*, Madrid, Narcea S. A. de Ediciones.
- THONON ADRAGNA, N. 1975, *Corso di italiano per stranieri. Metodo audiovisivo strutturo-globale*, Torino, Bruno Mondadori.

Anexo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO SECRETARÍA PARTICULAR

Santiago de Querétaro, Qro., a 5 de Octubre de 2023
SPA/278/2023

A QUIEN CORRESPONDA:

A petición del Dr. Jaime Magos Guerrero, docente investigador jubilado de la Facultad de Lenguas y Letras, el suscrito Mtro. Luis Alberto Fernández García, Secretario Particular de Rectoría de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, certifica que el texto que aparece abajo corresponde al Acta del Consejo Universitario de fecha 22 de diciembre de 1966. El original de tal documento aparece en el libro depositado en los Archivos de esta institución y resulta poco legible, ya que fue escrito con lápizero ordinario en la fecha ya señalada; consta de 22 páginas, algunas de las cuales resultan casi ilegibles a simple vista. El texto que aparece abajo es transcripción fiel y corresponde solamente a la primera hoja, en donde se asienta la fundación de la actual Facultad de Lenguas y Letras de esta Universidad y en donde se puede apreciar que desde esa fecha se enseña aquí la lengua italiana.

-----El texto dice:

“En la Ciudad de Querétaro, Qro., a las diecisiete horas del dia veintidós de diciembre de mil novecientos sesenta y seis, reunidos en el Salón de actos de la Universidad Autónoma de Querétaro bajo la presidencia del ciudadano Rector, licenciado Hugo Gutiérrez Vega, los ciudadanos integrantes del Consejo Universitario: licenciado José Arana Morán, representante del Gobierno del Estado; licenciado Jorge García Ramírez, químico Jesús Venegas Vázquez, ingeniero Enrique Martínez Romero, licenciado Alvaro Arreola Valdés, doctor Emilio Saldana Caro, contador público Salvador Septién Barrón y licenciado Juan Servín Muñoz, directores, respectivamente de las escuelas de Derecho, de Ciencias Químicas, de Ingeniería, Preparatoria, de Enfermería, de Contabilidad y Administración y del Instituto de Bellas Artes; contador público Roberto Mendoza Martínez, ingeniero Juan Manuel Juárez y Legarreta, ingeniero químico Gilberto Hernández Cabrera y licenciado Alejandro Juárez Zúñiga, consejeros catedráticos, respectivamente, por las escuelas de Contabilidad y Administración, de Ingeniería, de Ciencias químicas y Preparatoria; señores Jesús Romero Hernández y Pedro Paredes Palacios, presidentes de las escuelas de Ingeniería y Contabilidad y Administración; y licenciado Enrique Rabell Trejo, Secretario General de la Universidad y de este Consejo, el ciudadano Rector declara abierta la sesión bajo la siguiente orden del dia: I, Escuela de Idiomas. II, Escuela Preparatoria. III, Escuela de Derecho. IV, escuela de Contabilidad y Administración. V, Escuela de Ingeniería. VI,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
SECRETARÍA PARTICULAR

Escuela de Psicología. VII, Departamento Cultural. VIII, Creación de la Escuela de Medicina. IX, Ingeniería Industrial. X, Asuntos generales. A proposición del ciudadano Rector, el Consejo Universitario aprueba la creación de la Escuela de Idiomas, y la designación del señor licenciado Alfredo Francis como Director de la misma, así como de los siguientes catedráticos: profesor Mariano Amaya, de Aleman; señorita Ivette Silva, de Francés; licenciado Alfredo Francis, de Inglés, licenciado Ignacio Arriola, de Italiano; y profesor José Henases¹ Bermejillo, de Ruso. Así mismo se aprueba establecer las siguientes cuotas para las personas que cursen uno o más idiomas y no sean (...) \$150.00 por concepto de inscripción y \$50.00 mensualmente como colegiatura.- Se pasa al segundo punto del orden del día..."

..... Continúa el Acta por 22 páginas más y, al final, aparecen las firmas de las personas mencionadas arriba. Se anexa a este documento copia completa de tal Acta en formato PDF.....

Lo que se hace de su conocimiento para los fines legales a los que hubiere lugar.

ATENTAMENTE

"EDUCO EN LA VERDAD Y EN EL HONOR"

MTRO. LUIS ALBERTO FERNANDEZ GARCIA
 SECRETARIO PARTICULAR

C.C.P. Archivo



SECRETARÍA
 PARTICULAR

¹ Apellido casi ilegible.

² Falta un renglón en el documento que fue proporcionado para su transcripción.

La asignatura “Italiano” en la educación secundaria pública uruguaya (1941-1976)

María Cecilia Manzione Patrón
Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN: Como aporte a la historiografía lingüística del italiano se muestra cómo se presenta la asignatura “Italiano” en educación secundaria uruguaya con referencia en los programas de los planes educativos de 1941 y 1963. En Occidente, la enseñanza lingüística de segundas lenguas o de lenguas extranjeras es el resultado de políticas lingüísticas de acuerdo con el contexto, los objetivos generales y los destinatarios.

PALABRAS CLAVE: historiografía lingüística, Uruguay, 1941 y 1963, Enseñanza Secundaria, Italiano.

ABSTRACT: As a contribution to the linguistic historiography of Italian, this paper shows how the “Italian” subject is presented in Uruguayan secondary education with reference to the programs of the 1941 and 1963 educational plans. In the West, the teaching of second or foreign languages is the result of language policies in accordance with the context, the general objectives, and the recipients.

KEYWORDS: linguistic historiography, Uruguay, 1941 and 1963, Secondary Education, Italian.

1. Introducción

En este trabajo se muestran las características y la finalidad de la asignatura “Italiano” en educación secundaria pública uruguaya entre 1941 y 1976, tomando la referencia de los programas de la asignatura “Italiano” del *Plan de 1941* (Educación Secundaria 1943; Araújo 1959-1960) y del *Plan de Estudios* de 1963 (Educación Secundaria Básica y Superior 1979; Enseñanza Secundaria 1963; Educación Secundaria s.f.) del Consejo de Enseñanza Secundaria. El período seleccionado se ex-

tiende desde 1941, año en que se incluyó la asignatura “Italiano” en educación secundaria pública uruguaya, y 1976, en que se modificó el plan de estudios. El análisis, que pone especial atención en el contexto sociopolítico, se realiza como aporte a la historiografía lingüística del italiano, ya que se abordan producciones de conocimiento sobre el lenguaje de interés para la historia de la lingüística, al decir de Swiggers (2009).

Las políticas lingüísticas de la educación requieren planes de estudio, programas y metodologías que parten de decisiones (Blanco 2022) que interesan al poder político. Los programas son documentos preceptivos que disponen los temas y la manera en que estos deben abordarse, de acuerdo con las ideologías lingüísticas del Estado y las finalidades que contienen los planes de estudio. Por lo tanto, los programas son instrumentos del poder para la confirmación de las lenguas que al Estado le interesa enseñar. Sin lugar a duda, en la historia cultural de Occidente “las enseñanzas lingüísticas para estudiantes de segundas lenguas o de lenguas extranjeras han sido concebidas con diferentes enfoques” (San Vicente y Zamorano 2018: 9) y son el resultado de la implementación de diversas políticas lingüísticas de acuerdo con el contexto social, los objetivos de las autoridades y los destinatarios. Por ello, es necesario tener en cuenta algunos hechos sociopolíticos que se relacionan con el período referido en la educación, en este caso, uruguaya.

2. El panorama sociopolítico del período 1941-1976

La dictadura de Gabriel Terra (1933-1938) mantuvo algunas políticas estatistas, aunque apoyaba la protección del sector privado nacional y extranjero. Los enfrentamientos de intereses entre los grupos empresariales ganaderos e industriales aceleraron la caída del gobierno dictatorial (Caetano y Rilla 2010)¹. La Guerra Civil Española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fueron referentes ideológicos para los partidos políticos uruguayos de la época en la que la indiferencia

¹ En política internacional Uruguay rompió relaciones diplomáticas con la URSS (1935) y la República Española (1936), y profundizó las relaciones políticas y comerciales con la Alemania nazi y la Italia fascista.

o el silencio no tuvo cabida porque “todo conducía a la amplificación de las definiciones políticas e ideológicas”, aunque “encontraba su freno” dentro de una sociedad que no estaba dispuesta a cambios profundos (Caetano 2016: 44).

Con este panorama, durante la década de 1940 Uruguay vivió la segunda dictadura del siglo xx, encabezada por Alfredo Baldomir (1942-1943), que aprovechó el impacto de la política internacional posicionando al país como un protagonista distante de los acontecimientos internacionales. Sucesivos presidentes de la República² impulsaron la economía que fue “frágil en sus raíces” (Caetano 2016: 46). El país avanzó en la industrialización y la urbanización, tuvo una mejora en la redistribución del ingreso, el Estado amplió sus funciones y se convirtió en “una institución desde la cual ejecutar políticas y distribuir recursos (empleos, influencias, beneficios” (Caetano 2016: 46).

Aumentaban los flujos inmigratorios de anarquistas europeos, a pesar de la política restrictiva de las “leyes de inmigración indeseable” (Caetano 2019: 143) de 1932 y de 1936 que negaban la entrada al país por razones de seguridad pública (Nahum *et al.* 2007), al tiempo que se fortalecían los sindicatos. La prensa reflejó la preocupación de las autoridades por la llegada de inmigrantes y de sus lenguas, particularmente de españoles e italianos (Barrios 2011a; Barrios 2011b; Barrios 2013)³. La creación de la Academia Nacional de Letras⁴, correspondiente de la Real Academia Española, dejó en evidencia la inquietud de las autoridades por la preservación del español como la lengua nacional.

Las décadas de 1950 y 1960 fueron la antesala de los años 70. Los presidentes constitucionales de los gobiernos colegiados de los años 50⁵ lidiaron contra la caída del contexto internacional, sostenedor de los intereses del país, y una sociedad demandante (Ruiz 2010). Entre los acontecimientos de los años 60 se destacan la reacción organizada de los

² Presidentes de la República: Juan José de Amézaga (1943-1947), Tomás Berreta (1947) y Luis Batlle Berres (1947-1951).

³ Sobre el proceso de inmigración desde fines del siglo xix (Oroño 2021).

⁴ Mediante el decreto nº 10.360 (1943) del dictador Alfredo Baldomir (1942-1943) se creó la Academia Nacional de Letras.

⁵ Presidentes de la República: Andrés Martínez Trueba (1951-1955) y Luis Batlle Berres (1955-1959).

trabajadores y los estudiantes por el aumento de los precios de los bienes de consumo, el aumento del endeudamiento externo, la corrupción política vinculada con la especulación financiera, las repercusiones de los movimientos sociopolíticos de Cuba y Europa, y el nacimiento de la guerrilla urbana en Uruguay (Broquetas 2010).

El golpe de Estado (1973-1985), de corte cívico militar, afectó a los sectores productivos, asalariados y pasivos, y actuó sin control social, político y legal sobre los sectores opositores (Broquetas 2010). A la crisis que se arrastraba desde hacía décadas, el gobierno respondió con políticas autoritarias: “El golpe militar de 1973 no fue más que la institucionalización de una situación de hecho creada por el Poder Ejecutivo, en muchas ocasiones con la aquiescencia del Parlamento” (Bralich s.f.).

El período de 1941 a 1976 está comprendido entre dos dictaduras cívico militares, lapso en el que el país sufrió un deterioro económico, social y político que alcanzó a la educación secundaria.

3. Educación secundaria pública uruguaya (1941-1976)

La explosión de la matrícula, el currículum y la normativa fueron las preocupaciones recurrentes de las autoridades de educación secundaria de la época que no atendieron los problemas estructurales de la institución (establecimiento de fines, coordinación con otros organismos de la educación, infraestructura, formación de docentes).

Entre 1942 y 1980, la matriculación en educación secundaria pública uruguaya se sextuplicó: de 19.309 en 1942 pasó a 125.438 alumnos en 1980 (Nahum *et al.* 2007; INE s.f.). Para encauzar el nuevo organismo, y en atención al proceso de generalización de la educación, la Enseñanza Secundaria inauguró algunos liceos, y dispuso planes de estudio y normativa institucional tendiente a la formación docente (Baz 2021)⁶.

⁶ Sobre otros aspectos de la formación docente en la asignatura “Italiano” (Fustes 2021).

3.1. El Plan de 1941 de educación secundaria pública

Durante la década de 1930 la política internacional tuvo repercusiones en el país y “la cuestión de la nación, su viabilidad y su centralidad en el imaginario colectivo de los uruguayos recuperaron terreno en la polémica pública” (Caetano 2016: 43). En ese sentido, una de las primeras medidas de intervención de las instituciones públicas fue la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935), que la convirtió en un ente autónomo, dependiente del Poder Ejecutivo.

Como consecuencia de la nueva institucionalidad, se implementó el Plan de 1936⁷, cuya finalidad era la educación integral, la formación del ciudadano y el estímulo de las vocaciones a fin de habilitar para las profesiones técnicas o universitarias (Enseñanza Secundaria 1938)⁸. Fustes (2018: 56) plantea que, a pesar de las enunciaciones documentales, la escisión de la enseñanza secundaria de la Universidad significó la visualización del “nivel secundario más como una continuación del primario y no tanto como la preparación para la formación universitaria”. Sin duda, el nuevo estatus de los estudios secundarios fuera del ámbito universitario constituyó un espacio de poder político educativo de mayor control por parte del Poder Ejecutivo (Manzione Patrón 2020), similar al que tenía educación primaria desde el decreto-ley n° 1350 (1877)⁹. Esta situación institucional se afirmó durante la vigencia del Plan de 1941 y los siguientes planes.

El Plan de 1941, de régimen diurno, dio fin al de 1936 y estuvo vigente hasta 1976; por lo tanto, sobrevivió a varios gobiernos y acontecimientos nacionales e internacionales¹⁰. En los primeros diez años de vigencia se aprobaron resoluciones referidas a la puesta en práctica del plan de estudios (la estructura curricular y el régimen de evaluación); al Instituto de Profesores Artigas (IPA) (1949); y al Estatuto del Profesor (1947) (Araújo 1959-1960). Respecto del plan de estudios, González

⁷ Sobre otros aspectos del Plan de 1936 (Manzione Patrón 2020; Fustes 2016).

⁸ En su momento, el rector de la Universidad, Carlos Vaz Ferreira calificó la división de Enseñanza Secundaria de la Universidad como un “horror pedagógico, administrativo y moral” (Maronna 2008: 53).

⁹ Sobre la situación de educación primaria en 1877 (Oroño 2016).

¹⁰ Sobre otros aspectos del Plan de 1941 (Manzione Patrón 2020; Fustes 2016).

Rissotto (2008: 95) afirma que fue “realmente a partir de 1941 que se hizo efectiva la estructura dual de la enseñanza media” con el Primer Ciclo general (cuatro años) y el Segundo Ciclo con los Preparatorios para las carreras universitarias (dos años)¹¹. El Plan de 1941 no explicitaba objetivos; por lo tanto, se colige que permanecieron en vigor los del plan anterior (la educación integral, la formación del ciudadano y el estímulo de las vocaciones para las profesiones), que vimos precedentemente, con consideración al aumento de la matrícula. La ejecución de las políticas educativas en el marco del aumento de la población estudiantil encontró dificultades pedagógicas y organizativas. A pesar de las 18 asignaturas del Primer Ciclo¹², ninguna se vinculaba directamente “con las necesidades inmediatas del medio” (Palomeque 2017: 130).

Con el Plan de 1941, en Segundo Ciclo

se perdió el carácter terminal de 4º y 5º años [del Plan de 1936] (que permitía, a la vez, la posesión de un bagaje cultural amplio y la posibilidad de insertarse en el mercado laboral) y se retrocedió al comienzo del 5º año la elección por parte del alumno (quizá en forma prematura), de una carrera profesional (Palomeque 2017: 130).

Hubo un desfasaje entre el plan de estudios implementado y la formación docente. Se crearon asignaturas para las que no había docentes específicos porque no existían instituciones oficiales de formación de profesores. El Instituto de Profesores Artigas (IPA) recién comenzó a funcionar en 1951 con dos peculiaridades que no contribuyeron con los requerimientos de los liceos públicos y privados del país: la centralización en Montevideo y la estricta selección de los aspirantes. Concretamente, pasaron por lo menos diez años para que los estudiantes liceales de “Italiano” tuvieran profesores titulados por el IPA. Mientras tanto, la mayoría de las cátedras de “Italiano” en Enseñanza Secundaria fueron ocupadas por inmigrantes que conocían esta lengua (porque eran hablantes nativos de italiano o porque la habían aprendido como segunda

¹¹ En 1910 se habían consagrado los dos ciclos de educación secundaria pública.

¹² El currículum del Primer Ciclo del Plan de 1941 comprendía: cuatro cursos anuales de Historia, Francés y Matemática; tres de Ciencias Geográficas, Dibujo y Educación Física; dos de Historia Natural, Idioma Español, Literatura (de autores de lengua española), Química, Física, Inglés y Cultura Musical; uno de Canto Coral, Educación Cívica, Filosofía, Biología e Higiene, y Cosmografía.

lengua o como lengua extranjera), maestros, universitarios y bachilleres, que habían aprendido la lengua italiana¹³.

El Estatuto del Profesor de 1947 (ley n° 10.973) estableció una normativa referida a la estabilidad presupuestal en educación secundaria pública, además de crear la Asamblea de Profesores de carácter oficial, que manifestaría preocupación por los docentes en ejercicio y las condiciones de la enseñanza media en general.

3.2. El Plan de 1963 de educación secundaria pública

La crisis social, política y económica de las décadas de 1960 y 1970 desembocó en la represión de estudiantes, y la destitución de docentes y funcionarios en la enseñanza media (Secundaria y Técnica), entre ellos, profesores de “Italiano”.

En 1962 el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria convocó a la Asamblea de Profesores para tratar la distribución del alumnado, la infraestructura edilicia, la renovación del plan vigente (de 1941), el tratamiento de la realidad socio cultural del país y la coordinación de los organismos de la educación (Miraldi 2008). Estos temas finalmente no se definieron por problemas de planificación (Romano 2010). En ese contexto institucional surgió el Plan de 1963, que resultó un referente de la educación media en las siguientes décadas, porque concretó demandas de los docentes¹⁴. El Plan de 1963 fue una experiencia en 14 de los 62 liceos públicos del país que, por razones financieras y de organización, se mantuvo solo hasta 1968.

Sus fundamentos eran la “educación de masas” (la generalización de la educación), la formación integral y el descubrimiento de las vocaciones (Enseñanza Secundaria 1963: 37), como se había especificado en el Plan de 1936. La estructura curricular se concretó por áreas de dos ciclos. El Primer Ciclo tenía cinco años con dos niveles: el inicial (general, exploratorio y cultural) y el siguiente (de extensión de la cultura general y exploración de las vocaciones); el Segundo Ciclo tenía carácter pre-

¹³ Hasta el momento no hemos encontrado documentos sobre los mecanismos de selección de estos docentes.

¹⁴ Sobre otros aspectos del Plan de 1963 (Manzione Patrón 2020).

profesional y habilitaba también a otros estudios superiores. El pasaje de grado contemplaba las evaluaciones con juicios, los cursos recuperatorios y las monografías finales en equipo, para tratar de abolir los exámenes finales. Miraldi (2008) sostiene que el Plan de 1963 sustituyó el criterio selectivo y rígido de los planes anteriores por un criterio distributivo y flexible que permitía la orientación vocacional de los estudiantes. Para Palomeque (2017: 132) en el Segundo Ciclo se mantuvo “la orientación como ‘antesala o propedéutica’ de los estudios universitarios”; además, la timidez en la ejecución de la enseñanza por áreas desencadenó la reafirmación de la compartimentación disciplinar y, con ello, la imposibilidad del “conocimiento global e integrado de la realidad” como se había propuesto en los documentos iniciales. En verdad, el Plan de 1963 tuvo un perfil más flexivo que los planes anteriores, sin perder la condición de preparatorio para los estudios universitarios.

4. La asignatura “Italiano” en educación secundaria (planes de 1941 y 1963)

A pesar de que la situación política general no era auspiciosa, el período 1941-1976 uruguayo tuvo cierto dinamismo en el campo lingüístico educativo. Manlio Vitale D’Amico¹⁵, Gerardo D’Andrea, Natalio Moffa¹⁶, Luce Fabbri de Cressatti¹⁷, Guido Zannier¹⁸ y Filippo Basile

¹⁵ Manlio Vitale D’Amico (Uruguay, Montevideo 1887-1965) fue profesor en educación secundaria, periodista y escritor.

¹⁶ Natalio Moffa (Italia, 1900 - ¿?) fue profesor en educación secundaria y en el Instituto de Estudios Superiores (de carácter privado) (Instituto de Estudios Superiores 1949-1951). Escribió varios manuales de italiano (1959, 1963, 1964, 1970). Sobre la obra de Natalio Moffa (Manzione Patrón 2021).

¹⁷ Luce Fabbri de Cressatti (Italia, Roma 1908 - Uruguay, Montevideo 2000), doctora en Letras por la Universidad de Bolonia (Italia), fue docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República (Uruguay).

¹⁸ Guido Zannier (Italia 1923 - Uruguay, Montevideo 1996), con estudios superiores en la Universidad de Padua (Italia) y Filippo Basile (Italia, Campania 1918 - ¿?), licenciado en Letras por la Universidad de Nápoles (Italia), fueron profesores en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República y en

fueron profesores de italiano y de latín en el período 1941-1976¹⁹ en instituciones públicas y privadas de nivel terciario. Tuvieron actuación destacada en la implementación de la asignatura “Italiano” de los planes de 1941 y de 1963 (Enseñanza Secundaria 1963), y varios de ellos publicaron manuales de la asignatura. Algunos de estos profesores eran italianos y otros uruguayos; algunos tuvieron formación específica en Italia.

Contrariamente a la fuerte inmigración italiana de fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, las variedades dialectales italianas no fueron consideradas en la enseñanza formal. En su lugar, el italiano se enseñó como lengua extranjera, sin tener en cuenta que era una lengua inmigratoria con importante presencia cultural en el país. Lo que estaba en juego era la política educativa y lingüística que trasmítia un modelo de país.

4.1. La enseñanza de “Italiano” en el Plan de 1941

La enseñanza lingüística en el Primer Ciclo del Plan de 1941 estuvo constituida por Idioma Español, Francés e Inglés (Educación Secundaria 1943; Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior s.f.). En el Segundo Ciclo, Inglés estaba en todas las orientaciones de 1º año (3h); Francés en 1º año de Ciencias Económicas; e Italiano en 1º año de Abogacía y Notariado (4h), y en 2º año de Ciencias Económicas (4h) (Educación Secundaria 1943; La Paz 2012) (*Cuadro 1*)²⁰.

Cuadro 1. Enseñanza de lenguas en el Plan de 1941.

Curso			
Primer Ciclo			
1º	Idioma Español (5h)	Francés (3h)	
2º	Idioma Español (4h)	Francés (3h)	
3º		Francés (3h)	Inglés (3h)

el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay). Sobre la obra de Guido Zannier y de Filippo Basile (Fustes 2020).

¹⁹ D'Andrea, G. ; Vitale D' Amico, M. ; Moffa, N. (1956). Sobre este libro (Baz 2021).

²⁰ Se han utilizado las denominaciones del Plan de 1941.

4°		Francés (2h)	Inglés (3h)
Segundo Ciclo (“Preparatorios”)			
1°	TODAS LAS ORIENTACIONES Inglés (3h)	CIENCIAS ECONÓMICAS Francés (3h)	ABOGACÍA y NOTARIADO Italiano (4h)
2°		CIENCIAS ECONÓMICAS Italiano (4h)	

El programa de “Italiano” del Plan de 1941 se estructuraba en tres partes: I) *Lectura y traducción*, II) *Conocimientos gramaticales*, III) *Trabajos escritos*. Seguidamente, aparecía la sección *Normas para el examen* (Educación Secundaria 1943)²¹. El examen consistía en una parte escrita y una parte oral; esta orientación didáctica se reiteraría en 1963. El único curso de “Italiano” del Plan de 1941, vinculado con la finalidad prope-déutica del Segundo Ciclo y orientado al ámbito judicial, comprendía las estrategias de la lectura y la traducción, para lo que se requería como mínimo el estudio con diccionario de cien páginas vinculadas con los Preparatorios de Abogacía, Notariado y Ciencias Económicas, y el estudio de la gramática. Por un lado, Baz (2021) se pregunta por qué razón la asignatura “Italiano” figuraba con un solo curso en el Segundo Ciclo mientras que la enseñanza de las otras lenguas extranjeras tenía más de un curso y estaba presente en los dos ciclos. Sin duda, en 1941 las autoridades consideraban distintiva a la asignatura “Italiano” en los Preparatorios centrados en los estudios jurídicos. Sin embargo, el Plan de 1963 abandonó esta orientación, como veremos más adelante. Por otro lado, Baz (2021) plantea que en 1941 el programa de “Italiano” concebía la enseñanza de la lengua extranjera desde la comprensión de textos escritos. Esta cuestión se vería reforzada en el Plan de 1963.

4.2. La enseñanza de “Italiano” en el Plan de 1963

En el Primer Ciclo del *Plan* de 1963 se presentaban: Idioma Español, Francés e Inglés. Las asignaturas Inglés, Francés e Italiano eran asignaturas optativas en el área de Ciencias Humanas de 6° año del Segundo

²¹ Véase el facsímil en Manzione Patrón (2021); Baz (2021).

Ciclo (Educación Secundaria Básica y Superior 1979; Enseñanza Secundaria 1963; Educación Secundaria s.f.). La denominación *Lenguas vivas* para: Idioma Español, Literatura (de autores de lengua española en el Primer nivel y autores de otras lenguas en el Segundo Nivel), Inglés, Francés e Italiano retomaba la cuestión de las lenguas clásicas/lenguas vivas que recorrió la educación lingüística uruguaya desde el siglo XIX en el proceso de generalización de la educación secundaria²² (*Cuadro 2*)²³.

Cuadro 2. Enseñanza de lenguas en el Plan de 1963.

Curso			
Primer Ciclo			
1°		Idioma Español (6h)	Francés (3h)
2°	Primer nivel	Idioma Español (5h)	Francés (5h)
3°		Idioma Español (2h) Literatura (4h)	Francés (3h) Inglés (3h)
4°	Segundo nivel	Literatura (3h/8h) ²⁴	Francés (2h) Inglés (3h)
5°		Literatura (2h/6h)	Francés (2h) Inglés (3h)
Lenguas vivas			
Segundo Ciclo			
6°	Área CIENCIAS HUMANAS	Expresión y Comunicación Oral y Escrita (3h)	Inglés/Francés/Italiano/ (4h)

El objetivo de la asignatura Italiano del Plan de 1963 es “lograr en los alumnos la capacitación necesaria para que se hallen en condiciones de comprender, mediante el uso del diccionario, los textos escritos en dicho idioma que deben consultar en la Facultad o Instituto Superior en que continúen sus estudios” (Educación Secundaria Básica y Superior 1979: 1). En este programa se contemplaba no solo a los alumnos uni-

²² Desde 1838 en los estudios secundarios públicos, los términos “lenguas vivas” y “lenguas modernas”, referidos a las asignaturas Francés, Inglés y Alemán, se han contrapuesto a la asignatura Latín. Las políticas generalizadoras conllevaron políticas lingüísticas dirigidas a la supresión del latín por la ley n° 3521 (1909), la lengua clásica en los estudios preuniversitarios (Araújo 1959-1960: 106), en atención a la falta de docentes y a solicitud de los estudiantes.

²³ Se han utilizado las denominaciones del Plan de 1963.

²⁴ A las orientaciones Científicas y Artística les correspondía 3 horas semanales; a la Humanística, 8 horas semanales.

versitarios, sino también a los del “Instituto Superior”, quizá en referencia al Instituto de Estudios Superiores, de carácter privado. Los destinatarios eran los estudiantes del Área de Ciencias Humanas (Abogacía, Notariado, Diplomacia, Ciencias Económicas, y Letras, Historia, Filosofía, Musicología y Sicología de Humanidades y Ciencias) (Educación Secundaria s.f.), lo que significó un cambio respecto del Plan de 1941. En 1963 la asignatura ya no se vinculaba estrictamente con el área jurídica, sino que se ampliaba al arte y las humanidades.

El programa de “Italiano” del Plan de 1963, que reafirmó la asignatura en educación secundaria, se dividía en cuatro partes y un apartado que explicitaba las normas para el examen. La Parte I, *Lectura y traducción*, que repetía el programa del Plan de 1941, disminuía la cantidad de lecturas requeridas (treinta y seis frente a las cien que se solicitaban en 1941), y vinculaba solo en un tercio con las orientaciones que cursaban los estudiantes (Educación Secundaria Básica y Superior 1979). La Parte II, *Nociones gramaticales*, presentaba la relación grafía-pronunciación, nociones gramaticales, y la sección titulada *Sintaxis*. La Parte III, denominada *Léxico*, indicaba el estudio de la afinidad y las diferencias entre el léxico español y el italiano. La Parte IV, *Trabajos escritos y las Normas para el examen*, señalaba la importancia de la traducción y los ejercicios gramaticales (Educación Secundaria Básica y Superior 1979)²⁵, como en el Plan de 1941. Al igual que en 1941, el examen consistía en una parte escrita y una parte oral, como adelantáramos.

En definitiva, en 1963 las políticas lingüísticas ratificaron las estrategias didácticas de 1941 referidas a la enseñanza del italiano, con énfasis en la comprensión, apoyada en la traducción y la gramática de textos escritos.

5. Consideraciones finales

Como parte del proceso de generalización de los estudios secundarios uruguayos, entre 1941 y 1976, el currículum y la normativa institucional fueron el eje de Enseñanza Secundaria, creada en 1935. La incorporación

²⁵ Véase el facsímil en Manzione Patrón (2021).

de la asignatura “Italiano” en los planes de 1941 y 1963 se vincula con dos asuntos estrechamente relacionados. Por una parte, confirma el objetivo propedéutico de educación secundaria de 1936. Por otra parte, las prácticas pedagógicas de la traducción de textos literarios y los ejercicios gramaticales referidos a estos, para lograr la comprensión de textos escritos, muestran el interés de las autoridades por un modelo de lengua apegado a la tradición consagrada, que prescinde de los aspectos culturales de las corrientes migratorias italianas de la época.

A partir de estas observaciones quedan pendientes algunos interrogantes que se podrían abordar en próximas investigaciones: ¿En qué medida la finalidad orientada a los estudios universitarios de los planes de 1941 y 1963 favoreció la generalización de educación secundaria? ¿Cuáles son las consecuencias político lingüísticas, en definitiva, culturales, de la presencia permanente y sostenida de la asignatura “Italiano” en la enseñanza secundaria pública uruguaya durante 40 años?

Bibliografía primaria

- CONSEJO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR. s.f.; *Plan de estudios 1941*. Montevideo, Documentación estudiantil.
- DECRETO-LEY n. ° 10.350, *Fundación de la Academia Nacional de Letras* <<http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/v/86702/46/mecweb/fundacion-de-la-academia?3colid=86702&breadid=86702>>.
- EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA Y SUPERIOR. 1979, *Italiano*, Montevideo, Sección Programas.
- EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1943, *Programa de Italiano*, Montevideo, Sección Programas.
- EDUCACIÓN SECUNDARIA. s.f.; *Plan 1963. Segundo ciclo*, Montevideo, Documentación estudiantil.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. 1938, *Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936 –1938*, Montevideo, Impresora Uruguaya.
- ENSEÑANZA SECUNDARIA. 1963, *Reforma y plan de estudios*, Montevideo, Talleres Gráficos 33 S. A.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES. 1949–1951, *Boletín de Filología. Tomo V*, Montevideo, Impresora uruguaya, 40-41, marzo-junio.

- MOFFA, N. 1959, *Acentuación italiana: hechos teorías y sistemas*, Montevideo, Imp. Libertad.
- MOFFA, N. 1963, *Curso de italiano*, Montevideo, Síntesis.
- MOFFA, N. 1964, *Formación del plural en los compuestos italianos*, Montevideo, Societa Dante Alighieri.
- MOFFA, N. 1970, *Italiano*, Montevideo, La Casa del Estudiante.
- VITALE D'AMICO M; D'ANDREA G.; MOFFA, N. 1956, *Prose e Poesie Scelte*, Montevideo, Talleres Don Bosco.

Bibliografía crítica

- ARAÚJO O. 1959-1960, “Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria”, *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, Montevideo, Enseñanza Secundaria, 4, 5, 57-123.
- BARRIOS G. 2011a, “La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática”, S. Senz, M. Alberte (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española, V. I*, Barcelona, Melusina, 591-620.
- BARRIOS G. 2011b, “La función política de las Academias de la Lengua”, L. Béhaires (comp.), *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Montevideo, UDELAR/AUGM, 31- 36.
- BARRIOS G. 2013, “Language diversity and national unity in the history of Uruguay”, J. Del Valle (ed.), *A political history of Spanish: The making of language*. Nueva York, Cambridge University Press. 197-211.
- BAZ L. 2021, “La enseñanza del italiano en la educación secundaria uruguaya en los años '40 del siglo xx: confrontaciones con un manual de la época”, *I Congreso Internacional de Lingua Italiana in Territori Ispanofoni. Análisis Storriográfica (LITIAS)*. <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- BLANCO MA. I. 2022, “La enseñanza de la lengua nacional en los colegios argentinos (1863-1898)”, *Revista argentina de historiografía lingüística*, XIV, 1, 73-254.
- BRALICH J. s.f.; *Breve historia de la educación uruguaya*. <<https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>>.
- BROQUETAS M. 2010, “Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985”, A. Frega, A.M. Rodríguez Ayçaguer; E. Ruiz; R. Porrini; A. Islas; D. Bonfanti; M. Broquetas; I. Cuadro, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

- CAETANO G. 2016, “La vida política”, G. Caetano (ed.), *Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III. 1930/2010*, Montevideo, Planeta-Fundación Mapfre, 1, 37-112.
- CAETANO G. 2019, *Historia mínima del Uruguay*, México, Colegio de México.
- CAETANO G.; RILLA, J. 2010, *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al siglo XX*, Montevideo, Editorial Fin de Siglo.
- FUSTES J.M. 2016, *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*, Tesis de maestría, Universidad de la República. <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/15405>>.
- FUSTES J.M. 2018, “El enfoque pedagógico en la enseñanza de la primera lengua en Uruguay a través de algunas reflexiones didácticas del período 1940-1970”, *Signo y Seña*, 33, 51-69.
- FUSTES J.M. 2020, “Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960)”, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, 65-91. <<https://revista.proeditio.com/BSEHL/article/view/4374>>.
- FUSTES J.M. 2021, “Problemas de investigación sobre la enseñanza de la lengua italiana en Uruguay a partir de dos manuales: Basile (1966) y Capecce y Querol (1992)”, *I Congreso Internacional de Lingua Italiana in Territori Ispanofoni. Analisi Storiorgrafica (LITIAS)* <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- GONZÁLEZ RISSOTTO, R. (coord.) 2008, “Principales hitos en Enseñanza Secundaria entre 1945 y 1959”, en *Consejo de Educación Secundaria. Historia de Educación Secundaria 1935-2008*, Montevideo, CES, 4, 91-109.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). <<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/Variables+Estad%C3%ADsticas+Relevantes+Durante+el+Siglo+XX++4+Educaci%C3%B3n+y+Capacitaci%C3%B3n.pdf>>.
- LA PAZ BARBARICH E. 2012, “Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)”, *Lingüística*, 27, 1. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000200008#_ftn1>.
- MANZIONE PATRÓN M.C. 2020, *Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973*, Montevideo, Párrafo Sur – Tradinco.
- MANZIONE PATRÓN M.C. 2021, “El Prefacio del libro Italiano de Natalio Moffa (1970) en el contexto educativo y socio histórico de Uruguay entre 1940 y 1980”, *I Congreso Internacional de Lingua Italiana in Ter-*

- ritori Ispanofoni. *Analisis Storiografica (LITIAS)*, <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- MARONNA M. (coord.) 2008, “La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria”, *Consejo de Educación Secundaria. Historia de educación secundaria 1935-2008*, Montevideo, CES, 2, 41-64.
- MIRALDI A. (coord.) 2008, “La década de 1960”, *Consejo de Educación Secundaria. Historia de educación secundaria 1935-2008*, Montevideo, CES, 5, 111-134.
- NAHUM B.; COCCHI, Á.; FREGA, A.; TROCHÓN, Y. 2007, *Historia uruguaya. El fin del Uruguay liberal. 1959-1973. Tomo 8*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- OROÑO M. 2016, *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadi – Zarrilli*, Montevideo, Tradinco.
- OROÑO M. 2021. “Los inmigrantes y la escuela vareliana en el Uruguay de fines del siglo xix”, *I Congreso Internacional de Lingua Italiana in Territorio Ispanofoni. Analisis Storiografica (LITIAS)*, <<https://www.youtube.com/watch?v=9xYSdwJRkwY>>.
- PALOMEQUE Á.L. 2017, “La educación secundaria”, A.L. Palomeque; A. Silva García; A. Cantarelli; D. Martins; D. Dumar; D. Arriada; E. Ibarburu; G. Scagliola; J. Marabotto; M. Rossi; R. Marfetán; R. González; S. Ibarra; S. Rodríguez, S. (cols.), *Historia de la educación uruguaya. 1930-1985. Tomo 4*, Montevideo, Ediciones de la Plaza, 1, 111-147.
- ROMANO A. 2010, *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- RUIZ, E. 2010, “El ‘Uruguay próspero’ y su crisis”. 1946-1964, A. Frega, A.M. Rodríguez Ayçaguer; E. Ruiz; R. Porrini; A. Islas; D. Bonfanti; M. Broquetas; I. Cuadro, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- SAN VICENTE, F.; ZAMORANO AGUILAR, A. 2018, “Presentación. Gramática y aprendizaje de lenguas. Enfoques gramatológicos, metalingüísticos y textuales”, F. San Vicente; A. Zamorano Aguilar (eds.); Rodríguez Tapia, S. (col.), *Gramática y aprendizaje de lenguas. Enfoques gramatológicos, metalingüísticos y textuales*, Berlín, Peter Lang.
- SWIGGERS P. 2009, “La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones”. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76.

Los italianos en el campo escolar uruguayo de fines del siglo XIX: el caso de P. Ricaldoni

Mariela Oroño
Universidad de la República

RESUMEN: A fines del siglo XIX, en pleno proceso de construcción nacional, Uruguay recibió un importante aporte inmigratorio europeo. Los inmigrantes desempeñaron un rol importante tanto en aspectos sociales y culturales como en el campo educativo. Crearon instituciones educativas propias y se incorporaron rápidamente a la educación pública. El estudio es una aportación al conocimiento del lugar que los inmigrantes italianos ocuparon en el campo escolar de la época, con el estudio del pedagogo Pedro Ricaldoni.

PALABRAS CLAVE: Uruguay, siglo XIX, inmigrantes italianos, campo escolar, Pedro Ricaldoni

ABSTRACT: At the end of the 19th century, during the process of national construction, Uruguay received an important contribution of European immigration. Immigrants played an important role in social and cultural aspects, such as in the educational field. They created their own educational institutions and joined public education. The study contributes to the place that Italian immigrants occupied in the school field of the time, with the study of the pedagogue Pedro Ricaldoni.

KEYWORDS: Uruguay, XIX century, Italian immigrants, school field, Pedro Ricaldoni

1. Los inmigrantes y su peso en el campo escolar nacional

A fines del siglo XIX Uruguay recibió un fuerte contingente inmigratorio. De hecho, la población inmigrante de origen europeo tuvo un peso significativo en la conformación demográfica del país. En 1883 casi una cuarta parte de la población de Uruguay era europea (110.182 habitantes

de un total de 438.205), y de ella el 33% (36.303 habitantes) era de origen italiano¹. En Montevideo, la capital del país, el peso de la inmigración europea resultó particularmente incrementado, habida cuenta de la constante metropolitanización del flujo inmigratorio de ultramar. En 1884 habitaban la capital 164.028 personas, de las cuales el 40% eran inmigrantes europeos (65.967), la mitad de ellos italianos (Zubillaga 1998).

La inmigración europea fue promovida por acciones concretas del Estado uruguayo para favorecer la colonización agrícola (en un país fundamentalmente ganadero), que definieron asimismo el tipo de inmigrante que arribaría (Oroño 2021).

Sin duda el importante aporte inmigratorio debió de modificar las pautas culturales de la sociedad uruguaya de entonces, en pleno proceso de construcción nacional. Además de incidir sobre el español hablado en el país (Elizaincín 1992, Zannier 1994), los inmigrantes europeos también desempeñaron un rol importante en aspectos sociales y culturales, como en el desarrollo del movimiento sindical y del asociacionismo (Zubillaga 1997). La presencia de importantes contingentes inmigratorios volcados a las labores artesanales e industriales en las ciudades, principalmente en Montevideo, propició el ingreso a la sociedad uruguaya de modos organizativos y estrategias de lucha social ya ejercitadas en Europa. En 1870 se creó la primera organización protosindical de trabajadores montevideanos (la Sociedad Tipográfica Montevideana) con participación directa de inmigrantes (Zubillaga 1997). Estas iniciativas también fueron propiciadas por el flujo ideológico proveniente sobre todo de Italia y España, tanto por el pensamiento anarquista como por el socialismo, que se difundían en la prensa obrera montevideana como *El Obrero*, *El Tipógrafo* y *La Tribuna Popular* (Zubillaga 1997; Álvarez Ferretjans 2008).

El fenómeno de incidencia social más prolongado en el seno de la inmigración fue el asociacionismo (iniciado a mediados del siglo XIX), porque estuvo directamente vinculado con el modo en que los inmigrantes resolvieron su integración a la sociedad receptora, en tanto que las

¹ Había 39.780 españoles, 36.303 italianos, 14.375 franceses, 2.772 ingleses, 2125 alemanes, 9143 inmigrantes de otros países europeos y 35.684 extranjeros provenientes de la región (Zubillaga 1998).

instituciones creadas funcionaron como espacios de defensa y mantenimiento de la identidad cultural, vehículo para la inserción laboral, ámbitos mutuales para el cuidado de la salud e instrumentos para la educación (Barrios 2009; Zubillaga 1998). Muchas colectividades de inmigrantes también publicaron sus propios periódicos. En la segunda mitad del siglo XIX circulaban once periódicos de la colectividad española, más de diez periódicos de la colectividad francesa y más de quince de la colectividad italiana, escritos en sus lenguas (Álvarez Ferretjans 2008)².

En cuanto a la educación, además de anotar que muchas colectividades crearon instituciones educativas propias con la finalidad de facilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad uruguaya (ya sea superando la escolarización insuficiente en la sociedad de origen, ya sea revirtiendo la marginación inicial por las diferencias lingüísticas con la sociedad receptora) o de preservar rasgos lingüísticos, culturales o patrióticos (Zubillaga 1997, Barrios 2009), es de destacar tanto la iniciativa de los inmigrantes en la creación de instituciones educativas particulares³ como su rápida incorporación a la educación pública nacional.

Hasta 1854 no hubo escuelas públicas montevideanas, por lo que hasta entonces los niños (tanto uruguayos como extranjeros) se educaban exclusivamente en escuelas particulares (ya fueran religiosas o no). Muchas de ellas estaban dirigidas por inmigrantes: por ejemplo, el Liceo Montevideano, dirigido por el valenciano Cayetano Rivas y el gaditano

² Eran periódicos editados por inmigrantes españoles *El Mercantil Español*, *La Colonia Española*, *El Español*, *La España*, *La Patria Española*, *El Correo de Cataluña*, *El Diario Español*, *El Eco de España*, *Galicia Nueva*, *Por España y Tierra Gallega*. *L'Observateur Français*, *La France*, *L'Echo de France*, *Le Courier Franco-Oriental*, *el Journal Français de Montevideo*, *La Journal Indépendant* y *La Lanterne* eran los periódicos más destacados de la colectividad francesa. Entre los periódicos editados por inmigrantes italianos pueden señalarse *L'Italiano*, *Il Legionario Italiano*, *La Speranza*, *Il Propagatore Italiano*, *L'Italia del Giorno*, *L'Italia*, *Il Garibaldino*, *Il Commercio Italiano*, *L'Italia Nuova*, *L'Era Nuova* y *L'Italia al Plata*.

³ Adquirieron particular significación el Colegio Alemán de Montevideo (fundado en 1857 como *Deutsche Schule*), la Escuela Italiana de Montevideo (fundada en 1886 como *Scuola Italiana delle Societá Riunite*) y el Liceo Francés *Jules Supervielle* (fundado en 1897 como *Collège Carnot*).

José María Cordero, el Colegio Oriental, fundando por el logroñés Juan Manuel Bonifaz en 1836, el Colegio del Plata, fundado en 1862 por la francesa Luisa Chaillet de Gallardo. Y si bien las primeras escuelas públicas montevideanas que se abrieron a partir de 1854 solo contaron con un maestro extranjero⁴, entre 1859 y 1866, con el crecimiento de las escuelas públicas municipales, se integró un conjunto de preceptores provenientes de la Europa mediterránea: de los 36 preceptores existentes entonces, solo 14 eran uruguayos, el resto eran extranjeros (había un docente argentino, uno portugués, once españoles, seis franceses y tres italianos). Incluso algunos de los docentes extranjeros fueron reclutados a partir de su experiencia en el ámbito privado, como es el caso de Luisa Chaillet y de Juan Manuel Bonifaz (De Marco 2019).

Durante el período de estructuración del sistema escolar estatal iniciado en 1877 con la reforma escolar liderada por José Pedro Varela, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso el español como la lengua de instrucción pública⁵, los inmigrantes también

⁴ En 1856 se le encomendó a Juan Manuel Bonifaz la dirección de la Escuela Normal y Primaria de la Unión.

⁵ Con la aprobación del Decreto ley de Educación Común n. 1350 de 1877 se inició la reforma escolar liderada por Varela. Si bien la reforma vareliana se generalizó con la aprobación de este decreto, fue un proceso que en verdad comenzó en la esfera privada en 1868 con el trabajo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular e, incluso, algunos años antes con la labor educativa de otros centros educativos privados que fueron incorporando innovaciones pedagógicas, y pasó a la esfera municipal a partir de 1876 con la asunción de Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo, para finalmente generalizarse a todo el país en 1877. El Decreto ley de Educación Común de 1877 definió un sistema educativo con estructura centralizada, sin participación popular y con educación religiosa (aunque no obligatoria). La aplicación del Decreto implicó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la Dirección General de Instrucción Pública), la existencia de una autoridad nacional que contaba con órganos subordinados en cada departamento y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados: los inspectores. También se le asignaron a la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) potestades de resolución sin que el Poder Ejecutivo pudiera revisar sus decisiones. La puesta en práctica del decreto también significó la confirmación de la gratuitad de la enseñanza (existente desde 1827), hecho que adquirió gran relevancia gracias a su simultánea obligatoriedad. Estas características permitieron que el sistema escolar tuviera un verdadero alcance nacional; la escuela llegaba a los parajes más alejados del medio rural, incluso a donde la Iglesia no lo

desempeñaron un rol importante: diez de los trece inspectores departamentales eran inmigrantes (uno de ellos italiano)⁶, y más de la mitad de los maestros de las escuelas públicas: había 316 docentes, de los cuales eran extranjeros 167 (Oroño 2021).

En este período también en las escuelas privadas montevideanas la mayoría de los docentes eran extranjeros: había 358 docentes, de los cuales eran uruguayos 106 y 252 eran inmigrantes, la gran mayoría italianos (104) (Oroño 2021).

En este trabajo se pretende precisamente contribuir al conocimiento del lugar que los inmigrantes italianos ocuparon en el *campo* (Bourdieu 2002) escolar de la época, con el estudio del pedagogo Pedro Ricaldoni. Según Bourdieu, las sociedades altamente especializadas se organizan en espacios sociales relativamente autónomos (o campos), regidos por reglas propias, en los que sus integrantes ocupan posiciones determinadas por los capitales social, económico, cultural y lingüístico que tengan, y donde luchan por el monopolio del campo. La posición que cada actor (individual o colectivo) ocupa dentro del campo se traduce en el grado de autoridad o poder simbólico que posea (Bourdieu 2001, 2002, 2011). Se entiende que el análisis aportará evidencia para conocer el *capital simbólico* (Bourdieu 2001) de Ricaldoni, y en definitiva el modo en que se fueron posicionando los inmigrantes en el campo escolar nacional, a partir del estudio de un caso en particular.

Interesa en última instancia lograr un acercamiento a la dinámica de este campo en el Uruguay de fines del siglo XIX, que informa a su vez sobre el *campo intelectual* (Bourdieu 2002) de entonces, del que puede considerarse un subconjunto, en tanto aquel se define como “cuerpo especializado de la producción simbólica” (Altamirano 2013: 93).

hacía. Si bien la estructuración del sistema escolar estatal uruguayo, tanto en su concepción teórica como en su efectiva puesta en práctica, fue liderada por Varela, fue un proceso colectivo en el que intervinieron figuras relevantes del campo intelectual y educativo de la época, como Alfredo Vásquez Acevedo, Francisco Berra, Emilio Romero, Agustín de Vedia, Jacobo Varela, José H. Figueira y el propio Pedro Ricaldoni, quienes redactaron reglamentos, programas y libros, y organizaron concursos y exámenes de alumnos y maestros.

⁶ En cuanto a los nueve restantes, uno era argentino, seis eran españoles, uno alemán y otro polaco.

2. Pedro Ricaldoni en el campo escolar uruguayo

Pietro Ricaldone (más conocido como Pedro Ricaldoni) nació en Italia en 1831 (en Altare, provincia de Savona) y falleció en Montevideo 1890. Antes de radicarse definitivamente en Uruguay vivió algunos años en Brasil, donde se desempeñó como docente en varios colegios importantes de Río de Janeiro. Estaba casado con Filomena Saroldi, con quien tuvo un hijo (el destacado médico uruguayo Américo Ricaldoni). En su país se había desempeñado como profesor de Composición (habilitado por el Consejo General de Instrucción Pública del gobierno sardo, según datos de De Marco 2019).

Ricaldoni llegó a Uruguay en la década de 1850 y se integró rápidamente al ambiente educativo nacional. A continuación, se muestra el panorama de sus acciones en el campo escolar nacional.

En 1860 presentó una solicitud para instalar una escuela de niñas junto a su esposa (De Marco 2019). Si bien este proyecto no se concretó, tres años después, en febrero de 1863, Ricaldoni fundó junto con el también italiano Carlos de la Vega⁷ el Colegio Nacional (donde actualmente se ubica el edificio central de la Universidad de la República), que llegó a ser uno de los más importantes centros educativos privados de la época (Castellanos 2000, De Marco 2019). Ricaldoni se desempeñó también como codirector junto con De la Vega. El centro cumplía con el programa de enseñanza primaria completo y brindaba estudios considerados de carácter secundario y especial.

Según señala De Marco (2019: 76),

El Colegio admitía pensionistas, mediopensionistas y externos de entre seis y dieciocho años de edad. El programa general incluía: lectura, doctrina cristiana, caligrafía, gramática castellana, retórica y estilo epistolar, aritmética aplicada al comercio, sistema métrico decimal, teneduría de libros por ambas partidas, principios de álgebra, geometría elemental, Constitución de la República, geografía universal (astronómica, física y política), geografía de la República, Historia de la República, Historia

⁷ De la Vega fue director de la escuela primaria de la Universidad de la República desde 1858 hasta 1863, cuando renunció para fundar junto con Ricaldoni el Colegio Nacional (De Marco 2019). La escuela de la Universidad de la República funcionó hasta 1875.

sagrada, antigua, romana, de la Edad Media y Moderna, idioma francés, inglés e italiano. Los cursos especiales incluían: idiomas latino y alemán, dibujo, topografía, música en cualquier instrumento, esgrima, gimnástica, y teoría y táctica militar.

Cuando en 1868 se creó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), a instancias de José Pedro Varela, Elbio Fernández y Carlos María Ramírez, entre otros intelectuales de la época, Pedro Ricaldoni fue socio fundador. Esta Sociedad buscaba “propender al adelanto y desarrollo de la educación en todo el territorio de la República”. Para ello, se impuso como tarea “fundar, organizar y dirigir las escuelas de la Sociedad con facultad para la elección de textos y materiales de enseñanza”, así como “fundar, organizar y reglamentar las Bibliotecas Populares de la Sociedad” (SAEP 1869: 27). La SAEP tuvo un rol destacado en la modernización educativa, tanto en métodos como en contenidos y orientación general, y fue un antecedente fundamental de la reforma escolar vareliana. En particular, su escuela insignia, la Escuela Elbio Fernández (creada en 1869), fue muy importante para el éxito de la reforma, porque allí se ensayó la estructura curricular y las propuestas pedagógicas y didácticas que serían más tarde promovidas por Varela desde su función como Director de Instrucción Pública (Mena Segarra y Palomeque 2011). En este sentido, y a propósito del tema de este trabajo, es de destacar que estuvo dirigida por dos italianos: Albino Benedetti, desde su creación hasta 1874, y Juan Scarpa, desde ese año hasta 1882⁸.

Una de las prioridades de la SAEP fue la publicación de libros escolares y otros materiales de enseñanza que apoyaran la tarea docente y se ajustaran a los métodos de enseñanza por ella propuestos. Entre otras muchas obras, incluidas *La educación del pueblo* de Varela, el *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay* de Francisco Berra, la *Geografía elemental para uso de las escuelas primarias* y las *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero, la Sociedad publicó la *Gramática mnemotónica de la lengua castellana* y las *Nociones sobre física*

⁸ Ambos pedagogos tuvieron una destacada trayectoria en el campo educativo nacional y argentino.

popular, de Pedro Ricaldoni, obras sobre las que más adelante se ampliará información.

Ricaldoni participó además directamente de la reforma escolar. Fue vocal de la Comisión Departamental de Instrucción Pública de Montevideo, presidida por Varela (Varela 1879)⁹. En el contexto de instrumentalización de la reforma también fue nombrado en 1876 integrante de las comisiones especiales destinadas a informar sobre la calidad pedagógica de los textos escolares, en su caso, concretamente para evaluar los libros de escritura, caligrafía, dibujo y geometría (Varela 1879), lo que da cuenta del reconocimiento y el lugar consagrado que ocupaba en el campo educativo nacional.

Finalmente, Pedro Ricaldoni, fue autor de varias obras didácticas utilizadas en las escuelas de la época, entre ellas dos sobre lenguaje: *Gramática mnemótica de la lengua castellana* y *Gramática elemental de la lengua castellana, seguida de breves preceptos de composición aplicados a la correspondencia epistolar*.

En 1864 escribió junto con Carlos de La Vega el *Compendio del Sistema Métrico Decimal acompañado de un Tratado completo de Aritmética práctica al alcance de todos*. Este libro fue declarado texto oficial y obligatorio para la enseñanza primaria en todo el país por decreto del 18 de marzo de 1864. Ambas figuras tuvieron a su cargo, asimismo, la formación de los funcionarios públicos de Montevideo en el uso del nuevo sistema, con motivo de la puesta en práctica del mismo a partir del 1º de enero de 1867¹⁰.

