

QUADERNI DEL CIRSIL

8 - 2009



CIRSIL

Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia
degli Insegnamenti Linguistici

www.lingue.unibo.it/cirsil

COMITATO SCIENTIFICO

Annalisa Aruta Stampacchia – Università di Napoli “Federico II”

Michel Berré – Université de Mons-Hainaut

Marina Bondi – Università di Modena e Reggio Emilia

Maria Carreras – Università di Bologna

Maria Catricalà – Università di Roma “La Sapienza”

Jean-Claude Chevalier – Université de Paris VII

Maria Colombo – Università Statale di Milano

Paola Maria Filippi – Università di Bologna

Enrica Galazzi – Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Werner Helmich – Universität Graz

Gisèle Kahn – ENS LSH, Lyon

Douglas A. Kibbee – University of Illinois

Giovanni Iamartino – Università Statale di Milano

Jacqueline Lillo – Università di Palermo

Anna Maria Mandich – Università di Bologna

Marie-France Merger – Università di Pisa

Nadia Minerva – Università di Catania

Carla Pellandra – Università di Bologna

Maria Giuseppina Pittaluga – Università di Genova

Bruna Ranzani – Università di Pisa

Rachele Raus – Università di Torino

Anne Schoysman – Università di Siena

Javier Suso López – Universidad de Granada

Renzo Tosi – Università di Bologna

Félix San Vicente – Università di Bologna

Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa

[8]

Atti delle giornate di studio : « Les 'langues entre elles' dans les contextes
et situations d'enseignement en Europe, du XVI^e siècle
au début du XX^e siècle : médiations, circulations, comparaisons »
(APHELLE, CIRSIL, PHG, SEHEL, SIHFLES)

(Granada, novembre 2008)

a cura di
Javier Villoria



Proprietà letteraria riservata.
© Copyright 2009 degli autori.
Tutti i diritti riservati.

Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa [8] : atti delle giornate di studio « Les 'langues entre elles' dans les contextes et situations d'enseignement en Europe, du XVIe siècle au début du XXe siècle : médiations, circulations, comparaisons », organizzate dalle società APHELLE, CIRSIL, PHG, SEHEL e SIHFLES. Granada (Spagna), 5-7 novembre di 2008 / a cura di Javier Villoria. - Granada, Comares, 2010.

- 220 p. : 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL ; 8) (Alma-DL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-2944-1

Volume pubblicato con il contributo del GI-LEC

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.cib.unibo.it/>

SUMARIO

<i>Presentazione</i> (JAVIER VILLORIA)	9
AIDA MARÍA MARTÍN CAPARROS Universidad de Granada <i>El «método conversacional» en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI</i>	17
DIANA ESTEBA RAMOS Universidad de Málaga <i>Marie-Hélène Maux Piovano. Université Marc Bloch Strasbourg Aproximación sincrónica a la nomenclatura francés-español del diccionario de Hornkens (1599)</i>	35
JORDI CANALS PIÑAS Università degli Studi di Trento <i>Un método de italiano en la Castilla de fines del siglo XVI</i>	51
ANTONIO MARTÍNEZ GONZÁLEZ Universidad de Granada <i>Lengua y cultura en los Diálogos de Zumarán (Grammatica y pronvnciacion alemana y española. Viena, 1634)</i>	69
ELENA CARPI Universidad de Pisa <i>El discurso de los españoles en los Colloquia et Dictionariolum octo linguarum</i>	93
LUISA CHIERICHETTI Università degli Studi di Bergamo <i>Los ejemplos en algunos métodos de español para italianos (siglos XIX-XX)</i>	109

ANNA MIŠTINOVÁ Universidad Carolina de Praga <i>La proyección checa de métodos y manuales plurilingües en los siglos XVI y XVII: de Valerius a Comenius.</i>	127
ESTEBAN T. MONTORO DEL ARCO Universidad de Granada M. ^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO Universitat de València <i>El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano y latín)</i>	143
MONICA MARSIGLI Università di Bologna <i>Konversationsbücher e Lesestücke per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere: alcuni esempi nell'Austria del XIX secolo</i>	161
JAVIER VILLORIA PRIETO Universidad de Granada <i>La enseñanza de la lengua inglesa en la España del XIX. Nueva (1845) y Novísima Gramática Inglesa (1864), de Antonio Bergnes de las Casas</i>	177
MARÍA CRISTINA BORDONABA ZABALZA Università degli Studi di Milano <i>La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Italia del ventennio: entre ideología y estereotipación</i>	199
<i>Lettura</i>	217

Presentazione

In the year 2008 the International Symposium, *The relationships between languages in European educative contexts: mediations, circulations, comparisons and confrontations (16th to early 20th century)* took place in Granada. This scientific event was sponsored by SEHEL (Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas), in cooperation with APHELLE (Associação Portuguesa para a História do Ensino das línguas e Literaturas Estrangeiras), CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti linguistici) and SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue étrangère et Seconde)

The congress aimed to respond to an innovative approach in the language teaching and learning process which is gaining ground in the fields of plurilingualism and multilingualism didactics which means that the scientific borders of these disciplines are being transformed in the ideological representations and in the learning and teaching practices.

Many of the contributions of the congress deepened in the historic knowledge of this approach. Precisely the teaching process of languages constituted a common field of reflection until the raising of the assimilation between language-nation-culture (19th century). The period under study, 16th to 20th centuries, presents relevant figures in the fields of Didactics, Linguistics, Humanities and thinkers whose proposals and reflections produce a movement that is still valid nowadays in many cases. Some of them were: Comenius, Locke, Luis Vives, Jacotot, Chantreau, Ratke, etc. Here we move from the natural to the traditional method going through the Pedagogy of the Jesuits. It is in this long period where a new method of teaching languages was built upon the basement in which we work nowadays, in a common reflection throughout Europe. This work gathers some of those contributions from specialists

in different languages (Spanish, French, English, Italian, Portuguese, German, etc.), which probe, and shed light in that network of relationships and influences interwoven and set up in those centuries in Europe and which constitute an identification and recognition bond.

The language teaching profile, whether foreign language or second language, plays a relevant role in the language teaching and learning process. Based on this statement a number of questions arise: Has it always been the same? Where is the limit of the role of the teacher? Does “language master” mean today the same as it meant in the 16th, 17th, 18th, 19th and 20th centuries? Do they have the same doubts as we have today? All these questions and many more arise when you try to understand the concept of the teaching practitioner from the responsibility it implies. But our intention is not just to stop in this parameter, and for that reason we give meaning to Escolano’s words (1997)¹ when he makes his Harold Silver’s complaint of the “silences” in the history of teaching. Here he includes the discredited and belittled didactic materials and the practices associated to them, which reflect, without any doubt, the daily tasks of educative institutions. For that we would try to clarify some of those “silences”. It is impossible to understand the *raison d’être* of those didactic materials without having an idea and understanding of the role played by language teachers.

Here lies the reason for the title of this book, *De los maestros de lenguas a los profesores de lenguas en Europa (From language masters to language teachers in Europe)*, which fulfils one of the expectances raised from the beginning: every future language teacher should have a clear historic perspective to understand the theoretical and practical conceptualization that holds and is the base of the language teaching methodology used nowadays. It is impossible to reflect and act upon the teaching praxis if you ignore the arguments and foundations of the methodology implemented in the past by language teachers, or language masters, the term generally coined for them.

This volume presents the studies of eleven scholars in linguistic historiography, a research whose contributions revolve around the role teachers played in the language teaching and learning process in Europe.

The first work, *El “método conversacional” en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI*, by Aida María Martí

¹ ESCOLANO BENITO, A. (coord.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Caparrós, lecturer at the University of Granada, provides a historic and cultural introduction to what was non-formal instruction in the 16th century; a period from which we will move on towards the 20th century. Classical languages started losing their relevance as a means of oral communication, and hence the grammatical methodology was introduced into the education systems as the only method for learning those languages, which in practice meant that to know a language was to know its grammar. In this period, Spanish reached the status of a prestige language. One of the reasons for this new status was having a grammar, which put Spanish language in similar terms to Latin and Greek. The methodological path to know other languages, out of the schooling or academic system, was the conversation methodology and the instruments to achieve it were the books of dialogue where practice, use and conversation were combined. The people responsible to produce these books were language masters, such as Noël de Berlaimont, Juan Luis Vives, William Stepney, John Minsheu or Gabriel Meurier. Dr. Caparrós describes the characteristics of these books, which gave a response to the social demands to learn other languages, in this case French and English. All this comes to prove that the conversation method and the use of dialogue books is not something new, as they were used before for learning Latin and Greek, and that the use of this type of didactic material was consolidated during the 16th and 17th centuries, favoured by the necessity to learn languages due to the increasing cultural and economical exchanges between countries such as Spain, England, France or the Netherlands.

Aproximación sincrónica a la nomenclatura francés-español del diccionario de Hornkens (1599) is the title of the following chapter written by Diana Esteban Ramos, from the University of Málaga, and Marie-Hélène Maux Piovano, from the University of Strasburg. The authors study Horkens' oeuvre, *Recueil de dictionnaires françoys, espaignolz et latins*, the first trilingual dictionary French-Spanish-Latin. Following a synchronic perspective they analyse the work, which comes to corroborate and serve as an example of the interest, previously mentioned, in learning foreign languages. It is the first lexicographic work contrasting French and Spanish and it can be called a dictionary. The objective of the research is to discover the impact it had in its time and its didactic utility as a pedagogic instrument for French speakers to learn Spanish.

In the third chapter, lecturer Jordi Canals Piñas focuses on the language master from Zamora, Francisco Tenado de Aiyón, and in particular in his work, *Arte muy curiosa por la qual se enseña muy de rayz el entender y hablar la lengua italiana* (1596), the first Italian grammar

for Spanish learners. It is curious, as the author points out, that the book is specifically prepared for government clerks who had to work in Italy. This reinforces the importance language learning had as early as the 16th century. The research describes the adaptation of the didactic materials to the necessities of the learners. This *Arte* was not as successful as the author expected, but needless to say it was the first attempt in trying to give an answer to that interest and necessity to learn Latin languages like Italian, very similar to Spanish.

The professor of the University of Granada, Antonio Martínez, signs the fourth chapter, *Lengua y cultura en los diálogos de Zumarán (Grammatica y pronvnciacion alemana y española Viena 1634)*. Dr. Martínez focuses on a fundamental aspect of the dialogue books, which were being used to learn foreign languages in non-formal educative contexts. It is a selection of valid communicative texts that could serve as a starting point to learn this language. The authors of that period introduced texts that work it as normative models of the language under study and as examples for sentence construction

The learners were presented with texts that reproduced communicative situations similar to those they could encounter in real-life situations in those countries, making use of a practical lexicon. The dialogues, which include colloquial language in normal life contexts, functioned at the same time as effective means to show the customs, social use and cultural elements of those countries whose languages were being studied.

Dr. Martinez chooses Juan Ángel de Zumarán as an example of this type of authors. He was a nobleman from Cantabria and a master of languages, as he named himself, who developed his teaching and grammatical life in Bavaria and Austria during the first half of the 17th century. Two dialogues are analysed that show the customs and uses of that time. From a historiographic point of view although the work is not grammatically original, as it follows other works, it is relevant as it reflects in the dialogues the life of that time in the Court of Vienna, an example of a plurilingual and intercultural society where German, Spanish and Italian languages cohabited.

The fifth chapter, *El discurso de los mercaderes españoles en los Colloquia et Dictionariolum octo linguarum*, by Elena Carpi from the University of Pisa, compares the plurilingual conversation manuals, in this case eight languages (Latin, French, Flemish, German, Spanish, Italian, English and Portuguese) which were gaining popularity in Europe thanks to the editing facilities offered by the printing press. They were manuals of reduced size and easy to handle and take anywhere. Some-

thing similar to the pocket dictionaries nowadays many travellers use in their trips to other countries that help to solve simple situations quickly. They were aimed for travellers, merchants, and businessmen and had glossaries, grammatical synthesis and dialogues between characters which reproduced real everyday life situations. Dr. Carpi centred the study in the Spanish part of the *Colloquia*. She analyses the 1656 edition of the Venetian editor Francesco Giuliani, and highlights two important aspects, on one hand the introduction of the idea of interculturality and on the other the highly topical didactic question of plurilingualism.

Luisa Chierichetti, from the University of Bergamo, is the person responsible for the next essay: *Los ejemplos en algunos métodos de español para italianos (siglo XIX-XX)*. The author offers a comparative study of the examples of three grammars for Italian learners. The two first are from the second half of the 19th century and the third form the beginning of the 20th century. First, she places the methods in their historic moment and then moves on to analyse their structure. The selected works were not used in a formal educative context. Spanish language was not taught in Italian schools so these works were oriented towards an adult public mainly interested in commercial and business matters. Their use was for autonomous learning or with the assistance of a private teacher. The fact that the cultural concepts used in the examples of the grammars of the late 19th century do not affect the reciprocal view of Spanish and Italian countries, as Dr. Chierichetti points out, attracts our attention, on the contrary they respond to linguistic self-reference and auto-reference of the type of merchant and businessman of the time.

Anna Mištinová, lecturer at the Charles University of Prague, wrote chapter seven, *La proyección checa de manuales y métodos plurilingües en los siglos XVI y XVII: De Valerius a Comenius*. The author contrasts two plurilingual approaches of the Czeck educative system of the 16th and 17th centuries which were used in language manuals, the *Hexaglosson* by Cornelius Valerius (1512-1578) and *Janua Linguarum Reserata* by Jan Amos Comenius (1592-1670). Both works are studied and analysed, and later compared and searched for similarities and differences. In the *Hexeglaton*, the author highlights its theoretical and practical qualities, which include dialogues, a dictionary and an elementary grammatical treaty. In *Janua*, Dr. Mištinová underlines the gradual character of the cognition, the encyclopaedical character of the contents, the practical characteristic of the knowledge, the accurate distinction of the different meanings of the words, the detailed linguistic scrutinise, the precise and clear expression and formulation. The author reflects upon the present

validity of terms such as integration and globalisation, the necessity to know other languages, multilingualism and interculturality, concepts such as “intercultural and plurilingual approach” which already appeared in the treaties of Valerius and Comenius in the 16th and 17th centuries. This paper brings us back to the idea that many things that seem innovative and revolutionary in the present time teaching and learning methods are just a simple adaptation and development of ideas and procedures already implemented in the past.

The lecturers Esteban Montoro, from the University of Granada, and María José García Folgado, from the University of Valencia, are responsible for the next chapter, *El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, español y latín)*. The authors carry out a study of various manuals for learning languages (French, Spanish and Latin), which used the technique of logic and grammatical analysis in language didactics, an imitation of what was being done in France. The objective is to know the publicity and importance that this analysis had as a metalinguistic tool in the grammatical teaching process in the Spanish educative system. It was introduced in Spain in the final years of the 18th century, but it reached its peaks in the mid 19th century. Its rationale was to put into practice what the learners were acquiring. To apply a logical and grammatical analysis becomes a didactic and pedagogical tool *per se*. The grammatical books are transformed into school manuals for practice when this type of activities is introduced.

Mónica Marsigli, from the University of Bologna, is the author of the following chapter: *Konversationsbücher e Lesestücke per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere: alcuni esempi nell'Austria del XIX secolo*. She contextualises her essay in 19th century Vienna, and in the popularity the *Konversationsbücher* achieved as a tool for learning the art of conversation in a foreign language. The dialogues that appeared in the theatre pieces, *Lesestücke*, became a wonderful repertoire of idiomatic expressions. At the same time, they served as an interesting object of observation of the extralinguistic field of travel guides that reflected the social and intercultural relations established between the two languages involved in teaching/learning

The next chapter is a contribution by the author of these words, Javier Villoria, titled, *La enseñanza de la lengua inglesa en la España del siglo XIX. Nueva (1845) y Novísima Gramática Inglesa (1864), de Antonio Bergnes de las Casas*. This research covers the biographical, bibliographical, sociocultural and methodological components of language teaching that help to shed some light upon some dark areas that still ex-

ists in the linguistic historiography. To rediscover a character like Antonio Bergnes de las Casas and to study his grammars allow us to draw the winding path the English teaching process followed in nineteenth century Spain and, in particular, the methodology fixed for teaching the oral component. This humanistic Catalanian figure and language teacher (Barcelona 1801) took advantage of the education reform he went through and was aware that, in teaching practice, what does not work, has to be changed and adapted to reality, in other words, give a response to the demands and necessities of the students and teaching staff. Is this not one of the paradigms of action research (planning, action, observation and reflection)?

Based on his/her observation acts, the schoolteacher sees the results of the action scheduled and planned, and reflects upon the results obtained. This is what many language teachers did and the result of those experiences was the production of grammars. In this paper, we analyse two works by Bergnes, *Nueva y Novísima Gramática Inglesa* that although they did not stand out for their originality, they did for the clear boost they gave to teaching, not only a second but also a third foreign language. The *leitmotiv* of Bergnes' grammars is not found in its revolutionary methodology but in the innovative results he produced after putting together what other more capable linguists and pedagogues had done, with his experience as a language teacher and what he had learned from his masters.

Finally, the last chapter, *La enseñanza de lenguas extranjeras en la Italia del ventennio: entre ideología y estereotipación*, produced by María Cristina Bardonaba, lecturer at the University of Milan. In this chapter, the author undertakes a grammatical analysis of the teaching of Spanish during the Italian fascist period. In this interval (1920-1940), from a didactic point of view, there was an evolution in foreign language teaching towards the Direct Method, though the study of grammar changed. During these years the interest to study Spanish increased. It is in this context where Dr. Bardona analyses a corpora of Spanish foreign language manuals searching how the notion of stereotype allows us to detect the schemata drawn by the fascist dominant ideology in the texts and in the images.

This material reflects an eclectic methodology, paraphrasing the author, the result of applying a direct and grammar-translation methodology but, at the same time, helps as an ideological driving belt, as a result of the ministerial policy, to give priority to the socio-political training of the students. And what is more surprising is that this factor is

clearer in the Spanish manuals than in other language manuals, maybe due to the fact they shared the same ideology.

I do not intend to finish these words without expressing my gratitude to the directory board of SEHEL and CIRSIL for allowing us to publish these contributions. We hope these lines satisfy and encourage the reader's interests in linguistic historiography and serve as an incentive to other colleagues in this field of study.

JAVIER VILLORIA PRIETO
University of Granada

El “método conversacional” en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI

AIDA MARÍA MARTÍN CAPARRÓS
Universidad de Granada

1. El nuevo contexto histórico - cultural

Las lenguas clásicas, latín y griego, no eran ya utilizadas como vehículo cotidiano de comunicación, por lo que se hacía difícil aprenderlas mediante la interacción hablada, como se había hecho en tiempos antiguos. Por tanto, sólo quedaba una manera lógica de llegar al conocimiento de tales lenguas “muertas”, desde el punto de vista del uso coloquial: aproximarse a ellas a través de su descripción gramatical o de un compendio sistematizado. Así, la metodología “gramatical” se introduce en el sistema educativo y académico y se convierte, con el tiempo, en una herramienta fundamental.

La creencia de que la gramática es un compendio sintetizador de la perfección de una lengua conlleva la acogida de la obra de Nebrija. El español llega a ser una lengua de prestigio, por poseer una gramática, como ya la tenían el latín y el griego. Con ello se demuestra que también una lengua vulgar puede llegar a la perfección de las lenguas clásicas.

El prestigio que conlleva el hecho de poseer una gramática es un factor decisivo para que sea precisamente ésta la que catalice la enseñanza de la lengua, tanto a nativos como a extranjeros. Conocer la gramática de un idioma era prácticamente adquirir ese idioma. Y como la gramática es el eje fundamental en torno al cual gira una lengua, se puede llegar a afirmar que las lenguas “*deben aprenderse a través de sus gramáticas*”.

2. La necesidad de aprender otras lenguas

En siglos anteriores al XVI la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se había realizado sobre todo a través de la práctica, el uso y la conversación. Así aprendían muchos romanos el griego, y así había ocurrido en otras civilizaciones. Cuando el español se configura como

lengua que debe ser aprendida, la situación es favorable a su expansión en el exterior, especialmente en Europa, donde España emerge como imperio y potencia de primer orden. Como lengua nueva, no había tenido tiempo de insertarse en ninguna tradición metodológica. No obstante, España cuenta con unas características geográficas que la aíslan del resto de países de Europa. Sin embargo, la diferente situación política y geográfica de otras naciones favoreció el comercio y el intercambio mercantil y, junto a ellos, el desarrollo de la práctica “conversacional” como medio de aprendizaje. Este fue el caso del francés o del inglés, lenguas que debían estar en obligado contacto debido a las relaciones que había entre Francia e Inglaterra.

La metodología “conversacional”, el aprendizaje de lenguas a través de textos usuales o del diálogo con los hablantes de esa lengua, se presenta como el método más utilizado fuera del ámbito escolar o académico. Incluso en las escuelas los profesores escribían manuales de conversación para tales fines. Esto lo encontramos en los Países Bajos o Inglaterra, mucho antes de que llegara a popularizarse la impresión de los libros de diálogos.

3. La tradición no gramatical: los vocabularios o libros de diálogos

Como hemos señalado anteriormente, hay una tendencia a creer que la historia de la enseñanza del lenguaje ha sido la historia de la enseñanza de la gramática, pero la verdad es que una lengua se aprende mejor hablándola. Por supuesto, hay que considerar los aspectos gramaticales, pero insertados en diálogos o textos que reflejen las características de la vida cotidiana.

Antes de pasar a la descripción y análisis de los libros de diálogos más importantes que se emplearon durante el siglo XVI para la enseñanza de lenguas, conviene determinar qué se entiende por diálogo y cuáles son las características fundamentales que presentan.

4. Concepto de *diálogo*

Según el *Diccionario de Autoridades*: DIÁLOGO. f. m. Conferencia escrita o representada entre dos o más personas, que alternativamente discurren, preguntándose y respondiéndose. Es voz puramente Latina *Dialogus*.

El *Diccionario de uso del español* de María Moliner recoge la siguiente definición: diálogo. 1. (Mantener, Sostener). “Charla. Coloquio. Conversación. Plática”. Acción de hablar una con otra dos o más perso-

nas, contestando cada una a lo que otra ha dicho antes. 2. Obra literaria en prosa o verso que se desarrolla en forma de diálogo: "Los Diálogos de Platón".

El *DRAE* de la edición de 2001: 1. Plática entre dos o más personas, que alternativamente muestran sus ideas o afectos. 2. Género de obra literaria, prosaica o poética, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personajes. 3. Discusión o trato en busca de avenencia.

5. Características de los diálogos del siglo XVI

Jesús Sanz ha señalado algunos rasgos que caracterizan a los diálogos escritos en el siglo XVI:

1. Los personajes, los interlocutores, suelen ser de género masculino. Es rara la presencia de mujeres en los diálogos didácticos.
2. La caracterización de los dialogantes depende de la materia de la conversación. Son significativos los diálogos cuyos interlocutores son Maestro y Discípulo. Otros interlocutores tienen un nombre simbólico, asociado al punto de vista didáctico que personifican.
3. Los interlocutores suelen ser representantes genéricos de una clase social, aunque otras veces son dialogantes alegóricos.
4. Los personajes son individuos concretos, situados en su realidad histórica.
5. La caracterización de los personajes es decisiva para establecer la naturaleza de cada diálogo.
6. Es importante que el diálogo esté situado en un tiempo y espacio específico desde el inicio de la conversación.
7. Se dan diversos escenarios: la naturaleza, ambientes religiosos, una casa, un paseo, un lugar público o solitario, ...
8. El tiempo sirve para estructurar el desarrollo del diálogo: el amanecer, la caída de la noche, comidas y cenas, ...
9. El esquema más simple de diálogo y el que más se emplea en el siglo XVI, es aquel en el que intervienen sólo el Discípulo y el Maestro, dos interlocutores, uno que pregunta y otro que responde.
10. El diálogo didáctico consiste en un intercambio de ideas. En este tipo de diálogos es fundamental el proceso de transmisión de la doctrina. Es un diálogo objetivo, dominado por las relaciones lógicas de aprobación —desacuerdo y de cuestión— pregunta. Los diálogos escolares de Vives, Erasmo y Minsheu son de este tipo, predomina el interés pedagógico.

L. Masseur (1878) establece que los libros de diálogos que conocemos fueron primero elaborados y luego impresos siguiendo las pautas de que se valían los griegos para aprender latín. El contenido se atenía a los siguientes apartados:

- 1.^a Un catálogo de palabras ordenadas por temas.
- 2.^a Un glosario de términos útiles, dispuestos por orden alfabético o temático.
- 3.^a Un conjunto de diálogos cortos, familiares o coloquiales (de tres a siete, por regla general) referidos a la vida diaria.
- 4.^a Un conjunto de cartas, variable en número, documentos comerciales y similares.
- 5.^a Algunos textos relacionados con la religión (oraciones más frecuentes del cristianismo) e incluso en ocasiones un breve tratado de pronunciación de las lenguas implicadas en la publicación.

Esta estructura es la que presentarán los libros de diálogos del siglo XVI.

Podemos clasificar los diálogos en dos grupos: Por un parte hay un grupo de diálogos que parecen tener un carácter práctico, funcional: los diálogos reproducen situaciones en las que con toda probabilidad se van a encontrar los extranjeros venidos a España: maneras de saludar, cómo comprar en las tiendas, qué hacer en un mesón o en una posada, de qué se suele hablar cuando se va de camino, etc. En este grupo se pueden incluir los diálogos publicados por Berlainmont¹ (1551), Meurier (1568) o Stepney (1591). De este primer tipo serán la mayor parte de diálogos destinados a la enseñanza de lenguas. Un ejemplo muy claro de esta funcionalidad que se pretende la podemos ver en los títulos de cada uno de los capítulos de los *Coloquios familiares*, de Gabriel Meurier (1568):

Capítulo 1: Muy necessario a los que andan camino o hazen viaje.

Capítulo 2: Pláticas no menos provechosas a los mesoneros, huéspedes, venteros y bodegoneros, como también a los caminantes.

Capítulo 3: Para tratar con gente de bolsa, o de qualquiera otra plaça de negociation.

Capítulo 4: Pláticas ordinarias que deben saber los corredores de cambios y otros censales.

¹ Se encuentran las siguientes graffas: Berlainmont, Berlaymont y Barlainmont. Elegimos “Berlainmont” por ser la que usa Carolina Bourland en su trabajo (v. Referencias Bibliográficas).

- Capítulo 5: Razonamientos de banqueros con correos y mensajeros.
Capítulo 6: Pláticas de Peso, muy convenientes a los alcanaleros, almzarife, o trabajadores.
Capítulo 7: Muy necesario a los caxeros Espanoles, Flamencos, Franceses o otros qualquiera.
Capítulo 8: Para recibidores o recaudadores de rentas.
Capítulo 9: Pláticas muy necesarias a los mercaderes de tercio pelo, Sederos, Bohoneros, Plateros y siquiera tenderos.
Capítulo 10: Para tratar, comprar y vender paños de lana.
Capítulo 11: Muy conveniente y provechoso a los Sastres.
Capítulo 12: Para los calçateros.
Capítulo 13: Provechoso a los çapateros y remendones.
Capítulo 14: Para las camiseras o linceras.
Capítulo 15: De los Pintores.
Capítulo 16: Para tratar con libreros, encuadernadores y papeleros.
Capítulo 17: Razonamiento entre el amo, criado y papagayo.
Capítulo 18: Para los horneros y panaderos.
Capítulo 19: De los dispenseros y carniceros.
Capítulo 20: De la plaça de los pollos.
Capítulo 21: De las herberas y fruteras.
Capítulo 22: Para los mantequeros, queseros, olleros y tocineros.
Capítulo 23: De la pescadería.
Capítulo 24: Para los Sucareros, Especieros y cireros.
Capítulo 25: Diversas pláticas y razonamientos entre ciertos Guzmanes.
Capítulo 26: Para hazer un mandado.
Capítulo 27: Almuerzo de moços y pages de Palacio.
Capítulo 28: Para los Phisicos y enfermos.
Capítulo 29: Diversas quexas entre moços de sus amos.
Capítulo 30: Combite philosophal, muy gracioso y donoso.

Por otra parte, hay unos diálogos que parecen tener un claro carácter literario, como es el caso de los publicados por Minsheu en 1599.

6. Los primeros libros de diálogos

Dentro de la tradición de los libros de diálogos, hay que citar el *Onomasticon*, de Pollux, que constituye un ejemplo de lo que son listados de palabras dispuestas por áreas temáticas. El librito *De quotidiana locutione* de Hermonimio de Esparta ofrece un buen modelo de lo que eran los diálogos cortos y familiares a través de la vida de un romano, de la jornada de un niño (levantarse, lavarse, ...).

Este tipo de libros aparece también en relación con el aprendizaje de las lenguas vulgares. Uno de los primeros manuales de este tipo data del año 1150 y fue escrito por Adam du Pont. Un siglo más tarde escriben libros similares Alejandro Neckam y Juan Garlande. Pero de años posteriores son los tratados denominados *Manières*, en francés, conocidos desde finales del siglo XIII. Son manuales escolares presentados y utilizados como modelos de conversación en una lengua concreta. Entre los más famosos destaca el de Walter de Bibbesworth, *Traité sur la langue Françoisse*. El titulado *Dialogues in French and English* apareció en 1483 y está impreso a doble columna, con el francés a la izquierda y el inglés a la derecha. El objetivo del libro se explicita claramente en el prólogo: “Quien aprenda con este libro podrá dedicarse a mercader de una nación a otra y aprenderá el nombre de muchos artículos para comprar o vender y hacerse rico” (Lambley 1920: 43).

7. Los libros de diálogos en el siglo XVI

Según Morel – Fatio, el primer libro de diálogos de esta época es el *Vocabulaire* de Berlainmont, publicado en 1536, si bien se cree que un profesor de Antwerp había publicado ese mismo manual unos años antes, probablemente hacia 1520 como *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. La estructura que presenta la obra de 1536 es similar a la que consta en la edición de 1520 (que incluye también el español). A esas ediciones se le añade otra de 1530, *Vocabulaire en trois langues, François, Flameng et Espagnol*, publicada en Antwerpen, por el mismo impresor (Willen Westermann). En todos los casos se trata de obras anónimas y es probable que todas tuvieran un origen común, probablemente las *Manières* que circulaban por los Países Bajos.

La obra de Berlainmont llegó a constituir un éxito sin precedentes. Su éxito se basa en la utilidad, en la oportunidad y en las posibilidades derivadas de la multiplicación de libros mediante la imprenta.

Veinte años después de la muerte de Berlainmont, aparecen otras ediciones políglotas, todas ellas basadas en la de este editor. Los “vocabularios” se denominaron muy pronto *Colloquia*, título que refleja mucho mejor el contenido que los caracteriza.

De 1551 data el manual de la serie de Berlainmont que incluye el español, entre otras tres lenguas: *Vocabulario de quatro lenguas. TuDESCO, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*. La edición está impresa en Lovaina. A pesar de que el español ya constaba en libritos similares desde hacía 31 años, es

éste el que se suele tomar como referencia por el hecho de que se conservan varias copias y ha sido fácilmente accesible a los estudiosos del tema. El contenido es similar en las diferentes versiones o ediciones (1556, 1558 y 1560):

- Un glosario de palabras usuales
- Números y días de la semana
- Tres diálogos (que luego se incrementan en número y variedad)
- Cartas y documentos que se ofrecen como modelo y se refieren al comercio y los negocios
- Una sección con las oraciones más frecuentes que todo cristiano debe saber (Padre Nuestro, Ave María, Credo,...)

Lo que se ofrece en estos diálogos es algo de tipo funcional, con el fin de ser útil y atender a las necesidades comunicativas de los estudiosos de un idioma extranjero. En este sentido, es acertado lo que se dice en el prólogo “AL LECTOR” de los coloquios en siete lenguas (*Colloquia et Dictionariolum septem linguarum...*), en la edición de 1589:

Este libro es tan útil y provechoso y el uso de aquel tan necesario, que su valor aun por hombres doctos no se puede apreciar: porque no hay ninguno en Francia, ny en otros estados, ny en España (baxos), ny en Italia negociando en estas tierras de acá, que no tenga necesidad de estas siete lenguas aquí escritas y declaradas. Porque o sea que el alumno entienda en mercadería, o que él ande en Corte o siga la guerra, o camine por tierras extrañas, ternía menester un farante para qualquier d’estas siete lenguas. (...) Quántos pudieron enriquecer sin noticia muchas lenguas? Quién supo bien gobernar ciudades y provincias sin saber otra lengua que la suya maternal?

Los libros de diálogos suplen, de esta manera, lo que no facilita la enseñanza escolar, especialmente fundamentada en la gramática; pero además sirven de base para establecer una corriente metodológica basada en textos reales, extraídos del uso diario, representativos de la comunicación cotidiana.

7.1. *Los diálogos de Erasmo y Juan Luis Vives*

El arte de los “Vocabularios” o “Coloquios” fue utilizado por numerosos pedagogos desde inicios del siglo XVI. Erasmo, en 1518, publicó sus *Colloquia puerilia*, para enseñar latín. Con este librito pretende revitalizar la enseñanza de esta lengua, a través de la utilidad

que se aprecia en las conversaciones ordinarias propuestas en forma de diálogos.

Más importancia tienen los *Diálogos (Linguae latinae exercitatio)* de Juan Luis Vives. Esta obra aparece en 1538. La obra está pensada sobre todo para enseñar latín a los estudiantes. Pretende sustituir los textos medievales de introducción al latín como la *Doctrina mensae* o el *Floretus* o los textos del clásico Terencio. Pero, sobre todo, lo que pretende Vives es ofrecer un léxico latino nuevo para la nueva realidad que representa el Renacimiento. Esta adaptación léxica del latín a las nuevas casas, juegos, vestuario, comidas y costumbres se complementa con la difusión de una ideología nueva que se filtra entre los diversos personajes de la obra.

El centro del pensamiento de los *Diálogos* es la defensa de la nueva figura burguesa del hombre de letras laico en la sociedad renacentista. Ataca, especialmente, todos aquellos aspectos relacionados con la educación en la Edad Media. Podemos ver un ejemplo de estos *Diálogos* en el siguiente fragmento:

III. Cómo acompañar a los niños a la escuela

PADRE: Te traigo este hijo mío para que de animal lo conviertas en hombre.

FILÓPONO: Me esforzaré sin descanso en conseguirlo. Se hará. De una oveja se convertirá en un hombre, de una cosa inútil en otra buena y provechosa. No tengas ninguna duda de ello.

PADRE: ¿Cuánto vale la enseñanza?

FILÓPONO: Si el niño aprovecha bien será barato; si aprovecha poco será caro.

PADRE: Has hablado con agudeza y sabiduría, como siempre. Repartamos las preocupaciones y esfuerzos de este trabajo: tú enséñale sin descanso y yo compensaré bien tu labor.

La realidad que aparece es la de la vida cotidiana de Vives. Aparecen sus amigos y alumnos que encarnan a algunos de los personajes. También encontramos rápidas descripciones de las afueras de París (diálogo 9) o de Valencia (diálogo 22). En cambio, no aparecen referencias a la política contemporánea. Hay, sin embargo, una fugaz aparición de un grupo de soldados en el diálogo 9.

Pero el valor de la obra no es sólo costumbrista o el de ofrecernos pequeñas miniaturas flamencas de escenas cotidianas. También tiene una voluntad de estilo en la tradición del género del diálogo lucianesco, es-

colar y teatral. Sus personajes no son planos, sino que tienen minúsculas caracterizaciones: como la criada presumida del primer diálogo, que no le importa que la llamen de todo siempre que no la llamen fea. En los pasajes más didácticos utiliza el estilo y el lenguaje dialéctico de los diálogos platónicos, como por ejemplo en el diálogo penúltimo, “La educación”. Estas características aparecen ya señaladas en los títulos de los diálogos:

- I. Al levantarse por la mañana
- II. El primer saludo
- III. Como acompañar a los niños a la escuela
- IV. La ida a la escuela
- V. La lección
- VI. El regreso a casa y los juegos infantiles
- VII. La comida de los estudiantes
- VIII. La charla
- IX. El camino y el caballo
- X. La escritura
- XI. El vestido y el paseo de la mañana
- XII. La casa
- XIII. La escuela
- XIV. La habitación y el estudio nocturno
- XV. La cocina
- XVI. La sala del banquete
- XVII. El banquete
- XVIII. La embriaguez
- XIX. El palacio real
- XX. El príncipe niño
- XXI. El juego de cartas o de naipes
- XXII. Las leyes del juego. Diálogo vario de la ciudad de Valencia
- XXIII. El cuerpo exterior del hombre
- XXIV. La educación
- XXV. Los preceptos de la educación

7.2. *Los libros de diálogos en español - inglés*

El inglés es uno de los dos idiomas que aparecen tempranamente en los manuales bilingües, junto con el francés. Con toda seguridad, el intenso comercio existente entre los Países Bajos e Inglaterra fue un motivo suficiente para esa pronta aparición.

La segunda parte contiene un vocabulario bilingüe de palabras comunes y usuales en la comunicación diaria, con oraciones fundamenta-

les El primero de ellos se atribuye a William Caxton, que sale en 1483 con el título de *Tres bonne doctrine pour apprendre briefment françoys et anloys o Right good learnyng for to lerne shortly frenssh and englyssh*. Poco después, alrededor de 1498, un empleado de Caxton, Wynken de Worde, publica otro libro similar: *A lytell treatyse for to lerne Englysshe and Frensshe*. La diferencia fundamental que presenta este manual respecto a los *Colloquia*, es que los textos bilingües no se disponen en doble columna, sino en doble línea, alternando el inglés y el francés.

El español aparece casi cuarenta años después en *coloquios* bilingües: la citada anteriormente de 1551, *Vocabulario en quatro lenguas...* publicado por Bartolomé Grave en Lovaina. Sólo cuatro años más tarde encontramos en Inglaterra dos libritos ingleses impresos con la clara finalidad de ayudar a los ingleses a aprender español: *The Boke of Englysshe and Spanysse* (1554), basado en el *Septem Linguarum Latinae, Teutonicae, Gallicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, Almanicae dilucidissimus dictionarius*, publicado en Venecia (1548), y un segundo, encuadrado con el anterior en la copia que se conserva en el British Museum: *A very profitable boke to lerne the maner of redying, wrytyng & speaking English & Spanish. (Libro muy provechoso para saber la manera de leer y escreuir Angleis y Español)*, 1554. Por razones primero comerciales, luego políticas, la presencia de españoles en Inglaterra había ido en aumento desde el siglo XV. En el siglo XVI se incrementaron más las relaciones mútuas, especialmente las de carácter comercial, hasta tal punto que comenta Underhill, que a raíz del matrimonio de Felipe II y María Tudor, la presencia española en Inglaterra se incrementó de manera extraordinaria.

A raíz del matrimonio de Felipe II con María Tudor en Julio de 1554, se originó la necesidad de aprender mutuamente la lengua del consorte respectivo, con el fin de poder comunicarse. El idioma habitualmente estudiado y de moda en Inglaterra era el francés. Pero el caso de María Tudor era especial: como se había planeado su matrimonio con el emperador de España, era imprescindible que aprendiese también el español. El matrimonio real fue una excelente ocasión para que despertase el interés por aprender español. Así, en 1554, el mismo años que Felipe II viaja a Inglaterra para conocer a su futura esposa, aparece un libro de diálogos inglés – español: *A very profitable boke...*

Este libro carece de originalidad: es una traducción del *Vocabulare* de Berlainmont, en la edición de 1551. El librito consta de una primera parte:

En quatro capítulos, de los que los tres comprehenden ciertas hablas de personas a manera de colloquios. El primero ay un combite de diez que hablan, en el qual se contienen muchas maneras de hablar quotidianas de las quales usamos en tanto que comemos. El segundo enseña maneras de comprar y vender. El terçero muestra modos de llamar a los deudores. El quarto declara reglas de escrevir cartas y letras de obligaciones, pagas y contratos.

Son, por tanto, tres diálogos y una sección de modelos de cartas y documentos mercantiles y comerciales. Se utilizan en ellos los registros usuales y funcionales propios de cada situación o contexto, como se puede ver, por ejemplo, en un pasaje del segundo diálogo, para comprar y vender:

Catalina: Este día os desseo muy bueno, parienta comadre y a vuestas compañeras.

Margarita: Y yo también a vos parienta comadre.

C. A que vos tan de mañana por aca? Salís al ayre frío? Quanto ha que venistes?

M. Ahora antes de una hora casi.

C. Aueys vendido hoy mucho?

M. Que uiera vendido yo tan de mañana? Aun no he recebido las primicias de la estrena

Otro profesor de español en Inglaterra, William Stepney, contribuyó con nuevos materiales a la enseñanza del español dentro de la tradición de la enseñanza “conversacional”, que publicó en 1591 *The Spanish Schole-master. Containing seven dialogues, according to euery day in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed the true and perfect pronounciation of the Spanish tongue, toward the furtherance of all those which are desirous to learne the said tongue within this our Realme of England, Imprinted at London, 1591*.

El libro es casi totalmente bilingüe, inglés y español, exceptuando algunas secciones que aparecen sólo en español (dedicatoria, reglas de pronunciación y explicaciones gramaticales). Presenta pocas novedades: ni desde el punto de vista del contenido ofrece textos originales, ni desde el punto de vista de la metodología presenta variedades sobre lo que había sido hecho por otros. No ofrece originalidad. Las reglas de pronunciación parecen ser de Stepney, pero también puede que hayan sido copiadas de Del Corro y de Meurier. Todos los diálogos, excepto uno, el séptimo, están tomados del *Vocabulare* de Noël de Berlainmont. Las variantes que presentan son de escasa importancia si se compara los diá-

logos de Stepney con los cuatro de *A very profitable Boke*; y no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta que ambos libros utilizan la misma fuente:

EL PRIMER DIALOGO, SIENDO SOBRE EL LUNES: ENSEÑA A LOS CAMINANTES COMO AVIAN DE PREGUNTAR EL CAMINO DESDE VN LUGAR HASTA OTRO CON DIVERSAS PLATICAS.

EL SEGUNDO DIALOGO, SOBRE EL MARTES, TRATA DE MERCADERÍAS, Y NOS ENSEÑA A COMPRAR Y VENDER, CON OTRAS MUY BUENAS PLATICAS.

EL TERCERO DIALOGO, SIENDO SOBRE EL MIERCOLES: ES PARA COBRAR DEUDAS, CON OTRAS FAMILIARES PLATICAS.

EL CUARTO DIALOGO, SIENDO PARA EL IVEVES: ES PARA HABLAR A LA MESA, A LAS FIESTAS, Y A LOS BANQUETES. EL QUINTO DIALOGO, SIENDO EL VIERNES: NOS ENSEÑA PLATICAS FAMILIARES PARA VSAR EN EL MESON.

EL SEXTO DIALOGO, SIENDO SOBRE EL SABADO: ENSEÑA DIUERSAS PLATICAS PARA VSAR EN EL LEUANTAR:

Hola camarero, leuantemonos. No es tiempo de leuantar?

Que hora es?

Son las tres horas.

Han pasado las quatro horas: traed acá una lumbre, y encended el fuego, que podremos levantarnos.

Hola, mochacho, aueys llamado al moço de cámara?

Pienso que está sordo y que no me oye.

Llmaldo de una voz más fuerte, que no oye.

Heme aquí, Sr, que manda v.m.? aun no es de día. Bien puede v.m. aun dormir dos horas enteras, antes que será de día.

Vete, vete, encended el fuego, también nos quieres hazer tan perezosos, y tan buenos caseros como tú eres.

Enxugame la camisa para que me puedo leuantar, que tiempo es: quedase en su cama quien quisiera, quanto a mi tengo mucho que hazer: ado es el moço de caballos?

EL SEPTIMO DIALOGO, SIENDO SOBRE EL DOMINGO: NOS ENSEÑA LA PLATICA MÁS CONUENIENTE PARA VSAR QUANDO VAMOS A LA YGLESLIA.

Tras los diálogos siguen los refranes (en español e inglés), el Padrenuestro, los doce artículos de la fe, los diez mandamientos, las “gracias antes y después de comer”, los números, días de la semana, meses,

días de fiesta con sus nombres, las “sentencias dignas de ser leydas de todos los hombres, por las cuales pueden ser bien instruidos”, y un glosario ordenado por materias (“los quatro elementos, de los vientos, del infierno, de los siete pecados, de la tierra, montañas y valles, de tierras, de villas y ciudades, oficiales de una villa, de genero de linage por descendencia,...)

The Spanish Schole-master es una recopilación casi exhaustiva de materiales (textuales y léxicos) usuales en la época. Si a lo contenido se hubiese añadido una gramática —como parece ser que tuvo en mente el autor—, habría resultado un manual completo. A pesar de eso, la obra de Stepney tiene casi carácter “enciclopédico”.

Todavía dentro del siglo XVI, en 1599, se imprimieron los *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any Reader, by John Minsheu, Professor of Languages in London*. Estos diálogos pertenecen al segundo tipo, son de carácter literario.

Según Amado Alonso, Minsheu es un escritor de muy poco fiar y que gusta de plagiar sin escrúpulos. Parece que no era persona capaz y suficientemente inteligente para escribir por sí mismo la obra que dejó. La obra consta de varias partes:

- Un diccionario español-inglés e inglés-español, de 384 páginas.
- Una lista de palabras españolas contenidas en el anterior diccionario y que proceden del árabe.
- Una gramática del español: *A Spanish Grammar* (copiada de Percyvall, Meurier, Stepney, Miranda, Del Corro...).
- Una colección de 64 refranes, con una traducción al inglés.
- Una colección de siete diálogos.

Puede apreciarse la semejanza que existe entre esta obra de Minsheu y la de Stepney: ambas contienen elementos similares: ambas constituyen una recopilación de todos los materiales que solían usarse para aprender español.

Los diálogos constituyen un tema controvertido. Se han contabilizado más de 27 ediciones, hasta el siglo XVIII. Se cuestiona la posibilidad de que Minsheu no fuera el verdadero autor, porque no era hablante nativo de español y los diálogos que publicó sobresalen por su naturalidad y frescura. Minsheu se atiene parcialmente a la tradición existente: son siete los diálogos, los temas o títulos de cada uno de ellos son en parte idénticos a los de Berlainmont y el contenido es en ocasiones, al menos paralelo a los ya conocidos.

Por su calidad, por su estilo tan cuidado, ciertamente es posible pensar en la autoría de un español. La posible pista sobre el verdadero autor nos viene dada por el hecho de que estos mismos diálogos los recoge Oudin en 1608, en sus *Diálogos muy apazibles, escritos en lengua española y traducidos en francés*. Y posteriormente los vuelve a reproducir Juan de Luna, en sus *Diálogos familiares*, de 1619. Y más tarde el mismo Sobrino, Franciosini... De esta manera, los diálogos de Minsheu fueron transmitiéndose de generación en generación, con ligeros retoques y añadiduras y con la extendida creencia de que el verdadero autor era quien los publicaba en cada momento.

Martín Gamero sostiene que el autor debió ser don Alonso de Baeça, prisionero de los ingleses tras el desastre de la Armada. Don Alonso era compañero de prisión de don Pedro de Valdés y don Vasco de Sylva, quienes habían ayudado a Percyvall en la elaboración de la *Bibliotheca Hispanica*. Siguiendo la lógica de los hechos, Ungerer concluye que fue don Alonso quien realmente escribió los diálogos, habiéndose aprovechado Minsheu de ellos, atribuyéndoselos a sí mismo, sin más.

Los diálogos de Minsheu fueron escritos no pensando en alumnos extranjeros con dificultades y problemas lingüísticos concretos, sino más bien desarrollando aptitudes literarias y de entretenimiento. Y en verdad que su autor no lo hizo nada mal: son textos mucho más auténticos que los derivados de Berlaimont, pero necesariamente más restringidos en lo que se refiere a sus posibles usuarios.

El diálogo primero trata del “levantarse por la mañana”; el segundo, de “comprar y vender joyas y otras cosas”; el tercero, “de un combite entre cinco caballeros amigos”; el cuarto, “tratase en el de las cosas tocantes al camino, con muy graciosos dichos y chistes”; el quinto, “en el cual se contienen las ordinarias platicas que los pajes suelen tener unos con otros”; el sexto, “en el cual se tratan muchas cosas curiosas y de gusto; son los ingleses Egido y Guillermo, los españoles Diego y Alonso”, el séptimo, “entre un sargento y un cabo de esquadra, y un soldado, en el qual se trata de las cosas pertenecientes a la milicia, y de las calidades que debe tener un buen soldado, con muchos dichos graciosos y muchos cuentos”. La lectura de estos diálogos sorprende al lector en dos aspectos:

- Son diálogos de una alta calidad literaria.
- Los textos no parecen atenerse a las restricciones didácticas propias de los diálogos del momento.

A pesar de las semejanzas que presentan estos diálogos con los diálogos de Berlaimont, Minsheu introduce algunas novedades, aprecia-

bles, sobre todo, en la temática. Los cuatro primeros son iguales que los de Berlainmont, pero, a partir del Diálogo Quinto, es diferente.

La lectura y comparación de los diálogos de Minsheu y los de sus predecesores sugieren que estos últimos se atienen más estrictamente a fórmulas y frases útiles para la conversación. El punto de partida en la elaboración de estos diálogos es didáctico. Y el contenido, aunque responda a lo que suele ocurrir en la realidad, no es la transcripción de esa realidad, sino el resultado de abstraer lo que en ella suele apreciarse. Las expresiones utilizadas han sido seleccionadas y agrupadas para ofrecer al estudiante una recopilación lo más completa posible de lo que podría ser útil en tales ocasiones o situaciones.

De la preocupación didáctica dan fe muchos pasajes concretos, que no parecen sino recoger problemas y peculiaridades funcionales o gramaticales de una lengua para así ponerlas de relieve. Así, el *Diálogo Cuarto* de los *Diálogos* de Minsheu no comienza con saludos, preguntas sobre la salud,...sino con algo que realmente ocurre en la realidad de los hablantes de español. El señor que tiene criados, no se siente obligado a hacer los preparativos del viaje saludando, informándose sobre el estado de salud, tiempo, etc. Sencillamente pregunta "si ya tiene la mula preparada":

Diálogo cuarto, entre dos amigos llamados el uno Mora, el otro Aguilár y un moço de mulas y una Ventéra, trátanse en el de las cosas tocántes a el camíno con muy graciosos dichos y chístes:

M. Ola Pedro, havéis traído mi mula?

P. Señor, sí, aquí está mohína.

M. Mohína es nunca buena.

P. Por qué, Señor?

M. Porque ni mula mohína, ni moça marína, ni moço Pedro en cása, ni Abád por Vezíno, ni poyo a la puerta, no es bueno.

Con estos diálogos, se enriquece la tradición de los materiales conversacionales. Estos ganan en calidad literaria y en autenticidad, pero pierden en adecuación didáctica por acomodarse menos a la realidad de quienes comienzan a aprender español. Los aspectos pedagógicos están ausentes, exceptuando algunos detalles que no dejan de ser menores en el conjunto de la obra (como podían ser las reflexiones que se hacen sobre las maneras de saludar en inglés y español). Esta ha sido la constante más señalada en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera: los elaborados por extranjeros han sido hechos teniendo en cuenta las necesidades reales y prácticas de quienes desean apren-

der este idioma partiendo de la lengua materna, mientras que los elaborados por españoles han sobresalido por una mejor y más cuidada (incluso literaria) calidad en el uso de la lengua o en la enunciación de las reglas que la gobiernan, pero sin tener en cuenta las necesidades y condicionamientos de los estudiantes extranjeros que iban a utilizarlos. Estas características se hacen patentes a lo largo de los diálogos de Minsheu.

7.3. *Los “coloquios familiares” de Gabriel Meurier*

Meurier, profesor de lenguas en los Países Bajos, debió de conocer muy bien los *Vocabulare* de Berlainmont y la difusión que estaban teniendo en la enseñanza de lenguas. En 1568 publica él también unos *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron fasta agora, para qualquiera qualidad de personas desseosas de saber hablar y escribir Español y Francés, Anvers, 1568*.

En estos diálogos llama la atención el hecho de que el número no se reduce a siete, sino que asciende a 30, enunciados como *Capítulo 1, Capítulo 2, ...* (v. “Características de los diálogos”). Sigue manteniéndose el carácter funcional y práctico del lenguaje presentado. Su concentración en el área de los negocios y del comercio demuestra que Meurier trata de atender las necesidades e intereses de quienes estudian español o francés en una ciudad eminentemente comercial, como era Amberes; resulta así un libro de los que se denominan “para fines especiales o específicos”.

Al igual que ocurría con los diálogos de Minsheu, los *Coloquios* de Meurier presentan una escasa utilidad para la comunicación. Introduce numerosos proverbios, que constituyen una notable dificultad para la utilización y aplicación del libro en la enseñanza a extranjeros.