En 1870 Ricaldoni publicó *Nociiones elementales sobre física popular, ajustadas a las clases elementales, superiores y técnico*, que es el

⁹ La integración propuesta por Varela en 1876 incluía, además de a Ricaldoni, a los españoles Juan Álvarez y Pérez y Emilio Romero, al argentino Francisco Berra, y a Ildefonso García Lagos, Enrique Estrázulas y Federico Balparda. Berra, Estrázulas y Balparda, finalmente renunciaron y se integraron en su lugar, Carlos María de Pena, Remigio Castellanos y Víctor Rapazz. La inspección y subinspección de escuelas fue encomendada a Pedro Giralt y Juan Manuel de Vedia respectivamente (Varela 1879).

¹⁰ Vigente por decreto del 2 de mayo de 1862, una circular de 1866 del Ministerio de Gobierno obligó la puesta en práctica de dicho sistema de pesas y medidas a partir del 1º de enero de 1867, en las oficinas públicas y escuelas de todo el país (De Marco 2019).

primero impreso en Uruguay que incluye temas del fenómeno sonoro, y que incluso hasta donde se tiene conocimiento, sería también el primero de Latinoamérica (Montano Rodríguez y Martínez-Pascal 2020). El libro tuvo al menos dos ediciones más, en 1875 y 1880.

En 1877 publicó *Preceptos de moral* (que también contó con al menos otras dos ediciones, lo que da cuenta de su circulación en el medio: en 1880 y 1893), y *Compendio de la historia comercial extraído del manual del profesor G. Boccardo y ajustado al programa de las clases técnico elementales*, en 1880. Texto también pensado para su uso en las aulas escolares.

En cuanto a sus obras sobre lenguaje, en 1873 publicó la *Gramática mnemótica de la lengua castellana*. El libro cuenta con un prólogo, escrito por el propio autor, en el que afirma que el libro está pensado como una guía para profesores con el fin de asistirlos en la enseñanza oral y también para los alumnos de las clases elementales superiores. También manifiesta su inseguridad al publicarlo e invita a los lectores a que le hagan observaciones para mejorar la obra. Además, informa que tiene pensado publicar otras dos obras: *Gramática Elemental* y *Gramática Normal*. El libro, de 46 páginas, no presenta índice y su estructura es muy particular, ya que cada contenido gramatical es presentado en una única página en forma de esquema. El texto comienza con una breve sección con el título de “Nociones preliminares” y luego procede con cada tema, en la primera página encontramos las explicaciones sobre “Diptongos y triptongos”, “Sílabas”, “Palabras monosílabas y polisílabas”, “Palabras agudas, graves y esdrújulas” y “Partes del discurso” con explicaciones concretas y algunos ejemplos. Luego ya inicia con las “tablas”, que en total son 33, cada una sobre un tema diferente en su mayoría sobre rasgos morfosintácticos como, por ejemplo, sobre el artículo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición. También contiene una breve tabla sobre acentuación.

En 1882 publicó la *Gramática elemental de la lengua castellana, seguida de breves preceptos de composición aplicados a la correspondencia epistolar*. Se trata de una obra de 164 páginas. No contiene prólogo. Se inicia con un brevíssimo capítulo sobre “Nociones preliminares” en el que presenta muy sucintamente los conceptos de *gramática, palabras, sílabas, letras, vocales y consonantes*. En “Elementos lógicos del dis-

curso” incluye la proposición, y sus partes: sujeto, atributo y verbo. También incluye las nociones de verbo simple y atributivo, y de complemento, directo e indirecto. En el apartado sobre “Elementos gramaticales del discurso” incluye al nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. En los siguientes capítulos desarrolla cada una de estas clases de palabras, así como los tipos de proposiciones y complementos. Incluye tres capítulos sobre ortografía y uno sobre puntuación. Finaliza la gramática con un capítulo sobre modelos de correspondencia epistolar. Los capítulos no presentan ejercicios, sino una breve “Advertencia”, aparentemente dirigida al docente indicando el tipo de reconocimiento que debe realizar con sus estudiantes. Por ejemplo, en relación con el artículo, se señala lo siguiente: “Analizando el artículo, se dirá si es determinativo ó indeterminativo, y en qué género y número concuerda con el nombre ó con cualquier otra parte del discurso á que se halle antepuesto” (Ricaldoni 1882: 13). Ni aquí ni en ninguna otra parte de la obra hay referencia explícita a las fuentes consultadas por el autor para elaborar su gramática.

A diferencia de otras obras del autor que tuvieron un gran impacto en el medio escolar y se volvieron obras de referencia, durante la reforma vareliana sus gramáticas no ocuparon posiciones centrales dentro del campo pedagógico-gramatical, al menos atendiendo al hecho de que tuvieron una única edición y de que no fueron textos aprobados para ser usados en la escuela pública de forma obligatoria¹¹, como sí lo fueron otros (tal es el caso de las *Lecciones* de Romero)¹². Aun así, dada la po-

¹¹ En cumplimiento con lo establecido por el Decreto-ley de Educación Común, los textos usados en las escuelas varelianistas pasaban por un proceso de selección y aprobación por parte de una comisión designada anualmente para tales fines. Este proceso se realizaba todos los años, y se publicaba la lista de los libros declarados oficiales para su uso en la escuela (ya fueran para la enseñanza del Idioma Nacional – que se subdividía en Lectura, Escritura y Lenguaje –, Historia, Geometría o Lecciones sobre objetos, por nombrar algunas de las asignaturas del programa escolar). En algunos casos se argumentaba la declaración del libro en cuestión como oficial, pero en la mayoría de las ocasiones no ocurría esto. La Comisión de Instrucción Pública solía recibir además libros escolares de origen extranjero, que se encargaba también de analizar, y de aconsejar o desaconsejar su uso.

¹² En términos de su ubicación en el campo pedagógico-gramatical nacional, podría decirse que, si bien tanto Ricaldoni como Romero ocupaban posiciones do-

sición que ocupaba Ricaldoni en la esfera educativa nacional es muy probable que se usaran de todos modos, en particular en las instituciones privadas.

3. Consideraciones finales

Este estudio se propuso contribuir al conocimiento del lugar que los inmigrantes italianos ocuparon en el campo escolar uruguayo del último cuarto del siglo XIX con la descripción del aporte del pedagogo Pedro Ricaldoni.

Ricaldoni ocupó un lugar destacado dentro del campo escolar de la época, podría ubicárselo en el grupo de los intelectuales que ocuparon posiciones dominantes, como Romero, Berra y el propio Varela, aunque también a cierta distancia de aquellas figuras. Arribado al país con experiencia y formación docente específica adquirida en su país de origen, con conocimientos poco habituales en el Uruguay de la época (en donde la formación de maestras se formalizaría recién en 1886 y la de maestros en 1891), que aplicó en primera instancia en la educación privada, Ricaldoni realizó, al igual que otros inmigrantes, un aporte esencial para la viabilidad de la reforma escolar que estructuró el sistema escolar estatal de Uruguay.

Incluso antes de las acciones de la SAEP supo iniciar transformaciones pedagógicas en el ámbito educativo privado y contribuyó desde ese espacio en la difusión de nuevas prácticas escolares, y nuevas orientaciones pedagógicas y disciplinares, que plasmó además en textos escolares, algunos de los cuales fueron de referencia en la época.

Comprometido con la educación, asumió además un rol en la gestión de la educación pública en los inicios de la reforma vareliana, ocupando un lugar de decisión de políticas educativas y de fiscalización escolar.

Su posición dentro del campo escolar nacional fue reconocida por sus propios actores, lo que terminó de consolidarlo. El fallecimiento de Ricaldoni, ocurrido el 10 de setiembre de 1890, fue anunciado en el *Boletín de Enseñanza Primaria*, publicación periódica oficial de la Direc-

minantes, la posición de este último era de mayor peso que la de aquel (Oroño 2023).

ción General de Instrucción Pública, mediante una nota laudatoria dirigida a su viuda escrita por el inspector nacional de educación de entonces, Urbano Chucarro. Escribía Chucarro:

La Dirección de Instrucción Pública me ha cometido el penoso encargo de transmitir á usted sus condolencias por el sensible y reciente fallecimiento de su ilustre esposo don Pedro Ricaldoni, que ha venido á privar á esta sociedad del poderoso concurso de ilustración que le distinguía y que le había señalado un lugar prominente entre los más aventajados educacionistas de este país.

El señor Ricaldoni, justo es reconocerlo, rindiendo este tributo póstumo á sus importantes servicios, hizo del magisterio de la enseñanza un verdadero apostolado, sin escatimarle nunca ningún sacrificio, aun el de su propia existencia, y la causa de la educación, pública y privada, contó siempre con su abnegado esfuerzo, tanto más digno cuanto que se caracterizó en todos los casos por el más generoso desinterés, ya que sólo lo guiaban el anhelo ferviente de difundir en las inteligencias la luz del saber.

Por esos nobles propósitos, aunados á un espíritu selecto y especial preparación, el señor Ricaldoni pudo realizar en este país – sino el de su nacimiento, el de sus afecciones, puesto que además de la familia constituida, lo vincularon amistades tan sinceras como numerosas, durante una residencia de cuarenta años, – los ideales que formaban la suprema aspiración de su ser, y la generación actual y la que precedió, pueden atestiguar cómo supo llenar cumplidamente su misión.

Sirvan, pues, los méritos reconocidos de vuestro esposo, de lenitivo al justo pesar que su muerte os causa, y asociando mis sentimientos personales á los que he llevado á vuestro conocimiento como intérprete fiel de los deseos de la Corporación que tengo el honor de presidir, os saludo con mi más distinguida consideración (*Boletín de Enseñanza Primaria*, no. 15, setiembre de 1890: 175-176).

Como otros inmigrantes llegados al país en el siglo XIX, Ricaldoni asumió Uruguay como su nueva patria y trabajó para su formación y desarrollo, poniendo a disposición sus aptitudes para ello. En el caso de Ricaldoni, y en acuerdo con la visión hegemónica de la intelectualidad de la época, en la educación estaba la clave para lograrlo, incluso a pesar de que de acuerdo al modelo cultural y lingüístico monoglótico impe-

rante esto conllevaba irremediablemente concebir la educación como una herramienta al servicio de la asimilación de los inmigrantes.

Bibliografía primaria

- BERRA F. 1881, *Bosquejo histórico de la República Oriental del Uruguay*, Montevideo, Establecimiento tipográfico a vapor de La Idea.
- RICALDONI P. 1870, *Nociones elementales sobre física popular, ajustadas a las clases elementales, superiores y técnico*, Montevideo, Imprenta de El Telégrafo Marítimo.
- RICALDONI P. 1873, *Gramática mnemótica de la lengua castellana*, Montevideo, Imprenta de El Telégrafo Marítimo.
- RICALDONI P. 1877, *Preceptos de moral*, Montevideo, Imprenta de El Ferrocarril.
- RICALDONI P. 1880, *Compendio de la historia comercial extractado del manual del profesor G. Boccardo y ajustado al programa de las clases técnico elementales*, Montevideo, Imprenta de El Ferrocarril.
- RICALDONI P. 1882, *Gramática elemental de la lengua castellana, seguida de breves preceptos de composición aplicados a la correspondencia epistolar*, Montevideo, Establecimiento tipográfico de El Telégrafo Marítimo.
- RICALDONI P.; DE LA VEGA C. 1864, *Compendio del Sistema Métrico Decimal acompañado de un Tratado completo de Aritmética práctica al alcance de todos*, Montevideo, Imprenta tipográfica á vapor.
- ROMERO E. 1873, *Geografía elemental para uso de las escuelas primarias*, Montevideo, Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- ROMERO E. 1875, *Lecciones progresivas de composición*, Montevideo, Imprenta Rural.
- VARELA J.P. 1874, *La educación del pueblo*, Montevideo, Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- VARELA J.P. 1879, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela*, tomos I y II, Montevideo, Imprenta La Tribuna.

Bibliografía crítica

- ALTAMIRANO C. 2013, “Intelectuales: nacimiento y peripécia de un nombre”, *Revista Nueva Sociedad* 245, 39-53.
- ÁLVAREZ FERRETJANS D. 2008, *Historia de la prensa en el Uruguay*, Montevideo, Búsqueda-Fin de Siglo.
- BARRIOS G. 2009, *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*, Montevideo, CSIC-Udelar.
- BOURDIEU P. 2001, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal. <<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/08/que-significa-hablar-bourdieu.pdf>>.
- BOURDIEU P. 2002, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Montressor.
- BOURDIEU P. 2011, *Cuestiones de sociología*, Madrid, Ediciones Istmo.
- CASTELLANOS A. 2000, *Nomenclatura de Montevideo*, Montevideo, Intendencia Municipal de Montevideo.
- DE MARCO A. 2019, *Inmigración y prácticas escolares. Aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851-1877)*, Tesis de maestría (Maestría en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay).
- DIRECCIÓN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA 1890, “Noticias escolares”, *Boletín de Enseñanza Primaria* 15, 175-176.
- ELIZAINCÍN A. 1992, *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América*, Montevideo, Arca.
- MENA SEGARRA E.; PALOMEQUE A.L. 2011, *Historia de la educación uruguaya*, tomos I y II, Montevideo, Ediciones de la Plaza.
- MONTANO RODRÍGUEZ W.A. y M.N. MARTÍNEZ- PASCAL 2020, “Enseñanza de la acústica en Uruguay. Orígenes, hechos y protagonistas hasta 1930”, *ECOS* 1, 2, 23-32.
- OROÑO M. 2021, “Políticas lingüísticas y contacto de lenguas: la escuela vareliana en la nacionalización de inmigrantes en el Uruguay de fines del siglo XIX”, Y. Hipperdinger (ed.), *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 15, Dossier sobre “Políticas lingüísticas y contacto lingüístico”, 28-48.
- OROÑO M. 2023, “Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo XIX”, A. Zamorano Aguilar, E.T. Montoro del Arco (eds.) *Historiografía de la gramática y su enseñanza en la América del Sur hispánica*, *Lingüística* 39, 1, 123-143.

- SOCIEDAD DE AMIGOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR. 1869, “Estatutos de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, *La Educación Popular 1*, 27-32.
- ZANNIER W. 1994, “Visione panorámica della presenza italiana nella cultura uruguaya”, S. Álvarez (comp.), *Presencia italiana en la cultura uruguaya*, Montevideo, Udelar, 13-28.
- ZUBILLAGA C. 1997, “Religiosidad e inmigración española en Uruguay”, C. Zubillaga (ed.), *Españoles en el Uruguay. Características demográficas, sociales y económicas de la inmigración masiva*, Montevideo, FHCE, 155-198.
- ZUBILLAGA C. 1998, *La utopía cosmopolita. Tres perspectivas históricas de la inmigración masiva en Uruguay*, Montevideo, FHCE.

Acerca del *Corso di Lingua Italiana* de Antonio Lombardo (1978)

La enseñanza de italiano en un contexto académico en Chile

Ximena Tabilo Alcaíno
Soledad Chávez Fajardo
Claudia Flores Figueroa

Universidad de Chile

RESUMEN: En el contexto del cierre de los programas de pedagogía en la Universidad de Chile, Antonio Lombardo, profesor de italiano, redactó un manual para la enseñanza de italiano como lengua extranjera en 1978: el *Corso di lingua italiana: parte prima*. El objetivo del siguiente artículo de investigación es analizar la estructura de este manual de acuerdo con la propuesta gramaticográfica de la Escuela de Historiografía Lingüística de Bolonia. A su vez nos proponemos categorizar los diferentes componentes de la estructura del manual, así como describir en términos cuantitativos estos componentes. Cabe señalar que este texto de circulación interna en la Universidad de Chile es el único en su tipo que se ha encontrado hasta ahora.

PALABRAS CLAVE: historiografía lingüística, enseñanza de italiano como lengua extranjera, manuales de enseñanza de lenguas, Universidad de Chile.

ABSTRACT: In the context of the closure of the pedagogy programs at the University of Chile, Antonio Lombardo, an Italian professor, authored a manual for the teaching of Italian as a foreign language in 1978: *Corso di lingua italiana: parte prima*. The objective of the following research article is to analyze the structure of this manual according to the grammatical proposal of the Linguistic Historiography School of Bologna. Furthermore, we aim to categorize the different components of the manual's structure and describe these components quantitatively. It is worth

noting that this internally circulated publication at the University of Chile is the only one of its kind found so far. It should be noted that this internal circulation text at the University of Chile is the only one of its kind that has been found so far.

KEYWORDS: Linguistic historiography, teaching of Italian as a foreign language, language teaching manuals, University of Chile.

1. Introducción

La enseñanza de la lengua italiana en la Universidad de Chile comenzó formalmente el año 1935, con la creación de un curso destinado a la formación de profesores de italiano para la enseñanza secundaria. Si bien la continuidad de su enseñanza se vio interrumpida durante la Segunda Guerra Mundial, la Embajada de Italia impulsó, hacia 1950, la fundación del Departamento de Italiano en la universidad. Se contó, para ello, con la presencia de ciudadanos italianos como María Rosa Trepin de Valli, Giorgio Valli y Antonio Lombardo. Cada uno de ellos se dedicó a diversas áreas de la enseñanza: Giorgio Valli a la literatura italiana; María Rosa Trepin de Valli a la práctica y metodología de la enseñanza de italiano y Antonio Lombardo a los cursos de práctica del idioma. Hacia finales de los años sesenta el Departamento de Italiano ya estaba consolidado con una pedagogía que recibía en promedio cuarenta estudiantes por año (Bobadilla e Soriani 1983: 83).

El golpe de estado de 1973 tuvo un fuerte impacto en la Universidad de Chile: la junta de gobierno golpista nombró a un militar como rector y se reorganizó la Universidad de Chile con nuevos decretos a partir de 1974 (Vivanco 2016). La intervención militar trajo consigo la persecución, desaparición y suspensión de labores de funcionarios, estudiantes y profesores. A partir del año 1976, la pedagogía en italiano dejó de recibir nuevos estudiantes y el programa se mantuvo solo con los estudiantes antiguos. En reemplazo de la Pedagogía en Italiano, se creó en 1978 un Bachillerato en Lengua Italiana de tres años de duración que, de acuerdo con los registros, contó con un importante número de estudiantes. Este Bachillerato tuvo vigencia hasta el año 1981. En ese mismo año se concretó una de las medidas más extremas para la educación pú-

blica durante la dictadura: la eliminación de las pedagogías de la Universidad de Chile. Por medio de un decreto con Fuerza de Ley en 1981, se creó una Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, que más tarde pasó a ser la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Lamentablemente, la nueva Academia Superior de Ciencias Pedagógicas no contempló la continuidad de la pedagogía en italiano. En la Universidad de Chile, la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Filosofía y Letras se fundieron en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, quedando un Departamento de Lingüística y una unidad de Idiomas Extranjeros (dividido en áreas). Documentos encontrados, como una carta redactada por los profesores de italiano al agregado cultural de Italia, Tomaso Vengotti en 1981, daban cuenta de la situación de la enseñanza de italiano tras el cierre de la pedagogía en italiano y del programa de Bachillerato en italiano que a su vez, dejaba a 59 estudiantes del Bachillerato a la deriva obligándolos a insertarse en programas de otras lenguas que todavía estaban en funcionamiento, como inglés, francés y alemán. De este modo, se interrumpía la presencia del área de italiano tras casi 40 años de funcionamiento en la Universidad de Chile. En la actualidad, solo permanece la asignatura de italiano como idioma instrumental para la comprensión de textos académicos y la producción oral básica en el idioma en la Facultad de Filosofía y Humanidades y otras facultades de la universidad con un número considerable de estudiantes. El material, creado por el profesor Antonio Lombardo, del que se dará cuenta en este artículo fue diseñado precisamente durante el período de cierre de la pedagogía al bachillerato en italiano.

El objetivo general del siguiente artículo es analizar la estructura del texto *Corso di lingua italiana* del prof. Antonio Lombardo, de acuerdo con la propuesta gramaticográfica de Lombardini y San Vicente 2015. Los objetivos específicos son categorizar los diferentes componentes de la estructura del texto y describir en términos cuantitativos los diferentes componentes de la estructura del texto.

2. Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación considera dos propuestas metodológicas, la de Smith (2016) y la de Lombardini y San Vicente (2015).

2.1. Primera propuesta metodológica

En lo que concierne a la primera, esta se enmarca en los estudios de Historiografía de la Lingüística Aplicada (HLA). En este contexto, Smith sostiene que el análisis historiográfico debe considerar diversos tipos de fuentes primarias que no son publicaciones propiamente tales y que, sin embargo, contribuyen a situar las ideas en contextos de práctica. En este sentido el texto de Lombardo corresponde al tipo de materiales para la enseñanza y aprendizaje, como manuales y libros de textos para la enseñanza de idiomas. A continuación, se describen los pasos metodológicos que se han utilizado en el contexto de la HLA para el análisis del *Corso di lingua italiana*, que se resumen en dos acciones: recolección de textos y entrevista.

2.1.1. Recolección de textos

El hallazgo del manual que se analizará se enmarca dentro de un proceso de recolección de material original para la enseñanza del italiano en la Universidad de Chile en el contexto del proyecto de Historiografía de la Lingüística Aplicada en Chile (HILACh), sección Italiano y LITIAS (2020-2023). El proceso de búsqueda se realizó en diversas dependencias del edificio que hasta 2019 albergaba a la Facultad. Hay que hacer la salvedad de que el material documental que se encontró en dichas dependencias era solo un remanente, dados los constantes cambios de sedes de las facultades de la Universidad y el hecho de que el programa de italiano había llegado a su fin hacía más de 40 años. Por consiguiente, el material encontrado se ha convertido en un corpus de documentos patrimoniales que permiten reconstruir parte de la historia de la enseñanza del italiano en la Universidad de Chile. En este contexto de búsqueda se encontraron diversos documentos que corresponden a

tipos textuales como programas de asignaturas, notas administrativas, informes de actividades de los profesores o cartas a la Embajada de Italia, entre otros. Cabe mencionar que ninguno de ellos se encontraba digitalizado. Hay que insistir, siguiendo a Matsuda (2012), que este tipo de textos revisten de una notable importancia a la hora de llevar a cabo un trabajo historiográfico. A su vez, la primera noticia que se tiene del material de estudio de este artículo (el *Corso di lingua italiana*, manual para la enseñanza de italiano como lengua extranjera) no fue en esta búsqueda, sino porque su existencia se menciona como parte de los registros de las actividades académicas de los profesores del Área de italiano de la Universidad de Chile. No fue hasta una segunda búsqueda exhaustiva que se llevó a cabo en las antiguas dependencias de la Facultad de Filosofía y Humanidades (para mayores detalles se puede consultar el artículo Flores, Chávez y Tabilo 2023), en las que encontramos tres ejemplares de este manual.

2.1.2. Entrevista

Para obtener mayores detalles respecto de la condición de producción del *Corso di lingua italiana*, así como la historia de su diseño y compilación y datos de la vida del mismo autor, el equipo investigador se contactó con los familiares del profesor Lombardo. Al cabo de un mes de búsqueda, se logró concertar una reunión virtual con dos de las hijas del autor para una entrevista. La entrevista, de carácter semiestructurada (Creswell y Creswell 2018) arrojó variada información acerca de la vida de Lombardo, como sus orígenes, sus estudios, su participación en la Segunda Guerra Mundial, su partida a Latinoamérica, su llegada a Chile y su trabajo en la Embajada de Italia e incorporación en la Universidad de Chile. A su vez, destacamos de la entrevista la información relacionada con su compromiso político social, sobre todo en dictadura en Chile. Asimismo, el equipo obtuvo información acerca del contexto de escritura del *Corso di lingua italiana*. Por ejemplo, el tiempo que le dedicó el autor a este y la motivación que tuvo al redactarlo.

2.2. Segunda propuesta metodológica

En lo que respecta al análisis del texto adoptamos, como ya se mencionara, las categorías propuestas por Lombardini y San Vicente (2015), para quienes “es fundamental el análisis minucioso de los textos en sus diferentes aspectos: estructurales, hiperestructurales, bibliográficos, tipográficos y terminológicos” (2015: 16). Nuestra investigación se enfoca en el análisis de un solo texto, a diferencia de trabajos de comparación de diversas obras que proponen los autores, pues no se encontraron documentos similares en el proceso de búsqueda. En el siguiente apartado se analizará el *Corso di Lingua Italiana* en las categorías de datos catalográficos, autor, editor, estructura, elementos peritextuales, categorías y elementos gramaticales, elementos didácticos, elementos de fonética y observaciones terminológicas. Como el texto trabajado no es una gramática propiamente tal (que es el tipo textual que trabajan Lombardini y San Vicente 2015), el análisis de la obra de Lombardo no obedece estrictamente a las categorías que los autores proponen y desarrollan. Por lo tanto, hemos adaptado estas al objeto de estudio y hemos, también, de alguna manera, enfatizado en la descripción de algunas de las secciones de nuestro texto (p.e. las lecturas que hay en él presentes). Justamente, el *Corso di Lingua Italiana* es lo que entendemos en HILACh como un *manual*, es decir, un texto breve de carácter didáctico en las que se explican contenidos específicos de carácter gramatical, léxico, temático, entre otros. Además, este tipo de texto presenta ejercicios y actividades prácticas asociadas que, en parte, pueden haber sido seleccionadas de diversas fuentes.

3. Análisis del manual

3.1. Datos catalográficos

Tabla 1: datos catalográficos del *Corso di lingua italiana: parte prima*.

Autor	Antonio Lombardo
Ciudad	Santiago

Título	Corso di lingua italiana: Parte prima
Año	1978
Tipo de texto	Manual
Número de páginas	103
Ejemplares	3
Transcripción de la primera página	Università del Cile/Facoltà di Filosofia e Lettere/Lingue Moderne/Corso di Lingua Italiana/ Parte prima/Prof. dott. Antonio Lombardo
Lengua de redacción	Las lenguas de redacción del texto son italiano mayoritariamente y algunas secciones se encuentran escritas en español como traducciones de textos para la comprensión de lecturas y glosarios.
Tipo de publicación	Publicación de circulación interna en la Universidad de Chile.

3.2. El autor

Antonio Lombardo nació en 1919 en Calabria, Italia. Tempranamente, por el trabajo de su padre (quien era ferroviario) la familia se trasladó al norte del país. Allí terminó sus estudios primarios y secundarios e ingresó a la universidad. Estudió historia, especializándose en historia antigua y se licenció en Ciencias Políticas en la Universidad de Pavía. Su formación académica incluía, además, lenguas clásicas, alemán y francés. Tuvo, por lo demás, una participación en la Segunda Guerra Mundial y terminada esta, Lombardo se trasladó a Latinoamérica. Llegó a Chile en 1948, después de un periplo por Brasil y Argentina. En primer lugar, se desempeñó como cónsul honorario de Italia en la Región del Maule; posteriormente, la Embajada de Italia en Chile lo invitó a ser parte de la fundación del Departamento de Italiano en la Universidad de Chile en 1950. Al mismo tiempo se desempeñó como profesor de italiano en el Instituto Chileno Italiano de Cultura, en la *Scuola Italiana* y la Escuela Militar y, a su vez, enseñaba italiano en medios de comunicación, como en la televisión nacional. Respecto a su carrera como profesor de italiano en la Universidad de Chile, esta se extendió por casi 30 años. En ese período dictó clases para la pedagogía en italiano, en cursos de práctica del idioma y, al mismo tiempo, impartió la asignatura de ita-

liano como idioma instrumental para diferentes programas de la Facultad. Durante la dictadura, después de la escisión de la Universidad de Chile y el Instituto Pedagógico, a principios de los años ochenta, en un ambiente social y cultural deprimido, Lombardo se vio obligado a dejar la Universidad de Chile y dedicarse a la enseñanza del idioma exclusivamente en el Instituto Chileno Italiano de Cultura. Es en este tiempo que se enfocó a ser gestor cultural en el mismo Instituto. En este espacio, fue el encargado de la movilidad estudiantil, por lo que gestionó becas para que los chilenos estudiaran en Italia. También organizó exposiciones de arte y gestionó actividades culturales, como la visita de Norberto Bobbio a Chile en 1981, en el marco de su activismo político desde el arte y la cultura. Destacamos esto último, porque durante la dictadura, Lombardo tuvo la posibilidad de trasladarse a Italia, mas no lo hizo: su socialismo lo hizo mantenerse en Chile, con un activismo político que desarrollaba desde el Instituto. En este artículo queremos destacar una de las actividades que el profesor llevó a cabo como académico en la Universidad de Chile, en un momento en el que el Departamento de Italiano estaba por desaparecer. En efecto, el material de enseñanza de la lengua italiana, como el *Corso di Lingua Italiana, parte prima*, publicado como material de estudio interno en la Universidad de Chile en 1978 es el que se dará cuenta en este artículo.

3.3. Editor

El editor del manual estudiado es la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile. Hay que hacer la salvedad de que ha existido una intensa producción interna de una serie de textos de estudio, especialmente destinados a los estudiantes de la Facultad. Estos textos se siguieron publicando cuando la Universidad de Chile dejó de impartir pedagogías y se continuó su impresión hasta entrados los años noventa. Estos textos podían ser manuales, como el *Corso* de Lombardo, pero también ediciones de textos (como el manual de latín de Ørberg); compilaciones de textos de estudio e, incluso, traducciones de obras relevantes para un curso específico (como el *Individuo total* de Spinoza), solo para dar algunos ejemplos. Este tipo de textos, muy rudimentarios

y sin registro ISBN, circulaban internamente, y solo podían comprarse en la central de apuntes de la Facultad. Creemos que es clave llevar a cabo un estudio historiográfico de esta producción textual.

3.4. Estructura

Al analizar la estructura del *Corso*, se evidencia, por una parte, que la obra no presenta ningún tipo de fe de erratas, colofón o dedicatoria; por otra parte, sí se observan notas. A su vez, por ser el texto un manual de estudio, la estructura da cuenta de una serie de lecturas con diversas temáticas que, de alguna manera, se relacionan con aspectos gramaticales y léxicos.

3.5. Elementos peritextuales

Los elementos peritextuales en el manual de estudio de Lombardo y su cuantificación relativa son 8 páginas, en total es un 7,27% de la obra. Para un mayor detalle, ver la *Tabla 2*:

Tabla 2: elementos peritextuales.

Componentes peritextuales	Número de páginas	Porcentaje en peritextos
01. portada	1	0,97%
02. índice	3	2,91%
03. páginas en blanco	4	3,88%
Total	8	7,77%

Dejando de lado las páginas en blanco, son la portada (0,97%) y el índice (2,91%) los elementos peritextuales que representan los porcentajes más altos en esta categoría. La portada (página 1) incluye el editor, la unidad académica, el título y el autor. El año y el lugar de publicación se encuentran después del índice. A su vez, el índice (p. 3) se presenta después de la portada y las páginas en blanco (es decir, es un índice *initial*). Cabe decir que no se presenta en el índice ningún elemento peritextual y en él aparecen los apartados de primer y segundo nivel

(capítulos y subcapítulos, como afirma Lombardini 2016: 10). En lo que respecta a las páginas en blanco, estas se encuentran al principio (3) y al final (1) del *Corso*.

3.6. Elementos gramaticales y categorías

Tal como mencionan Lombardini y San Vicente (2015: 18), siempre que se hallen mencionadas en un epígrafe de título y subtítulo, se deben indicar las partes canónicas del libro, en este caso, el manual. Para esto se considerarán en nuestro análisis los ámbitos: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

En lo que respecta a los elementos gramaticales y categorías en el *Corso*, estos ocupan en total 35, 25 páginas, es decir, el 34,22% de la obra. En el contexto del presente análisis, se observa, respecto al porcentaje (que se indica en la tercera columna), que la categoría más destacada es el verbo (12,62%), seguida por los pronombres (7,28%) y el adjetivo (4,37%). Ver *Tabla 3*.

Tabla 3: elementos gramaticales y categorías.

categorías y elementos	número de páginas	porcentaje en cuerpo
01. Artículo	2	1,94%
02. Adjetivo	4,5	4,37%
03. Adverbio	2	1,94%
04. Pronombres	7,5	7,28%
05. Verbos	13	12,62%
06. Conjunciones	1	0,97%
07. Preposiciones	1,5	1,46%
08. Sustantivos	3,5	3,40%
09. Interjecciones	0,25	0,24%
Total	35,25	34,22%

Nos referiremos a las categorías con mayor presencia en el *Corso*, que son el verbo, los pronombres y el adjetivo. En lo que respecta a la sección de verbos, se tratan *I verbi ausiliari* (con ejemplos con el indicativo presente con los verbos *essere* y *avere*); el uso de las *Forma im-*

personale *c’è* y *ci sono* y su uso negativo; *Alcuni usi del verbo avere; I verbi regolari* (con ejemplos con el indicativo presente con los verbos *amare, credere* y *sentire*); *Verbi in -isco* (con ejemplos con el indicativo presente con el verbo *capire*); *Il passato prossimo* (con ejemplos con los verbos *amare, credere* y *sentire*); *Uso dei verbi ausiliari* (con ejemplos con los verbos *avere, essere* y algunos usos con verbos intransitivos); nomenclaturas verbales como *Alcuni verbi di uso frequente; Il passato prossimo dei verbi ausiliari* (con ejemplos de los verbos *avere* y *essere*); *Verbi irregolari* (con ejemplos con el indicativo presente con los verbos *sapere, dare, dire* y *fare*); *Alcuni usi speciali di questi verbi*; *Il verbo stare* e el gerundio (con ejemplos con los verbos *amare, credere* y *sentire*); *Imperfetto indicativo* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire* y en una breve sección aparte se presentan cuatro ejemplos de uso con los verbos *dare, dire, fare* y *stare*); *Verbi irregolari* (con ejemplos con *andare* y *venire*, con un acápite especial con el verbo *partire*); *Verbi servili* (con ejemplos con *volere, potere* y *dovere* y algunos usos de estos tipos de verbos); *Verbi irregolari* (con ejemplos con los verbos *uscire* y *rimanere* y algunos usos de los verbos *riuscire* y *rimanere*); *Futuro indicativo* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*), así como ejemplos de contracción en lo que respecta al *Futuro contratto*; *Il condizionale* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*) así como ejemplos de contracción en lo que respecta al *Condizionale contratto*; *Il passato remoto* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*), con una nomenclatura de usos verbales: *Il passato remoto irregolare di alcuni verbi*, con una *Avvertenza pratica* respecto a la morfología verbal; *L’imperativo presente* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*), con su forma negativa, con algunas indicaciones de uso; *Il congiutivo presente* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*) e *imperfetto* (con ejemplos con los verbos *avere, essere, amare, credere* y *sentire*) y, por último, las formas verbales *Impersonali*, con ejemplos de uso y *Il “si” impersonale*, con indicaciones y ejemplos de uso.

Respecto a los pronombres, están los *Pronomi personali soggetto; La particella pronominale ne*, con las categorías “*ne*” partitivo, “*ne*” di luogo y *altri usi*; La particella pronominale *ci*, con las categorías “*ci*”

di luogo, “ci” di cosa y altri usi; La forma riflessiva (con ejemplos con verbos *lavarsi, mettersi y sentirsi*), con una nomenclatura de verbos reflexivos: *Alcuni verbi riflessivi; Relativi e interrogativi*, con las categorías *chi, che, cui, quale, quanto e che; Pronomi personale complemento*, con sus formas tónica (*diretta e indiretta*), atona (*diretta e indiretta*), así como el *Riassunto della terza persona (diretta e indiretta)*, con algunas indicaciones de uso de algunas de estas formas; *Pronomi personali composti*, con algunas indicaciones de uso de algunas de estas formas; *Pronomi personali complemento (forme enclitiche) e Indefiniti*, con ejemplos de uso.

Por último, los adjetivos, *Alcuni aggettivi di uso frequente; I dimostrativi*; usos del *Aggettivo “bello”*; *Dimostrativi di persona y Altri dimostrativi; I possessivi; I numerali (cardinali, ordinali)* y ejemplos de uso de los numerales; le sigue una sección que el autor titula *Alterazione*, que describe los siguientes adjetivos: *Accrescitivi, Dispregiativi, Diminutivi y Vezzeggiativi*; le siguen adjetivos comparativos y superlativos: *comparativo di maggioranza, comparativo di minoranza, comparativo di uguaglianza, superlativo relativo, superlativo assoluto y comparativi e superlativi alla latina e Indefiniti*, con ejemplos de uso.

3.7. Elementos didácticos

Hay que hacer la salvedad de que el cuerpo principal del *Corso* está destinado a los elementos didácticos, con un total de 74 páginas, es decir, el 71,85% de la obra. El porcentaje que se indica en la tercera columna nos muestra que el elemento más destacado es el conjunto de las lecturas, con 41 páginas, que representa un 39,81%, seguido por las preguntas de comprensión de lectura, con 10 páginas, que representa un 9,71% y los vocabularios, divididos en *Note*, que son los glosarios de las lecturas y la *Nomenclatura*, que se refiere a los listados de palabras de temáticas asociadas, por lo general, a las lecturas con 17 páginas, que representa un 16,51%. Respecto a los proverbios, asociados a las lecturas o a las nomenclaturas, no tienen, casi, presencia en el *Corso*, con solo dos ocurrencias. A propósito, ver *Tabla 4*.

Tabla 4: elementos didácticos.

Elementos didácticos	Número de páginas	Porcentaje en cuerpo
01. Historia de la lengua italiana	3	2,91%
02. Lecturas	41	39,81%
03. Datos de autores de las lecturas	0,5	0,49%
04. Glosarios relacionados con las lecturas (llamados Note)	9	8,74%
05. Preguntas de comprensión de lectura	10	9,71%
06. Ejercicios relacionados con la comprensión de lectura (traducciones, de tipo gramatical)	2	1,94%
07. Nomenclatura	8	7,77%
08. Proverbios	0,5	0,49%
Total	74	71,85%

Tal como hacíamos referencia anteriormente, el elemento “Historia de la lengua italiana” aparece como una *Introduzione*, sin embargo, es un elemento didáctico. Se compone de cuatro secciones con información general: una primera sección, *La lingua latina*, que hace una referencia acerca de la historia de la lengua latina; le sigue *Latino classico e latino volgare*, que es una distinción entre ambas variedades; la sección *Le lingue neolatine*, donde hace una presentación de las principales lenguas romances y, por último, la sección *La lingua italiana*, en donde hace una referencia a la riqueza lingüística de la Península y la consolidación de una de estas lenguas, el toscano, como la lengua estándar.

Las lecturas son: “Cantico delle creature” (Francisco de Asis) con traducción al español; “Pronunzia e scrittura” (Piero Fiorelli); “L’Italia” (s.a.); “Le porte del paradiso” (s.a.); “Il vestito meraviglioso” (Milly Dandolo); “L’usignolo” (Gabriele D’Annunzio); “I tre viaggiatori” (s. a); “Come far volare un cavallo” (s. a); “Il muflone” (Grazia Deledda); “Pippermint” (Giovannino Guareschi); “Un problema risolto” (s. a); “La casa mia” (Grazia Deledda); “Spaghetti per due” (Giuseppe Marotta); “Cinquecento lire” (Giovannino Guareschi); “Addio all’esame di stato” (Gaetano Mosca); “Il colore della cravatta” (Carlo Manzoni); “La cure delle vespe” (Italo Calvino); “Notturno romano” (Joseph von Eicker-

doff); “Paesaggio napoletano” (Alphonse de Lamartine); “Precauzione inutile” (Achille Campanile); “I golfi di Napoli e di Salerno” (da ENIT, Agenzia nazionale del turismo) y “Venezia” (Diego Valeri). Cada una de estas lecturas están dispuestas en dos formatos: seguidas de una pequeña nota biográfica del autor (en 2 casos). Por otro lado, algunas lecturas vienen precedidas de su correspondiente traducción al español (en 2 casos). A su vez, hemos detectado ejercicios breves de traducción y de cuestiones gramaticales (5 casos) asociados a las lecturas. Ver, al respecto, la *Tabla 5*.

Tabla 5: listado y tipos de lecturas.

Título y autor	Datos del autor	Traducción al español	Con palabras subrayadas cuyas definiciones están en paréntesis dentro del texto	Con palabras subrayadas que forman parte de la sección Note	Preguntas de comprensión lectora	Ejercicios de traducción y/o gramaticales
“Cantico delle creature” (F. de Asís)	no	sí	no	no	no	no
“Pronunzia e scrittura” (P. Fiorelli)	no	no	no	no	no	no
“L’Italia” (s.a.)	no	no	no	sí (sin sección Note)	no	sí
“Le porte del paradiso” (s.a.)	no	no	no	sí	sí	no
“Il vestito meraviglioso” (M. Dandolo)	no	no	sí	no	no	no
“L’usignolo” (G. D’Annunzio)	no	sí	no	no	sí	sí
“I tre viaggiatori” (s.a.)	no	no	no	sí	sí	no
“Come far volare un cavallo” (s.a.)	no	no	no	sí	sí	no
“Il muflone” (G. Deledda)	sí	no	sí	no	sí	sí
“Pippermin” (G. Guareschi)	no	no	sí	no	sí	no
“Un problema risolto” (s.a.)	no	no	no	sí	sí	no
“La casa mia” (G. Deledda)	no	no	no	sí	no	no
“Spaghetti per due” (G. Marotta)	no	no	no	sí	sí	sí

“Cinquecento lire” (G. Guareschi)	no	no	no	sí	sí	no
“Addio all'esame di stato” (G. Mosca)	no	no	no	sí	sí	no
“Il colore della cravatta” (C. Manzoni)	no	no	no	sí	sí	no
“La cure delle vespe” (I. Calvino)	sí	no	no	sí	sí	sí
“Notturno romano” (J. von Eickerdoff)	no	no	no	no	no	no
“Paesaggio napoletano” (A. de Lamartine)	no	no	no	no	no	no
“Precauzione inutile” (A. Campanile)	no	no	no	sí	sí	no
“Il golfi di Napoli e di Salerno” (ENIT, Agenzia nazionale del turismo)	no	no	no	no	no	no
“Venezia” (D. Valeri)	no	no	no	no	no	no

Respecto a las nomenclaturas en el *Corso* se presentan cuestiones de conversación, nombres y verbos. La organización se da de la siguiente forma, a saber: *Forme di saluto y cortesia* (54 entradas); *Un primo aiuto alla conversazione* (38 entradas); *Espressioni di uso frequente* (22 entradas); *Le stagione, la settimana, i mesi* (23 entradas); *La famiglia* (14 entradas); *Stato civile* (14 entradas); *La salute* (12 entradas) (26 entradas); *La casa* (34 entradas); *I colori* (12 entradas); *I fiori* (15 entradas); *Cibi e bevande* (62 entradas); *Il corpo umano* (50 entradas); *Caratteristiche fisiche* (19 entradas); *L'Università* (15 entradas); *Le Facoltà* (23 entradas); *Le professioni* (13 entradas); *La città* (8 entradas); *Edifici pubblici* (15 entradas); *Negozi* (27 entradas); *I viaggi* (17 entradas).

3.8. Elementos de fonética

En lo que concierne a los elementos de fonética (*Elementi di fonetica*), el *Corso* se estructura en seis secciones: en primer lugar, *Alfabeto italiano*, donde se presenta el alfabeto con 21 letras (con 5 vocales y 16 consonantes). Se menciona, además, la particularidad de los elementos

fonéticos (con su correlación grafemática) que solo se usan en palabras de origen extranjero. A su vez, se hace referencia a los grafemas españoles <ch>, <ll> y <ñ> que tienen una correlación fonemática mas no grafemática. En segundo lugar, se encuentra *Principali particolarità fonetiche*, en la que se explican, por ejemplo, las consonantes dobles que se articulan de forma reforzada o las particularidades fonológicas y grafemáticas que pueden ser problemáticas para el aprendiente hispanoparlante. Le sigue en esta sección unos ejercicios de aplicación de las reglas de pronunciación (*Esercizio di applicazioni delle regole di pronunzia*). En tercer lugar, le sigue el *Accento*, con la explicación de uso de los dos tipos de acento (*acuto* y *grave*). En cuarto lugar, se presentan los cambios fonéticos característicos del italiano, como: *Elisione (apostrofo)*, *Troncamento*, así como las reglas de la *Divisione in sillabe*. Por último, se presenta la breve sección *Exclamativo e Interrogativo*, en donde se hace referencia a las convenciones ortográficas para el uso de las respectivas marcas. Le sigue a esta sección una lectura (“Pronunzia e scrittura” de Piero Fiorelli), y nomenclaturas (*Forme di saluto y cortesia*; *Un primo aiuto alla conversazione* y *Espressioni di uso frequente*), ya mencionadas anteriormente.

Tabla 6: elementos de pronunciación y ortografía.

Elementos de pronunciación y ortografía	Número de páginas	Porcentaje en cuerpo
01. El alfabeto italiano	0,5	0,49%
02. Particularidades de pronunciación en italiano	1	0,97%
03. Ejercicio (de aplicación de las reglas de pronunciación)	1	0,97%
04. Acento	0,5	0,49%
05. Descripciones de fenómenos de pronunciación (elisión, apocopes, divisiones en sílabas)	1	0,97%
06. Exclamativo e Interrogativo	0,25	0,24%
Total	4,25	4,13%

3.9. Observaciones terminológicas

El estudio de las observaciones terminológicas en el presente estudio no obedece al esquema propuesto por Lombardini San Vicente (2015), puesto que el trabajo comparativo con manuales de enseñanza y aprendizaje de la lengua italiana en Chile está aún por hacerse (por lo que “la terminología dedicada al verbo se ha reconstruido teniendo en cuenta las diferentes y abigarradas clasificaciones modo-temporales” 2015: 19). Por ahora, lo que presentaremos se limita estrictamente a “los epígrafes recogidos en la estructura de la obra” (*ídem*), por lo que se “reconstruye la terminología utilizada para cada una de las partes de la oración y para los contenidos lingüísticos en general” (*ídem*).

3.10. Variedad de textos y secuencia didáctica

El *Corso* tiene dos grandes apartados: uno dedicado a la fonética (I) y otro dedicado a la morfología (II), que es el más extenso. El índice es inicial y, si bien se presenta una “introducción”, esta no obedece a una introducción propiamente tal, sino que explica la tipología de la lengua italiana, así como también incluye una breve revisión de la historia de la lengua italiana, por lo que forma parte de los elementos didácticos del *Corso*.

Desde un punto de vista gráfico, hay que hacer la salvedad de que el *Corso* está íntegramente escrito a máquina de escribir, por lo que no hay un trabajo de edición profesional. Esto hace que no se puedan considerar aspectos formales de la edición. No obstante aquello, podemos decir que en el *Corso* se presentan listados léxicos y de sintagmas con equivalencias entre paréntesis y hay ejercicios de completación que poseen un diseño acorde. Asimismo, se observan dichos y frases hechas del italiano en columnas con traducciones, ejercicios de morfología presentados en columnas en italiano y con traducción al español, paradigmas gramaticales en columnas con sus equivalencias en español, listados de preguntas con espacio punteado para las respuestas. En lo que concierne a las lecturas, el *Corso* presenta dos tipos de formatos: unas con palabras subrayadas, palabras que luego forman parte de la sección *Note* y otras

con palabras subrayadas cuyas definiciones en paréntesis se encuentran dentro del mismo texto. Las preguntas de comprensión de lectura están numeradas. Los epígrafes se encuentran escritos con letra mayúscula y subrayados y los subtítulos en letra minúscula y también subrayados. Es importante señalar que la naturaleza de la obra de Lombardo es pedagógica y por consiguiente se dispone didácticamente.

3.11. Caracterización fuentes e influencias

El *Corso* no ha sido estudiado, hasta donde sabemos, por ninguna escuela, tradición o autor, por lo que con este estudio estaríamos, dicho sea de paso, presentándolo dentro de la comunidad de especialistas en historiografía de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua italiana. En relación con las fuentes utilizadas por Lombardo, aún es este un campo que no ha sido estudiado, sobre todo, porque nos queda investigar los manuales de enseñanza de italiano como segunda lengua que se utilizaron en la Universidad de Chile hasta finales de los años setentas. Es esta una investigación que queda, entonces, por llevar a cabo. Por último, por las mismas razones antes mencionadas, no hemos podido corroborar si el *Corso* de Lombardo ha sido la base o intertexto de manuales similares a posteriori. También es esta una investigación que nos queda por hacer.

4. Consideraciones finales

Cabe destacar que el *Corso* de Lombardo, el que hemos catalogado como un *manual*, tiene un especial valor por dos aspectos, principalmente: en primer lugar, por el contexto de producción en el que nuestro autor redactó el *Corso*; es decir, en dictadura y con el cierre inminente de la Pedagogía en Lengua Italiana y la breve apertura de un programa de Bachillerato en Lengua Italiana. En segundo lugar, dentro de este contexto, inferimos que no debió de existir un manual *ad hoc* para la enseñanza de lengua italiana para estudiantes de educación superior en la Universidad de Chile. Por estas dos razones, el valor del *Corso* es

tanto histórico como didáctico. Es un trabajo manual, solitario, de largo aliento, en un contexto absolutamente adverso.

Por otro lado, gracias a la metodología propuesta por Lombardini y San Vicente (2015) y Lombardini (2016) y aplicada al análisis del *Corso*, se evidencia claramente que su estructura corresponde a un manual de enseñanza de italiano como segunda lengua, puesto que al examinar las diferentes partes que componen la obra son los elementos didácticos los que ocupan un lugar preponderante.

Por último, consideramos relevante identificar la o las posibles teorías lingüísticas y la propuesta didáctica subyacente en el *Corso*, así como la metodología de enseñanza de segundas lenguas que puede identificarse a lo largo de este manual, tareas que exceden los propósitos de este artículo, pero que son necesarias para tener un panorama cabal de lo que es un manual de estas características.

Bibliografía primaria

LOMBARDO A. 1978, *Corso di lingua italiana: Parte prima*. Santiago de Chile, Universidad de Chile

Bibliografía crítica

BOBADILLA F.; SORIANI R. 1983, “Presencia de Italia en la cultura de Chile”, *Revista Chilena de Humanidades* 4, 81-92.

CRESWELL J.W. 2018, *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles, SAGE Publications.

FLORES C.; CHÁVEZ S.; TABILO X. 2023. “Acercamiento a la enseñanza del italiano en la Universidad de Chile: una perspectiva histórica”, *Signo y Seña* 43, 30-49.

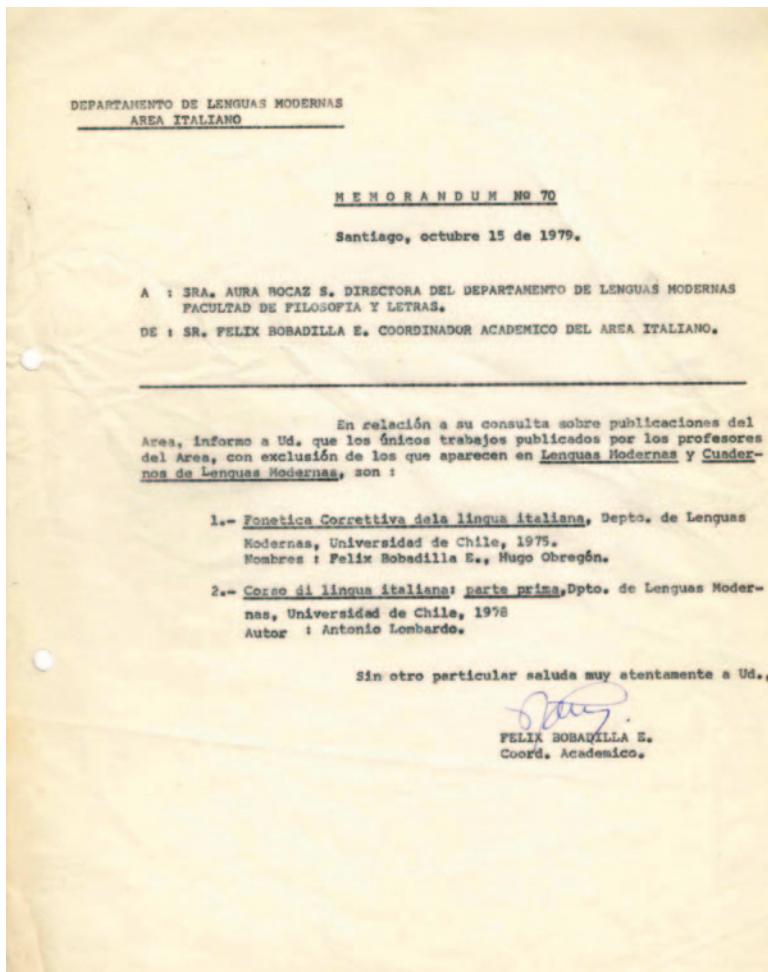
LOMBARDINI H. 2016, *Gramáticas de español para italófonos (1801-1875): Catálogo crítico y estudio*, Bologna, Clueb.

LOMBARDINI H.; SAN VICENTE H. 2015, *Gramáticas de español para italófonos (siglos XVI-XVIII)*, Münster, Nodus Publikationen.

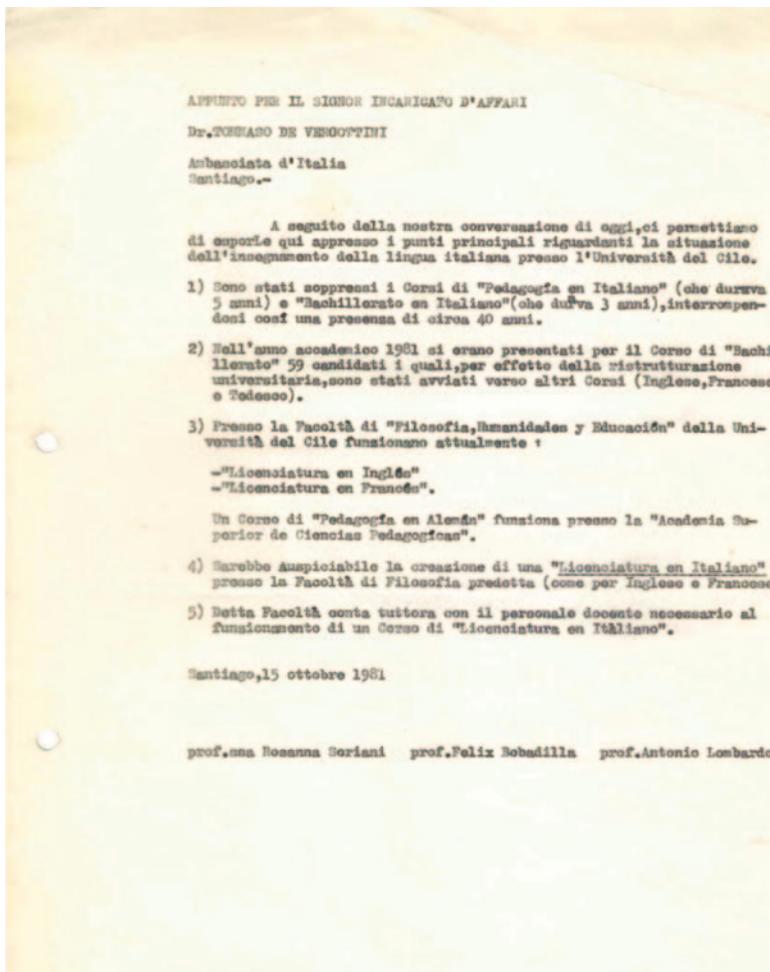
MATSUDA P.K. 2012, “Historiography”, C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-6. UK: Wiley-Blackwell.

- SMITTH R. 2016, “Building ‘Applied Linguistic Historiography’: Rationale, Scope and Methods”. *Applied Linguistics*, 37, 1, 71-87.
- VIVANCO H. 2016, “Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile”, Universidad de Chile, *Lenguas Modernas*, 47, 115-135.

Anexo 1



Anexo 2



IV. Traducciones, traductores y autores

Renata Adriana Bruschi, *Avatares de una italianista en La Plata. Alma Novella Marani (1922-2002)*

Cesáreo Calvo, *Las traducciones al español del Nuovo Galateo de Melchiorre Gioia*

Marco Cipolloni, *Retraducidos del italiano: los expulsos hispanoamericanos y su exilio entre lenguas como Padres (espirituales y editoriales) del nation building republicano y del coleccionismo americanista*

Macarena Escobar, *Fuentes Italianas en la España decimonónica: recepción de la obra de Ángela Grassi en España*

Moisés Llopis, Soledad Chávez, *Las notas del traductor en una traducción de Lo demoniaco nell'Arte de Enrico Castelli por Humberto Giannini*

Paola Mancosu, *Sobre la historia de las traducciones de Gramsci en España (1937-1975)*

Raffaella Tonin, *Di pseudonimi e paratesti: Juan Antonio de las Casas, Juan Rivera e Max Doppelheim, traduttori del Dei Delitti e delle pene in spagnolo*

Julieta Zarco, *A propósito de las observaciones de Filippo Salvatore Gilij acerca de la lengua general de los incas*

Avatares de una italianista en La Plata

Alma Novella Marani (1922-2002)

Renata Adriana Bruschi

Universidad de Bolonia

RESUMEN: En el ámbito de la italianoística en la Universidad de La Plata (Argentina) en el siglo XX, Alma Novella Marani (1922-2002) ocupa un lugar de gran relieve, debido a su actividad docente y a las investigaciones realizadas. Sobre la base de documentos conservados en el Fondo Marani de la Biblioteca Malatestiana (Cesena) y en el Fondo Silone de la Biblioteca della Fondazione di Studi Storici Filippo Turati (Firenze), este estudio se propone reconstruir el contexto en que se forma la investigadora italoargentina y en el cual desarrolla su actividad docente. La cuestión del método crítico utilizado en sus monografías es abordada a partir de algunas observaciones sobre los textos mismos. Se propone el nombre de la filóloga Franca Ageno (1913-1995) como autora de algunas páginas manuscritas, conservadas en Cesena y catalogadas como anónimas.

PALABRAS CLAVE: Anna Novella Marani, italianoística, italiano en Argentina, investigación de archivo

ABSTRACT: In the field of Italian studies at the University of La Plata (Argentina) in the twentieth century, Alma Novella Marani (1922-2002) occupies a place of great relief, due to her teaching activity and the investigations carried out. Based on the documents preserved in the Marani Fund of the Malatestiana Library (Cesena) and in the Silone Fund of the Library of the Filippo Turati Historical Studies Foundation (Florence), this study aims to reconstruct the context in which the Italian-Argentine investigation was formed and what the teacher's activity is all about. The question of the critical method used in his monographs is approached starting from some observations on the same texts. The name of the philologist Franca Ageno (1913-1995) is proposed as the author of some manuscript pages, preserved in Cesena and catalogued as anonymous

KEYWORDS: Anna Novella Marani, italianist, italian in Argentina, archive investigation

1. Introducción

En el panorama de la italianística en Argentina durante el siglo XX, Alma Novella Marani (1922-2022), crítica literaria, profesora y traductora, pertenece al reducido grupo de los primeros académicos, nacidos en Italia, formados en el país sudamericano, activos en el ambiente cultural local y a la vez estrechamente vinculados con escritores e investigadores italianos¹.

El presente estudio ofrece un primer acercamiento a su labor crítica, con el propósito de resaltar su obra de difusión del idioma italiano y de las obras literarias italianas en Argentina, siendo este un primer aporte dentro del marco del proyecto de investigación anunciado en el congreso LITIAS 2023². Las informaciones que se han reunido tienen su origen en valiosos testimonios conservados en el Fondo Marani, de la Biblioteca Malatestiana (Cesena) y en el Fondo Silone de la Biblioteca della Fondazione di Studi Storici Filippo Turati (Firenze). Los dos archivos permiten reconstruir las líneas principales de su actividad académica, que cobran mayor profundidad cuando se cruzan los datos biográficos con los documentos conservados en los archivos de la Universidad Nacional de La Plata, los ensayos publicados, las informaciones encontradas en las numerosas reseñas o las notas periodísticas que la profesora seleccionó y conservó durante su vida. La Malatestiana posee el legado testamentario de Alma Novella Marani a la biblioteca de su ciudad natal. La biblioteca florentina, por su parte, conserva epístolas que la estudiosa dirige a Ignazio Silone desde 1961 hasta pocos meses antes del fallecimiento del escritor italiano, ocurrido en el 1978. Este lapso temporal coincide con algunos momentos centrales de su actividad docente en La Plata. Por último, para trazar el panorama de la enseñanza del italiano y

¹ Agradezco al Profesor Hugo Francisco Bauzá por su amabilidad en leer estas páginas antes de su publicación.

² Presentación del proyecto en LITIAS, febrero 2023.

de la literatura italiana en la Universidad de La Plata, las fuentes consultadas son el repositorio online Memoria Académica UNLP FaHCE y el Archivo Histórico de la Sociedad Dante Alighieri de Roma.

2. Los estudios de italiano en la Universidad Nacional de La Plata en el s. XX

En lo que se refiere a la italiano en la ciudad de La Plata, la capital de la provincia de Buenos Aires fundada en 1882, cabe destacar que desde sus orígenes la presencia de italianos fue nutrida al punto tal de justificar en 1896 la creación de una escuela bilingüe italiana, que lleva aún hoy el nombre de Instituto de Cultura Itálica. El comité de la Sociedad Dante Alighieri se funda en el año 1900³. Por otra parte, la Universidad Nacional de La Plata se creó en 1905, en virtud de la Ley Convenio 4699, que confirió rango nacional a la preexistente Universidad Provincial. En ella operaron algunos docentes italianos, entre ellos Leopoldo Longhi di Bracaglia, catedrático de griego y latín desde 1906. Durante los primeros años, las carreras humanísticas formaron parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Con la reforma del año 1920, se instituye la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y por ende se emanan nuevos Estatutos que destacan la importancia de capacitar los estudiantes en metodologías aptas para realizar investigaciones. En palabras de Ricardo Levene (1885-1965), decano la Facultad desde 1920 y Profesor de Sociología e Historia, la nueva reforma es un “ensayo tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional” (Levene 1921: 520).

Cuando Levene eleva su *Memoria al Rector de la Universidad* en febrero del 1921, escribe

No obstante la brevedad del tiempo transcurrido desde que las nuevas autoridades asumieran el gobierno de la Facultad, ha sido intensa la labor

³ Las informaciones sobre el comité Dante de La Plata se encuentran en el Archivio Storico de la Società Dante Alighieri de Roma, con documentos principalmente de carácter administrativo.

desplegada para renovar y ampliar el plan de estudios, orientar la enseñanza y establecer los primeros seminarios, organizar sobre nuevas bases la crítica y práctica pedagógica, integrar el personal docente, dar comienzo a los cursos libres y fijar los principios que caracterizarán la extensión universitaria, revisar el presupuesto, disponer las publicaciones, etc., y otros puntos más, que constituyen en conjunto un sistema orgánico de reformas recibidas con adhesión por profesores y alumnos. [...] No se ha abrazado un plan ideal e impracticable [...] se ha aspirado a orientar la enseñanza hacia otros rumbos, que son antiguos en los institutos superiores de Europa y constituyen una innovación entre nosotros. (Levene 1921: 516)

El plan de estudios en la facultad de Letras, aprobado el 15 de diciembre de 1920, presenta un panorama bastante variado de saberes, donde resalta en cuanto inusual la presencia de asignaturas del área biológica y de la psicología, una prueba más de su carácter innovador. Por lo que se refiere a la literatura italiana, su estudio queda incluido en el programa de literatura de Europa Meridional y entre los años '30 y '40 la asignatura estuvo a cargo de Rafael Alberto Arrieta (1889-1968)⁴. A partir del 1922, según consta en la *Memoria* que Levene redacta, funciona la sección de idiomas vivos (francés, inglés y alemán) con cursos abiertos a los estudiantes de todas las Facultades⁵. Es menester enfatizar la ausencia de enseñanza del idioma italiano, lo que se puede poner en relación con el debate abierto hacia finales del siglo anterior y todavía candente en torno a los flujos migratorios italianos y la escolarización. El artículo 21 del Estatuto aclara que podrán ser habilitados solamente los cursos de doctorado “cuyo desempeño no importe aumento en los gastos de la Facultad” (Levene 1921: 540). Respecto a las asignaturas, el plan de estudios prevé: El título de Profesor en Letras corresponde al que hubiese aprobado en la Facultad: 1 Biología (un semestre) o Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso (un semestre), 2 Psicología, 3 Composición, Teoría y Práctica, 4 Historia Argentina, 5 Lógica, 6 Di-

⁴ La Memoria Académica, Repositorio institucional FaHCE registra los programas de Literatura de Europa Meridional de Arrieta, pero no permite su consultación en línea.

⁵ El dato se lee en la *Memoria* escrita por Ricardo Levene en mayo del 1922 e incluye pocas noticias sobre el a.a. en curso (Levene 1922: 492).

dáctica General, 7 Práctica Pedagógica y Metodología Especial, 8 Introducción a la Filosofía, 9 Historia de la Civilización Contemporánea, 10 Literatura Argentina y de la América Española, 11 Literatura Castellana, 12 Literatura de la Europa Meridional, 13 Literatura de la Europa Septentrional, 14, 15 y 16 Latín (tres cursos a cuatro horas semanales) 17 y 18 Elementos de Griego (dos cursos a 4 horas semanales) 19 y 20 Lectura y comentario de textos literarios. 21 Seminario.

Este plan fue modificado en sucesivas ocasiones. En 1926 se eliminaron algunas asignaturas entre ellas Biología y Fisiología. En 1929 se crea el profesorado para el estudio de la lengua y literatura francesa e inglesa. Desde 1935 empieza a funcionar el Instituto de Investigaciones Literarias. No se han encontrado datos sobre cursos para formar profesores de italiano en los años '30 y '40, en las *Memorias* consultadas. De todas formas, entre los trabajos comparatistas que traen a colación obras italianas, se puede citar la tesis doctoral de Alzina Rosa Borzoni de Giacosa, *Víctor Alfieri y el teatro clásico argentino*, presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata en 1933. Una pesquisa pormenorizada, en el marco del proyecto de investigación propuesto en LITIAS 2023, permitirá rescatar mayores datos sobre el contexto académico precedente al período de estudios y de docencia de Alma Novella Marani.

3. Alma Novella Marani, formación inicial

Alma Novella Marani, tras egresar del Colegio Normal, cursa la carrera de Letras en la Universidad Nacional de La Plata, siguiendo el plan de estudios reformado en 1938, en virtud del cual se debían aprobar 21 asignaturas en tres o cuatro años. Además, el estudiante de Letras podía completar su formación con los cursos del Doctorado, cursando tres asignaturas (Historia del arte, Filología castellana y Literatura contemporánea) y presentando una tesis. Las materias de la carrera son: 1 Psicología; 2 Composición y gramática; 3 Historia argentina; 4 Lógica; 5 Didáctica general; 6 Historia de la civilización antigua; 7 Estética; 8 Literatura argentina y de la América española; 9 Literatura castellana; 10 Literatura de la Europa meridional; 11 Literatura de la Europa septen-

trional; 12 Literatura griega y latina; 13, 14 y 15 Latín (tres cursos a, cuatro horas semanales); 16 y 17 Griego (dos cursos a cuatro horas semanales); 18 y 19 Lectura, y comentario de textos literarios; 20 Seminario; 21 Metodología especial y práctica de la enseñanza.

La joven estudiante se recibe en 1944 con el título de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras. Sucesivamente, en 1949 obtiene el Doctorado en Letras con una investigación sobre Pascoli, cuyo director de tesis fue Ángel Battistessa (1902-1993). La serie Monografías y Tesis, publicadas por el Instituto de Investigaciones Universitarias de la Universidad de La Plata, inaugura la colección de ensayos con su tesis *La Poesía de Giovanni Pascoli*, aparecida el mismo año de la discusión. En las páginas finales del libro, se encuentran algunas informaciones sobre el Instituto de Investigaciones Literarias, dirigido por Arturo Cambours Ocampo (1908-1996), a saber, el índice de los cuatro números editados del *Boletín* en forma no continuativa entre 1937 y 1949 y los títulos de las conferencias dictadas por docentes o estudiantes en el año que estaba finalizando. Ni los artículos de la revista ni los títulos de las conferencias abordan temáticas relativas a la cultura italiana. Si bien la publicación de Marani sobre Pascoli pueda parecer en esos años un *unicum*, puesto que es un autor italiano, el tema guarda relación con el interés hacia la poesía de fines siglo XIX y con el modernismo cultivados entonces por Arturo Cambours Ocampo, Gherardo Marone (1891-1962), Rafael Alberto Arrieta (1889-1968), académicos de inicio del siglo XX. Una nota en la cara posterior de la portada aclara que:

Este trabajo fué la Tesis presentada por la profesora señorita Alma Novella Marani en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, para obtener el título de Doctora en Letras. El tribunal examinador resolvió, el 16 de junio de 1949, calificarlo como sobresaliente y aconsejar su publicación.

El currículum de estudios de Marani se completa en 1953, cuando obtiene el título de Traductora Pública, en francés e italiano, emitido por la Escuela Superior de Lenguas Vivas. No se trata de un curso universitario. El plan de estudios de la Escuela, creada en 1950, estuvo articulado sobre seis asignaturas y estaba destinado a favorecer el conocimiento de los idiomas considerados necesarios para acceder a la bibliografía cien-

tífica en los diversos saberes promovidos en las diversas Facultades. La escuela tuvo breve existencia pero la Universidad mantuvo constante la atención hacia la enseñanza de idiomas extranjeros, reorganizando los cursos de idiomas⁶.

Todos estos momentos de su formación inicial quedan documentados en los diplomas y certificados conservados en la Biblioteca Malatestiana. A los documentos ya citados, se deberá agregar el diploma de catequista obtenido en 1944, detalle que nos permite vislumbrar otro aspecto de su personalidad y de los intereses que Marani cultiva durante toda su vida.

El currículum de estudios, necesario para entender su compromiso hacia la investigación, es a la vez una prueba del clima que se respira en los claustros de La Plata. El enfoque metodológico inicial, propugnado por Levene en la reforma del 1920, enfatiza el antidiogmatismo y el interés por favorecer en los estudiantes las “aptitudes” – expresión usada por Levene – para la investigación:

La innovación fundamental adoptada consiste en la de los métodos de investigación que transforman las aulas en talleres de trabajo, aprendiéndose a hacer la búsqueda del documento, a aplicar los procedimientos de la crítica para depurarlos, a ensayar la síntesis y a exponerla en fin. (Levene 1921: 521)

La *Memoria* contiene asimismo indicaciones metodológicas, que en buena medida quedan válidas en los años siguientes.

Cada núcleo de asignaturas afines – Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia y Letras – tendrá un lector de textos fundamentales y originales, desempeñado por un egresado o jefe de seminario. Su función consiste en la lectura y comentario de aquellas obras que sirven de base a la exposición del profesor y cuyo conocimiento directo – y no por mera alusión o referencia de citas – debe poseer el estudiante. La actitud de los alumnos en tales clases prácticas tampoco es de simple espectante. Debe formar su carpeta de trabajos, con las glosas, fichas, comentarios y observaciones realizadas, presentándola al profesor. (Levene 1921: 522)

En este contexto, es oportuno precisar que la Universidad de La Plata, en sus primeras décadas, contaba con una biblioteca reducida, que

⁶ Para un cuadro completo sobre los estudios de idiomas en la Universidad de La Plata, se remite a Silvia Finocchio (2001: 91-98).

en lo relativo a la cultura italiana fue enriqueciéndose con las sucesivas compras y además con los legados de Pascual Guaglianone (1882-1938), pedagogo y docente en La Plata de historia de las religiones, y Ángel Licitra (1870-1929), profesor, crítico literario, conferencista y director del Instituto de Cultura Itálica. Resulta interesante la presencia en La Plata en 1927 de Arturo Farinelli, quien dictó tres conferencias en la universidad, “Amor y romanticismo” el 30 de abril, “El romanticismo y la muerte” el 2 de mayo y “El sueño en la vida y en la poesía romántica” el 6 de mayo⁷. El Romanticismo y sus implicancias en el Río de la Plata son posteriormente tema de dos artículos firmados por Farinelli y publicados en Argentina algunos años después. El primer texto aparece en el diario *La Nación* con el título *Los románticos de la Argentina y Lord Byron* en 1937, retomando ideas presentadas en las conferencias dictadas en La Plata. En 1944 el segundo texto aparece publicado en la revista *Logos* dirigida por Á. Battistessa quien traduce al castellano el ensayo publicado en Italia por el autor a su regreso en Roma en 1928. El Romanticismo es, en fin, el tema sobre el que la investigadora trabaja en los años '80, cuando el profesor Giuseppe Bellini (1923- 2016) la invita a colaborar en un ambicioso proyecto editorial que reúne aportes de numerosos investigadores bajo el título *Historia de la literatura hispanoamericana*, para el editor Alhambra de Madrid. La recepción de los artículos, lamentablemente, se demoró y la edición no llegó a concretizarse. El texto escrito por Alma Novella Marani se conserva en Milán y en Cesena⁸.

A propósito de Farinelli en Argentina, tema abordado por Nicolás Dornheim y Belén Bistué (2017), su influencia fue determinante en el comparatismo argentino y entre sus discípulos se debe considerar a Ángel Battistessa, profesor de Marani cuando cursa el doctorado.

⁷ Noticias de la facultad. Humanidades [La Plata, 1921], 1927, 16, p. 371.

⁸ Agradezco la profesora Patrizia Spinato Bruschi por la noticia referida al archivo Giuseppe Bellini. Se está tomando en cuenta la posibilidad de publicar el texto sobre el Romanticismo, como homenaje póstumo a la estudiosa.

4. La actividad académica

¿Qué posibilidades para desempeñarse como profesora universitaria ofrece la Universidad de La Plata, una vez que Alma Novella Marani consigue su doctorado promediando el siglo XX? ¿Qué otras universidades habían ya habilitado cursos de literatura italiana? En la Universidad de Buenos Aires la primera cátedra de Literatura Italiana se remonta al 1940 y la ocupa Gerardo Marone (1891-1962). En La Plata, hay que esperar hasta la reforma universitaria del 1953 para la activación de un curso específico de Literatura Italiana. Para ese entonces, ella hace valer la formación acorde a la asignatura y su incipiente experiencia docente, a las cuales suma el conocimiento del idioma italiano, fundamental para la lectura directa de las obras literarias. Sin embargo, la competencia comunicativa en italiano no constituía en ese momento un requisito necesario para ocupar la cátedra de Literatura Italiana⁹. No habiendo aún encontrado documentación en italiano relativa a los años '40 y '50, producida por Marani, poco se puede inferir sobre su nivel expresivo en su idioma materno. Como es sabido, llega en Argentina en 1926, de lo cual se desprende que su escolarización se cumple en su país de adopción. Queda por averiguar si en un registro familiar y en ciertos momentos de su vida social recurría al italiano o al dialecto. Se puede afirmar que para ella es constante la práctica de lectura y análisis de obras literarias en italiano, ya desde el trabajo de tesis dedicado a Pascoli. La aclaración podría parecer redundante, pero es necesario recordar que el conocimiento del idioma no es requisito para cursar la asignatura inicialmente.

Desde 1953, pues, la carrera de Letras ofrece un nuevo plan de estudios articulado en veintiocho asignaturas, distribuidas en cinco años de estudios. Visto en su conjunto, el nuevo currículum mantiene una fuerte formación en letras clásicas, con cuatro anualidades de Latín y Griego.

⁹ Alma Novella Marani escribe sus ensayos mayoritariamente en castellano, inclusive las cartas enviadas a Ignazio Silone. La asignatura Literatura Italiana en la UNLP se dicta en el idioma local. Tomando como base los testimonios de María Teresita Minellono, quien fue su asistente de trabajos prácticos en La Plata hasta el 1983 y participó en noviembre del 2022 al Seminario Internacional organizado por el CISEM – CNR en Milán, para las clases de Literatura Italiana los estudiantes leían textos traducidos por estudiantes avanzados o asistentes de la materia.

En lo que se refiere a la cultura de la América hispánica, el plan contempla dos asignaturas anuales de Literatura Argentina y una de literatura iberoamericana. Respecto al conocimiento de las literaturas europeas, se cuentan tres anualidades de Literatura Española, mientras que las otras literaturas nacionales europeas (la italiana, la francesa, la alemana y la inglesa con su anexo de literatura norteamericana) prevén cada una un solo examen anual. Literatura Italiana, impartida por Bruno Luis Carpineti entre 1953 y 1961, era disciplina anual abordada por los estudiantes en el segundo año¹⁰.

Sucesivamente, la reforma del 1963, sin modificar radicalmente la configuración general de las asignaturas, introduce la posibilidad de obtener la licenciatura en Letras aprobando 25 exámenes y presentando una tesis, o bien obtener el título de Profesor en Letras, sumando dos exámenes de didáctica y pedagogía a las 25 asignaturas ya mencionadas. La literatura italiana mantiene su carácter de asignatura anual, el orden de los cursos debe solo tener en cuenta la correlatividad de las materias¹¹. Sería interesante saber a partir de qué fecha el acuerdo entre los gobiernos argentino e italiano permite la presencia en La Plata de un lector en la universidad.

No es simple dar cuenta de su intensa actividad docente, es probable que ésta se haya iniciado en las aulas de algún Colegio secundario platense. El nombramiento en la comisión de exámenes en el año 1959 confirma su presencia en el Colegio Nacional y lleva a suponer que ya dictaba clases de Lengua. María Teresita Minellono, quien la conoció en 1966 mientras cursaba Literatura Italiana, atestigua que en esos años Marani se desempeñaba todavía como docente en algunos colegios secundarios de La Plata.

¿Cuáles fueron entonces las materias dictadas por ella y en cuáles instituciones? Un primer análisis de la documentación, relativa al Comité Dante Alighieri de La Plata entre 1900 y 1989, nos lleva a excluir que haya sido docente de Italiano. De todas formas, su nombre aparece mencionado en la documentación conservada en el Archivo Histórico de la Sociedad Dante Alighieri de Roma, con referencia a las celebra-

¹⁰ <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.83/pl.83.pdf>>

¹¹ <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.85/pl.85.pdf>>

ciones por el sexto centenario de Francesco Petrarca del 1974. Para la ocasión, Alma Novella Marani participa en el programa de extensión cultural de la Asociación Dante Alighieri, con dos disertaciones sobre Petrarca y la cultura de su época.

Sería interesante disponer de datos completos sobre sus primeras experiencias de enseñanza en el ámbito universitario, que podrían haber empezado siendo ella aún estudiante. Si así fuera, se podría completar el perfil de sus actividades docentes. Por el momento, algunas referencias remiten al curso de Didáctica especial y práctica de la enseñanza de letras¹². Un recorte del diario *El Día* de La Plata contiene un hecho que pone de manifiesto el clima político de la época. En el año 1955, cuando las fuerzas armadas acaban de derrocar Juan Domingo Perón, su nombre aparece entre los apellidos de profesores que han quedado cesantes de sus cátedras. El hecho referido es un síntoma de las tensiones imperantes en la sociedad local en esas décadas. De todas formas, pasadas las primeras agitaciones, bajo el gobierno democrático de Frondizi, Marani logra reincorporarse al cuerpo docente de la Universidad de La Plata. Un certificado nos informa sobre su nombramiento como Profesora Adjunta de Literatura Italiana el 16 de diciembre del 1960¹³. Cuando toma contacto en 1961 con Ignazio Silone, escritor abruzés al que se había acercado, como declara en una carta, tras leer una traducción chilena de *Pane e vino*, ella había recién regresado de un viaje a Italia. No ha sido aún hallada la documentación que permita confirmar las circunstancias de tal viaje, si bien es probable que haya sido subvencionado por alguna institución¹⁴. Nuevos documentos que serán examinados en el desarrollo del proyecto permitirán precisar el contexto del viaje. Para profundizar este punto, se podría integrar la investigación con los datos del Archivo Storico Diplomatico (Roma), cotejando los documentos relativos a los intercambios de docentes y a las becas otorgadas por el go-

¹² El repositorio institucional FaHCE de la UNLP registra los programas de la asignatura, dictada por Alma Novella Marani, en los años 1953, 1954, 1955, 1960, 1962 y 1975, pero no es posible consultar el contenido del programa.

¹³ El documento se conserva en el Fondo Marani.

¹⁴ No ha sido aún hallada la documentación que permita confirmar las circunstancias de tal viaje, si bien es probable que se trate de una beca. Diversas fotografías conservadas en Cesena permiten conocer algunas etapas del este.

bierno italiano. Asimismo sería útil acceder a los archivos de instituciones argentinas que en esos años financiaban actividades de docentes en el exterior. En Cesena, quedan diversas fotografías que permiten conocer algunas de las etapas¹⁵.

La correspondencia entre Silone y Marani empieza en 1961 y es bastante fluida. En esos años la profesora está abocada a completar su ensayo sobre el escritor italiano, que será publicado con el título *Narrativa y testimonio: Ignazio Silone* por el editor Nova en 1967. La publicación de la monografía por parte de un editor de Buenos Aires representa una ventaja en términos de su difusión. A diferencia de los precedentes libros, incluidos en los catálogos editoriales de la Universidad de La Plata y editados en número reducido de copias, este ensayo llega a un público más vasto en un momento en que la narrativa siloniana se había vuelto popular entre los lectores argentinos. Algunos párrafos de las cartas que la investigadora envía al escritor entre junio y septiembre del 1963 dan cuenta del estado de ánimo generado por la participación al concurso a cátedras de la asignatura Literatura Italiana. Se presentan doce candidatos y ella da su clase pública el 23 de julio, en virtud de la cual obtiene el nombramiento como titular de Literatura Italiana. Sin embargo, no es hasta julio del 1970, según consta en otra carta enviada a Silone¹⁶, cuando consigue el nombramiento como docente con dedicación total y puede dejar el cargo de profesora en algunos colegios secundarios. Nuevas circunstancias políticas le impiden mantenerse en la cátedra. En el 1973 la politización de la Universidad determina la cesantía o el alejamiento espontáneo de numerosos docentes. Para Marani, se trata de una breve pausa.

Si tomamos como referencia las informaciones publicadas en el Repositorio Institucional FaHCE- UNLP, su actividad como Profesora Titular de la Cátedra de Literatura Italiana se desarrolla en dos períodos. Entre 1963 y 1973, cuando es desplazada repentinamente sin claras razones¹⁷, y entre 1975 y 1977.

¹⁵ Los viajes a Italia de Alma Novella Marani son objeto de una comunicación presentada durante el Seminario Internacional organizado en Milán en la sede del ISEM CNR, de inminente publicación.

¹⁶ Fondo Silone, Biblioteca Turati, carta del 15/07/1970.

¹⁷ La información se recaba de la comunicación de Minellono durante el Semi-

Exigua es la documentación disponible online y conservada en el repositorio sobre Centro de Estudios Italianos mientras ella es titular de Literatura Italiana¹⁸. El nombre de este organismo aparece en la portada de algunas publicaciones realizadas por la imprenta de la Universidad. En la carta a Silone antes citada, de 1970, Marani le confía que acaba de ser nombrada directora del Centro de Estudios Italianos, aclarando que ese ente había sido “recién creado”. En algún momento, el Centro suspende las actividades, dado que en un recorte del diario platense *El Día*, conservado en el Fondo Marani di Cesena, se lee la noticia de su reapertura en noviembre de 1984. Los ensayos que Marani publica en 1987 y 1988 forman parte de las colecciones de libros editados por el Centro de Estudios Italianos. Sobre la base de estos datos parciales, poco se puede reconstruir a propósito de las actividades realizadas.

Con relación al contexto político argentino, es evidente que los cambios acaecidos desde que Marani empieza a estudiar Letras condicionan en parte las oportunidades para desarrollar su actividad como docente e investigadora. En síntesis, los momentos fundamentales de la historia argentina son los siguientes. El 4 de junio de 1943 el ejército depone el presidente conservador Ramón S. Castillo y en los sucesivos tres años se alternan tres presidentes *de facto*. En las elecciones del 1946 Juan Domingo Perón consigue su primer mandato presidencial de seis años, al que suma en las elecciones del 1951 su segundo mandato durante el cual se desencadena un violento enfrentamiento entre el poder ejecutivo y la Iglesia argentina. Perón pierde el apoyo de las fuerzas armadas en 1955 y se exilia antes en Paraguay, luego en España. Las fuerzas armadas argentinas toman el poder con el propósito de llamar a nuevas elecciones, que se realizan en 1958 y ven el triunfo de Arturo Frondizi. En 1962 el presidente es depuesto y las nuevas elecciones del 1963 llevan al poder Arturo Umberto Illia, quien es derrocado en 1966 por Juan Carlos Onganía. Inicia otro período de gobiernos *de facto* hasta 1973, cuando se llama a elección presidencial, quedando excluida la candidatura Juan Domingo Perón. El candidato del justicialismo Héctor José

nario Internacional del 2022.

¹⁸ Experiencias análogas en Argentina se encuentran documentadas en algunos ensayos. Lore Terracini, en “Una inmigración muy particular” cita la creación del Centro Estudios Italianos en la Universidad de Tucumán, en 1947.

Cámpora gana y a tres meses de su asunción al poder convoca nuevas elecciones sin proscriptos. Juan Domingo Perón junto a su esposa Isabel María Estela Martínez obtiene la presidencia, pero la muerte del presidente en julio del 1974 marca el inicio de nuevos desórdenes que culminan con el golpe de estado del 1976. El orden democrático aún vigente en Argentina se restablece con las elecciones del 1983. En el mismo año la profesora, ya mujer madura y sin fuertes vínculos familiares que justifiquen su permanencia en La Plata, enfrentando nuevas dificultades en las que no faltan calumnias, realiza su deseo de volver a vivir en Cesena. Una beca externa del Consejo argentino de Investigaciones CONICET le permite volver a Italia para ocuparse de Carlos Enrique Pellegrini. En su tierra natal transcurre sus últimos años, manteniéndose en contacto con el ambiente platense y atenta tanto a la actualidad política argentina cuanto a las novedades literarias italianas y argentinas.

5. Las publicaciones, enfoque crítico e intereses

Desde sus iniciales publicaciones dedicadas a las letras italianas, en 1948 *La concepción de la vida en Luigi Pirandello* y el ya citado ensayo *La Poesia de Giovanni Pascoli*, Alma Novella Marani trabaja incesantemente en vistas de ofrecer obras críticas sobre autores italianos de los orígenes o contemporáneos. Las investigaciones realizadas hasta el presente, si se excluyen algunas palabras preliminares en *Narrativa y Testimonio: Ignazio Silone*, no han dado con la existencia de ensayos teóricos escritos por Marani que definan su metodología; por ende se torna necesario formular algunas hipótesis tomando como base su formación inicial, en especial el magisterio de los docentes en la Universidad de la Plata: Arrieta y Battistessa, en primer lugar, probablemente también Levene, que tanto influyó en la Universidad de La Plata desde 1920. La cuestión, sin embargo, merece mayor atención y algunos planteamientos pueden ofrecer pistas que permitirían completar el panorama. Por ejemplo, sería provechoso preguntarse si la elaboración de su método se ha beneficiado de lecturas o conferencias dictadas por profesores italianos, traductores o críticos literarios, como Attilio Dabini (Milán, 1902 - Buenos Aires 1982), llegados a La Plata entre los años '40 y '60.

Más aún, cabe considerar si los viajes realizados a Italia en los años '60, probablemente en calidad de becaria¹⁹, respondiendo a sus intereses de estudio, le permitieron entrar en contacto con docentes que la estimularon en el desarrollo de sus investigaciones.

Sobre la base de sus ensayos, un balance provisorio nos permitiría afirmar que su enfoque crítico se funda en la lectura atenta del texto, en consonancia con las ideas de Levene, y en el conocimiento pormenorizado de las circunstancias sociopolíticas en que se gestó la obra. Por otro lado, Marani dedica mucha atención a profundizar aspectos de la personalidad y de las vivencias de los autores analizados, fruto tal vez de los estudios de Psicología realizados durante la carrera de grado y de su peculiar sensibilidad. El acercamiento a las escuelas filológicas italianas, que acontece en los años '60, posiblemente enriquece su método con precisas herramientas. A este propósito, algunas páginas manuscritas conservadas en el Fondo Marani di Cesena, con notas relativas a la monografía dedicada a Jacopone da Todi, cotejadas con cartas manuscritas firmadas por Franca Ageno, permiten atribuir a la filóloga italiana esos apuntes reunidos en once páginas, catalogados como “2. 35 Fogli manoscritti su Fra Jacopone”²⁰.

Sus varios ensayos literarios pueden reunirse en tres grandes ámbitos. En esta clasificación, quedan excluidas las traducciones y otros estudios dedicados a autores no italianos, *corpus* de gran interés para completar su biografía y para llegar a un balance equilibrado de sus actividades en el ámbito de las letras. El primer núcleo está constituido por los textos monográficos sobre temáticas y escritores italianos; el segundo, por las antologías de textos críticos reunidos en ocasión de los centenarios, en los que aparece un artículo firmado por Marani, y, por último, conforman el tercer núcleo los textos dedicados a estudiar personalidades italianas activas en Argentina y relevantes en lo social y político. Sobre estas obras es posible rastrear el desarrollo del enfoque crítico.

¹⁹ En la carta a Silone enviada el 27.10.1963 Marani anuncia su próximo viaje, que realizará gracias a la beca de la Comisión Nacional de Investigaciones. Fondo Silone de la Biblioteca Turati.

²⁰ Agradezco por su amabilidad a la doctora Elisabetta Benucci, quien me facilitó un manuscrito autografiado de Franca Ageno, conservado en el Archivo de la Accademia della Crusca.

Entre las monografías, las obras más significativas son:

1949 *La poesía de Giovanni Pascoli* / 1964 *Iacopone da Todi* / 1967 *Narrativa y testimonio: Ignazio Silone* / 1973 *Aproximación a Dino Buzzati* / 1977 *Alma Novella Marani, Tonos y motivos italianos en la literatura argentina*. / 1983 *Dante en la Argentina*.

La lista de las principales obras monográficas pone de manifiesto dos intereses prevalentes, el primero relativo a la poesía medieval, el otro volcado a examinar la producción literaria de su época.

En lo que atañe a las antologías de textos críticos reunidos con ocasión de los centenarios, es decir la serie de textos publicados por la editorial universitaria con el apoyo del Consulado Italiano de La Plata, cabe destacar que son volúmenes que reúnen ensayos escritos por investigadores argentinos, entre los cuales de Raúl H. Castagnino, Hugo Francisco Bauzá, María Elena Chiapasco, docente en la Universidad de Cuyo, y por algunos estudiantes. Además, en el caso de los volúmenes dedicados a Boccaccio, Petrarca y Manzoni, colaboran los principales estudiosos italianos del momento, como Vittore Branca, Cesare Segre, Giorgio Petrocchi, Umberto Bosco, Ettore Paratore, Giovanni Getto, entre otros. Las obras más significativas son:

1966 *Dante Alighieri: Estudios reunidos en conmemoración del VII centenario de su nacimiento (1265-1965)*. / 1973 *Alessandro Manzoni: Estudios en el centenario de su muerte, 1873-1973*. / 1975 *Francesco Petrarca: Estudios en el sexto centenario de su muerte: 1374-1974* / 1975 *Giovanni Boccaccio: 1375-1975. Homenaje en el sexto centenario de su muerte*.

El tercer grupo de trabajos críticos se caracteriza por estar dedicados a estudiar personalidades italianas relevantes en lo social y político. Estas monografías ponen de manifiesto una evolución en los intereses de Marani. Manteniendo siempre constante la atención en el diálogo cultural entre la sociedad argentina y los intelectuales italianos, se muestra más sensible a indagar los aspectos que repercuten en la vida pública.

1985 *El ideario mazziniano en el Río de la Plata*. / 1987 *Cinco amigos de Rivadavia*. / 1988 *Carlos E. Pellegrini: De la Torino de 1821 a la Buenos Aires de los caudillos*.

De este corpus, la última monografía dedicada al padre del presidente Carlos Pellegrini puede ser considerada una suerte de testamento espi-

ritual. Las vivencias personales del joven saboyano, llegado a una ciudad en pleno desarrollo, parecerían reflejar la experiencia de vida de Alma Novella Marani, quien reconstruye las dificultades encontradas por Pellegrini y su tenaz voluntad de superarlas en pos de un bien común destinado a la población de Buenos Aires. El ensayo finaliza con unas consideraciones que, adaptándolas a la situación personal de la autora, bien podrían justificar el propósito de sus libros. Recuerda que Pellegrini, al responder al llamado de Rivadavia, demostró su compromiso para “cooperar en el mejoramiento de las Provincias Unidas” (Marani 1988: 106). y agrega que educó a su hijo para que “en tiempos de borrasca” supiera gobernar esa sociedad. Análogamente, Alma Novella Marani, manteniendo constante su compromiso con los estudios literarios a pesar de las varias “borrascas” atravesadas, nos ofrece el resultado de sus investigaciones realizadas durante cuatro decenios como si fueran, retomando sus palabras finales, “la ofrenda más entrañable de su fecundo itinerario”. Su humildad y espíritu de servicio no le hubieran dado la osadía de reclamar para sí tal valoración. Una lectura atenta de su obra nos lleva a concluir que ese mérito le cabe por completo, como ya ha sido remarcado por G. Bellini en el prefacio:

Con la serietà e lo scrupolo scientifico che la distingue, ma anche con una “verve” sottile che dà vita alla pagina, la studiosa conduce una rigorosa e appassionante indagine, facendo tesoro dei documenti d’Archivio e di una interessante messe epistolare, per la prima volta resa nota, ricostruendo efficacemente una vita “esemplare”, quella di un “pioniere” italiano divenuto a tutti gli effetti, spiritualmente, argentino.²¹

6. La formación de investigadores

La existencia de un grupo de profesores de Literatura Italiana que puedan remitirse al enfoque crítico elaborado por Marani en sus estudios resulta ser un aspecto fundamental para definir la influencia que su enseñanza tuvo en Argentina. Poco es posible precisar por el momento, re-

²¹ Alma Novella Marani, (1988: 5)

mitiendo el análisis a las fases sucesivas del proyecto de investigación. De todas formas, es posible plantear que se deberán tomar en cuenta, en primer lugar, los docentes e investigadores que gravitaron en torno a la cátedra de literatura italiana mientras ella estudiaba o dictaba clases. Se deben asimismo considerar los viajes realizados en Argentina en calidad de docente invitada por instituciones universitarias, como sucede en octubre del 1984, cuando dicta un seminario intensivo de posgrado sobre literatura comparada en la Universidad Nacional de Cuyo. Por el momento, en forma provisoria, es posible citar dos investigadoras que mantuvieron una estrecha relación con Marani. Por un lado la profesora María Teresita Minellono, su discípula desde el 1966 y más tarde jefe de trabajos prácticos en su cátedra en la Universidad de La Plata, y por otro la profesora Gloria Galli, de la Universidad Nacional de Cuyo. Si bien Minellono se dedicó luego a la literatura argentina, dirigiendo en tiempos recientes el Centro de Investigaciones en Literaturas y Literaturas comparadas, en un texto publicado en 2014 ofrece implícitamente prueba de haber asimilado el enfoque comparatista de Marani, cuando escribe:

La temática de la confrontación entre las diferentes culturas, así como el problema de la demarcación de las respectivas fronteras literarias, ha sido una discusión recurrente en la práctica de la docencia de grado y de posgrado. Ninguna literatura nacional, pero menos aún la de un país periférico como Argentina, puede estudiarse fuera de una trama de préstamos, aceptaciones, descentramientos y rechazos que incluyen, en nuestro caso, el uso de la lengua propia del descubridor, el conquistador y/o el colonizador (Minellono Castagnet 2014)

7. Conclusiones

El recorrido cumplido por Alma Novella Marani en el desarrollo de sus actividades académicas es sin lugar a dudas amplio y profundo. Resulta notable la variedad de textos literarios examinados, escritos por autores argentinos o italianos, todos ellos estudiados con minucioso detenimiento. Sus rigurosos análisis le permitieron alcanzar conclusiones

convictos. La lectura atenta de los textos, la incansable búsqueda de documentos, noticias biográficas o bibliográficas, la tenacidad en rastrear influjos italianos en la cultura rioplatense se configuran como aspectos determinantes de su enfoque crítico. No debe pues sorprender que sus ensayos marquen hitos fundamentales en el desarrollo de la Italianística en Argentina. Sin embargo, la recepción de su obra crítica quedó acotada por las razones que en parte fueron expuestas – en especial la coyuntura política y las condiciones características de la editoría universitaria local – pero su producción crítica no ha perdido vigencia. Estas circunstancias llevan a considerar que es oportuno proponer la reedición de algunas obras que merecen integrar la bibliografía fundamental de todo estudio que vierta sobre los orígenes de la cultura literaria en el área rioplatense

Bibliografía primaria

- MARANI A.N. 1948, “La concepción de la vida en Luigi Pirandello”, *Sapientia* 3 (10): 347.
- MARANI A.N. 1949, *La poesía de Giovanni Pascoli*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- MARANI A.N. 1964, *Iacopone da Todi*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- MARANI A.N. 1967, *Narrativa y testimonio: Ignazio Silone*, Buenos Aires, Editorial Nova.
- MARANI A.N. 1983, *Dante en la Argentina*, Roma, Bulzoni Editore.
- MARANI A.N. 1988, *Carlos E. Pellegrini. De la Torino de 1821 a la Buenos Aires de los caudillos*, Roma, Bulzoni Editore.
- MARANI A.N. 1992, *Relaciones literarias entre Italia y Argentina*, Roma, Bulzoni Editore.
- MARANI A.N. 1998, *Inmigrantes en la Literatura Argentina*, Roma, Bulzoni Editore.

Bibliografía crítica

- ALLENDE A. 1965, "Ricardo Levene y los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de La Plata". *Trabajos y Comunicaciones* 14, 9-29.
- ALLENDE A. 1970, "Ricardo Levene, presidente de la Universidad de La Plata", *Memoria Académica Trabajos y comunicaciones*, 20, 15-34. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1071/pr.1071.pdf>.
- BALESTRA M. 2018, Alma Novella Marani, R. Dell'Amore, P. Errani (ed.) *Le vite dei cesenati*, Cesena, Stampare, 179-234.
- BELLINI G. 1982, *Storia delle relazioni letterarie tra l'Italia e l'America di lingua spagnola*, Milano, Cisalpino-Goliardica.
- BUJALDON L. SIMON P. 2022/3, "Trayectoria de la Literatura comparada en la Argentina", *Revue de littérature comparée* 383, 341-361. <<https://doi.org/10.3917/rlc.383.0086>>.
- COLOMBI P.D. 2001, "Alma Novella Marani", *Boletín de Literatura Comparada*, Año 26 - Anejo 1, 71-74. <<https://bdigital.uncu.edu.ar/16779>>.
- DORNHEIM N. BISTUÈ B. 2017, *Bibliografía Argentina de Literatura Comparada* Fascículo 3, *Bolentín de Literaturas Comparadas*, anejo 3. Año XLII. Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/16642/blc-anejo-3-2017-1completo.pdf>.
- FINOCCHIO S. (coord.) 2001, *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Documentos y notas para su historia*. UNLP. FAHCE: Al Margen. <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.142/pm.142.pdf>>.
- GIMÉNEZ P. 2021, "Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino. Una mirada histórica sobre las políticas lingüísticas del Estado argentino en materia educativa entre 1904 y 1942", *Revista argentina de historiografía lingüística* XIII, 1, 1-23. <<https://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/196>>.
- LEVENE R.; HERAS C. 1921, "Nota sobre la reforma del plan de estudios". *Humanidades* [La Plata,] *Memoria Académica*, 1. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7120/pr.7120.pdf>.
- LEVENE R.; HERAS C. 1921, "Plan de estudios sancionado por el H. Consejo Superior con fecha 15 de diciembre de 1920", *Humanidades* (La Plata), *Memoria Académica*, 1, 534-540. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7121/pr.7121.pdf>.
- LEVENE R.; HERAS C. 1922, "Memoria del Decano correspondiente al curso del 1921" *Humanidades* (La Plata) 3, 487-492. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7121/pr.7121.pdf>.

- MINELLO, M.T.; CASTAGNET, M.F. 2014, “Las literaturas comparadas en la Universidad Nacional de La Plata”, *TRANS-* <<http://journals.openedition.org/trans/1010>>.
- SARDI V. 2011, “La traducción cultural como dispositivo de nacionalización: Una cruzada contra la lengua y la cultura italiana en el Río de la Plata”, A. Di Tullio y R. Kailuweit (Eds.), *El español rioplatense: Lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert, 153-166.
- SUPPA F. 2019 “«Sogno un ultimo viaggio ispanico». Sette lettere di Arturo Farinelli a Eugeni d’Ors”, *Rassegna iberistica*, 42/112, 352-380.
- TERRACINI L. 1989, “Una inmigración muy particular: 1938, los universitarios italianos en la Argentina”. *Anuario del IESH*, IV, Tandil, 335-369.
- TERRASA M. 1982, *La Plata y su gente. Primeros habitantes*. La Plata, Almáfuerte.

Las traducciones al español del *Nuovo Galateo* de Melchiorre Gioia

Cesáreo Calvo Rigual¹

Universitat de València – IULMA

RESUMEN: El *Nuovo Galateo* de Melchiorre Gioia (1802, ed. definitiva 1827) fue una obra innovadora en la tradición italiana de los tratados de comportamiento o 'galateos', pues superaba el modelo del Antiguo régimen para dirigirse a nuevos ciudadanos libres e iguales. El tratado fue traducido en tres ocasiones al español durante el siglo XIX. Primero en 1844 por el político mexicano Manuel Díez de Bonilla, que adaptó a su realidad americana muchos puntos de la obra; su traducción, reeditada varias veces, tuvo influencia en América. Luego, casi simultáneamente (1866 y 1867), fue traducido por dos figuras de la Renaixença catalana, Juan Cortada y Miquel Anton Martí, que adoptaron estrategias divergentes: recortando y resumiendo mucho el primero, traduciendo de manera íntegra y literal el segundo. El trabajo se completa con un análisis de la traducción de los conceptos clave del tratado de Gioia.

PALABRAS CLAVE: *Nuovo Galateo*, Melchiorre Gioia, traducción italiano-español, Manuel Díez de Bonilla, tratados de comportamiento.

ABSTRACT: Melchiorre Gioia's *Nuovo Galateo* (1802, definitive ed. 1827) was a truly innovative work in the Italian tradition of behavioral treatises or 'galateos', as it went beyond the Old Regime model to address new free and equal citizens. The treaty was translated three times into Spanish during the 19th century. First in 1844 by the Mexican politician Manuel Díez de Bonilla, who adapted many points of the work to his American reality; his translation, republished several times, was influential in America. Then, almost simultaneously (1866 and 1867) by two figures of the Catalan Renaissance, Juan Cortada and Miquel Anton Martí, who

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Nuevo Catalogo histórico y crítico de traducciones al castellano y al catalán de obras italianas literarias y no literarias (1300-1939)* financiado por la Agencia Estatal de Investigación (PID2020-118134GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

adopted divergent strategies: the former cut it and summarized it a lot, whereas the latter translated it fully and literally. The work is completed with an analysis of the translation of the key concepts of the treaty of Gioia.

KEYWORDS: Nuovo Galateo, Melchiorre Gioia, Italian-Spanish translation, Manuel Díez de Bonilla, behavioral treatises.

1. Introducción

La vida en sociedad, si se quiere que sea ordenada y pacífica, requiere de la aceptación por parte de sus miembros de ciertas normas de comportamiento. La preocupación por dotarse de estas normas no es reciente, sino que se remonta a la Antigüedad (Ampudia de Haro 2006). Para entender las normas de urbanidad modernas no debemos ir tan lejos, puesto que tienen sus antecedentes en el siglo XVI. El modelo primigenio es el *Libro del cortegiano* de Baldassarre Castiglione, un largo diálogo en el que se describe el comportamiento que debe observar esa nueva figura, el cortesano, fruto maduro del Humanismo. En esa misma tradición se colocan otras dos obras fundamentales, en especial la primera: el *Galateo overo dei costumi* de Giovanni della Casa y la *Civil conversazione* de Stefano Guazzo (Botteri 1999: 12).

El *Galateo* es sin duda, de las tres, la que más éxito cosechó desde la primera de sus numerosas ediciones y contó con una larguísima serie de epígonos. Esta obra, respecto a la de Castiglione, era menos elitista, más sencilla, e incluía numerosos consejos prácticos útiles para cualquiera que quisiera comportarse de manera adecuada a la sociedad de la época. Tal fue su éxito que muchos de los tratados italianos de buenas maneras posteriores adoptaron en su título la palabra *galateo*.

A principios del siglo XIX aparece una obra innovadora en este sector, que no por casualidad se llamará *Nuovo Galateo*, del placentino Melchiorre Gioia. En efecto, la obra de Gioia supone una notable novedad en la tradición de los ‘galateos’, puesto que su público ideal ya no serán las clases altas del Antiguo Régimen, sino la nueva clase de ciudadanos surgida de la Revolución Francesa, ya no súbditos sino personas formadas en sus principios de igualdad y fraternidad; en este caso, debía ser

un instrumento útil a la neonata República Cisalpina, en la que Gioia ocupó cargos de responsabilidad².

2. La tradición de los 'galateos' y el *Nuovo Galateo*

El *Nuovo Galateo* fue publicado por primera vez en 1802 y fue reeditado, muy ampliado, en tres ocasiones, en 1820, 1822 y 1827, con numerosas reediciones (como la de 1850 que hemos utilizado en este trabajo). Continuó publicándose durante todo el siglo, pero no pasó de él, al ser sustituido por nuevos manuales más acordes con los nuevos tiempos.

Su autor es Melchiorre Gioia, que tuvo un cierto protagonismo entre finales del XVIII y principios del XIX, un periodo convulso, de revoluciones e invasiones, que enterrará al Antiguo Régimen. Gioia fue un autor polifacético, que se ocupó fundamentalmente de historia, política y economía. El *Nuovo Galateo* debía ser en principio algo marginal en su producción³, pero con el tiempo se convirtió en su obra más conocida y apreciada, hasta el punto de que si no fuera por ella, hoy sería un autor casi desconocido (Sofia 2001).

El principio fundamental que inspira el libro de Gioia es el de *ragione sociale* o razón social (Saltamacchia & Rocci 2019), que debería favorecer la creación de una nueva *civilizzazione*⁴ y unas normas de comportamiento basadas en criterios democráticos y republicanos

² Según Botteri (1999: 16), a pesar de sus intenciones, Gioia no supo o no pudo obrar con todas las consecuencias que implicaba su modelo y continuó en realidad ofreciendo “le istituzioni della socialità d’antico regime”. La importancia del tratado estriba en su carácter de puente entre los manuales del Antiguo régimen y los nuevos que se generalizarán en la segunda mitad del siglo XIX (Botteri 1999: 171). Por otra parte, Gioia se coloca conscientemente en la tradición inaugurada por Della Casa, no solo por la elección del título de su obra sino también por las numerosas citas del *Galateo* que incluye.

³ En realidad está muy ligado al resto de sus obras, pues todas ellas pretenden propiciar una nueva sociedad de nuevos individuos (Vanni 2006: 117-118).

⁴ “[U]na parola nuova, secondo Gian Domenico Romagnosi, che non si identificava né con civiltà, né con cultura neppure con pulitezza, pur contenendole tutte, perché vi aggiungeva anche l’idea di un ‘successivo progresso’” (Botteri 1999: 201).

superadores del Antiguo Régimen. No se trataba de seguir unas normas de pura forma (etiqueta), sino otras en las que se reconocieran individuos iguales en derechos y obligaciones.

España no fue ajena al influjo de los manuales de comportamiento nacidos en Italia, puesto que los dos principales y más tempranos fueron traducidos con éxito a nuestra lengua. La traducción del primero, el *Cor tegiano*, que corrió a cargo de Juan Boscán, tuvo una notable influencia en nuestro país y es considerada incluso una obra maestra de la prosa en español. Fue repetidamente reeditado a lo largo del siglo XVI y dio paso a las traducciones de la obra de monseñor Della Casa, que mereció dos traducciones diferentes. Una primera, bastante fiel, corrió a cargo de un personaje poco conocido, Domingo de Becerra: apareció en Venecia en 1585 (reeditada otras tres veces en Francia) y tuvo muy escaso eco en España. La otra traducción, obra de Lucas Gracián Dantisco, por el contrario, fue aquí popularísima, hasta el punto de ser reeditada de manera sostenida a lo largo de todo el siglo XVII y también del XVIII. Nos referimos al *Galateo español*, que, como su nombre indica, es una adaptación bastante libre a los gustos y costumbres de nuestro país de la obra de Della Casa.

La obra de Gioia, en su versión definitiva de 1827, está dividida en tres partes (o “libros”), de extensión muy desigual (el tercero ocupa la mitad de la obra, mientras que el segundo es mucho más breve que el primero). Se denominan, respectivamente, “Pulitezza generale”, “Pulitezza particolare” y “Pulitezza speciale”⁵. El primero trata de cuestiones prácticas: los actos más o menos agradables o desagradables, las comidas, la indumentaria, el hablar, los saludos y las visitas; el segundo habla de las relaciones entre individuos y la forma de tratarlos: niños, ancianos, amigos, inferiores, superiores, funcionarios y mandatarios, súbditos, extranjeros; el último centra su atención en lo que denomina *conversazioni*, sus características y sus problemas; se complementa con unas consideraciones sobre la sátira y los chistes y un repaso histórico a las épocas pasadas en las que imperaba la falta de urbanidad.

⁵ La división en tres partes está ya en la primera edición, pero con títulos mucho más concretos: “Uomo privato”, “Cittadino”, y “Uomo di mondo”.

3. El Nuovo Galateo en español

Los siglos XVIII y XIX en España son fértils en manuales de urbanidad, como demuestra el censo elaborado por el equipo de Alain Montandon (1995): 49 en el XVIII (sin contar reediciones) frente a 250 en el XIX⁶, en una progresión imparable, que demuestra la preocupación de la sociedad surgida del convulso cambio de siglo, en especial de la burguesía, por las normas que distinguían a las “personas decentes” del populacho, aunque la preocupación por extender este código creado por burgueses y nobles a toda la población es evidente en muchos de estos manuales, dirigidos a todo tipo de público, en especial al infantil y juvenil, que había de ser modelado desde su más tierna infancia, distinguiendo normas específicas por sexos. La mayor parte de los manuales son productos autóctonos, pero no faltaron las traducciones. En el XVIII se cuentan 16 traducciones del francés (como los afortunados tratados de M. de Chevigny, Fenelon, Caraccioli y especialmente el del abad Sabatier), con 18 más en el siglo siguiente (destacan las obras de Dupuy La Chapelle y de Blanchard). En el siglo XIX el abanico de lenguas se amplía, aunque el francés sigue siendo predominante: cinco son traducciones del inglés (entre ellas las de John Locke y lord Chesterfield), cuatro del italiano (las de Gioia, los *Deberes del hombre* de Pellico, la del célebre *Juanito* de Parravicini y su correspondiente femenino, *La buena Juanita*, de Fornari)⁷ y una del alemán (Knigge). A medida que avanza el siglo XIX van reduciéndose las obras traducidas, sin duda por la madurez y autoridad adquiridas por las autóctonas.