8. Conclusión

El uso del “método conversacional” y de los libros de diálogos en la enseñanza de idiomas no es algo de hace dos días. Este método ya se empleaba en la enseñanza del griego y del latín, junto con el método tradicional o gramatical. A lo largo de los siglos ambos métodos han ido evolucionando y hoy día es el primero el que está teniendo más auge en el terreno educativo orientado hacia la adquisición de una segunda lengua.

Un momento importante en el proceso de “maduración” y consolidación del método conversacional fue el siglo XVI, donde, debido a las

relaciones políticas, comerciales, etc. entre algunos de los países más importantes de Europa, se extendió la enseñanza de lenguas a través de la conversación y el diálogo. En este terreno destacaron figuras como las de Erasmo, Juan Luis Vives, Berlainmont, Stepney o Minsheu, que escribieron algunas obras destinadas a este fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURLAND, Caroline B. 1919, “The Spanish Schoole – master ande the polyglot derivatives of Noel de Berlainmont’s *Vocabulare*”, *Revue Hispanique* 81, 283-318.
- CASTRO y QUESADA. 1922, *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez.
- CID, Jesús A., “Leve introducción a unos diálogos hispano – ingleses”, [en línea], http://cvc.cervantes.es/obref/dialogos_minsheu/introduccion.cvc.cervantes.es/obref/dialogos_minsheu/presentacion.htm.
- FERRERAS, Jaqueline. 2002, *Los diálogos humanísticos del siglo XVI en lengua castellana*, Murcia, Universidad.
- GÓMEZ ASENCIO, José J. (ed.). 2001, *Antiguas Gramáticas del Castellano*, Madrid, Fundación Histórica Tavera (Clásicos Tavera, Serie VIII: Lingüística y antecedentes literarios de la Península Ibérica, vol. 1, nº 63) [CD ROM].
- GÓMEZ, Jesús.1988, *El diálogo en el Renacimiento español*, Madrid, Cátedra.
- MEURIER, Gabriel. 1563, *Communications familiares non moins próprios...*, Anvers, Chez Pierre de Keerberghe sus le cernitiere Nostre Dame, al la Croix d’or.
- MINSHEU, J. 1599, *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English*, Imprinted at London by Edm. Bollifant.
- MOLINER, María.1983, *Diccionario de uso del español*, 2 vols., Madrid, Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1969, *Diccionario de autoridades*, 3 vols., Madrid, Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid.
- ROTTERDAM, Erasmo de. 1690. *Des Erasmi Roterodami colloquia familiaria*, Dublini, typis Andreae Crooke, regis typographi in vinco vulgo dicto Copperalley.
- SÁNCHEZ, A.1987, “Renaissance methodologies for teaching spanish as a foreign language”, *Histoire, Épistémologie, Langage* IX -2: 41-60.

- SÁNCHEZ, A., “Libro muy prouechoso para saber la manera de leer, escrevir y hablar Ángleis, y Español. De los primeros libros de diálogos y conversación para aprender lenguas vulgares”, *Estudios Románicos*, 5º: 1265-1282, *Homenaje a Luis Rubio*, Murcia, Universidad.
- SÁNCHEZ, A.1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL, *Historiografía de la Lingüística Española*.
- SÁNCHEZ, A. 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- VIVES, Juan Luis. 1988, *Diálogos y otros escritos*, Barcelona, Planeta.

Resumen:

Durante los siglos XVI y XVII, las lenguas clásicas, el latín y el griego, se aprendían a través de la gramática. Pero, posteriormente, debido a los constantes intercambios económicos y culturales entre países como España, Inglaterra, Francia o Países Bajos, surgió la necesidad de enseñar las lenguas de una forma más directa. De ahí que empezara a emplearse el método conversacional, es decir, los diálogos. Autores destacados en la elaboración de libros de diálogos fueron Noël de Berlaimont, Juan Luís Vives, William Stepney, John Minsheu o Gabriel Meurier, entre otros.

Summary:

During the 16th and 17th centuries, classic languages, Latin and Greek, were learnt studying their grammars. But, later, because of the constant economic and cultural interchanges between countries like Spain, England, France or the Netherlands, it appeared the necessity of teaching languages by a more direct way. Therefore, it started to be used the conversational method, that is, the dialogues. Important authors dedicated to produce dialogues' books were Noël de Berlaimont, Juan Luís Vives, William Stepney, John Minsheu or Gabriel Meurier, among others.

Aproximación sincrónica a la nomenclatura francés-español del diccionario de Hornkens (1599)

DIANA ESTEBA RAMOS
Universidad de Málaga

MARIE-HÉLÈNE MAUX PIOVANO
Université de Strasbourg

En 1599 se publicó en Bruselas el *Recueil de dictionnaires françoys, espaignolz et latins*, diccionario trilingüe monodireccional francés-español-latín. Se trata de la primera obra lexicográfica de cierto volumen que pone en contraste las dos lenguas modernas francesa y española. Recordaremos, a modo de introducción, las palabras de R. Verdonk, que afirmaba que “[*Le Recueil* est] en effet [le] premier véritable dictionnaire français-espagnol” (Verdonk 1992: 10).

Como suele pasar en el contexto de las publicaciones destinadas al aprendizaje de las lenguas modernas en el Siglo de Oro, Hornkens publica su diccionario en un momento propicio para las ventas: la boda del Archiduque de Austria Alberto con su prima Clara Eugenia¹. Como los recién casados venían a vivir a la Corte de Flandes, Hornkens supone que los “Estrangeros” que los seguirían serían muy numerosos y que necesitarían conocer las dos lenguas modernas recopiladas.

[...] fui forçado de tomar la pluma pareciendome tambien por otra parte, que en ningun otro tiempo podria ser mas provechosa y necessaria una semejante obra; que en este del summo felice, y afortunado Casamiento de V. A. para que los Estrangeros (de los cuales no podra dexar de ser muy usitada y frequentada esta celebre y amplissima Corte) por este medio puedan valer y aprovechar se por saber estos lenguajes. (Al serenissimo muy alto y poderoso señor Alberto..., fol. + 2)

Tal afirmación no deja de interrogarnos: ¿quiénes son aquellos extranjeros a los que se alude? Dicho de otro modo, ¿cuál es el público

¹ Isabel Clara Eugenia era la hija de Felipe II, mientras que Alberto era el hijo del emperador Maximiliano, hermano de Carlos Quinto. Después de la muerte de Felipe II, Isabel y Alberto heredaron el gobierno de los Países Bajos españoles (1598-1621).

receptor? Más allá de las afirmaciones del autor en las partes liminares, el estudio de la organización de las nomenclaturas, de su contenido y de las relaciones que podemos establecer entre ellas debería ayudarnos a contestar a estas preguntas. Una vez identificado el público, el análisis de las dos nomenclaturas francesa y española a través de dos muestras seleccionadas nos permitirá evaluar en qué medida el diccionario podía alcanzar sus objetivos didácticos. Nos situamos, pues, en una perspectiva sincrónica y consideramos el *Recueil* en su globalidad, tal como lo leía el público de finales del siglo XVI. Esto significa que aunque queda muy claro que tanto la estructura como el contenido del diccionario se pueden explicar fácilmente por el estudio de las fuentes de Hornkens haciendo un análisis diacrónico, nos situamos en el punto de vista de la recepción y lo que nos interesa es el impacto que pudo tener la obra en el público de la época. La cuestión que queremos examinar es la de la eficacia didáctica del *Recueil* para los locutores del francés lengua materna o lengua segunda de la época.

1. Organización del diccionario

La organización macroestructural del *Recueil* es muy sencilla: cada página se divide en tres columnas que presentan de izquierda a derecha las nomenclaturas francesa, española y latina. Como mostraron G. Colón, R. Verdonk y B. Lépinette, las entradas del *Recueil* vienen directamente del diccionario francés-latín de Robert Estienne. B. Lépinette (2001: 113-114) muestra incluso que el flamenco debió de consultar precisamente la edición de 1573 aumentada por Nicot. Hornkens ha repartido dentro de dos columnas la nomenclatura francesa y la nomenclatura latina, y ha insertado una columna intermedia que da los equivalentes en español. La nomenclatura española se diferencia porque está escrita en bastardillas.

Esta presentación macroestructural simplificada en extremo aproxima más el *Recueil* a un repertorio políglota como los de Calepino o de Berlaumont que al diccionario de Estienne. Además, solo la parte francesa está clasificada según el orden alfabético, por lo menos aproximativo. Dado que el volumen del diccionario es demasiado importante para que se pueda leer in extenso (consta de unas 554 páginas)², solo podía consultarse puntualmente, buscando una entrada particular. Por consi-

² Trabajamos a partir del ejemplar de la BNF que encontramos en la base de datos digitalizada de Gallica, consultando además el ejemplar de la Bibliothèque Nationale et Universitaire de Strasbourg (Cd 103 26). Comparamos las dos edicio-

guiente, se puede sacar la conclusión de que la única lengua de entrada posible era el francés. Esto implicaba que el público destinatario fuera francófono, ya fuera el francés la lengua materna o la lengua segunda. De todas formas, el punto de partida es una nomenclatura francesa, y parece imposible afirmar que Hornkens pretendiera dirigirse a unos hispanófonos. Los “extrangeros” de la carta introductoria no podían ser los nobles del séquito español de los nuevos gobernadores de Flandes, sino unos flamencos que querían medrar en la Corte aprovechándose de las circunstancias: cuando Hornkens, que era también flamenco, se vale de la palabra “extrangeros”, adopta el punto de vista del destinatario de su obra, esto es, del Archiduque Alberto.

Tratándose de una obra didáctica, cabe ahora cuestionar la eficacia potencial del diccionario. Por eso vamos a interesarnos por el material lexicográfico repertoriado, estudiando las nomenclaturas francesa y española a partir de dos muestras que hemos elegido de manera aleatoria, que incluyen las 173 entradas de *Beau* hasta *qui besogne fort* y las 182 de *de peu trop* hasta *pinceter*.

2. Nomenclatura de entrada

2.1. *Presentación y clasificación de las entradas*

2.1.1. *Cuestiones (tipo)gráficas*

Lo primero que llama la atención es la falta de coherencia en la presentación formal de las entradas: si bien todas están imprimidas en escritura redonda, el uso de las mayúsculas es perfectamente aleatorio. Las entradas no se pueden distinguir de las subentradas y las mayúsculas no sirven para indicar las entradas principales (*entrées-vedettes*). En la sección estudiada vemos que, si bien la mayúscula aparece en *Beau*, *Bellot* o *Beauté*, en cambio no se puso en *Beaucoup*, *Bec* o *Beccard*, que tendrían que considerarse como entradas principales (véase la tabla 1). Tampoco parecen desempeñar este papel los pocos casos de los espacios tipográficos que se encuentran a lo largo de la nomenclatura.

nes que son estrictamente idénticas. La página 150 no aparece en la versión digitalizada del ejemplar de la Biblioteca Nacional Francesa: se trata de una página que en el ejemplar de Estrasburgo contiene un error de impresión. Hemos consultado el texto desde el que se hizo la digitalización de la BNF y el error es idéntico al de la BNUS, por lo que la ausencia de la página en la versión electrónica se deberá seguramente a un error informático.

La identificación de la entrada principal constituye una primera dificultad para manejar el diccionario. De la misma manera, aunque esto no afecta demasiado a la consulta, resulta muchas veces incoherente la puntuación que concluye cada entrada, ya que aparecen unas comas inesperadas (*sans beauté*).

Esta mezcla indiscriminada de entradas y de subentradas subraya aún más su naturaleza heterogénea. En efecto, todo aparece en un mismo plano: las entradas sencillas, las entradas complejas, las entradas sintagmáticas y las frases completas que deberían constituir unos ejemplos ilustrativos, de haberse aplicado unos criterios lexicográficos más elaborados.

2.1.2. Ruptura del orden alfabético

Además, a pesar de los esfuerzos del autor, no se respeta el orden alfabético de modo riguroso, incluso para las entradas principales. Así, por ejemplo, *Besogne* está repertoriado después de *Besoin*³; Las palabras compuestas y los diminutivos, como *Beau-père* y *Bellot* parecen

1	Beau, ou bel.	lindo, hermoso.	pulcher, formosus, speciosus.
2	<i>assez bel homme.</i>	hombre assaz lindo.	pulchellus.
3	<i>tout beau.</i>	passo, poco a poco, quedo.	modeste, sedatim, lentè.
4	<i>bel homme, & gratieux.</i>	lindo y gracioso varon.	venerius, lepidus, bellus home.
5	<i>fort beau.</i>	muy lindo, hermoso.	pulcher, perdecorus.
6	<i>fort beau de visage.</i>	muy lindo rostro.	vultus, aspectus venustus.
7	beau pere.	suegro.	socer.
8	belle mere.	suegra.	socrus
9	beau frere.	cuñado.	Levir.
10	belle soeur.	cuñada.	Glos.
11	Bellot.	hermosito.	bellatulus, bellulus.
12	Beauté.	hermosura, beldad.	decor, species, pulchritudo, forma.

Tabla 1

³ No es una excepción en la lexicografía de los siglos XVI y XVII. T. R. Wooldridge nota lo mismo para el *DAF* de 1694. (<http://www.chass.utoronto.ca>).

implícitamente clasificados como subentradas, que dependen de una entrada principal que sería *Beau*, pero que resultan bastante difíciles de encontrar para el lector⁴.

Las entradas sintagmáticas presentan aún más problemas, ya que su identificación exige que el lector se remita a la entrada principal —que, como vimos, no se distingue de las demás— y que vaya siguiendo la lectura hasta la siguiente. Por una parte, nada le garantiza que vaya a encontrar el sintagma que está buscando y, por otra parte, tiene que examinar la lista entera de las subentradas. Incluso se encuentran casos en los que se recopila un sintagma que no tiene ninguna relación con la entrada sobreentendida, cuya presencia es una herencia del *Dictionnaire françois-latin* de R. Estienne.

137	bernage.	acompañamiento.	comitatus,us.
138	le bernage de la chasse.	seguida de caçadores.	venaticus comitatus.
139	l'equippage des veneurs.	pertrechos de la çaça.	apparatus venaticum.

Tabla 2

La presencia del sintagma *l'equippage des veneurs* se justifica diacrónicamente por la fuente de Hornkens: en el tratamiento de “Bernage”, *le Dictionnaire françois-latin* de R. Estienne aumentado por Nicot explica que el *bernage de la chasse* es un sinónimo de *l'equippage des veneurs*.

Entradas como esta, cuya presencia solo se explicaba por la técnica de elaboración del diccionario (Estienne invirtió su propio diccionario latín-francés y trasformó en entradas unos sintagmas que formaban parte en realidad de la lengua de salida, y Hornkens copió a Estienne sin distancia crítica), parecen poco pertinentes a nivel sincrónico. De manera más puntual, se puede decir lo mismo de las frases enteras que se insertan regularmente, aunque no son muy numerosas⁵.

Según las muestras analizadas, el estudio de la macroestructura nos lleva a la conclusión de que, al menos en un 40% de las entradas, el diccionario de Hornkens no se podía consultar como obra lexicográfica clasificada alfabéticamente. ¿Será esto una condena definitiva de la obra?

⁴ Utilizamos la negrita para las entradas que tendrían que ser las entradas principales y la cursiva para las entradas sintagmáticas que dependen de BEAU.

⁵ Entre las dos muestras, solo entresacamos 12 entre 355 entradas.

Esta pregunta nos lleva a interesarnos por contenido semántico de las entradas.

2.2. *Adecuación entre las nomenclaturas propuestas y las necesidades de comunicación del público*

2.2.1. *Las entradas sencillas*

Desgraciadamente, el análisis de los campos semánticos no aboga a favor del *Recueil*. En las dos muestras está sobrerrepresentado el campo léxico del mundo natural, incluyéndose en él casi la mitad de los entradas sencillas repertoriadas (41 de 113 en la primera muestra y 61 de 94 en la segunda). Ahora bien, si el público destinatario lo componían los nobles flamencos que querían medrar en la corte, según nuestra hipótesis, es legítimo preguntarse en qué contexto de comunicación les servía una competencia en el campo ornitológico como suponía el manejo de las palabras *becfigue*, *becquebo*, o *berichot*, e incluso de animales más conocidos como la *beccasse* o el *pigeon*. Y si se descarta la hipótesis de que aquellos nobles se dedicaban a pescar en los torrentes ¿para qué podía serles útil una *philadière*, aparte de para coger des *bechets*, *des berlins* o *des beccards*? Y todo esto en medio de hierbas de todas clases, que sirven para comer, adornar o curar —así como *le bec de cicoigne*, *la peucedane*, *les phaseoles* y *les piennes*—, y de algunos mamíferos. La mayoría de estos términos ya no forma parte del léxico del locutor francófono actual.

No parece pues preocuparle mucho al autor la definición de las necesidades de comunicación del público destinatario. Entre las entradas sencillas, se puede temer que muchas, como las que acabamos de presentar, no sean pertinentes. Cabe añadir que la utilización no crítica de Estienne-Nicot acarrea la presencia en el *Recueil* de unos términos de origen picardo⁶ que es completamente improductiva. Estienne-Nicot indica claramente que la entrada *Bequebo* que acabamos de citar es una palabra picarda, pero esta indicación desaparece en Hornkens. Además, se encuentran algunas entradas de origen oscuro que no aparecen en ningún otro diccionario, salvo a veces en Oudin quien copió a Hornkens algunos años más tarde. Citemos *beccusse*, *algarade* traducido por *alboroto*, *tumulto*, *belsebus*, genero de moscas o por fin *berlaff*, herida fea.

⁶ R. Estienne y J. Nicot recopilan cierto número de palabras picardas por considerarse en el siglo XVI que el francés de esta zona era particularmente elaborado.

Quizás estas voces indocumentadas sean términos específicos del francés hablado en Flandes, y en este caso podía tener un interés para el lector. Pero su presencia contribuye a crear la impresión de que el *Recueil* no es un diccionario del francés corriente.

2.2.2. *Las entradas sintagmáticas y las frases completas*

Como se ha apuntado, para encontrar una entrada compleja en el *Recueil* el lector tenía que leer un fragmento entero del diccionario a partir del lema que debería ser la entrada principal. No se trata, pues, del proceso convencional de la consulta de una obra lexicográfica alfabética. Sin embargo, avanzamos la hipótesis de que en este proceso se encuentra el mayor interés de la obra de Hornkens desde el punto de vista de la comunicación.

Las entradas sintagmáticas son a menudo unas colocaciones, y contrariamente a lo que dijimos para las entradas sencillas, resultan ser de uso frecuente en la comunicación cotidiana. Volviendo a las entradas que corresponden a *Beauté* y *Beaucoup*, llama la atención el hecho de que la frecuencia de su utilización es elevada en las conversaciones de cada día. Así, no carece de interés para un extranjero aprender cómo expresar en español los adverbios que permiten graduar un adjetivo para matizar una apreciación, como en *assez bel homme*, *fort beau ou beaucoup plus hardi*.

La demostración convence aún más cuando se examinan las frases de las muestras. Solo tenemos 12 en total, pero son eficaces desde el punto de vista del español lengua extranjera.

Dentro de la perspectiva del estudio de una lengua extranjera, cabe subrayar la variedad modal de las expresiones propuestas, ya que los dos modos más utilizados en un contexto de comunicación, el indicativo y el imperativo, están presentes en las frases. Pasa lo mismo para los tiempos, predominando el presente al que hay que añadir una ocurrencia de futuro y una de pretérito imperfecto. Aunque sea involuntariamente, se da aquí la posibilidad de una aportación sintáctica, siempre que la traducción sea correcta, lo que se estudiará en la tercera parte. Se nota también que diferentes tipos de frases están presentes: afirmativo, interrogativo e imperativo. Aunque las frases incluidas por Hornkens no son demasiadas, su eficacia didáctica potencial es innegable.

Con respecto al uso pragmático de dichas frases, todas son expresiones fijas, o por lo menos pueden considerarse como rutinizadas, y están condicionadas por el contexto de comunicación. *Je suis berlué* debía de

27	le bec se monstre.	salese le el pico.	eminet rostrum
81	Je m'en vay un belitre.	voy hecho un picaro.	mihi ad manticam res redit.
117	je suis tout bercé de cela.	muy trillado lo tengo.	pernotum mihi est.
135	je suis berlué.	por el veer poco.	mihi caligans oculi.
141	tu seras berné.	tu saldras manteado.	Ibis ab excusso missus in astra sago.
154	nous avons besong [sic]de vostre faict.	tenemos necesidad de vuestra ayuda.	axilio [sic] vestra nobis opus est,
155	qu'est-il tant de besoing ?	para que tanto negocio ?	quid opus est multis ?
156	il en fait besoing d'autant.	tanto es menester.	tantumdem est opus.
157	qu'en estoit-il besoing ?	de que servia ?	quid enim attinuit ?
160	descoure [sic] nous toute la besongne	dezidnos lo todo.	rem nobis facias palam,
10	il couste fort peu.	cuesto muy poco.	Vilissimé conflat,
17	tout le peuple contradict.	todos lo contradizen.	Theatra tota reclamant,

Tabla 3

expresar la sorpresa; *tu seras berné* puede entenderse como una amenaza general o un aviso; mientras que *il couste fort peu* o *descoure* [sic] *nous toute la besongne* serían comentarios o exhortaciones corrientes.

3. Nomenclatura de salida

Para realizar esta primera aproximación sincrónica al *Recueil* se hace necesario también estudiar algunas características de la nomenclatura española. Se ha dicho que esta nomenclatura española podría ser original de Hornkens, fruto de su propio conocimiento del castellano, ya que había pasado un periodo en la corte española gracias al cual podría traducir las unidades léxicas bien desde la nomenclatura francesa, bien desde la latina. La posible consulta de algunos nativos de su entorno en Flandes

también podría tenerse en cuenta. En cualquier caso, se trataría del primer cotejo importante que se hace del francés y del español, lo que sin duda conlleva un mérito que es necesario reconocer.

A pesar de ello, el hecho de que algunas de las equivalencias que se establecen entre las lenguas no sean del todo exactas puede restar utilidad al repertorio que estamos estudiando. Hemos distinguido dentro de estas traducciones no operativas varios tipos.

- a. En primer lugar, equivalencias simplificadas en la nomenclatura española: en este caso, se recoge un solo significante castellano en relación con la entrada francesa cuando el significante francés debería corresponderse con dos significantes diversos en español. Esto ocurre con *pieton*, “peatón” y “pie pequeño”, traducidos solo con este último sentido, simplificando las dos entradas que incluía *Nicot*.
- b. En segundo lugar, hemos distinguido las equivalencias poco frecuentes en español o indocumentadas, es decir casos en los que la voz española aparece poco o nada representada en el estado de lengua de la época o incluso posterior. Es lo que ocurre con *phaseoles ou phasioles herbe*, cuya correspondencia española es *idem, judíos*⁷, cuando lo esperable habría sido *judía*⁸. Por otro lado, la influencia de la lengua francesa desde su voz *brochet* puede estar detrás de la denominación *brochote pesce* para el lucio, que solo hemos podido documentar en un diccionario del castellano XIX⁹.

⁷ Con frecuencia, Hornkens recurre a la utilización de la voz *idem* para indicar términos equivalentes en francés y español. En la introducción de la obra explicó el propio autor el funcionamiento de este recurso, relacionándolo con las voces terminadas en *-tion* (que cambia a *-ción* en español) y *-sion*. No obstante, es general en todo el repertorio su aparición en otros contextos, como el que acabamos de presentar, en el que los significantes para el español y el francés son próximos pero no idénticos.

⁸ Para Corominas, una de las posibles etimologías de la voz derivaría de la voz referida a la legumbre *judía*, dado que este alimento no permanece en el agua sino que salta constantemente al ser cocido, como si de una persona de religión judía se tratara evitando ser bautizado. Podría ser esta la explicación de la aparición del nombre masculino, por otro lado, el mismo género que tiene *faséolo* en español.

⁹ Solo Castro en 1852 indica que Sumarán en su *Tesoro* señala que *brochote* es el pez que se llama lucio.

- c. Equivalencias por explicaciones hiperonímicas en español. En otras ocasiones, a pesar de existir un término para la traducción en español, Hornkens recurre a una explicación de la entrada francesa. Es el caso de la *pedra toba*, que aparece caracterizada como *pedra sosa y blanda*: ha recurrido en este ejemplo a un hiperónimo caracterizado con dos adjetivos. No obstante, se encuentran también equivalencias con el simple hiperónimo, como en el caso de *berlin*, en español *pece* (cuando aparece en la entrada *berlin*) o *estraño pece* (en la entrada *berdin* ou *berlin*). No identifican tampoco ningún referente la traducción de *ped d'aloüette herbe* en la nomenclatura española (*cierta planta*) y en la latina (*herba species*), o la inclusión del sintagma *cierta yerua amarilla* para la entrada *piment*¹⁰, que no sería además una justa traducción del latín, *botrys*, que en francés debería haberse correspondido con *armoise*, en español *artemisa*, *abrótano*.
- d. Equivalencias con errores sintácticos o morfológicos. Finalmente, ciertas incorrecciones de carácter sintáctico o morfológico se documentan en la nomenclatura española, relacionadas con errores de concordancia nominal (*peu de parolles* traducido como *poco palabras*) o verbal (*il couste fort peu* traducido como *cuesto muy poco*).

Todas estas entradas de la nomenclatura española muestran un dominio parcial de esta lengua que sin duda repercutiría negativamente en los lectores de la obra. De hecho, algunas de las equivalencias no son en absoluto operativas para la persona que consultara el repertorio lexicográfico: nos referimos especialmente a la introducción de hiperónimos en la parte castellana.

3.1. *Aportaciones culturales*

A pesar de todas estas limitaciones en la confrontación de las lenguas, el texto de Hornkens tiene un especial valor por la entrada que da a términos culturales, frases fijadas y enunciados comunicativos, cercanos a la realidad del lector de la obra.

¹⁰ Piment toma el sentido moderno a partir del español *pimiento* (1664) y hasta la fecha tenía el significado de “bálsamo, épice odoriférante”, y designaba en particular una bebida hecha de vino, especias y miel (1080-s-XVI). Véase Rey (2000).

3.1.1. *Términos culturales*

En el caso de los términos culturales, nos referimos a realidades propias de cada una de las lenguas (y en definitiva, de cada una de las sociedades) que encuentran una difícil equivalencia en el paso a otra lengua, lo que exige del redactor un esfuerzo que le lleva a recurrir a diferentes tipos de explicaciones, precisiones o traducciones aproximativas en la cultura meta. Ello es frecuente en el caso de las monedas: así ocurre con *befant*, que en la nomenclatura española no solo aparece como *turquezca* sino que se indica que es una dobla de oro; *bysantin ou besan d'or* encuentra su equivalencia en *dobla de Oro, zequy Turquesco*; también *obole* aparece confrontado a *maravedía, baxa meaja*.

No obstante, Hornkens también simplifica entradas de este carácter incluyendo una simple equivalencia término por término, entendiendo ambas unidades como completamente equiparables. En la muestra con la que hemos trabajado tenemos la medida de áridos *picotin*, para cuya traducción simplemente se añade el castellano *celemín*, tratando ambas unidades como elementos completamente transferibles¹¹.

3.1.2. *Frases fijadas*

El tratamiento de las unidades del discurso repetido, que han sido previamente descritas desde la nomenclatura de entrada, puede presentar también complicaciones en la traducción. Hornkens acierta recurriendo a diferentes mecanismos con el fin de aproximar lo más posible otro tipo de elementos marcadamente culturales. Así, en algunos casos recurre a una explicación del significado en español, como en *attacher au pilori*, “poner a la vergüenza”. En otras entradas presenta una explicación del significado en español en la que, además, se incluyen referencias al contexto de utilización de la expresión, como es el caso de *croque la pie, bon pion, pialiller*, que se registra como término de la jerga de los borrachos¹². Hornkens aquí proporciona una importante marca de

¹¹ Sin embargo, en vocabularios bilingües posteriores como el de Oudin se señala que el *celemín* es una medida *qui peut tenir environ un demy boisseau, c'est proprement le picotin, boisselet, corbillon*. De hecho, incluso cuando esta voz aparece como ejemplo de un aspecto morfológico en una gramática, aparece en ocasiones más concretada que en nuestro texto, como es el caso de la gramática de Charpentier, aparecida en Francia solo unos años antes, donde junto a *celemín* se lee que es *la mesure qui vaut environ un tiers moins qu'un boisseau*.

¹² Por la voracidad de la urraca, en torno a 1450 se documenta en francés la forma desusada *croquer la pie, boire beaucoup* (s.v. *pie*). Hoy queda presente en

carácter sociolingüístico que debe tener en cuenta el usuario hispanófono. Finalmente, recurre también a una expresión fijada que se perciba como equivalente en español, como es el caso de *chercher cinq pieds en un mouton*, traducido como *buscar cinco pies al gato*. En este caso, además, Hornkens prescinde de la segunda parte de la construcción recogida por Nicot, *où il n'y en a que quatre*. Lo mismo ocurre en *je suis tout bercé de cela*, cuyo sentido figurado aparece justo en el siglo XVI en francés, y encuentra su traducción en *muy trillado lo tengo*.

3.1.3. Enunciados comunicativos

Nicot, en un sistema mejor organizado en entradas y subentradas, se había permitido incluir un buen número de frases en la microestructura del diccionario reducidas en número en Hornkens¹³. Queremos destacar, desde el punto de vista de la recepción y la traducción, que no siempre se trata de equivalentes literales en francés y español, y aquí reside el gran acierto del flamenco, puesto que parece perseguirse una finalidad comunicativa antes que una traducción exacta, lo que conlleva ciertas adaptaciones léxicas y morfológicas. Este sería el caso de *descoure nous toute la besongne*, en el que, por un lado, un tratamiento de segunda persona en francés se traslada a la forma *vos* en español, *dezidnos lo todo*. Sin duda, el traductor, fuera quien fuera, debía conocer que desde mitad del siglo XVI *vos* y *tú* se hacen sinónimos en el tratamiento de confianza, y por ello realizó ciertos cambios en la traducción. Además, por otro lado, no solo se hace una adaptación morfológica en la equivalencia, sino también léxica, puesto que no se traducen todas las unidades que aparecen en la nomenclatura francesa (*besongne* no encuentra traducción) y se buscan sinónimos discursivos (*decir* en lugar de *descubrir*).

Todas estas frases, aun estando un poco escondidas en el repertorio, podrían ser de gran utilidad para la conversación, ya que muchas de ellas parecen integrarse en este género, como muestra el frecuente recurso al interlocutor y al emisor a través de pronombres personales y formas ver-

las hablas regionales francesas, por lo que posiblemente estemos, una vez más, ante un dialectalismo. El *Robert Historique* reza: “Des locutions comme [...] *croquer la pie* “boire beaucoup” sont sorties d’usage, mais cette idée reste vivante dans les parlars régionaux”.

¹³ Véase la tabla 3 para el repertorio de unidades encontradas en los fragmentos analizados.

bales: *Este mal me ha venido; Sano a tu parecer; No decís mal; Es este pues tu parecer?; quédate, para; tenemos necesidad de vuestra ayuda*¹⁴.

4. Conclusión

El mayor mérito del *Recueil* de Hornkens es, sin duda alguna, su existencia misma; esto es, que sea la primera obra lexicográfica que pone en contraste el francés y el español a la que se pueda otorgar el nombre de diccionario. Este artículo ha intentado mostrar que solo se podía utilizar a partir de la nomenclatura francesa y, aún así, no pocas dificultades debería sortear el usuario francófono del *Recueil*. En relación con la macroestructura, la asistematicidad tipográfica y la elección de un desmesurado número de entradas relacionadas con el campo léxico de la naturaleza no facilitarían la tarea del lector. En cuanto a la nomenclatura de salida, ciertas inexactitudes en las equivalencias, especialmente el recurso a hiperónimos, tampoco mostrarían de manera eficaz el contraste entre las dos lenguas.

Sin embargo, parece que, si se considera el texto dentro del género de las obras didácticas que se proponían enseñar el español a los francófonos, se arroja una nueva luz a las magras nomenclaturas recopiladas por el flamenco. En efecto, parece que pudieron cobrar un valor comunicativo del que el lector podía sacar provecho: nos referimos a los términos culturales, a las frases fijadas y la inclusión de enunciados. Los elementos culturales, tales como monedas o medidas, tienen cabida en la macroestructura y suelen encontrar en la micro-estructura una explicación aproximativa que supone un contraste entre las lenguas y, a su vez, las sociedades enfrentadas. Por otra parte, el hecho de que algunas de las frases fijadas aparezcan traducidas con explicaciones de uso o incluso a través de una lexicalización en español, aproxima también definitivamente los entornos comunicativos de los hablantes. Finalmente, las frases recogidas, si bien son mucho menos frecuentes que en Nicot, están muy relacionadas con el género conversacional en el que los interlocutores aparecen reflejados en el texto a través de procedimientos defécticos.

¹⁴ Sin duda, la importante presencia de estos pronombres y formas verbales merece un estudio detenido que podría ser de gran utilidad para la historia de la evolución de las formas de tratamiento en español: se trata de un periodo crucial de cambios en este sistema de la lengua muy vinculado a aspectos pragmáticos que especialmente en textos como éste, que presentan contextos medianamente extensos y traducciones a otra lengua, pueden ser analizados.

El valor del *Recueil* traspasa con mucho el texto en sí: el *Recueil* fue el punto de partida de la lexicografía franco-española, ya que tanto Palet en 1604 como Oudin en 1607 encontraron en la obra de su predecesor un provechoso material.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- CHARPENTIER, N. 1596, *Parfaicte Methode povr entendre, escrire, et parler la langue Espagnole diuisée en deux parties*, Paris, chez Lucas Breyel, au Pallais, en la gallerie par où on va à la Chancellerie.
- COROMINAS, Joan y José Antonio PASCUAL 1980-1991, *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos. 6 vols.
- ESTIENNE, Robert. 1599, *Dictionnaire françoys-latin auquel les mots Françoys, avec les manieres d'user d'iceux sont tourneés en latin [...], Reveu et augmenté du tiers par le moyen des divers escripts de M. Nicot [...]*, imprimerie de Gaspar de Hus.
- HORNKENS, Henricus. 1599, *Recueil de dictionnaires Françoys, Espagnols et Latins*, Bruxelles, Rutger Vulpus.
- NICOT, Jean. 1606, *Thresor de la langue françoise [...]*, Paris, David Douceur. (Consultado a través de Gallica).
- LOUDIN, César. 1607, *Tesoro de las dos lenguas española y francesa [...]*, Paris, Marc Orry, 1607. Ejemplar digitalizado de la Universidad de Tours.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe. DVD.
- REY, A (dir), 2000. *Le Robert, Dictionnaire Historique de la Langue Française*, Paris, Le Robert.

Fuentes secundarias

- COLÓN, Germán. 1956, “A propos du Tesoro lexicográfico de M. Gili Gaya [...]”, *Zeitschrift für romanische Philologie* 75: 387-388.
- COOPER, Louis. 1962a, “Plagiarism in Spanish Dictionaries of the XVIth and XVIIth Centuries”, *Hispania* 45: 717-720.
- COOPER, Louis. 1962b. “El *Recueil* de Hornkens y los diccionarios de Palet y Oudin”, *Nueva Revista de Filología Hispánica* XVI: 297-328.
- LÉPINETTE, Brigitte. 2001. *El francés y el español en contraste y en contacto (siglos XV-XVII)*, Valencia, Universitat de València.

- NIEDEREHE, Hans-Josef. 1987. "Les dictionnaires franco-espagnols jusqu'en 1880", *Historiographia Linguistica* IX-2: 13-26.
- VERDONK, Robert. 1992. "La dette de César Oudin envers le *Recueil* de H. Hornkens et ses conséquences pour la lexicographie espagnole du XVII^e siècle", *Linguistique hispanique*: 9-23.

Resumen:

El Recueil de Dictionnaires Francoys, Espaignolz et Latins de Henricus Hornkens, publicado en Bruselas en 1599, es analizado en este artículo partiendo de la aportación fundamental de diversos estudios de carácter diacrónico que ya se han ocupado de él. No obstante, frente a estos, adoptamos una perspectiva sincrónica de análisis de la obra como instrumento pedagógico al servicio de los interesados en aprender el castellano. Por ello, partimos de la consideración del Recueil como obra didáctica cuya meta era enseñar el español a los francófonos que vivían en Flandes.

Abstract:

Recueil de Dictionnaires Francoys, Espaignolz et Latins by Henricus Hornkens, published in Brussels in 1599, is analyzed in this article beginning with the fundamental contribution of various studies of diachronic character that these studies have already addressed. Nevertheless, in light of these studies, we adopt a synchronic perspective of the analysis of the work as a pedagogical instrument to help those interested in learning Spanish. Therefore, we start with a consideration of Recueil as a didactic work whose aim was to teach Spanish to the Francophones that lived in Flanders.

Un método de italiano en la Castilla de fines del siglo XVI

JORDI CANALS PIÑAS

Università degli Studi di Trento

El zamorano Francisco Trenado de Ayllón es el autor de la primera gramática de lengua italiana destinada a hispanófonos de la que se tiene noticia (Silvestri 2001). En fecha de 26 de julio de 1595, don Luis de Salazar da licencia regia para que se proceda a la impresión de esta *Arte muy curiosa por la qual se enseña muy de rayz el entender y hablar la lengua italiana* (1596). Y allí, ya en las primeras líneas, se hace eco de la necesidad que sentía el autor para contribuir con su obra al aleccionamiento lingüístico de los funcionarios del Estado que por exigencias de oficio se desplazaban a la península italiana: “atento que [el *Arte*] era muy útil y necessario para los vireyes, embaxadores y otros nuestros ministros, que imbiávamos a los negocios y cosas tocantes a nuestro real servicio a los Estados de Italia, nos pedistes y suplicastes fuésemos servido de os mandar dar licencia” [3r]. Se intentaba con ello colmar una laguna editorial y satisfacer una demanda generalizada, si hemos de juzgar por las palabras del mismo Trenado en su *Prólogo* al lector: “Sabiendo yo, curioso lector, quán deseada es de entender en España la lengua italiana [...] y viendo la falta que avía de reglas y preceptos para aprenderla, no quise perdonar a este nuevo trabajo” [6r].

Tal obra es la prosecución de la tarea a la que el erudito de Villalpando, según declara en dicho prólogo, acababa de poner término poco tiempo antes: la traducción y exégesis del *Canzoniere* (*C*) de Petrarca. Fue éste un proyecto ambicioso que, para su desesperación, no llegó jamás a imprimirse por más que a fines de 1595 el texto ya había quedado listo para la tipografía (Canals 2007). Trenado juzga ambas tareas como complementarias, pues “sirviendo esta *Arte* de la verdadera theórica y viniendo luego el lector a la práctica, leyendo aquellas rimas, se hallará con estas dos cosas tan señor de aquella lengua como de la propria que tenemos por uso” [6v]. Un principio didáctico de cuya efi-

cacia no duda, pues lo define “el más derecho camino y más claro modo de quantos es possible darse para intelligencia de una lengua estrangera” [6v]. A la necesidad de conjugar el estudio teórico de las reglas lingüísticas con la práctica (fundamentalmente con la lectura de textos, aunque no excluye Trenado la interacción oral que era el obvio instrumento de adquisición de una lengua extranjera [vid. Sánchez Pérez (1992: 10-11, 18-23 y 55-74)], vuelve en otro momento del libro, aclarando que en el fondo no se trata sino de aplicar al estudio de una lengua viva la metodología con la que se imparten las tradicionales enseñanzas de latín:

el ir estudiando estas reglas y leyendo en libros italianos ha de ser todo uno, como acostumbra los muchachos a estudiar la gramática latina, que después de la theórica y preceptos luego vienen a la práctica y al uso de los preceptos dados, leyendo libros y exercitando los dichos preceptos, pues hablándola y leyéndola se aprende qualquiera lengua [24r].

Con todo ello aspiraba a hacer frente a una exigencia cultural de los españoles cultos de su tiempo que al parecer se mostraban deseosos, según escribe en el mismo prólogo, de “entender” dicha lengua “por lo mucho *que* en ella está escrito”, hasta el punto de que la excelencia de las letras italianas se empareja a la del acervo y producción en latín¹. Desde el principio, por tanto, Trenado se propone como objetivo el de hacer que los eruditos hispanos pudieran por lo menos adquirir una competencia pasiva de la lengua extranjera. Estadio de aprendizaje al que el discente podrá llegar con plena autonomía y sin necesidad de contar con el auxilio de maestros (“cada uno de por sí, sin tener necesidad de maestro, podrá entenderla [la lengua italiana] con facilidad” [6v-7r]), bastándole con tener para ello al alcance de la mano la traducción *ad verbum* del *Canzoniere* petrarquesco. Una competencia pasiva que Trenado se atreve incluso a garantizar en un mínimo lapso de tiempo: “que si para estudiar la Gramática Latina se gastan tres y quatro años, en muy po-

¹ Podría ser un recuerdo de las páginas iniciales del *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de las Casas (1570), quien advierte en la dedicatoria a don Antonio de Guzmán que las letras italianas son las herederas de la tradición helénica y latina: “de manera que los que carecen de otras lenguas, podrán con sola esta valerse bien para gozar largamente de todas las facultades que en ella hallarán; y los que las saben, verán cosas tan nuevas y peregrinas, que recibirán grande gusto y entera satisfacción”.

cos días *que* se gasten en esto entenderán y gozarán con gran gusto la suavidad y excellencia desta lengua” [24r].

Por lo demás el *Arte* es un instrumento didáctico que conjuga la eficacia con el placer que deriva de tal lectura, de acuerdo con la consabida preceptiva horaciana²: “será parte para *que* hagan exercitar al lector con mucho gusto en el uso de entenderla, siendo la materia de estas rimas tan alta y de *tan* admirables conceptos que la dulçura y suavidad con que los irá gozando el entendimiento le hará savidor de aquella lengua, no con trabajo sino con deleite” [7r].

§ 1. Aprender una lengua extranjera sobre todo implica para Trenado la capacidad de adquirir la mayor cantidad posible de léxico. Al respecto es consciente de la ventaja que supone para el hablante castellano el aprendizaje de una lengua próxima (“el lector tendrá ya sabida la quarta parte desta lengua por la propria nuestra” [17v]), sin que en cambio parezca mostrarse demasiado prevenido ante los riesgos que deberá afrontar el discente a causa precisamente de dicha afinidad léxica³. Aunque declara que no es su “intento enseñar aquí el italiano por el latín, sino el italiano por el castellano” [13v], se da de todos modos por supuesto en el alumno un buen dominio de la lengua latina, la cual facilitará a través de un necesario análisis contrastivo la comprensión de una parte consistente del léxico italiano y que acostumbra a reflejar con mayor transparencia que en castellano su origen: “tiene *aquella lengua* [parte] de la latina, la qual quien huviere estudiado el latín la sabrá con más facilidad” [17v]. De ahí que se recurra a tablas en las que se disponen en tres

² A los preceptos pedagógicos de Quintiliano y Horacio apela de modo explícito en fol. 12r.

³ Se diría, de hecho, que el desafío de los falsos amigos le resulta desconocido; por más que en el glosario final, Trenado da cabida a algunas de las anfibologías que derivan de palabras con idéntica ortografía (aunque con distinta realización fonética) en ambas lenguas: s.v. *ancho(r)*. Más sensible se muestra a los falsos amigos el lexicógrafo Sebastián de Covarrubias, quien en su *Tesoro de la lengua castellana* (1611) una que otra vez se hará eco de los equívocos a los que puede inducir la existencia de voces homófonas u homógrafas en ambas lenguas (así s.v. *cazo*). Trenado muestra curiosidad por aquellos sustantivos italianos polisémicos cuyas distintas acepciones se corresponden en español con más de una palabra; así s.v. *legno* [44r]: “Esto es navío, o leña, o madero”. Su conocimiento no excesivamente profundo del italiano le hace con todo incurrir en errores de bulto: establece por ejemplo equivalencia entre *a caso* (‘por casualidad’) y el adverbio español *acaso* [18r].

columnas las equivalencias de la voz castellana con el italiano y el latín cuando ilustra los casos [10v-11r], aborda el paradigma verbal del verbo *ser* [13r-v]⁴ o bien da muestras de léxico italiano de derivación latina [19r-v].

Trenado induce a sacar partido de las afinidades entre las lenguas indicando estrategias de comprensión del texto aun en aquellas ocasiones en las que el léxico puede resultar opaco para un hispanófono, el cual se verá obligado a activar mecanismos compensatorios que partan de la comprensión global y del auxilio del contexto. Aconseja para ello, en un primer momento, identificar las palabras que ya conoce, o cuyo significado intuye y le resulta comprensible (dada la respectiva semejanza con el español o con el latín), para sacar partido y de ese modo proceder acto seguido “por conjetura” [20r-v]. Si ello no bastara, siempre le quedará al lector el recurso de acudir al diccionario bilingüe de Cristóbal de las Casas⁵; teniendo conciencia Trenado de las limitaciones de esta obra (sólo se admite su utilidad “al principio” [20v] del aprendizaje), no excluye que se deban asimismo consultar diccionarios monolingües en lengua italiana “por estar en ellos más estendida su claridad”⁶ [20v].

§ 1.1. El argumento con el que el autor del *Arte* estimula una y otra vez al aprendizaje del italiano, apelando al reclamo de su facilidad (cf. 6v-7r, 8r, 24r), no ciega con todo a Trenado, el cual pone ocasionalmente en guardia al discente al advertirle de la existencia de un nutrido

⁴ Desiste en cambio de la comparación con el latín para la ilustración de la conjugación del verbo *amare* → *amar*, para lo que se ciñe en tal caso tan sólo al italiano [14r-17r]. Ejemplifica la conjugación con los tiempos principales del modo indicativo [14r-15r], del *optativo* (con *ojalá*) [15r-16r], dando además cabida a las formas del imperativo [15r], de los infinitivos presente, pasado y futuro [16r-v], así como de las formas propias de la construcción pasiva [16v-17r].

⁵ Del *Vocabulario* hubo innumerables reediciones, tanto en España como en Italia (Lope Blanch 1988: XVI-XVII). Las equivalencias castellanas que dará en Glosario proceden en parte de dicho diccionario (así también para las correspondencias más inusitadas, como las que se dan s.v. *brillare*: “saltar de gozo”, *capechio*: “pezón de teta”, etc.), tal como observó ya Eva Muñoz Raya quien resalta de todos modos algunas vistosas divergencias (1996: 16).

⁶ En ningún lugar de *Arte* remite a autoridades lexicográficas del italiano. A lo largo del siglo XVI abundan los diccionarios en los que se recogen los escollos léxicos de las Tres Coronas, como es el caso de Francesco Alunno en la *Fabrica del mondo* (1546). Continúa siendo de utilidad el exhaustivo artículo de Olivieri (1942), que puede actualizarse con la más sintética aproximación de Della Valle (1993).

grupo de voces para las que ni la lengua materna castellana ni su conocimiento del latín le valdrán de asidero. En tal caso el alumno deberá “poner algún trabajo en estudiarla con el uso de la leyenda [: ‘lectura’] de diversos libros y muy curiosos que hay en aquella lengua, con que está enriquecida en su tanto no menos que la latina, antes si digo más no pienso que yerro, pues en ella está casi pasado todo lo que hay en la latina” [18r], con lo que de paso alardea ante el lector de tener tanta familiaridad con las letras en lengua vulgar italiana como la que demuestra asimismo tener respecto a la correspondiente tradición lexicográfica⁷.

De las diversas categorías gramaticales de la lengua italiana, Trenado pone en guardia al discente respecto a la dificultad que entraña la memorización y uso correcto de las *partes indeclinables* o *partecillas* (= *partichelas* ← *particelle*), denominación con la que se alude a las palabras forma y que se remonta a los tratadistas italianos. Es de hecho Pietro Bembo, en sus *Prose della volgar lingua* (1525), el autor que por vez primera emplea dicha denominación para referirse a las formas gramaticales que “per casi, o per numeri, o per generi non si torcono” (2001: 121 [§ 3.8.11]). Para Trenado son tales *partecillas*, a las que considera como “lo que más oscurece aquella lengua” [8r] y aun “lo más dificultoso” [12r], un escollo gramatical cuyo dificultad de uso y adquisición deriva de polivalencia sintáctica: “siendo como son tan equívocas y varias en sus significaciones, así como el lector lo verá” [12r]. Dada su complejidad y acentuada polisemia, ha previsto en el *Arte* un apartado, que encabeza con el epígrafe “De las partes indeclinables y de sus varios significados” [21r-24v], y donde hallan cabida las equivalencias italianas de: adverbios de lugar y tiempo, conjunciones concesivas y adversativas, conectores causales-consecutivos y hasta pronombres indefinidos. Las recoge en estas pocas páginas, para que “con más facilidad puedan ser halladas a la mano y tomadas de memoria para usar dellas en la leyenda con su verdadero significado” [21r]. Tal como anticipa en las líneas iniciales de la sección mencionada, Trenado las ilustrará en su

⁷ Remite con relativa frecuencia al humanista Antonio de Nebrija y a su *Gramática castellana* (10r y 12v), pero a ninguno de los tratadistas italianos de Edad Moderna, por más que sospechamos una cierta familiaridad con Pietro Bembo. Se jacta de conocer las obras lexicográficas del italiano, pero no recuerda la gramática contrastiva que publicó GIOVANNI MARIO ALESSANDRI D’URBINO: *Il paragone della lingua toscana e castigliana* (1560). Para una visión de conjunto de los textos al alcance de cualquier humanista de la época, remitimos a Patota (1993).

Declaración o glosario razonado de voces italianas [30v-51v] con citas de autoridades que contribuyen a contextualizar tales *partecillas* facilitando así su comprensión: “para esso al cabo dellas va puesto un exemplo para entender, quando se lee una cláusula, lo que allí quiere significar aquella parte indeclinable que tiene tantos significados” [21r].

Aclarar tales palabras forma es el objetivo principal del *Arte*, mientras que otros aspectos (entre los que recuerda de manera explícita la adquisición de léxico y la correcta pronunciación de la lengua italiana) podrán aprenderse “con la práctica y lección del Petrarcha y de la traducción que yo hago en castellano correspondiente al dicho texto” [12v].

§ 1.2. Otra de las grandes dificultades estriba, a su entender, en la mayor riqueza léxica del italiano que destaca por la copiosidad de voces equivalentes: *giorno* – *dì* (que ilustra en el Glosario con C 2.2 y 3.1) [27v]; *uscigniuolo* – *ruscigniuolo* – *luscigniuolo* – *ruscignuolo* [28r]. Es una riqueza que atribuye en otros casos a la fragmentación lingüística del italiano, que es fenómeno que de todos modos advierte también en el área lingüística del español: “[procede la copiosidad de vocablos] de la diversidad de maneras de hablar en diversas provincias de Italia (como en España)” [28r]⁸. Aún más a la singularidad de una lengua lírica para cuyo ejercicio se cuenta con mayor margen de licencia de la que puedan permitirse los poetas hispanos [28r]. En este apartado tienen asimismo cabida las formas que siente como propias del lenguaje poético (“son del verso” [27v]), lo que ejemplifica con el indefinido *niun(o)* frente al prosaico *nessun(o)* [27v]⁹. Al respecto ya unas páginas antes, al aproximarse a las *partecillas*, Trenado ha abordado una de las peculiaridades de la lengua poética italiana, la cual propicia formas apocopadas por las que el zamorano siente una especial curiosidad: “siendo regla general en esta lengua que todas las palabras acaven en una de las cinco letras vocales, los poetas usando de la licencia poética quitan de ordinario la última vocal por abreviar las syllabas” [21r-v].

⁸ La acusada fragmentación dialectal de la lengua italiana llama poderosamente la atención de Trenado, quien da asimismo en su *Declaración* final testimonios de la diversa realización fonética según las regiones (s.v. *acento* y *ambascia*).

⁹ BEMBO escribe: “et è niuno et nullo; che vagliono spesse volte quanto quelle non solo nelle prese; che l’hanno per loro domestiche et famigliari molto; ma alle volte anchora nel verso” (2001: 163-164 [§ 3.24.15]). Para una visión de conjunto sobre las particularidades de la lengua poética italiana remitimos a Serianni (2001).