3.1. La traducción de Díez de Bonilla

La primera de las traducciones al español fue publicada en México y tuvo una gran influencia en todo el continente americano. Su traductor fue Manuel Díez de Bonilla (1800-1864) un destacado político conser-

⁶ Guereña (2005: 64) habla de 400 entre el siglo XVIII y los años 60 del siglo XX.

⁷ Para una descripción detallada de estas obras y de las traducciones de Gioia véase el *Catálogo* del Proyecto Boscán.

vador mexicano que fue ministro plenipotenciario ante la Santa Sede entre 1835 y 1839, donde consiguió el reconocimiento oficial de México. Es en este periodo, sin duda, en el que entró en contacto estrecho con la cultura italiana, probablemente aprendió su lengua y debió conocer la obra de Melchiorre Gioia.

La versión de Díez de Bonilla apareció en dos tomos en la imprenta mexicana de Ignacio Cumplido (Pérez Salas 2003) en 1844, bajo el título *Código completo de urbanidad y buenas maneras*, seguido, con tipografía destacada, del nombre del traductor y, en letra diminuta, lo siguiente: “Según los usos y costumbres de las naciones más cultas. – Extractado [sic] de las mejores obras escritas sobre la materia, y en especial de la titulada *Galateo* del Sr. MELCHOR GIOJA”. Esta información era engañoso, en primer lugar porque daba a entender que el autor original era el propio Díez de Bonilla⁸, y en segundo porque afirmaba haber tomado elementos de varias obras, cuando en realidad es una mera traducción del tratado de Gioia.

Esta traducción tuvo tres nuevas ediciones (las dos últimas más bien reimpresiones de la primera, pues tienen idéntica paginación y con la indicación “2^a ed.”) en Francia (1851, 1863 y 1874), en la imprenta parisina de Rosa, Bouret & cía., es decir, la que formaron en 1850 los libreros Frédéric-Guillaume Rosa y Auguste Bouret, junto con otros socios (Suárez de la Torre 2009). Los hijos de Rosa instalaron su librería en la capital mexicana en los años 40 y promovieron fundamentalmente la venta de traducciones al español de autores franceses impresas en París. Esta tupida red de relaciones comerciales y editoriales entre los editores franceses y la librería mexicana explica que decidieran publicar en París una obra de interés como la traducción de Díez de Bonilla, pero sin indicar que era una reedición de la de 1844.

La obra de Gioia, a través de la traducción de Díez de Bonilla, tuvo repercusión en los jóvenes países americanos, ávidos de imitar los códigos de comportamiento de los países europeos⁹. Una prueba de ello

⁸ Ha llevado a engaño incluso a estudiosos modernos como a Lander (2002: 87).

⁹ “En el afán de tallar las sociedades hispanoamericanas según la horma que encarnaban las grandes ciudades europeas, se apeló a una forma discursiva específica [...] que era necesario asimilar y cumplir para hacer de los habitantes de las exco-

es su presencia en el que probablemente fue el manual de urbanidad más popular e influyente de aquella época (y que perduró durante mucho tiempo), el *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos* (1853), del pedagogo y diplomático venezolano Manuel Antonio Carreño¹⁰. Entre sus autoridades y fuentes figura (única en español entre varias francesas) el tratado de Díez de Bonilla. La obra de Carreño bien poco tiene que ver con la de Gioia, de la que la separan cuestiones esenciales, como las constantes referencias a Dios de Carreño como inspirador de todo su sistema, mientras que en Gioia la divinidad está completamente ausente, puesto que es un tratado netamente laico (Di Giannatale 2018: 405)¹¹. Por otra parte, el texto de Carreño es menos ‘narrativo’, más mecánico, que el de Gioia-Díez de Bonilla, pues carece del prolífico conjunto de anécdotas históricas del texto italiano y se limita a ofrecer largas listas de normas.

La traducción de Díez de Bonilla sigue muy de cerca el texto italiano¹², con muy escasas modificaciones. Omite las numerosas notas y también muchos de los versos incrustados por Gioia. Las adiciones son de dos tipos: expresión de opiniones personales y menciones a América. Veamos dos ejemplos. En el primero se hace referencia a la afición a la comida picante de los mexicanos (en cursiva lo añadido)¹³:

La comida se fue así retardando de tal modo que en muchas capitales, tanto de Europa *como de América*, ha cesado actualmente en mucha parte la costumbre de la cena; *lo que es una ventaja hasta para la salud*,

lonias merecedores del calificativo de ‘bien educados’. [Son] los manuales de urbanidad y buenas maneras que durante los siglos XIX y bien avanzado el XX, proliferaron entre las clases media y alta de la sociedad hispanoamericana” (Lander 2002: 83-84).

¹⁰ “[T]uvo muchísima aceptación y sigue teniéndola en la casi totalidad de los países latinoamericanos desde su primera publicación [...] hasta convertirse en un verdadero ícono cultural” (Guereña 2005: 69).

¹¹ Hay que recordar que el *Nuovo Galateo* fue incluido por la Inquisición en el *Índice* en 1826, lo que llevó a Gioia a modificar o eliminar algunas referencias a la religión (Vanni 2006: 141-142).

¹² Las tres traducciones parten de la versión definitiva del autor (1827) o de una edición posterior que reproduce esta.

¹³ Se cita por la edición italiana de 1850, que reproduce la de 1827.

particularmente donde, como entre nosotros, la alimentación es tan incendiaria. (p. 85)

En el segundo ejemplo, a propósito de la urbanidad en las naciones, añade lo siguiente, teniendo en mente las nuevas repúblicas hispanoamericanas:

En las repúblicas, donde la virtud forma el principal de sus elementos constitutivos, desaparecen por lo regular esas nomenclaturas vacías de significación y propias de la altivez y la soberbia; y según que son más o menos adelantadas en moralidad y saber, su patriotismo y amor á lo que es bello en sí y merecedor de sólida estima, así son más o menos inclinados al aparato y pomposidad de ecsagerados tratamientos y condecoraciones. (p. 83)

La adición más significativa es este largo párrafo final que constituye toda una declaración de principios y de orgullo por el trabajo realizado:

Nuestra tarea está concluida; si ella produjere el mas pequeño bien, será suficiente recompensa para nosotros, pues que en la vida debe uno contentarse con no hacer daño, ya que se corre tanto riesgo de causarlo. ¡Ojalá que las puras intenciones con que la hemos emprendido, hallen buena acogida en las personas entre quienes pueda circular esta obrilla, y merezca la indulgencia de nuestros compatriotas, á quienes consagraremos siempre nuestros desvelos, por contribuir, aunque con pequeñísima parte, á los progresos de su civilización, á la consolidación de sus esceletentes virtudes, y al goce imperturbable de su libertad, como fuente copiosa de dicha y sólida ventura! (p. 469)

3.2. Las traducciones en España

Las otras dos traducciones (las de Cortada y de Martí) presentan notables coincidencias editoriales, pues ambas se publicaron en Barcelona a breve distancia (1866 y 1867), en uno de los periodos más convulsos de la historia de España, con las últimas bocanadas del reinado de Isabel II, que toca a su fin con la revolución de septiembre de 1868, la “Gloriosa”.

La primera es la de Juan Cortada y Sala (1866) titulada *El nuevo Galateo. Tratado completo de cortesanía en todas las circunstancias de la vida*¹⁴, que publicó la Librería de Juan Bastinos e Hijos. La segunda, firmada con las siglas M. A. M. (Miquel Anton Martí), se publicó en 1867, se tituló *La ciencia de querer y ser querido en la sociedad, por cortesía, por respeto y por amor*, publicado por la Librería de Juan Oliveres. La coincidencia no es solo en lo temporal y espacial, sino que alcanza lo humano. Llama la atención que los dos traductores fueran amigos y compañeros de fatigas en la decisiva época para la Cataluña de la Renaixença: fueron coautores de un *Diccionari quintilingüe* (1839), ambos tuvieron protagonismo en los Juegos florales (Cortada fue el artífice de su restauración, Martí fue mantenedor), los dos fueron miembros de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, tradujeron juntos una obra de Tommaso Grossi (*Marcos Visconti*), etc.

3.2.1. La traducción de Cortada

Esta traducción, a pesar de ser la menos ceñida al original, es la única titulada como el texto italiano, *El Nuevo Galateo*, una decisión quizás no acertada si solo dos años después (1868) el mismo editor lanzó una nueva edición con idéntico texto aunque con un nuevo título de más ‘gancho’, *La educación social: tratado completo de cortesanía para todas las circunstancias de la vida, obra destinada a mejorar las costumbres públicas y privadas, compilada de varios y distinguidos autores*, en el que se suprime el nombre del autor y aparece solo el de Cortada. El segundo cambio es la desaparición del prefacio de la primera edición, titulado “Cuatro palabras”:

A solicitud de diferentes personas había comenzado á escribir un libro acerca de cortesanía, cuando vino á mis manos la obra que con el mismo objeto publicó hace treinta años el italiano Gioja. Creí entonces que era mejor aprovechar el trabajo ya hecho, y he traducido dicho libro, resumiéndolo no poco, porque en muchos puntos me pareció difuso. Lo recomiendo eficazmente á los jóvenes y á los instructores de la juventud, á todos los cuales encargo que no olviden nunca que la falta de buena educación es una herida que á veces llega á cerrarse, pero siempre deja

¹⁴ A continuación se dice: “Escrito en lengua italiana por Melchor Gioja, y refundido y puesto en castellano por D. Juan Cortada”.

la cicatriz, que se abre de nuevo cuando las circunstancias son para ello favorables.

Hay que tener en cuenta que para Juan Cortada el tema de la urbanidad no era nuevo, ya que había publicado en 1838 un librito titulado *Tratado de urbanidad para uso de las escuelas*, que según Vidal y Valentino (1872) había alcanzado ya más de cuarenta ediciones (que luego serían muchas más: la última localizada es de 1909). Se trata de un conjunto de 100 breves normas de urbanidad seguidas de 100 preguntas sobre ellas a modo de catecismo.

El contacto de Cortada con la lengua y la literatura italiana es relativamente temprano y se mantuvo toda su vida, si atendemos a los datos biobibliográficos. Tradujo tres obras de autores italianos: *El desafío de Barletta*, de Massimo d'Azeglio (1836), *Marcos Visconti*, de Tommaso Grossi (1847), ambas al español, y *La noya fugitiva*, también de Grossi (1834), al catalán (Mas i Vives 1995, Arqués i Coromines 1987).

No son evidentes los criterios seguidos por Cortada en su drástica reducción del texto, más allá de lo dicho en su prefacio. Parece claro que no se ha preocupado por mantener el aparato ideológico de Gioia, empezando por el concepto de *ragione sociale* y sus ocho principios, que desaparecen de la “Prefazione”. Se omiten casi todas las anécdotas y las notas y tampoco aquí se ve con claridad por qué salva solo algunas de ellas. Las citas de otros autores, a veces de bastante longitud, son omitidas a menudo (por ejemplo las de Gozzi en el Libro primero) o bien resumidas (como alguna de Della Casa en el mismo Libro). Las numerosas citas de versos se omiten en general, aunque en ciertos casos se integran, disimuladas en prosa, en el texto.

Cortada no solo reduce la obra, sino que añade algunas notas de su cosecha en las que discrepa de lo dicho por Gioia, como cuando se muestra partidario de dejar libres de actuar a los niños:

Siento no opinar en esta parte como Gioja. Las caídas, los golpes, los chichones, no escarmientan poco ni mucho a los niños, para quienes la experiencia no trae lección ninguna. Siguen cayéndose, dándose golpes y volviendo a llorar y a caerse. Los padres lo sabemos muy bien, y en esto como en otras cosas la experiencia vale más que los principios. (p. 99)

No falta alguna nota de orgullo por su tierra, Cataluña, como cuando Gioia elogia a pisanos y venecianos por su espíritu comercial, ante lo cual Cortada no puede evitar incluir esta nota:

En caso muy parecido se encontraban los catalanes que no iban en zaga á los republicanos de Italia en sus atrevidas empresas y sus viajes marítimos.

3.2.2. La traducción de Martí

El traductor de la otra versión se esconde tras las siglas M. A. M., que corresponden a Miquel Anton Martí i Cortada, que utilizó las mismas iniciales en la traducción de *Marcos Visconti*. Martí es autor de una significativa obra poética en catalán en el marco de la Renaixença.

La característica más relevante de esta traducción es su notable fidelidad al original, entendida esta como respeto a su contenido, que no sufre omisiones significativas. Elementos que las otras dos traducciones eliminan sin excesivas contemplaciones, aquí se encuentran conservados íntegros: notas al pie, citas de diferentes autores antiguos y modernos, citas de versos, todo tipo de anécdotas, etc. Este apego al original le lleva a reproducir también la mayoría de las cursivas, un elemento textualmente significativo, por cuanto sirve para subrayar determinadas ideas- guía que Gioia destaca.

Las escasísimas omisiones o adiciones parecen responder a preferencias morales del traductor (en cursiva):

Flutare le vivande, il che è schifosa usanza, perchè l'immaginazione fa supporre <i>che</i> <i>possa cadere dalle narici tutt'altro che</i> <i>essenza di rose.</i>	Oler las viandas es acto repugnante, porque la imaginación puede hacer suponer <i>lo más desgradable.</i> (p. 63)
Fra noi la bassa plebe sente minore scrupolo nell'ingannare un forestiero che un nazionale; l'accento del compratore induce il venditore ad alzare il prezzo o ad abbassarlo.	<i>omissis</i> (p. 169)

3.3. Aspectos traductológicos

Para complementar esta aproximación al rico panorama de las traducciones al español del *Nuovo Galateo*, comentaremos algunas cuestiones lingüísticas y formales con la finalidad de identificar tanto estrategias traductoras concretas como sesgos ideológicos particulares.

Comenzaremos por una cuestión (inter)textual. Como epígrafe de su “Conclusione” Gioia coloca un oportuno verso dantesco: “Messo t’ho innanzi, ora per te ti ciba” (*Paradiso*, X, 25). Las estrategias de los tres traductores difieren significativamente: Díez lo elimina; Cortada lo traduce de manera libre, quizás sin ser consciente de su procedencia: “Tienes la mesa puesta, come lo que te guste”; Martí, que puede haberlo identificado, lo mantiene en la lengua original.

Una primera palabra que reclama nuestra atención es la que da título a la obra, *Galateo*, que en italiano, desde la segunda mitad del XVI (y hasta hoy), se populariza para denominar cualquier obra que reúna un conjunto de normas de comportamiento. En español se divulgó con el *Galateo español* de Gracián Dantisco y coincidiendo con su última edición (1796) se documenta por última vez en nuestra lengua. Quizás por ello dos de las traducciones (la de Díez de Bonilla y la de Martí además de la 2^a ed. de Cortada) evitan esa denominación.

Varios son los conceptos clave en el libro. El primero y principal es *pulitezza* y sus derivados *pulito* e *impulito*. Se encuentran ya en la “Pre-fazione”, en los títulos de los capítulos e incluso en las portadas, para los que se ofrecen los siguientes equivalentes:

Gioia	Díez de Bonilla	Cortada	Martí
<i>pulitezza</i>	urbanidad	cortesía (17), urbanidad (11), cortesanía (3)	urbanidad
<i>pulito</i>	pulido, cortés	cortés	urbano
<i>impulito</i>	descortés	inurbano	descortés

En los títulos de los capítulos Díez y Martí proponen *urbanidad* frente a *cortesanía* en Cortada, si bien este último en la portada añade la expresión “y buenas maneras”, mientras que en la de Martí se utiliza el término alternativo *cortesía*. Las soluciones de traducción para *pulito* son parcialmente dispares, mientras que para su contrario (*impolito*) Díez y Martí vuelven a coincidir (*descortés*) frente a Cortada (*inurbano*).

Todo ello no quiere decir que en las otras versiones no se encuentren las otras soluciones:

	D. de Bonilla	Cortada	Martí
urbanidad	80	13	95
cortesía	4	22	10
cortesanía	1	3	0
cortés	12	11	23
urbano	17	3	7
pulido	3	0	0
inurbano	38	31	1
descortés	9	4	30

Y el propio Gioia presenta también una gama de sinónimos, pero con claro predominio de algunas:

Gioia	
pulitezza	45
urbanità	3
cortigianeria	1
gentile	19
pulito	8
urbano	5
cortese	2
inurbano	17
impulito	2
scortese	0

En definitiva, Gioia denomina sistemáticamente su tema principal *pulitezza*, mientras que los traductores se muestran dubitativos, con la excepción de Díez, que usa casi en exclusiva *urbanidad*, posiblemente para evitar términos considerados más antiguos y, en todo caso, ligados a la palabra *corte*, que evoca la monarquía, concepto poco acorde con las nuevas repúblicas americanas. También Martí tiene clara la opción por *urbanidad*, a pesar de que opta a veces por *cortesía*. Cortada (recordemos que su versión es muy resumida) se divide entre varias opciones, siendo la mayoritaria *cortesía*, seguida de *urbanidad*; es llamativo que la que aparece en el título y encabeza dos de los libros en que se divide

su versión sea el minoritario *cortesanía*, que es el menos moderno de los tres¹⁵.

Otro término fundamental, frecuentísimo, es el de *conversazione* (Botteri 1999: 183), central en el Libro tercero, que no equivale al español *conversación* (DLE: “Acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras.”), sino que va mucho más allá: “3. Antic. e letter. Il frequentare (una persona, un ambiente): pratica, dimestichezza acquisita per consuetudine di vita in comune. - Anche: rapporto sociale, contatto che per affari o altri motivi si stabilisce con qualcuno” (GDLI, s. v.)¹⁶. Así, el español se encuentra en dificultades para traducir el término, para lo que recurre a dos equivalentes, usados en diferente medida en cada traducción:

	Gioia	D. de Bonilla	Cortada	Martí
conversación/conversazione	77	73	29	59
tertulia	0	64	2	71

Hay otro término que, a pesar de su relevancia, aparece solo dos veces. Se trata de *ragione sociale*, cuyos ocho principios – y los cinco motivos por los que deberían observarse – se exponen en la “Prefazione”. Este concepto, fruto del Siglo de las Luces que acababa de finalizar, es una creación de Gioia y sobre él basa su sistema de urbanidad y buenas maneras en una nueva realidad¹⁷. En español el corpus CORDE

¹⁵ *Cortesanía* fue introducida en español por Boscán en su traducción del *Cortegiano* y es la que prefiere de largo (16 ocurrencias) a *urbanidad* (también introducida por él: se usa tres veces y en todas se presenta como neologismo) y comparte presencia con *cortesía* (9 casos; forma más antigua, de origen provenzal). En el original italiano de Castiglione sucede algo similar: la palabra *urbanità* se utiliza solo en una ocasión (presentada también como forma creada *ad hoc*), frente a 11 de *cortesia* y 25 de *cortegiania*.

¹⁶ El término está ya en el *Cortegiano* (solo cinco casos, sin que sea definido) y solo una vez en el *Galateo* (en el título de la obra, lo que suscita dudas sobre su autoría: “si ragiona de’ modi che si debbono tenere o schifare nella comune conversazione” (Della Casa 1994: 1); para referirse a ella Della Casa (1994: 6) prefiere decir: “in comunicando et in usando con le genti”). Hay que señalar además la obra de Guazzo, con el significativo título de *La civil conversazione*, de 1574.

¹⁷ GDLI registra solo otro ejemplo de este sintagma, en Piero Gioberti de 1844. El otro gran diccionario histórico italiano (Tommaseo-Bellini) no lo registra.

no registra ningún ejemplo de *razón social* con este significado, por lo que los traductores se han decantado por diferentes opciones: Díez y Cortada traducen literalmente, solución admisible teniendo en cuenta que el concepto es explicado exhaustivamente a continuación. Cortada, en cambio, omite completamente no solo el concepto sino todo lo que lleva asociado (los citados principios y motivos): es, pues, una omisión muy relevante.

Otro aspecto que diferencia las tres traducciones es el modo en el que se vierten las personas gramaticales con las que Gioia expresa su opinión (1^a singular) y se dirige a los lectores (2^a singular y 2^a plural). Díez cambia totalmente de perspectiva: todas las afirmaciones en 1^a singular o plural pasan a la 3^a singular y lo mismo sucede con la 2^a singular y plural, que en ocasiones pasan a una 1^a plural genérica. De hecho, los pronombres *yo*, *tú* y *vosotros* brillan casi por su ausencia en la traducción, mientras que son frecuentes en el original italiano. Se busca con ello un ocultamiento del enunciador, para que parezca que las instrucciones que se imparten provienen de un ente abstracto, superior. Cortada no parece tener esta prevención y suele usar la 2^a persona para traducir la misma persona del original. En Martí, la 1^a del singular pasa a la 3^a, haciendo desaparecer el enunciador, la 2^a singular se cambia a la 1^a del plural, haciendo así partícipe de la misma instrucción u opinión al autor y al lector, como en el caso de Díez.

4. Conclusión

El *Nuovo Galateo* se inscribe en una larga tradición italiana de tratados del comportamiento que en buena medida vino a renovar. No solo tuvo una gran repercusión en Italia, sino que su influencia llegó a Hispanoamérica primero y más tarde a España, gracias a tres traducciones publicadas en un arco temporal de algo más de veinte años. En España vino a sumarse a un panorama ya muy poblado, con obras en su mayoría de planteamientos conservadores, muy diferentes de los de Gioia. Cada traducción adoptó una estrategia diferente y moduló de una manera el avanzado mensaje del *Nuovo Galateo*: desde la versión más literal de Martí hasta la más domesticadora de Díez, pasando por la traducción

muy extractada de Cortada. Por el número de ediciones, por la personalidad de su traductor y por su presencia en el *Manual de urbanidad* de Carreño, la más significativa de las tres traducciones fue sin duda la mexicana de Manuel Díez de Bonilla.

Bibliografía primaria

- DELLA CASA G. 1994, *Galateo*, a cura di S. Prandi, Turín, Einaudi.
- GIOJA M. 1850, *Nuovo Galateo*, Turín, Canfari.
- DÍEZ DE BONILLA M. 1844, *Código completo de urbanidad y buenas maneras*, México, Ignacio Cumplido.
- CORTADA J. 1866, *El Nuevo Galateo. Tratado completo de cortesanía en todas las circunstancias de la vida*, Barcelona, Juan Bastino e hijos.
- CORTADA J. 1868, *La educación social. Tratado completo de cortesanía en todas las circunstancias de la vida*, Barcelona, Juan Bastino e hijos.
- MARTÍ I CORTADA M.A. 1867, *La ciencia de querer y ser querido en la sociedad, por cortesía, por respeto y por amor*, Barcelona, Juan Oliveres.
- CARREÑO M. 1853, *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*, Caracas, Carreño hermanos.

Bibliografía crítica

- AMPUDIA DE HARO F. 2006, “Ética y estética de la conducta en los manuales de buenas maneras españoles”, *Política y Sociedad* 43:3, 89-104.
- ARQUÉS I COROMINES R. 1987, “Joan Cortada; traductor de *La fuggitiva* de Tommaso Grossi. Notes sobre la recepció de la cultura italiana a la Catalunya de la primera meitat del segle XIX”, *Universitas Tarragonensis. Revista de Filología* 11, 31-73.
- BOTTERI I. 1999, *Galateo e galatei. La creanza e l'instituzione della società civile nella trattatistica italiana tra antico regime e Stato liberale*, Roma, Bulzoni.
- CORDE = Real Academia Española, *Banco de datos (CORDE) Corpus diacrónico del español* <<https://corpus.rae.es/cordenet.html>>.
- DI GIANNATALE, F. 2018, “Religione e politica nel pensiero di Melchiorre Gioia tra la prima e la seconda Cisalpina”, *Storia e Politica* 10:3, 388-416.

- DLE = Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua española* <<https://dle.rae.es>>.
- GDLI = Battaglia S. (dir.) 1961-2002, *Grande dizionario della lingua italiana*, Turín, UTET.
- GUEREÑA J.L. 2005, *El alfabeto de las buenas maneras: los manuales de urbanidad en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LANDER M.F. 2002, “El *Manual de urbanidad y buenas maneras* de Manuel Antonio Carreño: reglas para la construcción del ciudadano ideal”, *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 6, 83-96.
- MAS I VIVES J. 1995, “Sobre Miquel Anton Martí i la traducció de *La Fuggitiva*, de Tommaso Grossi”, *Els Marges* 95, 71-76.
- MONTADON A. (dir.) 1995, *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours. Vol. II: Italie, Espagne, Portugal, Roumanie, Norvege, Pays tchèque et slovaque, Pologne*, Clermont-Ferrand, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- PÉREZ SALAS M.E. 2003, “Los secretos de una empresa exitosa: la imprenta de Ignacio Cumplido”, in L. Suárez de la Torre (coord.), *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México 1830-1860*, México, Instituto Mora, 101-181.
- Proyecto Boscán: *Catálogo de las traducciones españolas de obras italianas (hasta 1939)* <<https://nuevoboscan.blogs.uv.es>>.
- SALTAMACCIA F.; ROCCI A. 2019, “The Nuovo Galateo (‘New Galateo’, 1802) by Melchiorre Gioja, politeness (pulitezza) and reason”, *Pragmatics and Beyond New Series* 299, 75-106.
- SOFIA F. 2002, “Melchiorre Gioia”, *Dizionario biografico italiano*, Roma, Instituto Treccani, vol 55, s. v.
- SUÁREZ DE LA TORRE L. 2009, “Tejer redes, hacer negocios: la Librería Internacional Rosa (1818-1850), su presencia comercial e injerencia cultural en México”, L. Andries, L. Suárez de la Torre (dir.), París, Éditions de la Maison des sciences de l’homme, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 87-114.
- VANNI L. 2006, *Verso un nuovo Galateo. Le buone maniere in Italia tra “antico” e “nuevo” regime*, Milán, Unicopli.
- VIDAL Y VALENCIANO C. 1872, *Cortada. Su vida: sus obras*. Discurso de recepción pública en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, Barcelona, Jaime Jepús.

Retraducidos del italiano: los expulsos hispanoamericanos y su exilio entre lenguas como Padres (espirituales y editoriales) del *nation building* republicano y del coleccionismo americanista

Marco Cipolloni
Sapienza – Università di Roma

RESUMEN: Repasando el corpus de las fichas recopiladas en el marco del proyecto LITIAS, el presente estudio selecciona, a nivel de historia intelectual, una serie de publicaciones de especial relieve para el nacimiento y el desarrollo de una conciencia a la vez continental y patriótica, subrayando el papel desarrollado en este juego de máscaras identitarias por el plurilingüismo de traductores y autotraductores.

PALABRAS CLAVE: Libros, América-Latina, Traducción, Construcción de la nación

ABSTRACT: Over-reviewing the corpus classified by the researchers of the LITIAS project, the present reanalysis selects, from intellectual history, a series of printed sources highly relevant to enlight the beginning and the first development of a multidimensional consciousness, related to both continental and national identity. The cases reconsidered highlight the key role of translation and self-tranlation in this mask switching-game (and shift).

KEYWORDS: Books, Latin-America, Translation, *Nation Building*

1. LITIAS: traducciones “no literarias” (del italiano al castellano)

El recuento de traducciones “no literarias” del italiano al castellano fichadas por Florencia Ferrante en el marco del Proyecto LITIAS (Lin-

gua italiana in territori ispanofoni. Analisi Storiografica)¹ incluye textos muy diferentes. Las fortunas editoriales hispanoamericanas de los jesuitas expulsos y de sus traductores y traducciones durante el llamado Entresiglos y la primera mitad del siglo XIX, reflejan fielmente el nacimiento y el primer desarrollo de un circuito radial policéntrico y translingüístico, marcado por rasgos de independencia dependiente. La cronología relativa nos restituye fragmentos de una etapa independencista y post-independencista editorialmente marcada por desfases: entre ediciones y traducciones; entre primeras y sucesivas ediciones; entre primeras traducciones y retraducciones. Editorialmente, estos desfases documentan un juego de solapamiento entre nuevos centros, a punto de salir o recién salidos de una condición colonial (América Latina) o de ocupación ‘extranjera’ (Italia). En el marco de esta dinámica, a la vez plurilingüe, policéntrica y polifónica, las funciones de centro y periferia resultan algo menos alternativas que lo que muchos protagonistas y propagandistas de la escena cultural, tanto italiana como latinoamericana, entendieron y pretendieron. La secuencia de las traducciones y la autonomía progresiva de la industria editorial latinoamericana (sobre todo en las nuevas capitales) subrayan conexiones, tanto lingüísticas como de historia conceptual y de ideas. A nivel documental, dichas conexiones se apoyan en una serie de pasajes y en una red de influencias y mediaciones, marcadas, entre otras cosas, por la trayectoria, el perfil, la idiosincrasia personal, de estamento y sociolingüística, de los traductores.

Los primeros traductores de los expulsos hispanoamericanos fueron cristianos (en su mayoría católicos y en muchos casos hasta sacerdotes) y de formación dieciochesca. Casi siempre trabajaron textos de dicha época o, como mucho, de principios del siglo siguiente, nacidos de la expulsión y de un compromiso, también lingüístico, entre la memoria americana y la experiencia italiana de la comunidad expatriada. En su mayoría los antiguos jesuitas no tuvieron ni la necesidad, ni la oportunidad de romper con los cánones del Antiguo Régimen, de los cuales fueron a la vez víctimas y victimarios, puesto que, en muchos casos, acabaron convirtiéndose en campeones del pensamiento tradicionalista,

¹ <http://www.litias.it/wp/bibliografia-de-la-linguistica-contrastiva-espanol-italiano/>.

contrarrevolucionario y reaccionario (hasta su idea de Independencia conecta con dichos horizontes). Sus traductores, en cambio, tuvieron que asumir el cuestionamiento y la superación de dichos cánones y, entre ellos, del canon competencista de la *aemulatio*, pero no lo hicieron/no pudieron hacerlo de forma violenta y revolucionaria. Hasta traduciendo panfletos se portaron con moderación, instalando su trabajo y una parte relevante de su identidad personal, profesional y pública a medio camino entre dicho y entredicho, en un *borderland* entramado de mediciones y mediaciones. Por un lado, interactuaron con todos los filtros de selección correspondientes a lo que fue, es decir con los textos que de hecho se habían traducido, con la manera de su traducción y con las circunstancias editoriales de su difusión y circulación (¿dónde, cuándo, por quién, por y para qué? y, por supuesto, como en toda confesión que se precie, “¿cuántas veces hijo, cuántas?”). Por otra parte, tuvieron que adaptar su trabajo a todos los mecanismos, hasta más selectivos, relacionados con lo que en cambio no pudo ser, es decir con los filtros, no única y necesariamente de censura, ético-política y comercial, relacionados con todos aquellos textos que, en cada momento, de alguna manera, se quisieron, pero no se pudieron traducir, publicar, reproducir, difundir, discutir, etc.

En este sentido, su labor evidencia algunos límites histórico-diacrónicos e historiográfico-discursivos de las etiquetas de catalogación empleadas para clasificar el corpus. El adjetivo correspondiente a la S del acrónimo LITIAS se aplica con reparos a textos anteriores al historicismo, en los cuales las aguas de la historia se mezclan a menudo con las de la historiografía. El cajoncillo de “non letterario”, por lo tanto, se aleja bastante del canon neoclásico y humanista, de hecho, vigente en Europa hasta el Romanticismo. En Italia, en España y al otro lado del charco, donde el Romanticismo llegó tarde y con mediaciones, dicho canon ha sido capaz de mantenerse y reproducirse hasta mediados del XIX, cercenado por la difusión, pujante, pero desfasada, intermitente y tardía, de un ideario científico de raigambre positivista.

Estos reparos metodológico-perspectivistas cuestionan, pero no modifican las proporciones relativas entre géneros y argumentos que el corpus pone de manifiesto. Dominando durante siglos, las obras de religión y de literatura devota marcaron pauta, matizando el debate sobre un abanico amplio de temas de filosofía moral (con apéndices ético-políticos,

económicos y médicos). Este núcleo moralizante representa más del 50% del corpus y cuenta con una presencia muy constante desde el punto de vista cronológico, documentando la pervivencia de las redes creadas por los misioneros y dando cabida a ambiciones proyectistas de corte utopista, idealista y revolucionario, muy relacionadas con la idea de implantar/trasplantar al otro lado del charco una humanidad renovada, adecuada al Nuevo Mundo y a su mito.

Muchas fichas remiten a obras de viajes y viajeros, geografía y geógrafos. A pesar de su variedad, este subcorpus refunde matices tradicionales de las relaciones del Orbe Novo con Italia, y con su papel reconocido de metrópoli del humanismo renacentista, de cuna históricocultural de la Vieja Europa y de repositorio mediador del mundo clásico y de sus valores, atesorados por la gramática y el léxico del latín.

En las Américas, esta visión de Italia como santuario y repositorio de la cultura latina y como patria a la vez real e ideal de muchos exploradores y viajeros ha llegado con vida a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con las celebraciones del IV Centenario y con el clasicismo de algunos modernistas (desde los intentos darianos de novela histórica, hasta una pieza magistral de la cultura y de la literatura educacional para niños, y grandes, como “La Edad de Oro” de José Martí, pasando por el dantismo de Mitre y, más tarde, de Marechal). Perviviendo, este mito de Italia ha marcado muchas experiencias de la cultura latinoamericana posterior al primer centenario de la Independencia, desde los frescos del muralismo, pasando por la erudición bibliófila de corte borgiano, hasta llegar a una serie de espejismos cronoperspectivistas bastante sofisticados (como, por ejemplo, los documentados por una novela como *Bomarzo* o por los ensayos que Lezama Lima dedica a *Las eras imaginarias*).

Desvinculando mucha parte de América Latina del destino político y del filtro cultural y editorial de España, la Independencia abre una etapa de enemistad ideológica hacia la antigua metrópoli. A este matri-cidio simbólico Miguel Saralegui ha dedicado su tesis de doctoral, posteriormente refundida en *Matar a la madrepatria. Historia de una pasión latinoamericana* (2021). En este sentido, las traducciones y las retraducciones hispanoamericanas del italiano parecen documentar un intento consciente o inconscientemente compensatorio, con las repúblicas or-

gullosas de la orfandad por fin conquistada, y orientadas a recuperar a través de Italia fragmentos de la mirada humanista y clasicista. Esta mirada no es ajena a la perspectiva colonial (las referencias más obvias remiten a dos estudios de Marie Louise Pratt: *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, New York, Routledge, 1992, y *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*, Bloomington, Indiana University Press, 1977), pero, por lo menos, en sus versiones italianas, no coincide totalmente con ella, permitiendo una serie de planteamientos identitarios tan originales y novedosos como dotados de raíces profundas e ilustres.

Asumiendo el riesgo del fracaso o de la irrelevancia, estos recorridos cobran valor desde el punto de vista de la historia cultural, de la historia conceptual y de la fortuna internacional, comparada y translingüística de palabras e imágenes.

En la Italia de las guerras de la Independencia, igual que en la América Latina independiente, la herencia del siglo dieciocho pervive, rebasando el llamado Entresiglos y la época napoleónica, dejando huella y marcando pauta en muchos sectores de la vida cultural y, por lo tanto, también en las traducciones y en las opciones lingüísticas y textuales de editores y traductores.

De manera muy dieciochesca la casi totalidad de un siglo XIX largo, fragmentado y detenido (tanto como el siglo XX ha sido vertiginoso, globalista y breve, en la opinión de Hobsbawm y seguidores) esboza, para el eje Italia-América Latina, el perfil doliente de una Edad-de-Chapado-en-Oro, a lo menos para las traducciones y los traductores.

Muchas traducciones de la época participan de un redescubrimiento de América y de un paralelo redescubrimiento americano de una Europa no española y no necesariamente mediada por España y por sus tórculos (que de todas formas habían garantizado vida editorial a obras de reformadores eruditos italianos de la talla de Beccaria, Genovesi, Filangieri, Muratori, Algarotti, los hermanos Verri, Carli, Zaccaria, etc.).

Al cabo de siglos de obritas devotas traducidas en España y exportadas hacia América, en 1793 la reimpresión bogotana de la traducción, ya publicada en España, en 1787, de un “tratado” de Muratori (*Della forza della fantasia umana* traducido, “del Italiano al Español”, como *De la fuerza de la fantasía humana*, por el presbítero jativés Francisco

Martínez Dacosta, 1736-94, Deán de la catedral y también conocido como primer lexicógrafo de la terminología artística castellana) supone, para la imprenta de Latino-América, el comienzo de una etapa nueva, más erudita y, dentro de lo que cabe, algo menos curial de cara al Humanismo (y al humanitarismo). Para medir el desfase de tiempo, agenda e ideas que por esas fechas separaba la colonia de la metrópoli se puede comparar la traducción de Martínez Dacosta con otra, de diez años anterior. En efecto, antes de que se publicara en Madrid en 1787 la traducción de Martínez Dacosta, el mismo tratado de Muratori ya se había traducido y publicado en castellano, como *Fuerza de la humana fantasía*, en 1777, con traducción de un protegido del Duque de Alba, el abogado madrileño Vicente María de Tercilla, que en 1794 también fue traductor de otra obra de Muratori (*Defectos de la jurisprudencia*). En conjunto las ideas de Tercilla sobre *cultural dissemination* y traducciones resultan bastante modernas y como tales constan en ambas traducciones y en el prólogo que antepone al tratado sobre fantasía. No me detengo en esto puesto que las ideas de Tercilla ya han sido comentadas entre otros por Romá Ribes (1984), y anteriormente por Di Pinto (1974).

En su conjunto, el proceso de afincamiento y afianzamiento de la industria cultural colonial inaugurado por la edición bogotana que se acaba de comentar aparece pautado y pausado. Durante todo el Entresiglos las editoriales siguen siendo peninsulares y hasta cuando, después de la Independencia y en la segunda mitad del siglo XIX, empiezan a aparecer con frecuencia creciente lugares de América, estos coinciden casi siempre con las antiguas capitales virreinales y con las sedes de obispados, audiencias y capitánías generales, en muchos casos convertidas en capitales de las nuevas repúblicas independientes.

2. Traducciones 'hispanoamericanas' de expulsos hispanoamericanos: de Molina a Clavijero (pasando por el Conde Carli)

Siendo los expulsos polígrafos, traducciones y retraducciones de obras suyas aparecen en distintos apartados del corpus de LITIAS. En

algunos casos los autores proceden de las provincias peninsulares de la disuelta compañía, como por ejemplo Juan Andrés o José Francisco de Isla, que aparece como traductor del *Arte de encomendarse a Dios* de Antonfrancesco Bellati, impreso en Madrid en 1788. En otros casos los autores pertenecieron a diferentes provincias hispanoamericanas, como Juan Ignacio Molina y Francisco Javier Clavijero, las versiones al castellano de cuyos trabajos se dieron en momentos distintos y sucesivos de la historia editorial española e hispanoamericana.

La traducción al castellano de la primera parte del *Saggio sulla storia naturale del Chili* (obra publicada en Bolonia en 1776, sin nombre de autor) aparece en Madrid en 1789. El título del texto traducido es *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile, escrito en italiano por el abate Don Juan Ignacio Molina [...] traducida en español por Don Domingo Joseph de Arquellada Mendoza, Individuo de la real Academia de Buenas Letras de Sevilla y Maestrante de Ronda*. A pesar de una información al parecer bastante detallada sobre el traductor poco más sabemos de Arquellada y Mendoza. En cambio, más conocido e interesante, también como figura de mediador de América (a muchos niveles) en la España de Carlos III y del Entresiglos, es el traductor en 1795 de la segunda parte de la obra de Molina (dedicada a la historia civil de Chile): del trabajo de traducción se hace cargo Don Nicolás de la Cruz y Bahamonde, Conde de Maule y natural de Chile, mercader de gran éxito, mecenas y colecciónista de cuadros, educado por jesuitas, bibliófilo y viajero (su *Viaje por Italia, Francia y España*, se publicó, en catorce volúmenes, entre 1806 y 1813, pero relata un itinerario de finales del XVIII), diputado durante el Trienio liberal y responsable de la educación de nada menos que Bernardo O'Higgins, futuro protagonista de la Independencia de Chile.

La vida de este testigo-protagonista de su época nos acerca a las iniciativas editoriales del tiempo de la Independencia americana, entre las cuales destacan sin duda dos ediciones de una misma traducción al castellano de las *Lettere americane* del conde milanés Gianrinaldo Carli, publicadas respectivamente en México y en Madrid, en 1821 y 1822.

Traductor de ambas ediciones es el entonces rector de la Pontificia de México, que aparece con su nombre en la de Madrid y bajo el seudónimo de Fernando Pimentel Ixtliulxuchitl en la de México, en cuya por-

tada, sin embargo, se quita la máscara con estas palabras: “Bajo cuyos nombres, aunque propios de su familia, se ocultaba por algunas razones El Dr. D. Agustín Pomposo Fernandez de S. Salvador, Rector tercera vez de la Imperial y Pontificia Universidad”. Abogado de la Real Audiencia, el Rector fue necrólogo en 1787 del Conde de Gálvez, y autor en 1810 de un panfleto reconciliacionista de 30 carillas en cuarto titulado *Memoria cristiano-politica sobre lo mucho que la Nueva España debe temer de su desunion en partidos, y las grandes ventajas que puede esperar de su union y confraternidad*. Durante toda la segunda década del XIX el rector siguió abogando cristianamente en favor de Fernando VII, “Hispaniarum Rex Indiarumque Imperator” (como reza el anverso de una medalla de condecoración que el rector obtuvo), acompañando fielmente al Rey felon en casi todos los muchos cambios de rumbo determinados por su oportunismo, desde la Guerra de la independencia, pasando por la Restauración y el paréntesis doceañista del Trienio, hasta llegar a la década ominosa. Los títulos y fechas de edición de algunos de sus folletos de la época dicen mucho de su actitud pacificadora y reaccionaria:

Convite a los verdaderos amantes de la religion católica y de la patria, 1812.

Desengaños que a los insurgentes de Nueva España seducidos por los fracmazones agentes de Napoleón, dirige la verdad de la religión católica y la experiencia, 1812.

El modelo de los cristianos presentado a los insurgentes de America: y una introducción necesarísima para desengaño de muchos en las actuales circunstancias, en la qual se funda el derecho de la soberanía propia del sr. d. Fernando VII, y se manifiestan las nulidades y vicios horrendos con que los materialistas introducidos por Napoleon en las Cortés nos iban á sumergir en las llamas de un volcan, del qual nos ha librado la divina providencia con la restitucion del amado rey y de su soberanía, quitando todo pretexto á la revelión, 1814.

Fernando VII en España y por él la religion triunfante y la Europa vengada. Vaticinios poeticos, 1814.

Al libertador del mundo, al pacificador y padre beneficentísimo de la Nueva España, el Exmo. Sr. D. Juan Ruiz de Apodaca y Eliza...con motivo de la visita que S. E... hizo á la Nacional y Pontificia Universidad de Méjico el 28 de diciembre de 1820, en la cual se hizo la solemne

apertura de la cátedra de esposicion de la Constitucion política de la Monarquía, 1820.

Entre sus obras de este decenio aparece también *Los jesuitas quitados y restituidos al mundo: Historia de la antigua California*, 1816, librito que nos acerca a una de las obras principales del Padre Clavijero, autor cuyas traducciones y ediciones ‘americanas’ merecen mucha atención, empezando por la traducción que Rudolf Ackermann publica en Londres en 1826, con reimpresiones coetáneas en México y en una interesante selección de lugares clave de la América independiente (“y en su establecimiento en Méjico: asimismo en Colombia, en Buenos Ayres, Chile, Perù, y Guatemala”), de *Historia antigua de Méjico: sacada de los mejores historiadores españoles, y de los manuscritos, y de las pinturas antiguas de los indios; dividida en diez libros, adornadas con mapas y estampas e ilustrada con disertaciones sobre la tierra, los animales, y los habitantes de Méjico*. El trabajo de selección historiográfica y de compaginación entre diferentes tipologías de fuentes y de diferentes perspectivas culturales es muy novedoso y estos rasgos aparecen subrayados por la traducción de José Joaquín de Mora, polígrafo gaditano de ideas liberales, buen amigo de Blanco White, miliciano en Bailén, ilustre recopilador de sinónimos, académico de la lengua con un discurso muy moderno sobre *El neologismo*, folclorista, novelista, dramaturgo, editor de Fray Luís de Granada, periodista militante durante el Trienio y por esta razón sucesivamente refugiado en Inglaterra, donde, por un lado, publica en inglés sus *Memorias sobre Fernando VII*, por supuesto que antitéticas a los elogios de Pimentel, y, por otro lado, colabora asiduamente con Rudolf Ackermann para abastecer de traducciones, folletos educativos y obras de *cultural dissemination* el entonces muy prometedor mercado del libro hispanoamericano, escolar y no, publicando, por ejemplo, una serie afortunada de “Catecismos” didácticos dedicados a lectores y alumnos del naciente sistema escolar de la América independiente (*Catecismo de Geografía*, 1823; *Catecismo de economía-política*, 1825; *Catecismo de gramática castellana*, 1825, *Catecismo de gramática latina*, 1826), unos *Cuadros de la historia de los árabes*, 1824, y nada menos que una *Descripción abreviada del mundo*, 1825. En 1824 aparece también una traducción de W.D. Robinson, *Memorias de la revolución de Méjico y de la expedición del general D. Francisco Javier*

Mina: a que se han agregado algunas observaciones sobre la comunicación proyectada entre los dos océanos, Pacífico y Atlántico. Siempre en Londres Mora conoce a Bernardino Rivadavia y se traslada con él a la Argentina, pasando sucesivamente a Chile, Perú y Bolivia, siempre convidado por gobiernos unionistas y liberales y echado por gobiernos federales y conservadores. Después de una década vuelve a residir en Londres, como representante diplomático de la Confederación entre Bolivia y Perú, y posteriormente se traslada a España, retomando sus actividades de *cultural disseminator* incansable y haciéndose mediador de un amplio y variado repertorio de novedades anglosajonas en materia de derecho, filosofía, economía y un etcétera tan largo e incluyente como para dar cabida, de vuelta a Londres como cónsul de España, a un anticlericalismo paradójicamente orientado a favorecer ensayos de diálogo y acercamiento interreligioso entre católicos y protestantes, en el marco de un revivalismo cristiano muy apoyado en formatos personales y microcomunitarios de espiritualismo. Todo esto aparece en Mora, mediado por versos y poemas casi trascendentalistas y por traducciones de partes de la Biblia y, en especial, de Himnos, tan moderna y eficazmente traducidos por él que hasta hoy siguen siendo entonados con sus palabras por muchas comunidades protestantes de Latinoamérica.

La traducción de Clavijero, llevada a cabo en el marco de las colaboraciones con Ackermann, se relaciona con la primera etapa londinense de Mora, sin duda uno de los giros más significativos de su polifacética trayectoria biográfica y una etapa crucial para su acercamiento a Hispanoamérica. La estructura-azulejo de la obra de Clavijero, que selecciona, orquesta y compagina fuentes documentales e iconográficas, textos e imágenes, también sirve de modelo probable para una de las obras más personales de Mora, el folleto *Meditaciones poéticas* de 1826, comentario en versos a una serie de once grabados, sacados por Schiavonetti de dibujos de Guillermo Black (es decir William Blake). Con estas mismas imágenes Ackermann ya había acompañado en 1813 al poemario *The Grave* de Robert Blair. De esta forma las *Meditaciones* de Mora vienen a ser en 1826 no una traducción al castellano sino un equivalente para hispanófonos del libro de Blair de 1813.

Las iniciativas de los años veinte que se acaban de reseñar se sitúan, por así decirlo, editorialmente a medio camino entre España, Europa y

América. Distinto es el caso de las ediciones que Clavijero y sus obras conocen en la Ciudad de “Méjico” a comienzos de la década de los años cincuenta por la editorial de Juan R. Navarro, es decir, la primera traducción de la anteriormente aludida *Historia de la Antigua y Baja California. Obra póstuma del Padre Francisco Javier Clavijero, de la Compañía de Jesús, traducida del italiano por el Presbítero don Nicolás García de San Vicente*, publicada en 1852, y una nueva traducción de la *Historia antigua de Méjico*, a cargo de nada menos que Francisco Pablo Vázquez, publicada en 1853.

Las trayectorias personales y profesionales de editor y traductores una vez más nos ofrecen pistas. Un panorama fiable y detallado de ese momento de la historia editorial mexicana puede sacarse de los estudios de Laura Suárez de la Torre (2003) coordinadora del volumen colectivo, *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*, y autora, dos años más tarde, de un brillante artículo dedicado a *Los impresos: construcción de una comunidad cultural. México, 1800-1855*. Juan Ramón Navarro fue autor y editor en esta edad de oro de los Calendarios; también fue novelista romántico, periodista e impulsor del rescate editorial de artefactos genéricos tan identitarios para México como por ejemplo la pintura de castas. A todas luces, formó parte de un grupo generacional cuya tarea aparece resumida de la siguiente forma por la mencionada Laura Suárez de la Torre en otro artículo suyo, algo más reciente que los anteriormente señalados:

Los nombres de Fernández de Lara, Ignacio Cumplido, Vicente García Torres, Rafael de Rafael, Juan R. Navarro, Manuel Murguía se convertirán en referente constante para los habitantes, devendrán en los personajes claves de la imprenta por sus publicaciones novedosas y sus aportaciones a la edición mexicana. Pero lo más importante es que estos actores, junto con otros menos representativos, se convertirían por sus obras en agentes de cambio cultural a través del lanzamiento de nuevas publicaciones que reflejan ante todo el fenómeno de la secularización de la lectura (Suárez de la Torre 2017: 26).

Para decirlo con palabras de Héctor Mendoza Vargas (2016: 90-106) los tórculos de este grupo de hombres acompañaron la sociedad capitolina del “mundo colonial-religioso de finales del siglo XVIII” hacia una

“nueva vida comercial” y urbana, cuyos primeros frutos se sitúan justamente a mediados del XIX (1842-1854, siguiendo la cronología propuesta por Mendoza Vargas).

Después de la última época de los importadores de libros (bien estudiada por la tesis doctoral de M. Suárez Rivera (2013), *El negocio del libro en Nueva España: los Zúñiga y Ontiveros y su emporio tipográfico, 1756-1825*, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Metropolitana), y antes del cambio de rumbo inaugurado por Prescott, por García Icazbalceta y posteriormente tramitado al siglo XX por la fundación en 1900 de la editorial Porrúa y por las actividades intelectuales prerrevolucionarias de la llamada generación del Centenario (de la Independencia), los editores de almanaques, catecismos y calendarios mencionados por Laura Suárez de la Torre también se hicieron cargo de una primerísima orquestación, literaria y “no literaria”, de la memoria nacional, llevada a cabo apoyándose en muchas fuentes y entre ellas en el rescate del legado intelectual de los jesuitas expulsos y en especial de la labor erudita e historiográfica del Padre Clavijero. Esta circunstancia explica también las características de los traductores cuya labor publica Navarro. Los traductores de las ediciones de Clavijero publicadas por Navarro nacieron ambos en el siglo XVIII, fueron sacerdotes y pedagogos y fallecieron antes de que se editara el fruto de su esfuerzo mediador. Nicolás García de San Vicente, profesor de Gramática y Geografía, nacido a finales del XVIII y fallecido en 1845, es hoy en día homenajeado por una estatua en el Paseo de la Reforma y es conocido sobre todo como autor de dos obras: un *Silabario* en versos rimados de gran importancia en las campañas de alfabetización anteriores a la Revolución; y una *Ortografía* en la que respalda las reformas ortográficas impulsadas por los gobiernos de su época, a los cuales ofreció soporte también como diputado federal. Don Francisco Pablo Vázquez, nacido a mediados del XVIII y fallecido en 1847, es personaje de mayor peso. Fue Obispo de Puebla, profesor universitario y sobre todo ministro plenipotenciario y jefe ante la Santa Sede de la Legación Mexicana encargada de negociar con el papado en Roma el reconocimiento de la República Independiente. Al significado histórico y a la representatividad de su figura es dedicada la puntual y en algo hagiográfica monografía de Rosas Salas (2015).

Las dos traducciones de Clavijero publicadas por Navarro reflejan bien una convergencia del momento entre nacionalismo mexicano y reivindicación del papel autónomo y protagónico de la Iglesia mexicana y de su herencia cultural e intelectual.

Si comparamos Ackermann con Navarro y Mora con los dos sacerdotes que también tradujeron a Clavijero nos percatamos de las diferentes perspectivas entre el tiempo de la Independencia latinoamericana, enfocado desde Inglaterra, y la etapa sucesiva de forja de las Naciones, a partir de una serie de equilibrios conflictivos, con frecuencia pedagógicos, entre republicanismo (unitario o federal) y catolicismo. Es en el marco de dichos equilibrios que se explica el rescate de la labor de Clavijero y de la memoria misionera.

En su conjunto, la traducción de Mora, y las de García de San Vicente y del Obispo Vázquez representan etapas sucesivas y complementarias de un mismo cambio de perspectiva sobre el pasado y las relaciones entre presente y pasado, mediado en los tres casos por hombres muy hijos del XVIII, nacidos bien dentro de la crisis ultramarina y peninsular de la Monarquía, y posteriormente testigos y protagonistas maduros de la difícil y muy conflictiva superación de tal crisis, en el marco de la Independencia republicana y mediante planes e intentos, en parte fracasados, de *nation building*.

Sin duda, estas ediciones mexicanas de medio siglo subrayan y reivindican el aporte a la Nación independiente de los esfuerzos recopiladores y cristianos de Clavijero. Y, sin embargo, siendo todas posteriores tanto a la Restauración fernandina como a la de la Compañía en Occidente, nuestras traducciones, desde la de Mora y desde la edición londinense (e hispanoamericana) de la *Historia antigua de México*, ofrecen claves nuevas no solo de la obra maestra de Clavijero, sino de toda la labor italiana de los expulsos hispanoamericanos. Con esta nueva clave sus escritos, traducidos y no, publicados e inéditos, dejaron de ser un subproducto circunstancial de una vivencia singular, favoreciendo, en Italia, la difusión de una primera oleada de americanismo y colecciónismo americanista y difundiendo, en contextos hispanófonos, una serie de estímulos y patrones comparativos de corte italiano y europeo.

A pesar del esfuerzo mediador, sobreviven al trabajo de los traductores muchas cicatrices circunstanciales del tiempo de la supresión, reflejos de un exilio intelectual comunitario que, desde finales de la época de Carlos III y hasta el Entresiglos, había soñado con reintroducir, desde fuera y a través de un rebote lingüístico, contenidos y esquemas mucho menos italianos y europeos y mucho más cercanos tanto a la lengua y la cultura hispánica como a las lenguas originarias que los propios misioneros habían elegido y difundido como *generales*. Estas cicatrices hicieron de las traducciones sucesivas de la obra mayor de Clavijero un entramado polifónico de voces precariamente orquestadas, pero capaces, en su conjunto, de reflejar con perspectiva y nostalgia las agendas de la Independencia y del *nation building* americanos, a partir de la peculiar idiosincrasia de una etapa previa, pero tan crucial para la historia cultural española e hispanoamericana como el reinado de Carlos IV y la época napoleónica y fernandina. Desde un mirador como este no sorprende el aprecio de los tórculos americanos del XIX para un autor italiano como Silvio Pellico, intérprete de un sentimiento independentista y nacional, marcado, como en el caso de los expulsos, por una vivencia de encierro y por una tentativa de aniquilamiento de la conciencia y de la identidad, tanto personal como comunitaria.