§ 2.1. Pese a que cuanto expone apunta sobre todo a dotar de una competencia pasiva al discente (importa sobre todo que entienda cuanto lea), Trenado aborda de manera exhaustiva las singularidades fonéticas del italiano [28r-51v]. Habida cuenta de que el autor emprendió su tarea pensando también en quienes se hallaban en territorio italiano desempeñando cargos burocráticos al servicio del Imperio, se diría que hay conciencia de que el destinatario ha de ser también capaz de por lo menos leer en voz alta y con la debida corrección un texto escrito en aquella lengua extranjera. Para lograr este objetivo se vale de un glosario de voces que incluye en la *Declaración* [31r-51v] que requerirán una atención especial por parte del discente hispano. En este apartado final las *partecillas* se contextualizan con versos de Petrarca¹⁰, que es la autoridad lingüística italiana preeminente, y de los que a menudo proporciona asimismo el sentido global en castellano del verso en el que se inserta la voz que comenta, con lo que de paso incita al lector a pequeños desafíos de traducción. Así, pues, una obra que nace con un sentido utilitarista recurre a autoridades que respaldan el uso de la lengua poética de más de dos siglos antes. Por añadidura adopta modelos toscanos, por más que defiende la supremacía de la lengua que se habla en Roma “donde como corte universal es de creer que se habla lo mejor de toda Italia” [33v]¹¹.

Trenado extrae las citas fundamentalmente del *Canzoniere*, la obra magna de la poesía en vulgar del aretino, de la que proceden los siguientes lugares: C 11.1-2 (s.v. *vi* [§ 2: 50r]), 11.6 (s.v. *c'* [37r]), 16.12 (s.v. *vo* [§ 1: 50r]), 21.1 (s.v. *o* [§ 4: 46r]), 26.1-2 (s.v. *da* [§ 1: 37v]), 26.7 (s.v. *di* [§ 2: 38r]), 31.7 (s.v. *ch'* [36v]), 31.9 (s.v. *l'* [43r]), 38.1 (s.v. *è* [§ 1: 39r]), 59.15-17 (s.v. [§ 2: 50r]), 71.81 (s.v. *vi* [49v-50r]), 74.5 (s.v. *a* [§ 3: 31v]), 76.5 (s.v. *ne* [§ 3: 45r-v]), 87.1 (s.v. *si* [§ 4: 48r-v]), 108.4 (s.v. *a* [§ 2: 31v]), 119.31 (s.v. *o* [§ 3: 46r]), 123.4 (s.v. *a* [§ 3: 31v]), 131.1-3 (s.v. *il* [§ 1: 42v]), 131.2-3 (s.v. *al* [§ 3: 32r-v]), 132.1 (s.v. *è* [§ 2: 39r; v.q. 52v]), 141.3 (s.v. *ne* [§ 2: 45r]), 150.5-6 (s.v. *di* [§

¹⁰ Son testimoniales las citas de otras autoridades literarias a las que da cabida en el *Arte*. Al abordar la exclamación retórica (s.v. *o* [§ 7: 46r]), remite a un pasaje del *Decameron* de Boccaccio: “O se noi ingravidissimo, come andrebbe il fatto?” (Terza giornata: § 1); con dos lugares de la *Divina Commedia* de Dante se ilustra asimismo el pronombre exclamativo *o* (s.v. [§ 5: 46r]: *Purg.* 1.8) y el uso de la preposición *da* en sintagmas de valor temporal (s.v. *da* [§ 3: 37v]: *Par.* 32.32-33).

¹¹ Silvestri (2001: 22) lo interpreta como una deformación de quien vive inmerso en una sociedad que se caracteriza por un acentuado centralismo con un patrón lingüístico cortesano.

1: 38r]), 151.5 (s.v. *ne* [§ 1: 45r]), 151.13 (s.v. *a* [§ 2: 31r-v]), 176.3 (s.v. *c'* [37r]), 177.3 (s.v. *c'* [37r]), 191.1 (s.v. *si* [§ 2: 48r]), 213.1 (s.v. *a* [§ 1: 31r]), 214.16 (s.v. *a* [§ 2: 31r-v]), 219.7 (s.v. *al* [§ 1: 32r]), 244.1 (s.v. *il* [§ 2: 42v] y s.v. *il* [§ 3: 42v-43r]), 274.1 (s.v. *o* [§ 1: 45v]), 296.1 (s.v. *i* [§ 2: 42r-v]), 306.7-8 (s.v. *al* [§ 2: 32r]), 319.1 (s.v. *i* [§ 1: 42r]), 336.1 (s.v. *è* [§ 3: 39v] y s.v. *v'* [50r-v]), 343.1-2 (s.v. *a* [§ 3: 31v]), 343.2-3 (s.v. *al* [§ 2: 32r]), 344.14 (s.v. *e* [38v]), 345.9 (s.v. [et] [39v-40r]), 348.1-2 (s.v. *da* [§ 2: 37v]), 349.1 (s.v. *è* [§ 1: 39r]) y 349.1-2 (s.v. *o* [§ 2: 45v-46r]).

Muy pocas son en proporción las citas que ha extrapolado de los *Trionfi*, derivando la mayor parte de ellas de *Triumphus Cupidinis*: 1.55-56 (s.v. *si* [§ 3: 48r]), 3.46 (s.v. *ve* [§ 1: 49v])¹², 3.154 (s.v. *si* [§ 1: 47v]) y 3.155-156 (s.v. *se* [48r]). Hay remites puntuales a *Triumphus Mortis* 1.85-86 (s.v. *ve* [§ 3: 49v]) y a *Triumphus Temporis* 49 (s.v. *li* [§ 2: 43v-44r])¹³.

§ 2.2. Son muy escasos los enunciados en italiano con los que Trenado se aparta del registro poético y aspira en cambio a documentar el uso de la lengua cotidiana. Un registro con el que el humanista zamorano no parece estar excesivamente familiarizado y que nos hace sospechar que no debieron de ser muchos los contactos con interlocutores de lengua materna italiana o los viajes que pudo haber emprendido a Italia, por más que en la parte expositiva del manuscrito donde se recoge la traducción del *Canzoniere*, es posible espigar el recuerdo de estancias en Roma y en Génova (Canals 2007: 64, n. 8).

Algunos de estos sintagmas remiten al consabido repertorio de ejemplos con los que en los textos didácticos se ilustran particularidades gramaticales u ortotipográficas. A ellas recurre sobre todo en un apartado final que dedica a las características del acento gráfico en italiano, como cuando advierte que la tilde permite discriminar formas verbales de pretérito (siendo palabras oxítonas terminadas en vocal), frente a las de presente: [Et] *indi se ne andò* → *y de allí se fue* [52r], frente a *Io me ne ando a piacere* → *yo me voy a placer* [52r]; o bien destacar la presencia del acento gráfico en palabras monosílabas (como en *In questo ò in quello* [52v]). Censura, por el contrario, la ausencia en italiano de la marca de la tilde para distinguir palabras proparoxítonas, lo que en su opinión dificulta a discentes hispanos la lectura correcta: *Gli huomini*

¹² Por añadidura con errónea lectura del verso.

¹³ Con lectura, en este caso, distinta a la canónica.

amano → *Los hombres aman* [53r]. Para aclaración de características de la morfología italiana, ilustra el paradigma de los pronombres personales con la oración *Ve le donerò volentieri* (s.v. *ve* [§ 2: 49v]), que reproduce de manera aproximada uno de los ejemplos que aporta Bembo al aproximarse también a dicha categoría gramatical (2001: 148 [§ 3.19.12]). En los casos restantes (*Non sempre che quel gentil uomo parla, intendiate che dice il vero* → *No siempre quando aquel cavallero habla, ente[n]dáys que dize la verdad* [23v-24r]; *Era giunto à salvamento* → Ø [52v]) pudo haber extrapolado citas de otras lecturas en italiano.

§ 3. Por más que desde el principio el *Arte* se plantea como objetivo el de abordar las características gramaticales de la lengua italiana en sus distintos aspectos y facilitar el aprendizaje de la lengua por parte de discentes de lengua materna hispana, el interés prevalente de Trenado se decanta al final por aclarar los escollos ortográficos y la correspondiente pronunciación del italiano. Algo que sobre todo se hace patente en la “Declaración por la orden del abecedario de todas la difficultades que se ofrecen en la lengua italiana, así para la pronunciación como para las abreviaturas y diversos significados que se encierran en una sola letra y en otras palabras” [30v-51v]. Facilita al respecto numerosos ejemplos con los que aclara el respectivo valor fonético de las grafías, muchas de las cuales contrastan con el uso del español escrito de la época.

Pese a que las notas en las que se aproxima a la grafía del italiano constituyen uno de los fundamentos del libro, no muestra excesivo rigor: advierte el distinto valor fonético de la grafía (v) según la posición, pero nada dice con respecto al uso de la (b). Por lo que se refiere a las grafías (x) / (y), hace notar su inexistencia en la lengua italiana, donde tan sólo registra la primera en la transcripción de algunos nombres de origen helénico (*Xenophonte*, *Xerges* y *Xanto*), que por lo demás se prefiere por lo general escribir con (s) por más que deja constancia de la tendencia opuesta (escribir *extremo* por el más habitual *estremo*), lo cual es un rasgo culto que confía pueda desaparecer también de la escritura del castellano. Trenado hace asimismo gran hincapié en el valor fonético de las grafías italianas de consonante doble, coincidiendo así también con uno de los apartados clave de la introducción de Cristóbal de las Casas en su *Vocabulario*¹⁴.

¹⁴ Ya Muñoz Raya (1996: 11-12) advirtió las coincidencias entre el *Arte* de Trenado y el paratexto de la obra lexicográfica de Cristóbal de las Casas. Del *Vo-*

En las páginas del *Arte* se abordan, por lo demás, aspectos de morfología básica como son: el paradigma de los artículos determinados en italiano [42r-43v], prestando atención a la forma *lo* que clasifica erróneamente como forma de género neutro [9r y 44r]; las conjunciones copulativas [38v, 45r], disyuntivas [46r] y condicionales [48r]; los pronombres personales de función sujeto [9v, 39r-40r, 42r-v, 49v-51r] y los reflexivos [47v]; los pronombres indefinidos [9v, 20r]; los pronombres de relativo [36v]; los pronombres exclamativos, aunque limitándose en este caso a anotaciones varias sobre el pronombre exclamativo por antonomasia en textos poéticos *O* → *Oh* [45v-46v]. Las categorías a las que se presta mayor espacio son los adverbios [18r-v, 19v-20r, 33r, 43r-v, 47r, 48r-v]¹⁵ y las preposiciones [31v-32v, 37v-38r, 42v-43r, 45r]. También al paradigma verbal, del que se llegan incluso a dar tablas comparadas entre las formas latinas, italiana y castellana [13r-13v] o por lo menos entre las dos lenguas romances [14r-17r]; a lo que agrega Trenado algunas consideraciones formales sobre los verbos copulativos [13r-v y 39r-v] o particularidades sobre formas verbales apocopadas [49v-50r]. Da entrada a anotaciones sobre el partitivo [45r-v] y las formas del locativo [49v-50v], que como es sabido crea particulares dificultades a los hispanófonos. Apenas, en cambio, dedica espacio a los conectores [19v y 36v-37r], palabras forma de primordial importancia para dar sustento lógico al discurso. De hecho la sensación que se tiene es, en general, la de que Trenado pasa por alto aspectos lingüísticos primordiales y que se centra en contrapartida en cuestiones ortotipográficas, revelando asimismo un interés desproporcionado por aclarar palabras homógrafas.

cabulario derivan la mayor parte de lemas inventariados por Trenado con muy escasas adiciones: *acubiare*, *bazeza*, *dechinare*, *fiocaggio*, *legno*: “leño o madero” [44r] y *umbroso*. En algún caso hay *copia verborum* respecto a la equivalencia que daba Casas (s.v. *agraciata*, *allungare*, *incognito*, *mendico*, *peculiare*, *raguaglio* y *zanciatore*); otras veces hay en cambio simplificación de las correspondencias (s.v. *capitare*, *fanciullo*, *femina*, *ghiaccio*, *pesce*, *rapina*, *vaglio*). Las variantes que registramos respecto a la fuente lexicográfica son las siguientes: s.v. *accadere*, *ancilla*, *anticaglia*, *bacino*, *dileggiare*, *dispagliare*, *facetia*, *franchezza*, *guercio*, *incrocchiare*, *lagnare*, *nemichevole*, *palese*, *presidio*, *remoto*, *vacheta* y *vacile*. Dejamos constancia asimismo de algunas variantes respecto a los lemas del *Vocabulario*: *ancilla* ← *ancella*, *basciare* ← *bacciare*, *bisogno* ← *bisogna*, *ciusma* ← *ciurma* (vid. Muñoz Raya 1996: 18), *gingiva* ← *gingive*, *marinaro* ← *marinaio*, *mezo giorno* ← *mezo di* y *scolaro* ← *scolare*.

¹⁵ Con algún error de envergadura, como al registrar una hipotética forma adverbial italiana *tampoco* → *tampoco* entre las palabras afines en ambas lenguas [18v].

§ 4. Para Trenado el aprendizaje de una lengua corre parejo al proceso de adquisición de léxico, de ahí que en su tratado revista un papel de importancia. En lo lexemático, y considerando tanto la *Declaración final* (161 entradas) como las voces diseminadas en el resto del libro (40 entradas), advertimos que el predominio nominal es absoluto (141 lemas sustantivos [70,1%]), a lo que siguen los adjetivos (32 lemas [15,9 %]) y las formas verbales (28 lemas [13,9 %])¹⁶. Un caudal léxico que se facilita sin ningún tipo de sistema, aunque podemos agrupar en torno a tres grandes campos semánticos primordiales: el individuo (101 lemas [50,2 %]), la sociedad (68 lemas [33,8 %]) y el entorno (32 lemas [15,9 %]).

§ 4.1. El léxico que Trenado selecciona da prioridad al componente corpóreo del ser humano [12,9 %]. Interesa la enumeración de algunas de las partes del cuerpo y la constitución física del individuo, a lo que se agrega una lista de adjetivos con los que se facilita la descripción del individuo. Se da entrada a una sintética lista de alteraciones físicas y psíquicas, así como de las reacciones del organismo frente a determinados estímulos (cf. *gaticciole* → *cozquillas* [41v]¹⁷, *piacere* → *placer* [19r] y *sbadagliare* → *bocezar* [48v]).

Puesto que la curiosidad lingüística de Trenado se vincula a la opera magna del aretino, no sorprende que un consistente grupo léxico [9,4 %] gravite en la órbita de manifestación de los sentimientos, tanto por lo que respecta a las acciones (cf. *amare* → *amar* [en paradigma de la conjugación: 14r-17r], *basciare* → *besar* [35r], *brillare* → *saltar de gozo* [35r], *dileggiare* → *burlar / escarnecer* [19v], *gabbare* → *engañar / burlar* [20r], *lagnare* → *quexar* [20r], *obedire* → *obedecer* [19r], *[r]increscere* → *tener enojo o fastidio* [47v] y [*scuotere* →] *scosso* → *sacudido*¹⁸: s.v. *ambascia* [34v]) como a los estados que provocan en

¹⁶ En este cómputo no se consideran las *partecillas*. Advertimos que los porcentajes que proporciona Muñoz Raya (1996: 15-16) se refieren exclusivamente a la *Declaración final*.

¹⁷ Muñoz Raya (1996: 19), que maneja el *Vocabulario* de Cristóbal de las Casas en su edición de 1587, postula una corrección de Trenado a la equivalencia con un extraño *cosbuillas* que se registra en la mencionada obra lexicográfica. Advertimos que en la edición *princeps* sevillana del *Vocabulario* se imprimió correctamente como *cosquillas*.

¹⁸ Trenado desconoce el valor de tal participio con la acepción con la que lo emplea Petrarca. En su traducción vierte C 23.137-138 “y ansí quedo echo boz sa-

el individuo (cf. *ambascia* → *fastidio* [34r], *baseza* → *vileza* [*que uno haze*]: s.v. *la b.* [44r], *felicità* → *felicidad*: s.v. *acento* [33r], *impacien-
cia* [sic]¹⁹ → *impaciencia* [43r], *letitia* → *alegría* [44v], *molestia* →
molestia [18v], *vergogna* → *vergüenza* [50v], etc.). De lo que en parte
se desprenden sus rasgos caracteriológicos [2,9 %]: *degno* → *digno* [38r],
nobile → *noble* [19r], *virtuoso* → *virtuoso* [18v], *generoso* → *generoso*
[18r], *tacito* → *callado* [49r] y *zanciatore* → *parlero / charlatán* [51r].

En contrapartida los conceptos asociados a la actividad intelectual y
de raciocinio [6,4 %] apenas se tienen en cuenta. Si se exceptúa la in-
clusión de unos pocos sustantivos, Trenado se centra en la enumeración
de aquellas voces adjetivas que auxilian en la formulación de juicios y
valoraciones (cf. *bono* → *bueno* [18v], *conforme* → *conforme* [18r], *evi-
dente* → *evidente* [18r], *notorio* → *notorio* [18v], *palese* → *descubierto*
[20r], *opportuno* → *oportuno* [18v], *improvviso* → *improvviso* [18v] y
peculiare → *cosa propia y particular* [19v]).

Dejando a un lado cuanto se origina en el mundo interior y de la con-
ciencia del individuo, en su repertorio de voces italianas el gramático
zamorano da entrada también a cuanto es accidental y contingente. De
ahí que se admita en porcentaje proporcionalmente considerable [5,4 %]
una enumeración de acciones y de actos que se vinculan a movimientos
o desplazamientos en el espacio. El individuo se considera asimismo des-
de la óptica del ser vivo que está sujeto a las exigencias que hacen posi-
ble la supervivencia del organismo. En este sentido advertimos que
Trenado afronta con notable prolijidad las necesidades alimenticias a las
que ha de hacer frente todo viajero, dando cabida en las páginas del *Arte*
a un nutrido repertorio de voces [3,9 %] que se proponen como recor-
datorio léxico: *macheroni* → *fruta de masa (como fideos)* [44v], *oglio*
→ *azeyte* [46v], *pesce* → *pescado* [47r], *cuaglio* → *quajo* [35v], *salscicia*
→ *salchicha / longaniza* [48v], *uovo* → *huebo* [51r] y *zucchero* →
açúcar [51v]. También en este apartado cabe dejar constancia del redu-
cido inventario de indumentos [1,9 %]: *gonnella* → *ropilla* (“diminuti-
vo de *gonna*, que es ropa” [41v]), *guanto* → *guante* [19r y 41r (s.v.
guadagno)], *maglia* → *malla* [44v] y *scretiati panni* → *paños de varias
colores* [48v]. Dejamos constancia de la inclusión de utensilios e instru-

culada y apartada” [84v] ← “et cosí scossa / voce rimasi”, donde ha de interpretarse
en cambio como ‘despojado, liberado’ (Vitale 1996: 463). Cristóbal de las Casas
en su *Vocabulario*, s.v. *scosso*: “[§ 1] suelto, libre || [§ 2] despojado, quitado”.

¹⁹ Se registra *ibi* también la forma *impacienza*.

mental [2,9 %], los cuales constituyen una proyección de habilidades intrínsecas al individuo y con las que hacer frente a algunas de sus cotidianas necesidades materiales (cf. *bacino* → *bacín de barbero* [35r], *ghiacchio* → *red (de pescar)* [41v], *sarchiero* → *escardillo* [48v], *vacheta* → *bara* [50v], *vacile* → *fuelle / plato adonde se laban / bacín de barbero* [50v] y *vaglio* → *arnero / crivo* [50v]). El ámbito doméstico sobre el que se proyecta la presencia del individuo queda, por su parte, tan sólo esbozado [2,9 %] y es fuente para un grupo de voces que documentan el mobiliario esencial de la casa.

§ 4.2. En el segundo de los campos semánticos encuentran espacio todas aquellas palabras que se vinculan a la colectividad en la que vive inmerso el individuo, tanto por lo que se refiere al tejido social como a las instituciones con las que se regula el orden comunitario.

Considera la diversidad social [5,4 %], para lo que parte del núcleo familiar hasta englobar a la heterogénea estratificación de clases (cf. *ciusma* → *chusma* [37r], *mendico* → *mendigo / pobre mendigante* [19v], *ancilla* → *criada / moça de servicio* [19r], *signore* → *señor* [10r-v] y *maestà* → Ø [52v]). Se agregan entradas que remiten a actividades mecánicas y a quienes las desempeñan [2,4 %]. Por su parte el vocabulario que se adscribe al campo de la religión y de la espiritualidad [2,4 %] no contiene referencias a los distintos estamentos eclesiásticos, sino que constituye un heterogéneo corpus de voces (cf. *alma*²⁰ / *anima* → *alma: s.v. l'* [44r], *trinità* → Ø [52v], *agnolo* → *ángel* [32v], *capella* → *capilla* [36r] y *quaresima* → *cuaresma* [19r]).

Habida cuenta de que el *Arte* se imponía como destinatarios a los representantes de la Corona castellana destacados en Italia, era previsible que el humanista zamorano concediera un espacio notable al vocabulario propio de la administración; de ahí que su escasa presencia [3,4 %] frustre nuestras expectativas, pues tan sólo unas pocas voces pertinentes se incluyen en este tratado: *viceré* → *virey: s.v. acento* [33r], *scalco* → *maestre sala: s.v. ambascia* [34v], *sigillo* → *sello* [9r], *datio* → *renta o tributo* [38r], *taglia* → *taxa* [49r], *raguaglio* → *dar quenta y aviso de un negocio* [47v] y *dispagliare* → *despachar* [38v]. A ello cabe agregar las entradas referidas al mundo del comercio y de la economía [1,9 %]:

²⁰ Trenado interpreta la voz como sustantivo, correspondiente a la forma sing. de ital. *anime* (s.v. *l'* [44r]), y no con el valor adjetivo que tiene en latín y que se calca en la lengua de Petrarca. Vid. Vitale (1996: 435).

prezo → *precio* [9r], *salario* → *salario* [18v], *guadagno* → *ganancia* [41r] y *impegnare* → *empeñar* [19r]. El ámbito de la justicia (y por ende del delito) queda circunscrito también a unos pocos lemas [3,9 %]: *domanda* → *demanda* [18v], *emenda* → *emmienda* [18v], *francheza* → *libertad* [40v], *frode* → *engaño* [20r], *incrocicchiare* → *poner en cruz* [43v], *gogna* → *público* (en realidad: *picota*)²¹ [41v], *presidio* (para el art. det. [9r]) → *guarnición de soldados* y *rapina* → *robo* [19v]. Juzgamos llamativo el limitado inventario léxico referente a la milicia [1,9 %] (cf. *bataglia* → *batalla* [35r], *maglia* → *malla* [44v], *nemichevole* → *cosa enemiga* [45v] y *pace* → *paz* [46v]), por debajo incluso del porcentaje de entradas que se adscriben a los modos y ocios cortesanos [2,9 %].

El campo semántico que se refiere a la educación y a la ciencia [3,4 %] se mantiene en un plano de genérica referencia, advirtiendo que un único lema (*alchimia* → *alquimia* [32v]) queda adscrito a la rama de las ciencias experimentales. Algo más nutrido se nos presenta el ámbito léxico bajo el que agrupamos aquellas voces sustantivas y adjetivas que son propias del arte y de la estética [4,4 %].

Dejamos también aquí constancia de lemas únicos referidos a urbanismo (*fogna* → *albañar* [40v]) y medios de transporte (*legno* → *navío* [44r]).

§ 4.3. En el inventario léxico de Trenado de Ayllón casi no hay rastro de las voces referentes a las coordenadas con las que se rige la existencia cotidiana. Su presencia es testimonial, tanto las que se refieren a los parámetros temporales [1,4 %], como los espaciales y de distancia [0,9 %], como de volumen y cantidad [0,9 %].

Se acogen en cambio numerosas voces que vinculamos a la naturaleza, pues introduce con cierta prodigalidad [5,4 %] términos referidos a plantas, flores, productos de la tierra o árboles: *herba* → *hierba* [19r], *hedera* → *hiedra* [19v], *paglia* → *paja* [46v], *fasceto* → *hazecillo* [40r], *giglio* → *lirio* [41v], *narciso* → *flor como lirio* [45v], *sorbition-cella* → *sorvillo* [48v], *canna* → *caña* [35v], *cipola* → *cebolla* [36r], *racemo* → *razimo* [47r] y *uva* → *uva* [51r]. Igualmente hace acopio de voces referidas a la fauna [3,4 %]: *belva*²² → *bestia* [19r], *cagna* →

²¹ La fuente léxica es, como en la práctica totalidad de casos, el *Vocabulario* de Cristóbal de las Casas (v.s.n. 21).

²² Por descuido del tipógrafo se imprimió *bestia*, por más que se incluye en la tabla de voces iguales para el latín e italiano.

perra [35v], *quaglia* → *codorniz* [47r], *scimio* → *ximio* (s.v. *ambascia* [34v]), *ragno* → *araña* [47r-v], *ranochieto* → *ranilla* [47v] y *uccello* → *abe / páxaro* [20r].

Incluimos en este apartado la enumeración de elementos presentes en la naturaleza, constitutivos del paisaje o la inclusión de algunos fenómenos físicos naturales (cf. *lampo* → *resplandor* [19v]). A lo que agregamos el único adjetivo que replica propiedades naturales (*terragno* → *de tierra* [49r]). Todo ello arroja un modesto porcentaje [2,4 %] del léxico inventariado en su conjunto por Trenado.

5. Al manual de Francisco Trenado hay que reconocerle el mérito de haber intentado contribuir al aprendizaje de la lengua italiana en ambiente hispano, pese a que todos los indicios apuntan a que ejerció escasa influencia en la Península Ibérica.

El *Arte* da espacio a algunas consideraciones de morfología básica, si bien prevalecen en él las anotaciones ortotipográficas, fonéticas y léxicas. El corpus léxico es muy heterogéneo y aparece a lo largo del tratado de modo asistemático. La sospecha es la de que su autor desconoce la práctica consolidada desde la Antigüedad de ofrecer repertorios en los que el vocabulario de la lengua meta se organiza de acuerdo con áreas temáticas, tal como se daba en los *Nominalia* o *Nomenclator*.

Tal carencia se advierte por lo demás desde las primeras líneas del tratado: aunque la obra se propone facilitar la comprensión pasiva de textos escritos, una buena parte de sus páginas se encamina en cambio a aleccionar al discente sobre la correcta pronunciación del italiano y del reconocimiento de las grafías, lo que deja entrever a lo sumo el interés por la lectura en voz alta. Las particularidades fonéticas y gráficas son el rasero por el que se lleva a cabo la selección léxica, la cual se ha realizado ignorando las necesidades de quien desea aprender la L2.

Salvo esporádicos casos (así en lo que se refiere a las *particelle*, para las que se suelen incluir versos del *Canzoniere* de Petrarca), las palabras aparecen descontextualizadas. Al respecto resulta llamativo que no se haya seleccionado vocabulario petrarquista representativo (salvo tal vez *scosso*), cuya exegesis había relegado por su parte a la traducción *ad verbum* de la poesía en lengua vulgar del aretino. Algo que proyectó como parte complementaria de su gramática y que, al no imprimirse, frustró la fortuna de su método didáctico.

El *Arte* tiene con todo pequeños logros. Su autor acierta a explotar las estrategias que facilitan al discente hispano el aprendizaje de una lengua afín. Y en este sentido constituye un documento singular por el de-

talle con el que se racionaliza la ayuda contextual que hace posible, al lector no muy avezado en la lengua italiana, la comprensión pasiva de un texto escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEMBO, Pietro. 2001, *Prose della volgar lingua*, Bologna, CLUEB.
- CANALS, Jordi. 2007, “Francisco Trenado de Ayllón y el léxico petrarquista”. In *Atti del XXIII° Convegno AISPI (Palermo 6-8 ottobre 2005)*. Vol. 2: *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, edic. de María Vittoria Calvi et al., Madrid, Instituto Cervantes-AISPI, 62-76.
- CANALS, Jordi. 2007, “Tres traductores quinientistas frente al *Canzoniere* de Petrarca”. In *Actas del primer congreso internacional sobre la traducción de la literatura italiana en España (1300-1939). Traducción y tradición del texto: De la filología a la informática (Barcelona: 13-16 de abril de 2005)*, edic. de María de las Nieves Muñiz, Firenze, Franco Cesati Editore, 361-372.
- DELLA VALLE, Valeria. 1993, “La lessicografia”. In *Storia della lingua italiana. I: I luoghi della codificazione*, edic. de Luca Serianni y Pietro Trifone, Torino, Giulio Einaudi Editore, 29-91.
- LOPE BLANCH, Juan M. 1988. “Prólogo”. In *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana de Cristóbal de las Casas*, Madrid, Ediciones Istmo-Wareham Prints, IX-XXII.
- MUÑOZ RAYA, Eva. 1996, “Apuntes para una historia de la lexicografía contrastiva: el *Arte* de Trenado de Ayllón”, *Sendebarr* 7: 7-19.
- OLIVIERI, Ornella 1942, “I primi vocabolari italiani fino alla prima edizione della Crusca”, *Studi di Filologia Italiana* 6: 64-192.
- PATOTA, Giuseppe. 1993, “I percorsi grammaticali”. In *Storia della lingua italiana. I: I luoghi della codificazione*, edic. de Luca Serieanni y Pietro Trifone, Torino, Giulio Einaudi Editore, 93-137.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- SERIANNI, Luca. 2001, *Introduzione alla lingua poetica italiana*, Roma, Carocci Editore.
- SILVESTRI, Paolo. 2001, *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- TRENADO DE AYLLÓN, Francisco, 1596. *Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de rayz el entender y hablar la lengua italiana*, Medina del Campo, Sanctiago del Canto.

VITALE, Maurizio. 1996. *La lingua del Canzoniere (Rerum Vulgarium Fragmenta) di Francesco Petrarca*, Padova, Editrice Antenore.

Resumen:

Francisco Trenado de Ayllón es autor de la Arte muy curiosa por la qual se enseña muy de rayz el entender y hablar la lengua italiana (1596), la primera gramática impresa de italiano destinada a hispanófonos. Se ilustran los principios metodológicos que subyacen a dicha obra y las creencias del autor que, adoptando un enfoque contrastivo (con el español, pero también con el latín), decidió contribuir al magisterio de una lengua segunda que contaba con un notable prestigio literario. Se analiza la pertinencia del material didáctico a las exigencias de los receptores de la obra, entre los que destacan los diplomáticos de la Corona enviados a los Estados italianos.

Abstract:

Francisco Trenado de Ayllón is the author of Arte muy curiosa por la qual se enseña muy de rayz el entender y hablar la lengua italiana (1596), the first Italian grammar aimed for Spanish speakers. This paper presents the methodological principles of this work and the author's beliefs, who adopting a contrastive approach (with Spanish and Latin), decided to contribute to the teaching of a second language which has a worthy literary prestige. We analyze the relevance of the didactic material according to the learners' requirements, among which we can find the diplomat corps of the Crown sent to the Italian States.

Lengua y cultura en los Diálogos de Zumarán (*Grammatica y pronvnciacion alemana y española*. Viena, 1634)

ANTONIO MARTÍNEZ GONZÁLEZ
Universidad de Granada

Uno de los problemas que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera y, por extensión, la enseñanza de cualquier lengua segunda, está relacionado con la elección de textos comunicativos válidos que puedan servir de punto de partida de la enseñanza y de ejemplo para apoyarla. Estos textos deben ofrecer al alumno muestras de lengua reales, es decir, muestras que incluyan todos los elementos que pueden aparecer en situaciones posibles de comunicación, y deben tener en cuenta que las situaciones de comunicación son actos complejos en los que se integran factores de muy diversa naturaleza (culturales, psicológicos, fisiológicos, lingüísticos, etc.), y que el éxito de la comunicación depende de la habilidad que tengan los hablantes para expresarse, incluida la habilidad para suplir las deficiencias de comunicación por falta de medios con otros recursos. Aprender una lengua es aprender a usarla, y esto implica, por un lado, el conocimiento práctico de sus reglas formales, y, por otro, el de las estrategias de comunicación, teniendo en cuenta en todo momento la presencia en la lengua de una serie de elementos culturales cuya inadvertencia puede alterar la comprensión del mensaje (cf. Martínez González 1999: 80-82, en español en Martínez González 2000).

Desde que comenzó la preocupación por la enseñanza de una lengua extranjera y la búsqueda de métodos adecuados para conseguir tal fin, se ofrecieron al aprendiz de idiomas textos para que le sirvieran de modelo. Así, Marco Terencio Varrón († 27 a. C.), el gramático latino seguidor de Dionisio de Tracia, estableció en su *De lingua latina* la *auctoritas* de cultos y literatos para preservar la pureza del latín, y casi un siglo después Quintiliano recomendaba en su *Institutio oratoria* que las autoridades literarias usadas no fueran nunca actuales. Más tarde, cuando el latín de la Iglesia empezó a separarse del culto literario y fueron considerados sospechosos y heréticos los autores griegos y latinos,

se tomó como modelo el latín coloquial de la *Vulgata* (383-406?) de San Jerónimo y, dos siglos después, el papa Gregorio Magno († 610) llegó a declarar que las reglas de Donato no se podían aplicar al lenguaje de inspiración divina y las despreció; para seguir este consejo, en el siglo XI los ejemplos literarios de Donato y Prisciano fueron sustituidos en las copias de sus gramáticas por otros de las *Escrituras* y de la patrística. La Iglesia había propuesto nuevos ejemplos no literarios, pero mantuvo en ellos un nivel culto respecto del latín avulgarado usado entonces.

Hasta la redacción de las gramáticas de las lenguas vulgares, éstas se enseñaban mediante la memorización de listas de palabras. Incluso cuando ya se disponía de gramáticas de la lengua en cuestión, seguían redactándose recopilaciones con esta finalidad; así aparecieron los *Hermeneumata* o los *Onomasticon* griegos para aprender latín (o, a la inversa, para aprender griego) y los *Nominalia* medievales destinados a aprender la lengua latina. La tradición de los *Nominalia* tiene continuación en la redacción de diálogos, que presentan como novedad el hecho de que el léxico aparece en su contexto. Entre estas recopilaciones de diálogos cabe citar *Les trataytz que mounsire Gautier de Bibelesworth fist a ma dame Dyonisie de Mouchensy pur aprise de langage* (finales del s. XIII, principios del XIV), de Walter de Bibbesworth; la obra, de la que se conservan numerosas copias medievales, contiene una lista de palabras y frases coloquiales francesas para que los ingleses aprendieran francés, y tiene el mérito de ser la que inicia esta nueva orientación didáctica en Europa; pero no cabe duda de que esta aparente innovación hunde sus raíces en el tiempo y, aunque con otros textos elegidos de entre los que ofrecían los autores literarios, fue el seguido, junto a la simple transmisión oral, desde que sabiendo leer y escribir hubo necesidad de aprender otra lengua.

La gramática continuará en el Renacimiento el camino trazado por la tradición grecolatina y se dividirá en dos partes, como nos explica Nebrija (1984 [1492]: 105 [4r]): “[La gramática], según Quintiliano, en dos partes se gasta: la primera los griegos llamaron *methódica*, que nos otros podemos bolver en doctrinal, por que contiene los preceptos et reglas del arte; la cual, aun que sea cogida del uso de aquellos que tienen autoridad para lo poder hazer, defiende que el mesmo uso no se pueda por ignorancia corromper. La segunda los griegos llamaron *istórica*, la cual nos otros podemos bolver en declaradora, por que expone et declara los poetas et otros autores por cuiá semejança avemos de hablar”. La parte histórica o declaradora servía de ayuda en el sistema de aprendizaje de la lengua, que se basaba en la traducción de textos, y de modelo

lingüístico que el estudiante debía imitar (“por cuia semejança avemos de hablar”).

Aunque el gramático sevillano sólo se ocupó de la parte metódica o doctrinal, muchas de las obras destinadas a enseñar una lengua a extranjeros añadieron textos para que sirvieran de ejemplo, máxime cuando estos breves tratados prestaban poca o nula atención a la sintaxis, parte de la gramática más compleja y difícil de explicar, y dejaban en manos del uso, expuesto en tales textos, el aprendizaje del orden y de la relación de los elementos en la oración¹; al mismo tiempo, esos textos les servían para mostrar modelos normativos de la lengua.

En la presentación de su obra, el anónimo autor de la *Gramática de la Lengua Vulgar de España* (1559), uno de los primeros tratados para la enseñanza del español a extranjeros, dice sobre este aspecto: “Desta [lengua vulgar de España] pues quiero dar al presente tales reglas i preceitos, q[ue] todo hombre de cualquier nacion que fuere, pueda mui facilmente, i en breue tiçpo hablarla, i escriuirla mas q[ue] medianamçte: la qual, para bien y perfetamente hazerse, devia tratarse [en] quatro maneras dichas Ortografia, Etimologia, Sintaxe, i Prosodia; pero io, dexando estas dos postreras partes al uso comun, de do se aprçderan mejor i mas facilmçte; solo trataré de las dos primeras, porq[ue] dellas depende la conicion necessaria desta lengua” (*Gramática* 1966 [1559]: 9; también en Viñaza 1893: 255). Y aunque este anónimo autor no los añade (tampoco Villalón, autor de una *Gramática castellana*, publicada un año antes), otros sí ofrecieron al estudioso textos literarios para tomarlos como modelo y observar el uso, así, por citar un ejemplo, la *Spanish Grammar* de Percivale aumentada por Minsheu (London, 1599), se sirvió de la *Diana* de Montemayor, de *La Celestina*, de *El Lazarillo*, etc., para la lista de “Words, Phrases, Sentences and Prouerbes” que añade a la explicación gramatical. Por lo que respecta a la enseñanza del español, se considera el *Vocabulario para aprender francés, español y flamini* (Amberes, 1520), citado por Gallardo (1863-1889), como la obra que contiene los primeros diálogos en español destinados al aprendizaje de lenguas (cf. Sánchez Pérez 1992: 16-23).

¹ La sintaxis tenía su capítulo, breve, muy breve, en las gramáticas de las lenguas clásicas (desde Apolonio Discolo, siglo II d. de C.), y existen los precedentes de Nebrija y Villalón, que la incluyen en las suyas del español, pero como los gramáticos clásicos prestaron más atención a la *sintaxis ornata* que a la *constructio* de la oración, el estudio del orden de los elementos y la construcción de la oración prácticamente desaparece de los tratados para enseñar las lenguas modernas.

Pero el artificio literario no era camino fácil para el aprendiz de idiomas y el Siglo de Oro ofrecía una producción literaria compleja, parte de la cual presentaba una interpretación que aún hoy es motivo de controversias entre los críticos². El hecho es que algunos autores de tratados gramaticales para la enseñanza del español comenzaron a añadir a sus obras textos reales³, más cercanos a las necesidades de los alumnos, y dejaron al margen los pasajes literarios. La idea era presentar situaciones de la vida similares a las que ellos podrían encontrarse en un viaje al país de la lengua en cuestión y, al mismo tiempo, mostrar el léxico que habría de serles útil en tales contextos. Es decir, se volvía, más de dos siglos después, a la innovación didáctica iniciada por *Les trataytz* de Bibbesworth.

Cuando los diálogos incluyeron la lengua coloquial y reflejaron situaciones de la vida cotidiana, se convirtieron, además, en un camino perfecto para introducir junto a la lengua las costumbres, los usos sociales y los elementos culturales que el aprendiz de idiomas debía conocer. Si el lenguaje había nacido unido a una cultura y a una forma de entender el mundo y la vida⁴, debía proporcionarse al estudiante los

² La complejidad de algunas obras ha propiciado su edición con una adaptación al español actual para ser fácilmente comprendida por los hispanohablantes, como es el caso de la edición que ha hecho Dámaso Alonso de *Las soledades* de Luis de Góngora con su correspondiente “Versión en prosa” (Góngora 1956).

³ Las pautas metodológicas que impone la lingüística del corpus, que llevan a desterrar, en aras de la objetividad, los ejemplos inventados y a huir de la conciencia lingüística, parece que deberían revisarse. Estamos de acuerdo en que es mejor utilizar textos reales que creados (cf. Martínez González 1999: 80-82), pero debe tenerse en cuenta que tan auténtico puede ser el ejemplo creado por un gramático como el discurso que un autor literario pone en boca de unos personajes para imitar el lenguaje coloquial, discurso que muchas veces es presentado como ejemplo de lengua viva; tan fantástico y tan real es uno como otro.

⁴ Fueron los románticos alemanes, cuyo representante más destacado fue Wilhelm von Humboldt († 1835), los que afirmaron que la lengua es el órgano que manifestaba la visión del mundo propia de una comunidad nacional, lo que ellos denominaban *el genio de la lengua*. Esta afirmación les llevó a creer que la diversidad de las lenguas probaba la diversidad de las mentalidades (o *genios*) nacionales. La relación entre lengua y cultura, y lengua y visión del mundo aparece esbozada en los filósofos griegos, para quienes el lenguaje era el instrumento con el que se manifestaban los pensamientos y era imposible separarlo de ellos; la misma opinión mantuvo Johann Gottfried von Herder († 1803), que sostuvo, antes que Humboldt, la existencia de una conexión estrecha entre lengua y carácter nacional. La dialectología llamó la atención acerca de las relaciones entre las palabras y las

medios necesarios para que junto a la lengua adquiriera los elementos de esa cultura. No es que el texto literario rehuya las referencias culturales; todo lo contrario, la literatura puede considerarse la fuente más frecuentemente utilizada para conocer la forma de vida y las costumbres de una sociedad, pero la obra literaria tiene un desarrollo y una extensión que hace difícil su incorporación a los libros de gramática con la amplitud suficiente para darnos una visión completa de la cultura y las costumbres de un pueblo, mientras que unos diálogos temáticos podían más fácilmente incluir tales elementos y en espacio más reducido, además de proporcionar un léxico específico adaptado a cada situación.

Entre los autores de obras gramaticales destinadas a enseñar el español en Europa nos interesa aquí citar a Juan Ángel de Zumarán, *noble cántabro* y *maestro de lenguas*, como él se denominaba, que desarrolló su labor docente y gramatical en Baviera y Austria durante la primera mitad del siglo XVII⁵. Fue autor de varias obras destinadas a la enseñanza de lenguas modernas (*Tyrocinivm gallicvm, italicvm et germanicvm*, 1617; *Das neue Sprachbuch*, 1620; *Thesavrvs lingvarvm*, 1626, y *Grammatica*, 1634), que, como era habitual en la época, presentaban escasa originalidad, exiguo contenido teórico y abundante copia y glosa de los manuales anteriormente escritos.

cosas (lengua y cultura) en la segunda mitad del siglo XIX. Meringer, Schuchardt, Baist, entre otros, fueron los precursores del método de estudio llamado *palabras y cosas*, método que tuvo en España un antecedente remoto en los estudios del Padre Sarmiento († 1772) sobre el gallego y en los de Jovellanos († 1811) sobre el asturiano.

⁵ Poco se sabe de la vida de Juan Ángel de Zumarán, por sus escritos conocemos que fue maestro e intérprete de lenguas en Múnich, Ingolstadt y Viena, que dio clases de lenguas en Salzburgo, que se denominaba *noble cántabro* y que decía ser “Vizcaíno della prouincia di Guipuzcoa”. Según se desprende de lo dicho en la dedicatoria de su *Thesavrvs*, tuvo que servir en el ejército con algún grado pues llevó “gente y socorro de su Mag.^d Cesarea, á los Estados de Flandes ante Breda” en 1625 (apud Viñaza 1893: 1026, c. 2046). Parece que participó en las guerras ocasionadas por la reforma protestante en los Países Bajos, que estudió leyes en Ingolstadt a partir de 1612 (y quizá antes en Bruselas), para lo que se requería estar en posesión del grado de *Magíster artium* (lo que indica que conocía perfectamente el latín), y que firmaba como profesor de lenguas (español, francés e italiano) tanto en Ingolstadt como en Múnich. Después figuró en la lista de profesores de las universidades de Viena (1622 y 1633) e Ingolstadt (1625), donde parece que dio clases de francés, italiano y español (véase Corvo Sánchez 2007 y Martínez González 2008).

Zumarán puede ser considerado un típico caballero de su época, hombre culto, cortesano relacionado con los poderosos, sabedor de lenguas y con pocos recursos económicos, pasó gran parte de su vida en la corte plurilingüe de Viena y no tuvo más remedio que aguzar el ingenio, arriarse a la nobleza y aprender el método de enseñanza de lenguas de Juan Jacobo Baroni⁶, con el que pasó largo tiempo enseñando idiomas, y tomar prestadas formas y estructuras de las gramáticas y vocabularios de sus antecesores en la enseñanza de lenguas, de las gramáticas de Oudin, Miranda, Clajus, Doergank, etc., de los diccionarios de Hulsius, Oudin, Victor, etc. Así pasó su vida, entre la milicia, el servicio a la nobleza, la búsqueda de la protección de los poderosos y la enseñanza de lenguas, haciendo gala de sus conocimientos de idiomas. Creemos que ese fue el mérito de Zumarán, sobrevivir, como lo habían hecho otros, en una profesión que aprovechaba las modas y las circunstancias políticas para publicar el método de enseñanza de la lengua extranjera que la situación social demandaba; en este sentido consideramos al noble cántabro como uno de los que, sin ser propiamente gramáticos, fueron empujados por las circunstancias a la profesión de maestro de lenguas y a ser autores de tratados, con sus errores y sus olvidos, con sus pocos aciertos y, sobre todo, con su deseo de servir a que naciones de lenguas dispares se pudieran entender mejor.

Centramos nuestra atención en el último de sus tratados, la *Grammatica y pronvnciacion alemana y española*, que es considerado el primer manual escrito para aprender español y alemán, y la obra en la que su autor expone toda su experiencia gramatical y docente. Zumarán divide el cuerpo de la *Grammatica* en tres partes: la primera parte comprende los aspectos gramaticales (pronunciación, indicaciones morfológicas, listas de verbos conjugados, adverbios, conjunciones, preposiciones, etc.); la parte segunda ofrece cuatro “Dialogos familiares y comunes para

⁶ En la dedicatoria del *Tyrocinivm* dice Zumarán dirigiéndose a Baroni: “He experimentado de muchas maneras tu gran ayuda y generosidad mientras me favoreciste en Salisburg con tanta generosidad y benignidad; me has beneficiado mucho, cuando yo enseñaba tu ponías los *rudimenta* de la lengua francesa”; lo que cabe interpretar, atendiendo a la traducción del texto latino hecha por Corvo Sánchez (2007: 29), como que en Salzburgo Baroni enseñaba los aspectos gramaticales (los *rudimenta*) y Zumarán se ocupaba de la parte practica (diálogos, conversación), distribución docente típica de la enseñanza de lenguas extranjeras que aún se sigue efectuando.

aprender a leer, entender, y pronunciar el Aleman, con la interpretación castellana, en beneficio de entrambas naciones” (la página de la izquierda presenta el texto en español y la de la derecha en alemán), y la tercera parte recoge una “Nomenclatura muy cumplida de todos los vocablos mas necessarios, que ocurren y son menester para la comunicación cotidiana”, compuesta por vocabularios temáticos bilingües, 100 refranes españoles con sus correspondientes alemanes y cuatro oraciones religiosas en español y alemán.

Aquí nos interesan los “Diálogos familiares y comunes para aprender a leer, entender, y pronunciar el Aleman, con la interpretación castellana, en beneficio de entrambas naciones”⁷. Están escritos en español, página de la izquierda, que lleva por cabecera en dos líneas “*Dialogos Españoles / Hispanica*”, y en alemán, página de la derecha, que lleva por cabecera, también en dos líneas, “*Y Alemanes / Germanica*”. Los diálogos se desarrollan entre un grupo de personas (Pedro, el amo, un criado, un hidalgo, Juan, Martín, su criado, Nicolás, Carlos, un mercader, etc., según los casos) y describen la vida de un día: levantarse, asearse y vestirse por la mañana (primer diálogo, pp. 232-263), la casa y vida por la mañana (segundo diálogo, pp. 264-291), la comida y la conversación durante ella (tercer diálogo, pp. 292-323) y la esgrima, el comercio y otras actividades (cuarto diálogo, pp. 324-347). Por lo que atañe a su utilidad, Zumarán explica que servirán para que “leyendo cosas ordinarias y comunes podays hazer mayor fruto y progresso en la lengua susodicha. [...] porque por los argumentos se aprende à vnir las palabras, y à dar à cada cosa su debido Articulo, y à hazer vna diction ò sentencia entera” (p. 2); es decir, los diálogos, coadyuvantes de la gramática, facilitarán al estudioso el conocimiento de la sintaxis, capítulo al que Zumarán no dedica, como otros muchos gramáticos de lenguas extranjeras, una sola línea.

Por lo que respecta a su originalidad, los diálogos forman parte de una tradición temática en cuanto a su contenido, y de adaptación y copia en cuanto a su singularidad. El germen primero de los mismos parece estar en los *Pleasant and Delightfvll Dialogves in Spanish and*

⁷ Zumarán 1634: 231-347. Para mayor comodidad y simplificación, en las referencias a la *Grammatica* de Zumarán y a los *Pleasant and Delightfvll Dialogves* de John Minsheu (1599) que se harán más adelante, sólo indicaremos únicamente la página, o páginas, donde aparece el texto citado. Preferimos reproducir los textos respetando la escritura original, sin adición alguna.

English, publicados por John Minsheu⁸, copiados y adaptados por muchos de los gramáticos de lenguas extranjeras posteriores, como Juan de Luna, que corrigió algunas erratas y se sirvió de ellos para sus *Dialogos familiares* (París, 1619). Viñaza (1893: 550-551) fue el primero en indicar que los diálogos de Minsheu fueron “muchas veces traducidos y publicados en el extranjero, para la enseñanza de la lengua castellana, por los más acreditados maestros de este idioma” y cita, entre otras, las versiones francesas de Oudin (1608) y Sobrino (1708), las italianas de Franciosini (1638) y la alemana, italiana y francesa de Oudin (1665). Prácticamente todos los autores posteriores se sirven de ellos directamente o a través de las adaptaciones o copias de otros. Como ejemplo de pervivencia de los mismos podemos citar los “Diálogos apazibles, compuestos en Castellano, y traduzidos en Toscano” que Lorenzo Franciosini añade a su *Gramatica spagnuola, ed italiana*. Los “Diálogos” de Franciosini reproducen el texto de Juan de Luna⁹, a su vez copia muy fiel de Minsheu, y añaden, como Minsheu algunas explicaciones de las circunstancias culturales que rodean la conversación.

Como hemos dicho, Oudin se sirve de los *Pleasant and Delightfull Dialogues* de Minsheu para redactar sus *Diálogos muy apazibles, escritos en Lengua Española y traduzidos en Francés* (París, 1608), varias veces reimpresos (1611, 1622, 1650, 1663, 1665 y 1675, y desde 1622 con un octavo diálogo, obra del hispanista francés, que cuenta el viaje de Poligloto y Philoxeno por España). Salvo alguna pequeña moderni-

⁸ Publicados por Minsheu en Londres en la imprenta de Edm. Bollifant en 1599, se desconoce su autor aunque hay unanimidad en creer que es un español por el buen uso y conocimiento que muestra de la lengua y de la realidad histórica y social española del siglo XVI. Se han atribuido al sevillano Antonio de Corro y al prisionero Alonso de Baeza, pero parece no haber certeza suficiente (cf. Cid 2003).

⁹ Al principio del diálogo primero de Minsheu, por citar un ejemplo, a una pregunta de Don Pedro (“Haze frío?”) contesta su criado Alonso “Vn cerceganillo éntra por la ventána que corta las narízes”; Juan de Luna (1619) sigue el texto de Minsheu con gran fidelidad pero corrige y escribe *zarzaganillo*, diminutivo de *zarzagán*, voz documentada ya en 1379-1425 (*CORDE* s. v. *zarzaganillo*; Covarrubias, 1611: s. v. *çarçagán* dice: “*Quasi* cierçagán, diminutivo de *cierço* o *circio*; viento recio y frío”); la Academia (*DRAE* 1726-1739: s. v.) recoge *zarzagán* y *zarzagavillo*, clara errata, que corrige —*zarzaganillo*— en la edición de 1803; Luna sabe que *cerceganillo* es un error y Franciosini (1769: 246), que se sirve del texto de Luna, pone en boca del criado “Un *zarzaganillo* éntra por la ventána, que corta las narízes”. Ambos mantiene la costumbre de los manuales ingleses de señalar mediante acentos la sílaba tónica de las palabras y de añadir indicaciones aclaratorias para el lector.

zación, Oudin se limitó a transcribir fielmente los originales publicados por Minsheu. Creemos que, dado que Zumarán utiliza las obras de Oudin para redactar las suyas (cf. Martínez González 2008), ésta puede ser la fuente inmediata de que se sirve el maestro cántabro para sus diálogos. Pero Zumarán se aparta de los simples transcritores y adapta los diálogos a su estilo y forma de entender la vida. Incluso puede afirmarse que, de la misma manera que los de Minsheu son un retrato de la vida de la España del siglo XVI, los de Zumarán pretenden ofrecer una imagen de la vida de la corte vienesa, en la que la influencia española era un elemento importante ¹⁰.