Las obras italianas de los jesuitas expulsados representan, a nivel lingüístico y mediante sus primeras traducciones (en algunos casos costeadas por el gobierno español y llevadas a cabo, revisadas y comprobadas/aprobadas por los autores o por antiguos Hermanos de los autores), un puente verdadero, latinista y latinizante, entre la entonces inquieta identidad latina de América y cuatro universos lingüístico-culturales intencionadamente solapados, tanto a nivel idiomático como ideológico:

- a. el italiano del exilio y de la madurez;
- b. el castellano de la juventud;
- c. el latín de la educación recibida;
- d. las lenguas amerindias, que los expulsos clasificaron e insertaron con éxito incuestionable en el mapa de la literatura lingüístico-comparativa de su época.

El peso del latín eclesiástico se percibe muy fuerte cuando los expulsados, tanto españoles como hispanoamericanos, escriben en italiano, pero pesa también cuando traducen del italiano al castellano (o del castellano al italiano, cosa de que LITIAS no se ocupa, pero que los expulsados también hicieron). Latinizando asimilaron (en ocasiones con fines polémicos) elementos de neoclasicismo y se convirtieron un poco a la fuerza de Padres espirituales y con mayúscula en padres, casi biológicos y con minúscula, de diferentes patrias, es decir de misioneros en próceres de un americanismo y de un colecciónismo americanista europeo apoyados en la comparación de analogías y diferencias entre el Imperio romano y el azteca, pero también entre la resistencia al Imperio romano y las trayectorias de Araucos y Chichimecas. Las obras de contenido erudito que los expulsos redactaron y publicaron en italiano desarrollaron esquemas argumentales, apologéticos y comparativos, que muchas veces, como en los casos de Molina y Clavijero que acabamos de mencionar, ofrecieron posteriormente márgenes editoriales de refundición y reajuste ideológico y funcional.

Parte del esfuerzo erudito de los expulsos permaneció inédito, pero en muchos casos, gracias a las polémicas, sus trabajos no solo se publicaron con rapidez, sino que casi al acto se tradujeron al castellano, llegando a contar con edición española en la edad de oro de la guerra de panfletos desencadenada por el muy conocido artículo encyclopédico sobre España de Masson. Durante décadas estas primeras traducciones, de las cuales me permito recomendar la inserción en el fichero de LITIAS, se emplearon como repertorios de testimonios y de argumentos con que historiar, matizar, aguar y rechazar la leyenda negra de abolengo lascasiano, refundida y difundida durante el siglo XVIII por las obras de Raynal, De Paaw y Robertson.

La retoma desde Hispanoamérica y el encargo de nuevas traducciones al castellano después de la Independencia y de la Restauración, con la Compañía nuevamente levantada y capacitada para actuar intelectual y educativamente, documentan un cambio de perspectiva y de rumbo. En esta época nueva la peripecia translingüística de la generación de los expulsos ofrece estímulos y cimientos útiles para respaldar y dotar de paisaje con memoria, de conciencia histórico-arqueológica, de toques nostálgicos y de una geografía humana con rasgos propios y peculiares

el discurso identitario y nacional de unas Repúblicas jóvenes y en muchos casos atormentadas por el caudillismo, el caciquismo y una secuencia de guerras civiles digna del coronel Aureliano, entregas de un culebrón lacrimógeno centrado en el enfrentamiento entre un proyectismo unionista y centralista y un confederalismo muy telúrico (para decirlo con Carl Schmitt) y muy de tierra adentro (para decirlo con un léxico casi norteamericano).

Bibliografía primaria

- BELLATI A., 1875, *Arte de encomendarse a Dios*, Barcelona.
- CARLI G. 1821-1822, *Lettore americane* del conde milanés Gianrinaldo Carli, publicadas respectivamente en México y en Madrid.
- DE ARQUELLADA MENDOZA D.J., *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile, escrito en italiano por el abate Don Juan Ignacio Molina [...] traducida en español por Don Domingo Joseph de Arquelada Mendoza, Individuo de la real Academia de Buenas Letras de Sevilla y Maestro de Ronda.*
- DE LA CRUZ Y BAHAMONDE N. 1806 y 1813, *Viaje por Italia, Francia y España*, se publicó, en catorce volúmenes.
- GARCÍA DE SAN VICENTE N. 1852, *Historia de la Antigua y Baja California. Obra póstuma del Padre Francisco Javier Clavijero, de la Compañía de Jesús, traducida del italiano por el Presbítero don Nicolás García de San Vicente.*
- GARCÍA DE SAN VICENTE, N. *Silabario.*
- GARCÍA DE SAN VICENTE, N. *Ortografía.*
- MARTÍNEZ DACOSTA 1736-94, *De la fuerza de la fantasía humana.*
- POMPOSO FERNANDEZ de S. SALVADOR A. 1810, *Memoria cristiano-politica sobre lo mucho que la Nueva España debe temer de su desunión en partidos, y las grandes ventajas que puede esperar de su unión y confraternidad.*
- POMPOSO FERNANDEZ de S. SALVADOR A. 1816, *Los jesuitas quitados y restituidos al mundo: Historia de la antigua California.*
- POMPOSO FERNANDEZ de S. SALVADOR A. 1826, *Historia antigua de Méjico: sacada de los mejores historiadores españoles, y de los manuscritos, y de las pinturas antiguas de los indios; dividida en diez libros, adornadas con mapas y estampas e ilustrada con disertaciones sobre la tierra, los animales, y los habitantes de Méjico.*

ROBINSON W.D. 1824, *Memorias de la revolución de Méjico y de la expedición del general D. Francisco Javier Mina: a que se han agregado algunas observaciones sobre la comunicación proyectada entre los dos océanos, Pacífico y Atlántico*.

VÁZQUEZ F. 1853, *Historia antigua de Méjico*.

Bibliografía

- DI PINTO M. 1974, “Il Settecento”, M. di Pinto, R. Rossi (eds.), *La letteratura spagnola. Dal Settecento a oggi*, Firenze-Milano, Sansoni.
- MENDOZA VARGAS H. 2016, “Las guías urbanas: imagen e invención del espacio de la Ciudad de México”, *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía de la UNAM*, 89, 90-106.
- PRATT M.L. 1977, *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*, Bloomington, Indiana University Press.
- PRATT M.L. 1992, *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, Nueva York, Routledge.
- ROMÁ RIBES I. 1984, “Libros de Muratori traducidos al castellano”, *Revista de Historia Moderna*, 4, 113-147.
- ROSAS SALAS S.F. 2015, *La Iglesia Mexicana en tiempos de la impiedad: Francisco Pablo Vázquez, 1769-1847*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-El Colegio de Michoacán.
- SARALEGUI M. 2021, *Matar a la madrepatria. Historia de una pasión latinoamericana*, Madrid, Tecnos.
- SUÁREZ DE LA TORRE L. 2005, *Los impresos: construcción de una comunidad cultural. México, 1800-1855*, *Historias*, 60, 77-92.
- SUÁREZ DE LA TORRE L. 2017, *Actores y papeles en busca de una historia, México, impresos siglo XIX, primera mitad*, “Lingüística y literatura”, 71, 19-38.
- SUÁREZ DE LA TORRE L. (coord.), 2003, *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- SUÁREZ RIVERA M. 2013, *El negocio del libro en Nueva España: los Zúñiga y Ontiveros y su emporio tipográfico, 1756-1825*, Universidad Metropolitana. Tesis doctoral.

Las notas del traductor en una traducción de *Lo demoniaco nell'Arte* de E. Castelli por H. Giannini

Moisés Llopis i Alarcón
Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile

RESUMEN: Este artículo analiza los tipos de notas del traductor de la traducción de la obra *Il demoniaco nell'arte*, de Enrico Castelli realizada por su discípulo Humberto Giannini. Se analiza cómo estas notas influyen en la interpretación y comprensión de la obra original, así como en la percepción de los aspectos históricos y contextuales abordados en la obra. A partir de la clasificación propuesta por Cardellino (2017), se explora en cómo las decisiones del traductor pueden afectar la percepción de los temas fundamentales de la obra de Castelli y cómo estas elecciones pueden estar influenciadas por el contexto cultural y lingüístico de la traducción.

PALABRAS CLAVE: traducción, notas del traductor, Enrico Castelli, Humberto Giannini.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the types of translator's notes in the translation of the work 'Il demoniaco nell'arte' by Enrico Castelli carried out by his disciple Humberto Giannini. It examines how these notes influence the interpretation and understanding of the original work, as well as the perception of the historical and contextual aspects addressed in the text. Using the classification proposed by Cardellino (2017), it explores how the translator's choices can affect the perception of the fundamental themes of Castelli's work and how these choices may be influenced by the cultural linguistic context of the translation.

KEYWORDS: translation; translator's notes; Enrico Castelli; Humberto Giannini

1. Introducción

La traducción es un proceso complejo que va más allá de la mera transferencia de palabras de un idioma a otro. En el caso de la traducción de un género textual o ámbito académico específico, como el que acontece al texto filosófico, además, es imprescindible tener en cuenta los procedimientos expresivos específicos relacionados con la disciplina, los conceptos terminológicos, el metalenguaje o la dimensión psicológica, entre otros (Pacheco 2014). A esos aspectos, es necesario agregar, por el ejemplo, el contexto en el cual fue publicado el texto original o los conocimientos previos que se presumen del lector del texto A y cómo va impactar la comprensión (o no) de esta información en el lector del texto traducido o texto B.

Il demoniaco nell'arte, publicado en 1952 (Electa Editrice, Florencia) y traducido por Humberto Giannini al español en 1963 (Editorial Universitaria, Santiago de Chile), comprende una *Avvertenza*, en donde Castelli reflexionaba en torno al título mismo del libro, que podría haberse titulado *El significado filosófico de lo demoníaco en el Arte* (“Il significato filosofico del Demoniaco nell’Arte”), el que entiende como un “titolo più ampio e meno equivoco” (1952: 7). Como sea, el carácter relacionado con “la tentación demoníaca como directo interponerse de las potencias del mal” (1963: 7), como traduce Giannini, hace que el título elegido sea el más idóneo. En *Il demoniaco nell'arte*, en rigor, Castelli se propone lograr una: “interpretación de doctrinas expresadas en un arte que valió para defenderlas” (1963: 7). En palabras de Castelli Gattinara a la segunda traducción al español existente (la de María Condor, Siruela, Madrid) lo que se tiene es una filosofía del arte religioso, una propuesta filosófica, “que deja al arte sus múltiples identidades, sin invadirlas, sin dominarlas con un metadiscurso normativo y hermenéutico, sino poniéndose a la escucha y yendo en busca de un sentido que traspasa su modo propio” (2007: 9). A su vez, el libro “responde a la cuestión, totalmente filosófica, del bien y el mal, de sus límites y potencialidades [...] a hacer entender hasta qué punto, en el arte, nos ha hecho reflexionar profundamente y en qué medida algunos artistas han sido auténticos teólogos” (2007: 9). Es, en rigor, un temprano ejemplo de

hermenéutica del arte, afirma Corrado Bologna en el estudio introductorio para la traducción de Condor.

La estructura del texto, fuera de esta *Avvertenza*, sigue con otro paratexto: una *Introduzione*, en donde se sintetizan todas las reflexiones que el autor desarrollará en el cuerpo, ya, de la obra, comprendida por una *Parte Prima*, compuesta por cinco secciones: lo fantástico (*Il fantastico*), el desgarramiento (*Lo strazio*), lo oculto (*Il celato*), la seducción de lo horrible (*La seduzione dell'orribile*) y el capricho y lo horrendo (*La capricciosità e l'orrendo*). Cada una de estas secciones dialoga con la idea central de la obra (lo dicho de marras, a saber: “la interpretación de las doctrinas expresadas en un arte que se valió para defenderlas”), siempre puesta la tensión entre la santidad, la tentación y lo demoníaco y exemplificado con un corpus de obras que no sobrepasan el siglo XVI.

La *Parte seconda*, está compuesta por 6 secciones: “La influencia de la teología mística” (*L'influsso della teologia mistica*), en donde Castelli presenta alguna de las doctrinas medievales y la conexión con los pintores estudiados (sobre todo de El Bosco), como la del Beato Enrico Suso, Juan Tauler, Gerhardt Groote, siempre bajo el influjo de Jan van Ruusbroec y Eckhart de Hochheim. Le sigue la sección “Juan Ruysbroeck y el simbolismo” (*Giovanni Ruysbroeck e il simbolismo*), en donde Castelli sigue reflexionando en torno al influjo de Jan van Ruusbroec, el autor místico más relevante en la obra de los pintores analizados. En efecto, toda la carga simbólica ya está en su obra, sea en símbolos, emblemas o alegorías, sobre todo en *Nupcias espirituales* (c. 1340), *Las cuatro tentaciones* (ci. 1343), *El Reino de los amantes* (entre 1335 y 1340) y el *Tabernáculo espiritual* (antes de 1350).

En las dos secciones siguientes “El jeroglífico de Bosch” (*Il jeroglífico di Bosch*) y “La filosofía de Bruegel el viejo” (*La filosofia di Bruegel Il Vecchio*) Castelli se centra en analizar las obras tratadas a lo largo de su texto de sendos autores, y sentencia: “La conclusión de la filosofía de Bosch y de Bruegel parece concentrarse en la dramática nostalgia de un estado de inocencia que la caída hizo perder; el Satanismo ha contribuido a borrar el recuerdo y solo la locura” nos lo deja entrever” (1963: 69).

En la quinta sección, “Comentarios a las láminas” (*Commento alle tavole*), Castelli va describiendo cada una de las obras seleccionadas: *El*

jardín de las delicias y *Las tentaciones de San Antonio del Bosco*¹; de la Escuela del Bosco: *Visio tundali, San Martín*²; del Maestro H. L.: *La pesada de las almas. Expulsión de los ángeles rebeldes*; de Mathias Gotthardt Nithardt Grünewald *Tentaciones de San Antonio*³; de Lucas Van Leyden: *Tentaciones de San Antonio*; de Nikolaus Manuel Deutsch: *Tentaciones de San Antonio y Tentación de la vanidad*⁴; de Martin Schöngauer: *Tentación de San Antonio*⁵; de Miguel Pacher: *San Wolfgang y el diablo*; de Lucas Cranach: *La tentación de San Antonio*⁶; de Albrecht Dürer: *Melancolía*; *El caballero, la muerte y el diablo*; *Apocalipsis, Memento mei*; *Descenso al limbo y La lucha de San Miguel*; de Martin de Vos: *Tentaciones de San Antonio*⁷ y la Xilografía de la obra de Enrique Suso: *Das Buch des Seusse Heisst*. Le sigue un apartado dedicado a “Lo demoníaco en el arte italiano”, con la misma dinámica: *Un demonio* de Miguel Ángel; *Cataclismo* de Leonardo da Vinci y *Tentaciones de San Antonio* de Bernardo Parentino.

El capítulo VI, *Ars Moriendo*, no aparece en la traducción de Giannini, tampoco el capítulo VII, *Il Codice Antonita*. Lo que equivale al capítulo VIII en la traducción, pasa a ser, por lo tanto, el VII: *Las Fuentes*, tiene dos subapartados: *Vita Antonii* (fuente principal, justamente, de las tentaciones) y las *Fuentes doctrinarias*, sobre todo la *Summa Theologica*

¹ La traducción no incluye *Giacomo di Compostela y el mago*.

² La traducción no incluye Giobbe, *S. Antonio e S. Girolamo*. A su vez, la traducción no incluye de Jan Bruegel de Velours *Scena Infernale* y de la Escuela de Bruegel *Tentazioni di S. Antonio*.

³ La traducción no incluye las obras de Peter Huts *Tentazioni di S. Antonio*, *Fantasie sull'inferno*, *S. Cristoforo y Giudizio Universale*; de Jan Wellens de Cock *Tentazioni di S. Antonio*, *Tentazioni di S. Antonio y S. Cristoforo*; de Hendrik Met de Bles (il Civetta): *Tentazioni di S. Antonio*, *Inferno* y *Tentazioni di S. Antonio*; de Joachim Patinir: *Tentazioni di S. Antonio*; Jan Gossaert *Le tentazioni di S. Antonio*; Jan Mandyn *Tentazioni di S. Antonio*, *S. Cristoforo*.

⁴ La traducción no incluye a Hans Fries *Dannati*.

⁵ La traducción no incluye *Supplizio di un dannato* del mismo autor.

⁶ La traducción no incluye a Urs Graf: *Monaco seguito da un demone* y *Lanzichenecco e il diavolo*; de Peter Cornelius Kunst: *Tentazioni di S. Antonio*; de Stephan Lochner: *Giudizio Universale* y a Ignoto spagnolo del XV secolo: *S. Michele Arcangelo*.

⁷ La traducción no incluye a la Scuola degli antichi Paesi Bassi: *Tentazioni di S. Antonio*.

y el *Scriptum super libros Sententiarum* de Alberto Magno. En la traducción de Giannini le siguen las notas (que en el original van en notas al pie). El libro termina con un “Índice de los nombres”, una “Tabla de símbolos y signos” y un “Apéndice bibliográfico”. A diferencia del original, en donde las láminas con las pinturas y obras aparecen repartidas a lo largo del texto, en la traducción de Giannini estas aparecen como último apartado, bajo el título de “Láminas”.

El objetivo de este artículo es analizar la tipología y el carácter de las notas del traductor que Humberto Giannini introdujo al texto de Enrico Castelli. Para alcanzar nuestro objetivo, este estudio se propuso responder las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué objetivo tiene Humberto Giannini como traductor cuando agregó notas del traductor al texto de Castelli dirigidas al lector de la traducción de *Lo demoniaco nell'arte*? Il demoniaco nell'arte
- b. ¿Qué tipo de información entregan y bajo qué eje(s) se pueden categorizar las notas del traductor en el texto traducido por Humberto Giannini?

Este artículo se divide en tres partes, además de esta introducción. En primer lugar, se describirá en líneas generales la relación académica establecida entre ambos filósofos (Enrico Castelli y Humberto Giannini). En segundo lugar, es necesario establecer una revisión teórica adecuada que permita abordar el concepto de nota del traductor aplicado a los textos filosóficos, a partir del concepto de *paratexto*. En tercer lugar, se detalla el análisis y la discusión de las notas del traductor de Giannini en la traducción de *Lo demoniaco nell'arte* de Enrico Castelli, a partir de la metodología propuesta por Pablo Cardellino (2017). Finalmente, se plantean las conclusiones, que incluyen las limitaciones del trabajo y las posibles futuras líneas de investigación.

2. Humberto Giannini, discípulo de Enrico Castelli

De Humberto Giannini (1927-2014) uno de los filósofos chilenos más relevantes de mediados del siglo XX, solo se le ha estudiado, en su faceta de traductor, lo que hemos venido trabajando nosotros en el último

tiempo (Llopis, Chávez y Quintanilla 2023). Es decir, la labor de traducción que Giannini hizo de su maestro, el italiano Enrico Castelli (1900-1977). La filosofía de Castelli, exponente del existencialismo cristiano, ha sido sintetizada por Giannini como la “auténtica historicidad del hombre” (Giannini 1961: 132), a la que solo se puede llegar por medio de la revelación. Hay que hacer la salvedad de que la primera producción filosófica de Castelli, en los años cuarenta del siglo XX, era el de un estado de soledad existencial, en donde es bastante improbable llegar a esta revelación. Justamente ese es el contexto de producción de *Lo demoníaco en el arte*: hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial, Castelli empezó con los apuntes para su texto: “Ya en diciembre de 1945, Castelli anotaba que “el discurrir de la filosofía tiene puntos de contacto con el arte del Bosco”, porque permite mostrar “haciendo sentir”. Y es en 1945 cuando Castelli empieza a pensar y a recoger imágenes y apuntes sobre temas ligados al arte religioso” (Castelli Gattinara 2007: 9). No es casualidad que Castelli haya empezado su trabajo en torno a lo demoníaco al terminar la Segunda Guerra Mundial: “en los años que siguieron a la conclusión de aquel inmenso y espantoso triunfo de la muerte que fue la Segunda Guerra Mundial” (Castelli Gattinara 2007: 9). Antes de publicar el libro, Castelli participó activamente en dos documentales, a partir de la insistencia de su hermano, director de cine, que nos ayudan a entender el contexto de producción de su libro. La síntesis de *La condición humana*, título de los documentales, “es la que encontramos tras la devastación de la guerra, recién terminada: las esperanzas y las expectativas ante la reconstrucción y la angustia frente a una posible apocalipsis nuclear” (Castelli Gattinara 2007: 10). De la realización de estos documentales derivaron una serie de textos redactados expresamente para esta instancia, los que Castelli empezó a compilar y a trabajar en ellos a partir de 1949. Es esta la génesis de *Lo demoníaco en el arte*.

En lo que respecta al trabajo de Giannini, muchas de las reflexiones que puedan desprenderse del trabajo de Castelli se conectan con la crisis de la sociedad chilena que se generó con el Golpe de Estado de 1973. Justamente, la experiencia de la dictadura en Chile, reflejada en las reflexiones de Giannini, se puede equiparar con las reflexiones del Castelli desde principios de los cuarenta, con el arrastre del fascismo en Italia a

la guerra y los resultados nefastos de esta. Para ello bien valen las reflexiones de Bologna acerca del libro de Castelli: “Merece meditarse el hecho de que los años horribles de la locura dictatorial, de la irracionalesidad racista, del holocausto, del conflicto mundial que barrió Europa como un apocalipsis, y luego los de la trabajosa vuelta a un diálogo entre las culturas hasta poco tiempo antes aliadas en un delirio de omnipotencia o, por el contrario, opuestas por una hostilidad igualmente demencial” (Bologna 2007: 50).

Con el desarrollo de la dictadura en Chile, durante diecisiete años, Giannini dio cuenta de la dificultad en el encuentro entre los hombres, la que irá agravándose con el tiempo. Justamente es en este espacio en el que la filosofía de Giannini conjugó cuestiones trascendentales (Dios mismo) en conjunto con las cotidianas. Tal como hacíamos referencia anteriormente (Llopis, Chávez y Quintanilla 2023) esta praxis se conecta con la finalidad de buscar la experiencia común, la que implica la convergencia de temporalidades disgregadas de las existencias de cada uno. Esta convergencia sería la experiencia común, algo de lo que se puede conectar con la hermética del arte de Castelli presente en su libro. La obra de Castelli se conoció en Chile gracias a la difusión que hizo Giannini desde la Universidad de Chile y, sobre todo, por su trabajo de traducción de algunas de sus obras más importantes como *Lo demoniaco en el Arte*. Justamente este vínculo con su maestro es el que ha sido clave para poder dar a conocer la fase de Giannini como traductor.

3. Las notas del traductor: ¿un problema para la traducción de textos filosóficos?

Una de las características específicas que caracteriza y define a la traducción de textos filosóficos como parte de la conocida como traducción humanística es la especificidad del campo temático (Sevilla Muñoz y Sevilla Muñoz 2003). Asimismo, como señala Verónica Pacheco (2014), la traducción filosófica “debe decir todo con la corrección y naturalidad que permite la lengua a la que se traduce, buscando aquellos sistemas comunicativos comunes con los que se pueden intercambiar idénticas informaciones”. Asimismo, como señala Verónica Pacheco

(2014), la traducción filosófica “debe decir todo con la corrección y naturalidad que permite la lengua a la que se traduce, buscando aquellos sistemas comunicativos comunes con los que se pueden intercambiar idénticas informaciones”. Y advierte, además: “Todo lo dicho que, evidentemente, vienen a ser las normas comúnmente utilizadas por todo traductor que se precie en cualquier disciplina, debe ser escrupulosamente respetado en el caso de la traducción filosófica que, sobre todo, más que palabras maneja ideas” (Pacheco 2014).

Para poder abordar el estudio comparativo de las notas del traductor con referencias textuales en las dos traducciones de *Lo demoniaco nell'arte*, de Enrico Castelli, es imprescindible poder definir primero el concepto de *nota del traductor*.

A pesar de que su propuesta se encuentre principalmente acotada al ámbito literario, *Seuils*, de Gérard Genette, sigue siendo, hasta el momento, el mayor estudio teórico dedicado a esta clase de paratextos. Un paratexto es, en líneas generales, “l’accompagnement d’un certain nombr de productions, elles-mêmes verbales ou non” (Genette 2002: 7), es decir, todo aquel texto que gravita en torno a un texto y los que, *de facto*, lo transforman en un libro. De la misma manera, Genette divide los paratextos en dos tipos: los *peritextos*, los textos que acompañan al texto en su propia publicación (título, nombre del autor, dedicatoria, prefacio, notas, etc.); y los *epitextos*, que son textos que no están incluidos en el momento de la publicación (correspondencia del público, entrevistas, reseñas, textos de naturaleza publicitaria, etc.).

Uno de los capítulos de su libro está dedicado específicamente a las notas, el cual comienza con una definición “aussi forme que possible, sans y engager aucune considération fonctionnelle” (Genette 2002: 321). Una “nota”, de acuerdo con el investigador francés, es “un énoncé de longueur variable (un mot suffit) relatif à un segment plus ou moins déterminé du texte, et disposé soit en regard soit en référence à ce segment” (Genette 2002: 321). Esta definición permite diferenciar la nota de, por ejemplo, un glosario (una lista de palabras con sus definiciones, las cuales no están ligadas a un fragmento específico del texto por medio de algún sistema de llamada) o del prefacio (una exposición que se refiere al texto como un todo).

De acuerdo con la autoría de las notas, y siguiendo la tipología entregada en el prefacio, Genette distingue entre las notas insertadas por el autor del texto y las que están insertadas por otras personas, como comentaristas, editores o traductores. A las primeras, las llama *notas autógrafas* mientras que las segundas son identificadas como *notas alógrafas* (Genette 2002: 324 y ss.). Ahora bien, de la misma manera que Genette considera las notas en general como textos-límite entre el texto y el paratexto, es cierto que las notas del traductor pueden ser consideradas como notas alógrafas y autógrafas, en la medida que entendemos a la persona que traduce un texto, al mismo tiempo, como autor y no-autor de un texto.

La consideración hacia las notas (del traductor o no) en el ámbito de los estudios de la traducción es, si no dispar, sí al menos bastante irregular. Por poner algunos ejemplos, sin ánimo de exhaustivos análisis, Velázquez Ezquerra (2002) atribuye a las notas un carácter secundario, ya que considera que la traducción es un pacto en el que el traductor es, a su vez, responsable de resolver o aclarar el sentido correcto de la escritura del texto original. En cambio, para Clifford Landers (2001), las notas son, de forma simultánea, una oportunidad de verificación del trabajo y un espacio para transmitir la máxima información posible. Sin embargo, indica que incluir notas a pie de página en el texto de la lengua meta cuando el texto de origen no las tiene supone, en realidad, una modificación del efecto que produce el texto de origen, lo que lo convertiría en una metaficción literaria: “They destroy the mimetic effect, the attempt by (most) fiction writers to create the illusion that the reader is actually witnessing, if not experiencing, the events described” (2001: 93).

Esther Morillas (2005), por su parte, expresa gran parte de las muchas dudas a las que, tal vez, se enfrenta una persona que traduce el texto y que podrían explicar también la poca atención que han recibido, hasta el momento, por parte de los estudios de traducción:

¿Cuándo emplearlas? ¿Con qué criterios? [...] ¿hay realmente que echar mano de ellas? [...] ¿Es el traductor-anotador un evangelizador cultural? ¿Tiene que enseñar al lector que no sabe? ¿Cómo sabe lo que no sabemos? ¿Y no se excede a veces en sus funciones, anotando más de la cuenta? ¿Hubiera sido posible, en vez de la nota, añadir una sencilla

aclaración camuflada entre las palabras castellanas del propio Mankell, asumiendo la traductora la máscara de Mankell? ¿Hubiera sido mejor no poner nada?

María Luisa Donaire (1991) considera al traductor como un autor que, en última instancia, proporciona claves de traducción al lector. De esta manera, la persona responsable de la traducción toma distancia del texto original, se empodera como autora de un texto diferente y se responsabiliza de sus propias opciones. A la vez, el traductor convierte al lector en agente de la lectura, ya que lo hace partícipe de las dificultades que supone haber traducido el texto. En otras palabras, “Las N. del T. ofrecen un ámbito privilegiado para la observación, en tanto que evi- dencian las dificultades que presenta la actividad de un traductor concreto ante un texto concreto” (Donaire 1991: 79). Y añade: “Si la poética ha calificado la traducción como ‘hipotexto’ o ‘metatexto’, las NT po- drían, en su dimensión espacial, designarse como ‘cotexto’” (Donaire 1991: 80).

Desde el punto de vista de la traducción bíblica, Eugene Nida (1964, 2001), considera que las notas del traductor tienen dos funciones primordiales: “[...] to add information which may be generally useful in understanding the historical and cultural background of the document in question” y “to correct linguistic and cultural discrepancies, e. g. (a) explain contradictory customs, (b) identify unknown geographical or physical objects, (c) give equivalents of weights and measures, (d) pro- vide information on plays on words, (e) include supplementary data on proper names (e. g. Pharisees, Sadducees, Herodians) [...]” (Nida 1964: 238).

Lo cierto es que múltiples investigaciones han tratado de describir las múltiples funciones y objetivos de las notas a pie de página (Peña y Hernández 1994, Marrero-Pulido 2001, Toledano 2010, Henry 2000, Riballes 2004, Varney 2007, Martin 2008, Sierra 2008, Kamal 2011, Val- verde 2017, Wu Pei-Chuan 2013, Rovira-Esteve y Tor-Carroggio 2019) y, en algunos casos, han propuesto clasificaciones para poder abordar el estudio y análisis de las mismas.

M^a Luisa Donaire (1991) clasifica las notas explicativas de acuerdo con la actitud que adopta el traductor cuando interviene el texto. Desde esta perspectiva, el traductor puede intervenir en el texto con una nota a

pie de página como lector o como autor. En el primer caso, proporciona claves de lectura; en el segundo, claves de traducción (83 y ss.). Respecto a las claves de lectura, la autora diferenciaba tres tipos, de acuerdo al grado de alejamiento del modelo de un puro trasvase textual: intervenciones eruditas (conocimientos enciclopédicos), connotaciones culturales o lingüísticas que se suponen no interpretables por el lector del texto meta y connotaciones culturales o lingüísticas que se pierden en la traducción (Donaire 1991: 84-87). Respecto a las claves de traducción, se trata de aquellas intervenciones que convierten al traductor en autor de un texto diferente. En estos casos, el traductor coloca notas a pie de página para justificar y responsabilizarse de sus propias opciones. Este tipo de notas son importantes porque marcan en buena medida el espacio de lo intraducible.

Newmark (1999) enmarca las notas (a pie de página, al final del capítulo [las menos recomendables, porque cansan y distraen mucho a los lectores si los capítulos son largos] o como glosario al final del libro) a partir de tres categorías (cultural, técnica y lingüística).

Vicente Marrero (2001: 70) le atribuye a las notas a pie de página “una necesidad del espíritu que el cuerpo del texto no satisface” y plantea cuatro razones para usarlas: 1) las condiciones del receptor a quien va dirigido el texto traducido, 2) la divergencia cultural entre las dos comunidades lingüísticas a traducir, 3) la distancia temporal entre ambos textos (el original y la traducción), y 4) la naturaleza especial de la información del texto, la cual, en ocasiones, necesita de aclaraciones o añadidos. Además, clasifica las notas del traductor de acuerdo con siete tipos de referencias: geográficas, históricas, culturales, de personajes, intertextuales, intertextuales y metalingüísticas (Marrero 2001: 75-85).

Christiane Nord (2009) establece una tipología de notas a pie de página que considera tres factores o funciones: 1) referencial, si se añade información relevante que no está expresada de forma suficientemente clara en el texto de origen o el lector de la traducción no está familiarizado con ciertos referentes de la lengua del texto de origen; 2) Expresiva entre culturas, cuando existe distancias entre culturas, valores, costumbres, perspectivas, etc., entre ambos textos; y 3) Una función apelativa entre culturas, cuando la nota agrega aclaraciones sobre algún tema específico.

Sin embargo, Pablo Cardellino (2017), en su tesis doctoral, advierte que la mayoría de las contribuciones científicas sobre las notas del traductor son estudios de caso que corresponden a especificidades de los corpora de investigación y que, a lo largo del tiempo, se ha pasado de planteamientos más prescriptivistas a puntos de vista o investigaciones con perspectiva descriptivista, seguramente por el surgimiento de la disciplina académica de la traducción a partir de la década de los año stenta del pasado siglo. A partir de estas premisas, Cardellino elabora una metodología para analizar las notas del traductor que las concibe como “a interseção de diversos eixos que se cruzam em uma mesma região” (Cardellino 2017: 80). Por tanto, el primer paso para analizar las notas del traductor es identificar los ejes que las cruzan, así como el modo en que ese eje incide en estas. De esta manera, en esta región central se encuentran las NT, y cada una de estas es atravesada por un conjunto particular de ejes, no necesariamente similares entre el resto de notas del mismo corpus. De hecho, como señala el propio Cardellino (2017: 81), “as tentativas de formalização perquiriam, de fato, continuidades dentro de um conjunto de notas, que poderiam ser interpretadas como eixos sem, contudo, poder se aproximar de qualquer generalização”. Desde esta perspectiva, podemos diferenciar los siguientes ejes (o características comunes son):

1. Ejes formales
 - a. Eje paratextual: carácter textual o paratextual.
 - b. Eje destinatario: carácter alográfico y autográfico.
2. Ejes temáticos
 - a. Eje metatraductor: las NT pueden hablar sobre problemas, dificultades u otras cuestiones relacionadas con la traducción.
 - b. Eje lingüístico: discusión sobre cuestiones lingüísticas, tales como juegos de palabras o ambigüedades presentes en el original, independientemente de la solución de la traducción.
 - c. Eje referencial: explicitación de cuestiones socioculturales presentes en el original, tales como lugares, personas, costumbres...
3. Ejes poéticos
 - a. Eje lector: publicación de interpretaciones, exégesis o comentarios.
 - b. Eje ideológico: ejecución de una agenda propia del traductor.

4. Ejes de género

- a. Eje editorial: relación de las notas como un tipo de publicación.
- b. Eje convencional: identificación de las convenciones referentes a las notas, como una explicitación de la presencia en el original de otras lenguas.
- c. Eje de pertinencia: aceptabilidad de las NT respecto de la *norma*. Esto incluye la percepción de necesidad o superfluidad de una NT.
- d. Eje ficcional: integración de las NT como *status* ficcional del texto. Evaluación del impacto en la ficción, ya sea por llamar la atención sobre un asunto del texto o por interrumpir la lectura.
- e. Eje estilístico: cuestiones relacionadas con el estilo de escritura del texto.

Estas categorías, además, deben ser consideradas polimorfas, en el sentido que un mismo eje (por ejemplo, el metatraductor) es, en realidad, una reunión de varios ejes en torno a cuestiones traductoras. Por tanto, más que de ejes binarios, se trata de ejes complementarios, de manera que una misma nota puede interpretarse, a la vez, desde la perspectiva de varios ejes (Cardellino 2017: 82-83).

4. Las notas del autor en *Il demoniaco nell'arte*, de Enrico Castelli

Antes de analizar las notas del traductor realizadas por Humberto Giannini en la traducción de *Lo demoniaco en el arte*, es importante analizar las notas que el propio Castelli agregó al texto original. *Il demoniaco nell'arte* contiene un total de 65 notas al texto, presentadas en dos formatos distintos. Por una parte, encontramos notas al final del capítulo, introducidas con sistema de llamada a la nota con número entre paréntesis, el cual se reinicia en cada capítulo del texto y con tamaño de letra igual a la del resto del texto (como ejemplo: “il senso di ciò che non ha natura, anzi, ciò che è peggio, che è definitivamente snaturato (1)” (Castelli 1952: 12). Por otra parte, en dos capítulos específicos (I y IV de la “Parte seconda”) encontramos notas a pie de página, introducidas con sistema de llamada a la nota con tamaño de letra igual a la del resto del

texto y número entre paréntesis, el cual, a diferencia del caso anterior, se reinicia en cada página (como ejemplo: “Io non sono una luce radiante, non sono un bene che operi verso l'esterno, ma un bene che opera verso l'interno (1) e ciò è più nobile essendo più spirituale” (Castelli 1952: 47-48).

Avvertenza	Sin notas
<i>Introduzione</i>	7 notas al final del capítulo
Parte prima	
I. <i>Il fantastico</i>	1 nota al final de capítulo
II. <i>Lo strazio</i>	1 nota al final de capítulo
III. <i>Il celato</i>	4 notas al final de capítulo
IV. <i>La seduzione dell'orribile</i>	10 notas al final de capítulo
V. <i>La capricciosità e l'orrendo</i>	2 notas al final de capítulo
Parte seconda	
I. <i>L'influsso della teologia mistica</i>	4 notas a pie de página
II. <i>Giovanni Ruysbroeck e il simbolismo</i>	11 notas al final de capítulo
III. <i>Il geroglifico di Bosch (1)</i>	3 notas al final de capítulo
IV. <i>La filosofia di Bruegel il Vecchio</i>	2 notas al final de capítulo
V. <i>Commento alle tavole</i>	14 notas al final de capítulo
VI. <i>Ars moriendi</i>	4 notas a pie de página
VII. <i>Il codice Antonita</i>	Sin notas
VIII. <i>Le fonti</i>	2 notas al final de capítulo
<i>Indice dei nomi</i>	Sin notas
<i>Indice dei simboli e segni</i>	Sin notas

La única diferencia aparente entre las notas al final de capítulo y las notas al final de página está relacionada con el tipo de información que se entrega en cada una. Así, mientras que la información de las notas al final de capítulo tiene más o menos un carácter enciclopédico (biografías de personajes históricos, comentarios basados en referencias literarias o bibliográficas relevantes, referencias a otras obras artísticas o pictóricas relevantes, interpretaciones complementarias de ciertos símbolos, reflexiones paralelas o complementarias a un concepto filosófico-artístico), las notas a pie de página siguen un criterio más homogéneo y se reservan a dos funciones específicas: la citación de algunas referencias

bibliográficas específicas, anotaciones lingüísticas (principalmente traducciones de un texto realizadas en el cuerpo del texto) y breves comentarios históricos sobre referentes concretos.

5. La edición de *Lo demoníaco en el arte* traducida por Humberto Giannini

En 1963, once años después de la publicación del original, gracias a un convenio entre la Universidad de Chile y el autor, Humberto Giannini publicó en la editorial de la Universidad de Chile una traducción de gran parte del volumen de Enrico Castelli con el título *Lo demoníaco en el arte*. Previamente, Giannini ya había traducido algunos fragmentos de su maestro italiano (Llopis, Chávez y Quintanilla 2023), donde había resaltado su voluntad de dar a conocer a Giannini entre el público chileno. Así lo expresaba en la primera nota del traductor que abre el artículo sobre la traducción de *Pensamientos y días* (*Pensieri e giornate*): “El traductor ha hecho dos cosas indebidas: presentar sólo ‘una parte’ de la obra y luego adelantar en cierta medida, el hilo conductor, la moral de la fábula de que habla Castelli. Lo último, porque el autor no es bastante conocido entre nosotros y creí conveniente prevenir contra una crítica similar a la que transcribimos en esta nota” (Castelli 1963: 110).

Hemos indicado previamente que se trata de gran parte de la obra original. En efecto, la obra traducida al español no cuenta con los capítulos VI y VII de la segunda parte, dedicados al “Ars moriendi” y al análisis de “Il codice Antonita”. En la traducción de Giannini, por tanto, la primera parte consta de cinco capítulos y la segunda, de seis. Sin embargo, esta no es la única diferencia entre ambos volúmenes. Si en el original de Castelli, podíamos diferenciar dos tipos de notas del autor (a pie de página o al final del capítulo), en la traducción de Giannini, esta distribución se ve alterada sustancialmente. Así, las notas al final del capítulo en el original pasan a un glosario de notas al final del libro. Estas notas (52 en total) aparecen indicadas en el texto con sistema de llamada a la nota con superíndice numeral en todo el texto, por ejemplo: “Todo el arte que procura representar de un modo u otro la tentación demoníaca, revive este sentimiento de un horrible indefinido, de algo que

no posee naturaleza, peor aún, de algo totalmente desnaturalizado¹⁷” (Castelli 1963: 12).

En cambio, las notas que en el original aparecen a pie de página, se mantienen de esta forma en la traducción del filósofo chileno, pero con un formato distinto. En lugar de llamada con número, se utiliza una llamada con letras con orden alfabético, el cual, además, se reinicia en cada capítulo del libro. Se trata del mismo mecanismo que utiliza para indicar las notas del traductor. Solo en algunas ocasiones, para singularizar estas últimas notas, Giannini recurre al mecanismo más generalizado de indicación de nota del traductor (N. del T.). En otras (generalmente las de carácter alógrafo), opta sencillamente por presentarlas sin ningún tipo de indicación.

Específicamente, la ordenación de los capítulos y la presentación de notas del autor (es decir, de Enrico Castelli, incluidas las notas a pie de página del capítulo I de la segunda parte) y del traductor en la versión castellana de Giannini es la siguiente:

	Notas del autor en el original italiano	Notas del autor (desde el original)	Notas del traductor
Advertencia	Sin notas	Sin notas	Sin notas
Introducción	7 notas	7 notas	1 nota
Parte primera			
I. Lo fantástico	1 nota	1 nota	1 nota
II. El desgarramiento	1 nota	1 nota	1 nota
III. Lo oculto	4 notas	4 notas	1 nota
IV. La seducción de lo horrible	10 notas	10 notas	1 nota
V. El capricho y lo horrendo	2 notas	2 notas	Sin notas
Parte segunda			
I. La influencia de la teología mística	4 notas	(4 notas)	8 notas*
II. Juan Ruysbroeck y el simbolismo	11 notas	11 notas	Sin notas
III. El jeroglífico de Bosch	3 notas	3 notas	Sin notas
IV. La filosofía de Bruegel “el Viejo”	2 notas	2 notas	Sin notas
V. Comentarios a las láminas	14 notas	9 notas	Sin notas

VI. Las fuentes	2 notas	2 notas	14 notas*
Notas	-	52 notas	Sin notas
Índice de los nombres	Sin notas	Sin notas	Sin notas
Índice de los símbolos y signos	Sin notas	Sin notas	Sin notas
Apéndice bibliográfico	-	Sin notas	Sin notas
Láminas	-	Sin notas	Sin notas
Índice de las láminas	-	Sin notas	Sin notas
Referencias fotográficas	-	Sin notas	Sin notas

Como se puede observar, existe una correspondencia entre las notas del autor del original de 1952 y las notas del autor en la edición al español traducida por Giannini, excepto en dos casos: en las secciones I y V de la segunda parte. En el caso de la sección “I. La influencia de la teología mística”, el desequilibrio entre ambos textos se da por una confusión en la transcripción de las notas originales del autor traducidas por Giannini, ya que, siguiendo el criterio descrito anteriormente, estas notas debieran estar señaladas con llamada con número y no con letra. Así pues, 4 de las 8 notas ingresadas como notas del traductor son, en realidad, notas del autor presentes en el original italiano. En el segundo caso, el del capítulo “V. Comentarios a las láminas”, dado que la traducción al español elimina dos capítulos completos del original, tampoco se ofrece la versión íntegra del texto, ya que se eliminan las láminas comentadas en los capítulos VI y VII de la segunda parte (“Ars moriendi” y “Il codice Antonita”, respectivamente), lo que afecta también al número de notas del autor que Giannini acaba traduciendo e incorporando al texto meta.

6. Las notas del traductor de Humberto Giannini

A continuación, se analizan las notas del traductor introducidas por Humberto Giannini al volumen de Enrico Castelli en su traducción al español. Para ello, se seguirá la metodología de análisis propuesta por Cardellino (2017).

Nota nº: 1

Llamada:	a
Página:	12
Término u oración anotada:	Comunicar sin remitirse a Cristo, significa entregarse a una suficiencia que sólo lo demoníaco puede insuflar. “Tú serás semejante a Dios si comes los frutos del árbol del bien y del mal”, es decir, si te posesiona esa técnica que te permite alcanzar a tu prójimo y construir tu propio mundo. El consejo serpantino.
Anotación:	“Es la técnica para alcanzar el éxito (successo). Esta implica un sucederse sin tregua para evitar el éxito de los competidores: Iconoclastía de la pausa, por malicia” (Castelli, <i>Demitización e imagen</i> , Archivio di Filosofia, 1962) (N. d. T.).
Ejes:	<p>Eje referencial y de pertinencia: la referencialidad del asunto de la nota es bastante acentuada y bastante típica en los textos de Castelli traducidos por Giannini (Llopis, Chávez y Quintanilla, 2023). En este caso específico, Giannini advierte una conexión entre dos textos de Castelli, presuponiendo que el lector no los conoce. Asimismo, dentro de los límites del carácter paratextual y referencial de la nota, se trata de un ejemplo de nota informativa. Se observa, además (y esto es una constante en Giannini), una voluntad de promoción y conexión de las obras de Castelli traducidas al español en Chile, lo cual ha de permitir, en última instancia, conocer con mayor detalle el pensamiento del filósofo italiano.</p> <p>Eje paratextual y destinatorial: incluir una referencia textual del mismo autor del texto original acentúa considerablemente el eje naturalmente paratextual del texto, a la vez que resalta el eje destinatorial, ya que señala muy claramente el carácter alográfico del texto.</p>

Nota nº: 2

Llamada:	a
Página:	21
Término u oración anotada:	En el <i>Carro del Heno</i> (1. 3-5), grandioso comentario del proverbio holandés: “el mundo es una parva de heno, cada cual coge lo que puede agarrar”.
Anotación:	“De werelt is enn hooiberg, elk plukt ervan hij Kan Kriegen”(N. d. T.).

Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 1. Eje lingüístico: dado que en el original, Castelli señala que se trata de un proverbio holandés y, en el cuerpo del texto, se ofrece la traducción al italiano (y al español, en la traducción de Giannini), este último considera oportuno ofrecer al lector la versión original de dicho proverbio, a imitación de lo que realiza el mismo Giannini para ocasiones posteriores.
-------	--

Nota nº: 3

Llamada:	a
Página:	23
Término u oración anotada:	Y el San Antonio del gran cuadro del Prado (1. 7), al arrimo de un árbol, ovillado, forma un solo bloque con la naturaleza estática. No se mueve, espera. En él no harán presa los demonios; <i>non praevalebunt</i> [...]
Anotación:	Super hanc petram aedificabo ecclesiam meam, et portae inferi non praevalebunt (Mat. 16, 18). (N. d. T.).
Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 1. En este caso específico, además, es importante advertir que el traductor toma en cuenta la referencia bíblica del original para completar la oración completa de la cual Castelli toma el texto.

Nota nº: 4

Llamada:	a
Página:	28
Término u oración anotada:	Ignoti nulla cupido
Anotación:	Ningún deseo de lo ignorado (N. de T.).
Ejes:	Eje lingüístico: en algunas ocasiones, es relevante el papel facilitador de Giannini para enfrentar ciertas oraciones o estructuras convencionalmente establecidas en el original. En este caso, la nota ofrece una traducción de un texto en latín que no ofrece la versión original (algo que sí sucede en otros casos, sobre todo con textos más extensos y tal vez menos conocidos o más complejos de entender). En este sentido, aunque no sea tan sistemático como lo son otras traducciones, Giannini agrega reconoce el criterio unificador asociado a la traducción de textos latinos y ofrece al lector el texto traducido.

Encontramos un ejemplo de este fenómeno en la traducción de la misma obra de Castelli ofrecida por María Condor (Castelli 2007). En

este caso, la traductora es la encargada, de manera explícita, de entregar las traducciones de todos los textos y fragmentos escritos en latín que Castelli no ofrece en el original, tal como lo indica la primera nota sobre este tema: “*Las traducciones del latín que aparecen entre corchetes son del traductor. (N. de la T.)” (Castelli 2007: 81). En ese sentido, la sistematización ofrecida por Condor involucra textos completos, fragmentos y hasta anotaciones entre paréntesis escritas en latín, las cuales son traducidas seguidamente entre corchetes. En el caso de Giannini, el criterio parece ser menos sistemático y, aunque ofrece los textos originales de las traducciones holandesas, no resulta ser tan específico para los textos latinos, por lo que las anotaciones entre paréntesis realizadas por Castelli quedan, en la versión de Giannini, en la lengua original sin nota del traductor.

Nota nº: 5

Llamada:	a
Página:	36
Término u oración anotada:	En la gran escena del Juicio, después de Cristo emerge el Cireneo. Símbolo de profunda experiencia de los místicos: una cosa es amada no porque sea amable sino que es amable porque es amada. Miguel Ángel lo ha intuido y pone al centro de la trágica visión la enorme figura del oscuro hombre de Cirene.
Anotación:	... Y saliendo hallaron a un Cireneo que se llamaba Simón; a éste cargaron para que llevase su Cruz (Mat. 27, 32) (N. d. T.).
Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 3, incluso en el eventual cuestionamiento de la pertinencia de los detalles sobre la finalidad del agregado de la cita bíblica.

Nota nº: 6

Llamada:	a
Página:	45
Término u oración anotada:	Y fueron conocidísimas en el círculo de la Confraternidad de Notre-Dame, al que H. Bosch pertenecía, las versiones flamencas y el mismo texto alemán de la obra de Suso, así como también la de Ruysbroeck
Anotación:	En 1482, el tipógrafo Antonio Sorg publicaba en Augsburg los escritos de Suso, con xilografías (cfr. 1. 150).

Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 1. Nuevamente, Giannini, presuponiendo que el lector no conoce esta información, agrega una nota referencial histórica acerca de las características de publicación de la obra de Suso como fuente de información complementaria a la información entregada por Castelli.
-------	--

Nota nº: 7

Llamada:	f
Página:	48
Término u oración anotada:	En el <i>Libro de la Sabiduría Eterna</i> agrega: "Ser desapasionados verdaderamente es ser desapasionados en la soledad"
Anotación:	"Die höchste Gelassenheit ist Gelassensein in Verlassenheit".
Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 1. Eje lingüístico: Ver Nota 2.

Nota nº: 8

Llamada:	g
Página:	49
Término u oración anotada:	Es el tema dominante en los pintores nórdicos del siglo XV, en aquellos que pintan al anacoreta cercado de demonios en la actitud inmóvil de quien está presente sólo para la Cruz. La actitud del abandono. Por otra parte el teólogo Suso es explícito a este respecto: abandonarse es la condición de la libertad; y la voluntad permanece libre cuando se ha desasido de la necesidad del querer
Anotación:	Wie fri der wille ist, so ist er alrerst fri worden, wan er bedarf nit me wellen.
Ejes:	Eje referencial y de pertinencia: ver Nota 1. Eje lingüístico: Ver Nota 2.

Nota nº: 9

Llamada:	h
Página:	51
Término u oración anotada:	Texto en latín (G. Groote, Epistolae, Antwerpen, Mulder, 1933, pág. 272)

Anotación:	Es el mundo el lugar del delito y de la transgresión, de la permanencia y de la peregrinación, de trabajos, fatigas, dolores y llantos, movimiento y cambios, flujos y alteraciones, tránsito y aniquilación, novedad y agitación, violencia y opresión, engaño y corrupción. En el mundo nada se encuentra que no sea vanidad, malignidad, deseo, ansiedad, deformidad y vejez. El mundo atrae para sí y considera a los famosos; abandona y desprecia al desconocido. El mundo es obstáculo para muchos; para pocos, un estímulo; promete mucho, pocas cosas cancela y así, en fin, defrauda y frustra a sus amadores (N. d. T.).
Ejes:	<p>Eje referencial y de pertinencia: Ver Nota 1.</p> <p>Eje lingüístico: Ver Nota 2. Se trata del único texto extenso en latín del volumen que Castelli no ofrece en italiano en el original y que Giannini traduce.</p>

La descripción de los ejes identificados en las notas del traductor del volumen de Castelli realizada por Humberto Giannini permite formar la siguiente tabla de datos sobre la cantidad en la que cada una de estas aparece:

Eje	Ocurrencias
Referencial	8
De pertinencia	8
Lingüístico	5
Destinatorial	1
Paratextual	1

Se percibe un perfil bastante homogéneo de las notas, con dos ejes presentes en la mayor parte de estas, un eje menos frecuente y dos más aislados. Es relevante destacar la fuerte presencia de los ejes referencial y de pertinencia, seguido del eje lingüístico, mientras que los otros dos (el destinatorial y el paratextual) son, en realidad, ejes secundarios o complementarios de los anteriores. De manera más específica, el eje referencial es uno de los más utilizados por Giannini, el cual es utilizado principalmente como una especie de eje metatraductor: el traductor interpreta que el lector no tiene una información cultural (textual o extra-textual) relacionada con un tema específico expresado en el texto y que, con ello, perderá una parte del sentido o de la interpretación del mismo,

razón por la que la nota se convierte en una parte de la propuesta de solución del problema de traducción.

Para el caso de las notas con eje de pertinencia, es relevante destacar la asociación casi directa e inmediata con la referencialidad textual. Cuando se trata de un texto aparentemente reconocido por el lector del texto original, pero desconocido (o presumiblemente desconocido) para el lector de la traducción, se utiliza la nota con eje de pertinencia, ya sea para introducir un matiz relevante en el conocimiento del lector de la traducción o bien para facilitar aspectos históricos relacionados directamente con el tema abordado en el texto.

Por otra parte, a través de las notas del eje lingüístico, el traductor ofrece al lector de la obra traducida un texto más accesible (como sucede con los casos del latín), pero también una versión original de las adaptaciones realizadas y no señaladas por Castelli (como sucede con los ejemplos a partir del holandés). En este caso, es importante advertir que se sigue, para este efecto, un criterio contrario: más que facilitar al lector la versión más accesible del texto, se trata, en definitiva, de ofrecerle ambas versiones de los textos (el original y su traducción), si no es explícita en el texto, a través de la nota del traductor. En este sentido, pues, estas notas del traductor tienen también un componente esencialmente (o complementariamente) metatraductor, porque hacen consciente al lector de que lo que está leyendo es un texto traducido y, para los casos en que el original no lo indica, se ofrece la versión original.

Se advierte, en última instancia, la diferencia establecida entre el texto original y la traducción ofrecida por Giannini (y también en la de Condor) respecto de la dinámica de lectura de las notas del autor y del traductor. Como hemos indicado previamente, en las traducciones de Castelli, se ofrecen dos tipos de llamadas a la nota: unas, las del traductor, que el lector puede leer durante la lectura porque están situadas a pie de página, mientras que las del autor, que en el original aparecen a pie de página, se sitúan, en ambas traducciones, en un glosario posterior.

7. Conclusiones

Las notas del traductor son, como hemos podido comprobar, un recurso ampliamente utilizado y habitualmente cuestionado por las investigaciones, precisamente por las implicaciones que puede conllevar en el proceso de traducción y por lo que implica, en última instancia, hacer presente la voz del traductor en el texto. El análisis cualitativo que hemos abordado en este artículo a partir del estudio de las notas del traductor en la traducción que Giannini realizó de *Lo demoniaco nell'arte* demuestra el carácter principalmente homogéneo que, en este caso, cumplen estos paratextos en un modelo de texto filosófico. En este sentido, esta consideración representa una diferencia significativa respecto de otros textos de Castelli abordados por el mismo traductor (Llopis, Chávez y Quintanilla, 2023), donde es posible observar un carácter más variado de intenciones o interpretaciones del texto por parte de Giannini.

A pesar de la disparidad o el manifiesto desequilibrio entre ambos estudios, se mantiene, como en el análisis anterior, la voluntad pedagógica de Giannini hacia el lector chileno de la obra del filósofo italiano. La aplicación de una metodología científica específica para este tipo de paratextos se ha revelado como una vía eficaz que permite ratificar desde un punto de vista analítico las intenciones y objetivos de Giannini para hacer llegar el texto traducido al nuevo lector.

Sin embargo, es cierto que el presente análisis no está exento de limitaciones. Una de estas es, sin lugar a dudas, la limitación que supone contar con una muestra tan reducida para el análisis, lo que, en última instancia, impide la extracción de conclusiones y generalidades. Si bien es cierto que las traducciones de Castelli ofrecidas por Giannini entregan información de considerable valor traductológico, es cierto que no ofrecen un abanico de categorías suficientemente amplio como para abordar el estudio de forma más integrada. De la misma manera, otra limitación que hemos podido detectar se refiere a la aplicación de una metodología que, si bien es específica de las notas del traductor, puede representar obstáculos o descartar matices relevantes en el trabajo con textos distintos de los literarios, como es el caso de los textos filosóficos. En este sentido, es importante considerar esta última limitación como una oportunidad de ampliación de la investigación, con el fin de concretar una

metodología que pueda dar cuenta del uso de estos paratextos en textos de distintas tipologías y géneros textuales.

Bibliografía primaria

- CASTELLI E. 1952, *Il Demoniaco nell'Arte*, Florencia, Electa Editrice.
- CASTELLI E. 1963, *Lo demoníaco en el arte*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- CASTELLI E. 2007, *Lo demoníaco en el arte*, Madrid, Siruela. Traducción de María Condor

Bibliografía crítica

- BOLOGNA C. 2007, “Enamorarse lentamente de una categoría”. E. Castelli, *Lo demoníaco en el arte*, Madrid, Siruela, 11-58.
- CARDELLINO SOTO P. 2017, “Notas do Tradutor em uma tradução comentada e anotada de *Casa Velha*, de Machado Assis, para o espanhol”, [Tesis de doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178970/347998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- CASTELLI GATTINARA E. 2007, “Nota”, E. Castelli *Lo demoníaco en el arte*, Madrid: Siruela, 9-10.
- DONAIRE M.L. 1991, (N. del T.), “Opacidad lingüística, idiosincrasia cultural”. M. L. Donaire y F. Lafarga, *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 79-92. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/traduccin-y-adaptacin-cultural-espaafrancia-0/>>.
- GAMERO PÉREZ S.; HURTADO ALBIR A. 2003, “La traducción técnica y científica”, A. Hurtado Albir, (dir.), *Enseñanzas a traducir*, Madrid, Edelsa, 139-153.
- GENETTE G. 2002, *Seuils*. Paris, Editions du Seuil.
- GIANNINI H. 1961, “Reseña a: Enrico Castelli. *I presupposti di una teologia della storia*. Milano, Fratelli Bocea Editori, Primera edición. 1954”, *Revista de Filosofía* 8/1: 132-134.
- HENRY J. 2000, “Dé l'érudition à l'échec: La note du traducteur”, *Méta* 45/2, 228-240.

- KAMAL ZAHHLOUL A. 2011, “Las notas a pie de página en la traducción del Corán”, *Entreculturas* 3: 17-36.
- LANDERS C. 2001, *Literary Translation: A Practical Guide*, Bristol, Multilingual Matters.
- LLOPIS M.; CHÁVEZ S.; QUINTANILLA P. [2023] “Humberto Giannini traductor: las notas del traductor en la traducción de *Pensieri e giornate*, de Enrico Castelli”, *Signo y seña*.
- MARRERO PULIDO V. 2001, “Información añadida en la traducción literaria, ¿dentro o fuera del texto”, I. Pascua (ed.), *La traducción: estrategias profesionales*, Palma, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 69-88.
- MARTIN ALISON E. 2008, “Annotation and Authority: Georg Forster’s Footnotes to the Nachrichten von Den Pelew-Inseln (1979)”, *Translation and Literature* 15/2, 177-201.
- MORILLAS E. 2005, “N. de la T.”, *El Trujamán. Revista diaria de traducción*, 30 de junio. <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/junio_05/30062005.htm#npas>.
- NEWMARK P. 1999, *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra.
- NIDA E. 1964, *Towards a Science of Translating: With Special Reference and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden, Brill.
- NIDA E. 2001, *Language and Culture-Contexts in Translating*, Shanghai, Foreign Language Education Press.
- NORD CH. 2009, “El funcionalismo en la enseñanza de la traducción”, *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción* 2/2, 209-243.
- PACHECO COSTA V. Ca 2014, “La traducción de textos filosóficos ingleses contemporáneos: las notas del traductor”, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos* 26, 1-13. <<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/39126/1/La%20traduccion%20de%20textos%20filosoficos.pdf>>.
- PEÑA S.; HERNÁNDEZ GUERRERO M.J. 1994, *Traductología*, Málaga: Universidad de Málaga.
- RIBELLES N. 2004, “Las notas a pie de página en las versiones en español de las novelas de P. Modiano: ¿La honte du traducteur?”, *Anales de Filología Francesa* 12, 385-393.
- ROVIRA ESTEVA S.; TOR-CARROGIO I. 2020, “N. de la T.: dícese de un elemento controvertido. Análisis de la recepción de las notas del traductor en la traducción del chino de *Diarios del Sáhara*”, *Onomázein* 50/2, 47-70.
- SEVILLA MUÑOZ J.; SEVILLA MUÑOZ M. 2003, “La traducción humanística”, *El Trujamán. Revista diaria de traducción*, 23 de mayo. <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/mayo_03/23052003.htm>.

- SIERRA R. 2008, “Notas a pie de página: Reductos de identidad en la sociedad del conocimiento y la globalización”. A. Camps, L. Zybatow (ed.) *Traducción e interculturalidad: actas de la conferencia internacional Traducción e Intercambio Cultural en la Época de la Globalización*, . Frankfurt am Main, Peter Lang, 273-284.
- TOLEDANO BUENDIA C. 2010, “¿Qué hay tras las notas del traductor?”, R. Rabadán, T. Guzmán, M. Fernández, *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio César Santoyo*, Universidad de León: Área de Publicaciones, 637-662.
- VALVERDE JARA X. 2017, “Las notas al pie en la traducción”, *Letras* 61, 181-202.
- VARNEY J. 2007, “Taboo and the translator: a survey of translators’ notes in Italian translation of Anglo-American fiction, 1945-2005”, A. Pym, A. Perekrestenko (ed.), *Translation Research Project 1*, . Tarragona, Intercultural Studies Group. 47-58.
- VELÁZQUEZ EZQUERRA I. 2002, “Las NT en la traducción literaria: una aproximación filológica”, E. Morillas, J. Álvarez, *Las herramientas del traductor*, Málaga, Ediciones del Grupo de Investigación Traductología, 91-120.
- WU, P-C. 2013, “En torno a la recepción de la traducción literaria español-chino (Taiwán): un estudio empírico a partir de dos obras de Arturo Pérez-Reverte”. Tesis de doctorado, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Fuentes Italianas en la España decimonónica: recepción de la obra de Ángela Grassi en España

Macarena Escobar Fuentes

Università degli Studi di Salerno

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar la acogida que la obra de la ítalo-hispana Ángela Grassi tuvo entre el público isabelino y en el panorama literario español de la segunda mitad del siglo XIX. Tras hacer un recorrido por el uso del italiano e Italia, el español y España en la amplia producción de Grassi, y analizar la proyección nacional e internacional de su obra, se expondrán algunas reflexiones conclusivas en las que se considerará si la condición de mujer de origen y familia italiana de la autora fue esencial en la recepción de su obra en España, o si, por el contrario, tuvo que renunciar a exteriorizar este contexto para que la obra tuviese una mayor acogida.

PALABRAS CLAVE: Italia, España, sociedad isabelina, público, obra.

ABSTRACT: This paper endeavours to analyse the reception of the works of a Spanish-Italian writer, Ángela Grassi, within the Elizabethan public and the Spanish literary scene during the latter half of the 19th century. By examining the usage of Italian and Italy, Spanish and Spain in Grassi's extensive body of work and exploring its national and international influence, the study will present concluding reflections. These reflections will consider whether the author's identity as a woman of Italian heritage and family played a pivotal role in the reception of her works in Spain or if, conversely, she needed to downplay this context for broader acceptance of her work.

KEY WORDS: Italy, Spain, Elizabethan society, public, literary work.

1. Lengua de la infancia vs. lengua con memoria: Italia y el italiano, España y el español en la obra de Ángela Grassi¹

Ángela Grassi nace en 1823² en Crema – pequeña ciudad del entonces Lombardo-Véneto – en el seno de una familia de músicos y bajo la atenta mirada de su madre, Lucía Tecchi, que había sido novicia en un convento y exiliada – cuando Napoleón invadió Italia – de la misma ciudad que vio nacer a doña Ángela unos años más tarde. El contexto familiar hace que el exilio forme parte de la vida de la italiana incluso antes de nacer, y sin duda contribuye a que el arte se adentre en el ser y en el alma de la inocente Ángela, que pasa su infancia entre Italia y España, viviendo constantemente al lado de su madre y observando un religioso recogimiento, propio de la clausura. La pluma es el instrumento de expansión de una pequeña mente comprimida que necesita volar más allá de los límites que le esperan como mujer decimonónica. Nota a nota se va componiendo una joven sensible y despierta que domina a la perfección al menos tres lenguas; completa sus estudios de arpa y piano en España y obtiene también el título de maestra, profesión que nunca

¹ Entre los estudiosos que se han interesado por las obras de Ángela Grassi se encuentran Íñigo Sánchez Llama, que realiza un profundo estudio de su obra en una relación entre escritura femenina y el periodo histórico de referencia (Sánchez Llama 2000); María del Carmen Simón Palmer representa de manera completa la obra de Ángela Grassi (Simón Palmer 1991); María de los Ángeles Ayala Aracil estudia la narrativa de la hispano-italiana (Ayala Aracil 2005); Concepción Núñez Rey, por su parte, analiza la extensa producción de la escritora en las revistas femeninas de la época (Núñez Rey 2014).

² La *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americanana* (1925: 1119) sitúa la fecha de nacimiento en 1826, mientras que la mayoría de los investigadores – como Íñigo Sánchez Llama, en *Antología de la prensa periódica isabelina escrita por mujeres (1843-1894)* (2001: 107) –, afirman que nace en 1823. Para la finalidad de este estudio, parece oportuno aceptar la fecha también propuesta por María del Carmen Simón Palmer, 1823, (1991: 335), en el que, además, recuerda que “La coquetería femenina aparece invariablemente reflejada, salvo honrosas excepciones, en la ausencia o inexactitud de la fecha de nacimiento, observándose cómo a medida que pasan los años van adelantándola” (Simón Palmer 1991: X-XI).

ejerce, pero determinante para entender el didactismo empleado en sus obras.

La contradicción entre las diversas fuentes que citan el año de nacimiento de la autora ha convertido en una incógnita la edad real con la que llega a España, que variaría entre tres y seis años, dato clave para explicar la rapidez de adaptación y la maestría tanto de su lengua materna como de la lengua que adquiere con su llegada a la península. Las primeras obras de la adolescente Ángela denotan un perfecto manejo de ambos idiomas, tanto así que comienza su carrera literaria entregándose al género dramático en castellano con *Lealtad á un juramento ó Crimen y expiación* (Grassi 1842) y al drama lírico en forma de libreto operístico en italiano con *Il poscritto d'Altemburgo* (Grassi 1843), dividido en tres actos y con música de su hermano Carlo Grassi.

El italiano no solo está latente en las primeras obras de esta literata, sino que las referencias al país de Dante se hacen constantes en sus escritos. Poseedora de un precoz talento creador, compone un drama en cinco actos y en prosa (Grassi 1842) con tan solo quince años, edad que comparte con el protagonista de su historia, también italiano – es en Italia donde se desarrolla la acción –, un joven que se ve obligado a “partir desesperado para Francia” (Grassi 1842: 23). Se hace evidente que la expatriación de doña Ángela, a pesar de ser casi voluntaria – recuérdese que la familia Grassi se establece en España cuando la hija es una niña carente de autonomía –, se concentra en su creación en forma de un sentimiento de exilio, que pone de manifiesto en amplios términos en reflexiones teóricas sobre su identidad individual y cultural (Suleiman 1996: 284).

Siguiendo en la línea romántica de la primera etapa de su escritura, la literata abandona la adolescencia entregada al drama para publicar como poetisa en un libro en castellano, *Poesías de la señorita Doña Ángela Grassi* (Grassi 1851), rebosante de un lenguaje intimista con el que ya no camufla la añoranza a su patria detrás de personajes ficticios. Sus primeros poemas revelan una dicotomía entre las voces atrapadas de su infancia que forman parte de la memoria de una lengua que compone su presente, pero que no añora respecto al futuro; como expone acertadamente Adrián Bravi en *La gelosia delle lingue*, “il migrante o l'esiliato non ha altra patria se non nelle voci della sua infanzia. Potrà rifarsi una

nuova vita, in un altro paese, ma la sua memoria e il suo passato resteranno chiusi tra quelle voci" (Bravi 2017: 9). Aunque esta reflexión parezca estar teñida de un aire pesimista, también permite aseverar que una nueva lengua sirve para aportar un punto de vista original a ese pasado, como demuestra doña Ángela en su libro de poemas, en el que también dedica uno a su ciudad adoptiva, Barcelona (Grassi 1851: 86-89). En esta óptica, vale la pena destacar una de sus primeras colaboraciones en forma de publicación periódica, como es el poema que dedica *A la Italia* en el periódico semanal madrileño *El Pensil del bello sexo* (Grassi 1846), un alegato a la lucha y a la libertad, escrito gracias a las vivencias personales de la poetisa, quien se interesaba por los problemas políticos que quebraban su patria en ese momento histórico.

A partir de 1850, Grassi centra su obra narrativa³ en esporádicas composiciones musicales, artículos periodísticos, novelas costumbristas e históricas, además de manuales de urbanidad⁴ (Sánchez Llama 2000). Colabora prácticamente en todas las revistas literarias dedicadas a la mujer⁵, convirtiéndose en su composición literaria más prolífica, al ser uno de los medios más consumidos por el público femenino de la España del momento. Tras el fallecimiento de su madre en 1857, decide trasladarse a la capital de España con su hermano, el músico D. Carlos Grassi. El establecimiento de su residencia en el Madrid isabelino contribuye sin duda a su profesionalización en las letras hispánicas, ya que encuentra el apoyo de ilustres personalidades de la época, como D. Juan Eugenio Hartzenbusch, D. Ramón de Mesonero Romanos y D. Antonio Ferrer del Río. Se suma a la larga lista de autoras que consagran sus poemas a Isabel II con *El siglo diez y nueve: dedicado a S. M. la reyna con motivo de su heroico desprendimiento a favor del público tesoro* (Grassi 1865b),

³ Para ver la obra completa de Ángela Grassi, se puede consultar el manual bio-bibliográfico de Simón Palmer 1991: 335-347.

⁴ Como el *Manual de Urbanidad para el uso de la juventud de ambos sexos* (Grassi 1862).

⁵ Entre otras: *El Vergel de Andalucía* (1845) de Córdoba, *El Anfión Matritense* (1843), *El Pensil del Bello Sexo* (1845-1846), *Flores y Perlas* (1883-1884), *La Patria* (1849-1851), *Ellas* (1851), *La Aurora de la Vida* (1860-1861), *La Violeta* (1862-1870), *La Educanda* (1861-1865), *El Ángel del Hogar* (1864-1869), *El Cascabel* (1863) y *Los Niños* (1870-1876) de Madrid, *El recreo de las Familias* (1872) de Valencia.

para conseguir lectoras y asegurarse la continuidad de una publicación periódica (Simón Palmer 2011). También participa en certámenes literarios para ganar publicidad mediante la difusión de sus obras.

A pesar de que la literata no olvida su origen e Italia sigue apareciendo de manera esporádica en sus escritos, lo hace con una luz más tenue, ya que compromete su escritura adoctrinadora con la sociedad española. Así, aún se conservan en la Biblioteca del Palacio Real un himno patriótico con letra de doña Ángela: *Himno guerrero español: a las huestes valientes que pelean en África* (Grassi 1860) o poesías dedicadas a la reina Isabel II – como la nombrada con anterioridad⁶ – y, de igual manera, sus novelas de costumbres se enmarcan en un entorno hispano a veces rural, otras veces en los “suntuosos edificios de Madrid” (Grassi 1875: 104).

La novela por entregas en la prensa periódica se había convertido en el género por excelencia para que los relatos cargados de un componente social, moral y religioso llegaran a un público amplio. De ahí que doña Ángela decida iniciar su producción novelística, hasta ahora género literario poco apropiado para el espíritu femenino, con su novela *El bálsamo de penas* (Grassi 1864, 1874, 1878, en volúmenes sueltos). Primera nota de la considerable escala narrativa en la que se engarzan novelas de costumbres como *El lujo* (Grassi 1865a, 1876), *El camino de la dicha* (Grassi 1866a), *Las riquezas del alma* (Grassi 1866b, 1886), *Los que no siembran no cogen* (Grassi 1868), *La gota de agua* (Grassi 1875, 1876) *El copo de nieve* (Grassi 1876, 1878), *El capital de la virtud* (Grassi 1877a); novelas históricas como *Marina* (Grassi 1877b, 1878) y *La dicha de la tierra* (Grassi 1881), que ofrecen una “lectura historiográfica atípica” en un momento histórico de marcada influencia por la estética realista (Sánchez Llama 2000), y otras novelas que no llegaron a editarse en volumen individual sino que aparecieron publicadas en algunas de las revistas ya mencionadas con anterioridad (Ayala 2005).

⁶ La poesía *El siglo diez y nueve: dedicado a S. M. la reyna con motivo de su heroico desprendimiento a favor del público tesoro* está conservada en la Real Biblioteca ya que aparece en la obra *Poesías dedicadas a S. M. la Reina Doña Isabel II al ceder a la Nación la mayor parte de su Real Patrimonio* (1865b), en la que participaron varias autoras como Faustina Sáez de Melgar, Isabel Ocio y Sato, Ángela Grassi, etc. (Simón Palmer 2011: 297).

Las referencias a la tierra natal en la novelística grassiana son numerosas, a menudo acompañadas de un léxico de claras connotaciones afectivas. La acción de su primera novela, *El bálsamo de las penas*, se desarrolla bajo el cielo azul de la “metrópoli de España” (Grassi 1864: 8), el mismo que cubre su “risueña Italia” (Grassi 1864: 8) y que acompañará a Nicolás, uno de los protagonistas del triángulo amoroso, en su viaje de formación al país de la excelencia pictórica para que, cuando vuelva a España, sea digno de alcanzar la mano de Genoveva. La obra concluye con el refrán italiano “Chi và piano và sano, e và lontano” (Grassi 1864: 288), que sirve a la autora para lanzar su mensaje adoctrinador a las jóvenes lectoras españolas. En sus siguientes novelas la península itálica aparece apenas como destino de viaje liberador, compuesto por inspiradoras “melodías italianas” (Grassi 1866b: 164). Habrá que esperar hasta 1868 para encontrar en *Los que no siembran no cogen* (Grassi 1868) referencias que recuperan el aire melancólico que se reflejan en sus obras anteriores. Así, Emilia alegra su lánguida realidad con el risueño cielo italiano, dejándose encantar por una Roma “saturada de perfumes, sobrecargada de armonías” (Grassi 1868: 64), ciudad que sirve como oasis en el sino de amargura que aguarda a la protagonista. Por tanto, los escritos de Ángela Grassi están compuestos por mundos lejanos de idéntica moral que confluyen en el universo de su escritura para orientar las conductas del público español. Italia se convierte en un recuerdo nostálgico, enlazado a un tiempo pasado con una voz infantil e incontaminada.

Pocos años después de que establezca su residencia en Madrid, su hermano Carlos Grassi compra *El correo de la moda*, la revista femenina semanal más prestigiosa del siglo XIX español y nombra directora a su hermana Ángela. Quizás sea en sus numerosos artículos publicados en esta revista donde se observa con mayor ímpetu la coexistencia de la sociedad hispánica a la que destina sus letras con voces reminiscentes de su origen itálico. En algunas de sus páginas ocurren dramatizaciones de episodios históricos italianos y visita en su obra ciudades de su infancia ya conocidas: “allí [Portici] acuden a pedir sombra a sus bosques, aromas a sus pensiles, murmullos de brisa y a las aguas riegan los vergeles” (Grassi 1866c: 186). En esta convivencia de naciones que dualizan su identidad se encuentran también referencias a Cataluña como patria, tal

y como escribe en la novela *Zinska*, publicada por entregas en *El correo de la moda*: “¿Por qué hemos de cantar, hermano, los pensiles de oriente, el cielo azul y transparente de Italia y los vírgenes bosques de América si es bello y esplendoroso el cielo que nos cubre?” (Grassi 1872: 75)⁷.

A pesar de que la primera lengua de la literata no muere jamás en su espíritu, sabe adaptarse bien a la sociedad madrileña en la que publica la mayor parte de sus escritos y, como indica su amigo y poeta Carlos Frontaura en su prólogo a *Palmas y laureles* (Grassi 1884): “No era española; pero, nacida en Italia, la trajeron niña á España sus amantes padres, y como si fuera su patria, la amó siempre, y se envanecía de que se la creyese española, como lo era de todo corazón” (Frontaura 1884: 9).

Así las cosas, la literata abraza su lengua materna desde la perspectiva de una lengua adquirida y desde la península que le ha ofrecido asilo dentro de sus fronteras para renacer entre las letras que la atan a un recuerdo nostálgico, y que conforman la relación entre ella misma, su cosmos y la sociedad, testigo de su contexto histórico y social; también explora los límites de una identidad única, producto de sus vivencias. Ángela Grassi usa una u otra nación para su consciente conveniencia literaria, sabiendo que los aires italianos son bien recibidos por el romanticismo y que las cuestiones de palacio se deben tratar en castellano.

2. Recepción de sus escritos por el público, la crítica y las instituciones españolas

Si se viaja a las letras de la España decimonónica, es posible imaginar que no fue fácil ser mujer escritora en un contexto gobernado por hombres, y que tampoco lo fue hacerse un hueco entre el público, la crítica y las instituciones hispánicas. Habitualmente, las obras de las literatas de la época eran satirizadas y acusadas de impropias por el círculo literario masculino, ya que las mujeres no podían distraerse de las labores domésticas que les habían sido asignadas. Pocas fueron las que se atre-

⁷ En *Zinska (Recuerdo histórico de Cataluña)*, se publica en el vol. XXII de *El correo de la moda*, Madrid, del 26 marzo al 2 junio de 1872 (Menarini 2009: 191).

vieron a usar el privilegio que la suerte les había brindado con la instrucción recibida, y plasmaron historias dignas de ser leídas arriesgándose a ser cuestionadas (Cruz Romeo 2008).

Ángela Grassi, M^a del Pilar Sinués o Faustina Sáez de Melgar forman parte de ese conjunto de escritoras que alcanzaron notoriedad en los años de transición entre el Romanticismo y el Realismo, y que supieron adaptar los temas contenidos en sus obras al contexto social que les había tocado vivir. Quizá la necesidad de ocupar un lugar en el panorama literario español explique el excesivo componente moralizante presente en las obras de estas escritoras como único camino para alcanzar el ansiado éxito, y, sin duda, ellas recibieron una clara influencia del ideal cristiano y del neoclasicismo presente en las instituciones españolas del momento, que dotaron a su escritura de una estética “didáctico-virtuosa”, que les concedería el prestigio y el reconocimiento tanto de la crítica como de las instituciones involucradas (Sánchez Llama 2000: 14).

Aun llenas de contradicciones en esta doble condición de mujeres escritoras, es innegable que el panorama literario español decimonónico está formado por un sinfín de títulos de autoría femenina. En el caso que ocupa este estudio, se puede afirmar que la obra de la escritora ítalo-hispana cuenta con una amplia acogida por parte del público, como lo demuestran las cifras de producción de sus escritos. Los libretos grassianos son considerablemente aplaudidos por el público barcelonés de 1842 y 1843, ya que, como señala Piero Menarini, su drama *Lealtad á un juramento ó Crimen y expiación* (Grassi 1842) “apareció en cartel en la misma temporada durante 5 días contra la media de 2, 6 días de permanencia del decenio anterior” (Menarini 2009: 184). Asimismo, en una de las cartas – publicadas en el periódico liberal *El Constitucional*, que el director del teatro Santa Cruz dirige a la joven Ángela pocos días después de que el drama desaparezca de la cartelera⁸ – reza un reconocimiento y orgullo propio del que recibían los grandes literatos. En esta óptica, según se publica en el mismo periódico liberal, el libreto con letra de doña Ángela y música de su prestigioso hermano Carlos Grassi,

⁸ Piénsese en la carta que firma Francisco Sala y que dirige a Ángela Grassi en *El Constitucional* (1842: 4; Menarini 2009: 192).

Il poscrito d'Altemburgo (Grassi 1843), “resucitó por fin el teatro de Santa Cruz después de dos meses de agonía” (Sala 1842: 4).

No menos notorio es el caso de sus novelas de costumbres y novelas históricas, que gozan de un estimable éxito entre el público español a juzgar por las múltiples ediciones de algunas de ellas. Este es el caso de la aclamada novela grassiana *El bálsamo de penas*, publicada por entregas en *Crónica de Ambos Mundos* en 1861, en volúmenes sueltos – como se ha mencionado anteriormente en 1864, 1874 y 1878 –, y en este último año también por entregas en el vol. XXVIII de *El correo de la moda*, por lo que se conocen cinco reimpresiones de la obra. Otros ejemplos que abalan su éxito son las dos reimpresiones en volúmenes sueltos de *El lujo* en 1865a y 1876, y la reimpresión póstuma en un único volumen de su novela *Las riquezas del alma* en 1886, publicada originalmente en dos tomos en el mismo año. Su novela histórica *Marina* también contó con al menos dos reimpresiones, en 1877 y 1878, a pesar de ser escrita – como se verá más adelante – en un momento de cambio por el gusto literario y por los valores estéticos hasta ahora ampliamente reconocidos y utilizados en sus obras.

La publicación de novelas por entregas se realiza a menudo en revistas femeninas con una orientación editorial que integra conceptos superfluos, pero propios de las mujeres a las que están destinados – como los relacionados con la moda – con discursos conservadores, fruto del neoclasicismo típico del “canon isabelino” arraigado en las instituciones hispánicas (Sánchez Llama 2000). La consolidación de las publicaciones periódicas femeninas en el decenio de 1860 es una realidad latente que sirve para confirmar el impacto de la literatura femenina de masas, que permite la creciente incorporación de la mujer en las letras y en los círculos institucionales literarios de la España de la época. Tanto así que la novela *Las riquezas del alma* (Grassi 1866b) obtiene una mención honorífica por la *Real Academia Española* para el primer concurso abierto convocado en 1864, y que busca reconocer la importancia de una novela costumbrista que plasme los usos morales de la sociedad hispánica isabelina. Este reconocimiento no es el único recibido en su larga y prolífica carrera literaria. En 1869, Doña Ángela es conferenciente en el *Ateneo Artístico y Literario de Señoras*, que la consolidan como una figura reconocida de las letras hispánicas; en 1875 es laureada otra de sus

novelas, *La gota de agua* (Grassi 1875, 1876), que obtiene el primer premio en el certamen público convocado en honor al poeta niño Jesús Rodríguez Cao; y en 1879 la literata es secretaria de la *Sociedad de Amigos de las Letras* para el fomento de las buenas lecturas (Sánchez Llama 2000).

Se puede afirmar que la escritora goza de una gran estima por parte de sus compañeras, posiblemente resultado de los numerosos años al frente de *El correo de la moda*; abundantes las palabras de aliento y copiosos son los prólogos que se dedican las escritoras periódicas isabelinas en sus obras. Doña Ángela también cuenta en ese entonces con el reconocimiento profesional de otros literatos, como es el caso de Salvador María de Fábregues, quien se posiciona como claro defensor de la escritura grassiana: “El estilo de Ángela es peculiar y especial de ella, la filosofía que hace pensar al hombre maduro, el sentimiento que hace palpitá hasta el corazón de la mujer más apática y la galanura de la frase que llena las exigencias de los buenos hablistas. Todo eso, un fondo de la moral más pura, una fidelidad grande en las descripciones, una exactitud matemática en la pintura de los caracteres y una naturalidad inimitable en el desarrollo de la fábula, tienen los libros de Ángela Grassi” (Fábregues 1876: 171).

También el académico Ferrer del Río realiza un prólogo a la reconocida novela de la escritora *Las riquezas del alma* (Grassi 1866b), donde pone de manifiesto el virtuosismo en las técnicas narrativas empleadas por su compañera (Sánchez Llama 2000: 254). No lejos de esta posición, se encuentra el periodista, poeta y dramaturgo madrileño Carlos Frontaura, con el prólogo al manual de lecturas instructivas *Palmas y laureles*, escrito por Grassi en 1876 y publicado póstumamente en España en 1884, en el que cuenta que fue él quien recomienda a la escritora a su querido amigo, el cubano y español D. José Fernández de Cueto, para confiarle la educación “moral y religiosa” (Frontaura 1884: VI) de sus dos hijas.

Será este manual pedagógico el que permitirá a doña Ángela dar el salto a las letras internacionales, ya que se convierte en libro de texto oficial para las escuelas públicas venezolanas, siendo premiado como texto de lectura en el certamen celebrado en Caracas en 1876.

Se sabe que es conocida por sus análogas americanas: así lo demuestra la colombiana Soledad Acosta de Samper, mencionándola en la sección dedicada a las literatas españolas de *La mujer en la sociedad moderna*, aunque sea curioso que haga una breve mención a su nombre y que la clasifique simplemente junto con otras escritoras dramáticas: “El drama ha llamado la atención de las escritoras españolas; se han distinguido en este ramo de la literatura entre otras la señora Rosa de Gálvez, las señoras Grassi y Pech, Larra y otras muchas que han escrito, con más o menos éxito, dramas y comedias” (Acosta de Samper 1895: 371).

A pesar de que el eco de la voz grassiana tenga escasa proyección internacional – no se conocen traducciones de sus obras –, la labor de Ángela Grassi es ampliamente reconocida en el panorama literario nacional durante el reinado de Isabel II. Como indica Sánchez Llama, su obra ha tenido detractores que reprobaban “su excesiva predilección por escenas sentimentales y melodramáticas” (Sánchez Llama 2000: 255) y apologistas que elogian la naturalidad de sus letras, como se ha visto con Salvador María de Fábregues y Carlos Frontaura, pero, sea como fuere, también “difunde, en su etapa de canonicidad, valores estéticos equiparables en su impacto al producido por futuras generaciones de escritores en sus respectivos contextos” (Sánchez Llama 2000: 291).

Inevitablemente, el progresivo apagar de su eco llega de la mano del ocaso del “canon isabelino” con el consecuente olvido de la literata en las letras hispánicas. El cambio de valores estéticos tras la Revolución “Gloriosa” de 1868 hace que la existencia del ideal doméstico grassiano no sea compatible con la tendencia realista, y contribuye a la clausura de doña Ángela en el contexto cultural post-isabelino, como aquella clausura que observaba con su madre cuando era tan solo una niña italiana de infantil voz soñadora.

3. Reflexiones conclusivas

Se puede hablar de casualidad o de destino cuando se piensa en la llegada de Ángela Grassi a España, e inútil sería hipotizar sobre cómo habría desarrollado su carrera literaria en su país de origen. Lo cierto es

que doña Ángela llega a una España convulsa que se empeñaba en salvar las reliquias del pasado y que se resistía a los aires de cambio y modernidad que llegaban desde fuera. La mujer española decimonónica se encontraba subyugada a un contexto social masculino que la empujaba al interior del hogar y que anulaba su voz en la vida pública. La realidad patriarcal de la España decimonónica aplastaba, en cierta manera, el arte femenino. Ya lo expuso Carolina Coronado en su poema *Libertad* escrito en 1846: “Pero os digo, compañeras, / que la ley es sola de ellos, / que las hembras no se cuentan / ni hay Nación para este sexo” (Coronado 1852: 72). Estas palabras llevaban implícito el mensaje del anticonformismo; deseaban trazar nuevas líneas de intimidad femenina y alejarse de lo impuesto. Por tanto, muchas aprovecharon la industrialización y los cambios sociales de mediados de siglo para ganar terreno en lo público, otras muchas aprovecharon el enorme privilegio de contar con una educación tal que les permitiera plasmar las ideas de cambio. Pero es indudable que los vestigios del pasado seguían latentes en la sociedad y, por ende, en las letras que contribuían a la formación del contexto cultural y social. El catolicismo, también presente en las instituciones, infundía los ideales de abnegación, sacrificio, obediencia al esposo, y otros valores domésticos que las autoras isabelinas defendían en sus escritos, a veces, fruto de la convicción y, otras veces, porque su defensa les permitía hacerse un hueco en el panorama literario español. Sea por convicción o por oportunidad, lo cierto es que estas autoras formaron parte del círculo literario español y contribuyeron, con o sin intención, a que la cultura femenina decimonónica fuese cada vez más amplia.

La producción literaria de Ángela Grassi refleja la contradicción a la que las mujeres de su época tuvieron que enfrentarse, escribiendo sobre unos ideales patriarcales como mujeres insertadas en su contexto. Pero, quizás, ella ya estaba acostumbrada a esta doble identidad producto de sus vivencias pueriles implantadas en un nuevo entorno. No se sabe si precisamente la necesidad de compartir con el mundo las ciudades y experiencias de su infancia fue lo que la impulsó a escribir sus primeras obras, pero lo que sí se ha podido comprobar es que la catapultaron hacia una rica carrera literaria, que contó con un gran reconocimiento social, eco de los primeros aplausos que recibió en el barcelonés teatro de Santa Cruz con la interpretación de sus dramas. La cultura italiana gozaba de

gran estima en la España romántica, y los aires pictóricos y musicales italianos galopaban con brío en los teatros y círculos literarios hispánicos de la época. La protagonista de este estudio, mujer de gran cultura y amplio conocer, supo usarlo a su conveniencia, enlazando historias con recuerdos itálicos a relatos que ocurrían bajo el azul cielo madrileño.

Su obra alcanzó gran notoriedad gracias al impacto de la prensa periódica en el contexto cultural isabelino, que permitió también la amplia difusión de sus novelas. Se adaptó con rapidez a los pormenores de la sociedad española y supo introducirlos en su misión educadora con la escritura de manuales. Contó con la aprobación de las instituciones isabelinas y con el apoyo y la estima de hombres ilustres, y, a juzgar por las publicaciones y reediciones de sus obras, sus escritos fueron ampliamente recibidos por el público. No obstante, el marcado costumbrismo neocatólico presente de forma constante e invariable en sus obras, el visceral rechazo por el Realismo y el cambio de gusto en los lectores trasunto del contexto postisabelino se encargaron de sepultar la antes respetada obra de doña Ángela bajo un olvido institucional; sin embargo, ya nada podrá borrar la huella que dejó en las letras hispánicas una autora extranjera solo de nacimiento, pero española de vida y corazón.

Bibliografía primaria

- GRASSI Á. 1842, *Lealtad á un juramento ó Crimen y expiación*, Drama en cinco actos y en prosa, Barcelona, Imp. De D. M[anuel] Sauri. Manuel Saurí
- GRASSI Á. 1843, *Il poscritto d'Altemburgo*, Dramma lirico in tre atti. Música del signor Carlo Grassi. Poesia della signora Angela Grassi, Barcelona, Tip. Del Constitucional.
- GRASSI Á. 1846, “A la Italia”, *El Pensil del bello sexo*, 59-60.
- GRASSI Á. 1851, *Poesías de la señorita Doña Ángela Grassi*, Madrid, Imp. de José Trujillo, hijo.
- GRASSI Á. 1860, *Himno guerrero-español; a las huestes valientes que pelean en África; poesía de A. Grassi; música de E. Ciria*, Madrid, Imp. de Enrique Abad y Gil.
- GRASSI Á. 1862, *Manual de Urbanidad para el uso de la juventud de ambos sexos*, Madrid, Calleja, López y Rivadeneyra.

- GRASSI Á. 1861, *El bálsamo de las penas*. Novela, Crónica de Ambos Mundos, 1861, Núms. 1-20; otra ed. en *El Correo de la Moda*, Tomo XXVIII, 1878 (10 de febrero al 18 de septiembre).
- GRASSI Á. 1865a, *El lujo*, Novela de costumbres, Madrid, Academia Tipográfica; reimpreión 1876, Valencia, Imp. Católica.
- GRASSI Á. 1865b, “El siglo diez y nueve: Dedicado a S. M. la Reyna Doña Isabel II con motivo de su heroico desprendimiento a favor del público tesoro”, *Poesías dedicadas a S. M. la Reina Doña Isabel II al ceder a la Nación la mayor parte de su Real Patrimonio*, Madrid, Rivadeneyra, Real Biblioteca, MSS. II/3326.
- GRASSI Á. 1866a, *El camino de la dicha*, Novela original, Madrid, Imp. de “El Cascabel”.
- GRASSI Á. 1866b, *Las riquezas del alma*, Novela de costumbres, vols. I-II, Madrid, Imp. de “El Cascabel”; 1886, Madrid, Biblioteca Popular Ilustrada.
- GRASSI Á. 30-VI-1866c, “La virgen de la Esperanza”, *El correo de la moda*, 648, 186-88.
- GRASSI Á. 1868, *Los que no siembran no cogen*, Novela original de costumbres, Madrid, Imp. M. Galiano.
- GRASSI Á. 10.3.1872, “Zinska (Recuerdo histórico de Cataluña)”, *El correo de la moda*, vol. XXII, p. 75.
- GRASSI Á. 1875, *La gota del agua*, Madrid, Tip. de Gregorio Estrada; 1876, Coatepec, Imp. de Antonio M. Rebollo.
- GRASSI Á. 1876, 1878, *El copo de nieve*, Novela de costumbres, Madrid, Tip. de G. Estrada.
- GRASSI Á. 1877a, *El capital de la virtud*, Novela de costumbres, Valencia, Imp. Católica.
- GRASSI Á. 1877b, *Marina*. Narración histórica, Madrid: Estrada; 1878, Manila, Imp. de Ramírez Giraudier.
- GRASSI Á. 1881, *La dicha de la tierra*, Novela histórica, Madrid, Nacional.
- GRASSI Á. 1884, *Palmas y laureles*, Lecturas instructivas con un prólogo de Carlos Frontaura, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos.

Bibliografía crítica

- ACOSTA DE SAMPER S. 1895, *La mujer en la sociedad moderna*, Paris, Garnier Hermanos.

- AYALA M. de los Á. 2005, “Ángela Grassi, del romanticismo al dualismo moral”, *Anales de Literatura Española*, 18, 53-64. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/angela-grassi-del-romanticismo-al-dualismo-moral-877299>>.
- BRAVI A.N. 2017, *La gelosia delle lingue*, Macerata, Edizioni Università di Macerata.
- CORONADO C. 1852, *Poesías de la señorita doña Carolina Coronado*, Madrid, Oficinas y Establecimiento Tipográfico del Semanario Pintoresco y de La Ilustración.
- CRUZ ROMEO M. 2008, “Destinos de mujer: esfera pública y políticos liberales”, I. Morant Deusa (Dir.). *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*, Tomo III, Madrid, Cátedra, 61-83.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO-AMERICANA 1925, Barcelona, Hijos de Espasa Editores.
- FÁBREGUES S.M. 26.5.1876, “Literatura. El copo de nieve”, *El correo de la moda*.
- FRONTAURA C. 1884, Prólogo a *Palmas y laureles* de Á. Grassi, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, V-XIV.
- MENARINI P. 2009, “Los tres exilios de Ángela Grassi”, P. Menarini (ed.) *Romanticismo 10. Romanticismo y exilio: actas del X Congreso del Centro Internacional Estudios sobre Romanticismo Hispánico “Ermanno Caldera”* (Alicante, 12-14 de marzo de 2008), Bolonia, Il Capitello del Sole, 181-191. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-tres-exilios-de-angela-grassi-786118>>.
- NÚÑEZ REY C. 2014, “Los mundos lejanos de Ángela Grassi: historia, leyenda y moral”. *Arbor* 190, 767: a140. <<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3011>>.
- SALA F. 25.1.1842, *El Constitucional*, Barcelona, 4.
- SÁNCHEZ LLAMA Í. 2000, *Galería de escritoras isabelinas. La prensa periódica entre 1833 y 1895*, Madrid, Cátedra.
- SÁNCHEZ LLAMA Í. 2001, *Antología de la prensa periódica isabelina escrita por mujeres (1843-1894)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- SIMÓN PALMER M. del C. 1991, *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual biobibliográfico*, Madrid, Castalia.
- SIMÓN PALMER M. del C. 2011, “En busca del mecenazgo real: autoras románticas y Palacio”, *Anales de Literatura Española* 23, 289-308.

- SIMÓN PALMER M. del C., “Grassi y Trechi, Ángela, en Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico* <<https://dbe.rah.es/biografias/17331/angela-grassi-y-trechi>>.
- SULEIMAN S.R. 1996, “On Signposts, Travelers, Outsiders and Backward Glances”, *Poetics today*, 17, 3, 283-288.

Sobre la historia de las traducciones de Gramsci en España (1937-1975)

Paola Mancosu

Università degli Studi di Milano

RESUMEN: El presente ensayo se propone indagar la historia de las traducciones en español y en catalán de la obra de Antonio Gramsci en España durante la dictadura franquista. Desde una perspectiva descriptiva de los Estudios de Traducción, se delineará y sistematizará la historia de las traducciones desde la muerte de Gramsci (1937) hasta el fin del Régimen (1975), investigando qué textos fueron traducidos, en qué momentos, con qué finalidad y quiénes se encargaron de la traducción y la edición.

PALABRAS CLAVE: Historia de la traducción, Antonio Gramsci, censura, España, recepción.

ABSTRACT: This essay investigates the history of translating Antonio Gramsci's work into Spanish and Catalan in Spain during the Franco dictatorship. From a descriptive perspective of Translation Studies, it will outline and systematise the history of translations from Gramsci's death (1937) to the end of the regime (1975), investigating which texts were translated, at what times, for what purpose and who was in charge of translation and editing.

KEYWORDS: History of translation, Antonio Gramsci, censorship, Spain, reception.

1. Introducción

La relación entre traducción y política ha sido históricamente compleja y entrelazada. Fernández y Evans (2018) distinguen a este propósito entre dos tendencias teóricas principales que se han ocupado de analizarla: la traducción de la política y la política de la traducción (Fer-

nández y Evans 2018: 2). La primera tendencia aborda el rol de la traducción en la transformación de ideas y prácticas políticas, mientras que la segunda se enfoca en el papel de la traducción en las estructuras políticas. Este estudio examina, sobre todo, la primera tendencia y, en concreto, se propone realizar una primera sistematización y análisis de la historia de las traducciones de las obras de Antonio Gramsci en España, ya que se trata de un estudio todavía en una fase inicial.

Nacido en Ales, en la isla de Cerdeña, en 1891 y muerto en Roma en 1937, después de casi once años de cárcel bajo el régimen fascista, Antonio Gramsci, como es sabido, es actualmente considerado a nivel internacional uno de los principales pensadores contemporáneos. Entre 1929 y 1935, durante su detención, escribió sus célebres *Quaderni dal carcere* (Gramsci 1948-1951)¹ dedicando atención, entre los muchos temas tratados, a la traducción entendida no sólo como mera actividad lingüística, sino también como práctica política (Frosini 2010; Ives 2004; Lacorte 2012); y explorando los límites y posibilidades de la traducibilidad de “paradigmas culturales, filosóficos y políticos” (Fernández y Evans 2018). Bajo esta perspectiva, la traducción de las obras de Gramsci ha asumido un papel esencial en el proceso de difusión de su pensamiento político a nivel internacional (Lussana 1997; Manduchi y Marchi 2022).

Centrando la atención en un caso concreto, el de España, se cuenta con estudios fundamentales que se han ocupado de analizar la recepción de las obras de Gramsci como, por ejemplo, los de Fernández Buey (1990), Lussana (1997), Pala (2012), Rojas Claros (2016), así como el reciente artículo de Garrido Fernández (2022). Todos estos autores y au-

¹ Los *Quaderni dal carcere* fueron publicados en seis volúmenes por Einaudi desde 1948 hasta 1951, bajo la edición de Felice Platone y la guía de Palmiro Togliatti (*Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* 1948; *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* 1949; *Il Risorgimento* 1949, *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno* 1949, *Letteratura e vita nazionale* 1950, *Passato e presente* 1951). La primera edición crítica de las obras completas fue publicada por Einaudi en 1975, bajo el apoyo del Instituto Gramsci y la edición de Valentino Gerratana (Gramsci 1975a). Sobre la génesis y la historia de los *Quaderni dal carcere* (Mordenti 1996).

toras han indagado la recepción gramsciana, sobre todo, desde disciplinas como la historia y la filosofía política.

A partir de estos importantes antecedentes, creo que el estudio de la recepción de las traducciones gramscianas podría beneficiarse de una investigación enmarcada dentro del ámbito de los Estudios de Traducción que, hasta donde yo sepa, está todavía por hacerse. Esto ayudaría a sistematizar la valiosa información recogida, aunque dispersa, y a centrar la atención, a nivel metodológico, en preguntas como las que sugiere D'Hulst (2001), es decir: ¿Quiénes fueron los o las traductoras y qué relación tuvieron con el poder? ¿Qué textos tradujeron? ¿Cuándo, dónde, por qué y quién editó las traducciones?

Este estudio, todavía en una fase inicial, se propone, desde una perspectiva descriptiva de los Estudios de Traducción, realizar una primera aproximación para responder a estas preguntas, tomando como intervalo temporal el que va desde la muerte de Gramsci (1937) hasta el fin de la dictadura franquista (1975). Con el propósito de llevar a cabo lo expuesto, en el siguiente apartado se expondrá el contexto que acogió la recepción de las obras de Gramsci en España durante la dictadura franquista. Posteriormente, se delineará y sistematizará la historia de las traducciones tanto en catalán como en español, investigando qué textos fueron traducidos, en qué momentos, con qué finalidad y quiénes se encargaron de la traducción y la edición. Finalmente, se presentarán las conclusiones.

2. Sobre el contexto de la recepción

A partir de 1938, durante la dictadura franquista en España, se estableció la censura “previa obligatoria” que ejerció un estricto control sobre la actividad editorial, no sólo prohibiendo la publicación de libros que no se alineaban con el Régimen, sino también restringiendo las traducciones al catalán, gallego y vasco (Godayol 2018: 310). Solamente a partir de 1962, con el ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga Iribarne, se ampliaron las mallas de la censura, permitiendo las traducciones a las diferentes lenguas estatales. La Ley de Prensa e Imprenta (conocida como la Ley Fraga) de 1966 permitió el paso a una

consulta supuestamente “voluntaria”, es decir, una censura camuflada, que permaneció en vigor hasta 1978 (Godayol 2018: 310).

A finales de la década del 60 se registró una mayor vivacidad editorial de las traducciones en lengua catalana² debido no sólo a la mayor permeabilidad de la política censora, sino también al hecho de que la censura fue más rígida con las traducciones al español, en cuanto lengua oficial nacional (Vallverdú 2004: 186). Por esta razón, autoras y autores como Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, Karl Marx, y Antonio Gramsci fueron traducidos en España antes al catalán que al español (Vallverdú 2004: 186; Godayol 2018: 311). En efecto, las traducciones de Gramsci al catalán consiguieron circular de forma legal en territorio español y superar los mecanismos censores que, después de la Ley Fraga, vivieron años de ablandamiento “de fachada” finalizados a construir una imagen más “aperturista” de la censura (Rojas Claros 2013)³.

Las obras originales gramscianas, es decir, la primera edición italiana de 1947 de las *Lettere dal carcere* (Gramsci 1947) y los *Quaderni dal carcere*, publicados en 6 volúmenes por Einaudi desde 1948 hasta 1951, en la edición de Felice Platone bajo el cuidado de Palmiro Togliatti, ya se leían de forma clandestina en España (Pala 2012: 41). Además, circulaban ilegalmente no solo los originales, sino también la primera edición argentina de las *Cartas desde la cárcel*, publicada por la Editorial

² Sobre la actividad editorial en Cataluña y la relación entre traducción y censura durante la dictadura franquista véase, entre otros, (Vallverdú 2004, 2013), (Llanas 2007), (Cornellà-Detrell 2010, 2016), (Bacardí 2012).

³ Rojas Claros distingue cinco etapas en la política censora franquista durante el período 1962-1975: “los años de “aperturismo” (más aparente que real), en los que nace este fenómeno editorial, que coinciden con los primeros de Fraga al frente del Ministerio de Información y Turismo y la puesta en marcha de la Ley de Prensa e Imprenta de 1966 – muy restrictiva y arbitraria, pero con fisuras –; los años 1968 y 1969, en que se desató el *boom* editorial y el reclucrecimiento represivo de la acción ministerial de Fraga; los años 1970-1973, bajo el mandato del presidente Carrero Blanco, en los que tuvo lugar un importante intento de regresión, basado en un discurso intransigente y una política represiva. Las últimas dos fases corresponden a los últimos gobiernos en vida del dictador, bajo la presidencia de Carlos Arias Navarro con la breve etapa, enero-octubre de 1974, del ministro Pío Cabanillas Gallas, último intento “aperturista” cultural del régimen; y la fase regresiva del ministro León Herrera Esteban (octubre de 1974-diciembre de 1975), que finalizó con la muerte de Franco” (Rojas Claros 2016: 122-123).

Lautaro en Buenos Aires en 1950, en traducción de Gabriela Moner y prólogo de Gregorio Bermann, y la primera edición parcial en lengua castellana de los *Quaderni dal carcere* siempre por la editorial Lautaro, coordinada por Héctor P. Agosti. Así que los textos de Gramsci ya contaban con una traducción al español editada en Argentina (Rojas Claros 2016: 126). Como recuerda Godayol (2018: 311), “los autores, prohibidos desde siempre por el franquismo en España, habían sido traducidos en América Latina porque los editores no tenían competidores editoriales y habían comprado los derechos de reproducción al español”, como en el caso de la editorial argentina Lautaro.

Las obras de Gramsci se difundieron por vías clandestinas en los círculos universitarios españoles de Madrid y, sobre todo, de Barcelona, hecho que se puede comprobar gracias a las muchas referencias al pensador sardo en las revistas de la época como *Serra d'Or*, *Nous Horizons* y *Cuadernos para el diálogo* y *Destino* (Fernández Buey 1990: 54). En particular, Barcelona representó un centro propicio para su recepción, ya que contaba con un mercado de lectores formado por la izquierda estudiantil y con el apoyo de editoriales como Edicions 62⁴; un contexto fuertemente industrial caracterizado por movimientos obreros y estudiantiles de tendencia antifranquista (Domènech Sampere 2012); la presencia desde 1956 del Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC), rama catalana del Partido Comunista de España (PCE), y de intelectuales como Giulia Adinolfi (Salerno, 1930 - Barcelona, 1980)⁵, filóloga hispanista que formó parte del Partido Comunista Italiano (PCI), fundadora del *Moviment de les Dones Democràtiques de Catalunya* y docente de la Universitat Autònoma de Barcelona. Giulia Adinolfi fue militante del PSUC y esposa de Manuel Sacristán Luzón (Madrid, 1925 - Barcelona, 1985) (Pala 2012: 40), líder de este partido y profesor de Lógica en la Universidad de Barcelona, considerado uno de los más importantes introductores del marxismo en España, con una intensa labor como editor y traductor de las obras de Gramsci, como se verá en el siguiente apartado. Como afirma Pala, “fue ella [Giulia Adinolfi] quien dio a conocer

⁴ Como destaca Rojas Claros, Edicions 62 y su sello Península figuraban entre las editoriales consideradas por el régimen particularmente “subversivas” (Rojas Claros 2016: 125).

⁵ Sobre Giulia Adinolfi véase Fibla y Vilaginés (2004).

a Gramsci y quien promovió la discusión sobre su obra en las reuniones clandestinas de estudiantes e intelectuales del partido de finales de los cincuenta” (Pala 2012: 40).

3. Las traducciones de las obras de Gramsci en los años 60 y 70

3.1. Las traducciones de Jordi Solé Tura

A partir de la década de los años 60, las y los intelectuales miembros del PSUC jugaron un rol central en la recepción y difusión del pensamiento de Gramsci, como Jordi Solé Tura (Barcelona, 1930 - Barcelona, 2009), a quien se debe la primera traducción al catalán y al español de Gramsci en España. La editorial Edicions 62 tenía el contrato para publicar en catalán la primera antología de los *Quaderni dal carcere* desde el 21 de septiembre de 1965. Esta antología fue presentada para ser examinada por la censura en mayo de 1965 y finalmente se editó en junio de 1966. Posteriormente, la publicación en español salió en junio de 1967, siempre a cargo de Edicions 62, con el título de *Cultura i literatura*, e incluyó un prólogo, selección y traducción de Jordi Solé Tura (Rojas Claros 2016: 127; Lussana 1997: 1074). Jordi Solé Tura fue uno de los siete ponentes de la Constitución de 1978 y militó durante su juventud en la Organización Comunista de España (Bandera Roja); además, fue uno de los dirigentes del PSUC y estudió profundamente la obra de Gramsci (Pala 2012: 41). El mismo Solé Tura, en sus memorias (1999: 229), afirmó que para obviar la censura franquista optó por una selección de textos aparentemente poco política. Asimismo, explica que la censura fue más indulgente con las obras escritas en catalán al considerarlas menos “peligrosas”. Además, añade el traductor, al principio la censura desconoció y subestimó las traducciones de Gramsci (Solé Tura 1988: 365-366) que lograron así superar el sistema de represión (Lussana 1997: 1073). Al revisar los informes de los censores sistematizados y analizados por Rojas Claros (2016: 127)⁶, se puede ver cómo intervinie-

⁶ Los informes, que contienen el nombre de los censores y las razones por las

ron con pocas tachaduras y permitieron la publicación al no encontrar ideas abiertamente marxistas.

Posteriormente, en 1968, la editorial Edicions 62 publicó *El príncipe moderno*⁷, con prólogo y traducción de Jordi Solé Tura, en catalán. La publicación fue autorizada por la censura porque el contenido no se consideraba de propaganda ilegal (Rojas Claros 2016: 128) En el prólogo, Solé Tura aclaraba sus motivaciones al decir:

l'interès concret que ens ha guiat i ens guia en la publicació dels escrits de Gramsci és doble: en primer lloc, perquè volem incorporar el nostre patrimoni cultural els autors que millor representen els grans temes i corrents de la lluita ideològica mundial; en segon lloc, perquè Gramsci no sols és un d'aquests autors, un dels centres d'una polèmica viva i actual, sinó també un home que va partir d'una realitat nacional (italiana) molt pròxima a la nostra (1968: 6).