Nos centramos, para no alargar este trabajo, en los dos diálogos de Zumarán que están más próximos a los Minsheu. El diálogo primero, “Adonde se trata del leuantar, y vestir por la mañana” (pp. 232-263), presenta a *Pedro* que visita a un amigo suyo, *el Amo*, por la mañana y lo encuentra acostado aún; la conversación, en la que interviene también un criado, gira en torno al hecho de levantarse, lavarse, vestirse, tomar un pequeño refrigerio, etc. Minsheu titula el primero de los suyos “Diálogo priméro para levantárse por la mañana y las cosas a ello perteneciéntes, entre un hidálgo llamado Pedro y su criádo Alonso, y un su amigo llamádo don Iuan, y úna áma” (pp. 1-9), y aunque las circunstancias no son las mismas (el D. Pedro de Minsheu se levanta a las cinco de la mañana y despierta a su criado, mientras que el Amo de Zumarán es despertado a horas más tardías por su amigo Pedro, que lo visita), la coincidencia de parte del contenido (el hecho de lavarse, elegir la ropa, alguna de la cual está en manos de la lavandera, recontar la ropa, discutir con el criado, etc.) es manifiesta. Minsheu utiliza refranes

¹⁰ En la Corte Imperial de Viena, muy relacionada con la española, la cultura y la lengua españolas tuvieron siempre un lugar privilegiado. En la corte de Rodolfo II (1576-1612) fue el español la lengua extranjera más usada, y en las cortes de sus sucesores (Fernando II, Fernando III y Leopoldo I), donde el italiano era lengua frecuente, el español ocupó un segundo lugar entre las extranjeras. El emperador Leopoldo I († 1705), hijo de la infanta española María Ana y casado en 1666 con la también infanta española Margarita Teresa, hija de Felipe IV, por citar un ejemplo, hablaba español perfectamente, se rodeó de una numerosa corte en la que había muchos españoles y, por citar otro dato, compró la biblioteca del Marqués de Cabrega compuesta de más de 5.000 libros españoles. En su corte se representaron innumerables obras teatrales españolas, se inició una actividad editorial en español muy importante y se formó un núcleo cultural español muy influyente que irradiará su prestigio por gran parte de Centroeuropa hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XVII (cf. Messner 2000, especialmente el prólogo).

y dichos, que explica al margen (“Al Ruyn de Róma, quando le nómbnan, luégo asóma”, “no se a de mentár la sóga, en casa del ahorcádo”, p. 2; “cánas y cuérnos no viénen por días”, p. 3; “no soy tan delicádo como judío en viérnes”, “Vale mas solo que mal acompañaído”, p. 4; “se saldrá. v.m. con ella, como el Rey con sus alcaválas”, “úna buena múla, y vna buena cabra, y vna buena mugér son tres, malas cúcas”, p. 5; etc.) y también Zumarán, aunque con menor profusión y sin explicación al margen, pero, como Minsheu, con la correspondiente traducción en la columna o página siguiente (“quien và poco a poco, và sano”, p. 250; “yo no hallo mejor medicina que la de la cantina”, p. 260).

De la misma manera que D. Pedro escarnece a su criado Alonso por su poco celo o su indolencia (*asno, majadero, hide puta* son algunos de los apelativos que le dedica), aunque reconoce su valor (“éste mi criádo Señor don juan, es como malílla que hago de ello¹¹ que quiero [...]. El me sirve de mayordómo, de repostéro, de maestre sala, de guarda ropa, de paje, y de lacáyo, y a vézes de despenséro [...]. Bueno señor es tan bueno que a ser mas, no valiera nada”, p. 7), el Amo de Zumarán también zahiere al suyo aunque no llega a emplear términos tan fuertes (*neccio, bellaco, poltronazo* son los que le dirige) y sólo le dedica unas palabras amables después de haber comprobado que está todo su vestuario: “Agora veo que eres hombre de bien ya tienes todo” (p. 248).

En el diálogo de Minsheu, el amigo visitante, D. Juan, trata a D. Pedro con amistosa cortesía, pero en el diálogo de Zumarán, el visitante, Pedro, aprovecha la más mínima ocasión para burlarse del Amo, que contesta a sus palabras con otras también irónicas:

P[edro]. No tiene vergüenza de estar tanto tiempo en la cama?

A[mo]. Yo no dormia, sino que estaua en adormeciendome.

P. Me parece que esta aun endormecido.

A. No estoy aun bien despierto.

P. O si la pereza fuesse virtud quantos virtuosos vuiera en el mundo? [sic]

A. Es pecado? Por que yo fuera en el numero dellos.

(pp. 234-236).

El tratamiento entre las personas es también un elemento cultural que queda reflejado en los dos diálogos y que presentamos en los siguientes cuadros:

¹¹ Léase “él lo”.

Tratamiento del señor al criado:

<i>Minsheu</i>	<i>Zumarán</i>
<i>Tú</i> . Verbo en 2ª pers. del singular: “Pues asno, como dixíste que ha dado las çinco? [...] O tu miéntes o el relóx miénte, que el sol no puede mentír”, p. 1.	<i>Tú</i> . Verbo en 2ª pers. del singular: “Ola N. ven aca: à donde estas? Que hazes? [...] Abre essa ventana y dame mis vestidos”, p. 236.
<i>Vos</i> . Verbo en 2ª pers. del plural (sólo en una ocasión): “No os he dicho, que no me traygáys éssas comparaciones”, p. 2.	<i>Vos</i> . Verbo en 2ª pers. del plural: “Andad à calentalla en la cozina, ò a la chiminea del aposento [...]. Dezid à la Criada que recosa estos lados”, p. 240; “Traedla aca, y leedla”, p. 244.

Tratamiento del criado al señor:

<i>Minsheu</i>		<i>Zumarán</i>	
Señor	Verbo en 3ª persona del singular	Vuesa merced	Verbo en 3ª persona del singular
V. [uestra] m. [erced]			

Como sólo aparece el ama en el diálogo de Minsheu, no podemos establecer comparación alguna con Zumarán. El criado trata al ama, posiblemente por considerarla el autor anónimo en la ficción del diálogo una mujer de cierta edad, en 3.ª persona del singular (es decir, de *vuestra merced*): “Ama: traiga un caldero de agua y una escoba. Regaremos y barreremos este aposento” (p. 7), mientras que ésta trata al criado en 2.ª persona del singular (*tú*): “Ahora, hermano, déxate de retóricas y has lo que tu amo te mandó” (p. 9).

Las fórmulas de tratamiento entre los señores y de los criados con éstos, una vez que comenzó a desterrarse en el siglo XV *vos* por poco respetuoso¹², muestran la consideración que era habitual en la época;

¹² *Vos* perdió su valor respetuoso a la largo del siglo XV y comenzó a señalar “la existencia de una familiaridad poco respetuosa, sobre todo en boca de un hidalgo y dirigido a otro que no lo fuese” (Corominas 1980-1991: s. v. *vos*). En el *Quijote*, el cabrero cuenta la vuelta al pueblo de un soldado fanfarrón, Vicente de la Roca, hijo de un labrador pobre del lugar, y dice que se sentaba bajo un álamo a contar sus hazañas y “con una no vista arrogancia, llamaba de *vos* a sus iguales y a los mismos que le conocían” (Cervantes 1996 [1605]: 288 [I, LI]).

aunque generalmente aparece abreviado, *v. m.* o *V. m.* (*vuestra merced*), Zumarán escribe *vuesa merced* y en Minsheu leemos *vuessas merçedes* (formas que señalan la evolución del tratamiento camino del *usted* ac-

<i>Minsheu</i>	<i>Zumarán</i>
Vestido de velarte	Vestido de carmesí, de terciopelo, de raso, de damasco, de gorgorán, de fustán, de gamuça y de terciopelo tajado o acuchillado
Camisa y camisa con cuello de lechuguilla	Camisa blanca de las finas con una valona sin pliegos o llana, camisa con puntas o randas
Jubón de raso respuntado	Jubón
	Almilla de bayeta, de paño o de punto
Calzones de lienzo	Calçones
Herreruelo / ferreruelo largo	Herreruelo forrado de bayeta
Capa	Ropa larga forrada de martas y de pellejos de zorras
Borceguíes	Borzeguíes
Zapatos	Chinelas con sus çapatillos
Pantuflos	Escarpines de tela
Escarpines	
Calcetas	Medias, medias para [usar] con botas, medias de tela, de hilo, de algodón y de gamuza
Sombrero de fieltro	Sombrero de castor o de fieltro
Escofietas	Bonete de terciopelo o de cordobán
Gorra	
Calzas de terciopelo acuchilladas	Muda de raso blanco con pasamanos de oro
Pañizuelos de narices	Pañizuelos
Sayo de velarte	Ropa para de noche de chamelote de damasco
	Ropilla de terciopelo
Espada dorada, plateada, pavonada o embarnizada	Espada

tual), ambos con verbo en 3.^a persona. La fórmula de saludo y la de muestra de agradecimiento entre los señores era la propia de la época, *beso a vuestra merced las manos*, que usan, con ligeras variantes a veces, Minsheu y Zumarán (*beso a su merced las manos*, *beso a vuesa merced las manos*) escritas generalmente abreviadas (“beso à V. m. las manos”)

Tanto Minsheu como Zumarán utilizan sus diálogos para describir el vestuario de un caballero de la época; presentamos la relación de prendas de Minsheu y de Zumarán para comparar la vestimenta de uno y otro caballero (emparejamos las prendas que tienen el mismo nombre o que pueden considerarse equivalentes):

Además, el Amo de Zumarán incluye en su vestuario un *coletto de cordobán*, un *pellejo*, *botas de cordobán* y otras *de vaqueta*, *cuellos de tela de Cambray*, *agujetas*, *petrina* [pretina] *azul*, *guantes perfumados* y *cintas de çapatos*. De la comparación de ambos guardarropas cabe colegir que Zumarán adapta la vestimenta del Amo a las modas y usos de la corte vienesa, por ello este caballero presenta un vestuario más rico y variado que incluye pieles. Como en aquella corte era abundante la presencia de italianos, quizá esto explique el que entre la ropa del Amo cite Zumarán un *coletto*, “vestidúra como casáca ò jubón, que se hace de piel de ante, búfalo ù de otro cuero. Los largos como casácas tienen mangas, y sirven à los Soldádos, para adorno y defensa, y los que son de hechúra de jubón se usan también para la defensa, y abrigo” (*DRAE* 1726-1739), prenda y nombre procedentes de Italia y que prácticamente acababan de incorporarse a la vida y lengua españolas (Corominas, 1980-1991: s. v. y Nieto/Alvar 2007: s. v., lo documentan en 1591, en un texto de Percivale). También son de origen italiano y muestra del carácter internacional de la corte, el jabón de Venecia que le recomienda D. Pedro al Amo para lavar sus manos, o las “balas de Bononia, de Roma” (p. 256), que dice usar éste.

Minsheu pone en boca del ama algunos nombres de prendas femeninas o propias de la gente humilde: “Si tu preguntáras por una basquiña, una saya entera, una ropa, un manto, o un cuerpo, una gorguera, de una toca, y cosas semejantes, supiéra te yo responder” (pp. 8-9).

Un hecho cultural en el que ambos diálogos coinciden es el del *almuerzo*, equivalente a nuestro desayuno aunque bastante más copioso. Minsheu pone en la mesa para el almuerzo pasteles¹³, un cuartillo de

¹³ Aunque hoy *pasteles* solemos identificarlos con más frecuencia, pero no exclusivamente, con los dulces, en el Siglo de Oro solían hacerse de carne y, en cier-

cabrito asado, aceitunas y vino blanco (“que es mas caliente para por la mañana [...]. Y aun es mas saludáble que lo tinto”, p. 6) y los comensales brindan y beben varias veces¹⁴. Zumarán no describe un almuerzo suntuoso, quizá por la tardía hora de levantarse del Amo (la comida solía hacerse a mediodía); cuando éste va a salir de casa, Pedro le pregunta: “No suele V. m. tomar por la mañana algo, contra el mal aire?” (p. 260) y surge la oportunidad de probar un poco de mermelada, que Pedro rechaza a cambio de una copa de vino, mostrándose, como el D. Juan de Minsheu, inclinado a beber a cualquier hora¹⁵ y enemigo del agua¹⁶.

Los diálogos también reflejan otras costumbres de la época, como la higiene, que era poca y muy superficial, reducida en los personajes de ambos diálogos a una breve ablución de manos y cara tras vestirse. Zumarán pone en boca del Amo: “Luego yremos haiendome lauado las manos, y la cara” (p. 254), y pide a continuación agua para enjuagarse la boca: “Dame vn poco de agua en vna taça para enjuagar la boca” (p. 254); además, poco jabón debía usarse entonces, según se desprende de lo dicho por el Amo en el diálogo de Zumarán: “Terrible cosa es esta que aunque yo fregue, y laue las manos, no puedo quitar esta porqueria

tos casos, con la más barata que encontraban, por eso Quevedo cuenta en *El Buscón*, que a un ajusticiado cuyo cuerpo fue hecho cuartos para ser mostrados en las entradas de la ciudad “los pasteleros de la tierra nos consolarán, acomodándole en los [pasteles] de a cuatro [maravedís]”, que eran los más baratos que se vendían (Quevedo 1990: 70).

¹⁴ “A buen comér o mal comér, tres vézes se a de bevér”, dice D. Juan, que declara haber bebido ya antes de llegar a la casa de D. Pedro, para justificar su afición por el vino, y a lo que D. Pedro contesta, animándolo a beber más, “Ay dize nuestra madre çelestina que está corrúpta la letra que por dezír tréze díxo tres” (p. 6). El diálogo de Minsheu atestigua el uso del verbo *brindar* (D. Pedro dice: “Brindo a v. m. Señor don Iuán”, p. 6), documentado por Corominas (1980-1991: s. v. *brindis*) sólo siete años antes. Los personajes de los diálogos de Zumarán también *brindan* cada vez que se tercia.

¹⁵ “Yo no hallo mejor medicina que la de la cantina” escribe Zumarán (p. 260) y utiliza *cantina*, voz de origen italiano que debía ser usual en la plurilingüe corte de Viena y que ha pasado al español (Corominas 1980-1991: s. v. la documenta en 1517) y al alemán (*kantine*); pero aquí *cantina* tiene el significado etimológico de ‘cueva o sótano para guardar el vino’, y así, Pedro, en el diálogo tercero de Zumarán, llama a su criado (“Ola adonde estas? que hazes? ven aca”) y éste le contesta “Ya vengo, yo estaua en la cantina” (p. 316).

¹⁶ “Quiere agua de esta garrafa?”, pregunta Carlos a Pedro en el tercer diálogo de Zumarán, y éste contesta “si de fuera, pero no dentro la taça” (p. 304).

alrededor de los ñudos de los dedos” (p. 254), a lo que Pedro le recomienda que use para esta suciedad “Iabon de Venecia, ò dexe se hazer aposta en casa, del Boticario vna pasta odorifera adonde entren Almen-dras, pan, clauos, açucar, canela, almisque, ambar, agua de rosas, y otras cosas semejantes, de buen olor” (p. 254-256). A esta propuesta el Amo responde: “Cosas demasiado delicadas son estas, y mas convenientes, à vna nobia, ò dama, que à vn hidalgo como yo; basta que yo me sirua de estas balas de Bononia, de Roma ò de vn poco de saluados, ò migajon de pan” (p. 256). Creemos que aquí las *balas de Bononia* pueden ser piezas en forma de bolas pequeñas que se utilizaban para eliminar la suciedad, posiblemente piezas de alguna fibra vegetal mezclada con hierba jabonera o alguna otra sustancia. No figura la denominación en los diccionarios españoles, por lo que cabe pensar en un italianismo que entró en la corte vienesa junto con la cosa que designaba. Resulta curioso el empleo de salvado o migajón de pan para lavarse y quitar la suciedad de sus nudillos. A la escasa higiene personal parece referirse el D. Pedro de Minsheu cuando dice que su criado “Sola vna falta tiene [...]. Que es grandíssimo enemigo de el água” (p. 7).

El tercer diálogo de Zumarán, “En el qual se descriue vna comida, con muchos lindos discursos mientras se come. Los interlocutores son Pedro, Iuan, Martin, la compañía, el Criado, Nicolas, y Carlos” (pp. 292-323), tiene la misma temática que el tercero de Minsheu, “de un combíte, entre çinco cavalléros amígos, llamádos, Guzman, Rodrigo, don Lorénço, Mendoça, y Osório, un maestre sala, y un paje, en el qual, se trata, de cosas pertenecièntes a un combíte con otras pláticas, y dichos agúdos” (pp. 17-27), aunque otros personajes y otra estructura. Ambos autores distribuyen las comidas del día en *almuerzo*, *comida* y *cena*; siendo el primero, como hemos visto, más copioso en Minsheu y acompañado de vino en los dos autores¹⁷.

El banquete de Zumarán se presenta en mesa con mantel sobre el que se encuentran los cubiertos (*cuchara*, *tenedor* y *cuchillo*), la *servilleta* y algunos condimentos en una *salera* (voz que el *DRAE*, 2001: s. v., recoge con el significado de ‘especiero que se usa en las cocinas para tener la sal y las especias’ y ubica la palabra en Salamanca). Servidas las viandas en la mesa, los comensales toman asiento y, antes de empezar,

¹⁷ Pedro, el señor de la casa, pregunta a los invitados del convite de Zumarán si habían almorzado, a lo que Juan contesta que “hauia solamente beuido vna taci-ta de maluasia” y Martín, “vn buen trago de muscatel con vn poco de pan” (p. 302).

el criado les traerá agua y paños para lavarse las manos. El Maestresala de Minsheu pregunta a su señor, Guzmán, cómo debe disponer la mesa, “Señor v. m. como se quiere servir oy, ala Ytaliana, o ala Françeza, o a la Ynglesa, o a la Flaménca, o a la Todésca?”, a lo que éste responde dando una explicación de las distintas posibilidades que le ha ofrecido su servidor y optando por una intermedia, que es la española: “De todos esos estrémos me sacád vn médio, no quiero tantas çerimónias, como el Ytaliáno, ni quiero tanta curiosad, como el Francés, ni quiero tanta abundancia, como el Ynglés, ni quiero que la comida sea tan larga, como el Flaménco, ni tan úmida como el tudésco; mas de todos estos estremos, componéme vn médio a la Españóla” (pp. 17-18); aunque no queda claro en qué consiste la curiosidad de la comida francesa ni la humedad de la alemana. Llamen la atención de los comensales invitados de Minsheu los motivos bordados en las servilletas y “el castillo de la ensalada” (p. 19).

La comida se inicia en el diálogo de Zumarán con un poco de caldo o con ensalada para acompañar la carne, convertida así en el primer plato fuerte. Como diálogo que ha de servir al aprendiz de lenguas para aumentar su léxico, los tipos de carne que se presentan en esta convite son muy variados: *quarto de carnero* o *de cordero*, *pedaço de vaca*, *pierna de ternera asada*, *tajada de jambon*¹⁸ y *pastel de venado*; a Carlos, un invitado que llega tarde, le ofrecen *salchicha* (escrito, por error, *salchcha*), término italiano que se asentó en el español en el siglo XVI. Las aves también ocupan un amplio capítulo, y se ofrece a los invitados asadas como segundo plato; las que se llevan a la mesa son: *capon*, *gallina*, *pollos*, *ganso*, *pernizes* (adaptación del italiano *pernice* ‘perdiz’), *papahigos*, *calandrias*, *codornices*, *perdizes* y *faisanes*, todo ello acompañada del jugo en que se había cocinado o de una salsa que se colocaba en la mesa sobre un brasero para tenerla caliente. Posiblemente la doble referencia a las perdices (la italiana *pernizes* y la española *perdices*) se deba a alguna diferencia de plumaje, de tamaño o de origen, que inducía a considerarlas distintas y a destinar a una ellas el nombre italiano.

Los verbos que se emplean para la acción de trocear carnes y aves son *partir*, *cortar* y *trinchar*; éste último entra en español procedente del francés en el siglo XVI. La comida se sazónaba bastante, a juzgar por el uso que hacen los comensales de la sal (“yo como mas sal que vna cabra”, dice festivamente Martín en un momento de la comida del

¹⁸ Del francés *jambon* procede el español *jamón*, que convivía con la voz francesa y las autóctonas *pernil* y *lunada* en la España del siglo XVI.

diálogo de Zumarán, a lo que Pedro responde que “la sal da gusto y sabor à todo”, p. 300).

En Minsheu se presentan dos formas de iniciar la comida, al uso de Inglaterra (primero los alimentos cocidos y luego los asados) o al de España (al revés); se opta por éste último, por aconsejar la medicina comer primero los manjares de más larga digestión, es decir, los asados. Empieza la comida con una *perdiz* para cada uno; en la mesa hay además, *cabeza de jabalí, xigote, pavo, faisán, francolín*, a lo que sigue una *olla podrida*, compuesta de *carnero, vaca, tocino, repollo, nabos, cebollas, ajos, cabezas y pies de aves, culantro verde, alcarabea, cominos, especias* y varias *yerbas*. Se ofrecen también otros guisados (*torresnos lampreados, adobado, carnero verde, albóndigas y pepitoria*) y *tortas reales* (posiblemente un tipo de empanada de carne). El *gigote* (“A Señor Mendóza partí de esse Xigóte con vuestros amigos”, p. 21) parece ser aquí un galicismo, pues se corresponde más con la ‘pierna de carnero, cordero o cabrito, cortada para servirla en la mesa’, en francés *gigot*, que con la ‘carne asada y picada menudo’ (Covarrubias 1611: s. v.).

Como acompañamiento de las viandas se podía tomar en el banquete de Zumarán *mijo, arroz y buñuelos*, alimentos a los que Carlos da el nombre genérico de *pasta, y pan*. A este Carlos, que llega tarde al convite y es recibido con un refrán, “quien tarde llega mal aloja” (p. 312), se le ofrecen *guevos/huevos frescos* cocidos (el criado le pregunta si los quiere *blandos o duros*) y *salchicha*.

En Zumarán, el apartado de vinos, que se servía en tazas, como el agua (pp. 254, 302, 304), también es amplio, los invitados podían elegir entre *blanco, clarete, rojo, de España, dulce, fuerte o recio, pequeño y agrio*. Igual variedad vemos en Minsheu (*blancos, tinto, aloque, clarete, Candía, Ribadavia, San Martín, Toro* y, en vez de cerveza, *sidra*). Por lo que dicen los comensales de Zumarán, había quien bebía el vino mezclado con agua, aunque “aguado no haze prouecho” (p. 298), y proponen beberlo “à la Alemana [...] La mañana puro, à medio dia sin agua, y à senar como viene del tonel” (p. 298). Uno de los comensales pide “vn gublete de cerveza”¹⁹ (p. 298) y otro de los invitados exclama

¹⁹ La voz *gublete* ‘pichel, jarra con tapadera engoznada en el asa’ es una variante de *cubilete* y así la recogen Nieto/Alvar (2007: s. v. *cubilete*), que citan, entre otras, la nomenclatura de *Das neue Sprachbuch. [...] Libro muy prouechoso para apr/2der las lenguas* (Monachus [Múnich]: Anna Bergia, 1621 [pero 1620 en el interior], del mismo Zumarán, como documentación de la voz. No aparece *gublete* en el *CORDE* ni en el *NTLLE*.

“quitese de ay no meta essa agua cocida en el cuerpo [...]. Quien beue vino, beue sangre, y quien agua cocida flema” (p. 298), que abunda en la idea de que la cerveza era bebida floja que no daba energía al cuerpo (según he oído referir a colegas alemanes, en Colonia, donde, curiosamente, el agua aparecía infecta y contaminada frecuentemente en los siglos pasados, se daba a los niños para saciar la sed la cerveza de baja graduación alcohólica que se elaboraba en la ciudad, la *Kölsch Bier*, para evitar las infecciones).

Las bromas y las frases festivas son frecuentes, uno de los invitados de Minsheu brinda al principio de la comida “a quien tossiére”, a lo que parecen responder todos con toses para acompañar el brindis, lo que hace a uno de los presentes, Osorio, exclamar “Vala me Dios y que resfriádos que estámos todos, no se tósse mas en vn sermón de quarésma” (p. 20).

Los postres también presentan gran variedad; en Zumarán, Pedro ordena a su criado que traiga *fruta, queso, mermelada, biscochos y confites*; el queso, quizá por influencia francesa y alemana, se tomaba de postre en la corte vienesa. La fruta la componen: *mançanas, peras, alcachofas, membrillos, ciruelas, nueces, vuas, naranjas, limones, higos, citrones, passas, ceresas, guindas, melones, granadas y nispolas*; de ellas, hoy no se consideran fruta las alcachofas. La lista de frutas es demasiado variada, y en aquel siglo XVII difícil que se encontraran todas en la misma época, lo que corrobora el carácter didáctico del diálogo, que pretendía enseñar léxico y no dar un panorama del mercado de Viena.

En el diálogo de Minsheu, Guzmán pone en su mesa *fruta de sartén, meloja, fruta de postre (camuezas, peras, aceitunas, nueces, avellanas) y mermelada*,

A uno de los invitados del diálogo de Zumarán, Martín, que siente “el estomago demasiado cargado”, le recomienda Pedro un remedio jocososo: “Mi madre solia dezir, tomad pilolas de gallina, conserua de cocina, jarrope de cantina, combuena pasta de harina” (p. 316), que parece ser una canción popular introducida por Zumarán para provocar el efecto contrario. Como remedio para tener una buena digestión Pedro pide un poco de *hinojo*²⁰ (p. 318).

Después de comer el Pedro de Zumarán pide a su criado un *mondadiente* (p. 318); éste trae una fuente para que cada uno se lave las

²⁰ El uso médico del *hinojo* es bastante antiguo, Dioscórides le atribuye diversas propiedades que Laguna, su traductor al español, nos recuerda y entre las que se encuentra la de aliviar los empachos: “Beuido con agua fría, quita el hastío, y el ardor, y la relaxacion del estómago, en las calenturas” (Laguna 1566: 316).

manos con agua de rosas (p. 320) y toman a continuación una *taça* de vino bueno “para enjaguar la boca, y purgar el estomago” (p. 320). Todos dan gracias a Dios y se despiden. En el diálogo de Minsheu la sobremesa se alarga con un juego de naipes.

Las viandas se sirven en *talleres* (Zumarán, p. 300, 310 y 312); la voz *platos* aparece con el mismo significado más adelante (p. 318). En Minsheu se sirve en *platos*. Pensamos que este *taller* no es un cruce entre la palabra alemana *teller* ‘plato’ y la española *taller*, que figura en el *DRAE* 1726-1739: s. v., en una de sus acepciones con el significado de “una pieza como una salvilla de plata, ò oro, que se pone en los aparadores de las mesas de los Señores”. Aunque el *taller* español contiene aderezos para la comida (vinagre, aceite, sal y azúcar), quizá la forma “como una salvilla [pieza de figura redonda con un pie hueco sentado en la parte de abajo]”, es decir un plato que se apoya en un pie hueco y queda un poco elevado sobre la mesa y acerca, por tanto, los alimentos a la boca, coincidiera con los platos usado en la fastuosa corte vienesa de entonces, e hiciera equivalente el plato alemán a nuestro *taller*. El hecho de no figurar la voz en la “Nomenclatvra en quatro lenguas” que el mismo Zumarán añadió a *Das Neue Sprachbuch* (Munich, 1620) puede indicar que se usara este tipo de plato sólo en la corte austriaca o que la moda no se hubiera extendido aún. Si figura en los diccionarios posteriores de Mez (1670: s. v.), “taller, ein höltzern Teller”, y de Moratori (1723: s. v.), que hace equivalente *taller* y *plato*, “taller ò plato, Teller”, quizá se deba a que se extendió su uso y ello propició la expansión del nombre, o porque, como era habitual en la enseñanza de lenguas, copiaron unos diccionarios de otros.

El vino se llevaba a la mesa en jarras, aunque en la estancia del banquete de Zumarán había un “lindo bufete de platería” (p. 310), del que falta el *botiller*, que el criado ha guardado en la despensa. En Palencia (1490) aparece *botiller* como ‘vasos para dar de beber’ (Nieto/Alvar 2007: s. v. *botillero/a*), pero no parece que este botiller sea aquí ‘el que hace bebidas compuestas y las vende’ (*DRAE* 1726-1739: s. v.), sino la botella en que se echa vino para servirlo con más solemnidad en la mesa o la botella en que se mezclan vinos y bebidas; pensamos que la voz llegó a la plurilingüe corte vienesa de la mano del francés.

El ambiente en que se desarrollan ambos banquetes es de extrema cordialidad y aunque el tratamiento es siempre de respeto (variantes de *vuestra merced* y verbo en 3.^a persona del singular), no escasean las bromas: a la pregunta de Pedro, el anfitrión de Zumarán, de si una gallina está tierna, Martín le responde: “Creo que fue madre del gallo que cantó

à san Pedro, tan dura es” (p. 308); igual se dice de un ganso: “Serà porventura la que salud el Capitolio à los Romanos” (p. 316). A Carlos, que llega tarde al banquete, se le anima a que coma rápido para ponerse a la altura de los demás, y éste responde que “en esta pelea bien pienso vencer tambien conosco mis fuerças” (p. 312).

La costumbre de que los criados comieran las sobras de los señores sigue viva en el banquete de Zumarán, por eso el criado cambia los *talleres* frecuentemente para aprovechar la carne que los señores han dejado en ellos, por lo que Juan dice del criado que es “de levante” (p. 310), porque levantaba los platos de la mesa antes de lo debido para aprovechar mejor lo que en ellos dejaban los señores.

Los dos diálogos de Zumarán que hemos presentado dan una muestra de las costumbres y de los usos de la época. Ambos diálogos proponen con sus descripciones un léxico que el aprendiz de lenguas debe conocer y lo presentan en contextos similares a los que se puede encontrar. Desde el punto de vista de la historiografía, Zumarán, que en la gramática siguió fielmente otras obras para elaborar la suya, se muestra original en los diálogos y sólo toma el tema y el nombre de algún personaje. El noble cántabro hace gala de su inventiva y su originalidad, y trata de reflejar la vida de la época en la corte imperial de Viena, corte plurilingüe en la que tras el alemán, eran el español y el italiano las lenguas más empleadas. Fruto de ese contacto intercultural son algunos de los términos que Zumarán introduce en sus diálogos. Si el multiculturalismo y el plurilingüismo había introducido palabras y cosas alemanas, italianas y francesas en la lengua y la vida de los cortesanos españoles residentes en Viena, lógico es que los diálogos reflejen ese estado y aparezcan en ellos recogidos tales términos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERVANTES, Miguel de. 1996 [1605], *Don Quijote de la Mancha*. Ilustrado por José Segrelles. Prólogo de Antonio Muñoz Molina, Madrid, Espasa Calpe.
- CID, Jesús Antonio. 2003, “Leve introducción a unos diálogos hispano-ingleses “, en John Minsheu, *Diálogos*. Edición electrónica del Instituto Cervantes dirigida por Jesús Antonio Cid, <http://cvc.cervantes.es/obref/dialogos_minsheu/>, concretamente <http://cvc.cervantes.es/obref/dialogos_minsheu/introduccion/>. [noviembre, 2008].
- CORDE. Real Academia Española, *Corpus diacrónico del español*. Banco de datos. <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>> [noviembre, 2008].

- COROMINAS, Joan, con la colaboración de José Antonio PASCUAL. 1980-1991, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 6 volúmenes, Madrid, Gredos.
- CORVO SÁNCHEZ, María José. 2007, *Los libros de lenguas de Juan Ángel Zumarán. La obra de un maestro e intérprete de lenguas español entre los alemanes del siglo XVII*, Frankfurt am Main et al., Peter Lang.
- COVARRUBIAS, Sebastián de. 1611, *Tesoro de la lengua castellana, o española*, Madrid, Luis Sánchez.
- DRAE 1726-1739. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [Diccionario de autoridades]*. 6 volúmenes, Madrid [edición facsimilar, 3 vols., Madrid, Gredos, 1969].
- DRAE 2001. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22.^a edición. Versión electrónica que incorpora las modificaciones aprobadas por la Corporación.
<<http://buscon.rae.es/draeI/>> [noviembre, 2008].
- FRANCIOSINI, Lorenzo. 1769. *Gramatica spagnuola, ed italiana*, Venezia, Stamperia Baglioni.
- GALLARDO, Bartolomé José. 1863-1889, *Ensayo de una Biblioteca española de libros raros y curiosos, formada con los apuntamientos de D. Coordinados y aumentados por D. M. R. Zarco del Valle y D. J. Sancho Rayón*. 4 tomos, Madrid, Rivadeneyra [Edición facsimilar. Madrid: Gredos, 1968].
- GÓNGORA, Luis de. 1956, *Las Soledades*. Tercera edición publicada por Dámaso Alonso, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Gramática de la Lengua Vulgar de España. Lovaina 1559*. 1966 [1559]. Edición facsimilar y estudio de Rafael de Balbín y Antonio Roldán, Madrid, C.S.I.C.
- LAGUNA, Andrés de. 1566, *Pedacio Dioscórides Anazarbeo, acerca de la materia medicinal, y de los venenos mortíferos...*, por el Doctor [...], Salamanca, Mathías Gast.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio. 1999, “Gramática e Ensino de Línguas”, in Jorge Morais Barbosa *et alii* (org.). *Gramática e Ensino das Línguas*, Coimbra, Almedina, 71-86.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio. 2000, “Gramática y enseñanza de lenguas”. *De educación lingüística y literaria. Actas del II Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria* [Almería, 22-24 de abril de 1999], Almería, CSI-CSIF / Universidad de Almería, 121-143.

- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio. 2008, “La *Grammatica alemana y española* (1634) de Juan Ángel de Zumarán”. *Actas del XXXIV Simposio de la SEL*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- MESSNER, Dieter. 2000, *Los manuales de español impresos en Viena en el siglo XVII*. Edición facsímil y comentario, Salzburg, Institut für Romanistik der Universität [Bibliotheca Hispano-Lusa. Herausgegeben von Dieter Messner, 16 e 17].
- MEZ DE BRAIDENBACH, Nicolas. 1670, *Diccionario muy copioso de la lengua española, y alemana hasta agora nunca visto* [Viena de Avstria: Juan Diego Kürner]. Edición facsímil y estudio preliminar de Dieter Messner, Salzburg, Institut für Romanistik der Universität, 1999.
- MINSHEU, John. 1599. *Pleasant And Delightfvll Dialogves In Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasants to any other Reader*, London, Edm. Bollifant.
- MORATORI, Antonio. 1723, *Vocabolario de todos los nombres españoles sustentivos y adjetivos en este libro contenidos*, in Antonio Moratori. *Instrucción fundamental para aprender el idioma español*, Nuremberg, Pedro Conrado Monath.
- NEBRIJA, Antonio de. 1984 [1492], *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Segunda edición, Madrid, Editora Nacional.
- NIETO JIMÉNEZ, Lidio, y Manuel ALVAR EZQUERRA. 2007, *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*, Madrid, Arco Libros.
- NTLLE. Real Academia Española. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. Edición electrónica
<<http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>> [noviembre, 2008].
- QUEVEDO, Francisco de. 1990, *Historia de la vida del Buscón*. Edición introducción y notas de Pablo Jauralde Pou, Madrid, Castalia.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, S.G.E.L.
- VIÑAZA, Conde de la [Cipriano Muñoz y Manzano]. 1893, *Biblioteca Histórica de la Filología Castellana*. 3 tomos, Madrid, Manuel Tello [edición facsímil: Madrid: Atlas, 1978].
- ZUMARÁN, Juan Ángel. 1634, *Grammatica y pronvnciacion alemana y española. Española y alemana. Compuesta en beneficio de estas dos Naciones, que quieren aprender vna destas lenguas [...] Teutsche vnnnd Spannische / Spannische vnd Teutsche Grammatica vnd auâsprach [...]*, Viena, Miguel Riccio.

Resumen:

Eliminada la sintaxis de muchas gramáticas de segundas lenguas, los autores introducen textos para que sirvan de modelo normativo de la lengua estudiada y de ejemplo para las construcciones oracionales. Cuando estos textos se convirtieron en diálogos, incluyeron la lengua coloquial y reflejaron situaciones de la vida cotidiana, se convirtieron, además, en un camino perfecto para introducir, junto al modelo idiomático, las costumbres, los usos sociales y los elementos culturales que el aprendiz de idiomas debía conocer. Zumarán, autor de una Grammatica y pronvnciacion alemana y española (Viena, 1634), añade diálogos cuyos temas toma de Minsheu, posiblemente a través de Oudin. Zumarán da un sello personal a los diálogos y refleja en ellos costumbres y palabras de la corte vienesa, en la que desarrolla parte de su vida de maestro de lenguas.

Abstract:

As the syntax of many grammars was taken away, the authors introduced texts which served as normative models of the language under study and as examples of sentence constructions. Once these texts were transformed into dialogues, they included the vulgar tongue and showed situations of everyday life. They also worked as a perfect path to introduce, together with the idiomatic model, the customs, social uses and cultural elements every language learner should acquire. Zumarán, author of a Grammatica y pronvnciacion alemana y española (Vienna, 1634), added dialogues whose topics were taken from Minsheu, possibly through Oudin. Zumarán gave a personal touch to the dialogues and reflected in them the customs and words of Viennese Court where he spent part of his life as a language master.

El discurso de los mercaderes españoles en los *Colloquia et Dictionariolum octo linguarum*

ELENA CARPI
Universidad de Pisa

1. Excursus histórico

Después de la invención de la imprenta, empezaron a circular en Europa manuales de conversación plurilingüe de consulta veloz, cómodos por su tamaño reducido, verdaderos “libros de bolsillo dirigidos a viajeros, mercaderes y negociantes que contenían glosarios, síntesis gramaticales y diálogos entre personajes que representaban situaciones de vida cotidiana. Es una producción modernamente clasificada en familias (Rossebastiano Bart 1984: 9-41) —según el texto del que toma origen— que documenta registros lingüísticos no elevados, heredera de herramientas didácticas muy antiguas. Limitando la cita a los textos más conocidos, voy a recordar la *Hermeneumata Pseudo-dositheana* —manual bilingüe en griego y latín de la época clásica— que contiene una *Cotidiana conversatio* y, en época medieval, el anglosajón *Colloquium* del Abad Aelfric, conocido también bajo el nombre de *Livre des Metiers*, basado en la técnica del *role play* (Pellandra 2004: 24) (Waentig 2006: 95-110). Datan del siglo XVI los conocidísimos *Colloquia puerilia* de Erasmo y la *Exercitatio linguae latinae* de Juan Luis Vives para el aprendizaje del latín (1538).

Como recuerda Rizza (1996: VII), *Colloquia* es el hiperónimo que identifica la familia de vademecums políglotas que se difundieron después de la publicación en 1530 del *Vocabulare* bilingüe (holandés y francés) de Noël de Berlaimont¹, maestro de escuela francés que trabajó en Amberes en la primeras décadas de 1500².

¹ Todos los ejemplares de esta edición se han perdido; el primero que se conoce pertenece a la de 1536.

² En 1555 Carlos V concedió al editor Bartolomé Gravio el privilegio para publicar obras para el aprendizaje lingüístico así como la exclusiva de la impresión

Según crecía el grado de internacionalización de los mercados europeos y se estructuraba el sistema de las ferias, en las ediciones que se venían imprimiendo³ se sustituían y se añadían lenguas. Como subraya García Dini (2007: 60): “En la edición de Lovaina de 1558, Gravio sustituye, en consideración a los usuarios, el flamenco por el italiano para satisfacer las necesidades de los mercaderes florentinos, genoveses y luqueses”. En efecto, el influjo de la demanda del mercado en la publicación de los *Colloquia* resulta evidente si se considera que: “[...] en las ciudades en que se imprimieron —Amsterdam, Vlissingen, Amberes, Londres, Venecia, Lyon—, se celebraban también ferias mercantiles” (García Dini 1998: 46-47).

Sin embargo, no es ésta la única causa de semejante éxito editorial: en 1551, la inserción del latín en la edición cuadrilingüe de Lovanio —debida al humanista Cornelius Valerius— permite el uso de los *Colloquia* en la didáctica de las lenguas en las universidades. También el español aparece por primera vez en la edición de 1551 aunque, como recuerda Gallina (1959: 75), no es posible identificar con certeza a los redactores. En efecto, la estudiosa subraya que Francisco Villalobos, cuyo nombre figura en la edición de 1556 como autor de una de las epístolas iniciales, no es sino un homónimo del conocido Francisco López de Villalobos, médico de Carlos V y Felipe II.

Autores cuyos nombres se han perdido en su mayoría traducen, refunden y sintetizan las ediciones publicadas anteriormente: el resultado es una obra en la que se nota la progresiva superposición de capas textuales, señalada por incongruencias y anacronismos lingüísticos, cuyo origen probablemente se debe buscar en las razones editoriales que empujaban a los traductores de la época a trabajar con excesiva rapidez (Carpi 2007: 82).

2. La edición de 1656

La impresión de 1656 de los *Colloquia et dictionariolum octo linguarum* se debe al editor veneciano Francesco Giuliani ; aunque

y venta de los *Colloquia*, “quedando prohibido a los impresores, libreros y demás personas no sólo imprimirlo, sino hacerlo imprimir y venderlo en España” (García Dini 2007: 61).

³ A lo largo de los siglos XVI y XVII aparecerán 148 ediciones de estos textos con varios nombres: *Vocabulare*, *Dictionarium*, *Colloquia*, *Colloques*, etc.

octolingüe, el frontispicio presenta el título sólo en latín, francés y flamenco⁴.

Los dos primeros paratextos⁵ están redactados en latín: se trata del *Liber ad emptores*, donde el mismo libro aconseja su compra⁶, y del *Benevolo lectori*⁷. Sigue un tercero, *Al lector*, compuesto en las ocho lenguas⁸. Aunque la querrela entre latín e idiomas romances no sea ya tan viva, el relieve que se le otorga al latín en el íncipit prueba que sigue siendo percibido como medio para aportar prestigio a una obra.

La redacción metatextual de los prólogos sigue las convenciones retóricas de la época; sin embargo, las dos primeras *peroratio* latinas adoptan un registro más elevado, mientras que la última es más coloquial. A pesar de las diferencias estilísticas, las tres epístolas proponen la reformulación del mismo tema, la necesidad de mercaderes, viajeros y artesanos de conocer los idiomas y la utilidad del libro para aprenderlos.

En efecto, saber hablar más de una lengua se considera imprescindible para todo hombre que quiera mantener y ensalzar su estado social: “¿Quién pudo jamás alcanzar con una lengua la amistad de diversas naciones? ¿Cuántos pudieron enriquecer sin noticias de muchas lenguas? ¿Quién supo bien gobernar ciudades y provincias sin saber otra lengua que la suya maternal?” (7b). El mismo concepto se vuelve a encontrar en *La Tabla d’este Libro* (10b), cuyo íncipit hace hincapié sobre la utilidad del libro para “[...] deprender a leer, escribir y hablar Flamengo, Inglés, Allemán, Español, Italiano y Portuguesez” (10b).

Sigue la primera parte, que adopta el criterio *per usum*, compuesta por ocho diálogos⁹ cuya estructura alcanza a veces la textura de un en-

⁴ La formulación de una hipótesis acerca de las lenguas escogidas debe tener en cuenta la declaración del autor en la epístola *Benevolo lector*, según la cual el latín entre las lenguas conocidas es “di tutte la più importante [...]”, mientras que el francés y el flamenco podrían haber sido elegidas por ser lenguas de referencia de los mercaderes del área romance y germana.

⁵ Las traducciones italianas de las epístolas latinas son las contenidas en Rizza (1996).

⁶ Como recuerda Rizza (1996: VIII), las epístolas latinas se publican por primera vez en la edición de 1586; al final de la primera aparece la sigla L.B.I.B.F., que Verdeyen (1925: XLIII) interpreta como *Ludimagister Bonus Iacobi Boni*, o sea como la firma de Assuerus Boon, *scholmaster* activo en Amberes.

⁷ A partir de ahora citados como LAE y BL.

⁸ Utilizo el español en la cita por ser la lengua vehicular de este trabajo.

⁹ Los títulos de los diálogos son: Un combite de diez personas (12b); Para aprender a comprar y vender (48b); Para recaudar una deuda. (61b); Para preguntar

tremés, puesto que los actantes son meras máscaras que protagonizan situaciones comunicativas prototípicas. Los *Colloquia* tratan temas que se relacionan con las necesidades de un mercader que esté de viaje: presentan el léxico necesario para cenar en un mesón, alquilar una habitación, preguntar el camino¹⁰; dibujan aun, como se verá en 3., hasta situaciones escatológicas y sexuales.

La intención de proporcionar al lector cuanto más léxico posible sobresale en incongruencias como la del cap. II, donde en la tienda de paños se vende también carne, pescado, arenques, manteca, queso, gorras y libros; en el cap. I a la pregunta: “¿ De dónde venís?” Juan contesta: “Vengo de la escuela, de la yglesia, y del mercado” (14b); en el cap. V a la misma pregunta se contesta: “[...] vengo de Francia, de Inglaterra y de Alemania” (81b-82b). El tema propuesto en los cap. II y VII, la contratación entre un vendedor de tela y un comprador, permite suponer que los principales destinatarios de los diálogos eran mercaderes pertenecientes al sector textil, ya que el léxico especializado relativo al ámbito de los tejidos es muy abundante¹¹. El último capítulo, “*Para enseñar a hacer cartas mensageras, conciertos, obligationes y quitanças*” es un pequeño manual de correspondencia comercial.

Si bien es verdad que en los diálogos no se distinguen matices socioculturales diferentes según los idiomas, los autores tienen conciencia de que idiomas diferentes poseen diferentes peculiaridades pragmá-

el camino, con otros propósitos comunes. (67b); Pláticas familiares siendo en el mesón (73b); Pláticas en el levantar (86b); Propósitos de la mercadería (93b), que comprende: Los números (112b) y Los días de la semana (113b); Para enseñar a hazer cartas mensageras, conciertos, obligationes y quitanças (114b). Comprende: Una carta para escrevir a algún amigo (114b); Respuesta (118b). Una carta para escribir a sus deudores (121b); Respuesta (123b). Manera de pagar una deuda con excusación (124b). Otra carta (126b). Contrato de alquiler de casa (127b). Quitança de alquiler de casa (129b). Una obligación por pagamentos (130b). Obligación de dinero emprestado (132b). Quitança (133b). Las sobreescritas (134b).

¹⁰ En el cap. I hay muestras de léxico de comida: potaje, mostaza, pan, pasteles, hojaldres, rávanos, çanahorias, alcaparras, liebre, perdizes, vino, cerveza, tajada de carne, fruta, queso, así como en el VI: huevos frescos asados en ceniza, tortas calientes y manteca fresca. En el V y en el VI se propone léxico relacionado con las cabalgaduras: cavalleriza, heno, cebada, paja. A los caballos se le debe fragar, quitar la silla, bolver su cola, hazerle buena cama, tomar su cabestro (75b), almoçar, peynar los crines, sillar y doblegar la cola (88b).

¹¹ Se trata de una característica común a esta familia textual que, como sugiere Waentig (2006: 107), merecería mayor atención.

ticas, como expresan las palabras que siguen al apartado *Las sobrescritas*: “Cada uno deve aquí considerar que los ingleses, tedescos, latinos, franceses, españoles y italianos usan de otros sobrescritos, por lo qual no se deven los exemplos aquí declarados assí del todo imitar” (135b).

La *Prefación en el Libro segundo* (136b) encabeza la parte normativa, que comprende un glosario (139a) y las conjugaciones completas de los verbos ‘haber’ y ‘ser’ (184a)¹². El glosario abarca sustantivos, verbos, preposiciones, locuciones, frases interrogativas de uso común (¿ adónde vais ?, ¿ de dónde sois ?), y no está dividido ni por campos semánticos, ni por categorías gramaticales, aunque los verbos precedan siempre las demás categorías. El hecho de que el orden alfabético esté presente sólo para la lengua flamenca la identifica como lengua de partida, hipótesis confirmada por la frase que finaliza la primera parte: “[...] los ejemplos aquí declarados [...] son solamente traduzidos para accordar las dichas lenguas con la vernácula flándrica” (135b).

Los *Colloquia* terminan con una breve sección de fonética y de morfología nominal y adjetival referida a francés, italiano, español y flamenco. Como señala Rizza (1996: IX) se trata de una síntesis del tratado de Gabriel Meurier (1558) ; la lengua vehicular es el francés, a excepción de la parte que se ocupa de la pronunciación alemana, en italiano.

3. El léxico de los *Colloquia*

Los diálogos de los *Colloquia* están ambientados en la ciudad de Amberes, el mercado: “cosmopolita y moderno, por antonomasia, en [el] siglo XVI” (Maravall 1972: I-21). La localización espacial es posible gracias a las numerosas referencias a la ciudad¹³ presentes en el texto.

¹² En el prólogo se anticipa la futura publicación de un texto que presente también las conjugaciones de los verbos regulares en seis lenguas: “[...] sería menester saber las maneras de variar los verbos por sus tiempos y personas, conviene saber, por sus conjugaciones, las cuales para vuestro provecho, por breve, han de salir en luz añadidas en seys lenguas” (Rizza 1996: 138b).

¹³ Por ejemplo, en el cap. IV Roberto dice que se está dirigiendo “hazia Anvers, a la feria de Pentecostés” (68b); en el VII se dice que: “aunque anduviéredes por todas las tiendas de Anvers, no hallaréys tal offrescimiento como yo os hago” (103b); “[...] será tan bien trattato y servido como en mesón que sea en Anveres” (112b); en el cap. VIII: “Venid una vez hasta Anveres para recrearos” (122b); “Yo, Juan de Barlamonte, conozco y confieso aver alquilado a Pedro Marescalco una casa situada en Anveres, en la Plaça llamada a la Liebre” (127b-128b), referencia al autor de los *Colloquia*.

Puesto que entre la primera edición octolingüe, que comprende los 8 diálogos —publicada en Delft en 1598— y las sucesivas no existen variaciones, y que en el texto se aprecian referencias identificables con la historia europea, es posible considerarlos como un ejemplo de registro hablado del español de la época y por esta razón sus muestras léxicas poseen un acusado interés para el historiador de la lengua. Como es de esperar, la presencia de léxico mercantil y de nombres de monedas es muy significativa, así como las referencias al tema “dinero” hablan de la amplitud de los tratos, del cosmopolitismo de los mercaderes españoles y del arranque de la “economía dineraria y metalista” (Maravall 1972: 45) en Europa.

En el cap. VII (106B) —añadido en la edición de 1583— se hacen varias referencias al doble uso del dinero, que los integrantes de la Escuela de Salamanca teorizan en aquellos años: “B. ¡ Yo os pagaré en buen oro y de peso ! A. A mí me es todo uno, tengo la moneda por tan buena que el oro [...] (97b). La frase: “[...] este escudo de Flandes no se podría passar” (107b), se refiere al hecho de que la mayor o menor posibilidad de gastar una moneda residía en la cantidad de metales preciosos con que estaba hecha: el vendedor no quiere aceptar el dinero que se le ofrece por ser “chiquito”, “ligero”, “cortado alderredor”, “no de peso”, “de simple oro”, “no [...] de buena plata” (106b-107b). La expresión “pasar el dinero” pertenece al habla de los mercaderes y deriva probablemente de un uso registrado en el diccionario Guadix (1593): “Pasar dizen en España para significar el dar o rezebir una cédula en quentas. Es frasis y manera de hablar aprendida y tomada de los árabes que dizen *cheguez*, que significa lo mesmo [...]” NTL (2007: 7434)¹⁴. Por fin, el breve diálogo: “C. ¡ He ay un sueldo que es falso ! B. Enclavadle a este pilar” informa sobre la costumbre de clavar las monedas falsas para eliminarlas del mercado.

Entre las expresiones que se pueden considerar típicas del habla mercantil¹⁵ se registra ‘extrenar’ —como voz activa y pasiva— en el senti-

¹⁴ Este uso fraseológico no se encuentra en el Corde. Con NTL voy a indicar desde ahora el *Nuevo tesoro Lexicográfico* (2007).

¹⁵ La definición es tomada de *Autoridades* (1884). El Corde no recoge ningún ejemplo de este uso. El uso más cercano es el de ‘regalar, dar dinero’: “[...] un mercader le ha estrenado seis reales porque te llevase a su casa volando” (JUAN DE TIMONEDA, *Comedia llamada Cornelia*, 1559); Recebidas las joyas, y vistas cuán riquísimas y sin precio eran, estubo muy maravillado de su liberalidad; y, cerrando la cajueta, puso juntamente con ella el anillo de Rosina, y, cerrada y sellada cual

do de “hacer un vendedor o negociante la primer transacción de cada día”: “C. ¿ Tenéys mucho vendido este día ? M. ¿ Qué cosa ternía ya vendido ? Aún no he estrenado” (49b) ; “C. ¿ Pues cuánto avéys de dar para que yo venda y que yo sea estrenado de v.m.?” (100b). Pertenecen al registro hablado de la época también una serie de frases hechas que giran alrededor del concepto de “una palabra” en el sentido de “palabra definitiva”¹⁶: “En una sola palabra” (95b), ¡Y no ayamos que una sola palabra! ¿No queréys que una palabra [...] Tanto en una palabra como en ciento, no quitaréys dello un quatrín. [...] Dígame la postrera palabra (101-102), y el refrán “labor de negro no se cuenta” (100b), del cual no he encontrado ninguna otra atestación.

En el momento histórico en que los estados nacionales están todavía en formación: existen dentro de cada reino monedas extranjeras, bien oficialmente admitidas en su circulación, bien que circulan de hecho, por práctica aceptación de las gentes. Se puede decir que en el siglo XVI, se encontraban en un mismo mercado monedas de diferentes países, ya que muy comúnmente —sobre todo, en plazas de carácter mercantil o político cosmopolita, como Amberes, Milán, Lyon, etc.— había establecida una serie de piezas extranjeras cuya libre circulación estaba autorizada. (Maravall 1972: 63).

Los *Colloquia* testimonian la complejidad de la situación descrita por Maravall: el léxico numismático es muy variado, y junto a monedas hoy en día bien conocidas — ‘ducado’, ‘real’ y ‘táller’— comprende otras menos recurrentes en diccionarios y bases de datos como ‘real de España’, ‘angelote’, ‘escudo de sol’ y ‘escudo de Flandes’¹⁷.

‘Angelote’ es probablemente la moneda inglesa definida como “*an old angell*” en Stepney (1591) y “*a coine of golde in Englande called*

convenía, diola a los marineros, estrenándoles muy bien, diciéndoles que diesen aquella cajuela de bálsamo en Barcelona a su padre Hilario (JUAN DE TIMONEDA, *El Patrañuelo*, 1566). ‘Estrenar’ se define como: “*primo diurni mercimonj pretio donari*” en Gravio (1551) citado en NTL (2007: 4644).

¹⁶ La única atestación en el siglo XVI es la del diccionario Hornkens (1599) citado en NTL (2007: 7301).

¹⁷ ‘Escudo de Flandes’ es probablemente un calco de *Vlaemsche croone*, moneda de la cual no he encontrado referencias. En la época la circulación de estas monedas no debía de ser frecuente, si el *Manual de Contadores* (fol. 202V) de Juan Pérez de Moya se limita a citar el ‘real de España’ diciendo que: “vale 5 sueldos de Francia”. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [08/08/2008].

an angell” en Minshen (1599), citado en NTL (2007: 812), cuyo nombre se recibe en flamenco con el calco ‘*engelot*’, traducido en español con otro calco. También ‘Escudo del sol’ es un calco del francés *Écu au soleil* (NTL 2007: 4460), e identifica una moneda acuñada por primera vez bajo el reinado de Luis XI en 1475, que tuvo larga difusión a lo largo del siglo XVI. El español, como todas las lenguas de los *Colloquia*, traduce el nombre de esta moneda de manera literal, mientras que la única que lo reformula con referencia a su país de origen es el inglés, con la denominación: “*French crowne*” (106b).

Como recuerda Domingo de Soto en el *De Iustitia et Iure*, libro VI, quaest. 12, art. 2., las ferias representaban en el siglo XVI el eje de la estructura económica europea, y los *Colloquia* no dejan de mencionarlás: “Por lo qual prometo de pagarle la dicha summa, o al portador d’ ésta, en tres pagamentos, a saber: diez libras en la feria de Pentecostés de Anveres próxima, aún diez libras en la feria de S. Bavón, y la resta a la feria fría de Bergas siguiente. “(131b-132b)¹⁸. El sintagma nominal ‘feria fría’ —que denominaba las ferias que precedían la temporada invernal— pertenece al habla mercantil ; ésta se puede considerar su primera atestación puesto que no se registra ni en el NTL ni en el Corde¹⁹.

Se relaciona con la moral económica de la época el consejo de usar misericordia hacia los deudores (64b), eco de las recomendaciones contenidas en los manuales para confesores. El pleito entre Gualtero, deudor, y Morgante, acreedor, se resuelve con la búsqueda de un fiador que garantice el pago de la deuda. El diálogo en que Gualtero logra engañar al simple Morgante es uno de los ejemplos de la mencionada calidad teatral de los *Colloquia*:

M. Son diez libras de gruesos.

G. ¿ Cómo ? ¿ Es tanto ? No es tanto.

M. ¡ Sí es !

G. ¡ No es por cierto, yo jurare bien que no es tanto !

M. Pues, ¿ cuánto es ?

G. No es más de nueve libras, vos me lo avéys dicho.

¹⁸ En Amberes la feria de Pentecostés, *Sinksenmarkt*, duraba de junio hasta agosto, mientras que la *Bamismarkt*, feria de San Bavón, iba de setiembre hasta la mitad de noviembre. La feria fría de Bergen, antiguo nombre de la ciudad de Mons, se celebraba en el periodo navideño.

¹⁹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [08/08/2008].

M. ¿ Yo os lo dixe ? No he.

G. ¡ Sí dixistes !

M. ¡ Bien, assí sea pues ! A mí me parece todavía que son diez, mas yo soy contento, pues que vos dezís que no es más.

Como anticipaba en 1., en los *Colloquia* se pueden encontrar aun referencias a aspectos íntimos de la vida cotidiana. En el cap. V una criada bromea de manera irónica sobre la localización de la ‘privada’, vocablo de significado análogo a ‘letrina’²⁰: “Si no la veys, bien la oleráys” (84b). Se trata de la misma criada que va a ser el blanco de las peticiones sexuales de uno de los viajeros: “Matad la candela y llegaos aquí. [...] Mis amores, besadme de una vez y con esso dormiré mejor” (85b). La presencia de este intercambio dialógico permite suponer que el autor de los *Colloquia* considerase útil incluir en su vademécum aun frases para cortejar a las sirvientas del mesón aunque, por la respuesta de la mujer, se puede inferir que raramente el éxito premiara estas situaciones: “¡Ea, sus, duérmese v.m. que no está enfermo pues que habla de besar! Antes moriré que de besar a un hombre en su cama o en cualquiera otra parte” (85b).

La negativa de la sirvienta no impide dejarle una propina a la mañana siguiente, acompañada por las palabras: “[...] he aý para alfileres !” (111b). Se trata de un *hapax legomena*, que no se menciona en el NTL ; en el Corde se encuentra exclusivamente ‘alfiler’ en el significado de “pequeña cantidad de dinero”, y ‘alfileres’²¹ en el sentido recogido más tarde en *Autoridades* (164: 1770): “Usado siempre en plural, significa aquella cantidad de dinero que se señala á las señoras casadas para los gastos de adorno de su persona”²².

La presencia de palabras poco usadas y de neologismos se detecta también en el léxico de especialidad que se refiere al sector textil: como recordaba en 2., se puede atribuir a la importancia de esta industria en la zona de Amberes el hecho de que dos diálogos estén dedicados a la compra de tela²³ y que haya una gran abundancia de términos pertenecientes al sector de los tejidos. Al lado de los más conocidos ‘chamelote’,

²⁰ El NTL recoge esta distinción entre los dos lemas: “*Privada, la privada pública; latrina, la privada privada*” (2007: 7942).

²¹ Los ejemplos se encuentran en *Vigilia y octavario de San Juan Baptista* (1679) de Ana Francisca Abarca de Bolea, p. 92 y 345.

²² En cambio, para dejar propina al mozo se dice “para el vino”.

²³ Cap. II “Para aprender a comprar y vender”; cap. VII “Propósitos de la mercadería”.

‘damasco’, ‘fustán’ ‘lienço’, ‘pañó’, ‘raso’, ‘seda’, ‘taffetán’²⁴, ‘tercio-pelo’, en el cap. VII se mencionan ‘carisea’, ‘huestada’²⁵ y ‘bográn’.

El Corde presenta sólo 20 ocurrencias en 6 documentos²⁶ de ‘carisea’²⁷, probable calco del inglés ‘kersey’, que así define Covarrubias (1611) citado en el NTL (2007: 2164): “Un paño delgado, a manera de estamenete. Lábrase en Inglaterra, y truxo de allá el nombre *garisea*, y acá le llamamos carisea”. La primera atestación de ‘bográn’ se registra en 1631 en el diccionario de Seguin (NTL 2007: 1652); en el siglo XVI este lema no aparece en el Corde. Es posible que se trate de un calco del inglés ‘buckram’, término que antiguamente designaba el lino de la India (*The Oxford English Dictionary*, vol. II, 1989: 616). Sin embargo, la significación del lema evoluciona en todas las lenguas europeas, hasta que *Autoridades* (1726: 694) registra el término ‘bucaran’ o ‘bucarán’: “Cierta tela grossera de lino, o cáñamo, mui engomada, ò encolada, que sirve para armar, y fortalecer los vestidos y casácas, por donde se hacen los ojales. Es voz usada en Aragon, y corresponde á lo que en Castilla se llama Bocacá”.

Quiero finalizar esta parte, dedicada a exponer en qué manera las palabras de los *Colloquia* echan luz sobre la vida diaria de las clases “mecánicas” de la época, subrayando las referencias a la historia europea del siglo XVI que permiten enmarcar el texto desde el punto de vista temporal.

El juicio del autor sobre el equilibrio político europeo del siglo XVI se aprecia desde el comienzo en una de las frases del LAE: “*Itis in Italiam, vel regna potentis Iberi, si petitis fines Angli, numquamve quietos Francigenas, si germanum Iovi alite nuxum imperium [...]*”; es una intervención que no permanece aislada, ya que la voz del enunciador (Ducrot 1984) aflora varias veces en las réplicas de los personajes. Por ejemplo, en el primer capítulo se habla de una guerra entre Francia y España: “¿No oýstes dezir cómo el rey de Francia ha perdido la batalla contra los españoles? [...] Si nosotros quisiésemos hazer paz con él, la guerra no duraría mucho” (45b-46b). Puesto que el primer diálogo data de 1536, se trata probablemente de la batalla de Pavia (1525) entre los

²⁴ Escrito también ‘tafetán’ y ‘tafetán’.

²⁵ El término ‘huestada’ no se ha encontrado en ningún diccionario o base de datos.

²⁶ Se trata de documentos notariales, cartas, diarios y en el *Libro de geometría, práctica y traza* de JUAN DE ALCEGA (1580-1589).

²⁷ Escrito también ‘carizea’.

ejércitos de Francisco I y Carlos V, concluida con la derrota de los franceses. En el capítulo V —añadido en la edición de 1576— dos mercaderes aluden a la guerra civil de Francia: “Son tan enraviados los unos contra los otros, que tengo horror de hablar d’ello” (82b). Con esta frase —referida a la guerra de religión entre uguenotes y católicos que ensagrienta Francia entre 1562 y 1598— y con una precedente referencia a la noche de San Bartolomeo²⁸ el autor, sin tomar partido de manera evidente, señala repetidamente a la atención del lector un tema escuadrado.

4. Aspectos didácticos

Como las epístolas iniciales explicitan claramente, la finalidad de los *Colloquia* excede con creces la de simple vademecum para viajeros; en el apartado que sigue, voy a hacer hincapié sobre sus características didácticas, que la paginación en columnas yuxtapuestas, típica de gramáticas y libros destinados al aprendizaje lingüístico, hace resaltar con evidencia. Los *Colloquia* son una herramienta flexible, que puede ser utilizada a la vez para el autoaprendizaje: “*Secludite curas: ipse domi per vos peregre discenda docebo*” (LAE); y “[...] *vide quid de huius utilitate, ne dicam necessitate, dicendum sit qui etiam intra ipsos parietes plenam, et perfectam variarum linguarum cognitionem quotidiana experientia tribuit*” (BL), y como texto en las escuelas: “*unde non mediocrem fructum, nec exiguum studiorum applausum experti sumus* [...]” (BL). Puede ser consultado por principiantes y por personas que necesiten aprender palabras específicas, ya que los diálogos exponen un “saber hacer” propuesto por ámbitos situacionales con especial atención al profesional, así como hacen hoy en día los modernos manuales de L2 que adoptan el criterio funcional del Marco de Referencia.

La metodología adoptada se acerca de manera algo empírica al inductivismo del modelo *bottom up*, donde los datos preceden la presentación de las normas y la reflexión sobre su estructuración permite elaborar frases a partir de los modelos: para lograr dicha finalidad, el autor aconseja integrar la estructura dialógica de la primera parte con el léxico contenido en la segunda:

²⁸ Al comienzo del cap. V el mesonero recuerda a sus huéspedes que: “Las vigiliass de San Bartolomeo son, día de ayuno es “(89b); se trata del día en que en 1572 tuvo lugar en Francia la masacre de los hugonotes.

Después de aver visto en el primero libro las maneras de aprender a hablar flamengo, inglés, alemán, latino, francés, español, italiano por muchos communes razonamiento que sirven como dechados, agora ternéys en este segundo libro muchas palabras vulgares puestas por orden del A B C et cetera como materia para formar de vos mismo otras pláticas ; por lo qual, quando quisiéredes bolver algunas palabras de flamengo en inglés, alemán, latino, francés, español o italiano, no havéis otro que hazer, salvo catar por qué letra comienza el vocablo que queráys hallar y después buscar de vocablo en vocablo, y quando uviéredes hallado las dictiones, las podréys ayuntar y poner por orden como avéys visto en el primero libro (138b).

Además, en el texto de los diálogos es posible hallar ejemplos de estructuras gramaticales repetidas, para estimular al aprendiente a que elabore por su cuenta las reglas: es el caso de la larga lista de superlativos relativos y adjetivos femeninos del cap. VI (90b-91b), que tendrían que sugerir al lector las reglas de formación y concordancia gramatical:

¿ Quién es aquel cavallero ?

Es el más noble,

} de la tierra

el más traviesso,

el más honrado,

el más avisado,

el más rico.

El más humilde,

el más cortez,

} de la villa

el más largo,

¿ Qué mujer es éssa ?

Es la más hermosa,

la más honrada,

} de la parroquia

la más casta [...]

La mayor amplitud de la parte comunicativa respecto a la normativa es una de las pruebas de la importancia que se atribuye a la *performance*, incrementada por el conocimiento de los aspectos extralingüísticos de la comunicación: “*At si fixa manet sententia, visere gentes externas, simul, et gestus, moresque decoros cum lingua imbibere*” (LAE). Su-
brayando la estrecha conexión entre conocimiento de la lengua y aspectos pragmáticos de la comunicación interpersonal, los *Colloquia* se pro-

ponen como un vademecum de *savoir vivre* lingüístico capaz de guiar al lector de manera segura a través del espacio mercantil europeo de aquel entonces: “*vos securam ducam regione viarum*” (LAE).

Si se tiene en cuenta lo dicho anteriormente, aunque en los *Colloquia* no existen acotaciones o indicaciones paraverbales que se refieran a gestos, no es de extrañar el cuidado hacia el aspecto de los honoríficos, de los saludos, de las presentaciones y de los diferentes registros en que dichas estructuras se enmarcan. El íncipit del cap. IV²⁹ y las palabras que preceden la lista de encabezamientos puestas al final de la primera parte indican la atención que se atribuye al tema: “Estas palabras se han de usar en escribir sobre las cartas mensageras, mas hase de mirar que se atribuya a cada persona tal título que le conviene” (134b). Se percibe además cierta sensibilidad hacia la capacidad estilística de los idiomas, entre los cuales priman latín e italiano: “*Flander ero, germanus ero, gallusque, Britoque, Hispanus, nunc Italico dabo verba nitore*” (LAE); “*Quin ubi Palladios inter consistere coetus, et vacat alternare sonos, tunc divite vena parturiet latios dies mihi lingua lepores*” (LAE).

Por lo que a la parte normativa se refiere, se aconseja utilizar la proximidad lingüística como medio para facilitar el aprendizaje de la fonética. En efecto, la reglas de pronunciación³⁰ para las cuatro lenguas se apoyan en la semejanza de sonido de las distintas lenguas: “*Ca, co, cu. Convient en son et prononciation avec le Latin, Italien, Espagnol, Alleman, Flamen, et Anglois comme demontre ce mot Cacocubinaire*” (190). Para el italiano y el español, se considera útil subrayar la evolución de las consonantes romances de las latinas, ya que: “[...] *la mutation et changement de lettres, des unes ès autres, estrange et obscurcit [...] grandement les dictions du naturel [...]*” (196). Al fin de evidenciar la rareza del sonido de la letra española ‘ç’, se subraya su parecido con la pronunciación: “*Morisque, Arabique, ou Judaique*” (195), notación que, una vez más, habla de la situación histórico-social y de los estereotipos de la época.

²⁹ “A. ¡Dios os guarde, maestro Roberto! B. Señor mío, ¡Dios os dé buena vida! A. ¿Cómo le va de su salud desde que no os vi? B. Razonablemente. A. A mí me parece que no estáys tan bueno como solíades. B. ¿En que lo ve v.m. ? [...]” (67b).

³⁰ En LAE se recuerda la importancia de la pronunciación correcta y la utilidad de los *Colloquia* a tal fin: “*Me vobis adhibete duces, me limite primo sit curae, notas audire, et reddere voces*”.

5. A modo de conclusión

Me parece significativo subrayar la actualidad didáctica del plurilingüismo de los *Colloquia* y de su opción por la proximidad gramatical y fonética y por la *performance* comunicativa. Estos rasgos, a pesar de la enorme diversidad del medio, permiten considerarlos, en mi opinión, lejanos antecedentes de las modernas plataformas digitales para el aprendizaje multilingüe, que se apoyan en la teoría de la intercomprensión entre familias lingüísticas. La necesidad de un aprendizaje que dé prioridad al “saber hacer”³¹ y al desarrollo de un “*repertoire plurilingue*” (Beacco, Byram 2003: 34) son finalidades comunes a las dos herramientas, que se proponen favorecer la circulación dentro del espacio europeo, incrementando el conocimiento de los idiomas. En efecto, como recuerda Maravall (1972: 166), en el siglo XVI se observa una multiplicación de los desplazamientos, con el normal establecimiento de una circulación entre puntos distantes, lo que hace entrar el viaje y la comunicación en la imagen cotidiana de la existencia social. Hay, sin duda, en ello un reflejo de la mentalidad mercantil desde mucho antes dedicada a recorrer caminos que unían tangencialmente áreas de culturas inmovilistas diferente.

Los *Colloquia* ponen en práctica una intercomprensión que subraya los rasgos lingüísticos de derivación latina comunes a las diversas lenguas³² y hace referencia a la lengua materna del aprendiz o a lenguas que ya conoce. De tal manera se va introduciendo la idea, aunque primitiva, de interculturalidad, que pasa a través de la práctica traductiva en un sentido muy cercano a la definición de traducción de Hurtado Albir (2001: 507): “[...] acto completo de comunicación [...] que se desarrolla siempre en un marco social”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEACCO, Jean Claude; BYRAM, Michael. 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

³¹ A este propósito recuerdo la recomendación 1539 de 2001 del Consejo de Europa.

³² Al lado de las lenguas romances se encuentran lenguas que pertenecen al ámbito germánico, como el alemán, el neerlandés y el inglés. Como comentaba en 1., las lenguas que se van añadiendo obedecen a necesidades de tipo práctico, a la petición del mercado o a la inesperada presencia de mercaderes de nacionalidades hasta aquel momento ausentes en los lugares de edición.

- CARPI, Elena. 2007, *La Instrucción de Mercaderes di Saravia de la Calle e la Institutione de' Mercanti di Alfonso de Ulloa*, Pisa, ETS.
- COLOMBO TIMELLI, Maria. 2006, "Aspetti didattici nei dizionari plurilingui del XVI-XVII secolo: il 'Berlaimont'", *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, *Atti della seconda giornata del CIRSIL*, Bologna, Clueb, 123-133.
- DUCROT, Oswald. 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GALLINA, Anna Maria, 1959. *Contributi alla storia della lessicografia italo-spagnola dei secoli XVI e XVII*, Firenze, Olschki editore.
- GARCÍA DINI, Encarnación. 1998, "Cultura lingüística y lenguas vehiculares del siglo XVI al XVIII", en Profeti, García Dini, Guasti, Lombardi, *I secoli d'Oro e i lumi: processi di risemantizzazione*, Firenze, Alinea, 23-53.
- GARCÍA DINI, Encarnación. 2007, *Antología en defensa de la lengua y la literatura españolas. (Siglos XVI y XVII)*, Madrid, Cátedra.
- HURTADO ALBIR, Amparo. 2001, *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- MARAVALL, José Antonio. 1972, *Estado moderno y mentalidad social: siglos XV a XVII*, Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente.
- MEURIER, Gabriel. 1558, *Breve Instruction contenant la maniere de bien prononcer & lire le François, Italien, Espagnol, & Flamen. Korte Instructie inhoudende de maniere om wel te pronoceren ende te lesen Franchois/Italiaensch/ Spaensch ende nederduytisch*, Anvers, Ian Waesbergheer.
- NIETO JIMÉNEZ, Lidio; ALVAR EZQUERRA, Manuel. 2007, *Nuevo Tesoro Lexicográfico del español: s. XIV-1726*, Madrid, Arco/Libros.
- PELLANDRA, Carla. 2007, "Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici", *Cuaderni del CIRSIL* 3 (2004), Bologna, Grafiche A&B.
- RIZZA, Riccardo (a cura di). 1996, *Colloquia, et dictionariolum octo linguarum*, Viareggio, Mauro Baroni editore.
- ROSSEBASTIANO BART, Alda. 1984, *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare: la tradizione del "Solennissimo Bochabuolista"*, Alessandria, Ed. dell'Orso.
- VERDEYEN, René. 1925, *Colloquia et dictionariolum septem linguarum*, Antwerpen, Uitgave van de Vereeniging der Antwerpsche Bibliophilen.
- WAENTIG, Peter Wolfgang. 2006, "Gesprächsbücher bi e plurilingui nell' Europa occidentale tra il Trecento e il Seicento: aspetti lessicologici e lessicografici della terminologia tessile", in *Lessicologia e lessicografia*

nella storia degli insegnamenti linguistici, Atti della seconda giornata del CIRSIL, Bologna, Clueb, 95-107.

WAENTIG, Peter Wolfgang. 2003, *Colloquia et dictionariolum octo linguarum. Tedesco protomoderno. Edizione e commento della versione del 1656*, Bologna, Clueb.

Resumen:

El desarrollo de la actividad mercantil en el siglo XVI cambia el carácter de la economía nacional. Los mercaderes y sus agentes deben viajar por toda Europa para participar en una red de ferias conectadas entre sí, hecho que provoca la publicación de libros de bolsillo para aprender diferentes idiomas. Mi contribución se ocupa de la parte en español de los Colloquia, et dictionariolum octo linguarum publicados en 1656, que incluye ocho lenguas: Latín, Francés, Flamenco, Alemán, Español, Italiano, Inglés y Portugués.

Abstract:

The growth of trade in the sixteenth century brought about a fundamental change in the nature of the economies of the time: they expanded from a national to a Europe-wide level. For this reason, merchants and their agents were obliged to travel all over Europe to participate in a network of interconnected markets. This change made it necessary for merchants to learn different languages, which in turn led to the publication of handbooks with lexical, phraseological and grammatical references. My contribution regards the development of these handbooks. I shall then focus on the Spanish portion of Colloquia, et dictionariolum octo linguarum published in 1656. This edition includes Latin, French, Flemish, German, Spanish, Italian, English and Portuguese.

Los ejemplos en algunos métodos de español para italianos (siglos XIX-XX)

LUISA CHIERICHETTI
Università di Bergamo

1. Introducción

En este trabajo queremos ofrecer una aproximación al aparato ejemplar de tres métodos de español para italianos: *Il perfetto dialoghista italiano e spagnuolo: manuale della conversazione dello stile epistolare ad uso del viaggiatore e degli studiosi della lingua spagnuola*, aproximadamente de la segunda mitad del siglo XIX ; el *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degl'italiani secondo i metodi moderni / compilato dal cittadino chiliano Mattia Pizarro*, de 1873 y el *Unico metodo accelerato razionale per imparare a leggere, parlare e scrivere la lingua spagnuola ed italiana in tre mesi con o senza maestro* di Andrea De Roever Lysle, fechado aproximadamente en 1905¹. Se trata, pues, de obras que se publican en un lapso de tiempo relativamente breve y en un contexto histórico de referencia especialmente denso en acontecimientos fundamentales para el desarrollo de ambas naciones: recordamos, para España, la fecha de la cruenta pérdida de las colonias (1898) y, para Italia, la consecución de la unidad nacional (1861). En la primera década del siglo, la España que triunfa sobre el poderío militar bonapartista y que, con la Constitución de Cádiz, da impulso al ciclo revolucionario europeo, es una referencia imprescindible y preeminente para el Risorgimento italiano (Morán Orti 1990: 53-61). La revolución de 1868 y la fuga de Isabel II conducen al gobierno de Serrano, a la Constitución de 1869 y a la desdichada experiencia real (16 de noviembre de 1870-11 de febrero de 1873) de Amadeo Fernando María de

¹ De ahora en adelante vamos a abreviar las referencias a estos textos como sigue, respectivamente: *Il perfetto dialoghista*; *Metodo teorico-pratico*; *Unico metodo accelerato*. En las citas extraídas de los manuales hemos mantenido la acentuación y la grafía originales.

Saboya, Amadeo I de España ; fue éste uno de los acontecimientos que mayor eco tuvieron en el recién nacido reino de Italia. La construcción de la imagen de España influye en la política hasta el punto que el mismo fracaso del rey italiano puede, en parte, ser explicado con el mutuo desconocimiento de las dos naciones (véase Venza 1990: 108). El problema de fondo, reconocen historiadores como Levi y Chabod (Venza 1990: 108), fue la “assoluta incompetenza” de los “cuatro o cinco consejeros” del Saboya, que, a su vez, nacía de una visión amanerada, folklórica de España en la opinión pública italiana. Aunque los esquemas básicos sobre la imagen de España en el mundo cultural italiano habían adquirido, siquiera parcialmente, una valoración positiva en la segunda mitad del siglo XVIII (Morán Orti 1990: 53), las antiguas y mantenidas relaciones culturales entre Italia y España parecen disolverse en la Italia unitaria ; el enrarecimiento de contactos lleva a la incomunicación histórica e historiográfica (García Sanz 1990: XIII).

En este contexto cabe señalar que la enseñanza y el conocimiento de la lengua española no entraban en el sistema escolar italiano que, en general, no cubría las necesidades lingüísticas que ya demandaban la empresa y el comercio (Pellandra 2004: 78). Los métodos de español para italianos que analizamos se dirigen, pues, a un público verosímelmente adulto que estudia solo o con la ayuda de un maestro particular. A continuación vamos a describir el estatus de autoría y la estructura de las obras. La reflexión que proponemos en el párrafo siguiente nos llevará a insertar el aparato ejemplar en el contexto histórico e historiográfico que acabamos de trazar.

2. Las obras y los autores

El estatus de autoría de las tres obras es desigual: En *Il perfetto dialoghista* no hay ninguna indicación, mientras que los otros dos volúmenes sí que contienen alguna histórico-biográfica. Andrea de Roever Lysle, el autor del *Unico metodo accelerato razionale*, del que sabemos por otras fuentes que nació en 1856 y murió en 1926, fue traductor italiano y autor de manuales en varios idiomas cuyos ejemplares todavía se conservan en muchas bibliotecas italianas. En la portada se presenta como

Autore dell'Unico Metodo Accelerato Razionale per imparare le lingue Inglese, Francese, Tedesca, Spagnuola e Russa in tre mesi ; della *Genuina Fraseologia Inglese, Francese, Tedesca e Spagnuola* (Manuali praticissimi, guide per turisti, ecc). Autore della *Vera Corrispondenza Commerciale e Familiare* Francese, Tedesca, Inglese

e Spagnuola. Insegnante di lingua Inglese, Francese, Tedesca, Spagnuola, Russa ed Olandese a Torino, Roma, Milano, Napoli, Londra, Barcellona, Francoforte, Bruxelles, Nuova York, Messico, ecc. ecc.

En los prólogos a la obra, escritos en México y en Madrid, de Roever Lysle se refiere a 1894 como al año de la primera edición de su libro *Unico metodo accelerato Anglo americano* en inglés, francés, español y alemán, que tuvo muy buena acogida en Italia ; en los años siguientes visitó España, Cuba, Estados Unidos y México para promocionar su libro y su método de enseñanza de idiomas:

Il successo del mio libro fu dei più incoraggianti per tutti. Al Messico, per esempio, sei edizioni del mio metodo Inglese-Spagnuolo furono stampate, oltre a più edizioni di libri francesi, tedeschi ed italiani, e, durante sei anni, cinquemila persone si diressero a me per ricevere lezioni di lingue, ed un gran numero di professori espressero delle opinioni favorevolissime sul mio libro che fu introdotto in numerosi Collegi. (*Unico metodo accelerato*: 11)

Siguen ciento veinte *certificati da ogni parte del mondo*, una serie muy amplia de cartas de referencia que se extienden de la página 13 a la 54.

El chileno Mattia Pizarro, “hijo de la América Española (...) i domiciliado hacen algunos años en Italia”, dedica, en español, su obra a las autoridades consulares de las jóvenes repúblicas americanas en Milán y afirma conocer las verdaderas necesidades de su Patria natural, así como de la adoptiva. Por un lado destaca la importancia del conocimiento de ambas lenguas como el medio más poderoso de estrechar vínculos entre las naciones. Por otro, sitúa de forma inmediata su método en un entorno comercial:

Los pueblos todos del antiguo *mundo* i en especial el *Italiano* buscan trasladarse a las playas del nuevo Continente, donde esperan, por medio de la industria y del trabajo, mejorar su posición, gozando de los inmensos recursos, que brindan a todos aquellos vírgenes países (*Metodo teorico-pratico*: 6).

En la *Introduzione*, en italiano, a la hora de presentar la finalidad y el método de su obra, aclara los mismos conceptos:

Non ho avuto altro scopo che aiutare la numerosa emigrazione italiana, che si dirige tutti gli anni alle spiagge dell’America Spagnuola, con una grammatica piuttosto pratica che teoretica (...). Spero che gli

emigrati italiani aggradiranno questo piccolo lavoro e vorranno accordargli la loro protezione (*Metodo teorico-pratico*: 7, 8).

En *Il perfetto dialoghista* encontramos la misma finalidad práctica que el anónimo autor extiende en el *Prohemio* bilingüe a “el hombre de mundo como el sabio, el negociante como el artista y el viajero como el estudiante” ; para ellos se redacta la obra que es, al mismo tiempo, un “manual de conversación” y un “manual epistolar”. El carácter de utilidad práctica es dado por una subdivisión en un Vocabulario, dispuesto por orden de materias, de la página 5 a la 94 ; unos “Ejercicios prácticos”, de la 94 a la 112 ; unas “Frasas usuales”, de la 112 a la 121 ; unas “Conversaciones”, de la 121 a la 279 ; y un “Manual Epistolar” de la página 279 a la 319. La estructura corresponde a la de los *vocabularios* o *colloquia* que se publican, ya a partir del siglo XVI, y que “proceden de la necesidad de los hablantes que precisan aprender lenguas extranjeras para sus actividades comerciales, políticas, viajeras o de simple relación humana” (Sánchez 1997: 51). Los materiales se agrupan en torno a temas o a situaciones cotidianas, de acuerdo con los parámetros de la situación comunicativa (Sánchez 1997: 52) ; también se contextualiza la conjugación verbal que se presenta en los “Ejercicios prácticos”.

El *Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola* cumple con el cometido que reza en su título al juntar reglas gramaticales en las “Nozioni preliminari per leggere e scrivere corretamente la lingua spagnuola”, que se extienden en la primera parte, de la página 15 a la 114) y en la “Teoría della grammatica”, en donde se da cuenta de las nueve partes del discurso y que se cierra con algunas nociones diacrónicas en las “Differenze ortografiche fra gli scrittori antichi spagnuoli ed i moderni (de la página 115 a la 206). Los “Dialoghi facili ed utili” se hallan en la “Parte terza” y van de la página 207 a la 236 ; siguen los “Modelos de cartas mercantiles”, una “Lista alfabetica d’alcuni nomi di paesi, nazioni, provincie, mari, popoli, fiumi, montagne, e persone, che non si scrivono nello stesso modo nelle due lingue (págs. 248-254). El volumen se cierra con “Trozos escojidos” de Moratín, Feijoo, Cervantes, el padre Mariana, el Lazarillo (atribuido a Mendoza), Santa Teresa de Jesús, Quevedo ; también hay composiciones de Pacheco, Cadalso, Belmonte, Rojas, Villegas y Fray Luis de León.

En las primeras cincuenta páginas del *Unico metodo accelerato rationale* caben las 120 cartas de referencia escritas al autor. La primera parte está dedicada a las “Reglas del nuovo Método” para el alumno y a las “Normas que debe seguir el profesor en todas las lecciones”, re-

dactadas en italiano y en español. Siguen los “Diálogos fáciles” bilíngües, con la pronunciación de las palabras más difíciles respectivamente en italiano y español (págs. 62-74), las tablas de conjugación de los verbos (págs. 75-82) y los veintiséis “Temas” con sus variaciones (págs. 83-162)² En la segunda parte encontramos los “Esercizi di lettura” en español (págs. 163-177), (“Viaje al rededor del mundo”, “Lo que se ve por las calles de Madrid”, “Enfermo en el Hotel de los Ruidos en Málaga”), las tablas de los verbos españoles e italianos (págs. 178-308): regulares, irregulares y la conjugación los verbos más comunes ; sigue un listado de pronombres y adjetivos con ejemplos y contextos de uso. En las páginas siguientes (310-321) hay unas listas léxicas divididas por temas: de la “Carta, lista de platos”, a las “Enfermedades”, pasando por “Las varias edades del hombre y las circunstancias de la vida”. Siguen siete páginas respectivamente de “Pequeña gramática” italiana y espa-

² Se trata del corazón del método, según estas siete reglas, que cito de la parte española, dedicada a los estudiantes de italiano:

- 1) Es preciso estudiar siempre en alta voz.
- 2) Nunca se debe estudiar más de media ora en una sola vez, pero el estudio se debe repetir de tres a cinco veces por día con intervalos iguales.
- 3) El alumno ha de repetir cada variación o sea cada tema, hasta que sepa bien los precedentes.
- 4) Siendo el tema principal la clave de cada lección, es necesario repeirlo de memoria y en alta voz todas las lecciones (...)
- 5) Además, se tendrá cuidado de escribir separadamente cada tema en cuartillas de papel, poniendo solo en un lado el texto italiano y en otro la traducción (sic) en castellano; así irá acostumbrándose a traducir los pensamientos “del español al italiano” también mentalmente. (...)
- 6) Escritos ya tales temas de cuando en cuando se irán mezclando con el objeto de repetir las traducciones para asegurarse de si se han comprendido y aprendido bien las frases sueltas.
- 7) Continuamente es preciso insistir acerca el ejercicio mental de las traducciones del español al italiano para conseguir la facilidad de hablarlo pronto. Ésta es la gran ventaja del método que nos ocupa y el secreto para preferirlo á cualquier otro tratado de gramática, pudiendo estudiar si ésta y sin maestro (*Unico metodo accelerato*: 59).

Encontramos en estas instrucciones cierta atención al desarrollo conjunto de las destrezas orales y escritas, en el que se basa el ejercicio mental que lleva al aprendizaje eficaz de la lengua extranjera; de esta forma se intenta superar “la exclusividad dada a la gramática, a las reglas y a su análisis o a la formación de frases vacías de contenido por tener como objetivo la consolidación de normas o reglas” (Sánchez 1997: 134).

ñola. Cierran “Lo que se lee en las calles de México”, el vocabulario referido al Teatro, “Iscrizioni vedute all’Ufficio Postale”, “Iscrizioni viste alla Stazione” y dos páginas de “Dialoghi Spagnuoli”.

3. Los ejemplos: una propuesta de aproximación

Nos interesa considerar estos métodos desde el punto de vista de la tipología retórica como una clase de textos mixta, ya que participan a la vez de la descripción y de la explicación. Siguiendo a Goffman (1981), podemos afirmar que todo texto para la enseñanza que incluya ejemplos supone una situación polifónica: el sujeto que escribe el texto se descompone en *autor* (quien se hace cargo de las explicaciones gramaticales), y *animador* (quien reformula palabras ajenas y discursos repetidos o discursos reproducidos, textos literarios o extraídos de distintas fuentes). Esta distinción es evidente en los paratextos que acabamos de mencionar: al autor le atribuimos las dedicatorias, las portadas, los prólogos o las introducciones y también las notas diseminadas a lo largo de los textos como la que encontramos al final del *Metodo teorico-pratico*, firmada por el autor (*Metodo teorico-pratico*: 286):

Si prega il benevolo lettore, per evitare disturbi o perdite di tempo, di ben osservare gli errori e mancanze indicati dall’*Errata Corrige*, che devonsi attribuire all’assenza dell’autore nel tempo dell’impressione. *Pizarro*

Esta situación polifónica está aún más desarrollada si consideramos que, en el marco de la finalidad didáctica propia a estos textos, la argumentación demostrativa se encarna en los ejemplos que, de por sí, implican una pluralidad de voces en el discurso ya sean diálogos, textos extensos u oraciones sueltas. Desde este punto de vista podemos hacer distinción entre los ejemplos que llamamos *dialogantes*, por hablar en ellos diversos sujetos hablantes, y los *monológicos*, por comportarse como si nos encontráramos con un único locutor o un único enunciador. En el *Metodo teorico-pratico* hallamos ejemplos monológicos sin ninguna conexión:

Io mi tolgo i guanti, ed Ella si le scarpe	Yo me quito los guantes y Vd. se toglie quita los zapatos
Correggo i temi del discepolo	Corrijo los temas del discipulo
Prendere caffè, te	Tomar café, te

(*Metodo teorico-pratico*: 51)

También hay ejemplos monológicos en los que es posible hallar alguna conexión, de tipo semántico (la elegancia/hermosura) o de tipo morfológico (adjetivos o participios presentes en *-ente*):

Quella signora veste elegantemente	Esa señora viste elegantemente
Ho il più bel cavallo del paese	Tengo el mas hermoso caballo del país
Questo francese è il meno prudente di tutti	Este frances es el menos prudente de todos
Voi parlate nel modo il più imprudente	Vd. habla del modo más imprudente
Ella agisce nel modo il più imprudente	Vd. procede del más imprudente
Lei è il soldato più valoroso dell'armata	Vd. es el soldado más valiente del ejército

(Metodo teorico-pratico: 54-55)

La tendencia va hacia el desdoblamiento en pregunta y respuesta, que sirve para reforzar la adquisición de la estructura del léxico (nótese la presencia del autor en el paréntesis en italiano insertado en el texto español):

La notte scorsa, ieri notte	Anoche, ayer noche (poco usado)
È stata Ella al ballo la notte scorsa? Ci sono stato col di Lei figlio	¿Estuvo Vd. al baile anoche? Estuve con su hijo
Ci stette Ella sino alla fine del ballo?	¿Estuvo Vd. hasta el fin del baile?
Lasciai la sala dopo mezza notte	Dejé la sala despues de media noche
Che aveva Ella da fare questa mattina ?	¿Qué tenía que hacer Vd esta mañana?
Avevo da scrivere alcune lettere, ma non avevo carta.	Tenía que escribir algunos cartas, pero no tenía papel.

(Metodo teorico-pratico: 70-71)

En *Il perfetto dialoghista* también encontramos ejemplos dialógicos (aunque menos de lo que podríamos esperar dado el título, ya que se sitúan sólo en la segunda mitad de la obra):

B. Ebbene, siete contento della vostra giornata?	B. ¡Veamos! ¿Está Vd. satisfecho del empleo de su día?
A. Non c'è male; ma vi confesso che sono stanchissimo. Mi svesto (mi spoglio) e mi corico subito; fra cinque minuti non sarò più di questo mondo	A. No ha ido mal; pero debo confesar a Vd. que estoy muy cansado. Me voy a desnudar y a acostarme al instante; dentro de cinco minutos ya no estaré en este mundo

(*Il perfetto dialoghista*: 131)

Llama la atención el origen literario o la mimesis teatral de algunos ejemplos dialógicos, “delatados” por las didascalias:

D. Qual prezzo domandate ?	D. ¿Cuánto pide Vd. por él ?
L. Centoventi franchi.	L. Ciento veinte francos.
D. Me la lascerete bene per cento franchi.	D. Ya me lo dejará Vd. en cien francos.
L. È impossibile. Non si troverebbe questo libro in nessuna libreria, ed è forse la più bella copia che esista in commercio. Le assicuro che non vale meno di centocinquanta franchi.	L. Es imposible, caballero. Libro es ese que no se encontrará en ninguna librería, y es tal vez el mas bello ejemplar que existe. Vale entre hermanos ciento cincuenta francos.
(<i>Un incognito si avvicina.</i>)	(<i>Un desconocido acercándose.</i>)
I. Centocinquanta franchi per un vecchio lessico greco, un libracchio usato ?	I. ¿Ciento cincuenta francos por un viejo lexicon griego, un libraco ?

(*Il perfetto dialoghista*: 180)

Los “temas” del *Unico metodo accelerato razionale* pueden clasificarse entre los ejemplos monológicos ; en las “variaciones” se mantiene la misma posición monológica, si bien con cambios de escenario:

Terzo tema
<i>Traduzione italiana.</i> – Non intende di andare in città col treno delle due ? Mi ricordo che ieri mi diceva di avere molti acquisti da fare, ed io so da un fatto, che non ha più sigari, nè birra in casa
(<i>Da ripetersi a memoria.</i>)
TERCERO TEMA
<i>Traducción española.</i> – ¿No tiene Ud. intención de ir á la ciudad en el tren de las dos ? Recuerdo que me dijo Ud. ayer que tenía que hacer muchas compras, y sé positivamente que no tiene Usted más puros, ni más cerveza en casa.

(Apréndase de memoria).

Varianti (Variaciones)
<i>Quarantanove. 49. Quaranta y nueve.</i>
Non deve andar a visitare il nostro amico in Londra ?
¿No tiene Ud. que ir á visitar á nuestro amigo en Londres ?
<i>Cinquanta. 50. Cincuenta.</i>
Perchè vuole andare a Roma accompagnato da sua zia e non da suo zio ?
¿Porqué quiere Ud. ir á Roma acompañado de su tía y no de su tío ?
<i>Cinquantuno. 51. Cincuenta y uno.</i>
Non deve partire per Siviglia per vedere il cugino del nostro amico che abita in via Plateros ?
¿No debe Ud. salir para Sevilla á ver al primo de nuestro amigo que vive en la calle Plateros ?

(Unico metodo accelerato razionale: 88)

También siguiendo a Goffman (1981) podemos distinguir tres tipos de posiciones en el oyente: los *participantes ratificados* (*destinatarios directos* o *alocutores*; *destinatarios indirectos*) y los *espectadores circunstanciales* (*oyentes casuales*; *oyentes furtivos*). En tanto que espectadores circunstanciales, incluimos como destinatarios indirectos de las gramáticas a la comunidad científica de referencia, además de a los aprendices (destinatarios directos o alocutores) tal y como se percibe en los aparatos paratextuales. Para ambos tipos de destinatarios, los factores subjetivos y persuasivos de los métodos —un ejemplo de mucha consistencia son las ciento veinte cartas del *Unico metodo accelerato razionale* se explicitan como garantía de calidad y eficacia—.

En nuestra aproximación a la dimensión cognitiva del aparato ejemplar, nos parece funcional el concepto de *metarrepresentación*: los ejemplos, pues, también pueden entenderse como representaciones de representaciones etiquetadas intelectualmente que se almacenan en la mente. Un ejemplo nos da información gramatical, pero también nos da información sobre información al situarse dentro de un marco conceptual conocido. La razón de esta colocación es una mayor probabilidad de recordar la información si no se aprende de forma aislada, sino que se incorpora a esquemas previamente poseídos. El *input* ejemplar también

permite desarrollar, mediante compleción y elaboración, una combinación de espacios mentales para la construcción de sentido que se proyecta a un espacio mental “combinado” separado; éste depende de las conexiones (*mappings*) que se establezcan o dejen de establecerse en el discurso.

4. Los espacios culturales de los ejemplos analizados

La reflexión que acabamos de presentar nos lleva a formular la hipótesis según la cual el aparato ejemplar de los manuales contribuye a la construcción del espacio cognitivo y, por lo tanto, del espacio cultural de los destinatarios directos; por otro lado, este mismo espacio cultural puede analizarse como reflejo de la temperie histórica en la que se escriben estas obras.

Un análisis de los ejemplos de las gramáticas analizadas revela en primer lugar un espacio cultural homogéneo, propio de la clase burguesa de la época y sólidamente arraigado en unas vivencias compartidas que sobrepasan las fronteras. En el *Unico metodo accelerato rationale*, que, como vimos, tiene numerosas versiones en otros idiomas europeos, los ejemplos delatan el origen del manual, sucesivamente adaptado al público español e italiano, bien cuando alaban la lengua inglesa (a), (b), bien cuando se refieren o se sitúan en otras ciudades o naciones europeas (c), (d).

(a) Imparate a parlare inglese, perché essa è la più utile fra tutte le lingue.
Aprenda á hablar inglés, porque es el más útil de todos los idiomas.

(*Unico metodo accelerato rationale*: 85)

(b) Ella deve provare a parlare inglese, essa è la più utile di tutte le lingue.
Usted debe probar á hablar inglés, es la más usada de todas las lenguas.

(*Unico metodo accelerato rationale*: 126)

(c) In qual anno è partito per la Russia tuo fratello ?
¿En qué año marchó tu hermano á Rusia ?
Nel milleottocentonovantatré.
En mil ochocientos noventa y tres.
Quanti abitanti conta oggidì la città di Londra ?
¿Quántos habitantes tiene la ciudad de Londres en la actualidad ?

(*Unico metodo accelerato rationale*: 99)

(d) Il falegname Le manderà un interessantissimo libro da casa sua in Piazza Vendôme, prima delle sette di domani sera.
El carpintero enviará a Ud. un libro interesantisimo de su casa de la Plaza Vendôme, antes de las siete de la tarde de mañana.

(Unico metodo accelerato razionale: 117)

En general, los ejemplos están conectados con la realidad comunicativa y cultural de la alta burguesía referencia y modelo para los niveles más bajos de la misma clase social como se puede apreciar por los objetos citados en (e) y (f); en algunos casos se percibe hasta cierto desdén hacia los estratos más humildes (g), (h):

(e) È grande il bastimento che suo fratello vendette la passata settimana? Sì, piuttosto.
¿Es grande el buque que su hermano vendió la semana pasada ? Sí, regular.

(Unico metodo accelerato razionale: 129)

(f) Dov'è il bell'orologio d'oro, che mio figlio comprò l'altro giorno in quel piccolo magazzino vicino alla liquoreria ?
¿Dónde está el hermoso reloj de oro que mi hijo compró el otro día en aquel pequeño almacén cerca de la taberna ?

(Unico metodo accelerato razionale: 130)

(g) Dica all'operaia inglese, se essa non guadagna abbastanza denaro a casa, di emigrare agli Stati Uniti d'America.
Diga á la obrera inglesa, si no gana bastante dinero en su país, que emigre á los Estados Unidos.
(h) Sa da dove viene quello stupido vecchio giardiniere, che somiglia tanto al nostro vecchio servo ?
¿Sabe Usted de dónde viene aquel estúpido viejo jardinero viejo que se parece tanto á nuestro viejo criado?

(Unico metodo accelerato razionale: 127)

El aparato ejemplar del *Perfetto Dialoghista* también nos restituye la misma imagen alto-burguesa transnacional a la que aspira la sirvienta Lisetta mientras viste a su señora en el diálogo “Toeletta da donna” o “Para vestirse una señora”:

L. Che vuole? Un po' di toeletta fa spiccar (fa risaltar) tanto la faccia!	L. ¡Ay! ¡jes que un poco de adorno da tanto realce a la persona!
S. È vero, ma la toeletta di una donna può inghiottire una gran fortuna (una gran sostanza).	S. Es cierto, pero los adornos de una mujer pueden consumir una gran fortuna.
L. Oh ! Se mai un giorno diventassi ricca, mi guarderei bene dall'occuparmi della sola toeletta! (...)	L. ¡Oh! Si yo llego á ser rica, ya me guardaré bien de ocuparme únicamente de mis adornos. (...)
S. Riponete le mie robe e mettete tutto in ordine.	S. Guarde Vd. mis cosas y arregle el cuarto.
L. (Sola.) Come mi starebbe bene questa catena! A vess'io questi orecchini ! Con simili gioielli si ha subito un'aria diversa. A che servono gioventù e bellezza? Sono qualità belle e buone, ma nessuno vi abbada. O maledetta povertà!	L. (Sola.) ¡Qué bien me sentaría esta cadena! ¡Si tuviera tan solo estos pendientes! con esto tiene una otro aire. ¡Vaya Vd. á ver de lo que sirven la hermosura y la juventud! Es bueno y todo lo que quieran, pero nadie hace alto. ¡Ah! ¡lo que es la pobreza!

(*Il perfetto dialoghista: 136-137*)

En el *Unico metodo accelerato razionale* encontramos unas referencias al sistema cultural español sólo en los “Esercizi di lettura” de las páginas 163-177 y en las páginas 335-346 con las que se cierra la obra ; se trata de una serie de textos presentados como apuntes y memorias expuestas en primera persona. Aunque no se trate propiamente de ejemplos, cabe señalar en estas páginas el escaso aprecio que se demuestra hacia un pueblo que sin reticencias es descrito como derrochador (i) además de ocioso y poco culto (l),

(i)	Los cafés —algunos muy bien puestos— están llenos de día y de noche, lo que no parece indicar que no hay dinero en España.
(l)	Un gran número de personas ociosas que se ponen a hablar con sus amigos en medio de las estrechas aceras, lo que obliga al transeunte á bajar y subirlas 50 veces en una distancia de 5 metros, lo que causa una gran molestia transitar por las calles. Poquisimas personas son las que usan lentes, lo que indica que todos tienen muy buena vista o que no se cansan los ojos con el estudio.

(*Unico metodo accelerato razionale: 174*)

El toque final es el diálogo que cierra el manual, ambientado en la plaza de toros, en el que llama la atención la decidida toma de posición del autor contra la corrida, un espectáculo brutal y salvaje que embrutece al hombre y a la mujer:

Estás muy atrasado, esa diversión es de los salvajes, no de los hombres del siglo XX. La lucha á que nos debemos disponer es la del estudio para proporcionarnos un bienestar moral lo mas perfecto que sea posible, así como todas las comodidades que hagan la vida agradable. (...)
Lo dicho, la animación brutal y salvaje de las plazas de toros solamente puede comprenderse cuando uno está en ellas. Mira á Paco, parece que su sangre (haya) alcanzado la temperatura de 40 grados. Mira allá á Lolita, no parece que es la mujer cariñosa y alegre que conocemos, sino una harpía desesperada. (...)
Vamos donde quieras, pues ya que vine me convenceré una vez más que aquí el hombre y la mujer degeneran en bestias humanas.

(Unico metodo accelerato razionale: 345-346)

Y solamente en el *Metodo teorico-pratico*, que se dirige de forma explícita a la “numerosa emigrazione italiana” como destinatario directo es donde están diseminadas, a lo largo del texto, toda una serie de referencias culturales concretas y explícitas a Latinoamérica ; la única alusión a España es la mención del chocolate (m). Vislumbramos entre líneas los viajes de los emigrantes (n), (o), (p), las nuevas coordenadas geográficas (q), y cierto cariño hacia los paisajes americanos (r).

(m) ¿Toma Vd. te o café ?	Prende Ella thè o caffè ?
Yo, por mi parte, prefiero el café.	Da parte mia, preferisco il caffè.
Los Ingleses prefieren el te con leche i los Españoles el chocolate.	Gli Inglesi preferiscono il thè con latte e gli Spagnuoli la cioccolata.
Yo, como italiano, prefiero un buen café.	Io, come italiano, preferisco un buon caffè.

(Metodo teorico-pratico: 210)

(n) <i>Viaje en ferro carril</i>	<i>Viaggio nella ferrovia</i>
(...) ¿Espera Vd. A alguien caballero?	(...) Aspetta ella qualcuno ?
Si, señor, a mi hermano que vuelve de América	Si, signore, aspetto mio fratello, che ritorna dall' America.
Cuál de ellos, César o Hipólito ?	Qual di loro, Cesare o Ippolito ?
A César, el mayor, que viene con toda su despues de una ausencia de diez años	Cesare, il maggiore, che ritorna con tutta la sua familia famiglia dopo dieci anni d' assenza.