Además, Solé Tura tradujo textos extraídos de *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (Gramsci 1948-1951). Edicions 62 (con el sello Península) presentó la selección de textos para la aprobación de la censura en enero de 1968 con el título de *Filosofía y política*. Después de múltiples denegaciones, se publicó en 1971 bajo el título *La política y el Estado moderno*, y también se editó su antología reducida, *Introducción a la filosofía de la praxis*, en 1970 (Gramsci 1970a). Lo que emerge del prólogo de Solé Tura es un lenguaje críptico y fuertemente especializado que, se puede suponer, fue instrumental para lograr la publicación de la obra y la continuación del proyecto comenzado con la edición de *Cultura y literatura* (Solé Tura 1970a).

que se denegaron las publicaciones, se encuentran en el Archivo General de la Administración del Estado (AGA), ubicado en Alcalá de Henares (Madrid).

⁷ Se trata de la publicación del volumen número cuatro titulado *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno* de la edición Einaudi (Gramsci 1948-1951).

3.2. Las traducciones de Manuel Sacristán, Ángel González Vega y Juan Ramón Capella

En 1970, Manuel Sacristán tradujo una antología de varios escritos finalizada a crear un perfil de la figura pública y privada de Gramsci, desde su juventud hasta su muerte, publicada en México por Siglo XXI (Gramsci 1970b). La antología tuvo una gran circulación, aunque ilegal, en España, y fue reeditada por la sucursal madrileña de Siglo XXI en 1974 (Gramsci 1974a). En la Advertencia, el traductor explicita sus motivaciones y dice: “El criterio en que se basa esta antología es la intención de presentar al lector una imagen concreta – puesto que no puede ser completa – de la obra de Antonio Gramsci, entendiendo por ‘obra’ lo producido y lo actuado” (Sacristán 1970b: 3). La obra fue presentada a la censura en 1970 y su publicación fue denegada cinco veces por considerarse material subversivo (Rojas Claros 2016: 130), pero al final logró ser publicada.

El proyecto de difusión de Gramsci en España se amplió con la publicación, en el mismo año 1974, de otras dos obras traducidas al español: *La formación de los intelectuales*, en traducción de Ángel González Vega⁸ (Gramsci 1974b) y *Pequeña antología política*, traducida por Juan Ramón Capella (Gramsci 1974c). Lo que emerge es la participación de varios traductores y editoriales, en concreto la editorial Grijalbo y Fontanella, ambas de Barcelona. Juan Ramón Capella (Barcelona, 1939), catedrático emérito de Filosofía del Derecho en la Universidad de Barcelona, fue próximo al círculo de Manuel Sacristán y profundo conoedor de las obras de Gramsci (Atienza 2016: 441).

3.3. Cartas desde la cárcel y la traducción de Esther Benítez Eiroa

La publicación de una selección de las *Cartas desde la cárcel* tuvo una historia bastante compleja ya que fue presentada a la censura en 1971⁹ y denegada porque Gramsci ya era reconocido como un “símbolo

⁸ Hasta la fecha no he conseguido encontrar información sobre este traductor.

⁹ Se trata de la edición aún inédita de *Cartas desde la cárcel* propuesta por la

marxista” (Rojas Claros 2016: 130). Como subraya Pala (2012: 192), fue sobre todo a finales de los años 60 cuando se registró un creciente interés hacia la figura política de Antonio Gramsci, también gracias a la publicación de la biografía del pensador sardo editada por Giuseppe Fiori y traducida por Solé Tura (Fiori 1968). Sin embargo, años después se volvió a presentar a la censura una nueva edición y, a pesar de diversas tachaduras y supresiones de varias cartas, fue finalmente publicada por la editorial madrileña Edicusa (Cuadernos para el Diálogo S. A.) en 1975 (Gramsci 1975b). El libro fue traducido por Esther Benítez Eiroa¹⁰ (Ferrrol, 1937 - Madrid, 2001), reconocida traductora en lengua española de autores italianos como Giovanni Boccaccio, Alessandro Manzoni, Cesare Pavese e Italo Calvino. Desde 1968 se dedicó de modo profesional a la traducción y fue una importante activista para los derechos de los traductores y miembro activo de la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes (APETI). *Cartas desde la cárcel* fue la última obra publicada durante la dictadura franquista, pero ya se conocía a través de la edición argentina edita en 1950 en Buenos Aires.

En la década de los años 60, en concomitancia con el brote editorial catalán, la traducción del lenguaje político gramsciano se debió, sobre todo, al activismo de importantes intelectuales vinculados al PSUC como Jordi Solé Tura y Manuel Sacristán y cuyo objetivo fue el de difundir las categorías gramscianas como “acto de resistencia” (Fernández Buey 1990) y traducirlas al contexto europeo y español. En la década del 70, el perfil de los traductores empezó a modificarse y las traducciones gramscianas pasaron a ser tarea de traductoras y traductores más especializados, como en el caso de Esther Benítez Eiroa.

Hay que señalar, también, la importancia de las editoriales catalanas, como Edicions 62, consideradas disidentes por sus publicaciones en lengua catalana de obras ideológicamente contestarias (Llanas 2006: 30) que tuvieron que presentar a la censura sus proyectos editoriales “a diferencia de otras editoriales que”, añade Godayol, “después de 1966, solamente depositaban seis ejemplares impresos del libro en los organismos censores para su autorización” (Godayol 2018: 313).

editorial Nova Terra en 1971.

¹⁰ Sobre la actividad traductora de Esther Benítez Eiroa véase: <https://phte.upf.edu/dhte/castellano-siglos-xx-xxi/benitez-esther/>.

En España, fue principalmente la pujanza del mercado editorial barcelonés que permitió que, a finales de los años 60, Gramsci circulara primero en catalán y luego en español, hecho debido también a una mayor permeabilidad de la censura. Como se ha visto, sus obras circularon clandestinamente en original y mediante las traducciones al español publicadas tempranamente en Argentina y en México. A partir de los años 70 al creciente interés editorial, con una mayor diversificación de editoriales y traductores, correspondió un mayor control por parte de la censura ya que Gramsci se había convertido en un ícono revolucionario (Rojas Claros 2016: 130).

4. Conclusiones

En el presente trabajo se ha mostrado el papel crucial que desempeñaron los intelectuales progresistas de relieve y antifranquistas profundamente comprometidos políticamente en la difusión y recepción del pensamiento de Antonio Gramsci en España, particularmente a partir de la década de los años 60. En este contexto, Jordi Solé Tura destacó como una figura central, siendo responsable de la primera traducción al catalán y al español de Gramsci en el país. Además, se destaca la relevancia de Edicions 62, una editorial considerada disidente por sus publicaciones en lengua catalana de obras con contenido ideológico contestatario. Además de Solé Tura, otros traductores como Manuel Sacristán y Esther Benítez también contribuyeron a la difusión de Gramsci en España, aunque enfrentaron dificultades y rechazos por parte de la censura. Hasta el momento, no se ha realizado ningún estudio que analice la figura de los traductores desde una perspectiva de la sociología de los traductores, empleando las fuentes paratextuales que acompañan las traducciones. Esto sería fundamental para profundizar las motivaciones, el posicionamiento político-ideológico de los traductores, así como su consideración social, sus condiciones y redes de trabajo y las relaciones de poder que afectaron su labor de traducción.

En conclusión, la difusión de las obras de Gramsci en España fue un proceso complejo marcado por la censura franquista, pero gracias al compromiso político de traductores y editoriales, las ideas del pensador

italiano nunca estuvieron ausentes en el contexto español, no obstante las editoriales no consiguieron publicar la versión integral de los *Quaderni* e de las *Lettere dal carcere* durante la dictadura.

Bibliografía primaria

- GRAMSCI A. 1947, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi.
- GRAMSCI A. 1948-1951, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi.
- GRAMSCI A. 1958-1961, *Cuadernos desde la cárcel*, Buenos Aires, Lautaro.
- GRAMSCI A. 1950, *Cartas desde la cárcel*, Buenos Aires, Lautaro.
- GRAMSCI A. 1966, *Cultura i literatura*, Barcelona, Edicions 62.
- GRAMSCI A. 1967, *Cultura y literatura*, Barcelona, Península.
- GRAMSCI A. 1968, *El princep modern*, Barcelona, Edicions 62.
- GRAMSCI A. 1970a, *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península.
- GRAMSCI A. 1970b, *Antología*, México, Siglo XXI.
- GRAMSCI A. 1971, *La política y el Estado moderno*, Barcelona, Península.
- GRAMSCI A. 1974a, *Antología*, Madrid, Siglo XXI de España.
- GRAMSCI A. 1974b, *La formación de los intelectuales*, Barcelona, Grijalbo.
- GRAMSCI 1974c, *Pequeña antología política*, Barcelona, Fontanella.
- GRAMSCI A. 1975a, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi.
- GRAMSCI A. 1975b, *Cartas desde la cárcel*, Madrid, Cuadernos para el diálogo.

Bibliografía crítica

- ATIENZA M. 2016, “Entrevista a Juan Ramón Capella”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* 39, 427-445.
- BACARDÍ M.; 2012, *La traducció catalana sota el franquisme*, Lleida, Punctum.
- CORNELLÀ-DETRELL J. 2010, “Traducció i censura en la represa cultural dels anys 1960”, *L’Avenç* 359, 44-51.
- CORNELLÀ-DETRELL J. 2016, “El terratrèmol de les lletres catalanes: traducció, censura i mercat del llibre en català als anys 60”, L. Vilardell (ed.), *Traducció i censura en el franquisme*, Barcelona, Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 97-126.

- D'HULST L. 2001, "Why and How to Write Translation Histories?", J. Milton (ed.), *Emerging Views on Translation History in Brazil*, Crop 6, 21-32.
- DOMÈNECH SAMPERE X. 2012, "La clase obrera bajo el franquismo. Aproximación a sus elementos formativos", *Ayer* 85, 201-225.
- FERNÁNDEZ BUEY F. 1990, "Notas para el estudio de la difusión de Antonio Gramsci en España", *Arbor* 530, 49-90.
- FERNÁNDEZ F.; EVANS J. 2018, *The Routledge Handbook of Translation and Politics*, London-New York, Routledge.
- FIBLA P.; VILAGINÉS C. 2004, "Giulia Adinolfi, mujer y ciudadana ejemplar", *Mientras Tanto* 94, 25-30.
- FIORI G. 1968, *Vida de Antonio Gramsci*, Barcelona, Península.
- FROSINI F. 2010, *La religione dell'uomo moderno*, Roma, Carocci.
- GARRIDO FERNÁNDEZ A. 2022, "La recepción de Gramsci en España (2014-2022)", *International Gramsci Journal* 4, 163-176.
- GODAYOL P. 2018, "Las traducciones catalanas de Jean-Paul Sartre", *Bulletin Hispanique* 120-121, 309-324.
- IVES P. 2004, *Gramsci's Politics of Language: Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*, Toronto, University of Toronto Press.
- LACORTE R. 2012, "Espressione e traducibilità nei *Quaderni del carcere*", L. Durante, G. Liguori (eds.), *Domande dal presente. Studi su Gramsci*, Roma, Carocci.
- LUSSANA F. 1997, "L'edizione critica, le traduzioni e la diffusione di Gramsci nel mondo", *Studi Storici* 38, 1051-1086.
- LLANAS M. 2006, *L'edició a Catalunya: el segle XX (1939-1975)*, Barcelona, Gremi d'Editors de Catalunya.
- LLANAS M. 2007, *L'edició a Catalunya: el segle XX (els darrers trenta anys)*, Barcelona, Gremi d'Editors de Catalunya.
- MANDUCHI P.; MARCHI A. (eds.), 2022, *Per una mappatura del pensiero di Antonio Gramsci nel Sud del mondo. Ricezione, traducibilità, declinazioni teoriche e praxis gramsciane*, Cagliari, UNICAPress.
- MORDENTI R. 1996, "Quaderni dal carcere di Antonio Gramsci", A. Asor Rosa (ed.), *Letteratura italiana. Le opere*, Torino, Einaudi, 5-80.
- PALA G. 2012, "La recepción del pensamiento de Gramsci en España (1956-180)", *Mientras Tanto* 118, 39-49.
- ROJAS CLARO F. 2016, "Edición y censura del marxismo italiano en la España de Franco. Antonio Gramsci y Galvano della Volpe (1962-1975)", *Spagna Contemporanea* 49, 121-139.
- SOLÉ TURA J. 1968, "Actualitat de Gramsci", A. Gramsci, *El príncep modern*, Barcelona, Edicions 62, 5-25.

- SOLÉ TURA J. 1970a, “Prólogo”, A. Gramsci, *Cultura y literatura*, Barcelona, Península, 5-6.
- SOLÉ TURA J. 1970b, “Advertencia”, A. Gramsci, *Antología*, México, Siglo XXI, 5-7.
- SOLÉ TURA J. 1988, “Tavola rotonda su diffusione del pensiero gramsciano all'estero”, *La questione meridionale Atti del Convegno*, Cagliari, Consiglio Regionale della Sardegna, 363-373.
- SOLÉ TURA J. 1999, *Una historia optimista. Mèmories*, Barcelona, Edicions 62.
- VALLVERDÚ F. 2004, “Testimonis de repressió i censura”, P. Pagès i Blanch (ed.), *Franquisme i repressió. La repressió franquista als Països Catalans (1939-1975)*, València, Universitat de València, 81-187.
- VALLVERDÚ F. 2013, “La traducció i la censura franquista: la meva experiència a Edicions 62”, *Quaderns. Revista de Traducció* 20, 9-16.

Di pseudonimi e paratesti: J.A. de las Casas, J. Rivera e M. Doppelheim, traduttori del *Dei Delitti e delle pene* in spagnolo

Raffaella Tonin

Università di Bologna

RIASSUNTO: Il presente contributo intende proporre alcune ipotesi sull'identità e i vissuti di tre traduttori spagnoli del *Dei delitti e delle pene* (1764) di Cesare Beccaria, a partire dall'impiego di pseudonimi e dalla presenza di prologhi ed altri paratesti che rimandano a possibili condizionamenti sociopolitici. Tra i molti traduttori spagnoli del trattato di Beccaria, Juan Antonio de las Casas, Juan Rivera e Max Doppelheim sono accomunati dalla particolarità dell'aver firmato la loro traduzione, seppur in tre epoche e contesti ben diversi, sotto mentite spoglie. Juan Antonio de las Casas era lo pseudonimo che Juan Álvares (o Álvarez) usò nella prima edizione dell'opera in lingua spagnola (1774), da lui stesso dotata di alcuni peritestimi difensivi, riconducibili al timore di ripercussioni censorie. Juan Rivera, noto anche come Juan Ribera e Juan Sánchez Rivera, traduttore particolarmente attivo nel periodo del Triennio Liberale, usava gli spazi peritestuali per criticare apertamente le traduzioni dei suoi predecessori, ma anche per promuovere certi cambiamenti nella società spagnola. Infine, Max Doppelheim, ideatore del cosiddetto 'metodo Doppelheim' per insegnare le lingue agli ispanofoni, risultò essere lo pseudonimo di Pelayo Vizuete y Picón, nome con il quale a inizi del '900 lo studioso e traduttore firmava opere meno commerciali, diversificando in tal modo ruoli e tipologie di pubblico.

PAROLE CHIAVE: *Dei delitti e delle pene*, ritraduzione, paratesto, pseudonimo, illuminismo.

ABSTRACT: This contribution aims to propose some hypotheses on the identity and backgrounds of three Spanish translators who translated Cesare Beccaria's *On Crimes and Punishments* (1764). These hypotheses are based both on the use of pseudonyms and on the contents of their prologues and other paratexts since they reveal some sociopolitical conditioning. Among those who translated into Spanish Cesare Beccaria's

treatise, *On Crimes and Punishments* (1764), Juan Antonio de las Casas, Juan Rivera and Max Doppelheim share the peculiarity of having signed their translations using pseudonyms, although they belonged to three very different ages and social contexts. Juan Antonio de las Casas was the pseudonym employed by Juan Álvares or Álvarez in the first edition of the work in Spanish (1774); he also provided the translation with some defensive peritexts in order to avoid censorship. Juan Rivera, also known as Juan Ribera and Juan Sánchez Rivera, active in the period of the Liberal Triennium, used peritexts to openly criticise the translations of his predecessors, but also to foment changes in the Spanish society. Finally, Max Doppelheim, creator of the so-called 'Doppelheim method' for teaching languages to Spanish speakers, was the pseudonym of Pelayo Vizuete y Picón, the name under which he signed less commercial works in the early 1900s, thus diversifying his roles and, consequently, target audiences.

KEYWORDS: *On Crimes and Punishments*, retranslation, paratext, pseudonym, enlightenment.

1. Tracce di traduttori tra il XVIII e il XX secolo

A partire dalla metà del XVIII secolo e fino alla metà del XIX, la traduzione dalle lingue moderne vive in tutta Europa un momento di grande effervescenza e diventa oggetto di dibattito pubblico. Una volta superato il complesso di inferiorità rispetto all'irrealizzabile obbiettivo di riprodurre alla perfezione l'originale, la pratica del tradurre si trasforma in uno strumento in grado di promuovere lo sviluppo della società attraverso la diffusione del pensiero filosofico, economico e politico che caratterizzava l'Europa dei Lumi. In Spagna, dove si traduceva in prevalenza dal francese, e a seguire da italiano¹ e inglese, l'opi-

¹ Secondo Quinziano, nel XVIII secolo la lingua italiana costituisce la seconda lingua europea dalla quale si traduce maggiormente in Spagna, dopo il francese, trattandosi in prevalenza di opere teatrali e poetiche, ma cita anche i testi degli esponenti dell'Illuminismo partenopeo e lombardo (Filangieri e Beccaria). Tuttavia, l'autore ci ricorda che spesso i traduttori non avevano una competenza linguistica elevata dell'italiano e commettevano numerosi errori. Infine, sottolinea l'importanza dell'attività traduttiva svolta dai gesuiti rifugiatisi in Italia dopo l'espulsione. <<https://phte.upf.edu/hte/siglo-xviii/quinziano>>.

nione pubblica si divideva tra coloro che vedevano la disponibilità di testi tradotti come un'occasione di arricchimento, e coloro che invece stigmatizzavano la traduzione, paragonandola ad un atto di aggressione, soprattutto nei confronti della purezza della lingua d'arrivo (Lafarga 2004, García Garrosa - Lafarga 2009 e Ruiz Casanova 2000). Tra coloro che la consideravano come una possibilità di contribuire allo sviluppo della propria nazione, trasmettendo attraverso i testi tradotti modelli e insegnamenti che provenivano da altre culture, vi erano i traduttori stessi. Lafarga sottolinea che

el traductor español en el siglo XVIII concibe y orienta su trabajo de intermediario cultural al servicio de la sociedad española. La utilidad social de la obra de los traductores se encuadra en la concepción general, en la época ilustrada, del hombre de letras como individuo que sirve al conocimiento y el progreso común [...] (Lafarga 2004: 218).

Con l'arrivo del XX secolo, la figura del traduttore-promotore del cambiamento lascia progressivamente il posto ad una rappresentazione meno prestigiosa della professione, vista più come un'occupazione secondaria o per mantenersi agli studi e, in alcuni casi, rivolta a "jóvenes sometidos a los proyectos de revistas y editoriales que esperaban hacerse con un nombre en la república de las letras" (Gallego Roca 2004: 519). In ambito letterario, diventa uno degli strumenti del dialogo tra i movimenti artistici e le avanguardie letterarie, nonché fonte di stimoli per la formazione estetica e critica nelle élite colte. Rispetto all'ambito filosofico e politico, alcune case editrici di rilievo ritraducono i classici del pensiero in edizioni critiche, come accade ad esempio per *Il Principe* di Macchiavelli. Da sottolineare è il ruolo che alcune riviste, come *La España Moderna* o *Revista de Occidente*, rivestono nella sistematizzazione dell'attività di traduzione del pensiero critico e nel difendere la competenza linguistica di chi traduce al fine di realizzare la traduzione direttamente dalla lingua originale e non attraverso il passaggio dal francese, come invece accadeva spesso nel secolo precedente (Gallego Roca 2004).

Spostare l'attenzione dalla centralità del testo tradotto all'osservazione delle condizioni nelle quali i traduttori operavano, alla loro identità e formazione – postura di ricerca invocata dagli studi traduttologici solo recentemente (Pym 1998, Hurtado Albir 2001, Delisle - Woodsworth

2012) – ci permette di comprendere appieno come i vissuti dei traduttori potessero influenzare il processo traduttivo e quindi, indirettamente anche il testo tradotto e la ricezione del medesimo. Vanno in questa direzione, per quel che riguarda i traduttori spagnoli, alcuni progetti quali il Portal de la Traducción en España, il Progetto Boscán e il PRIN LITIAS. Il primo, diretto da Francisco Lafarga e Luis Pegenauta, nella sezione denominata DHTE (*Diccionario Histórico de la Traducción Española*)² riporta dati biografici e professionali di coloro che traducevano dalle più svariate lingue, restituendo così un'ampia panoramica sia diacronica che diatopica della pratica della traduzione in Spagna. Il Progetto Boscán dell'Universitat de Barcelona propone invece un catalogo storico-critico delle traduzioni della letteratura italiana in catalano e castigliano dal 1300 al 1939; in esse ampio risalto viene dato ai traduttori³. Infine, il progetto LITIAS (Lingua Italiana in Territori Ispanofoni: Analisi Storiografica) finanziato con fondi PRIN e coordinato da Félix San Vicente, oltre al reperimento e alla catalogazione di testi e materiali didattici rivolti a ispanofoni apprendenti di italiano, dedica un ruolo di spicco anche alle traduzioni non letterarie all'interno del suo patrimonio di risorse. Nelle schede traduttologiche che riportano i dati completi

² Cfr. <<https://phte.upf.edu/dhte/>>. Il *Dizionario* propone due percorsi di ricerca: “salida” e “llegada”. Partendo dal primo si arriva alle lingue dalle quali si traduce verso lo spagnolo (dall’arabo al turco passando per le più comuni tedesco, francese, inglese, italiano, portoghese, ecc.); scegliendo la lingua appaiono i link alle singole schede degli autori canonici di quella lingua (es. con ‘italiano’ troviamo una lista di autori di epoche diverse, da Dante a Camilleri, le cui singole schede contengono una breve biografia, le opere tradotte ed i rispettivi traduttori). Cliccando su “llegada” si accede invece alle schede dei singoli traduttori suddivise per epoche, dai traduttori del Medioevo fino a quelli del XX secolo, nonché a quelli che traducono verso le alte lingue ufficiali della Spagna. Oltre al *Diccionario de la traducción* (DHTE), nel portale troviamo una parte di *Historia de la traducción* (HTE) e una di *Pensamiento sobre la traducción* (PTE) in Spagna.

³ Cfr. <<http://www.ub.edu/boscan/index2.htm>> Noto anche come Proyecto Boscán, il *Catálogo de las Traducciones Españolas de Obras Italianas* permette di indagare sull’operato dei vari traduttori attraverso un collegamento ipertestualmente tra le varie schede del catalogo a partire dal campo “traductor” o “Títulos relacionados” da dove si possono trarre i dati delle varie opere, non solo letterarie, bensì anche saggi e trattati, a cura dello stesso traduttore. Nel campo “Observaciones” si riporta la bibliografia di riferimento.

dell’opera italiana tradotta, oltre al nome del traduttore, si dà particolare visibilità e attenzione ai peritesti a cura del medesimo, nel campo “note del traduttore”.

Proprio le *soglie e i dintorni dei testi* tradotti sono state spesso la cartina di tornasole dell’influenza del contesto storico e sociale sulla circolazione di nuove idee provenienti da altre lingue-culture. La componente paratestuale intesa sia come peritesto (frontespizio, dediche, ecc.), sia come epitesto (ad esempio le corrispondenze private tra autori, traduttori, editori, ecc.) non di rado offre tracce del sentire personale o dei visuti dei traduttori. Prologhi, prefazioni, avvertenze, note di traduttori, ecc. manifestavano direttamente o indirettamente le ragioni per le quali essi avessero ritenuto necessario tradurre (o ritradurre) e diffondere la tal opera frutto dell’altrui ingegno. A partire da ciò che nei prologhi o avvertenze il traduttore manifesta di voler fare con il testo di partenza è possibile individuare che tipo di traduzione viene presentata: ad esempio, secondo la tassonomia che Urzainqui propone per le traduzioni del XVIII, troviamo diverse tipologie, quali la traduzione-restituzione, la traduzione-abbreviazione, la traduzione-correzione, la traduzione-attualizzazione, la traduzione-ricreazione, ecc. (1991: 623-638). Tuttavia, non rientra in questa classificazione la casistica delle ritraduzioni per comprendere le quali è comunque utile, come vedremo, una lettura degli appari paratestuali disponibili.

Nel caso concreto del quale ci occupiamo in questa sede, ovvero tre traduzioni di tre epoche diverse del *Dei Delitti e delle pene* (1764) di Cesare Bonesana marchese di Beccaria, una del ’700 (ad opera di Juan Antonio de las Casas), una dell’800 (ad opera di Juan Rivera) e una del ’900 (di Max Doppelheim), oltre ad uno sguardo sul contesto di ricezione dell’opera, vedremo quali indizi sull’identità dei loro autori possono restituirci i paratesti. Per un raffronto approfondito delle tre traduzioni o per cogliere il rapporto tra la prima e le successive ritraduzioni – azioni che rinviamo ad altra sede – considerare anche questi dati di contesto sull’autore *secondario* può indubbiamente beneficiare l’analisi del metodo traduttivo, così come avviene quando si considerano altri fattori extratestuali, quali lo scopo, il destinatario e i dettagli dell’incarico di traduzione (Nord 2012: 50-95).

2. Juan Antonio de las Casas

La traduzione di Juan Antonio de Las Casas, primo traduttore del *Dei delitti e delle pene* in lingua spagnola, viene pubblicata, nel 1774, dieci anni dopo la *edicio princeps* di Beccaria (1764), durante il regno del moderatamente riformista Carlo III e sotto l'egida dei giuristi Pedro Rodríguez de Campomanes e Manuel de Lardizábal y Uribe, ministri del Consiglio di Castiglia incaricati di redigere il primo Codice Penale spagnolo. Rispetto ai peritestì, la traduzione di Las Casas è anticipata da ben tre prefazioni: una “Nota” del Consiglio di Castiglia⁴ che ne autorizza la stampa dopo che l’Accademia della Storia aveva dato il suo parere favorevole e aveva indicato che la traduzione di Las Casas era fedele al testo originale. La nota era stata voluta dallo stesso Campomanes al fine di prevenire possibili attacchi al testo di Beccaria e in essa se ne autorizza la pubblicazione solo a titolo istruttivo e senza in alcun modo intendere mettere in discussione le leggi del Regno. A seguire troviamo un “Prólogo del traductor” nel quale Las Casas avverte il lettore rispetto alle buone intenzioni dell’autore e al suo rispetto nei confronti delle leggi vigenti; infine, vi è la “Protesta del traductor” nella quale Juan Antonio de Las Casas ribadisce la sua totale sottomissione all’autorità della Chiesa e del Re. Si tratta di prologhi ‘parafulmini’ (Genette 1987: 205) nei quali si cercano di prevenire critiche e attacchi. Tuttavia, con un editto del 20 ottobre del 1777, il tribunale della Santa Inquisizione non ne tiene conto e bandisce l’opera a seguito delle numerose polemiche scatenatesi in Italia e in Spagna. Essa verrà ristampata solo nel 1820, priva dei peritestì a carico del traduttore, così come del suo nome sul frontespizio, ripiegando sul più prudente anonimato (Calabró 1966: 101-107 e Tonin 2011: 54-59). Per quanto riguarda l’identità di Las Casas, sebbene circolassero voci che si trattasse dello stesso Campomanes (Cabanellas de Torre 1993: 37)⁵, è nel carteggio tra i fratelli

⁴ Lafarga ci ricorda che “el Consejo de Castilla [...] concedía o denegaba la licencia de impresión necesaria para que cualquier obra pudiera ser publicada legalmente” e che “[l]a censura eclesiástica, llevada a cabo por la Inquisición, se hacía a posteriores, sobre obras ya publicadas, tanto en España como en el extranjero” (2004: 233).

⁵ In “Beccaria y su obra”, prologo all’edizione *Tratado de los delitos y de las*

Alessandro e Pietro Verri dove emerge che Juan Antonio de Las Casas era lo pseudonimo che l'abate Juan Álvares o Álvarez usò per la prima edizione dell'opera in lingua spagnola, ipotesi formulata per la prima volta da Villa (1821: 28). I fratelli Verri, oltre che cofondatori assieme a Beccaria dell'Accademia dei Pugni, circolo illuminista lombardo, e della rivista *Il caffè*, ebbero un ruolo fondamentale nella gestazione e diffusione del *Dei delitti e delle pene*. Nello specifico, è a partire dalla lettera del 21 dicembre del 1778 dove viene menzionato il traduttore spagnolo, lettera nella quale Alessandro annuncia al fratello Pietro che l'abate ha terminato la traduzione del suo *Meditazioni sulla economia politica*:

Veniamo ad argomento di tua maggior soddisfazione, ed anche mia. È in Roma un cavaliere spagnolo abate che ha nome D. Giovanni Alves. Egli è il traduttore dei *Dei delitti e delle pene*, ed ora ha terminato la traduzione della tua *Economia politica* in sua lingua e fra poco lo manda a stampare a Madrid (Seregni 1939: 152-153).

Sempre Alessandro ne parla in questi termini: “è piuttosto giovine, che uomo, ma sente il merito, e la verità con trasporto, nemico dell'impresur e dell'inquisizione, ecc.” (*ibid*: 153.). Rispetto alla sua identità, si correggerà nella missiva del 7 aprile dove parla “del Cavaliere d'Álvares (che tempo fa chiamai per isbaglio d'Alves)” (*ibid*: 237). Infine, Alessandro riferisce al fratello che il traduttore si scusava per aver omesso alcuni passaggi del testo di Pietro:

Ho ancora in mano il manoscritto del Cavaliere D'Álvares (che tempo fa chiamai per isbaglio d'Alves), mi pare ben tradotto assai: soltanto nella lingua spagnuola non si tollerano dei paragoni poetici, o delle descrizioni epiche, onde mi ha detto che alcune piccole frasi molto belle, però in nostra lingua, le ha dovute sconsigliare (*ibid*.).

Sulla sua attività come traduttore sappiamo inoltre, dal Catalogo Bo-scán, che nel 1775 appare una sua traduzione dal francese di Ferdinando

Penas del 1945 (reditata dall'Editorial Heliasta nel 1993 ma che riprende l'edizione del 1822 dell'Imprenta Albán di Madrid, ovvero sempre la traduzione Las Casas), il giurista Guillermo Cabanellas de Torres afferma che Juan Antonio de Las Casas fosse uno pseudonimo e ipotizza due attribuzioni: o il conte Campomanes o Juan Álvares (o Álvarez).

Galiani, *Diálogos sobre el comercio de trigo* mentre non si è trovato nessun riscontro della traduzione del testo di Pietro Verri.

3. Juan Rivera

Passando alla traduzione del 1821, della prudenza della prima versione spagnola del *Dei delitti e delle pene* non vi è traccia nei peritestì della ritraduzione di Juan Rivera, in virtù del fatto che la sua si inserisce appieno nel fermento e nelle aspettative della Spagna del Triennio Liberale (1820-23). In essa troviamo una breve ma incisiva “Advertencia del traductor” nella quale Rivera giustifica la sua ritraduzione, in primo luogo, con il desiderio di rendere giustizia al buon nome dell’autore rispetto alla traduzione apparsa subito dopo l’insediamento del nuovo governo rappresentativo, vale a dire l’anonima traduzione di Las Casas rieditata nel 1820. In questa avvertenza Rivera menziona anche una precedente traduzione, promossa da un eccellente magistrato (Campomanes), e accenna alla sua repentina messa al bando; sembra tuttavia ignorare che si trattava della stessa traduzione ovvero quella che, in un passaggio successivo, non esita ad archiviare come in ‘infinitamente migliorabile’:

[...]juego que se instaló el gobierno representativo, se anunció una traducción del Beccaria, que me ha parecido podía mejorarse infinito, y he emprendido este trabajo en obsequio del buen nombre del autor y con el designio de ser útil a la patria (Rivera in Beccaria 1821: III-VI).

Tuttavia, il motivo reale della sua “Advertencia” sembra essere un altro: la volontà di influire sul dibattito politico dell’epoca e, concretamente, fornire uno strumento utile ai legislatori incaricati di redigere il Codice Penale. Rivera si rivolge alla commissione nominata il 26 agosto del 1821 e che si riunì tra novembre del 1821 e febbraio del 1822, per discutere e approvare il primo codice penale spagnolo, poiché il precedente intento, portato avanti da Lardizábal e Campomanes era fallito nel 1776. Il Codice Penale del 1822 prese a modello non solo il Codice francese: tra le fonti dottrinali citate da alcuni membri della commissione troviamo autori come Beccaria e Filangieri.

E proprio la ritraduzione, edita anch'essa nel 1821, di *Scienza della Legislazione* di Filangieri è un'altra delle imprese traduttive attribuibili a Rivera, anche se nel suo frontespizio egli si firma “Ribera” con la “b”. Tra i peritesti troviamo un lungo prologo del traduttore nel quale per ben 16 pagine (su 20) presenta tutti gli errori della precedente traduzione (ad opera di Jaime Rubio, messa al bando nel 1790)⁶. Inoltre, è presente una lettera aperta rivolta al Congreso Nacional de las Españas, che definisce “cuerpo legislativo ilustrado” lettera che mira ad ispirare i legislatori nella stesura di leggi giuste e ad infondere fiducia nel resto del pubblico affinché ne comprenda l'operato.

Infine, sempre nel 1821, e sempre presso lo stampatore madrileno Fermín Villalpando, Juan Rivera pubblica la ritraduzione, in questo caso dal francese, del *Traité d'économie politique* di Jean-Baptiste Say, e qui si firma Juan Sánchez Rivera. Inoltre, aggiunge una dedica nella quale ringrazia le Corti; in essa fa riferimento esplicito all'amnistia concessa all'inizio del Triennio Costituzionale alle famiglie dei liberali esiliati in Francia (Tonin 2017: 17-34).

Per quel che riguarda l'identità di Rivera, Ribera o Sánchez Rivera possiamo ipotizzare che si trattasse di un liberale che, per motivi politici, trascorse in Francia parte della sua vita⁷. Nel frontespizio della traduzione del testo di Say, viene definito “maestro de lengua Francesa de los establecimientos militares de Alcalá” e nel prologo c'è un chiaro riferimento a coloro che, dopo la restaurazione del 1814, fuggirono all'estero, prevalentemente in Francia, per i loro ideali o per essersi schierati aper-

⁶ Secondo Lafarga la critica alle traduzioni era una prassi diffusa dell'epoca, sia nella stampa, nella quale spesso si dibattevano temi quali la fedeltà al testo di partenza, l'opportunità di introdurre neologismi, la condanna dell'abuso di francismi, l'attacco alla purezza della lingua spagnola, ecc. , sia nelle traduzioni stesse, e precisamente nei prologhi nei quali chi traduceva sferrava veri e propri attacchi ai concorrenti, considerati tali per motivi economici o di prestigio, attraverso repertori di errori di traduzione, laddove della stessa opera fossero disponibili già altre versioni in lingua spagnola o in altre lingue (2004: 235-236).

⁷ Rispetto al ruolo del traduttore del XIX secolo in Spagna come “agente de transmisión de la cultura extranjera”, nonché alla rilevanza delle loro vicende personali – compreso l'esilio in Francia o Inghilterra e il conseguente contatto diretto con intellettuali stranieri – sulle motivazioni del tradurre si veda San Vicente e De Hériz (2012).

tamente a favore di Giuseppe Bonaparte, i cosiddetti *afrancesados*. Rivera è menzionato in uno studio di Sánchez Espinosa sulla storia dell'Imprenta Villalpando:

[e]ntre los traductores-editores que dieron a la luz sus versiones en la imprenta de Villalpando cabe mencionar entre los más activos [...] a Juan Sánchez Rivera y Ramón de Salas⁸, que durante el Trienio publicaron relevantes obras de Filangieri, Say, Bentham etc., contribuyendo a poner al día a sus compatriotas por lo que respecta a las ciencias sociales [...] (2005: 395).

Infine, secondo il catalogo Boscán, nel quale Juan Sánchez Rivera viene definito come un patriota liberale, egli è autore anche della traduzione *dell'Elogio histórico del caballero Cayetano Filangieri* di Donato Tommasi, pubblicata nel 1823 dalla Imprenta de Pedro Beaume (Burdeos - Bordeaux), la stessa presso la quale si ristampa nello stesso anno la *Segunda edición revista y corregida de la Ciencia de la legislación* di Filangieri.

4. Max Doppelheim

Dai peritestì-parafulmini di Las Casas a quelli di stampo adulatorio e autocelebrativo di Rivera, passiamo infine all'assenza totale nell'edizione degli inizi del '900 del testo di Beccaria. Per quel che riguarda la traduzione di Max Doppelheim del 1905 (Editorial Sopena, Barcelona) intitolata *Del delito y de la pena*, essa è infatti priva di avvertenze o prologhi, non solo ad opera del traduttore, ma anche del noto "A chi legge" prologo anonimo col quale inutilmente Beccaria aveva tentato di prevenire attacchi diretti alla sua opera o forme di censura. Con l'uscita dell'edizione Sopena siamo nel periodo della monarchia costituzionale di Alfonso XIII e Beccaria è ormai divenuto un classico. Questa ritraduzione ricalca la vulgata – un'edizione del 1774 che circolò in Italia fino al 1958 e che è frutto dei rimaneggiamenti della traduzione francese di

⁸ Rettore dell'Università di Salamanca e autore della traduzione *Tratados de legislación civil y penal* di Jeremy Bentham.

Morellet – della quale non solo segue l’ordine dei capitoli, ma propone anche come unici peritesti le note introdotte dal francese Morellet. Il francese per primo aveva rimaneggiato il testo di Beccaria nella prima del 1766, ridistribuendone i contenuti, introducendo un nuovo capitolo (“Delitto di Lesa Maestà”), privando il testo di passaggi interi, come il suddetto prologo di Beccaria e, soprattutto, collocando in nota digressioni e riflessioni personali dell’autore. È verosimile dunque credere che Doppelheim abbia usato come testi di partenza, sia la traduzione francese, che la vulgata la quale viene rieditata in Italia fino a quando, nel 1958, Franco Venturi non ripristinerà la V edizione, nota come Harlem, ovvero l’ultima sulla quale Beccaria abbia lavorato comprovatamente a delle modifiche. Esiste un’altra traduzione spagnola che segue l’ordine della vulgata e, nello specifico si basa sull’edizione italiana del 1862 a cura di Cesare Cantù, ed è quella di Pascual Vicent intitolata *De los delitos y de las penas* edita a Madrid nel 1879 (Andrés Ibañez 2011: 34 e Ferrante en LITIAS, scheda traduttologia Beccaria-Pascual Vicent). Le traduzioni di Las Casas e Rivera invece si basano entrambe sulla versione Harlem.

Tornando alla traduzione di Doppelheim, secondo Laplaza nel “Estudio preliminar” alla sua traduzione edita nel 1955 per la argentina Arayú essa “presenta numerosas inexactitudes y deficencias” (Andrés Ibañez 2011: 34, nota 11). Tra queste omissioni, a titolo puramente esemplificativo, possiamo menzionare la soppressione di un intero § dal cap. XXXVI “Delitos de pruebas difíciles” che nella Harlem era il XXXI e si intitolava “Delitti di prova difficile”. In esso Beccaria affronta temi spinosi quali adulterio, omosessualità e aborto. La versione di Doppelheim segue i tagli di Morellet, collocando in nota ciò che anche il francese fa: in questo stesso capitolo, ad esempio, la similitudine che Beccaria crea per far comprendere la forza di attrazione che spinge uomini e donne a commettere adulterio, paragonandola alla forza di gravità. Nella traduzione Doppelheim, inoltre, scompaiono interi passaggi che forse potevano risultare lesivi per la morale del tempo: nello specifico, sempre in questo stesso capitolo si omette un’intera parte dedicata a ciò che eufemisticamente Beccaria aveva nominato come “greca libidine” e “l’attica venere”, ovvero l’omosessualità, tema trattato nel cap. “Delitti di prova difficile” dopo l’adulterio e prima dell’ancor più spi-

noso infanticidio (aborto). Poiché la traduzione di Doppelheim non parla affatto di omosessualità, né riporta il velato tentativo di Beccaria di trovarne una giustificazione – ovvero menzionare i luoghi dove la gioventù è privata del proprio ardore al fine di rendersi utili al bene altrui (i seminari) – il traduttore è costretto a riformulare il passaggio dell'incipit dove si introducono i tre temi del capitolo sorvolando sul terzo spinoso argomento e usando un generico ed eufemistico “algún otro” (delito): “[h]ay delitos cuyas pruebas es difícil y que son, al mismo tiempo, bastante frecuentes: tales son el adulterio, el infanticidio y algún otro” (Doppelheim in Beccaria 1905: 123).

Il testo parametro di Doppelheim potrebbe essere proprio o la traduzione francese che in questo passaggio recita: “[i]l y a quelques crimes trop fréquents dans la Société, et en même temps difficiles à prouver. Tels sont l'adulterie, la pédérastie, l'infanticide” (Morellet in Beccaria 1766: 123), o la *vulgata* che riproduce la struttura del testo francese omettendo la digressione sul perché siano delitti difficili da dimostrare: “[v]i sono alcuni delitti che sono nel medesimo tempo frequenti nella società, e difficili a provarsi. Tali sono l'adulterio, l'attica venere, l'infanticidio” (Beccaria 1923: 94). In entrambi i casi, non vi è nessuna velata censura o totale omissione presente nei testi di partenza, così come nemmeno era avvenuto per le traduzioni di Las Casas e Rivera: il primo calca appieno il testo originale traducendo alla lettera: “deleite griego” e “Venus Atica”; il secondo era stato particolarmente esplicito nel definirla “pederastía” sull'esempio, probabilmente, del collega francese (“pédérastie”).

Per quanto riguarda l'identità di Max Doppelheim, un primo indizio ce lo fornisce Perfecto Andrés Ibañez nella sua “Introducción” alla recente riedizione in formato bilingue della sopracitata traduzione di La plaza del 1955 che impiegò la Harlem come testo di partenza. Andrés Ibañez riporta in nota che nel *Manual del librero hispanoamericano* (Barcelona, Librería Palau, 1957) si considera che il nome del traduttore corrisponda ad uno pseudonimo (2011: 34, nota 11). Inoltre, troviamo evidenze epistemuali di ciò nella *Gaceta de Madrid* del 9 marzo del 1906, nella quale si riportano una serie di “Obras inscritas en el Registro general correspondientes al tercer trimestre del año 1905” edite dalla casa editrice Sopena di Barcellona, ovvero: *Los idiomas al alcance de los*

niños. *El francés, Nociones de gramática francesa*, *El francés sin maestro*, *Los idiomas al alcance de los niños*. *El inglés, Nociones de gramática inglesa* e infine *El inglés sin maestro* per le quali la Gaceta indica come autore “por Doppelheim (seudónimo de D. Pelayo Vizuete y Picón)” (G. d. M. 1906: 953). Nelle ultime pagine dell’edizione Sopena della traduzione di Doppelheim vengono pubblicizzati altri libri della casa editrice; tra questi troviamo, nella stessa collana Biblioteca de Sociología alla quale appartiene il testo di Beccaria, anche una traduzione dal francese di Doppelheim, ovvero *El contrato social* di Rousseau. Infine, si pubblicizzano anche quattro manuali di conversazione: *Quiere usted hablar francés*, *Quiere usted hablar inglés*, *Quiere usted hablar alemán* e *Quiere usted hablar italiano* nonché un testo intitolato *Higiene y educación de los niños*. Sono tutti ad opera di Max Doppelheim.

Il nome di Pelayo Vizuete (1872-1933) invece appare nella traduzione dal tedesco di *Cuentos de una reina* di Carmen Sylva, (Isabel, Reina de Rumania) edito nel 1906 per i tipi della barcellonese Montaner y Simón Editores. Nel 1911, a cura di Pelayo Vizuete, appare *Lecciones del árabe marroquí* e nel 1930, come capo redattore, il *Diccionario tecnológico hispano americano* / redactado por la Unión Internacional Hispano Americana de Bibliografía y Tecnología Científicas. Si tratta quest’ultima di un’opera ambiziosa che in due tomi, corredati di minuziose illustrazioni, racchiude il lessico specialistico di ambiti quali l’architettura, l’agricoltura, la fisica, la chimica, la biologia, ecc. in una collaborazione tra esperti di Spagna e America⁹.

Secondo Silvestri, Doppelheim ispirò Benedetto Colarossi per le sue grammatiche della lingua italiana agli spagnoli; Silvestri parla di “metodo Doppelheim” e afferma che “è stato un ‘contenitore’ adattato a francese, inglese, tedesco e italiano, con moltissime edizioni e, a giudicare dagli esemplari presenti nelle biblioteche e nelle librerie antiquarie, una considerevole circolazione” (2018: 178). Indubbiamente si trattava di uno studioso delle lingue moderne (italiano, francese, inglese, tedesco e arabo), prestato per molto tempo ad una prolifica collaborazione con la casa editrice Sopena, in qualità di linguista, traduttore e redattore. In

⁹ Si veda quanto riporta la Biblioteca Digital Hispánica <<http://bdh.bne.es/bne-search/detalle/bdh0000202031>>.

una fase più matura e indubbiamente più esperta, si firma con il proprio nome in opere meno commerciali rispetto alle edizioni Sopena (che si vendevano a 50 centesimi di pesata, come si legge nelle ultime pagine promozionali del *Del delito y de la pena*), più autorevoli e di grande respiro come il *Diccionario tecnológico hispano americano*. Una diversificazione di ruoli, di fasi della vita e di esperienze professionali è ciò che possiamo leggere in questo uso dello pseudonimo.

5. Conclusioni

Dietro ad una ritraduzione soggiacciono numerosi motivi, a maggior ragione se la ritraduzione non compete con la precedente, ed è dunque, secondo la dicotomia di Pym (1998: 82), una ‘traduzione passiva’ poiché si rivolge ad un pubblico cronologicamente o geograficamente non coincidente con quello della precedente. Tra le ragioni di una ritraduzione possono intervenire fattori commerciali – è meno costoso tradurre ex-novo che revisionare una traduzione preesistente; fattori linguistici – la lingua si rinnova e con essa le possibilità espressive; fattori legati alla necessità di attualizzazione del testo originale – a seguito di nuove interpretazioni critiche o di un cambiamento di status; fattori legati alla percezione di invecchiamento della traduzione stessa, ecc. (Zaro 2007). Tuttavia, è plausibile che chi ritraduce attinga ad un sapere condiviso che si basa non solo nel testo di partenza, ma anche nelle precedenti traduzioni di quel testo, sia tradotto nella stessa lingua verso la quale si sta ritraducendo, sia verso altre, o addirittura in riedizioni del testo nella sua lingua originale. Tutto ciò concorre a rendere la nuova traduzione un testo polifonico ricco di trame intertestuali. Se la prima traduzione deve assolvere alla funzione principale di dare a conoscere per la prima volta l’opera o l’autore nel sistema culturale di arrivo, le successive rispondono prevalentemente ad esigenze specifiche del contesto di ricezione, ai canoni dell’epoca e all’incarico di traduzione. Questo è quanto si può constatare dai paratesti delle tre edizioni del *Dei delitti e delle pene* qui proposte, compreso l’uso di pseudonimi nei frontespizi.

Il “nemico dell’impostura e dell’inquisizione” Juan Álvarez (in Seragni 1939: 153), come emerge dal carteggio tra i fratelli Verri, dopo

aver comunque ribadito la sua totale sottomissione allo Stato e alla Chiesa, si firma Juan Antonio de Las Casas, nonostante la sua fosse una traduzione fedelissima alla forma espressiva dell'originale, spesso ermetico, di Cesare Beccaria. A nulla gli servono le sue cautele per evitare la messa al bando; questi intenti di tutelare sé stesso ed il testo evidenziano ancora di più la consapevolezza del potere dirompente della traduzione come strumento del cambiamento professato durante l'Illuminismo.

Rivera, che gode di un periodo di maggior libertà, pur tuttavia si firma con tre nomi lievemente diversi. I peritestì delle opere di Beccaria, Filangieri e Say tradiscono gli scopi precisi delle sue ritraduzioni: influenzare Le Corti, ingraziarsi i loro favori, portare avanti la sua posizione di patriota liberale, ma anche attaccare e criticare chi lo aveva preceduto nell'opera di traduttore. Beccaria è ormai un punto di riferimento e necessita dunque di essere compreso appieno dai legislatori, senza le prudenziiali cautele grazie alle quali, tanto l'autore quanto il primo traduttore, avevano cercato di veicolare una visione garantista del diritto penale in un'epoca non ancora pronta a bandire la tortura o la pena di morte. Tuttavia, l'uso di tre firme diverse potrebbe far pensare che Rivera volesse rendere credibile l'aver portato a termine la traduzione di ben tre opere di grandi pensatori tutte edite nel 1821. Non va scartata la possibilità che se ne servisse anche per criticare aspramente i suoi rivali evitando così ripercussioni a livello personale. Forse, addirittura si serviva delle versioni precedenti (compresa la francese) per piegarle ai suoi scopi e, dopo averne criticato certe scelte senza mezzi termini, ne riadattava la formulazione per far comprenderne al meglio istanze e contenuti.

Infine, Pelayo Vizuete diversifica i suoi ruoli e assume l'identità di Max Doppelheim nella collaborazione con la casa editrice commerciale Sopena, mentre mantiene il proprio nome per edizioni rivolte ad un pubblico più colto, in un'epoca in cui la traduzione non godeva più di un grande prestigio e le ritraduzioni erano ormai solo una forma per far rivivere i classici del pensiero. In questo egli interpreta appieno lo spirito del tempo. Tuttavia, più che del pensiero di Beccaria sembra farsi portavoce dell'interpretazione che la versione francese di Morellet ne dà e, come spesso accadeva, il francese potrebbe essere, in alternativa o in

aggiunta all’italiano, la lingua di partenza di questa traduzione. Ma, poiché era la vulgata il testo che circolava all’epoca, anche in questo caso, ci troviamo di fronte ad un testo tradotto che poco ha a che vedere con le precedenti due traduzioni, non solo per le sotse finalità della traduzione, ma anche per la natura del testo (o testi) di partenza. Se l’esercizio comparativo delle varie ritraduzioni di un’opera in epoche diverse porta alla luce differenze intratestuali che arricchiscono l’opera stessa di nuove interpretazioni e possibilità espressive, è tuttavia nell’indagine extratestuale, nei suoi dintorni, dove troviamo il nesso tra il testo di partenza e le sue multiple rese. Grazie a questo ampliamento dello sguardo oltre il testo riusciamo a comprendere la portata del gesto traduttivo come espressione del costume, del sentire, delle inquietudini e delle sensibilità della società, sia che essa accolga o meno una traduzione, nuova o riconosciuta che sia.

Bibliografia primaria

- BECCARIA C. 1764, *Dei delitti e delle pene*, Livorno, Marco Coltellini.
- BECCARIA C. 1766, *Dei delitti e delle pene* (edizione V), Harlem.
- BECCARIA C. 1774, *Tratado de los delitos y de las penas* [tradotto da J.A. de las Casas], Madrid, D. Joachin Ibarra, Impresor de Cámara de S. M.
- BECCARIA C. 1821, *Tratado de los delitos y de las penas* [tradotto da J. Rivera], Madrid, Imprenta de D. Fermín de Villalpando, Impresor de Cámara de S. M.
- BECCARIA C. 1905, *Del delito y de la pena* [tradotto da M. Doppelheim], Barcelona, Sopena.
- BECCARIA C. 1923, *Dei delitti e delle pene*, Milano, Sonzogno.
- FILANGIERI G. 1821, *Ciencia de la legislación* [tradotto da J. Ribera], Madrid, Imprenta de D. Fermín Villalpando, Impresor de Cámara de S. M.
- SAY J.B. 1821, *Tratado de economía política* [tradotto da J. Sánchez Rivera], Madrid, Imprenta de D. Fermín Villalpando, Impresor de Cámara de S. M.

Bibliografía crítica

- ANDRÉS IBÁÑEZ P. 2011, “Primeras ediciones de *Dei delitti e delle pene* en castellano”, Beccaria, C., *De los delitos y de las penas*, Madrid, Trotta, 31-40.
- CABANELAS DE TORRES G. 1993, “Beccaria y su obra”, C. Beccaria, *Tratado de los delitos y de las penas*, Buenos Aires, Editorial Heliasta, 9-39.
- CALABRÒ G. 1966, “Beccaria e la Spagna” *Atti del convegno internazionale su Cesare Beccaria*, Torino, Accademia delle Scienze, 101-120.
- DE HÉRIZ A. L, SAN VICENTE, F. 2012, “Traducción”, A. Zamorano Aguilar (ed.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*. München, Lincom, 197-228.
- DELISLE J.; WOODSWORTH J. (eds.) 2012, *Translators through History*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Gaceta de Madrid*, 09/03/1906, 953 [03/04/2023] <<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/issn/1889-7975>>.
- GALLEGÓ ROCA M. 2004, “De las Vanguardias a la Guerra Civil”, F. Lafarga, L. Pegenau (eds.), *Historia de la Traducción en España*, Salamanca, Ambos Mundos, 479-525.
- GARCÍA GARROSA M.J.; LAFARGA, F. 2009. “La historia de la traducción en España en el siglo XVIII”, J. A. Sabio Pinilla (ed.), *La traducción en la época ilustrada*, Granada, Comares, 27-80.
- GENETTE G. 1987, *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi.
- HURTADO ALBIR A. 2001, *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- LAFARGA F. 2004, “El siglo XVIII, de la Ilustración al romanticismo”, F. Lafarga, L. Pegenau (eds.), *Historia de la Traducción en España*, Salamanca, Ambos Mundos, 209-319.
- LAPLAZA F. 1955, “Estudio preliminar”, C. Beccaria, *De los delitos y de las penas*, Buenos Aires, Ed. Arayú, 178-179.
- NORD Ch. 2012, *Texto base -texto meta. Un modelo funcional de análisis pre-traslativo*, Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PYM A. 1998, *Method in Translation History*, Manchester, St. Jerome.
- RUIZ CASANOVA J.F. 2000, *Aproximación a una historia de la traducción en España*, Madrid, Cátedra.
- SÁNCHEZ ESPINOSA G. 2005, “Un impresor ante la crisis de las luces: Fermín Villalpando (1794-1830)”, *Revista de Literatura* 67 (134), 373-409.
- SEREGNI G. (ed.) 1939, *Carteggio di Pietro e Alessandro Verri*, Milano, Giuffrè.