(Metodo teorico-pratico: 131)

(o) <i>El embarque</i>	<i>L'imbarco</i>
Dentro de diez días tengo intención de tomar el vapor para Riojaneiro.	Fra due giorni penso prendere il vapore per Rio-Janeiro.
Le aconsejo a Vd. de tomar su puesto inmediatamente.	La consiglio di prendere immediatamente il suo posto.

(Metodo teorico-pratico: 133)

(p) Molti arrivano in America poveri come Adamo, ed in poco tempo fanno fortuna col lavoro e la economia.	Muchos llegan a América pobres como Adan, i en poco tiempo hacen fortuna con el trabajo i la economia.
---	--

(Metodo teorico-pratico: 104)

(q) ¿Puede Vd. hacerme el favor de decirme cuál es el camino más corto para ir a Tucuman?	Mi faccia grazia di dirmi qual è la strada più corta per andare a Tucuman ?
¿Cuánto podrá haber desde aquí a la ciudad de Montevideo ?	Quanto ci sarà da qui alla città di Montevideo ?

(Metodo teorico-pratico: 219)

(r) Sempre ricorderò le bellezze del fiume La Plata.	Siempre recordaré las bellezas del río De la Plata.
Ricordo con piacere i bei campi della Repubblica dell'Uruguay	Recuerdo con placer los lindos campos de la República del Uruguay.

(Metodo teorico-pratico: 95)

En el universo de discurso de los manuales analizados apenas caben fragmentos que remitan a lo español y que permitan esbozar una imagen de España propia de la época, tal y como debería transmitirse, de forma más o menos explícita, al aprendiz italiano. Sólo en los escritos más extensos —y no propiamente clasificables como ejemplos— del *Unico metodo accelerato razionale* caben juicios poco halagüeños basados en la experiencia personal y avalados por la primera persona, una serie de apuntes con finalidad práctica que se enmarcan perfectamente en la opinión predominante en la Europa de la época (Núñez Florencio 2001: 199). La atención, como vemos en el *Metodo teorico-pratico* se

orienta hacia las nuevas naciones americanas que ofrecen nuevas extensiones geográficas y económicas.

Volvemos, a través del aparato ejemplar de estos manuales, a la comunicación ya detectada y descrita en el ámbito histórico e historiográfico. La llamativa ausencia de referencias es un claro síntoma de la falta de atención que la Italia liberal y unificada, impulsada por un sentimiento de superioridad, dirige hacia un país como España que poco le puede aportar en ese momento histórico concreto. (Núñez Florencio 2001: 199). La cercanía entre los dos pueblos no se concreta en un interés cultural que con determinación quiera salir de los estereotipos europeos y sus relaciones son “de familia lejana, como las de unos “primos desconocidos” que dicen quererse pero mantienen las distancias” (Núñez Florencio 2001: 199). Los espacios mentales y culturales que se esbozan a través del aparato ejemplar en estos manuales de finales del siglo XIX no atañen a la visión recíproca de los pueblos italiano y español, sino, en gran medida, a la *autorreferencia* y a la *autorrepresentación*, también lingüística, de la clase burguesa y mercantil de la época. A lo lejos, se vislumbra el gran sueño del Nuevo Continente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

Il perfetto dialoghista italiano e spagnuolo: manuale della conversazione dello stile epistolare ad uso del viaggiatore e degli studiosi della lingua spagnuola. - Milano: Oreste Ferrario, [18..].

Metodo teorico-pratico per imparare la lingua spagnuola: ad uso degl'italiani secondo i metodi moderni / compilato dal cittadino chiliano Mattia Pizarro. - Milano: G. Gnocchi, 1873.

Unico metodo accelerato rationale per imparare a leggere, parlare e scrivere la lingua spagnuola ed italiana in tre mesi con o senza maestro / per A. De R. Lysle ... - 3. ed. - Torino ; Genova ; Milano: R. Streglio, [1905 ?].

Fuentes secundarias

GARCÍA SANZ, Manuel. 1990, “Presentación”, en Fernando García Sanz (comp.). 1990. *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo. I coloquio hispano-italiano de Historiografía contemporánea*, Madrid, CSIC, pp. XIII-XIV.

- GOFFMAN, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania (ed. it. 1987, *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino).
- MORÁN ORTI, Manuel. 1990, “España e Italia: historiografía sobre el primer tercio del siglo XIX”, en Fernando García Sanz (comp.). 1990. *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo. I coloquio hispano-italiano de Historiografía contemporánea*, Madrid, CSIC, pp. 47-65.
- NUÑEZ FLORENCIO, Rafael. 2001, *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Madrid, Espasa.
<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12260062007997181865402/019857.pdf> (20/10/2008)
- PELLANDRA, Carla. 2004, “Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici”. *Quaderni del Cirsil 3*, Bologna, Alma DL.
- SÁNCHEZ, Aquilino. 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- VENZA, Claudio. 1990, “Diplomazia, Re Amedeo, Movimento operaio: la Spagna dal 1860 al 1898 vista dagli storici italiani”, en Fernando García Sanz (comp.). 1990. *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo. I coloquio hispano-italiano de Historiografía contemporánea*, Madrid, CSIC, 87-128.

Resumen:

En este trabajo queremos ofrecer una propuesta de reflexión sobre tres métodos de español para italianos de los siglos XIX-XX. Después de situarlos en su contexto histórico e historiográfico, pasaremos a detallar su estructura. A continuación ofreceremos una aproximación a los ejemplos que va a permitirnos definirlos como una combinación de espacios mentales para la construcción de sentido; de ahí la hipótesis según la cual el aparato ejemplar de los manuales contribuye en la construcción del espacio cognitivo y cultural de los aprendices potenciales al mismo tiempo que refleja el espacio cognitivo y cultural de época. La falta de referencias a España corrobora la afirmación historiográfica inicial de que en la época analizada se disuelven los contactos entre Italia y España ; los ejemplos en su mayor parte atañen a la autorreferencia y a la autorrepresentación, también lingüística, de la clase burguesa y mercantil de la época, mientras que la referencia al ámbito hispano se ciñe a Latinoamérica.

Abstract:

This paper aims at offering some insights with respect to three different methods to learn Spanish designed for Italians in the 19th and 20th centuries. Following a preliminary review of their historic and historiographical context, the structure of each method will be highlighted. Afterwards, a survey of the examples will enable us to define them as a combination of mental spaces for the construction of meaning. Hence, the hypothesis according to which the set of examples in these manuals contributes to the construction of the cognitive and cultural space of potential learners and reflects the cognitive and cultural space of that period. The lack of reference to Spain confirms the initial historiographical data testifying to the dissolving links between Italy and Spain in the above-referred centuries. Moreover, most examples reveal self-referential or self-representational linguistic patterns characteristic of the bourgeoisie or of the trading middle class, while reference to the Hispanic world is limited to Latin America.

La proyección checa de métodos y manuales plurilingües en los siglos XVI y XVII: de Valerius a Comenius

ANNA MIŠTINOVÁ
Universidad Carolina de Praga

En el contexto educativo checo de los siglos XVI y XVII encontramos dos diferentes enfoques de plurilingüismo, aplicados en los manuales de lenguas: *Hexaglosson* de Cornelius Valerius (1512-1578) y *Janua Linguarum Reserata* de Jan Amos Comenius (1592-1670), que reflejan un período importante, relacionado con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. *Hexaglosson* de Valerius

En la introducción del libro de diálogos y diccionario *Hexaglosson cum colloquijs Vitae quotidianae necessarij*¹, se alude:

... amigo lector, recibid este libro alegramente: mediante el qual podreys allegar al conocimiento de seys lenguas differentes: el qual si le leyeres con cuydado y diligentia, hallareys que os ha de ser no solamente provechoso, pero también muy necessario. Que si no os viniere à propósito, aprender lo todo de coro, toma dello, lo que os es más necessario: Lo qual haziendo podreys con plazer, y por manera de decir, sossiegando alcançar la cognition de muchas lenguas. ... Este libro es muy provechoso para deprender a leer, escribir y hablar Latino, Boemo, Alleman, Frances, Espagnol y Italiano².

¹ Uno de los ejemplares de esta publicación se guarda en el Dpto. de Manuscritos e Impresos Antiguos de la Biblioteca del Museo Nacional de Praga, bajo la signatura es 26 G 21.

² Todas las citas de este trabajo fueron extraídas del original mencionado. El libro tiene 596 páginas que se señalan con una combinación de letras y cifras, que corresponde a los pliegos (A_{6a}, G_{3b}). Como en muchos casos las signaturas son ilegibles, indicamos la parte correspondiente del libro en la que se encuentra la cita.

Aunque existe una serie de obras similares, que difieren en el número y la variedad de idiomas, *Hexaglosson* praguense es el único conocido hasta ahora que contiene a la vez la versión checa y la española. Los demás idiomas —el latín, francés, alemán e italiano— figuran en combinación con el checo en algunas ediciones plurilingües de *Qvinque lingvarum vtilissimus vocabularius*, publicadas en Núremberg en los años de 1531 y 1533, o de *Nomenclatvra sex lingvarum* que se imprimieron en Viena, en 1538, 1544, 1561 y 1568 (Rossebastiano Bart 1984: 299-301).

Antes de tratar del enfoque plurilingüe de *Hexaglosson*, hay que aclarar algunas cuestiones relacionadas con su autoría, el año de su edición y la posible inclusión de otras lenguas eslavas.

Hexaglosson se editó en la ciudad de Basilea, en el taller de imprenta de Frobenius³, en el que se publicaron también algunas obras de Erasmo de Rotterdam quien invitó a Basilea a Zikmund Hrubý de Jelení, el supuesto autor de la versión checa de *Hexaglosson*.

En la portada del libro aparece el nombre y el apellido de Cornelius Valerius, filólogo neerlandés, profesor de retórica y de latín, quien es considerado como el autor y traductor de *Hexaglosson*. Nació en 1512 en la ciudad Oudewater, cerca de Utrecht, y murió en 1578 en Lovaina. Valerius se indica también como el autor del *Dictionarium quator linguarum*, publicado en Lovaina en 1556 por Henricus Henricius, y de ediciones póstumas de *Colloquia cum dictionariolo sex linguarum* (Amberes, 1579 y 1583). En algunas ediciones de *Colloquia cum dictionariolo* de Berlaimont aparece como el traductor del latín (Amberes, 1583). Queda por investigar en qué medida fue autor o traductor de la obra y hasta qué punto se inspiró en los coloquios de Berlaimont o de otros autores.

En cuanto a la versión checa de diálogos de *Hexaglosson* y de la Introducción a la lengua checa, según la hipótesis del eminente historiador checo, Josef Polišenský (1993: 46), colaboró en ella probablemente el filólogo checo Zikmund Hrubý de Jelení, quien nació en 1497 en Praga y murió en 1554 en Basilea, donde a partir de 1523, a base de la invita-

Con el fin de conseguir una mejor legibilidad, en la transcripción utilizamos los grafemas modernos. En la versión española se trata de la —s— y las nasales —a—, —e—, escritas en el original con tilde.

³ La Tipografía de Frobenius fue fundada en 1491. Después de la muerte en 1527 de su fundador Juan Frobenio la dirigieron su hijo Jerónimo y su yerno Episcopus.

ción de Erasmo de Rotterdam, trabajó como corrector, traductor del griego y editor crítico en el taller de imprenta de Frobenius. Zikmund Hrubý de Jelení fue filólogo clásico; estudió en Bohemia, Italia, Francia y Alemania. En 1526 le ofrecieron el puesto de profesor en la Universidad de Núremberg, en 1540 en la Universidad de Praga; pero en los dos casos rechazó. Es autor de trabajos filológicos y de una serie de diccionarios, entre ellos, del diccionario cuadrilingüe *Lexicon symphonum*, editado también en Basilea en 1537, en el cual reunió las palabras homófonas o con un sonido similar en latín, griego, alemán y checo (Truhlář 1886: 27-47).

El año exacto de la edición de *Hexaglosson* con la versión checa no se conoce. En el ejemplar estudiado este dato no se indica o falta. Debido a los datos biográficos de Cornelius Valerius y Zikmund Hrubý de Jelení, el profesor Josef Polišíenský la situó en torno a mediados del siglo XVI. Según Simona Binková⁴, su publicación se efectuó después de 1583, cuando el número de diálogos se amplió a siete, lo que corresponde al ejemplar checo de *Hexaglosson*. Esta posibilidad se apoya en el hecho de que en la fecha de una de las cartas del capítulo VIII se indica el año de 1575: “Al primero día de Mayo, / año de nuestro Señor, / mill y quinientos, / y setenta y cinco, / siempre aparejado / a vuestro servicio”. Además, algunos autores indican que a base de la iniciativa de Juan de Borja, Embajador de la Corona de España en la Corte imperial en los años 1578-1581, en el taller de Frobenius se publicó en 1580 un diccionario latino-español-checo que pudiera corresponder a la edición de *Hexaglosson* (Chudoba 1945: 155).

En *Hexaglosson* se nota también la proyección de otras lenguas eslavas, que pudieran enriquecer su dimensión plurilingüe y reflejar sus correlaciones mutuas. En la fórmula de la introducción de *Hexaglosson*, que es habitual también en otros compendios de aquella época, se escribe: “Amigo lector, este libro es tan útil y provechoso, y el uso de aquel tan necesario, que su valor aun por hombres doctos no se puede apreciar: porque no ay ninguno en Francia, ny en estos estados baxos, ny en España, ny en Italia”.

Sin embargo, en las versiones checa, alemana y latina, en vez de los *estados baxos* se indican Alemania y los países eslavos del centro y del este de Europa: Bohemia, Polonia, Rusia, Croacia y Eslovaquia. Este he-

⁴ En prensa está su estudio “Spanish in the Czech Lands at the Time of J. A. Comenius.” *Acta Comeniana*. Praha: Academia de Ciencias.

cho da espacio a la hipótesis de que al original de *Hexaglosson*, editado con la mayor probabilidad primero en los Países Bajos, se habrán podido añadir en la edición de Basilea, además de la versión checa otras eslavas, así como la alemana, sustituyendo la flamenca. Esta hipótesis se podría apoyar también en la parte del libro dedicada a la gramática, que contiene los tratados detallados, escritos en francés, sólo sobre las lenguas francesa, española e italiana, completados en Basilea por la introducción latina sobre la lengua checa.

El enfoque plurilingüe de *Hexaglosson* se basa en el método de traducción y el conversacional que, con la extensión del estudio de las lenguas vulgares en las escuelas, completaba el método gramatical y, a veces, lo sustituía. Su objetivo, contenido y forma corresponden plenamente a los compendios de otros autores, Noël de Berlaimont, Gabriel Meurier y otros.

El primer librito de diálogos para la enseñanza del español se publica en Amberes, en el año de 1520, bajo el título *Vocabulario para aprender francés, español y flamini* (obra anónima). En 1551 se edita en Lovaina el manual *Vocabulario de quatro lenguas: tudesco, francés, latino y español, muy prouechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*, el que era una ampliación del primer *Vocabulaire* de Berlaimont de 1536: *Vocabulaire pour apprendre legierement a bien lire, escrire et parler francois et flameng, lequel est mis tout la plus part par personnaiges*. A pesar de que estos compendios se intitulaban “vocabulario” o “glosario”, incluían en el mismo volumen los diálogos. Los “vocabularios” se denominaron muy pronto *Colloquia*, título que reflejaba mucho mejor el contenido que los caracterizaba. En 1568, Gabriel Meurier publica en Amberes *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechosos de quantos salieron hasta agora, para cualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y frances*.

Muchos libros de diálogos plurilingües se basaban en las ediciones anteriores, se ampliaban o alternaban con otras versiones idiomáticas. A veces se utilizaban textos iguales o muy similares en las introducciones, dedicatorias al lector, diálogos, modelos de cartas, documentos comerciales, etc. En *Hexaglosson* encontramos una serie de características análogas a otros libros similares del mismo período.

El manual se divide en cinco partes: la introducción, la tabla que es, en realidad, el índice del libro, los diálogos junto con la correspondencia, el diccionario de términos usuales o utilizados en los textos y la gramática. La parte principal, que contiene ocho capítulos, la forma una serie de diálogos. El último capítulo está dedicado a la correspondencia y

su redacción, con un conjunto de cartas y documentos que sirven de modelo para escribir. El diccionario y la gramática forman un complemento, aunque algunas explicaciones de índole gramatical están incluidas en el texto de los diálogos (por ejemplo, la gradación de los adjetivos y los numerales), o por separado, como la conjugación de los verbos *ser* y *haber*. El libro está acompañado al final de unos tratados dedicados a la pronunciación y la gramática. Las explicaciones de gramática son muy didácticas, instructivas, concisas y documentadas, con una serie de ejemplos elocuentes.

El manual de conversación, que representa la parte básica y la más voluminosa del libro, consta de siete capítulos con los siguientes temas:

- I - Conuinio, plática de diez personas en la comida, contiene muchos temas comunes que se usan en la mesa.
- II - Sirve para comprar y vender.
- III - Sirve para recaudar deudas.
- IV - Para preguntar el camino, con otros propósitos communes.
- V - Pláticas familiares, siendo en el mesón.
- VI - Pláticas en el levantar.
- VII - Propósitos de la mercadería (mercantieles).

La selección de los temas refleja la vida cotidiana de la época y las necesidades e intereses de las personas a las cuales el libro está destinado. El léxico de los diálogos se atiene a frases y fórmulas prácticas y útiles para la conversación (familia, salud, comida, viajes, hospedaje, comercio, mercancía, contratos, confección de las cartas, etc.). Uno de los temas centrales del I capítulo lo representa el aprendizaje de idiomas:

- P. Si, el aprende à hablar Francés.
- D. Assi? es muy bien hecho. Iuan, sabeys bien hablar Francés?
- I. No muy bien primo, mas yo lo apprendo.
- D. Donde vays a la escuela?
- I. En la calle de los Lombardos...
- M. Anna, como viene que no hablais?
- A. Que diria? mas vale callar que mal hablar: yo no se bien hablar Francés, portanto callo.
- M. Que dezis? vos hablais tan bien como yo hago, y aun mejor.

En *Hexaglosson* se nota una fuerte influencia del emporio comercial de Amberes y Lovaina, en la cual vivió Cornelius Valerius. Por ejemplo, el capítulo VII, dedicado a los propósitos de la mercadería, finaliza con la historia de los mercaderes, que fueron a Amberes. Después de

dedicarse a sus negocios, compran los regalos (“vna muñeca o dos por nuestros niños”) y pagan por el alojamiento (“Cuentemos señor huésped que es loque deuenos? V. m. deuen quatro sueldos y seys gruesos por hombre y caballo”).

El libro destaca por sus calidades prácticas y teóricas, por ofrecer en un solo tomo una serie de diálogos, un diccionario y tratados de gramática básica.

2. *Janua Linguarum Reserata* de Comenius

Otro enfoque lo ofrece *Janua Linguarum Reserata* de Jan Amos Comenius (1592-1670) que representa el comienzo de una nueva etapa en la esfera de manuales. Por primera vez fue editada en el año de 1631, en Leszno. Dos años más tarde, en la misma ciudad polaca, aparece su versión checa *Dvěře jazyků odevřeně*.

En el subtítulo de la obra, el autor indica que se trata de “un modo breve y fácil de entender cualquier idioma, junto con las bases de todas las artes liberales, en cien capítulos que abarcan en mil sentencias todas las palabras de la lengua” (Comenius 1973b: 361).

Janua se concibió como el manual del latín para los checos, pero gracias a su concepción didáctica, lingüística y enciclopédica, reflejada en su contenido y forma, abrió la puerta al conocimiento de otras lenguas. En las bibliotecas checas y eslovacas se encuentran más de 100 versiones bilingües y multilingües, editadas durante la vida del autor. Sólo en los años treinta del siglo XVII aparecieron treinta ediciones en latín, con el acompañamiento de muchos idiomas. Son conocidas sus traducciones a once lenguas europeas (inglés, alemán, francés, polaco, italiano, sueco, holandés, griego, húngaro, islandés y español). Antes de 1642, la *Janua* se tradujo también al árabe y, a la vez, fueron preparadas sus traducciones al turco, persa, mongol y armenio que, por desgracia, no se han conservado (Mištinová 2000: 57, 82-84). Al éxito y la repercusión de *Janua* en diferentes autores se dedica Jean Caravolas (2002: 55-58).

En Bohemia, la *Janua* se editó por primera vez en checo por los jesuitas, en combinación con el latín y el alemán. Fue en 1669, un año antes de la muerte de Comenius. La versión checa, en consecuencia de la desfavorable situación política en Bohemia⁵, no logró obtener tanta

⁵ Las circunstancias políticas, después de la derrota en la Montaña Blanca en 1620, causaron la ejecución de los mejores de la nobleza checa, la imposición de la religión católica, el exilio de la élite checa y la supresión de la lengua checa.

popularidad como la latina. Otra razón consistió en pocas posibilidades de utilizarla, a causa de una pequeña cantidad de hablantes. Influyó en eso también el hecho de que no se había editado junto con el texto en latín, tal como lo había planeado Comenius.

En cuanto a la metodología, Comenius aplicó en su *Janua* los principios fundamentales de su *Didáctica*, la que escribió al mismo tiempo que la *Janua*⁶. La primordial importancia la adjudicó a cuatro cuestiones básicas de pedagogía: a los métodos didácticos, a la estructura, al contenido y al objetivo de la educación. En la enseñanza es necesario elegir los métodos correctos y adecuados, es decir, ir adelante desde lo más fácil hasta lo más complejo.

Los esfuerzos de esta índole se reflejaron también en sus diccionarios sistemáticos, procedimientos metodológicos, nuevos métodos de enseñanza de idiomas. No se refería sólo al latín, griego y hebreo cuya posición superior iba debilitándose, igual que la autoridad de la gramática escolástica, sino a las lenguas nacionales modernas. Con todo esto preparó el terreno para la lingüística comparativa y la filología moderna.

Asimismo, no podemos omitir que los principios aplicados en su *Janua* se apoyaban también en otros trabajos teóricos, como p. ej. *Methodus Linguarum Novissima*. Aunque esta obra fue editada casi veinte años después de la *Janua*⁷, contiene una serie de reflexiones y principios aplicados por Comenius ya en su *Janua*.

Comenius se ocupa de la enseñanza y adquisición de idiomas, de diferentes niveles del dominio del idioma. No faltan las cuestiones como la política lingüística, multilingüismo, interculturalidad, las que representan de nuevo tópicos actuales. Comenius comprende la lengua como el instrumento de comprensión entre los hombres. Su objetivo es mejorar la calidad de la comunicación, ante todo, de índole internacional. Trata de que “se consiga más fácilmente una comprensión general en muchas cosas”⁸ (Comenius 1964: 303), lo que coincide con las tesis europeas

⁶ Su versión original checa fue publicada hasta a mediados del siglo XIX. Comenio quiso editar la *Didáctica* después del regreso a su patria, el que no se efectuó nunca. El manuscrito checo de la obra fue descubierto en 1841, en la torre de la iglesia de San Juan en Leszno, y fue editado en 1849 en Praga. La versión latina se publicó en 1657 en Amsterdam bajo el título *Didactica magna universale omnes omnia docendi artificium exhibens* como parte de *Opera didactica omnia* del autor.

⁷ Fue escrita en 1644-1646 y editada en 1648 en Leszno.

⁸ El original checo: Snazší dosa•ení vš•eobecného dorozumíní v mnoha v•icech. Las siguientes citas de Comenius (1964 y 1974b) se indican en la traducción española.

actuales acerca de una mejor comunicación entre los europeos con diferentes idiomas y culturas.

Su método lo utiliza para la enmienda de la educación y lo considera útil, entre otras cosas, para introducir el multilingüismo (Comenius 1964: 302). En el capítulo XXI “O usnadnìní znalosti èetných jazykù pomocí metody nejnovìjšìí” (Cómo facilitar el conocimiento y el dominio de numerosas lenguas por medio del método más nuevo), él subraya la necesidad de estudiar idiomas que pudieran servir a conocer las naciones y sus culturas: Cuando “las lenguas nacionales se presenten en los mismos esquemas, después será más fácil para quienquiera aprender cualquier idioma, incluso del lugar más lejano del mundo, o aprender más idiomas (si lo considera útil), y un máximo número de ellos, y de esta manera ampliar y mejorar las relaciones entre las naciones” (Comenius 1964: 320).

La *Janua* de Comenio se compone de la portada, el prefacio, 100 capítulos temáticos con el número promedio de 10 sentencias y el índice alfabético de los mismos. La versión checa tiene dos prefacios: el primero “Z latinské pøedmluvy: o pøìèinì, cíli, zpùsobu sepsání knìky této” (Del prefacio latino: sobre la causa, el objetivo y el modo de escribir este libro) corresponde a la versión latina, el segundo se intitula “Ètenáøì èeskému pozdravení” (Salutación al lector checo). También contiene una nota final “Zdráv ještì buí, ètenáøì !” (Salve una vez más, lector checo). En las últimas cinco páginas, como complemento, se encuentran las paráfrasis poéticas de cuatro salmos del Antiguo Testamento.

En la introducción original del 4 de marzo de 1631, que acompañaba la edición en latín y se tradujo para la checa, Comenius informa sobre la génesis de la obra, explica la razón, con qué fin y cómo la escribió. Asimismo, presenta y aclara su propio método que le sirvió a elaborar el manual y da recomendaciones para su uso.

Ya las primeras palabras demuestran la preocupación primordial de Comenio: mejorar los métodos de la enseñanza del latín en las escuelas. “El modo justo y debido de aprendizaje de idiomas se desconocía en las escuelas hasta ahora. ... Al estudio de la lengua latina se dedicaban diez años o más, una eternidad, y sin ningún efecto. ... A los alumnos se les enseñaban las palabras latinas de los vocabularios sin señalar claramente qué se sobreentendía con esta u otra palabra. ... Se llenaban de palabras vacías, sin saber a qué cosas correspondían... Si no saben qué cosas significan, ¿ a qué sirve todo eso ? ... Por lo tanto, fue deseo de todos que se inventara un modo conciso que abarcara y ordenara todas las palabras de la lengua de manera que uno lo entendiera y tuviera así

un acceso fácil, agradable y seguro a los autores y sus obras de ciencias, como si tuviera la puerta abierta. Es más fácil aprender un idioma con ayuda de un compendio que contenga los fundamentos de todo que estudiarlo desperdigadamente, leyendo, escuchando y hablando de vez en cuando para averiguar la variedad de sus significaciones” (Comenius 1973b: 363-364).

En lo que se refiere al método, uno de los principios muy importantes es la tríade *res-mens-lingua* que le sirve a Comenius como base metodológica de su pensamiento sobre la lengua y representa parte indispensable de su concepción filosófica del mundo. Primero hay que dar a conocer las cosas – las materias, a través de la razón. Comenius pone énfasis en la denominación exacta de las cosas, así como en el paralelismo de las cosas y los vocablos. Los idiomas hay que estudiarlos junto con las cosas que son representadas por las diferentes palabras. Comenius clasifica las cosas en grupos, dividiéndolas en cien esferas, según su tema. Se trata de las cosas más habituales a las que corresponden 8000 palabras en mil sentencias. Selecciona las palabras latinas en su significado inicial, las ordena para que no se omita nada indispensable y no sea necesario buscarlas sino en su lugar propio, es decir, en su esfera correspondiente.

Al igual que su obra pedagógica forma un sistema completo y comprensible que responde las cuestiones básicas relacionadas con la cognición, la enseñanza y las actividades del hombre, su manual del latín *Janua Linguarum Reserata – Dvøøe jazykù odevøené* representa una especie de enciclopedia que ofrece una imagen íntegra del mundo:

Deus
natura
elementa
metalla – planta – animalia
homo
opera humana
humana societates
mundus spiritualis – mundus moralis
Deus

La base de la estructura comeniana la forman seis días de la Creación bíblica. El comienzo corresponde a la génesis del mundo; está dedicado al tema de los elementos, minerales y metales, después sigue la descripción de la naturaleza viva, plantas y animales. Casi treinta capítulos están dedicados al hombre, su parte corporal y espiritual, a sus ac-

tividades y oficios. Después Comenius profundiza en la sociedad humana y sus instituciones, en el mundo espiritual (escuela, ciencias, educación), en el mundo moral (ética, virtudes), volviendo a la Providencia Divina, las últimas cosas del hombre, muerte y los ángeles. Su ordenación es rigurosamente sistemática, tiene su desenvolvimiento lógico y vuelve, como en una elipse, a su punto de partida, a Dios, destacándose así la unidad del mundo.

El contenido de *Janua* corresponde a la concepción pansófica de estudio, que fue esbozada en un grado inferior ya en el *Informatorium školy mateøské* (Informatorio de la Escuela Maternal), escrito en el mismo período como *Janua* (1628-1632), y desarrollada más tarde en *Svìt viditelných vicí v obrazech/Orbis sensualium pictus*, (El orbe de las cosas visibles en imágenes)⁹.

La *Janua Linguarum Reserata* representa un método claro y eficaz, diferente de los principios escolásticos de enseñar el latín, ofrece el modo más breve y fácil de aprendizaje, usa la forma de la sentencia de índole práctica:

550. *Fenestrae sunt vintreae et fenestrae lignae, cancellatae aut clathratae.*

Okna jsou sklená a dřevěná [okenice]: zamřežovaná neb zašraňovaná.

551. *Pavimentum fistuca pavitum aut tessellatum est, laquear tabulatum aut fornicatum.*

Podlaha nabíjená palicí [beranem] aneb podlážena jest: strop tařflovaný aneb klenutý.

552. *Servandis rebus receptacula sunt arcae, armaria, riscì, thecae, capsae; transferendis verò sportae (cophini), corbes, calathi etc.*

Pro schovávání věcí schrány jsou: truhly, almary, škatule, pouzdra, kapsy: pro přenášení pak nůše, putny, látky etc. (Červenka 1959: 63, Comenius 1973a: 397).

737. *E trivialibus scholis (gradatim) promovemur ad gymna-sia, inde in academias, quae baccalaureos, magistros, licentia-tos et doctores creant.*

Z malých škol po stupních podávání býváme do větších, a odtud do akademí: kteréž bakaláře, mistry, doktory tvoří. (Červenka 1959: 81, Comenius 1973a: 407).

⁹ El original checo de *Informatorium školy mateøské* se publicó en 1858. Las versiones alemana, latina, polaca y sueca se editaron en vida de Comenius. *Orbis Pictus* fue escrito entre 1652 y 1654; la versión alemana-latina se editó en 1658, en Núremberg (Alemania), y la checa, en 1685, en Levoča (Eslovaquia). Junto con la *Janua* y el *Vestibulum* se trata del libro más divulgado de Comenius. En los siglos XVIII y XIX fue su obra más conocida. Existe en numerosas ediciones monolingües y plurilingües. En Bohemia se editó por primera vez en 1833.

Comenius dedica mucha atención también a la frecuencia de uso de los vocablos, selecciona los necesarios para el uso diario, omitiendo los que se usan poco, difiere el significado principal y el figurado, utiliza las palabras en su acepción principal y originaria, no sólo en la figurada; no indica una sola significación de la palabra si hay varias. Distingue las acepciones básica, figurada, sinónima. Cada significado corresponde a su área temática.

En cuanto al contenido de la *Janua*, Comenius unió originalmente los conocimientos de idioma con el de las materias. Ofrece en ella los fundamentos de las ciencias. – “scientiarum omnium” que abarcan los conocimientos más importantes sobre el mundo y el hombre.

3. Coincidencias y diferencias

Hexaglosson y *Janua* representan en el contexto checo dos ejemplos de enfoques plurilingües. Si los comparamos, *Janua* coincide con *Hexaglosson* en la indicación paralela de diferentes versiones idiomáticas, en la contrastividad y en el carácter funcional. Sus textos y materias se presentan de un modo coherente y práctico.

Sin embargo, difieren en su objetivo, destinación, forma y contenido, así como en los aspectos metodológicos y lingüísticos.

Hexaglosson está destinado ante todo a los mercaderes, viajeros, diplomáticos, etc., a lo que corresponde su vocabulario, explicaciones gramaticales y el método conversacional. *Janua* está destinada al estudio del latín, ante todo en las escuelas.

En comparación con los libros de diálogos, *Janua* presenta un nuevo enfoque, en el que difiere de otros manuales de su época. Enfatiza el conocimiento de las cosas, aplica la tríade *res-mens-lingua* que sirve como base metodológica. Comenius considera primordial la necesidad de unir la razón y la lengua porque “si alguien entiende y no sabe expresarse, ¿en qué se diferencia entonces de una estatua muda? Y repetir las palabras como una cotorra sin comprenderlas, eso es propio de los papagayos, no de los hombres” (Comenius 1973b: 365).

En *Hexaglosson* se utilizan las frases completas. Los diálogos se atienen a frases y fórmulas prácticas y útiles para la conversación. En *Janua* se utiliza la forma de la sentencia.

El contenido de *Hexaglosson* corresponde al de otros libros de coloquios de su época. Al final se incluyen unos tratados dedicados a la pronunciación y la gramática. El léxico se concentra en el área de la vida diaria, del comercio y de los negocios. La selección de los temas refleja la vida cotidiana.

Janua pone el énfasis en una panorámica enciclopédica, representa una especie de enciclopedia que ofrece una imagen completa del mundo. Resume las esferas importantes del saber de la época y las cosas sustanciales en la vida del hombre, lo cual representa el contenido nuevo de carácter sinóptica.

4. Conclusión

Hexaglosson se puede caracterizar, en términos modernos, como un manual de conversación y redacción, con un amplio repertorio de funciones y temáticas, distribuidas proporcionadamente en los capítulos respectivos. Contiene las partes indispensables de un compendio básico de lenguas: pronunciación, morfología y léxico.

El libro destaca por unir en un solo tomo un manual de conversación, diccionario y gramática, por ofrecer mucho material analítico y comparativo, relacionado con un período determinado de la evolución de las lenguas respectivas, por presentar en los tratados gramaticales una serie de criterios teóricos de comparación.

Gracias al marco contextual, a la presentación del material lingüístico en frases y diálogos completos, *Hexaglosson*, al igual que otros libros de diálogos de su época, representa en la evolución de los métodos de enseñanza de idiomas un medio más eficaz que una mera técnica de memorización de vocablos o reglas gramaticales.

Janua, ante todo en el procedimiento metodológico, aplicado por Comenius, destaca por el desenvolvimiento lógico de la línea temática, así como por la estructura sistemática del manual, el paso continuo al tema siguiente: del universo al hombre, de lo material a lo espiritual y moral. Destaca por el carácter gradual de la cognición, el carácter enciclopédico del contenido, el carácter práctico de los conocimientos, la distinción exacta de las diferentes acepciones de las palabras, el minucioso alambicamiento lingüístico, la expresión y formulación clara y precisa.

La ocurrencia y la idea principal de la *Janua* de Comenius consistió en ofrecerle al estudiante una imagen íntegra del mundo, a base de la cual pudiera estudiar y aprender una lengua extranjera, apoyándose en su lengua materna.

En la actualidad se discute mucho sobre la globalización, la integración europea y, en este contexto, sobre la necesidad de dominar lenguas extranjeras, sobre el multilingüismo y la interculturalidad. Muchas veces se olvida que todo esto ya existía, aunque en otra forma. Además de su valor histórico, en los dos manuales hay que apreciar sus rasgos ac-

tales. Desde la perspectiva de hoy las dos obras ofrecen una serie de elementos modernos en la adquisición de lenguas extranjeras, incluyendo el enfoque plurilingüe e intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARAVOLAS, Jean. 1994, *La didactique des langues: précis d'histoire (1450-1700)*, I. Montréal – Tübingen, Les Presses de l'Université de Montréal – Gunter Narr Verlag.
- CARAVOLAS, Jean. 2002, “On Bathe’s and Comenius’ *Janua linguarum*: The Errors, the Myths and the Facts”, *Acta Comeniana* 15-16, 39-84.
- CHUDOBA, Bohdan. 1945, *Španěle na Bílé hoře. Tři kapitoly z evropských politických dějin*. (Los españoles en la Montaña Blanca. Tres capítulos de la historia política de Europa), Praha, 1945: 155.
- COMENIUS, Jan Amos. 1964, *Nejnovější metoda jazyků*. VJSJAK, vol. III, Praha, SPN.
- COMENIUS, Jan Amos. 1973a, *Didactica*, in *Dílo Jana Amose Komenského — DJAK* (Obras completas de Jan Amos Comenius), vol. 11, Praha, Academia, 33-205.
- COMENIUS, Jan Amos. 1973b, *Dvěře jazyků odevřené*, 1633 (versión checa de *Janua linguarum reserata*), in *DJAK*, vol. 11, Praha, Academia, 359-435.
- COMENIUS, Jan Amos. 1986, *Janua linguarum reserata*, 1631, in *DJAK*, vol. 15/I, Praha, Academia, 257-301.
- COMENIUS, Jan Amos. 1989, *Methodus linguarum novissima*, 1648, in *DJAK*, vol. 15/II. 1989, Praha, Academia, 91-361.
- ÈERVENKA, Josef. 1959, *Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata*, Praha, SPN.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 2000, “The *Janua linguarum reserata* of Jan Amos Comenius and the *Ianua linguarum* of William Bathe”, *Acta Comeniana* 14 (XXXVIII), 53-86.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 2001, “Hexaglosson: El primer manual y diccionario checo-español (siglo XVI)”, in Demetrio Estébanez Calderón. *El hispanismo en la República Checa II*, Praha, UK FF, Ministerio de Asuntos Exteriores de España, 71-102.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 2007. “Vives and Comenius: Reformers of European Education. Background and Parallels”, *Acta Comeniana* 20-21, 153-165.
- Hexaglosson. ¿15...?* Basilea, Frobenius, 1-596. Odd. rukopisů a starých tisků knihovny Národního Muzea v Praze, 26-G-21 (Dpto. de

- Manuscritos e Impresos Antiguos de la Biblioteca del Museo Nacional de Praga).
- HRUBÝ Z JELENÍ, Zikmund. 1537, *Lexicon symphonum*. Basilea, Frobenius. Odd. rukopisù a starých tiskù knihovny Národního Muzea v Praze (Dpto. de Manuscritos e Impresos Antiguos de la Biblioteca del Museo Nacional de Praga).
- POLIŠENSKÝ, Josef. 1993, "Comenio y el mundo hispano-americano", *Ibero-Americana Pragensia* XXVII, 41-50.
- ROSSEBASTIANO BART, Alda. 1984, *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare: la tradizione del "Solennissimo Bochabuolista"*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- TRUHLÁŘ, Josef. 1886. "Sigismundus Gelenius, jeho život a působení v dějství" (Sigismundus Gelenius: su vida y actividad científica). *Ěasopis Musea Království českého* (Revista del Museo del Reino de Bohemia), LX, 27-47, 210-224.

Resumen:

En la comunicación se analizan los diferentes enfoques de plurilingüismo aplicados en los manuales de lenguas que dentro del marco del contexto educativo checo de los siglos XVI y XVII tienen una especial importancia: Hexaglosson de Cornelius Valerius (1512-1578) y Janua Linguarum Reserata de Jan Amos Comenius (1592-1670). Mientras que la concepción plurilingüe del libro de diálogos y diccionario Hexaglosson corresponde plenamente a la de otros autores de su época, el método de Comenius difiere en el contenido y la estructura: se pone el énfasis en una panorámica enciclopédica, aplicándose a la vez los principios pedagógicos básicos de sus trabajos teóricos Didactica Magna y Methodus Linguarum Novissima, que desde la perspectiva de hoy presentan una serie de elementos modernos en la adquisición de lenguas extranjeras, incluyendo los aspectos plurilingües e interculturales.

Abstract:

In the paper there are analyzed various approaches of plurilingualism applied in language textbooks which have special meaning within the Czech educational context of the 16th and 17th century: Hexaglosson of Cornelius Valerius (1512-1578) and Janua Linguarum Reserata of Jan Amos Comenius

(1592-1670). While the plurilingual criteria of the book of dialogues and dictionary Hexaglosson correspond fully to the concept of other authors of that time, Comenius' method differs in a content and structure: there is accentuated an encyclopedic outline and there are applied simultaneously pedagogical principles of his theoretic works Didactica Magna and Methodus Linguarum Novissima which represent, from our perspective, a number of modern elements in language learning and teaching, including plurilingual and intercultural aspects.

El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano y latín) *

ESTEBAN T. MONTORO DEL ARCO
Universidad de Granada

M^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO
Universitat de València

1. Introducción

En este trabajo, nos proponemos estudiar la penetración y difusión del análisis lógico y gramatical como útil metalingüístico para la praxis gramatical en el medio escolar español. De procedencia francesa (su desarrollo máximo viene de la mano de los llamados Ideólogos y conoce su expansión en la aplicación de sus ideas en la enseñanza a partir de la obra de autores como Letellier o Noël y Chapsal), en España empieza a utilizarse desde finales del siglo XVIII, si bien alcanza su mayor desarrollo a partir de mediados del siglo XIX, cuando se convierte en parte esencial (y legislada) de la enseñanza lingüística.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua latina, el análisis tiene una larga tradición, dado que se trata de un ejercicio previo a la traducción, destinado a la identificación de los elementos gramaticales y sus relaciones en el seno de la oración. Este tipo de ejercicios de identificación y descomposición puede encontrarse en la gramática de la lengua materna que se desarrolla en España desde mediados del XVIII como una práctica de los conocimientos destinada a su correcta asimilación, pero al mismo tiempo orientada hacia la producción. Sin embargo, el análisis que se difunde en Francia desde el siglo XVIII tiene también profundos lazos con la filosofía y se vincula con la lógica y la gramática general,

* Este trabajo se enmarca en el proyecto, cofinanciado por el MCyT y los fondos FEDER, titulado *Los comienzos de la moderna sintaxis: Análisis lógico y análisis gramatical en la enseñanza del español* (ANAGRAMA) [código: I+D HUM2007-60976/FILO], así como en el proyecto cofinanciado por el MCyT y los fondos FEDER, titulado *La norma del español desde la perspectiva historiográfica: gramáticas, ortografías y diccionarios (Siglos XV-XIX)* (NORPHIS), [código: I+D HUM2006-08394/FILO].

como procedimiento para aplicar al estudio del lenguaje considerado en estrecha relación con el pensamiento. Eso se desprende de la obra de Condillac —de honda repercusión en nuestro país—, para quien la gramática pasa a ser una parte del “arte de pensar” y las lenguas son consideradas como “métodos analíticos”. Su teoría, retomada y revisada por los Ideólogos ya con una clara vertiente pedagógica, implica la admisión de los procedimientos analíticos como parte esencial del conocimiento gramatical. Autores como Letellier, en sus reediciones de la obra de Lhomond (especialmente, a partir de 1811) o Noël y Chapsal (1827) institucionalizan el doble análisis como dos pilares de la gramática en la escuela francesa (*cf.* Calero 2008 y e. p.; *vid.* también Delesalle y Chevalier 1986).

En España, desde finales del XVIII, la introducción del análisis viene dada por varios motivos:

a. En primer lugar, podemos señalar la influencia de la gramática general en el panorama de renovación de los estudios lingüísticos que se opera desde 1767 con la expulsión de los jesuitas. La gramática general y los dispositivos que ésta proporciona, se muestran especialmente rentables en un engranaje en el que la gramática castellana se acepta de forma más o menos generalizada como parte del currículo de la primera y segunda educación. La gramática general se inserta, así, en una nueva orientación en la enseñanza de las lenguas clásicas y de la lengua propia, a lo que hay que sumar la importancia dada al conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente francés e inglés. Esto se aprecia perfectamente en distintos textos: a) en muchos escritos pedagógicos de la época; b) en escritos no estrictamente gramaticales, como el *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas con el método de aprenderlas analítica y sintéticamente contraído principalmente a la castellana y la latina* (1796, 2^o ed.) de López González, compuesto para su escuela de latinidad, c) en tratados de gramática tanto española como latina, como los de Benito de San Pedro (1769), González Valdés (1798), Muñoz Álvarez (1799), Mata y Araujo (1805), Cristóbal y Jaramillo (1800), Pichó (1813), Gómez Hermosilla (1835), etc.

López González se expresa de la siguiente forma en su “Discurso acerca de la gramática general” (1789: 557):

Si el tiempo que muchos han empleado en revolver quantos Autores dan tal caso a tal verbo, y tal, a qual le hubieran empleado en adquirir razones lógicas, que determinaron a ello a los inventores de las

lenguas, tendríamos unas gramáticas, que reducidas a sus principios sería imposible que se simplificaran ya más; de modo que su estudio se reduciría a un tiempo muy limitado, por la brevedad y claridad de los preceptos, y porque estudiándola el hombre dentro de su mismo entendimiento, no le costaría trabajo el comprenderlo.

En su *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas...* este autor considera que toda Arte comprende en su enseñanza dos partes: “una teórica ó de contemplación, otra práctica o de uso y ejercicio” (López González 1796: 19). Según él, la parte práctica consiste en el Análisis “que enseña a descomponer o resolver un todo en sus partes, separándolas para enterarse de ellas”, así como en la Síntesis o Composición “que no es otra cosa que la recta explicación del pensamiento con palabras propias, colocadas en su lugar, con las variaciones que demuestran, como mira el entendimiento sus ideas, y todo su enlace: siendo este el fin del Arte de la Gramática, y al que encamina sus preceptos” (López González 1796: 23). La raigambre especulativa de este método queda también clarificada por el gramático-pedagogo: “el que emprende el estudio de la lengua Latina, tiene los datos en la gramática especulativa, con los que debe comenzar por el Análisis, cuyas reglas reduxo Descartes a quatro [...]” (López González 1796: 31).

La vinculación entre la gramática y la lógica, así como la articulación del programa de los Ideólogos —ideología / gramática general / lógica—, presente en los planes de estudio españoles, en mayor o menor medida, desde 1813, también contribuye a la introducción del análisis en la gramática (*vid.* García Folgado & Montoro, e. p.; también, Calero Vaquera, e. p.).

b. Tras la influencia de la gramática general, hay que tener en cuenta también las innovaciones pedagógicas orientadas a un mayor y mejor conocimiento de la estructura del castellano. Especialmente, se buscan en la sintaxis, la parte de la gramática que más va a variar desde finales del XVIII: la ampliación de la noción de régimen a unidades mayores que la palabra, el abandono de una perspectiva colocacional en favor de una visión semántica de las relaciones y la admisión del valor central del verbo van a ser claves en esta modificación (García Folgado 2002). Lo que en principio no es sino una forma de ejemplificar la teoría sintáctica, que en muchas ocasiones no pasa de ser un análisis morfológico, se convierte en un ejercicio razonado destinado a consolidar el dominio de las estructuras sintácticas. Para Jovellanos, quien in-

introduce un tratado de *análisis del discurso* se trata de un análisis lógico, esto es, se trata de análisis del discurso como pensamiento: analizar las partes de un discurso según los diversos pensamientos o ideas expuestos en él. Ballot, por su parte, introduce un apartado independiente de la sintaxis (y aún de la propia gramática), denominado “Breve tratado del discurso gramatical” donde pretende “dar algunas instrucciones (...) para que puedan expresar [los escritores oscuros] sus pensamientos con más claridad, limpieza y distinción” (Ballot 1796: 156). El catalán analiza aquí los componentes del discurso semánticamente activos, esto es, capaces de expresar ideas (sujeto, verbo, atributo y término de la acción), así como las diferentes posibilidades combinatorias de éstos en el discurso (de menor a mayor importancia: incisos, miembros, periodos y oraciones), todo ello acompañado de las prácticas correspondientes. Por último, para otros autores, como Herranz se trata de “el examen que se hace de alguna proposición o periodo considerando por menor las oraciones de que consta, si son primeras o segundas, si naturales o figuradas, con expresión de las partes que las constituyen, y de la concordancia, régimen y construcción que recíprocamente tengan entre sí” (Herranz 1815: 84), es decir, de un ejercicio puramente gramatical de segmentación y descripción formal de textos, que más adelante dará paso a la producción.

c. En último lugar, no es desdeñable tampoco la importancia de la gramática escolar destinada a adquirir las primeras nociones de la lengua latina; esto es, como práctica propedéutica. El doble análisis, lógico y gramatical, se presenta en este marco como un ejercicio útil que permite el trasvase de conceptos de una lengua a otra e, incluso, hace posible imbricar la enseñanza de las dos lenguas principales, latín y castellano. En el método propugnado por López González, que hemos visto un poco antes, se señala: “Del conocimiento de la lengua patria, adquirido del modo que se ha dicho, es facilísimo el tránsito á qualquiera otra, sea la que fuere: sea por exemplo la Latina, que es en el día la que mas se necesita” (López González 1796: 25). La legislación, especialmente desde 1857 con la ley Moyano, viene a apoyar esta perspectiva dado que se ordena que se practiquen “Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana” (Tit. II, art. 15).

2. El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares

Desde el segundo cuarto del siglo XIX se pueden encontrar los ejercicios de análisis, en su doble vertiente lógica y gramatical, plenamente

establecidos en la práctica escolar, en las tres lenguas que articulan el aprendizaje lingüístico en nuestro país: latín, castellano y francés. Vamos a analizar a partir de aquí una selección de esos manuales para ver las concomitancias que se dan entre ellos.

2.1. *Francés*

Como se indicó con anterioridad, la influencia francesa es determinante en la difusión de la práctica del análisis, tanto de las obras producidas en Francia, como de los tratados escritos en España para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Centrándonos en estos últimos, un cierto número de manuales de enseñanza del francés de los producidos durante el siglo XIX introducen este dispositivo como parte fundamental de su articulado. Así ocurre con el *Análisis gramatical y lógica de la lengua francesa / por un Amante de la Juventud*, publicado en 1830 y de gran influencia posterior, la *Gramática francesa en Compendio analítico filosófico*, de F.A.D. (1849) o el *Apéndice al curso de francés del Novísimo Chantreau: que comprende todo lo correspondiente a los verbos, así regulares como irregulares, la construcción figurada, un tratado de análisis gramatical y otro de análisis lógico*, de Epifanio Lozano y Frau (1863), entre otros.

El primero de ellos, del que nos vamos a ocupar, es una traducción del tratado de Letellier de 1811, si bien entre sus fuentes cita también a Lemare (1807). Es un tratado atípico, dado que limita sobremedida las cuestiones teóricas y dedica el grueso de las páginas a los ejercicios. El autor, como su fuente principal, considera indispensable para el conocimiento de la lengua (francesa) saber determinar “la relación de cualquier parte del discurso que se le presente en tal ó cual frase ú oración” (Anónimo 1830: v), de ahí que, si bien su obra muestra una marcada ausencia de teorización gramatical, se incluya un brevísimo tratado destinado a la “construcción gramatical”, definida a la manera clásica en términos de colocación y orden: “La construcción es la colocación de las palabras en el orden más conveniente para la espresion del pensamiento” (Anónimo 1830: 1). De este apartado, destacan dos procedimientos en los que el autor se detiene, por considerarlos determinantes en el adiestramiento de los discípulos en el método analítico: el pleonismo y la elipsis, si bien la importancia dada a ambos es dispar. En la explicación del pleonismo, únicamente resalta cuándo éste es admisible y cuándo no, ofreciendo ejemplos de ambos casos. Por el contrario, la elipsis, instrumento conceptual básico en la obra de Noël y Chapsal y adoptada,

asimismo, por Letellier (cf. Lepinette 2005: 295), sirve de utillaje gramatical esencial en la obra. Así, el autor aborda la elipsis del artículo (*il a trahi parents, amics* —ha hecho traición a sus parientes y amigos), del sujeto (*Ci gît qui ne fut rien*— aquí yace quien nada fue), del adjetivo (*mais le fer, le bandeau, la flamme est toute prête* —pero el hierro, la cinta, la llama están dispuestos), del verbo (*Le coeur est pour Pirrhus, et les voeux pour Oreste*— el corazón está a favor de Pirro, y los votos a favor de Oreste) y de la preposición (*Paris, rue Rivoli, boulevard de la Madelene* – Paris, calle Rivoli, baluarte de la Magdalena).

El manual del *Amante* está dividido en dos partes, una destinada al análisis gramatical y otra al lógico, en ese orden. En la primera parte, desarrolla veinte largos ejercicios de análisis gramatical, como práctica de descomposición morfosintáctica. No hay definición explícita de este primer análisis; no obstante, sigue a la perfección la idea de Letellier, quien sí describe su objeto: “expliquer un discours mot à mot en marquant sous quelle partie du discours chaque terme doit être rangé, quelle fonction il remplit dans la phrase, et en rendant compte de la manière dont il est écrit, d’après les règles de la grammaire” (Letellier 1817: 201)¹. Esto se aprecia en el ejemplo de análisis de la oración *L’étude et les connaissances propres à former l’esprit et le cœur, doivent occuper, avant tout, les jeunes demoiselles* [...]:

¹ De forma similar, Noël et Chapsal (1849: 2) consideran que el objetivo del análisis gramatical es: «indicar la naturaleza y la especie de cada palabra. Indicar la naturaleza de la palabra, es decir, lo que ella es, o sustantivo, o adjetivo o pronombre, o verbo, etc.: indicar la especie de la palabra, es decir si el sustantivo, adjetivo, o el verbo del que se trate pertenecen a la clase de los sustantivos propios o comunes; a la de los adjetivos calificativos o determinativos; a la de los pronombres personales, o posesivos, o demostrativos, etc.; a la de los verbos activos o pasivos o pronominales, etc., (la traducción es nuestra).