- SILVESTRI P. 2018, “L’opera grammaticale di Benedetto Colarossi”, *Italiano Linguadue* 10/1, 167-189.
- TONIN R. 2011, *El tratado Dei delitti e delle pene de Cesare Beccaria y sus dos primeras traducciones al castellano*, Padova, Unipress.
- TONIN R. 2017, “Juan Rivera, un traduttore militante nella Spagna del Triennio Liberale”, *La Questione Romantica* 9, 17-34.
- URZAINQUI I. 1991, “Hacia una tipología de la traducción en el siglo XVIII: los horizontes del traductor”, M.L. Donaire, F. Lafarga (eds.), *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*, Oviedo, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, 623-638 <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/hacia-una-tipologa-de-la-traduccin-en-el-siglo-xviii--los-horizontes-del-traductor-0>>.
- VILLA C.P. 1821, *Notizie intorno alla vita ed agli scritti del marchese Cesare Beccaria*, Milano, Società tipografica dei classici italiani.
- ZARO J.J. 2007, “En torno al concepto de retraducción”, J. J. Zaro e F. Ruiz Notuera (eds.), *Retraducir, una nueva Mirada*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones, 21-34.

A propósito de las observaciones de F.S. Gilij acerca de la lengua general de los incas

Julietta Zarco

Università di Modena e Reggio Emilia

RESUMEN: Filippo Salvatore Gilij (1721-1789) fue un misionero jesuita italiano que una vez ordenado sacerdote (1749) llegó a La Encaramada (Venezuela), donde le confiaron la tarea de evangelización durante más de dieciocho años. En los círculos lingüísticos, Gilij fue conocido como el descubridor de varias familias de lenguas amerindias. En su *Saggio di storia americana, ossia Storia naturale, civile e sacra de regni e delle provincie spagnuole di Terra ferma nell'America meridionale* (1780-1784), el abate italiano observó varios fenómenos lingüísticos a partir del contacto entre lenguas amerindias. Con el objetivo de abordar la traducción al español de *Ensayo de Historia Americana*, este artículo explora las observaciones de Gilij acerca de los rasgos distintivos de las lenguas amerindias, principalmente de la lengua general de los incas.

PALABRAS CLAVE: Filippo Salvatore Gilij, *Saggio di Storia Americana*, lenguas amerindias, traducción, quechua-español

ABSTRACT: Filippo Salvatore Gilij (1721-1789) was an Italian Jesuit missionary who once ordained a priest (1749) arrived in *La Encaramada* (Venezuela), where he was entrusted with the task of evangelization for more than eighteen years. In linguistic circles, Gilij was known as the discoverer of several Amerindian language families. In his *Saggio di storia americana, ossia Storia naturale, civile e sacra de regni e delle provincie spagnuole di Terra-ferma nell'America meridionale* (1780-1784), the Italian *Abate* observed several linguistic phenomena from contact between Amerindian languages. In order to analysis the Spanish translation on his essay, this article explores Gilij's observations about the distinctive features of American languages, mainly about the general language of the Incas.

KEYWORDS: Filippo Salvatore Gilij, *Saggio di Storia Americana*, Amerindian languages, translation, Quechua-Spanish

Toda lengua es capaz de representar perfectamente el universo de sus hablantes.
(Gilij T. I 1965: XXIII)¹

1. Introducción

Filippo Salvatore Gilij nació el 26 de julio de 1721 en Legogne, cerca de Norcia (Umbría) y falleció en Roma el 10 de marzo de 1789. Fue un misionero jesuita que a los veinte años ingresó en la Compañía de Jesús tras haber estudiado dos años de Filosofía en el colegio romano. En abril de 1741 partió hacia Sevilla con destino a Cartagena de Indias. Lugar en el que permaneció solo unos días ya que siguió su viaje hacia Santa Fe de Bogotá, donde continuó sus estudios de Teología en la Universidad Javeriana. En 1748 fue ordenado sacerdote y en 1749 llegó a La Encaramada², donde le confiaron la tarea de evangelización durante 18 años. Allí, el misionero italiano “Aprendió el castellano y habló bien de españoles e hispanoamericanos. Aprendió el tamanaco y el maipure y entregó su vida a los pueblos a los que siempre soñaba con volver a ver” (Ugalde 1989: 7).

Gilij vivió más de dos décadas en el continente americano y su permanencia en aquellos territorios le permitió observar los usos y costumbres, la geografía y la toponimia como también las lenguas de las diferentes poblaciones que habitaban las cuencas del río Orinoco. Su permanencia en Sudamérica se mantuvo hasta 1767, momento en el que se puso en práctica el decreto dispuesto por el rey de España Carlos III, con el que se dio fin a las misiones jesuitas en aquel continente. El de-

¹ Todas las citas provienen de la traducción al español de los tomos I, II, III y IV; cfr. nota 6.

² Cabe mencionar que “La Encaramada se conoce como Pueblo Viejo, el cual está situado al Noroeste del Estado Bolívar, en el Distrito Cedeño, entre el cerro de Guacara, que es parte de la Serranía de La Encaramada; el cerro Medanote y el caño o río Guaya, en un lugar alto que no se inunda en el invierno. Desde el pueblo y por el caño se va perfectamente al Orinoco. De la misión no queda prácticamente nada; algunos ladrillos y tejas. La selva cubrió nuevamente el lugar con su verdor” (Donís Ríos 2015: 147).

creto fue ejecutado de manera inmediata y, por ello, Gilij fue obligado a volver a su tierra natal.

Una vez en Italia, el abate recogió sus apuntes, organizó todo el material recopilado y llevó adelante una ardua tarea científica que le permitió estudiar, entre otras cosas, los contactos entre las diferentes lenguas habladas en América. En este sentido, Gilij afirma que para la escritura de los cuatro volúmenes de su *Saggio di Storia Americana* (1780-1784)³, se ha servido de tres medios eficacísimos: sus ojos, sus oídos “y de los fieles relatos de los demás” (Gilij T. IV 1955: 19). Asimismo, sostiene que de todos ellos escogió lo mejor y “nada más; ya que no sé por qué innata libertad, no sigo ciegamente el modo de pensar de los demás, salvo en aquello en que no se apartan de la verdad” (Gilij T. IV 1955: 19).

La publicación del *Saggio di Storia Americana* “representa [...] la obra más completa de las escritas por los jesuitas de Orinoquia” (Donís Ríos 2015: 145), definida como “pionera en una ciencia que estaba aún por nacer” (González Oropeza 1989: 9) y a su autor como “el fundador de la lingüística americana” (Pérez 2021: 5). Se trata, pues, de un ensayo que representa mucho más que un catálogo de las lenguas amerindias puesto que el rigor de su análisis está provisto de un cuidadoso aparato crítico y, por ello, constituye un importante compendio en el que Filippo Salvatore Gilij aborda, entre otras cosas, el contacto entre lenguas, la diversidad y las similitudes lingüísticas como también los aspectos “étnicos y proxémicos de las culturas pertenecientes a los pueblos originarios” (Zarco 2023: 22). En este sentido, cabe destacar que la riqueza y la precisión de los aportes realizados por el misionero italiano lo posicionaron como un genuino precursor del comparativismo y como “un exponente en la vertiente de la filología indígena orinoquense” (Rey Fajardo [1934] 2016: 317).

Por lo apenas dicho y tomando como punto de partida la traducción al español de los cuatro volúmenes de *Ensayo de Historia Americana*, este artículo explora las observaciones del sacerdote italiano acerca de

³ Cabe destacar que en las portadas de los cuatro volúmenes aparece el nombre Filippo Salvadore Gilij. Considerando que en la mayor parte de los estudios sobre su obra aparece el nombre Filippo Salvatore Gilij, para este trabajo se ha preferido mantener esta última forma.

los rasgos distintivos de las lenguas amerindias. Cabe destacar que nuestro interés reside particularmente en el abordaje del tercer tomo⁴, ya que en éste el misionero italiano concentra su atención en los diferentes aspectos de la llamada “lengua general de los incas”, es decir, el quechua. Se trata, según el autor, de una lengua que se habló más allá del Cusco y que se extendió “en toda América Meridional” (Gilij T. III 1965: 196).

2. La obra de F.S. Gilij

La traducción de los cuatro robustos volúmenes lleva el largo título de *Ensayo de Historia Americana o sea Historia Natural, Civil y Sacra de los Reinos y de las Provincias Españolas de Tierra Firme en la América Meridional*. La traducción y los estudios preliminares de los tres primeros tomos están a cargo de Antonio Tovar y fueron editados en 1965 por la Biblioteca de la Academia Nacional de Historia en Caracas. Por su parte, la traducción al español del cuarto volumen⁵ comparte el título con los anteriores y fue editado por la Biblioteca de Historia Nacional en Bogotá. La traducción del mismo está a cargo del presbítero Mario Germán Romero, miembro de Número de la Academia Colombiana de Historia, quien además se ocupó del prólogo, y del profesor Carlo Bruscantini, director del Instituto Colombo-Italiano⁶.

⁴ Me fue posible consultar este ejemplar en la Sala 3 de la Biblioteca Universitaria de Génova, Italia.

⁵ La traducción de los cuatro volúmenes hizo que la obra formara parte de “la literatura histórica colombo-venezolana, en la que de facto vino a formar parte del patrimonio cultural común” (Rey Fajardo 2013: 22).

⁶ Hoy día, las traducciones al español del *Ensayo de Historia Americana* se encuentran digitalizadas. Tomo I <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obra_gerais/drg364185/drg364185.pdf>; Tomo II <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obra_gerais/drg364186/drg364186.pdf>; Tomo III <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obra_gerais/drg364187/drg364187.pdf>. Por su parte, el Tomo IV puede consultarse en la Biblioteca Virtual del Banco de la República de Colombia, <<https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/3328>>. Por último, es útil mencionar que, si bien “de manera inconclusa” (Pérez 2021: 198), los dos primeros volúmenes del *Ensayo de historia americana* fueron reeditados en 1992 por la casa editorial Petróleos de

En su obra, Gilij propone “una visión panorámica de la filologías indígenas” (Rey Fajardo [1934] 2016: 318) en la que señala con precisión el objetivo principal su investigación: “proponer a mis lectores América con su verdadero rostro, o al menos con aquel que más se le asemeja” (Gilij T. I 1965: 15). Esta aseveración se debe a que al autor “le molesta la ligereza con que los autores modernos tratan de América” (Gilij T. III 1965: 17). Al encabezamiento, común a los cuatro volúmenes, tanto en el texto original como en su traducción, sigue lo propio de cada uno de ellos: el primer tomo lleva el subtítulo “De la historia geográfica y natural de la provincia de Orinoco”; el segundo: “De las costumbres de los orinoquenses”; el tercero: “De la religión y de las lenguas de los orinoquenses y de los otros americanos” y el cuarto: “Estado presente de la Tierra Firme”. Así, en el primer tomo se abordan cuestiones relacionadas con los aspectos geográficos y la toponimia; en el segundo tomo se exponen los usos y costumbres de las poblaciones; en el tercer tomo se describen, entre otras cosas, la religión y las lenguas nativas del Orinoco, en el que incluye un amplio apéndice sobre las otras lenguas americanas; en el cuarto tomo se aborda el estado actual de la llamada *Terra firme* a partir de observaciones relacionadas con los resultados de la colonización⁷.

El abate Gilij dedicó gran parte de sus estudios a las cuestiones relacionadas con la descripción de la geografía, la toponimia, la naturaleza, la fauna y los múltiples usos que los nativos hacían de la flora. Asimismo, se destaca que, sin lugar a duda, los aspectos que más cautivaron su atención y sobre los cuales dejó documentos de suma importancia están relacionados con el conocimiento antropológico de los pueblos amerindios recogido a partir de su convivencia con ellos durante casi dos décadas. En efecto, el misionero italiano estudió y describió no solo las lenguas de estos pueblos, los modos de vida y los ritos, sino también

Venezuela y la Biblioteca Nacional, ambos “revisados por Roberta Zanchi, Horacio Biord Castillo y Lulú Giménez Saldivia, y con estudios preliminares de los dos últimos y de Nelly Arvelo-Jiménez; la edición y notas corrió a cargo de los investigadores Biord Castillo y Giménez Saldivia” (Pérez 2021: 198).

⁷ En la versión original, el primer tomo de la obra consta de 356 páginas en las que se incluyen 3 láminas, un prólogo de 22 páginas y 1 nota; las 400 páginas del segundo volumen contienen 5 láminas, un mapa y un prólogo de 6 páginas; el tercer volumen consta de 430 páginas en las que se incluyen un prólogo de 3 páginas; las 498 páginas del cuarto tomo incluyen un mapa y un prólogo de 10 páginas.

los amplios conocimientos de la naturaleza, aspectos de los que destaca, entre otras cosas, la utilización razonable de los espacios geográficos. Gilij, quien se define como un “observador curioso y exacto” (Gilij T. I 1965: XVIII), supo apreciar la belleza de los paisajes como también las particularidades de aquellos territorios y se propuso “ser juez imparcialísimo de los indios” (T. II 1965: 109), con el objetivo de llevar adelante un estudio en el que América se vería “con su verdadero rostro, o al menos con aquel que más se le asemeja” (Gilij T. I 1965: 15), permitiéndole ello “librar a la historia de América de falsedades” (Gilij T. I 1965: XVIII). Tarea que llevó a cabo a partir de la escritura de *Ensayo de Historia Americana* que publicó en Italia una vez terminada su labor misional. Ello lo convirtió en “un auténtico precursor” (Giraldo Jaramillo 1951: 71) y “pionero del comparatismo” (Olza 2016: 440). De hecho, en el volumen III: “Apéndice II: De las más famosas lenguas americanas”, parte I: “Extractos de varias lenguas americanas” (Gilij T. III 1965: 185), presenta ocho capítulos que, con el tiempo, se convertirían en una de las primeras clasificaciones de las lenguas amerindias:

Capítulo I: De la lengua haitiana

Capítulo II: De la lengua mejicana

Capítulo III: De la lengua general de los Incas

Capítulo IV: De la lengua de los mojos

Capítulo V: De la lengua de los chiquitos

Capítulo VI: De la lengua de los guaraníes

Capítulo VII: De la lengua araucana

Capítulo VII: De la lengua algonquina y hurona (Gilij T. III 1965: 185-224).

En cada uno de ellos, el autor de *Ensayo de Historia Americana* describe la expansión territorial de las lenguas. Con respecto a la lengua general de los incas fija la atención en aspectos relacionados con el alfabeto, los pronombres, la conjugación de los verbos, los adverbios, las conjunciones y las interjecciones, de éstas afirma “Nada me parece más precioso en la lengua de los incas que la abundancia de las interjecciones, escasísimas en otras lenguas americanas” (Gilij T. III 1965: 199). Además, ofrece datos puntuales acerca de la mutación de algunas consonantes y de algunos cambios en la ortografía y en los acentos. Al mismo tiempo, explora cuestiones relacionadas con los nombres de dei-

dades vinculadas con la lengua haitiana (Gilij T. III 1965: 191-192). Cabe destacar que, sobre el final del apartado proporciona un glosario del que se sirve para realizar un análisis comparado entre las lenguas amerindias estudiadas (Gilij T. III 1965: 272-279).

3. Gilij y la lengua general de los incas

Como se ha mencionado, Gilij le dedica un capítulo a la lengua general de los incas y señala que si bien ésta nació a la par de las otras lenguas indígenas se “conservó durante gran tiempo encerrada en un pueblo de habla muy estrecha, en las cercanías de Cuzco, pero supo salirse de aquel encierro y atravesar fronteras” (Gilij T. IV 1955: 356); motivo por el cual pasó a ser hablada por innumerables pueblos. En efecto, al respecto sostiene que:

Hoy también, aunque no es tan universal como la española, la lengua de los Incas es general en todos aquellos lugares, habiéndose añadido a sus antiguos hablantes también los forasteros españoles (Gilij T. IV 1965: 196).

Según el autor, la causa principal de que la lengua de los incas se extendiera en toda la América meridional está relacionada con los maestros peruanos. Estos tenían la misión de instruir a los habitantes de los pueblos conquistados en la lengua general de los incas y, por ello, su enseñanza consistía en que ésta se convirtiese en una lengua única, limpia y transparente. En efecto, el propósito principal de los maestros peruanos residía en enseñar el quechua “puro”, es decir, que no debían distinguirse variaciones de acentos, sino que la lengua enseñada debía ser igual a la

hablada por los incas del Cuzco⁸. En relación con la difusión de la lengua general de los incas, el sacerdote italiano comenta que:

En todas las provincias (lo que no hizo nunca Roma, antaño señora del mundo) había maestros de lengua enviados a propósito desde el Cuzco para que en todos fuera pulido el hablar y no se distinguiera ni en el acento del usado por los Incas. Por lo cual habló su lengua el Perú, todo lo largo que es desde tramontana a mediodía, o sea desde Quito hasta el reino de Chile. La habló el Tucumán y también el Chaco (Gilij T. III 1965: 196).

Tomando en cuenta el trabajo realizado por los maestros peruanos, en el apartado final, al que titula “Notas a los catálogos”, el autor afirma que “No consta que [ésta] tenga dialectos” (Gilij T. III 1965: 313) y, asimismo, sostiene que “se llama aún quichua” (Gilij T. III 1965: 313)⁹. En este sentido, destaca que la lengua general de los incas se usaba de manera amplia en todos los pueblos y que no sólo era hablada por los incas y los pueblos conquistados, sino también por los foráneos. En una misma dirección, el abate italiano afirma que los españoles no sólo la aprendían, sino que también la incorporaban en sus conversaciones cotidianas, ya que “hay muchos que la alaban sumamente por su energía y dulzura y por otras apreciabilísimas cualidades” (Gilij T. III 1965: 196).

En el capítulo tercero, el misionero italiano proporciona una descripción de la lengua general de los incas y precisa que estas observaciones las recoge de los comentarios que le brindara el abate Gaspar Xuárez (Santiago del Estero, 1731 - Roma, 1804)¹⁰. Xuárez, quien es conside-

⁸ En este sentido, cabe recalcar que el primer inca, Manco Qhapaq, fundador del Tawantinsuyu “sacó una ordenanza para que todos los habitantes de esa tierra hablaran el runa simi [y] desde entonces surgieron los maestros para enseñar el idioma” (Zuna Llanos 2017: 150). Por ello, a todos los pueblos conquistados se les impuso “hablar la lengua de los conquistadores, adoptando la estructura gramatical, la fonética y la fonología [de la llamada lengua general de los incas]” (Zuna Llanos 2017: 149).

⁹ Cabe mencionar que “En la provincia argentina de Santiago del Estero se conserva la designación arcaica *quichua* [...]” (Zarco 2023: 5).

¹⁰ Una vez extinguida la Compañía de Jesús, los exmisioneros Gaspar Xuárez y Filippo Salvatore Gilij fundaron en Roma un “Horto Vaticano, destinado a cultivar plantas exóticas” (Parodi 1964: 199). Además, la colaboración entre ambos dio inicio a tres opúsculos titulados *Osservazioni fitologiche sopra alcune piante esotiche in*

rado “el primer botánico nacido en territorio argentino” (Parodi 1964: 195), fue un misionero jesuita que, en 1767, cuando la Orden fue expulsada de América, junto a los demás misioneros jesuitas fue enviado a Italia. Es allí, precisamente, donde tomó contacto con Gilij y le proporcionó información acerca de la lengua general de los incas. Los comentarios del abate argentino contribuyeron a ampliar la obra de Gilij, permitiéndole aseverar que la lengua general de los incas “más que otra americana, merece ser descrita” (Gilij T. III 1965: 197).

En las observaciones que se presentan en el tomo III, Gilij le dedica un amplio espacio al alfabeto quechua, en especial al uso de las consonantes. Al mismo tiempo, comenta que el quechua “no tiene varias inflexiones como la [lengua] latina y la griega” (Gilij T. III 1965: 197), pero que sí existen algunos puntos de contacto. En este sentido, sostiene que los pronombres usados en la lengua general de los incas “se declinan al uso de los latinos” (Gilij T. III 1965: 197).

Con relación al uso de algunas consonantes, Gilij afirma que los incas “No conocen ni tienen ninguna necesidad de las consonantes *b*, *d*, *f*, *x*. [...]. La *r*, con la que comienzan algunas palabras, se pronuncia suavemente, no redoblada al uso español” (Gilij T. III 1965: 197). Adicionalmente, el abate italiano puntualiza que la lengua general de los incas es portadora de “ciertas graciosísimas partículas postpuestas a los nombres” (Gilij T. III 1965: 197), a las que el autor llama ‘artículos’ y, al respecto, sostiene que todo ello “pareciendo en nuestro italiano un defecto, no lo es en el habla de los Incas” (Gilij T. III 1965: 197).

trodotte in Roma, publicados en Roma por la Stamperia di Arcangelo Casaletti en 1789, 1790 y 1792, respectivamente. En los opúsculos desarrollaban temas relacionados con la utilidad y la importancia de las plantas cultivadas, que en su mayoría eran de origen americano. Cabe señalar que, si bien en las portadas de los tres opúsculos de *Osservazioni fitologiche...* el nombre del coautor es Filippo Luigi Gilii, en realidad se trata de Filippo Salvatore Gilij. Ello queda asentado en la referencia citada por Parodi en la que hace hincapié en “el aporte botánico de Filippo L. Gilii, autor, según Colmeiro (1858: 308), de un *Saggio di Storia americana* en 4 volúmenes, publicados en Roma en los años 1780 a 1784” (Parodi 1964: 207).

A modo de ejemplo, Gilij propone la declinación de la palabra *yaya* (padre):

<i>yaya</i>	el padre	<i>yayacína</i>	los padres
<i>yáyap</i>	del padre	<i>yayacúnap</i>	de los padres
<i>yayápac</i>	para el padre	<i>yayacunápac</i>	para los padres
<i>yayáta</i>	al padre	<i>yayacunáta</i>	a los padres
<i>a yaya</i>	oh padre	<i>a yaya</i> cuna	oh padres
<i>yayáuan</i>	desde el padre	<i>yayacunáuan</i>	desde los padres (Gilij T. III 1965: 197)

De igual modo, menciona que los diminutivos se forman con la añadidura de la voz *utulla* (pequeño) y los superlativos con el agregado de la voz *ancia* (muy). En ambos casos las voces se anteponen a la forma positiva de la oración, de manera que *sumac* (hermoso), *ancha sumac* se traduce al español como ‘hermosísimo’. Los superlativos, por su parte, se adaptan a los adverbios provenientes de los adjetivos, de modo que *miski* se traduce al español como ‘dulce’ y ‘dulcemente’, por lo tanto: *ancia miski* se traduce al español como ‘dulcísimo’ y ‘dulcísimamente’. Con relación a la formación del comparativo, comenta que se construye añadiendo la voz *astáuan*, de manera que: Pedro *astáuan alli Juan* se traduce al español como ‘Pedro es mejor que Juan’ (Gilij T. III 1965: 197-198). En lo que respecta a las interjecciones, no deja de sorprenderle la riqueza que presentan:

Nada me parece más precioso en la lengua de los incas que la abundancia de las interjecciones, escasísimas en otras lenguas americanas. *Attáy* o *attatái* es una expresión de horror y de disgusto, *munáiglia* de placer y de amor; *ata* o *atáya* es de dolor; *hai, hai, hibi*, de llanto, etc. (Gilij T. III 1965: 199)

Análogamente, el abate Gilij sostiene que en la lengua de los incas existen muchas palabras para expresar adverbios de lugar, entre ellas: *caipí* (aquí), *chaipí* (allí) o (allá), *cáita* (de aquí), *chacáita* (de allá), *máita* (¿de qué parte?); de tiempo: *cunán* (ahora), *aicáp* (¿cuándo?), *caya* (mañana), *caya-mincha* (pasado mañana), etc. (Gilij T. III 1965: 199). Con relación a las conjunciones, da cuenta solo de la disyuntiva *o* y *o sea*, que se forma añadiendo la voz *cairi*, así por ejemplo: “*San*

Padro-ta múchay caíri, San Pablo-ta que quiere decir rogad a S. P o a S. P” (Gilij T. III 1965: 199).

En un mismo sentido, resultan interesantes las reflexiones de Gilij acerca del uso del pronombre *nosotros* que se manifiesta de dos modos diferentes: “nosotros inclusivo” y “nosotros exclusivo”. El primero se utiliza para incorporar al receptor en el discurso (*yo + tú*), el segundo, por su parte, deja al receptor fuera del discurso (*yo + él*; pero no *tú*)¹¹. Como ejemplo de su uso, el misionero italiano propone la conjugación de verbo *munári* (querer) en presente de indicativo:

munáni quiero - *munanki* quieres - *múnān* quiere.
munanchis queremos (inclusivo) *munáicu* queremos (exclusivo)
munankichis queréis - *munáncu* quieren

Con respecto a los verbos en tiempo pasado, el abate italiano menciona la existencia de un único pretérito y sostiene que “los verbos se declinan al uso de los latinos” (Gilij T. III 1965: 198), aspecto que se repite de igual manera en todos los tiempos verbales:

munarcáni quería - *munarcánki* querías- *munarca* quería
munarcánchis queríamos (inclusivo) - *munarcáicu* queríamos (exclusivo)
munarcankichis queríais - *munarcáncu* querían

Más adelante, el autor de *Ensayo de Historia Americana* lleva a cabo una clasificación de nueve familias lingüísticas amerindias. Ello le permitió determinar que las lenguas habladas, que al comienzo le parecían infinitas (Gilij T. III 1965: 175), en realidad pertenecían en su totalidad a nueve familias lingüísticas, a las que el autor denomina “matrices” (Gilij T. III 1965: 174). El trabajo de comparación entre estas y otras lenguas¹² aparece en el tomo III, apéndice II: “De las más famosas len-

¹¹ Se trata de formas que “en la actualidad aún se conserva[n]” (Zarco 2023: 23).

¹² No queremos dejar de señalar que, para llevar adelante el estudio de comparación entre las diferentes lenguas amerindias, el abate italiano se valió de numerosos catálogos que le fueron proporcionados por otros misioneros. Entre ellos, el abate Camaño sobre el guaraní y el omagua; el abate José Ferragut sobre el lule; el abate José Solís sobre el vilela; el abate Juan García sobre el mbayá; el abate Iraísós sobre el moja y el abate Francisco Legal sobre el guaraní. Por su parte, al abate Gilij cor-

guas americanas”, parte II: “Reflexiones sobre las lenguas americanas”, capítulo XVI: “Catálogo de algunas lenguas americanas para hacer la comparación de ellas entre sí y con las de nuestro hemisferio” (Gilij T. III 1965: 283-313) del *Ensayo de Historia Americana*. En el compendio, compuesto por nueve catálogos comparados y notas con observaciones, Gilij no solo propone un contraste entre parejas de lenguas americanas, sino que en todos los casos las pone en diálogo con el italiano, con excepción del noveno catálogo en el que relaciona la lengua tamanaca con el español¹³. Es probable que su elección se deba a que la inclusión de “las relaciones parentales existentes entre ellas mismas, y entre estas y las lenguas europeas” (Pérez 2021: 175), ayudara a los lectores a comprender más fácilmente las similitudes y diferencias entre éstas. El catálogo así se presenta:

- I. *Lenguas regias americanas* (lengua de los incas y lengua mejicana)
- II. *Lenguas salvajes americanas no inferiores a las regias* (lengua chiquita y lengua guaraní)
- III. *Sin título* (lengua lule y lengua vilela)
- IV. *Sin título* (lengua mbayá y lengua moja)
- V. *Sin título* (lengua guaraní y lengua omagua)
- VI. *Sin título* (lengua tamanaca y lengua maipure)
- VII. *Sin título* (lengua sáliva y lengua araucana)
- VIII. *Sacado del tomo III de las Memorias del Barón La Hontán* (lengua hurona y lengua algonquina en ortografía francesa)
- IX. *Hombre y sus partes / Árbol y sus partes / Verbos notables* (lengua tamanaca) (Gilij T. III 1965: 283-313).

En una misma dirección, propone comparaciones con otras lenguas romances a partir de las diferencias entre el italiano, el francés y el español (Gilij T. III 1965: 169) y, además, puntualiza que éstas “son lenguas venidas de una fuente común, y semejante en mucho a la lengua madre. Pero de las lenguas indias no se sabe aún muy bien el origen” (Gilij T. III 1965: 169).

responden las comparaciones entre el tamanaco y el maipure (Gilij T. III 1965: 283-310).

¹³ También compara la lenguas amerindias con el latín y el griego (Gilij T. III 1965: 125-135).

En cuanto a las equivalencias de sonidos entre las distintas lenguas amerindias destaca que, si bien hay algunos sonidos que cambian también hay otros que encuentran correspondencias con el español. Analogamente, Gilij se detiene en el análisis de palabras indígenas que encuentran semejanzas con voces europeas, pero que se usan con significado completamente diferente. Así, por ejemplo:

En la lengua de los otomanos existe *putta*, pero significa ‘la cabeza’. En la de los tamacos se halla *amáre*, pero equivale a *tú* y es pronombre, no verbo. *Avo* no es ‘abuelo’, como en italiano, sino ‘tío materno’. *Ano* significa ‘el día’. *Poeta* en la lengua de los maipures quiere decir ‘borracho’. *María* es el nombre que dan los caribes y otros indios semejantes al ‘cuchillo’ (Gilij T. III 1965: 133).

Puesto que sus observaciones le permitieron formarse una idea muy precisa de cómo las lenguas americanas se diversificaban, también se refiere a las causas de extinción de algunas de ellas (Gilij T. III 1965: 171). En este sentido, Gilij asevera que si bien por una parte “muchas lenguas se asemejan entre sí y son casi las mismas” (Gilij T. III 1965: 172), por otra parte, “hay otros dialectos que tienen entre sí la diferencia que se halla entre la lengua italiana y la francesa” (Gilij T. III 1965: 172). Para dar cuenta de ello, utiliza como ejemplo la dificultad de comprensión con la que se pueden encontrar los hablantes de dialectos italianos como el genovés, boloñés, veneciano, napolitano, entre otros. Asimismo, subraya que, a pesar de sus diferencias, estos pueden hallar (con un poco de esfuerzo) semejanzas entre sí y, de igual modo, comprenderse.

4. Conclusiones

Sin lugar a duda, los estudios del abate Gilij resultaron y resultan de gran impacto en las investigaciones relacionadas con el contacto de lenguas amerindias, y goza de un importante reconocimiento en los diversos campos de la lingüística amerindia. Tal es así que, con ocasión del segundo centenario de su muerte, la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas organizó actos y conferencias en su memoria y, como fruto del encuentro, publicó un número dedicado al jesuita italiano en la Re-

vista Montalbán (21), titulado *Bicentenario de Filippo Salvatore Gijj S. J. 1789-1989*. Se trata de un dossier conformado por once artículos en los que cada autor fija la atención en los cuatro tomos de *Ensayo de Historia Americana*¹⁴, que abordan, desde múltiples perspectivas, cuestiones que van desde la antropología hasta la (etno)lingüística. Asimismo, en 2016, el sacerdote jesuita Jesús Olza publicó en la *Revista Montalbán* (47) un estudio titulado *El Padre Felipe Salvador Gilij entre La Ilustración y el Romanticismo*¹⁵, en el que en más de 240 páginas explora la obra del misionero italiano a partir de sus vivencias en América y de la publicación de su obra.

Como se ha señalado más arriba, para la escritura de *Ensayo de Historia Americana*, el abate Gilij recurrió a su experiencia, a sus recuerdos, a lo que vio y vivió en América, como también a todas las fuentes posibles de información. También, se sirvió de la colaboración de sus acompañantes indígenas que eran, sin lugar a duda, los mejores conocedores de aquellas tierras como también de los comentarios de quienes, como

¹⁴ En este sentido, no podemos dejar de mencionar los primeros estudios realizados sobre la obra de Gilij, entre ellos, el artículo “El padre Gilij y su *Ensayo de Historia Americana*” (1947) de José Abel Salazar, publicado en *Missionalia Hispánica* IV, en el que el autor propone un recorrido por la vida y la obra del jesuita, quien escribiera un libro con “seriedad, veracidad, justicia y método” (1947: 289); como así también el trabajo “Notas bio-bibliográficas sobre el P. F. S. Gilij y su *Saggio di Storia Americana*” (1951) de Gabriel Giraldo Jaramillo, publicado en el *Boletín de Historia y Antigüedades* XXXVIII.

¹⁵ No queremos dejar de apuntar el interés que sigue suscitando la obra del abate Gilij. Entre ellos, en 2011 Julieta Zarco presentó, en el marco de las *I Jornadas Internacionales de Jóvenes Lingüistas*, la ponencia “Lengua e identidad santiagueña en Buenos Aires” y, en 2012, en las *II Jornadas Internacionales de Historia de la Lingüística* presentó el trabajo “De Historia de la lengua del abate Filippo Salvatore Gilij (1780-1784) a los aportes de Domingo Bravo (1955) y Jorge Alderetes (2001, 2007) sobre el quechua de Santiago del Estero”. También en 2023 la autora publicó el ensayo *Habitando un mismo suelo. Quechua santiagueño y español: entre migración, bilingüismo y traducción* en el que propone un recorrido histórico y lingüístico entre el español y el quechua, en general, y el español y el quechua santiagueño, en particular. Por su parte Santa Arias destaca, entre otras cosas, el compromiso de los misioneros jesuitas que, según la autora, generaron “one of most important archives of the colonial discourse on the tropics” (Arias 2013: 67).

él, exploraron los usos y costumbres y las lenguas de los territorios amerindios. En este sentido, tanto los principios metodológicos como los objetivos desarrollados en *Ensayo de Historia Americana* están expuestos clara y rigurosamente a partir de las observaciones en las que Gilij pone en diálogo el contacto entre las lenguas amerindias.

Por último, cabe notar que *Ensayo de Historia Americana* más que un estudio sobre el contacto entre lenguas amerindias puede ser considerado como un documento histórico y objetivo de gran valor, en el que el abate Gilij informa y advierte acerca de cuestiones relacionadas con el estado real del llamado “Nuevo Mundo” y, por añadidura, con la percepción que se tenía de éste en el siglo XVIII.

Bibliografía primaria

- GILIJ F.S. 1780-1784, *Saggio di storia americana, o sia storia naturale, civile e sacra de' regni, e delle provincie Spagnuole di Terra ferma nell'America meridionale*, vols. I, II, III, IV, Roma, Luigi Perego Erede Salvioni, Stampa Pator Vaticano nella Sapienza.
- GILIJ F.S. 1965 [1780], “De la historia geográfica y natural de la provincia del Orinoco”, *Ensayo de Historia Americana o sea Historia Natural, Civil y Sacra de los Reinos y de las Provincias Españolas de Tierra Firme en la América Meridional*, vol. I, traducción y prólogo de Antonio Tovar, Caracas, Academia Colombiana de Historia. <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasegrais/drg364185/drg364185.pdf>.
- GILIJ F.S. 1965 [1782], “De la historia geográfica y natural de la provincia del Orinoco”, *Ensayo de Historia Americana o sea Historia Natural, Civil y Sacra de los Reinos y de las Provincias Españolas de Tierra Firme en la América Meridional*, vol. II, traducción y prólogo de Antonio Tovar, Caracas, Academia Colombiana de Historia. <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasegrais/drg364186/drg364186.pdf>.
- GILIJ F.S. 1965 [1782], “De la historia geográfica y natural de la provincia del Orinoco”, *Ensayo de Historia Americana o sea Historia Natural, Civil y Sacra de los Reinos y de las Provincias Españolas de Tierra Firme en la América Meridional*, vol. III, traducción y prólogo de Antonio Tovar, Caracas, Academia Colombiana de Historia. <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasegrais/drg364187/drg364187.pdf>.

- GILIJ F.S. 1955 [1784], “Estado presente de la Tierra Firme”, *Ensayo de Historia Americana o sea Historia Natural, Civil y Sacra de los Reinos y de las Provincias Españolas de Tierra Firme en la América Meridional*, vol. IV, traducción de Mario Germán Romero y Carlo Bruscantini, Bogotá, Editorial Sucre. <<https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/3328>>.
- XUÁREZ G.; GILII F.L. (eds.), 1789-1792, *Osservazioni fitologiche sopra alcune piante esotiche introdotte in Roma. Fatte nell'anno 1789*, vols. I, II, III, Roma, Stamperia di Arcangelo Casaletti.

Bibliografía crítica

- ARIAS S. 2013, “The Intellectual Conquest of the Orinoco: Filippo Salvatore Gilij’s Saggio di storia americana (1780-1784)”, *Hispanic Issues Series On Line* 12, 55-74. <<https://conservancy.umn.edu/handle/11299/184422>>.
- DONIS RíOS M.A. 2015, “El aporte jesuítico a las ideas geográficas de Venezuela”, *Montalbán* 46, 106-160.
- GIRALDO JARAMILLO G. 1951, “Notas biobibliográficas sobre el P. F. S. Gilij y su saggio”, *Boletín de Historia y Antigüedades* XXXVIII, 696-713.
- GONZÁLEZ OROPEZA H. 1989, “Felipe Salvador Gilij. Boceto biográfico y bibliográfico”, *Montalbán* 21, 9-20.
- OLZA J.S.J. 2016, “El Padre Felipe Salvador Gilij. Entre La Ilustración y el Romanticismo”, *Montalbán* 47, 268-510.
- REY FAJARDO J. DEL S.J. [1934] 2016, *Historia y crónica orinoquense. Libro I: Aporte Jesuítico*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. <https://issuu.com/historicopuj/docs/historia_y_cronica_orinoquense_tomo>.
- REY FAJARDO J. DEL S.J. 2013, “La olvidada ‘Escuela Jesuítica’ en la Italia prerromántica. De la conciencia criolla al nacionalismo emergente (La Provincia del Nuevo Reino de Granada)”, *IHS. Antiguos jesuitas en Iberoamérica* 1, 2, 3-33.
- PARODI L. 1964, “Gaspar Xuárez, primer botánico argentino”, *Darwiniana* 3, 2/4, 195-208.
- PÉREZ F.J. 2021, “Los jesuitas y el lenguaje. Estudios venezolanos, siglos XVII y XVIII”, *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española* 18, 1-50.

- SALAZAR J.A. 1947, “El padre Gilij y su *Ensayo de Historia Americana*”, *Misionalia Hispánica* 4, 249-328.
- UGALDE L. 1989, “Bicentenario de Filippo Salvatore Gilij, S.J.”, *Montalbán* 21, 7-8.
- ZARCO J. 2023, *Habitando un mismo suelo. Quechua santiagueño y español: entre migración, bilingüismo y traducción*, Venecia, Biblioteca di Rassegna Iberistica 29.
- ZUNA LLANOS G. 2017. “El idioma quechua”. *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos*, Número Especial, 145-152.

Los autores / Gli autori

Carla **Bagna** è prof.ssa ordinaria L-LIN/02 - Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università per Stranieri di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano: diffusione e insegnamento dell'italiano nel mondo, contatto linguistico, la gestione dei contesti plurilingue, l'approccio del *linguistic landscape*.

Georges L. **Bastin** (<http://georgesbastian.ca>) es profesor asociado de la Universidad de Montreal y director de la revista META. Ha publicado en Routledge la *Encyclopaedia of Translation Studies*, en World Atlas of Translation Studies, *Handbook of Hispanic Translation Studies* and ENTI *Encyclopaedia of Translation and Interpreting*, así como varios capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Dirige el Grupo de investigación sobre Historia de la traducción en América Latina HISTAL (<http://histal.net>).

Renata Adriana **Bruschi**, laureata in Lettere Moderne (Università Cattolica di Milano 1987), inizia a insegnare nei Licei. Segue con attenzione l'affermarsi delle TIC nella didattica; partecipa al Gruppo Qualità dell'Istituto Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni (1996), cura il sito web del Liceo Cardano di Milano (1998) e la rete dei docenti del Liceo Volta di Milano (2006 – 2008). Tra il 2008 e il 2017 insegna in Eritrea, poi in Argentina. Riprende l'insegnamento in Italia. Attualmente è dottoranda presso l'Università di Bologna, DIT. Ha collaborato con l'Istituto Italiano di Cultura di Buenos Aires e con ADILLI nell'organizzazione dei Convegni annuali 2012, 2014, 2016. Nel 2017 ha coordinato “Enseñar italiano a los estudiantes hispanohablantes y lusófonos”. Ha creato e diretto il Festival “Festitar, vivere tra culture” a maggio 2015. A Grosseto, nel 2021, ha coordinato il “Comitato Celebrativo La Maremma per Dante”.

Cesáreo **Calvo Rigual**, catedrático de Italiano en la Universidad de Valencia. Ha investigado en los campos de historia de la traducción, lexicografía monolingüe italiana y lexicografía bilingüe italiano-español y lingüística contrastiva. Dirige el Proyecto Boscán, catálogo de traducciones de obras italianas hasta 1939. Es coautor del *Diccionario italiano* Herder <http://www.ub.edu/boscan/>.

Gabriela **Cárdenes** es profesora de Italiano, especialista en la Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua y lic. en Ciencias Sociales y

Humanidades. Auxiliar de primera semiexclusiva en la cátedra Italiano de la Universidad Nacional de San Luis. Docente Investigadora. Miembro del Instituto de Lenguas de la Universidad Nacional de San Luis. Docente en la ‘Dante’ de Villa Mercedes.

Soledad **Chávez Fajardo** es profesora en la Universidad de Chile y es académica de número de la Academia Chilena de la Lengua. Enseña historia de la lengua española, lingüística románica y lexicografía. Su ámbito de investigación es la historiografía lingüística y la lexicología histórica.

Marco **Cipolloni**, catedrático de Lengua y traducción española, actualmente enseña en Sapienza – Universidad de Roma. Su trayectoria docente e investigadora se ha centrado en diacronía, lenguas en contacto, contextos y relaciones entre texto imagen, privilegiando temas de historia de la circulación de ideas a través de propaganda y medios, especialmente audiovisuales, con estudios de AVT sobre cine español e hispanoamericano, traducción musical y empleo de mensajes verbales en artes visuales y performativos. Entre sus publicaciones académicas: la traducción y edición italiana de *El pensamiento de Cervantes*, de Américo Castro, los aparatos genético-filológicos del *Teatro completo* de Miguel Ángel Asturias (París, 2004) y, con Larry Wolff, el volumen *The Anthropology of the Enlightenment* (Stanford University Press 2007).

Mariarosaria **Colucciello** es profesora titular de Lengua, Cultura e Instituciones de los Países de Lengua Española por el Departamento de Ciencias Políticas y de la Comunicación de la Universidad de Salerno. Sus líneas de investigación son la teología de la liberación latinoamericana, la paremiología en lengua española, la historiografía lingüística y la traducción. Es directora del *Laboratorio Interdisciplinare di Studi Euro-Latinoamericani* (LISEL) de la Universidad de Salerno.

Viviana **Corazza**, laureata in Lettere Moderne nel 2022 presso l’Università degli Studi di Padova con una tesi dedicata ai musei delle lingue, continua a coltivare l’interesse per la museologia e la valorizzazione del patrimonio culturale studiando Economia e Gestione delle Arti e delle Attività Culturali presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia. È allieva del Collegio Internazionale, la scuola di eccellenza dell’ateneo veneziano. Ha svolto un tirocinio presso la sede di Anversa (Belgio) della Società Dante Alighieri e fatto esperienze di volontariato e formazione presso il Parco Archeologico di Paestum (SA) e la fondazione Pordenonelegge.

Paolo D'Achille è professore ordinario di Linguistica Italiana all'Università Roma Tre. Si è occupato tanto di questioni di storia della lingua italiana sia di aspetti dell'italiano contemporaneo. Dal 28 aprile 2023 è presidente dell'Accademia della Crusca, per la quale già dal 2016 è responsabile del Servizio di consulenza linguistica e direttore del periodico "La Crusca per voi".

Ana Lourdes de Hériz, licenciada en España e Italia y doctora por la Universidad de Pisa. Es profesora titular de Lengua española en la Universidad de Génova. Desde hace años investiga sobre algunos campos de la lingüística española del siglo XIX: historia de la lexicografía bilingüe (español-italiano); historia de la traducción al español de obras no literarias y, en concreto, de textos italianos traducidos y publicados en Latinoamérica durante dicho siglo.

Macarena Escobar Fuentes es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba, España. Sus temas de investigación han variado entre el uso del lenguaje de género en las universidades españolas e italianas y el estudio del lenguaje de género en algunas obras de autoras decimonónicas como Rosalía de Castro y Soledad Acosta de Samper. Contacto: mescobarfuentes@unisa.it.

Giorgia Esposito es licenciada en Traducción, doctora en Humanidades digitales, becaria postdoctoral y profesora adjunta de Lengua española por la Universidad de Turín. Sus líneas de investigación abordan la lingüística contrastiva, la traducción y la sociolingüística. Sus últimas publicaciones vierten sobre los marcadores del discurso, el modelo textual de Basilea, la traducción del lenguaje argótico en Roberto Bolaño y el lenguaje inclusivo de género desde una perspectiva traductológica y glotopolítica.

Claudia M. Ferro es doctora y profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Especializada en Historia de la Lengua, los últimos trabajos realizados se centran en los estudios de paisaje lingüístico, focalizados desde el variacionismo y el análisis de la presencia de diversos temas culturales en el espacio público de Mendoza, Argentina.

Claudia Flores Figueroa, académica del Departamento de Lingüística, Universidad de Chile. Dicta clases de lingüística aplicada, comunicación intercultural, español para extranjeros y dirige seminarios de grado. Líneas de investigación: lingüística aplicada en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, enseñanza de español como segundo idioma, enseñanza de len-

guas adicionales y migración, historiografía aplicada al aprendizaje, enseñanza de segundas lenguas.

Juan Manuel **Fustes Nario** se desempeñó durante más de una década como docente de italiano en la educación secundaria uruguaya y en institutos privados, paralelamente con su formación de grado en lingüística, en la Universidad de la República. Actualmente es investigador y docente en el área de lingüística y de enseñanza de lenguas extranjeras en el Instituto de Lingüística y en el Centro de Lenguas Extranjeras, dentro de la misma universidad uruguaya. Sus investigaciones, desde el año 2005, han transitado por las políticas lingüísticas, la historia de las ideas lingüísticas y los problemas relativos al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas. Se ha interesado en situaciones de bilingüismo social como la de los hablantes de portugués en Uruguay o la situación de la lengua gallega en Galicia. Está culminando sus estudios de Doctorado en Lingüística, con una tesis acerca de la enseñanza de lenguas como asunto teórico, basado en las producciones de Ferdinand de Saussure y sus relecturas.

Cristina **Gadaleta** è una dottoranda in Linguistica presso l'Università di Huddersfield (Inghilterra). Inoltre, ha una formazione accademica che include una laurea in Lettere Moderne presso l'Università Cattolica di Milano e in Scienze linguistiche e comunicazione interculturale presso l'Università per Stranieri di Siena, oltre a un master in Promozione della Lingua e Cultura Italiana a stranieri presso l'Università degli Studi di Milano. Ha insegnato italiano come seconda lingua (L2) in Italia e come lingua straniera (LS) in Irlanda, Cile, Inghilterra e Spagna. Si occupa di ricerca nell'ambito della Pragmatica Interculturale e da anni analizza la situazione linguistica dell'italiano in Cile.

Adriano **Gelo** è un assegnista di ricerca del Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena, specializzato in tematiche legate all'insegnamento e alla diffusione della lingua italiana all'estero. Attualmente il suo principale settore di ricerca è quello relativo al *“language testing”* e alle tematiche inerenti alla verifica e alla valutazione legate all'educazione linguistica, in particolar modo in lingua italiana e spagnola.

Mariana **Landa**, especialista docente de Nivel Superior en Lengua y Cultura italianas. Profesora para la Enseñanza Primaria. Formación docente en Lengua y Cultura italiana. Docente en la 'Dante' de Villa Mercedes.

Daniela **Lauria** es profesora y licenciada en Letras, magíster en Análisis del Discurso y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires

(UBA). Actualmente es investigadora adjunta del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es profesora regular del área de Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Ha dictado cursos de posgrado y conferencias en diferentes instituciones argentinas y extranjeras sobre instrumentos lingüísticos del español y sobre políticas del lenguaje en Argentina y en América Latina tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea.

Moisés Llopis i Alarcón es doctor en Filología por la Universitat de València (España). Actualmente, es académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación y su docencia están centradas en la enseñanza de español como segunda lengua, la enseñanza de catalán como lengua extranjera y la traductología.

Jaime Magos Guerrero es docente-investigador de tiempo completo -jubilado-. Enseña italiano desde hace 38 años y ha colaborado a nivel licenciatura, maestría y doctorado en la formación de docentes en el área de las lenguas. Produce y conduce Radio cultural. Sostiene que la formación de los jóvenes debe darse en contextos de disciplina y alegría y que enseñar italiano es poesía.

Paola Mancosu es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona y doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universidad Pompeu Fabra. Es profesora de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Milán. Sus líneas de investigación se centran en los enfoques postcoloniales a la traducción, con particular atención al análisis de la auto-traducción de las literaturas indígenas contemporáneas.

Liliana Mollo es profesora asociada exclusiva en la cátedra de Italiano de la Universidad Nacional de San Luis. Docente Investigadora. Coordinadora del Instituto de Lenguas de la Universidad Nacional de San Luis. Responsable del Proyecto ADA y del Centro Certificador PLIDA de la 'Dante' de Villa Mercedes.

María Cecilia Manzione Patrón es doctoranda en Lingüística y magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, por la Universidad de la República, y profesora de Idioma Español por el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay). Integra los equipos de investigación "Grupo de Enseñanza del Italiano en Uruguay: dimensiones Teóricas, Políticas e Históricas" (GEIU), dirigido por el mag. Juan Manuel Fuster (Universidad de la República, Uruguay) y "Lingua Italiana in Territori Ispanofoni: Analisi Storico-

grafica" (LITIAS), dirigido por el prof. Félix San Vicente (Universidad de Bologna, Italia).

Mariela **Oroño**, doctora en Lingüística es profesora Adjunta del Departamento Estudios sociales del lenguaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (Uruguay). Coordinadora Académica de la Maestría en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad de la Facultad referida.

María Enriqueta **Pérez Vázquez** es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense, doctora en Lingüística General por la Scuola Normale Superiore de Pisa. Profesora titular en la Universidad de Bolonia-Forli, y actualmente en la Universidad de Pisa. Ha publicado una monografía, numerosas ediciones críticas y artículos, en el campo de la Lingüística contrastiva, en el ámbito de la sintaxis, la semántica, la lexicología y la lexicografía.

Lucilla **Pizzoli** insegna Linguistica italiana presso l'Unint - Università degli studi internazionali di Roma. Si occupa di grammaticografia storica, italiano nel mondo, politica linguistica e musealizzazione della lingua italiana: è tra gli autori delle mostre ideate dalla Dante Alighieri sulla lingua italiana (Firenze, 2003; Zurigo, 2005; Firenze, 2011); dal 2020 è nel gruppo di lavoro del MUNDI (Museo Nazionale dell'Italiano) e del MULTI (Museo Multimediale della Lingua italiana).

Ailín **Quevedo Páez** es profesora adjunta exclusiva en la cátedra de italiano de la Universidad Nacional de San Luis. Miembro del Instituto de Lenguas de la Universidad Nacional de San Luis. Docente en la 'Dante' de Villa Mercedes.

Ilenia **Sanna** è docente a contratto per l'insegnamento Tecniche di Scrittura all'Università di Padova, e attualmente assegnista di ricerca all'Ovi-Cnr (Opera del Vocabolario Italiano). Precedentemente, ha ricoperto l'incarico per il progetto Litias - Lingua italiana in territori ispanofoni per l'Università di Bologna, sotto la guida del prof. San Vicente. I suoi interessi si concentrano principalmente sull'italiano contemporaneo, in particolare il linguaggio politico e giovanile, con uno sguardo però sulla diffusione della lingua italiana in un contesto europeo.

Félix **San Vicente**, catedrático de Lengua Española y Traducción en la Universidad de Bolonia, ha contribuido con sus estudios a la reconstrucción de la historia de la tradición lexicográfica y gramatical del español en Italia y al afirmarse de los estudios contrastivos entre ambas lenguas. Ha ejercido en diferentes cargos universitarios; entre los académicos: fundador del Centro Lingüístico Universitario de Romagna, director del Doctorado en Traducción e Interpretación, director del CIRSIL (Centro Interuniversitario para la Historia de la enseñanza lingüística); entre los administrativos: presidente del Campus Forli de la Universidad de Bolonia. Responsable de la “Collana Contesti” de Clueb <https://clueb.it/libreria/collana/contesti-linguistici/>, es miembro correspondiente de la Academia de Ciencias del Instituto de Bolonia. www.contrastiva.it.

Guillermo **Soto Vergara** es doctor por la Universidad de Valladolid y Magíster en Letras y Licenciado en Castellano por la Pontificia Universidad Católica de Chile, además de contar con un postítulo en Discurso y Cognición por la Universidad de Chile. Profesor asociado en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile (gsoto@uchile.cl), es miembro de número y director de la Academia Chilena de la Lengua por el periodo 2022-2024.

Ximena **Tabilo-Alcaíno**, académica del Departamento de Lingüística. Universidad de Chile. Dicta clases de lengua inglesa, lingüística aplicada y dirige seminarios de grado. Líneas de investigación, lingüística aplicada en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas: conocimiento léxico, estrategias compensatorias de comunicación, comprensión del discurso académico escrito, comprensión discurso auditivo en L2. Historiografía aplicada al aprendizaje - enseñanza de segundas lenguas.

Natalia **Terrón Vinagre** es doctora en Filología Española. Actualmente es profesora en el Departamento de Filología Española de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha realizado estancias de investigación en la Università di Bologna y en la Università degli Studi di Padova. Sus líneas de investigación incluyen la lexicografía, la lexicología, la historia de la lengua, la geolinguística y las humanidades digitales.

Raffaella **Tonin** es doctora en Lingüística por la Universidad de Pisa y postdoctorado en Historia de la Traducción en la Universidad de Padua. Profesora titular de Lengua y Traducción española en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bolonia. Su actividad investigadora actualmente se centra en la didáctica de la traducción, la traducción de la literatura infanto-juvenil y la historia de la traducción.

Julieta **Zarco** es profesora titular en la Università di Modena e Reggio Emilia. Es autora de *Habitando un mismo suelo. Quechua santiagueño y español: entre migración, bilingüismo y traducción* (ECF, 2023). Sus líneas de investigación abordan la traducción intersemiótica e intralingüística; el contacto lingüístico quechua santiagueño y español; el análisis de los discursos de los dictadores en los países de habla hispana en el siglo XX.

A través de los ejes temáticos de la enseñanza del italiano, su arraigo institucional y las traducciones de obras no literarias, el volumen presenta un amplio panorama historiográfico de las relaciones culturales y lingüísticas entre el italiano y el español en territorio hispanófono (Cono Sur, México y España). El contacto entre lenguas (en este caso el italiano y el español) debido a procesos migratorios puede dar lugar a conocidos fenómenos de interferencia textuales (incluidos a veces en el paisaje lingüístico), mientras que la adopción de una lengua extranjera (en este caso el italiano) en un sistema educativo normalizado constituye un acto glotopolítico determinado por el contexto histórico, en el que los valores que representa pueden entrar en conflicto con el proceso identitario en acto; del mismo modo que las traducciones implican una toma de decisiones por parte del traductor sobre todo cuando se trata de textos como los presentados en los que la implicación y el impacto ideológico entre las dos culturas es elevado o bien lleva a un mutuo redescubrimiento.

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/>

ISBN 978-88-491-5785-7



€ 28,00

Alm@DL