ANALISIS.

- L'** por *la* porque Art. simpl. f: determina *étu-*
sigue vocal. . *de* estudio(la) pero aquí (el).
Etude, estudio. N. f: uno de los sujetos del
verbo *doivent* deben.
Et, y. Conj. cop. que reune dos
nom. en sujeto.
Les, los, las. . . Art. simp. plur. de ambos
géneros, det. *connaissan-*
ces, conocimientos.
Connaissances, N. f. pl. otro sujeto del verb.
conocimientos. *doivent*, deben.
Propres, ade- Adj. pl. de ambos géneros,
cuados. califi: *connaissances*, *co-*
nocimientos.
A, a. Prep. tiene por compl. *for-*
mer, formar: (todas las
preposiciones que tienen un
verbo por complemento, lo
piden en el infinitivo).
Former, formar. V. a. ó transitivo, en el pres.
de inf. compl. de la prep.
á tiene por complemento
l' esprit, el espíritu, y *le*
cœur, el corazón.

Figura 1

En la segunda parte, el autor aborda el análisis lógico²; de nuevo, se obvia la definición de esta parte o la explicitación de su objeto, si bien, sigue el planteamiento de Letellier: “l’analyse *logique* est l’*examen* de

² Resulta interesante que esta parte se denomine, asimismo, análisis gramatical, especificando “parte 2.^a de lógica”. Algunos pedagogos españoles de la segunda mitad del XIX consideraban, de hecho, que había que enfocar estos ejercicios

la proposition dans son ensemble; elle considère moins les mots que les idées” (Letellier 1817: 205). Este apartado se inicia con un tratado sobre la proposición, la cual es definida como “la expresión de un juicio, esto es, de una operación del alma que afirma ó niega alguna cosa sobre un asunto cualquiera” (Anónimo 1830: 217). En esta parte, se incluye la explicación sobre las partes de la proposición (sujeto, atributo, complemento directo, complemento indirecto, complemento terminante), así como su clasificación (proposición compleja / incompleja; principal / incidente; aislada o absoluta / relativa, etc.).

Lo interesante de la obra del anónimo *Amante de la juventud* es que se prescinde de cualquier explicación sobre las partes de la gramática, esto es, el autor asume que los destinatarios de su obra ya han acometido una labor gramatizadora, por lo que el objeto de su tratado se destina específicamente a la praxis. En el análisis lógico, sin embargo, se ve obligado a introducir toda una serie de conceptos teóricos dada la novedad de su aplicación. Es, no obstante, un libro de ejercicios, principalmente y su interés radica, precisamente en la divulgación de un tipo de ejercicios pedagógicos, ligados a la gramatización de los discentes (Lepinette 2005: 296). Su influencia es manifiesta en los dos manuales más importantes destinados a esta práctica que aparecen en España de la primera mitad del siglo: el de Juan Calderón (1843) y el de Ramón Merino (1843).

2.2. *Español*

Los ejercicios de análisis tuvieron una amplia difusión en España, donde se encuentran regulados por las leyes pedagógicas desde 1838 con el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria de 26 de noviembre. Su empleo fue ratificado, como ya indicamos, por la ley Moyano (1857).

no como dos prácticas separadas (análisis lógico / análisis gramatical) con dos objetos cada una (la proposición-juicio / las ideas - la palabra), sino un solo análisis con dos grados, porque «en realidad no es mas que uno con dos grados, o dos operaciones que se complementan entre sí. Por la primera operación se descompone el pensamiento para encontrar las proposiciones que lo enuncian, y en cada una de ellas las partes que lo constituyen. Por la segunda, se desciende á los objetos de estas partes, para determinar su naturaleza. Sin las dos operaciones el análisis no es completo, y por consiguiente no debe hacerse solo ni el gramatical, ni el lógico, ó mas bien de la proposición» (Carderera 1865 [1860]: 271).

Algunos tratados de esta índole son el *Tratado de la composición y descomposición de los periodos*, de González de Soto (1840), los *Principios de análisis lógico destinados a servir de base al estudio de la gramática en las escuelas primarias* de Ramón Merino (1843), la *Análisis lógica y gramatical de la lengua española* de Juan Calderón (1843); los *Principios de gramática filosófica o razonada, y reglas para proceder con acierto en el análisis y composición de nuestro idioma, conforme a lo que previene el gobierno de S.M.* de Flórez y González (1859) o los tratados de Aguilar y Claramunt, Montoy Escuer, Pérez Villamil o Modino, todos ellos recogidos en las listas de textos aprobados por la Dirección General de Estudios (Villalaín 1997 y 1999).

El manual de Merino, del que nos ocupamos aquí, conoció cuatro ediciones³ en el siglo, propiciadas por su consideración de manual recomendado en la Real Orden de 30 de junio de 1848, la Real Orden de 1 de agosto de 1852 y en la Real Orden de 21 de octubre de 1856. Merino es un maestro que ejerce en la escuela y que produce una obra para la escuela (cf. García Folgado & Montoro, e.p. 2), concretamente, la Escuela Normal de Instrucción Primaria de Córdoba; en 1843, el *Boletín oficial de Instrucción Pública* recoge el documento fundacional de esta Institución, redactado en mayo de 1842 y firmado por Francisco Merino —hermano de Ramón— y José M.^a Llanos. Entre las materias que componen el programa educativo de la escuela elemental (niños de 6 a 10 años) se incluye “la gramática con ejercicios de análisis lógico y gramatical” (BOIP, T. IV, 1843, p. 236); Ramón Merino redacta su texto —al menos, la primera edición— como manual para esa materia.

Parte de la consideración de que es necesario “emprender una marcha más racional [en la enseñanza de la gramática] que conduzca al objeto que en el fondo tiene toda enseñanza, á saber: el desarrollo intelectual” (1843: prólogo), de ahí que desarrolle una técnica explicativa que consiste en presentar una serie de ejemplos paradigmáticos y extraer de ellos unas características teóricas básicas.

La primera edición de su tratado (1843) se compone únicamente del análisis lógico, mientras que a partir de la tercera (1848) se incluye el estudio de la proposición, una “reseña de las diferentes especies de palabras que entran á componer la proposición y el discurso” que es propiamente una explicación gramatical sobre las partes de la oración, una

³ Hemos localizado, hasta el momento, solo tres 1843, 1848 y 1853. Para las diferencias entre la primera y el resto de las ediciones, *vid.* GARCÍA FOLGADO & MONTORO (e. p. 2).

“reseña de la combinación de las diferentes palabras, ó sintaxis” y, finalmente, una serie de ejercicios comparativos de análisis lógico y gramatical. Esto es, el autor amplía la parte teórica y la práctica para dar una visión mucho más amplia del objeto de estudio.

En la última parte, “Ejercicios [sic] de análisis lógico y gramatical”, se aportan algunos ejemplos (“comparativos” decía en el prólogo) entre lo que ha de ser el análisis de tipo lógico y el análisis de tipo gramatical. Sin embargo, antes de proceder a estos tipos de análisis, es necesaria una preparación, sintetizada en las siguientes reglas:

- 1) “debe leerse muy detenidamente el periodo que haya de analizarse, a fin de conocer bien los pensamientos ó sentimientos del escritor”
- 2) “suplir lo callado ú elíptico, si hay algo que lo esté”
- 3) “colocar las palabras en órden directo, si no lo estuviesen”
- 4) “resolver las palabras que contengan virtualmente alguna proposición”
- 5) “conmutar cualquier equivalente por la palabra ó palabras en cuyo lugar esté”
- 6) “suprimir las [palabras] redundantes ó innecesarias”

Se trata, por tanto, de un sistema por el cual se intenta dar una *forma lógica* a la expresión, de forma previa a su “análisis”:

2.º

Estaban nuestros soldados en los fuertes.

ANÁLISIS LÓGICO. *Estaban nuestros soldados en los fuertes* es una proposición simple, compleja, elíptica. *Nuestros soldados*, sugeto; *estaban*, verbo; (*situados*) *en los fuertes*, atributo, cuya palabra principal elíptica es *situados*, y *en los fuertes*, complemento indirecto.

ANÁLISIS GRAMATICAL. *Nuestros*, adjetivo determinativo, forma correspondiente al género masculino y número plural; *soldados*, sustantivo común, masculino, en plural; *estaban*, verbo existencial *estar*, forma correspondiente a tercera persona, número plural, tiempo pasado simultáneo, y modo indicativo; *situados*, adjetivo pasivo, forma correspondiente al género masculino y número plural; *en* preposición; *los*, adjetivo determinativo, forma correspondiente al género masculino y número plural; *fuertes*, sub-

Figura 2

Pero la simplificación que se practica en este tratado genera ciertos desajustes entre las partes doctrinal y práctica. En la figura 2 la proposición que sirve de ejemplo es caracterizada como simple, compleja y elíptica. Los conceptos “simple” y “compuesto” son definidos en la parte doctrinal a propósito de los elementos constituyentes de la proposición: un sujeto es simple cuando representa un único objeto o cualidad (*El niño corre*) y compuesto cuando se trata de varios (*El niño y la niña corren*). Aunque no se cita explícitamente, del ejercicio se infiere que esta cualidad se aplica también a la proposición en su conjunto. Sin embargo, los conceptos “complejo” e “incomplejo” no han sido definidos ni citados previamente, aunque sí se hallan en el anónimo *Amante de la juventud*, una de las fuentes de la tercera edición:

El sugeto de una proposición es *incomplejo*, cuando no está espresado mas que por un nombre, un pronombre ó un infinitivo que son las únicas especies de palabras que puedan presentar al entendimiento un sugeto determinado y cuando no tiene este sugeto complemento alguno expletivo ó determinante [...] Es *complejo* el sugeto, cuando va acompañado de algún complemento expletivo ó determinante: tales son los sujetos siguientes: *une mauvaise conscience n'est jamais tranquille* [...] (Anónimo 1830: 222-223).

Este, además, sí hace explícita la transferencia de esta cualidad de los componentes a la proposición: “son incomplejas o complejas las proposiciones, según el modo o la forma de enunciar su sujeto y su atributo” (Anónimo 1830: 233). La influencia de este tratado se aprecia también en la clasificación de las proposiciones:

En jeneral se llaman *principales* las proposiciones que espresan lo que queremos dar á conocer principalmente, y todas las que á estas se refieren para completarlas, determinándolas ó esplicándolas se llaman *incidentes* (Merino 1848:17).

45. Llámase proposicion *principal* aquella que enuncia ó espresa lo que especialmente se quiere dar á entender.

46. Proposicion *incidente* es aquella que se añade á uno de los miembros de la proposicion principal, para determinarle ó explicarle (Anónimo 1830: 236).

Asimismo, la diferente consideración de la proposición (bimembre en 1843, trimembre en 1848), puede ser debida a una lectura errónea del texto del francés.

Lo verdaderamente destacable de la obra de Merino es que se trata de un manual con un perfil claramente aplicado a la enseñanza de la lengua materna y, al igual que ocurría con el del *Amante de la juventud*, destinado exclusivamente a la práctica del análisis.

2.3. *Latín*

También encontramos el análisis lógico y gramatical aplicado a la didáctica de la lengua latina. Como ya indicamos, es un dispositivo que se presta especialmente a su introducción en la enseñanza del latín dado que en su vertiente gramatical coincidía con las prácticas habituales.

Al igual que para el francés y el español, vamos a detenernos en un tratado de la primera mitad del siglo. Se trata de los *Elementos de análisis ideológico-gramatical ó La ciencia del lenguaje con aplicación á la lengua latina: extractado de un inédito* redactados por Francisco Miràs (1848). Su autor propone un método que se aleja de los precedentes en que adopta una nomenclatura que se adapta mejor a los niños cuando empiezan a estudiar gramática, porque se acerca más al raciocinio: “siendo nuestra [nomenclatura] coherente con la nomenclatura lógica, los niños comprenderán con mayor facilidad la relación entre la palabra y la idea, entre oración y pensamiento” (Miràs 1848: X). Estos aspectos se manifiestan en el apartado destinado a la sintaxis oracional (sección séptima), si bien la terminología no se corresponde con la vista para los manuales analizados con anterioridad. Para Miràs, la sintaxis oracional se divide en descriptiva, “la que enseña a conocer las oraciones y sus diferencias”, y mecánica “la que enseña la forma y construcción, o mecanismo de la oración” (Miràs 1848: 24). Sustituye el término proposición por oración, que define como “una combinación de palabras que expresan un pensamiento o juicio”. Al igual que el “Amante de la juventud” y en la línea iniciada por Du Marsais, considera que los elementos de la oración son dos: sujeto y atributo. La terminología varía también en la clasificación de las oraciones: habla de primarias y secundarias, y estas últimas, a su vez, las subdivide en restrictivas y explicativas.

Los ejercicios que propone el autor, conjunto titulado “análisis práctica”, siguen el modelo clásico: un primer análisis —denominado parte primera de la análisis— destinado a la segmentación y clasificación de las palabras de la oración y un segundo análisis —parte segunda de la análisis— destinado al reconocimiento de las oraciones y su estructura, si bien en la práctica ambos análisis se entremezclan.

3. Conclusiones

Los ejercicios de análisis lógico y gramatical constituyen un útil pedagógico de gran interés que se introduce en la enseñanza lingüística en España desde finales del siglo XVIII, aunque alcanza su mayor difusión hacia la mitad del siglo. Su vinculación con la gramática general lo convierten en un dispositivo aplicable a cualquier gramática particular y propicia su utilización en la didáctica de la lengua latina, la lengua materna y las lenguas extranjeras. Se trata, para los autores estudiados, de una verdadera práctica de los conocimientos adquiridos: al analizar, el alumno reflexiona sobre los componentes lingüísticos, pero también sobre la composición del pensamiento y su manifestación lingüística; se trata no solo de identificar palabras sino de abordar su combinación y la idea que se manifiesta por medio de ella. Esto supone una ampliación considerable del objeto de estudio: se trata no ya la palabra, sino la combinación de palabras para formar unidades mayores; no la oración sino el discurso. Como ya indicó Calero Vaquera (2008), “las consecuencias del doble análisis para el desarrollo y madurez de la teoría sintáctica fueron extraordinarias, pues originó que los gramáticos trasladaran al terreno de su competencia cuestiones de sintaxis oracional que hasta entonces sólo figuraban en los tratados de Lógica (o de Retórica)”. En este sentido, la integración de este tipo de ejercicios en los tratados gramaticales y la producción de obras destinadas con exclusividad al análisis confirman la transformación de los libros de gramática en verdaderos manuales escolares, destinados a la práctica de los discentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Anónimo. 1830, *Análisis gramatical y lógica de la lengua francesa, por un amante de la juventud*, Madrid: Oficina de Moreno.
- Ballot, Josep Pau. 1796², *Gramática de la lengua castellana dirigida á las escuelas*. Barcelona: Juan Francisco Piferrer (Barcelona: Imprenta de la Viuda é Hijo de Sierra, s. a.)
- Calderón, Juan. 1843, *Análisis lógica y gramatical de la lengua española por D. __, autor de la Revista Gramatical*, Madrid: Carrera de San Jerónimo 43.
- Carderera, Mariano. 1865[1860], *Principios de educación y métodos de enseñanza: Libro de texto para las escuelas normales*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.

- CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de. 1800, *Lecciones de Gramática-Ortografía Castellana según y como lo enseña en su estudio D. __*, Madrid: Gerónimo Ortega.
- DU MARSAIS, César Chesneau. 1971[1797], *Mélanges de Grammaire, de Philosophie, etc., tirés de l'Encyclopédie depuis l'article "Construction" jusqu'à l'article "Grammarien"*. (Reimpresión en *OEuvres choisies* III, por H. E. Brekle, Stuttgart-Bad Cannstatt: F. Frommann Verlag (G. Holzboog)).
- F.A.D. (1849), *Gramática francesa en Compendio analítico filosófico*, Madrid: Imprenta de D. Saavedra.
- GONZÁLEZ VALDÉS, Juan Antonio. 1798, *Gramática completa grecolatina y castellana* Madrid: Imprenta Real.
- HERRANZ Y QUIRÓS, Diego Narciso. 1815, *Elementos de gramática castellana*, Madrid (6.^a reimpresión).
- JOVELLANOS, Gaspar Melchor de. 1963[1795], *Rudimentos de gramática castellana, circa 1795*, edición de Cándido Nocedal *Obras Publicadas e Inéditas de don Gaspar Melchor de Jovellanos*, Madrid: M. Rivadeneyra, 1858 (Biblioteca de Autores Españoles, 46, Madrid, Atlas).
- LHOMOND, Charles-François & LETELLIER, Charles-Costant. 1817. *Grammaire française à l'usage des pensionnats*, Paris: Chez Le Prieur (24.^a reimpresión).
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Cipriano. 1789, "Discurso acerca de la gramática general", *Memorial Literario, Instructivo y Curioso de la Corte de Madrid*, diciembre, 546-558.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Cipriano. 1796, *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas con el método de aprenderlas analítica y sintéticamente contraído principalmente a la castellana y la latina*, Sevilla: Hijos de Hidalgo González de la Bonilla.
- LOZANO Y FRAU, Epifanio. 1863, *Apéndice al curso de francés del Novísimo Chantreau: que comprende todo lo correspondiente a los verbos, así regulares como irregulares, la construcción figurada, un tratado de análisis gramatical y otro de análisis lógico*, Valencia: Imprenta de El Avisador Valenciano, a cargo de José Peydró.
- MATA Y ARAUJO, Luis de. 1805, *Nuevo epítome de Gramática Castellana, o verdadero y sencillo método de enseñar el castellano por principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio*, Madrid: Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de la Beneficencia.

- MERINO, Ramón. 1843, *Principios de análisis lógico. Destinados á servir de base al estudio de la gramática en las escuelas primarias. Publícalos D. Ramon Merino*. Córdoba: Imprenta á cargo de Mantés. (Tercera edición corregida y aumentada con una reseña de las diferentes especies de palabras y de la Sintaxis, y ejercicios comparativos de Análisis Lógico y Gramatical: todo con aplicación a la Lengua Española, Córdoba : Est. Tip. de D. F. Garcia Tena, 1848; 4.ª ed., Madrid: Imprenta de Don Victoriano Hernando, 1853).
- MIRÀS, Francisco. 1848, *Elementos de análisis ideológico-gramatical ó La ciencia del lenguaje con aplicación á la lengua latina: extractado de un inédito*, Santiago: Imp. Vda. de Compañel.
- MUÑOZ ÁLVAREZ, Agustín. 1799, *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio, 2.ª edición corregida y mejorada por su autor, y aumentada con una noticia preliminar de las Humanidades, y un apéndice sobre el genio, idiotismos, edades y autores célebres de la lengua castellana, por D. Joseph Garci-Pérez de Vargas*, Sevilla: Juan de la Puerta.
- NOËL, François-Joseph & CHAPSAL, Charles Pierre. 1849, *Nouvelle grammaire française: sur un plan très-méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation*, Bruselas: Meline, Cans & Cia.
- PICHÓ Y RIUS, Pedro. 1813, *Principios de Gramática General*, Valencia: Yernos de José Esteban.
- SAN PEDRO (FELIÚ), Benito de. 1769, *Arte del Romance Castellano*, Valencia: Imprenta de Benito Monfort, 2 vols.

Fuentes secundarias

- CALERO VAQUERA, María Luisa. 2008, “Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis”, *Gramma-Temas 3 “España y Portugal en la tradición gramatical”*, (Col. Contextos 18), León: Universidad de León, 11-42.
- CALERO VAQUERA, María Luisa. en prensa, “La recepción del análisis lógico y gramatical en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios”, in *Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Cádiz.
- DELESALLE, Simone y CHEVALIER, Jean-Claude. 1986, *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*. Paris: Armand Colin.
- LEPINETTE, Brigitte. 2005, “La linguistique des grammaires françaises publiées en Espagne dans la première moitié du XIX^e siècle”, *Historiographia Linguistica* 32:3, 273-307.

- LEPINETTE, Brigitte. 2008, “La penetración del modelo gramatical ‘general’ de tipo escolar en España”, *Historiographia Lingüística* 35:3, 305-341.
- GARCÍA FOLGADO, María José. 2002, “La enseñanza de la gramática española en la segunda mitad del siglo XVIII: Benito de San Pedro”, in M. T. Echenique Elizondo y J. P. Sánchez Méndez (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Valencia, 31 de enero-4 de febrero de 2000)*, Madrid: Gredos, 1191-1200.
- GARCÍA FOLGADO, María José & MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás. en prensa, “La enseñanza del análisis lógico y gramatical en el siglo XIX: legislación e ideas pedagógicas”; in *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)* (18-21 de agosto de 2008), Montevideo (Uruguay).
- GARCÍA FOLGADO, María José & MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás. en prensa 2, “Aproximaciones a la enseñanza del análisis: los *Principios del análisis lógico* de Ramón Merino (1848)”, in *XI International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS)* (28 de agosto a 2 de septiembre de 2008), Universität Potsdam.
- MEC. 1979, *Historia de la Educación en España, Textos y documentos*, t. II, De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Madrid.
- VILLALAIN, José Luis. 1997, *Manuales escolares en España*. Vol. I: Legislación (1812-1939), Madrid: UNED.
- VILLALAIN, José Luis. 1999, *Manuales escolares en España*. Vol. II: Libros de texto autorizados y censurados 1833-1874, Madrid: UNED.

Resumen:

*Desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se comienza a introducir en España —a imitación de la vecina Francia—, la técnica del análisis lógico y gramatical en la didáctica de las lenguas, si bien alcanza su máximo desarrollo a partir de mediados del XIX. En este trabajo presentamos y estudiamos una serie de manuales publicados en España y dedicados a la enseñanza de distintas lenguas (francés, castellano y latín) que aplican pronto estos dos niveles del análisis: los *Principios de análisis lógico* (1843) de Ramón Merino, el anónimo *Análisis gramatical y lógica de la lengua francesa / por un Amante de la Juventud* (1830) y los *Elementos de análisis ideológico-gramatical ó La ciencia del lenguaje con aplicación a la lengua latina* (1848) de Francisco Miràs.*

Abstract:

*Since the end of the 18th Century and the beginning of the 19th Century the technique of logical and grammatical analysis for the purpose of the didactics of languages started to be introduced in Spain as an imitation of neighbouring France, although it reached its highest development from mid-19th Century onwards. This paper presents and examines a variety of handbooks published in Spain and devoted to the teaching of different languages (French, Spanish and Latin). These handbooks soon applied these two levels of analysis: the *Principios de análisis lógico* (1843) by Ramón Merino, the anonymous work *Análisis gramatical y lógica de la lengua francesa / por un Amante de la Juventud* (1830) and the *Elementos de análisis ideológico-gramatical ó La ciencia del lenguaje con aplicación á la lengua latina* (1848) by Francisco Miràs.*

Konversationsbücher e Lesestücke **per l'insegnamento/apprendimento delle lingue** **straniere: alcuni esempi nell'Austria del XIX secolo**

MONICA MARSIGLI
Università di Bologna

La complessa realtà multietnica dell'Impero austro-ungarico, dove una lunga serie di minuziose disposizioni legislative stabilisce quali sono le lingue di stato e di quali diritti godono (Grassi 1991: 157)¹, rappresenta un terreno fertile per i manuali di conversazione bi- e plurilingui. Nella sola capitale Vienna, si susseguono a ritmo serrato edizioni rivedute e ampliate di testi per l'insegnamento / apprendimento, spesso a carattere autodidattico, delle regole della buona conversazione, in particolare per inglese, francese e italiano, in un'ottica di complementarità tra le lingue, sia dal punto di vista didattico sia socio-culturale.

Questi testi dialogati di lingua prevalentemente parlata (Waentig 2003, 96), definiti di volta in volta *Konversationsbücher*, *Konversations-taschenbücher*, *Konversationsbüchlein*, *Gesprächsbücher*, *Gesprächsbüchlein* ma anche *praktische Rhetorik* e *Gesprächsrhetorik*, sono generalmente rivolti ad adulti, tengono conto delle loro necessità pratiche (Borello 1999: 44) e si presentano come manuali completi che offrono

¹ Per focalizzare la situazione in un dato momento storico, si vedano: *Kaiserliches Patent, die Reichsverfassung für das Kaiserthum Oesterreich enthaltend*, RGBI 150/1848 4. März 1849, art. 71; *Kaiserliche Verordnung, womit eine Bestimmung des Patentes vom 4. März 1849 über die Gleichzeitigkeit der Herausgabe des allgemeinen Reichs-Gesetz- und Regierungsblattes in allen zehn Landessprachen abgeändert wird*, RGBI 31/1849 7. Dez. 1849 e la relativa *Einleitung zu dem allgemeinen Reichs-Gesetz- und Regierungsblatte für das Kaiserthum Oesterreich* che dettaglia le dieci lingue alla p. VI; *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder*, RGBI 142/1867 21. Dez. 1867, art. 19. Le lingue nelle quali era pubblicato il *Gesetzblatt* erano: tedesco, italiano, ungherese, boemo, polacco, ruteno, rumeno, serbo-croato, sloveno e ceco (slovacco). Anche l'inno nazionale dell'Impero, la *Kaiserhymne*, veniva cantato da ciascuna nazione nella propria lingua.

nozioni elementari di grammatica e una sorta di prontuario fraseologico incentrato su situazioni concrete, con l'obiettivo di comprendere ed esprimersi nella lingua straniera.

Il *Conversations-Taschenbuch* quadrilingue di Ferdinando Bozzi², per l'apprendimento di francese, inglese, italiano e corredato, secondo quanto recita il frontespizio, dalla traduzione in tedesco, ne è un esempio. Il volumetto in formato tascabile (10x21cm) si rifà ad un modello di provato successo: *The Elements of Conversation in Three Languages, French, Italian and English: with New, Familiar and Easy Dialogues, designed particularly for the Use of Schools* di John (Jean Baptiste) Perrin, Louis Chambaud, Stéphanie Félicité Du Crest de Saint Aubin Genlis, pubblicato nel 1823³, cui il curatore dell'edizione viennese intende aggiungere un'appendice con esempi di conversazioni su argomenti di carattere commerciale, idiotismi e modi di dire, nonché esempi di biglietti di invito e lettere.

Il motto che apre il volume può essere considerato significativo dell'orientamento didattico del testo di Bozzi: "L'usage est le législateur

² Ferdinando Bozzi, di cui non si conoscono con precisione nemmeno gli estremi biografici, è curatore, tra l'altro, di alcuni volumi di autori classici della letteratura italiana, pubblicati sempre dall'editore Schrömbel, tra i quali Guarini, Alfieri, Gozzi, Soave, Giuseppe Baretti, ma anche Petrarca e Tasso (Kohlmaier 2001: 181 e segg.).

³ *The Elements of French Conversation, with Dialogues* è pubblicato nel 1774 e in seguito adattato come *The Elements of English Conversation, with New, Familiar and Easy Dialogues. Each preceded by a suitable Vocabulary; In French, English, and Italian*, edito a Napoli nel 1814 (in the printing-office of the Council of State). L'edizione del 1823 e la successiva del 1834, *The eleventh edition, carefully revised, and enlarged with Dialogues by Mad. De Genlis*, entrambe pubblicate a Livorno da G. Masi, paiono nascere da una fusione delle due precedentemente indicate. Il volume ha numerose riedizioni, tra le quali una versione quadrilingue del 1837 che include anche il tedesco: *The Elements of Conversation in Italian, French, English and German: With New, Familiar and Easy Dialogues, Designed Particularly for the Use of Schools, Carefully revised, and enlarged with dialogues by Mad. de Genlis and a list of the Italian irregular verbs*. Livorno, Gamba, e un'edizione italiana del 1850: *Elementi della conversazione in francese, italiano ed inglese: con nuovi dialoghi facili e familiari, ad uso delle scuole di G. Perrin. Edizione 17., accuratamente rivista, ed accresciuta di dialoghi di Madama Di Genlis, d'un elenco dei verbi italiani irregolari, e d'un vocabolario domestico*. Livorno, Mazzajoli. Si segnalano anche edizioni apparse a Montreal (1807), New York (1823) e Philadelphia (1832), nonché una ristampa del 2008, *The Elements of French and English Conversation*. Charleston, BiblioLife.

des langues”. La necessità di “praticare” quanto più possibile la lingua a livello di conversazione è, infatti, l’obiettivo dichiarato del testo, da utilizzarsi “fürs gesellschaftliche Leben und für den Unterricht”, per la vita in società e per l’insegnamento.

Bozzi, insegnante di lingua italiana⁴ a Vienna, ritiene che saranno soprattutto i dialoghi riguardanti argomenti quotidiani che trasformeranno uno studio arido degli aspetti grammaticali della lingua in un piacevole intrattenimento:

diese Gespräche [sind M.M.] sehr zweckmäßig befunden worden, dem Anfänger die Fortschritte in der Sprache zu erleichtern; und in der That, da es [dieses Werkchen M.M.] mit leichten, höchst einfachen Sätzen anfängt und allmählig zu den schwerern übergeht, bis zu den längern Gesprächen über täglich vorkommende Gegenstände; so ist es ganz vorzüglich geeignet, mit der Grammatik gleichzeitig gebraucht zu werden, und so das trockne Studium in eine angenehme Unterhaltung zu verwandeln (Bozzi 1827: 3-4)⁵.

L’annunciata raccolta di modi di dire che, secondo quanto affermato nell’introduzione, era annessa al volume, doveva servire nelle intenzioni del curatore per spiegare nel modo più completo e preciso possibile l’uso delle *particelle* (*Partikeln*), grazie a numerosi esempi tratti delle opere dei migliori scrittori dell’epoca. In realtà tale appendice non è presente nell’edizione quadrilingue consultata⁶. Curiosamente il volumetto si conclude con l’allusione ad un secondo tomo che tuttavia non è indicato né nei registri della casa editrice (Kohlmaier 2001: 109-205), né nel frontespizio di quello che dovrebbe essere il tomo primo.

⁴ Ferdinando Bozzi e Giulio Radicchi, che sarà nominato in seguito, vengono indicati entrambi come insegnanti che l’editore Schrömbel è riuscito a guadagnarsi per le proprie pubblicazioni e che sono stati incaricati della curatela di diversi volumi pubblicati da quest’ultimo (Kohlmaier, 2001: 56).

⁵ “Questi dialoghi sono stati giudicati particolarmente utili per consentire ad un principiante di progredire nella lingua. Dato che l’opera inizia con frasi di estrema semplicità, per poi passare in modo graduale alle più complesse, sino ai discorsi più articolati sugli argomenti quotidiani, essa è adatta ad essere utilizzata a fianco del manuale di grammatica per trasformare uno studio arido in una piacevole conversazione” (dove non diversamente indicato la traduzione si intende a cura di chi scrive).

⁶ Le versioni successive del *Bozzi’s Conversations-Taschenbuch* presentano soltanto le combinazioni italiano-tedesco e francese-tedesco.

L'opera riprende la struttura e i contenuti del testo trilingue di Perrin, ma presenta come lingua di partenza il tedesco ed è organizzata in tutte le sue parti su quattro colonne, rispettivamente tedesco, francese, inglese e italiano. I titoli di quelle che appaiono come le sezioni principali vengono sempre indicati in tedesco e inglese (ad esempio: *Vokabeln – The vocabulary*), mentre per le sottosezioni si hanno indicazioni in tutte e quattro le lingue (ad esempio: *Haben – Avoir – To have – Avere/Seyn – Être – To be – Essere*).

Il testo presenta in apertura i termini da memorizzare e da utilizzare nella "sezione", non disposti in ordine alfabetico e neppure raggruppati tematicamente, seguiti dall'aspetto grammaticale da trattare, esemplificato con una fraseologia che diventa man mano più articolata all'interno della stessa sezione. Ad esempio, per i verbi *avere* o *essere* si esercita la costruzione di semplici frasi affermative, interrogative, negative e interrogative-negative, dove vengono utilizzati i tempi verbali presente-imperfetto-passato remoto-futuro-condizionale, esercitati in tutte le persone, esclusa la seconda singolare per le forme affermativa e negativa, la prima e la seconda singolare per le forme interrogative (nel caso del verbo *essere* la prima persona è presente). I vocaboli da memorizzare sono utilizzati sempre nel medesimo ordine nelle frasi-esempio di ogni tipologia di costruzione.

Si passa quindi a brevi modi di dire di uso quotidiano (*Kurze vertrauliche Redensarten/Short and familiar phrases*) dove sono organizzati in forma di elenco sintagmi nominali e verbali che possono essere agevolmente utilizzati per semplici conversazioni, una sorta di vero e proprio repertorio di *Redemittel* in undici sottosezioni tematiche, di cui soltanto le ultime due con titolo: *Von den Tageszeiten – Des heures – Of the time of day – Delle ore del giorno/In der Schule – A l'école – In the school – In iscuola*.

La sezione successiva si apre con una lista di verbi all'infinito, in ordine alfabetico secondo il francese⁷ (ad es. "singen – chanter – to sing – cantare//suchen – chercher – to look for – cercare"), un elenco di sostantivi con articolo o aggettivo possessivo, al singolare o al plurale secondo un criterio che appare legato al semplice uso concreto del termine ("Ein Lied – une chanson – a song – una canzone//Ihr Buch – votre livre – your book – il vostro libro"), quindi un esercizio di tipo gram-

⁷ Appare evidente la completa aderenza di Bozzi al modello di Perrin, dove le entrate sono in francese.

maticale: la formazione dell'imperativo, unendo i verbi e i sostantivi presentati, come si evince dallo stesso titolo: *Zeitwörter in der gebietendern Art mit Ne[n]wörtern verbunden/Verbs in the imperative mood joined to nouns* ("Singet ein Lied – Chantez une chanson – Sing a song – Cantate una canzone//Suchen Sie Ihr Buch – Cherchez votre livre – Look for your book – Cercate il vostro libro"), quindi l'utilizzo dei medesimi in frasi affermative e negative, *Die vorhergehenden Zeit- und Nennwörter in bejahenden und verneinenden Sätzen angewendet/ The foregoing verbs and nouns exemplified in affirmative and negative Sentences, both with and without Interrogation* ("Sie haben kein Lied gesungen – Vous n'avez pas chanté une chanson – You have not sung a song – Voi non avete cantato una canzone//Er hat sein Buch nicht gesucht – Il n'a pas cherché son livre – He has not looked for his book – Egli non ha cercato il suo libro").

Con questo sistema meccanico di addizione si procede anche per gli avverbi e le locuzioni preposizionali, senza esercitare alcun aspetto grammaticale. Non ne risultano, tuttavia, combinazioni artificiose come nei manuali di Seidenstücker, Plötz, Ahn od Ollendorff (Titone 1983: 61 e seg.), ma espressioni di possibile uso nella conversazione.

Il volume si chiude quindi con una carrellata di dialoghi che Bozzi riprende, fino all'undicesimo, dal volume di Perrin, senza tuttavia adottare il modello seguito da quest'ultimo che antepone a ciascun testo il materiale linguistico utilizzato nello stesso per la memorizzazione, mentre a partire dal dodicesimo utilizza *in toto* i testi del *Manuel du voyageur*⁸ di M.me de Genlis. L'opera di Bozzi si rivela dunque essere una sorta di collage ragionato dei due modelli.

È interessante notare che non sono presenti spiegazioni a stretto carattere grammaticale; non si tratta certo di un volume pensato per principianti, ma per esercitare l'espressione/comprendimento orale della lingua straniera, intesa principalmente come mezzo per presentarsi in società. Il testo ha, infatti, come obiettivo didattico l'abilità comunicativa, nei confronti della quale il sapere grammaticale avrebbe una funzione sol-

⁸ La versione del manuale di Caroline-Stéphanie-Félicité du Crest contessa di Genlis (1746-1839) che si è consultata direttamente è del 1810, *Manuel du voyageur, en six langues: Anglaise, Allemande, Française, Italienne, Espagnole et Portugaise*. Paris: Barrois. Dal confronto con il testo di Bozzi, risulta evidente che quest'ultimo ha ripreso integralmente, per tutte e quattro le lingue di sua competenza, le versioni proposte dalla Genlis. Si ricorda che la prima edizione del *Manuel* in due lingue, francese e tedesco, è apparsa a Berlino nel 1800.

tanto secondaria (Waentig 2003: 104). Uno dei rari esempi di indicazione grammaticale, che in realtà appare più la motivazione di una scelta stilistica di Bozzi, è presente nella sezione dei dialoghi, ove viene spiegato che in italiano si ricorre alla terza persona singolare per la forma di cortesia, ritenendola “weit zierlicher” (Bozzi 1827: 189), più fine che non la seconda persona plurale. L’intervento in tal senso del curatore si rivela cospicuo nelle versioni italiane riprese da Perrin, dove si ricorreva appunto al *voi*, e porta ad omogeneizzare tali testi con quelli ripresi dalla Genlis, confermando anche la provenienza di Bozzi dalle zone del Veneto soggette all’Austria.

Sorprende la totale assenza di qualsiasi indicazione fonetica, benché si tratti di un prontuario per la conversazione. Forse è presupposta la presenza di un insegnante madrelingua da imitare, ipotesi che sarà poi ribadita da Fridrich nel suo manuale appositamente concepito per pronunciare in modo corretto espressioni in lingua straniera.

Ancora oggi, il lettore del manuale di Bozzi può riscoprire i gesti e gli oggetti di una realtà scomparsa scorrendo i brevi elenchi di vocaboli e frasi-modello che sono proposti all’inizio di ogni sezione. Il volume si rivela così una fonte di indubbio interesse per studi di carattere storico ed etnografico.

Giulio Radicchi, che sarà revisore di una successiva edizione del manuale di Bozzi⁹, cura per il medesimo editore Schrämbl una selezione di commedie di un autore italiano particolarmente in voga all’epoca, Camillo Federici (1749-1802), proprio per favorire chi desideri impraticarsi con la conversazione in tale lingua:

Nello studio d’una lingua straniera non v’è mezzo migliore, per chi desideri addomesticarsi con le maniere praticatevi nel conversare, che, dopo essersi acquistate le nozioni di ciò che chiamasi Gram[m]atica, ricorrere alla lettura di commedie buone e bene scritte (Radicchi 1832: V).

Il curatore attira l’attenzione sull’importanza dell’uso del testo teatrale nello studio di una lingua straniera per avvicinarsi alle modalità

⁹ 1829. *Bozzi’s Handbuch der italienischen und deutschen Conversations-sprache*, 3. Auflage. *Verbessert und neu bearbeitet*. Wien, Schrämbl. Radicchi è, inoltre, autore di due volumi di impostazione analoga: 1829. *Italienischer Correpetitor. Eine Auswahl geordneter Sätze mit grammatischen Erklärungen*. Wien, Schrämbl, e 1833. *Conversations-Taschenbuch der italienischen Sprache, mit deutscher Erklärung. Ganz neu bearbeitet*. Wien, Schrämbl.

della conversazione¹⁰. La scelta cade sulle commedie di Federici indipendentemente dal loro valore scenico, soprattutto per motivazioni di carattere linguistico: lo stile è semplice, “facile insieme e commovente”, la lingua parlata è quella quotidiana. L’attenzione del curatore è volta quindi all’acquisizione del registro più prettamente colloquiale della lingua.

Importanti sono, inoltre, le finalità edificanti: le opere di questo autore sono, infatti, caratterizzate dalla ripetizione insistita di massime morali, anche con i medesimi stilemi linguistici, e dalla facile dicotomia virtù da esaltare/vizi da condannare. Si potrebbe quindi parlare di scelta *ad hoc* del materiale linguistico per scopi didattici che finisce con il perdere il suo carattere di autenticità a causa degli interventi del curatore, che intende realizzare un vero e proprio manuale di conversazione. Si tratta quindi di una modificazione funzionale dei testi: la *dialogisierte Sprache* del teatro viene sfruttata come sollecitazione all’oralità.

Radicchi, anch’egli insegnante di lingua italiana, si preoccupa di intervenire laddove “alcune espressioni, [...] interpretate letteralmente mal suonano talora all’orecchio degli stranieri” (Radicchi 1832: VI). Il pubblico dei lettori è individuato in giovani non di madrelingua italiana, ma l’osservazione appare interessante da un punto di vista metodologico: il curatore è intervenuto per semplificare quei modi di dire che rientrano nel linguaggio figurato e che pertanto non sono di immediata comprensione per uno studente che opera sostanzialmente in modalità di autoapprendimento.

Gli interventi del curatore non sono però riconoscibili come tali, né sono presenti note. Da un confronto tra alcune pagine delle commedie *Il ciabattino consolatore de’ disperati* e *I viaggi dell’Imperator Sigismondo (ossia Lo scultore ed il cieco)* presentate da Radicchi e i medesimi testi di un’edizione annotata delle opere di Federici apparsa sempre a Vienna nel 1803 ad opera di un anonimo curatore, *Scelta delle comedie [sic] di Federici. Con annotazioni Tedesche ed indicazioni di corretta Prosodia ad uso di chi studia la lingua italiana*, si possono osservare alcune variazioni nelle scelte terminologiche e semplificazioni

¹⁰ A questo proposito si può ricordare quanto affermato da Andreas J. von Fornasari Verce nella prefazione al suo manuale sull’utilità di introdurre tra i testi proposti per la traduzione verso l’italiano un testo teatrale, segnatamente una commedia, per una “leichtere Einübung der Umgangssprache” (Per uno studio più semplice della lingua colloquiale). (Filippi 1996: 27).

dei nessi che potrebbero risultare ambigui, nonché dei modi di dire. Se ne riportano alcuni esempi:

Versione anonima (Vienna 1803/04)	Versione Radicchi (Vienna 1832/33)
Mastro Bulgaro scarpinello*	Mastro Bulgaro ciabattino (I,i)
Mastro Bulgaro stando al suo panchetto**	Mastro Bulgaro stando al suo banchetto (I,i)
E la virtù? ... che bel nome, e che disgraziata possessione è mai questa! <u>Val più un birbantello in un dito per vivere, e farsi stimare, che tutta la virtù del mondo.</u> La miseria sfigura*** a segno che niuno la stima, la riconosce.	E la virtù? ... Che bel nome, e che disgraziata possessione è mai questa! Ø La miseria spesso la sfigura a segno che ben pochi la stimano e la riconoscono. (I, ii)
Prima di uscire voglio andare a vederli, ed offerirli le mie mani in quello che posso.	Prima d'uscire voglio andare a vederli, ed offerire ad essi le mie mani in quello che posso. (I, ii)
Eh non vi è altri che noi, povera gente che lo proviamo, che abbia viscere di carità****...	Eh non ci siamo che noi, povera gente che lo proviamo, che abbia viscere di carità... (I, ii)
La provvidenza invita [gli uccelli <i>M.M.</i>] per gli aperti campi a scegliere qual più li piace alimento alla loro natura.	La provvidenza invita [gli uccelli <i>M.M.</i>] per gli aperti campi a scegliere quell'alimento che più si adatta alla loro natura. (I, iii)
<i>Valsingher</i> E suo padre freme? <i>Cavaliere</i> Come una bestia . <u>Guardate che bestialità!</u> <i>Valsingher</i> Io non ci vedo questo gran male.	<i>Valsingher</i> E suo padre freme? <i>Cavaliere</i> Come un disperato! Ø <i>Valsingher</i> Io non ci vedo questo gran male. (I, v)

Può essere interessante rilevare che le parole qui contrassegnate dall'asterisco, nella versione del 1803 vengono accompagnate dall'indicazione in nota del traduttore tedesco più appropriato: *Schuhflicker* (ciabattino), *Schuhflickerbänkchen* (banchetto da ciabattino), *entstellt* (deturpa, deforma), *mitleidige Seele* (un'anima compassionevole, con l'indicazione che *viscere* corrisponderebbe letteralmente a *Eingeweide*). Sia Radicchi che il suo predecessore hanno dunque buona consapevolezza delle possibili difficoltà di un lettore non madrelingua italiano.

Radicchi si inserisce quindi in una tradizione che vede già utilizzare le opere teatrali di autori italiani¹¹ e stranieri¹², debitamente annotate, per esercitare le abilità di comprensione ed espressione orale:

Der Verleger dieser Sammlung italienischer Schauspiele, [ist M.M.] überzeugt, daß man Anfängern in fremden Sprachen keine nützlichere Übung, als gut gewählte dramatische [sic] Werke darbiethen könne, um ihnen die baldige Fertigkeit im Verstehen und Sprechen auf die angenehmste und leichteste Art zu verschaffen (Schalbacher 1803: senza numero di pagina)¹³.

Si intende quindi sfruttare appieno la natura intrinseca del testo teatrale che consente di coniugare l'aspetto letterario, prettamente estetico, con l'aspetto pragmatico di lingua parlata. In questo caso si presuppone che lo studente utilizzi l'opera proposta sia come testo autentico nella lingua straniera, da comprendere anche grazie alle note che lo accompagnano, sia come una sorta di prontuario di espressioni da memorizzare e utilizzare nella conversazione. I personaggi di Federici, indipendentemente dalla loro estrazione sociale, parlano tutti la stessa lingua corretta delle classi colte, che può essere proposta come modello per chi debba

¹¹ Prima ancora di Federici, erano state utilizzate per tale scopo le opere di Goldoni, ma ora non rispondono più ai gusti del pubblico (Schalbacher 1803: senza numero di pagina).

¹² Appare indicativo dell'orientamento didattico che si sta trattando il manualetto di Theodor Nissl, 1879. *Anleitung zum Übersetzen eines deutschen Lustspiels ins Französische*. Freising: Datterer, dove una commedia tedesca viene corredata da note terminologiche per una sua corretta resa in francese. O ancora l'opera di Andreas J. von Fornasari Verce, 1833. *Practische Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Italienische, mit beygefügtter Phraseologie. Zur Erlangung der nöthigen Gewandheit im Style*. Wien: Hubner, la cui prima edizione risale al 1821, che riporta integralmente il testo tedesco di una commedia di Madame de Genlis, *Die Neugierige*, per esercitare la traduzione verso l'italiano. Madame de Genlis risulta essere una delle scrittrici di lingua francese più tradotte in italiano nella prima metà dell'Ottocento e notevole è anche la diffusione delle sue opere, sia in tedesco che in italiano, entro i confini dell'Impero asburgico, non soltanto del suo *Manuel*. Interessante è inoltre l'indicazione del suo nome come autrice di volumi per ragazzi (Filippi 1996: 29). Piuttosto singolare l'uso delle sue opere teatrali per lo studio di una lingua straniera, sia in francese che in traduzione.

¹³ "L'editore di questa raccolta di testi [è] convinto che non si possa offrire ai principianti nelle lingue straniere alcun esercizio più utile di opere teatrali ben selezionate, per consentire loro di acquisire velocemente, nel modo più piacevole e semplice, destrezza nella comprensione e nell'espressione orale".

imparare l'italiano.

Un'attenzione del tutto particolare è stata riservata, inoltre, all'accentazione della lingua italiana, così differente da quella del tedesco e quindi considerata una delle difficoltà maggiori per i principianti. Opportuni tratti indicano la vocale accentata, in particolare nelle parole sdrucceolate:

— Tutti mi chiamano mastro Bulgaro, ed io ho tutta la debolezza per questo titolo (I, i).

— Un unghero? Vengono rari alla mia bottega... (I, iii)¹⁴,

— Sono nato povero, morirò povero: ma voglio vivere allegro (IV, vii).

— Volete mettervi al paragone con me? I vostri sono temperamenti da buffali, che s'impinguano nella fatica (II, iv).

La tradizione iniziata dal *Manuel du voyageur* di M.me de Genlis si arricchisce però nel variegato panorama linguistico della capitale dell'Impero di una dimensione di mondanità che impone di conoscere le regole di pronuncia “in quasi tutte le lingue delle nazioni civilizzate” (Fridrich 1885, senza numero di pagina). A tale necessità risponde la *brochure* di F. Fridrich che intende venire incontro alle esigenze di un pubblico di lettori colti, impegnati quotidianamente nella lettura dei giornali ove compaiono parole e nomi in lingue straniere che essi dovrebbero imparare a leggere correttamente in breve tempo. Pronunciare in modo errato termini in inglese o francese, lingue già riconosciute come *Weltsprachen* (lingue universali), rivela ignoranza così come storpiare espressioni in altri idiomi. Fridrich offre pertanto uno strumento agile per consentire ad un lettore di pronunciare, senza incorrere in errori grossolani, parole straniere in quindici diverse lingue: tedesco, inglese, olandese, svedese, danese, francese, italiano, spagnolo, portoghese, rumeno, russo, boemo, polacco, ungherese e greco moderno. Per l'apprendimento dell'alfabeto russo e greco viene applicato il metodo mnemonico.

In un'ottica piuttosto moderna, l'autore di queste pagine sostiene la necessità di udire la pronuncia di un parlante nativo per comprendere appieno la modulazione dei suoni di una lingua, perché nessun suono può essere descritto in modo intelligibile, tutt'al più lo si può paragonare a quelli conosciuti. La semplice conoscenza delle regole di lettura è, a suo giudizio, insufficiente per poter leggere in modo corretto. Sarebbe

¹⁴ Nel trascrivere gli esempi, tratti da *Il ciabattino consolatore de' disperati*, si è utilizzata nel presente testo la sottolineatura bassa, anziché sopra la lettera corrispondente come nell'originale.

necessario uno studio approfondito della grammatica intesa come strumento per riconoscere l'etimo dei termini composti, per identificare le desinenze più comuni e le eccezioni, insomma tutto ciò che influenza il modo di leggere corrente.

Da notare, tra l'altro, che l'autore introduce una trascrizione fonetica basata sull'alfabeto tedesco; nei casi in cui quest'ultimo non abbia lettere adatte a rappresentare un suono specifico, l'autore introduce in modo autonomo simboli differenti. In calce alla sua *Vorrede* al volumetto, Fridrich auspica l'adozione di un'ortografia fonetica e di un alfabeto internazionale¹⁵.

Per quelli che definisce i suoni base (*Grundlaute*), Fridrich adduce esempi tedeschi, così per le loro varianti. Nonostante la *brochure* sia redatta in tedesco, sono fornite le regole di pronuncia anche per questa lingua, che deve servire per poter descrivere in modo preciso i suoni delle altre lingue meno note.

Per ognuna delle quindici lingue, l'autore procede allo stesso modo: dopo aver presentato le regole di pronuncia con esempi nella stessa lingua, seguiti dalla trascrizione fonetica, è proposta una tabella per la ripetizione di tutti gli esempi terminologici, con l'indicazione tra parentesi tonde dei termini di uso comune la cui pronuncia si allontana dalle regole indicate.

Si riporta l'esempio per l'inglese:

Lady	name	can	(any	many	Thames)	happy	far	half	calm
Dame	Name	kann	(irgend	viele	Themse)	glücklich	fern	halb	ruhig
Lédi	ném	kän	(eni	meni	Tems)	häpi	far	haf	ka'm

Nella prima riga compare il termine in lingua inglese, nella seconda il suo significato in tedesco e nella terza la trascrizione fonetica secon-

¹⁵ Lo sviluppo originale dell'alfabeto fonetico parte dai fonetisti inglesi e francesi sotto gli auspici dell'*International Phonetic Association* (*Association Phonétique Internationale* in francese), fondata a Parigi nel 1886 (sia l'organizzazione che l'alfabeto sono noti come IPA o API). L'alfabeto ha subito una serie di revisioni durante la sua storia, tra cui una delle più importanti è stata codificata nella *IPA Convention* di Kiel (1989). Ci sono state poi ulteriori modifiche nel 1993, con l'aggiunta di quattro vocali medio-centrali e la rimozione dei simboli per le occlusive sorde. L'ultima importante revisione risale al maggio 2005, quando è stato aggiunto un simbolo per la consonante battuta labio-dentale sonora (in francese *consonne battue labio-dentale voisée* o *labiodental flap* in inglese).

do l'alfabeto proposto da Fridrich. Per russo e greco moderno si aggiunge una riga, poiché i termini vengono anche traslitterati in caratteri latini. Il volumetto si conclude quindi con un elenco alfabetico delle singole lettere e delle loro combinazioni più frequenti, con l'indicazione della pronuncia corrispondente in ciascuna lingua.

L'autore inserisce una nota specifica per l'inglese:

Um englisch vollko[m]men correct lesen zu erlernen, ist insbesondere ein längeres Studium und Umgang mit Eingeborenen nothwendig, ohne de[n] kein günstiges Resultat erzielt werden kann (Fridrich 1885: 25)¹⁶.

È interessante l'osservazione di avere contatti con *native speaker* inglesi, poiché la pronuncia di questa lingua si rivela piuttosto difficoltosa. Con ogni probabilità agisce su questa puntualizzazione dell'autore la minore dimestichezza che i lettori, anche appartenenti alle classi più colte della società viennese e quindi abituati al contatto con le lingue straniere, avevano nei confronti dell'inglese, al contrario del francese, già lingua di studio.

Fatta eccezione per il *manuale di conversazione* di Bozzi, la cui organizzazione ricalca quella dei tradizionali testi didattici plurilingui, le tipologie di supporti per l'acquisizione dell'abilità comunicativa qui presentate non sono state ancora indagate. La sorprendente attenzione per l'oralità, che implica riguardo sia per la dimensione della socievolezza sia per i caratteri dell'appropriatezza e della correttezza nella conversazione, riflette un dato sociale-antropologico interessante che richiederebbe ulteriori ricerche sulla dimensione extra-linguistica dei manuali, dove si riflettono i rapporti socio-culturali tra le lingue implicate nel processo di insegnamento/apprendimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fonti

BOZZI, Ferdinando. 1827, *Conversations-Taschenbuch der Französischen, Englischen, Italiänischen Sprache mit deutscher Erklärung. Zum Gebrauch fürs gesellschaftliche Leben und für den Unterricht. Nach J. Perrin, H. E. Lloyd, Romualdo Zotti, Mad. de Genlis und*

¹⁶ “Per imparare a leggere in modo assolutamente corretto in inglese è richiesto uno studio particolarmente approfondito e il contatto con [parlanti] nativi, senza i quali non può essere raggiunto alcun risultato positivo”.

- Beauval*. Von Ferdinand Bozzi bearbeitet. Nebst einer Sammlung besonderer Redensarten, Briefen und kleinen schriftlichen Aufsätzen, Wien, Schrämbl.
- FRIDRICH, F. 1885, *Kurzgefasste Einleitung zur raschen Erlernung des richtigen Lesens in 15 Sprachen, Deutsch, English, Holländisch, Schwedisch, Dänisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Böhmisch, Polnisch, Ungarisch und Neugriechisch, mit Anwendung der mnemonischen Methode beim griechischen und russischen Alphabet, nebst einem Hinweis auf die Vortheile einer phonetischen Orthographie und die Nothwendigkeit eines internationalen Alphabets*, Prag, K. k. Hofbuchdruckerei A. Haase.
- RADICCHI, Giulio. 1832, "Prefazione", in Id. (a cura di), *Commedie di Camillo Federici trascelte e raccolte in sei volumi da Giulio Radicchi per uso della gioventù studiosa della lingua italiana*, Vienna, Schrämbl, V-VI.
- SCHALBACHER, Philipp Joseph. 1803, "Vorrede", in *Sammlung einiger der neuesten und vorzüglichsten italienischen Theater-Stücke für Deutsche bearbeitet. Mit Noten, und Bezeichnungen der richtigen Prosodie*. Wien: Schalbacher, senza numero di pagina. (Nel frontespizio italiano: 1804. *Scelta delle comedie di Federici. Con annotazioni Tedesche ed indicazioni di corretta Prosodia ad uso di chi studia la lingua italiana*, Vienna, Fil. Gius. Schalbacher).

Critica

- BORELLO, Enrico. 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino, Quattroventi.
- ENGELBRECHT, Helmut. 1984, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, vol. III, *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien, Österreichischer Bundesverlag.
- ENGELBRECHT, Helmut. 1986, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, vol. IV, *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*, Wien, Österreichischer Bundesverlag.
- FILIPPI, Paola Maria. 1996, "Insegnare a tradurre. Imparare a tradurre. Analisi di un manuale di traduzione dell'Ottocento", in Emanuele Banfi e Patrizia Cordin (a cura di), *Pagine di scuola, di famiglia, di memorie. Per un'indagine sul multilinguismo nel Trentino austriaco*, Trento, Museo Storico in Trento, 23-39.

- GRASSI, Corrado. 1991, “Premesse per uno studio dell’italiano come lingua nazionale sotto la monarchia austroungarica”, in Lorenzo Coveri (a cura di), *L’italiano allo specchio. Aspetti dell’italianismo recente*, Torino, Rosenberg & Sellier, 157-161.
- KOHLMAIER, Ursula. 2001, *Der Verlag Anton Schräml*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie eingereicht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, Wien, Phil. Diss.
- PELLANDRA, Carla. 2007, *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, Bologna, Grafiche A&B.
- STACHEL, Peter. 1999, “Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918”, in Karl ACHAM (a cura di), *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*, vol. I, *Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen*, Wien, Passagen, 115-146.
- STOURZ, Gerald. 1985, *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848-1918*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- TITONE, Renzo. 1983, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.
- TITONE, Renzo. 1986, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, Ed. La scuola.
- WAENTIG, Peter W. 2003, “Gesprächsbücher bi- e plurilingui nell’Europa occidentale”, in Nadia Minerva (a cura di), *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici*, Bologna, Clueb, 95-110.

Resumen:

Nell’Ottocento si assiste a Vienna al proliferare di Konversationsbücher per lo studio degli usi della buona conversazione. I testi teatrali, Lesestücke, nella loro dimensione dialogica, si dimostrano strumenti privilegiati per fornire un repertorio appropriato di mezzi espressivi e rappresentano un interessante spunto di riflessione sulla dimensione extra-linguistica di manuali che riflettono i rapporti socio-culturali tra le lingue implicate nel processo di insegnamento/apprendimento.

Abstract:

In nineteenth century Vienna, the popularity of Konversationsbücher soared as a tool for studying the makings of good conversation. The dialogues provided in Lesestücke theatrical pieces were an excellent way to collect an appropriate repertoire of modes of expression and are an interesting subject for the observation of the extra-linguistic scope of guidebooks reflecting the social and cultural relationships between languages involved in the teaching/learning process.

La enseñanza de la lengua inglesa en la España del XIX. *Nueva* (1845) y *Novísima Gramática Inglesa* (1864), de Antonio Bergnes de las Casas

JAVIER VILLORIA PRIETO
Universidad de Granada

1. Introducción

Pocas figuras representan tan claramente el humanismo español del XIX como la persona de Antonio Bergnes de las Casas. Este polifacético catalán, autodidacta de lenguas, pedagogo, profesor, filólogo, editor, traductor y políglota nos dejó un inmenso y sólido legado intelectual en el agridulce siglo XIX. Quienes conocen la realidad de la época que le tocó vivir han probado la fascinación y zozobras de un siglo tan complejo y atrayente como el XIX español. Pero dejemos a los historiadores interpretar la estructura social y económica del momento así como la situación política y ambiente cultural que se vivió. Nuestro objetivo se centra en conocer a una de sus figuras más destacadas y dos de sus trabajos, *Nueva* y *Novísima gramática inglesa*. Estas obras nos interesan no por lo original de su propuesta sino por el impulso que con ellas quería dar a la enseñanza de la lengua inglesa y alemana en el sistema educativo vigente, facilitando que la instrucción de las nuevas generaciones tuvieran la oportunidad de aprender otras lenguas vivas que no fueran el francés y el italiano. Sabemos que, desde finales del siglo XVII hasta principios del XX, fue el francés la lengua que se estudiaba y empleaba en los foros político-diplomáticos, culturales y económicos, pero poco a poco la lengua inglesa fue ganando interés y relevancia (Villoria, 2008a). A ello añadimos otro factor de relevancia: el cambio de concepción que han sufrido los materiales docentes, sean estos libros, gramáticas, crestomatías, vocabularios, etc., que han pasado de actuar como medio de transmitir valores y saberes, a ser considerados recursos didácticos (González, 2005). Y, para entender todo ello, consideramos necesario hacer un recorrido por la vida de este sugestivo personaje y de dos de sus obras.

2. Antonio Bergnes de las Casas¹

De ascendencia francesa, Antonio Bergnes de las Casas nació en Barcelona el 29 de mayo de 1801. Su padre, industrial panadero, le facilitó la mejor educación que sus posibilidades le permitían. Para ello recurrió a excelentes maestros. Aprendió las primeras letras en centros privados y un preceptor le introdujo en el campo de las humanidades. Estudió filosofía con un lector agustino exclaustro. Como parecía bien dotado para las lenguas, su progenitor le envió a las clases de un nativo, un sacerdote francés emigrado, quien le introdujo en el *Arte de hablar bien francés* de Pierre Nicolás Chantreau. Otro nativo, el irlandés Guillermo Casey Moore, guió sus primeros pasos en el aprendizaje de la lengua inglesa. Nativo también era quien le inició en el estudio del alemán. Y fue un griego residente en Barcelona, Demetrio Carolo, el que le orientó en el griego moderno. Estas lenguas le sirvieron para lograr un puesto de encargado de la correspondencia y de las relaciones extranjeras con Europa y Extremo Oriente en la oficina comercial de los señores Gironella y Ayguals, donde entró a trabajar con 14 años.

Al cumplir veinte abandonó su empleo y se dedicó a impartir clases de idiomas por su cuenta. Con la subida al trono de Fernando VII, aparece Antonio Bergnes alistado en la Milicia Nacional Voluntaria, de la que fue teniente del 6.º Batallón. En 1823, entraron las tropas francesas en Barcelona y se desencadenó una inexorable persecución contra los liberales, lo que provocó un éxodo masivo de intelectuales. Bergnes simpatizó con los emigrados entre los que contaba con buenos amigos, pero no se enfrentó al régimen, lo que lleva a pensar que su destierro no se debió a ideas políticas. Un año más tarde aparece en Londres, donde pasó una dilatada estancia en casa de unos parientes exiliados, quienes le pusieron en contacto con personas importantes de la intelectualidad inglesa. Allí conoció a los integrantes de la *Sociedad para la propagación de conocimientos útiles*, a cuyo frente se hallaban personajes como Brougham, John Roussell, Lusington, Allen y el duque de Bedford. La influencia de la cultura inglesa que Bergnes manifiesta en sus obras es probable que proceda de su estancia en las Islas.

Son escasas las noticias que los biógrafos de Bergnes aportan para el período que se extiende de 1823 a 1828. Sólo se habla de proyectos editoriales y de estancias en el extranjero (Inglaterra, Francia y Alemania).

¹ Para más información, Clúa (1987 y 1995) y Villoria (2001).

En la primavera de 1828 contrajo matrimonio con Concepción de las Casas, con la que tuvo seis hijos. Ese mismo año, empezó a poner en práctica los proyectos que acarició durante su estancia en Inglaterra. De esta forma, aparecieron las primeras entregas de la *Biblioteca de Conocimientos Humanos*², traducida del inglés en dos volúmenes, y en 1829 las del *Diccionario Geográfico Universal*³, en diez volúmenes, y traducido por una *sociedad de literatos*⁴. Esta primera empresa no tuvo el éxito esperado. La razón la apuntaba el propio Bergnes, “porque no estaba el país dispuesto para tan buena dieta”.

En 1830 un nuevo suceso va a marcar la vida de Bergnes: la constitución de la razón social *Imprenta Antonio Bergnes y Cía*. Resulta difícil hallar en aquellos años una editorial en España con un catálogo tan rico en obras destinadas a divulgar toda suerte de conocimientos y puestas al alcance de los lectores más modestos, gracias a sus bajos precios y a las facilidades de suscripción. Al mismo tiempo que dirigía la empresa editorial, y dada su reconocida personalidad, empezaron a lloverle los nombramientos para cargos públicos, a los que casi nunca renunció. En mayo de 1833 le nombraron Secretario de la Subdelegación de la Real Academia Greco Latina. Dos años más tarde, el gobernador civil en funciones, el marqués de Llió le designó concejal del Consistorio barcelonés. En 1836 le nombraron académico de número de la Real Academia de Buenas Letras. Ese mismo año, al establecerse los Estudios Generales en la ciudad condal y programar la enseñanza del griego, las autoridades se los confían a Antonio Bergnes. Un año más tarde estos Estudios Generales se convertirán en la Universidad Literaria de Barcelona.

² *Biblioteca de Conocimientos Humanos*, traducida del inglés. Barcelona: José Torner, 1828-1829. Apareció en cuadernillos. Los autores de la traducción fueron Bergnes y la *Sociedad Literaria*. Fue reimpresa en 1831 por la editorial de Antonio Bergnes.

³ *Diccionario Geográfico Universal*, redactado de los más recientes y acreditados diccionarios de Europa, particularmente españoles, franceses, ingleses y alemanes. Por una Sociedad de Literatos: S. B. M. F. C. L. D. Barcelona: José Torner, Calle de Capellanes, 16. Con licencia. 10 tomos con 10.131 páginas. Contaba con 3500 suscriptores. Se terminó de imprimir en 1834.

⁴ A. González Palencia (1934-42), *Estudio Histórico sobre la Censura Gubernativa en España, 1800-1833*. 3 vols. Madrid: Tipografía de Archivos, vol. 1, p.45. En el juzgado de Imprentas y bajo el epígrafe de *editores y redactores* se conservan los nombres de los componentes de esta *sociedad de literatos*. Encabeza la lista Antonio Bergnes de las Casas, al que siguen Bernardo y Agustín de las Casas, Juan Antonio Suárez, José Forés y Lorenzo Miquel.

Convocadas oposiciones para la cátedra de griego, Bergnes concurre a las pruebas en Madrid y consiguió el número uno. El claustro de la Facultad de Filosofía y Letras le nombró decano en 1853, cargo que ejercerá durante más de doce años. En marzo de ese mismo año obtiene el nombramiento de Intérprete jurado de los Tribunales del Reino para las lenguas francesa, alemana, inglesa, italiana y griega moderna. A finales de septiembre de 1868, la junta revolucionaria destituyó al entonces rector de la Universidad y nombró a Antonio Bergnes para dicho cargo, en el que permaneció durante siete años. Cuatro años después fue elegido miembro correspondiente de la Real Academia Española. En mayo de 1872 fue elegido senador por Barcelona. El propio rey Amadeo de Saboya le ofreció la Dirección General de Instrucción Pública, pero Bergnes declinó la distinción porque se encontraba mayor y los muchos cargos que ocupaba no le dejaban tiempo libre alguno. En noviembre de 1879 falleció en su domicilio barcelonés de la calle de Escudellers.

Antonio Bergnes fue uno de los más importantes y distinguidos editores que tuvo Cataluña en aquellos años. Y hay que recordar que tuvo muchos y muy buenos⁵. No obstante, resulta difícil hallar en España una editorial como la de Bergnes que dispusiera de un catálogo tan rico y variado de obras, pensadas para fomentar y divulgar todo tipo de conocimientos. La razón social que fundó y dirigió durante tantos años (*Imprenta de Antonio Bergnes y Compañía*) intentó a través de la lectura desempeñar un papel didáctico importante (siempre se le consideró un editor educador), difundiendo obras de divulgación cultural, no sólo literatura inglesa o romántica europea, sino de toda suerte de conocimientos sobre los temas más amplios y variados a fin de que una cultura europea y enciclopédica llegara a todas las clases sociales. El proyecto ideado por Bergnes enriqueció sobremedida la bibliografía española y puso en manos de sus lectores las versiones de las obras literarias extranjeras más importantes, y por vez primera traducidas directamente de sus idiomas de origen. Hasta ese momento estas obras se vertían del francés, con todos los vicios, interpretaciones, supresiones y añadidos que los traductores franceses estimaban convenientes. Hay que decir que la editorial de Bergnes contó siempre con el soporte de una burguesía acomodada y pudiente, volcada en la lectura y con un gran interés por la cultu-

⁵ Entre ellos citamos a Oliva, Piferrer, Verdaguer, Oliveres, Gabarró, Estivill, Garriga, Saurí, Indar, Tauló, Torner, Brusi, Viuda de Ola, Riera, Ayguals, Gorchs, Rivadeneira, Rubió, Mayol, Cherta, Pons y Cía y Fexas.

ra en todas sus manifestaciones. También con un mundo obrero en lo que Buenaventura Carlos Arribau llamó “el Manchester industrial español” con un notable interés por la educación y un manifiesto deseo por instruirse y saber más. De sus prensas salían, con una sorprendente inmediatez (a veces era cuestión de meses), las primeras versiones directas del inglés, alemán e italiano. Quería ofrecer un producto que pudiera elevar el nivel cultural de la sociedad, educar el gusto del público lector y divulgar cuantos conocimientos pudieran contribuir al progreso de su tierra y sus gentes. Al servicio de esa sociedad puso sus traducciones, sus periódicos y sus numerosas bibliotecas y revistas⁶. Un crítico contemporáneo se expresaba en estos términos en las páginas de *El Museo de Familias*: “Antes que Milá, no hubo otra figura en la época romántica como Bergnes que contribuyera en tanto grado a la formación literaria y cultural de su generación”⁷.

Bergnes de las Casas fue también un espléndido traductor. No sólo por la calidad de sus traducciones, sino porque vertió al castellano una cantidad ingente de obras. Cuando leímos en Olives Canals (1947: 107) la frase: “Las traducciones de Bergnes del francés, inglés y alemán, suman un centenar de volúmenes”, pensamos que era un tanto exagerado para un traductor con una vida pública tan activa. Analizamos los títulos salidos de sus prensas en busca de esas versiones. El estudio realizado nos permite afirmar que el autor catalán se quedó corto en su apreciación y, que más que de volúmenes, haya que hablar de títulos. Sólo la versión de las *Obras completas de Buffon*, a las que dedicó cuatro años de su vida, cuentan con 58 volúmenes. El principal y gran problema que se nos presentó a la hora de identificar las traducciones de Bergnes de las Casas fue el de la *anonimia*, las siglas y la apropiación que hacían los editores y las bibliotecas literarias, quienes seleccionaban los traductores o equipos de traductores, les pagaban bastante bien, pero se quedaban con el nombre y el trabajo para siempre. No es de extrañar, pues, que con excesiva frecuencia los editores aparecieran como autores de las versiones. Nombela (1910: 197) en sus *Memorias* llama

⁶ De sus periódicos y revistas citamos *Germanía*, *La Abeja*, *El Museo de Familias*, *El Vapor*, *El Europeo*, *La Paz* y *El Album Pintoresco Universal*. Sus bibliotecas más importantes fueron: *Biblioteca de Educación*, *Biblioteca de Damas*, *Biblioteca Selecta*, *Portátil* y *Económica* o sea Colección de Novelas Escogidas, *Biblioteca Infantil*, etc.

⁷ *El Museo de Familias*, tomo 1, p. 332.

“aficionados a vestirse de plumas ajenas” a aquellos editores, libreros o Sociedades Literarias que utilizaban o compraban los servicios de anónimos traductores o *negros* para que les realizaran el trabajo. Al intentar localizar y documentar las traducciones que realizó Bergnes de las Casas, nos encontramos con las siguientes situaciones: la versión aparece firmada con el nombre del propio Bergnes. Hay ocasiones en que también está firmada por Bergnes, pero al examinar el ejemplar y leer la advertencia de los editores y las notas a pie de página con la coletilla de “nota de los traductores”, nos lleva a pensar que, aunque figura como único traductor, parece que intervinieron otras personas. Bastantes obras están vertidas por una *sociedad literaria* o una *sociedad de literatos* que, aunque varían los nombres, encontramos siempre a Antonio Bergnes como principal responsable y cabeza visible de dicha sociedad. El recurso tan de moda entonces, y de importación extranjera, de atribuir la redacción de estas obras a una *sociedad literaria*, fue adoptado también por Bergnes en algunas versiones. En no pocas veces se le descubre a través de la versión anónima, lo que nos lleva a atribuirle en todo o en parte la autoría de la traducción. Otras van firmadas por una serie de siglas entre las cuales es fácil descubrir las iniciales de B o A.B. o A.B.C, que corresponden a Bergnes de las Casas. Existen ocasiones, en especial en versiones de obras históricas en que la traducción está firmada por Bergnes y otra persona, cuyo nombre se nos proporciona y que se ha encargado de la adaptación a la situación española de aquel tiempo. Es cierto también que se le han atribuido numerosas versiones que estudios posteriores han probado que no son suyas. De igual forma, se puede comprobar que nunca vertió, ni imprimió determinadas obras, a pesar de que aparecen reiteradamente como tal en los prospectos de sus periódicos y revistas⁸.

Hay que decir que todas las obras y autores más representativos del romanticismo aparecen en sus colecciones de novelas, en la *Biblioteca Selecta, Portátil y Económica ó sea Colección de Novelas Escogidas*⁹ o

⁸ Un ejemplo: *María Antonieta, reina de Francia* (1832), *El Bachiller de Salamanca* de Lesage, *Obras completas* de Cooper y Scott (1833), *El Monasterio, El Abad y Kenilworth* de Scott, e *Historia de la civilización Europea* de Guizot (1839). Cierto que contaba con licencia del Tribunal de Imprentas para editarlas, pero nunca llegó a utilizarla.

⁹ La *Biblioteca Selecta, Portátil y Económica ó sea Colección de Novelas Escogidas, Tesoro de Autores Ilustres*, contaba con dos secciones: Una “principalmente florida y halagüeña” y otra “esencialmente instructiva, sólida y fundamen-

en la *Biblioteca de Damas*¹⁰. No vamos a citar todos los títulos de sus versiones, para más información ver Villoria (2001). En ellas se encuentran las principales obras de los románticos franceses, ingleses, americanos, italianos y alemanes: Walter Scott, Cooper, Moore, Young, Le Sage, Fenelon, Rousseau, Saint Pierre, Chateaubriand, la condesa de Genlis, Montolieu, Lafontaine, Scribe, Martignac, Segur, Fournier, Rey Dusseuil, Young, Hildreth, Franklin, Vendervelde, Zchokke, Buffon, Virey, Schmid, Müller, Leibig, Gessner, etc. A esto hay que sumar 53 traducciones de obras de historia (tema muy solicitado por aquella sociedad), obras de literatura alemana infantil, obras de educación, un amplio repertorio de textos de divulgación médica, temas de Derecho y Economía y seis obras de teatro.

En fin, la actividad traductora de Bergnes de las Casas fue ingente. Para mayor abundamiento tenemos que decir que algunos de los casi ciento setenta y cinco tomos que pensamos que tradujo, superan las quinientas páginas. Al cúmulo de traducciones que realizó y cuya autoría nos consta, tenemos que sumar otro tipo de versiones que agrandan aún más, si cabe, su figura traductora. Fueron las traducciones aparecidas en los periódicos y revistas que él dirigía y que, en la inmensa mayoría de los casos, aparecieron anónimas. En algunas versiones consta una simple B, pero son las menos. Cuando se leen las páginas de estas revistas da la sensación que dedicaba todas las horas del día y de la noche a traducir, ya que de lo contrario sería imposible haber vertido tanto, de tan diversos temas y de tantos idiomas.

Bergnes de las Casas fue un notable lingüista y un profesor de idiomas de éxito. De él son las siguientes obras: *Novísimo Chantreau o Gra-*

tal". Estas dos secciones se dividían a su vez en tres series claramente diferenciadas: Una dedicada a los clásicos españoles, otra a traducciones de obras extranjeras notables y, la última, a obras selectas de autores contemporáneos. La *Biblioteca* se inició en 1831 y cuenta con 43 volúmenes publicados.

¹⁰ En el prospecto anuncio de la *Biblioteca de Damas* que se insertó en *El Vapor* aparecen los objetivos de la misma: "Formará un nuevo periódico consagrado particularmente al bello sexo, útil por su doctrina, agradable por su amenidad, acaso preferible en su resultado moral a otros de su especie, por atender menos a lo fútil que a lo sólido, y a los arreos y habilidades del cuerpo que a la perfección y cultura del alma. Saldrá periódicamente tres veces al mes, en los días 1, 10, y 20". A renglón seguido se anuncia de inmediata publicación una traducción completa de las obras de Scott y de Cooper, versiones que nunca llegaron a editarse. En esta *Biblioteca* se imprimieron 34 volúmenes.

*mática francesa corregida y aumentada*¹¹, que es una nueva edición del clásico *Arte de hablar bien francés* de Pierre Nicholas Chantreau, *Gramática Griega*¹², *Nueva Gramática Griega*¹³, *Nueva Crestomatía Griega*¹⁴, *Crestomatía Inglesa*¹⁵, *Crestomatía Francesa*¹⁶, *Nueva Gramática Inglesa*¹⁷, *Novísima Gramática Inglesa*¹⁸. Como profesor de lenguas que era, quería plasmar sus saberes pedagógicos y sus muchas experiencias en el aula en estas obras de estudio de las lenguas modernas. Y de verdad que sí se aprecia de una edición a otra, cómo va adaptando en las distintas ediciones las estructuras metodológicas al día a día de la clase. De textos normativos abiertos, va pasando al método de gramática traducción puro, en unidades breves, de fácil comprensión y aprendizaje

¹¹ *Novísimo Chantreau o Gramática francesa*, en la que se han enmendado cuantas ediciones del Chantreau se han hecho, se ha aumentado considerablemente el tratado de la sintaxis y se han hecho variaciones de muchísima importancia, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Librería de Juan Oliveres, editor-impresor, 1841. Hemos documentado ediciones de 1861, 1872, 1874, 1877, 1882, 1904.

¹² *Gramática Griega*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Imprenta del Fomento, 1847.

¹³ *Nueva Gramática Griega, compuesta con presencia de las que han publicado los más célebres helenistas de Europa*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: A. Bergnes y Cía, 1833. Hemos documentado reediciones de Bergnes (1858) y Oliveres (1862).

¹⁴ *Nueva Crestomatía Griega o Selectas en prosa y verso de autores clásicos de la antigua Grecia, con notas gramaticales*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Juan Oliveres, 1843.

¹⁵ *Crestomatía Inglesa o Selectas de los escritores más eminentes de la Gran Bretaña, así en prosa como en verso, empezando por lo más fácil y pasando de este progresivamente a lo más difícil, con análisis gramatical y filológico*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Librería de Juan Oliveres, 1840. Hemos documentado ediciones de 1845, 1852, 1882 y varias sin fecha de impresión.

¹⁶ *Crestomatía Francesa o Selecta de los escritores más eminentes de Francia, con el análisis gramatical del primer libro de Aventuras de Telémaco*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Juan Oliveres, 1847.

¹⁷ *Nueva Gramática Inglesa, en la que se explican todas las dificultades de esta lengua, compuesta con presencia de las mejores gramáticas inglesas publicadas hasta el día*, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Juan Oliveres, 1845.

¹⁸ *Novísima Gramática Inglesa* en la que se explican todas las dificultades de la lengua, considerablemente mejorada y aumentada con temas, ejercicios y vocabulario, aplicables a las diversas reglas, así en la analogía como en la sintaxis, para lo cual se han tenido presentes todas las gramáticas inglesas publicadas hasta el día, incluida la de G .H. Ollendorff, por Antonio Bergnes de las Casas. Barcelona: Oliveres, 1864.

por parte del discípulo. Lo analizaremos en las dos *Gramáticas Inglesas* que escribió. Empezó a enseñar lenguas modernas desde muy joven, con apenas veinte años. Recorrió toda la escala profesoral hasta llegar a ser Catedrático de Lengua Griega y Latina en la Universidad Literaria de Barcelona, y profesor de lengua y literatura francesa, inglesa y alemana. Siempre enseñando lenguas. Se cuenta que en los últimos días de su vida, ya muy enfermo, reunía a sus alumnos de la facultad en torno a la mesa camilla de su casa para seguir con el programa del curso, para que su enfermedad no les hiciera perder horas de clase.

3. *Nueva Gramática Inglesa*

La *Nueva Gramática Inglesa en la que se explican todas las dificultades de esta lengua, compuesta con presencia de las mejores gramáticas inglesas publicadas hasta el día*, por D. Antonio Bergnes de las Casas, se imprimió por vez primera en 1845, en los talleres tipográficos del editor barcelonés Juan Oliveres. En este extenso título nos da las claves para estudiar la génesis de su obra: Tenía sobre la mesa las mejores gramáticas inglesas que habían aparecido hasta ese momento. Como ocurría con todos los autores de gramáticas inglesas que conocemos, estudió, en primer término, todos los textos, luego seleccionó aquellas partes que le parecieron mejor para la finalidad que pretendía y, finalmente, procedió a hacer un diseño estructural de lo que quería que fuera su *Gramática*. Insiste en que ha consultado las mejores gramáticas y que, además de Robertson, de quien ha tomado la parte que trata de la formación de las palabras, le han sido de gran utilidad las de Millhouse, Churchill, Grant, y “la de mi digno maestro don Guillermo Casey, de quien recibí, cuando niño, los primeros elementos de su lengua nativa” (1845: 7).

En aquellos momentos se iniciaba la aplicación del nuevo plan de estudios en la enseñanza secundaria que exigía la enseñanza y el estudio de la lengua inglesa o la alemana en la llamada ampliación de la sección de Letras. Bergnes aprovechó esta oportunidad que él consideraba una “medida dictada sin duda por un pensamiento altamente filosófico” (*ib.*), para publicar su obra y ofrecérsela a la estudiosa juventud española consciente que esta gramática allanaría,

...a sus compatriotas el estudio de la lengua inglesa, de esta lengua rica y enérgica, hartamente desatendida hasta aquí en España, donde se la considera casi generalmente como útil tan sólo para el comercio, y en este concepto equivocado, han dejado de cultivarla las personas que se dedican a las carreras científicas y literarias (*ib.*).

Se congratula por la decisión del Ministerio, porque se siente avergonzado por la excesiva dependencia que en España se hacía de la lengua francesa. Hasta la fecha, se queja Bergnes, nuestros literatos se han limitado al estudio de una sola lengua viva extranjera: la francesa y, como excepción, la italiana. A esto se debe que conozcan muy poco de Gran Bretaña y de Alemania y de sus inmensos progresos intelectuales. De ellas sólo conocen “lo que tienen a bien comunicarles los franceses vestido a la francesa” (*ib.*).

Bergnes diseñó la *Nueva Gramática Inglesa* en tres grandes apartados. Al primero la denominó *Analogía* (páginas 11 a 72, diez lecciones breves), al segundo *Formación de palabras* (páginas 74 a 95, tres lecciones o capítulos. Confiesa que esta parte la tomó prestada del gramático inglés Mr. Robertson.) y al tercero *Sintaxis* (páginas 96 a 161, nueve capítulos). Cierra el libro hablando de la ortografía de las palabras y un apéndice con las contracciones inglesas, los títulos y una lista de los países y de los pueblos con sus equivalentes en inglés.

Consciente de que se han exagerado las dificultades que entraña el aprendizaje de las lenguas inglesa y alemana, anima al principiante porque estas lenguas son asequibles y su inteligencia llana para toda persona que tenga sólidos fundamentos gramaticales. Por otra parte, es bien sabido que cada lengua que se va adquiriendo facilita la adquisición de otra, y más cuando hay entre ellas cierta afinidad, como sucede entre la francesa y la inglesa, y entre ésta y la alemana. Está convencido Bergnes que al introducir el inglés y el alemán en el nuevo plan de estudios, el gobierno se ha propuesto que los estudiantes de secundaria aprendan estas lenguas como medio mejor para comprender a los hombres eminentes que se han inmortalizado con sus escritos sobre materias científicas, literarias o filosóficas.

Recomienda a profesores y alumnos de lengua inglesa que adquieran su *Crestomatía inglesa* como libro de recursos, ya que contiene textos seleccionados, en prosa y verso, de los escritores más eminentes de Gran Bretaña, “pasando de lo fácil a lo difícil, con análisis gramatical, muy detenido al principio, y más adelante en las construcciones peculiares de la lengua inglesa y sus idiotismos. De este modo se acostumbra el principiante a la versión de trozos escogidos, y se va aficionando a las bellezas de la literatura inglesa” (*ib.*, p. 7).

4. *Novísima Gramática Inglesa*

La mejor manera de conocer la validez de un método es ponerlo en práctica y ver cómo funciona. Los productos de laboratorio y de la mesa

de trabajo suelen ser muy atractivos, pero ajenos a la realidad diaria. Bergnes debió comprobar muy pronto que su *Nueva Gramática Inglesa* no era el mejor camino que pretendía buscar para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, sobre todo cuando pensaba, en principio, en las personas a las que iba dirigido: alumnos de enseñanza secundaria. No es de extrañar que tardara muy poco en publicar una *Novísima Gramática Inglesa* en la que presenta un cambio radical de todo cuanto había hecho antes. Manteniendo conceptos, definiciones y algún que otro ejemplo, adaptó todo el texto al día a día de la clase, a una enseñanza-aprendizaje en un contexto real y específico. La denominó *Novísima Gramática Inglesa*¹⁹, y la definió como *en la que se explican todas las dificultades de la lengua, por Antonio Bergnes de las Casas, licenciado en la Facultad de Filosofía, Catedrático en la misma Facultad de la Universidad de Barcelona y autor de varias obras filológicas. Nueva edición considerablemente mejorada y aumentada con temas o ejercicios y vocabulario aplicables a las diversas reglas, así en la analogía como en la sintaxis, para lo cual se han tenido presente todas las gramáticas inglesas publicadas hasta el día, incluso la de G.H. Ollendorff.*

Para empezar, decir que las 161 páginas de la *Nueva Gramática Inglesa* se convierten ahora en 266 en la *Novísima Gramática Inglesa*. Las tres partes o secciones de la primera (analogía, formación de las palabras y sintaxis), son ahora cinco (analogía, formación de las palabras, sintaxis, ortografía y apéndice). En líneas generales, los contenidos de la analogía, la formación de palabras y la sintaxis son los mismos que los de la *Nueva Gramática Inglesa*.

Además de los notables aumentos y mejoras que se han hecho, afirma Bergnes de las Casas, en esta segunda edición, se han puesto a continuación de cada grupo de reglas, algunos ejercicios sobre las mismas, precedidas generalmente de su vocabulario. Contiene, pues, los ejercicios necesarios para que los Señores Profesores puedan, en su vista, ir dictando otros y otros por el mismo estilo, según los consideren necesario, vista la capacidad de sus alumnos; pues siempre nos ha parecido ridículo, cuando menos, el llenar la gramática de ejercicios del mismo jaez, ridículos e insulsos generalmente, cuando no hay Profesor que no pueda hacerlos mejores, variándolos hasta lo infinito, y con la ventaja además de adaptarlos a la disposición de los principiantes (*ib.*, p. vi).

¹⁹ Barcelona, Librería de D. Juan de Oliveres, editor impresor de su Majestad, 1864.

Pero donde se aprecia el gran cambio está en la estructura interna de las tres primeras secciones o partes. En la *Nueva Gramática Inglesa* los capítulos respondían a temas conceptuales: artículo, nombre, verbo, adverbio, etc., y su extensión dependía del contenido, de media página hasta cuarenta y tres. Ahora, en la *Novísima* sigue más o menos los mismos capítulos, diez, pero (y aquí está el cambio), cada uno de estos capítulos cuentan con unas subdivisiones en pequeñas partes del tema central. Bergnes los llama *temas* y constituyen las nuevas unidades de aprendizaje, de extensión breve y con los mismos ritmos de enseñanza y contenido. Suele contar con un vocabulario de trece palabras y cinco frases relativas al tema. En total son página y media de texto que se presenta como unidad diaria de aprendizaje. No existe texto alguno de lectura en inglés, aprovechable luego para la traducción directa. Esto se debe a que el autor ha aconsejado a maestros y discípulos que adquieran su *Crestomatía Inglesa*, que es un libro ideal como “complemento esencial de la presente gramática que contiene unas selectas, en prosa y verso, de los escritores más eminentes de la Gran Bretaña, pasando de lo llano a lo que no lo es tanto. De este modo se acostumbra el alumno a la versión de pasajes escogidos, y se va aficionando a la belleza de la literatura inglesa” (*ib.*, p. vii).

La obra cuenta con un número respetable de notas a pie de página, todas muy puntuales y de contenido estrictamente gramatical. En ninguna hemos apreciado orientación alguna a la didáctica y metodología que el maestro debe seguir para una mejor aplicación práctica de su método.

5. Diseño de la enseñanza de la pronunciación inglesa

Tanto la *Nueva* (1845) como la *Novísima Gramática Inglesa* (1864) se inician con un primer apartado titulado *Alfabeto*. Algo que era normal en cuantas gramáticas se escribieron en España para la enseñanza de la lengua inglesa. Un análisis del mismo nos lleva a una gran sorpresa o decepción. Con este encabezamiento esperábamos un diseño estructural fonográfico y notacional de la pronunciación del inglés, al que solía darse máxima importancia en este tipo de obras. Pues no es así. Empieza ofreciendo el alfabeto de la lengua inglesa.

5.1. *Alfabeto*

El alfabeto de la lengua inglesa consta de veinte y seis letras, cuya pronunciación se ha señalado al lado de cada una, *en cuanto ha sido posible*, con sonidos españoles.

a	<i>e</i>	n	<i>en</i>
b	<i>bi</i>	o	<i>o</i>
c	<i>si</i>	p	<i>pi</i>
d	<i>di</i>	q	<i>kiu</i>
e	<i>i</i>	r	<i>ar</i>
f	<i>ef</i>	s	<i>es</i>
g	<i>gi(1)</i>	t	<i>ti</i>
h	<i>hech</i>	u	<i>iu</i>
i	<i>ai</i>	v	<i>vi</i>
j	<i>je (2)</i>	w	<i>dobliú</i>
k	<i>que</i>	x	<i>ex</i>
l	<i>el</i>	y	<i>uai</i>
m	<i>em</i>	z	<i>dzed</i>

- (1) La g inglesa suena como la g francesa seguida de e o i
 (2) La j inglesa suena como la g de la nota anterior.

Pero,

no basta para leer saber pronunciar el alfabeto inglés, pues no hay ciertamente en Europa ninguna lengua que presente sonidos tan varios y gradaciones tan redobladas. De aquí es que sólo por medio de una *lectura asidua y constante bajo la dirección del maestro*, podrá el alumno adquirir una *mediana pronunciación* (*ib.*, p. 2).

5.2. *Sonidos vocálicos*

A la estructura notacional de vocales y consonantes la llama planes. El primer plan es, pues, el de los diversos sonidos vocálicos que el principiante debe empezar a aprender y a repetir con frecuencia. Cada vocal lleva encima un número para distinguirlo, a imitación de los mismos ingleses. Así solían hacerlo Walker o Sheridan. A continuación de la palabra con las vocales numeradas se ha puesto la correspondiente equivalencia española, *en cuanto alcanza a expresarla nuestra lengua*.

La *a* tiene cuatro sonidos:

	1
(e)	<i>fate</i> (equivalencia española <i>fet</i>)
	2
(a)	<i>far</i> (equivalencia española <i>far</i>)
	3
(voz)	<i>fall</i> (equivalencia española <i>voz del maestro</i>)
	4
(a)	<i>fat</i> (equivalencia española <i>fat</i>)

La *e* tiene dos sonidos:

	1
(i)	<i>me</i> (equivalencia española <i>mi</i>).
	2
(e)	<i>met</i> (equivalencia española <i>met</i>).

La *i* tiene cuatro sonidos:

	1
(ai)	<i>fine</i> (equivalencia española <i>fain</i>)
	2
(i)	<i>fin</i> (equivalencia española <i>fin</i>)
	3
(voz)	<i>first</i> (equivalencia española <i>voz del maestro</i>)
	4
(e)	<i>mirth</i> (equivalencia española <i>merz</i>)

La *o* tiene cuatro sonidos:

	1
(o)	<i>mole</i> (equivalencia española <i>mol</i>)
	2
(u)	<i>move</i> (equivalencia española <i>muv</i>)
	3
(a)	<i>morn</i> (equivalencia española <i>a</i>)
	4
(voz)	<i>moss</i> (equivalencia española <i>voz del maestro</i>)

La *u* tiene tres sonidos:

	1
(iu)	<i>muse</i> (equivalencia española <i>miús</i>)
	2
(voz)	<i>must</i> (equivalencia española <i>voz del maestro</i>)
	3
(u)	<i>full</i> (equivalencia española <i>ful</i>)

La *y* tiene dos sonidos:

	1
(ai)	<i>try</i> (equivalencia española <i>traí</i>).
	2
(i)	<i>silly</i> (equivalencia española <i>sili</i>)

Advertencias:

La *a* (4) tiene el sonido de la *a* (2), aunque más cerrada, y por consiguiente más breve.

La *a* (3) es igual a la *o* (3), sonidos que deben oírse de la *viva voz*.

La *o* (4) suena como la *o* (3), aunque debe pronunciarse con mayor rapidez.

La *u* (2) tampoco tiene sonido en español y, por consiguiente, hay que oírla de la *viva voz*.

La *i* (3) es igual a la *u* (2).

Y esto es todo cuanto aporta a su plan o tratado de pronunciación de la lengua inglesa. ¿Razones? Sí, una simple nota en la que se cuenta por qué no ha seguido presentando el complejo sistema estructural de los sonidos ingleses. Afirma:

No nos detendremos ahora en el arduo tratado de la pronunciación inglesa, por cuanto son sus reglas tan variadas y tan sujetas a excepciones, que hasta los mismos ingleses andan discordes en algunos puntos; y tanto que en algunos casos tienen que consultar los diccionarios de la pronunciación inglesa por Walker o Sheridan (*ib.*, p. 2).

Tanto la *Nueva* como la *Novísima Gramática Inglesa* contienen las dos mismas páginas del alfabeto y la pronunciación de las vocales. Al afirmar que “no nos detendremos *ahora* en el arduo tratado de la pronunciación inglesa”, se analizan las dos gramáticas en busca de ese po-

sible diseño fonético, que no existe por parte alguna. Pensamos que de igual forma que presentó una planificación de reglas generales, sin ningún tipo de excepción, de las vocales pudo perfectamente hacerlo con las consonantes. No sólo esto, sino que no existe en ninguna de las dos obras representación notacional fónica alguna. Además dice que, para representar las vocales, emplea el sistema numérico a imitación de los ingleses, y que ése es el que siguen Walker o Sheridan. Ciertamente que ambos fonetistas lo emplearon en sus respectivos diccionarios fonéticos. Diccionarios que solían utilizarse como referencia en la enseñanza del inglés que se impartía en toda Europa. Pero al compararlos se descubre que no sigue ni el *Critical Pronouncing Dictionary and Expositor of the English Language* de Walker ni el *Dictionary of the English Language* de Sheridan. Simplemente se limitó a seguir la estructura notacional fónica de su maestro de inglés, Guillermo Casey. Plan que él aprendió de niño y que seguramente recordaba. Y no sólo sigue su diseño, en cuanto a las vocales se refiere (que es lo único que aporta y que nosotros conocemos), sino que no duda en copiar las vocales numeradas y los mismos ejemplos que aquél incorpora a su sistema. Examinemos algunas vocales:

Guillermo Casey:			
1	2	3	4
a fate, equiv. fêt;	a far, equiv. far;	a fall, equiv. voz;	a fat, equiv. fat
Bergnes de las Casas:			
1	2	3	4
a fate, equiv. fet;	a far, equiv. far;	a fall, equiv. voz;	a fat, equiv. fat.
Guillermo Casey:			
1	2	3	4
o mole, equiv. mol;	o move, equiv. mov;	o morn, equiv. a;	o moss, equiv. voz.
Bergnes de las Casas:			
1	2	3	4
o mole, equiv. mol;	o move, equiv. mov;	o morn, equiv. a;	o moss, equiv. voz.
Guillermo Casey:			
1	2	3	
u muse, equiv. mius;	u must, equiv. voz;	u full, equiv. ful.	
Bergnes de las Casas:			
1	2	3	
u muse, equiv. mius;	u must, equiv. voz;	u full, equiv. ful.	

La única variación que hemos observado es en la pronunciación de los diferentes sonidos de la vocal *i*. Guillermo Casey habla de dos sonidos diferenciados. Bergnes de las Casas, copia los dos de Casey e introduce dos nuevos.

Guillermo Casey:			
1	2		
<i>i fine</i> , equiv. <i>fein</i> ;	<i>i fin</i> , equiv. <i>fin</i> .		
Bergnes de las Casas:			
1	2	3	4
<i>i fine</i> , equiv. <i>fain</i> ;	<i>i fin</i> , equiv. <i>fin</i> ;	<i>i first</i> , equiv. <i>voz</i> ;	<i>i mirth</i> , equiv. <i>merz</i> .

Personalmente creemos que Bergnes de las Casas, a pesar de su defensa de los diccionarios fonéticos de Walker y Sheridan, más bien utilizaba con sus alumnos el *Diccionario de la pronunciación crítica de la Lengua Inglesa* de su antiguo maestro Guillermo Casey. Al no contar con ejemplos de notaciones fónicas a lo largo de las dos gramáticas, no podemos deducir el sistema fonográfico que utilizaba en sus clases para enseñar la pronunciación del inglés.

6. Didáctica de la enseñanza de la fonética

No disponemos de información o advertencia alguna sobre el método que había que seguir para mejor utilizar didácticamente las dos gramáticas inglesas escritas por Antonio Bergnes. Ni existe nota a pie de página que insinúe las posibles técnicas a emplear para enseñar la pronunciación del inglés. Sólo contamos con algunas frases sueltas en el prólogo de ambas obras y a lo largo de las pocas líneas que dedica a presentar el plan de los sonidos de las vocales inglesas.

Ante carencias informativas tan grandes que no nos permiten analizar el diseño general de la pronunciación de la lengua inglesa que programó para sus alumnos, ni la pedagogía y las estrategias que utilizaba para impartir dicha enseñanza, sólo nos queda hilvanar algunas ideas que nos puedan llevar a lo que pensamos Bergnes hacía en clase para alcanzar *ese más o menos* o *esa mediana pronunciación* que era uno de los objetivos fundamentales de su enseñanza.

En primer término, no nos parece correcta y válida su decisión de que no había hecho una completa y detallada estructuración de la pronunciación del inglés (como era costumbre en aquellos años en cuantas

obras se publicaban para el aprendizaje de la lengua inglesa) debido a que en toda Europa no existe una lengua que presente la dificultad casi total de reducirlas a normas, por la variedad de los sonidos y la existencia de infinidad de excepciones que en muchos casos superan las reglas. Él era un buen profesor, dominaba cinco o seis lenguas, se había dedicado en cuerpo y alma a la docencia de idiomas desde los veinte años hasta el final de su vida, y estamos seguros que utilizaba un sinfín de estrategias y recursos para conseguir que sus discípulos aprendieran a pronunciar correctamente los sonidos del inglés. Los alumnos no pueden confiar todo a la memoria, máxime cuando hablamos de sonidos muchas veces extraños y diferentes a los de su propia lengua. Necesitan verlos escritos (figurativamente o en notaciones numéricas) y contrastarlos con los de su lengua materna para mejor recordarlos cuando se encuentren solos, sin la ayuda y guía del profesor, de esa *viva voz del maestro* de que hablan los autores de gramáticas inglesas.

En segundo lugar, Antonio Bergnes en el breve esbozo que hace de la pronunciación del inglés está empleando una grafía notacional numérica. Cada sonido vocálico lleva encima un número para distinguirlo de los demás, a imitación de lo que hacían los fonetistas ingleses. Se está refiriendo a John Walker y Thomas Sheridan y a sus diccionarios de pronunciación. Y, como hemos probado, ese diseño de pronunciación del inglés es el mismo que había utilizado su maestro Guillermo Casey, a cuyas clases Antonio Bergnes había asistido de niño. Si Guillermo Casey estructuró un sistema compacto y coherente de la fonética del inglés y utilizó con abundancia la transcripción siguiendo su método, Bergnes no hace el menor esfuerzo por ofrecer en sus dos gramáticas ejemplo alguno de cómo había que leer las distintas palabras inglesas, transcribiéndolas figurativamente con las correspondientes equivalencias españolas en cuanto alcanzan a expresarse en nuestra lengua o con notaciones numéricas, según el método que vagamente insinuaba.

Tercero, y aunque el autor insista en que hay que leer muchas veces el alfabeto inglés hasta su total aprendizaje memorístico, esto no basta para leer la lengua inglesa con cierta corrección, aunque sea *ese más o menos* que él pretende. La clave parece estar en la lectura. Pero en este punto surge de inmediato la pregunta: ¿Dónde están las lecturas en sus gramáticas? Tenemos que afirmar con rotundidad que éstas no cuentan con lectura alguna. Sabemos, así lo manifiesta en el prólogo, que ruega a profesores y alumnos que adquieran la *Crestomatía Inglesa* o selección de lecturas graduadas, como complemento de sus gramáticas, para que el estudiante vaya adentrándose poco a poco en ese arte: "...con la

lectura de la *Crestomatía inglesa* se acostumbra al alumno a la versión de pasajes escogidos, y se le va aficionando a las bellezas de la literatura inglesa” (*ib.*, p. vii)²⁰. Por otra parte, sus gramáticas no hacen otra cosa que presentar listas de vocabulario, que el maestro debe enseñar a pronunciar a sus alumnos, para luego utilizarlas en la traducción inversa que sigue a esa presentación. ¿Utilizaba la lectura individual y colectiva de esa traducción inversa como ejercicio de aprendizaje de la pronunciación? Tenemos que decir que las frases y expresiones que se emplean para estos ejercicios son de lo más artificial, sin sentido alguno y lejano a la vida real.

Finalmente, y en esto esté quizá la clave de su didáctica de la fonética inglesa, existen unas palabras en el breve diseño que hace del alfabeto que dicen: “es sólo por medio de una lectura asidua y constante bajo la dirección de un maestro, que el alumno podrá adquirir una mediana pronunciación” (*ib.*, p. 1). Así pues, Bergnes plantea dos cuestiones para enseñar y aprender la pronunciación del inglés. Por una parte, la lectura asidua y constante y, por otra, la estrecha colaboración alumno-profesor. Como todos los autores de gramáticas que hemos analizado (Villoria, 2008a y 2008b), Bergnes concede al maestro una función singular e imprescindible en este tipo de enseñanza. Él será la *viva voz* para lograr una buena pronunciación. Y también el *guía y dinamizador* de los ritmos de enseñanza en la clase. Al no existir signo notacional alguno en ambas gramáticas, el aprendizaje de los sonidos del inglés dependían en exclusiva de la voz del maestro, quien introducía los listados del vocabulario y las frases de la vida diaria que vienen a continuación y que integran ese vocabulario en la conversación normal. El maestro, pues, enseñaba esos sonidos, los hacía repetir a sus alumnos, y servía de referencia cuando alguno fallaba o dudaba de su pronunciación correcta. Por otra parte, el maestro programaba la unidad didáctica, que Bergnes había diseñado a grandes líneas, pensando en sus alumnos y en sus necesidades específicas. Luego actuaba de animador integrando las distintas destrezas en una clase activa. La mayoría de las veces los ejercicios que el maestro programa son bastante mejores que los que un autor de gramáticas puede diseñar en una forma abierta para la generalidad de los aprendices. Bergnes es bien consciente de esto cuando escribe en el prólogo:

²⁰ En la tercera edición, afirma Bergnes, se ha añadido la famosa comedia de costumbres de Sheridan, *The School for Scandal* (Escuela de la maledicencia), y además algunas muestras del estilo epistolar mercantil, cuentas y contratos de comercio, etc. etc.

Contiene, pues, esta gramática todos los ejercicios necesarios para que los señores profesores puedan, en su vista, ir dictando otros y otros por el mismo estilo, según lo consideren necesario, vista la capacidad de sus alumnos; pues siempre nos ha parecido ridículo, cuando menos, el llenar la gramática de ejercicios del mismo jaez, ridículos e insulsos generalmente, cuando no hay profesor que no pueda hacerlos mejores, variándolos hasta el infinito, y con la ventaja además de adaptarlos a la disposición de los principiantes (*ib.*, p. vi).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGNES DE LAS CASAS, Antonio. 1845, *Nueva Gramática Inglesa*. Barcelona, Juan Oliveres.
- BERGNES DE LAS CASAS, Antonio. 1864, *Novísima Gramática Inglesa*. Barcelona, Juan Oliveres.
- CASEY, Guillermo. 1819, *Gramática Inglesa para españoles*. Barcelona, Francisco Piferrer.
- CASEY, Guillermo. 1849, *Diccionario de la Pronunciación Crítica de la Lengua Inglesa*. Barcelona, V. Torras y J. Corominas.
- CLÚA SERENA, José Antonio. 1987, “Bergnes de las Casas, helenista del sexenio liberal español: semblanza intelectual”. En *Estudios clásicos*, 29 (92): 59-74.
- CLÚA SERENA, José Antonio. 1995, *El humanismo en Cataluña en el siglo XIX: A. Bergnes de las Casas (1801-1879)*. Madrid, Clásicas.
- GABRIEL de, Narciso y Antonio VIÑAO. 1997, *La investigación histórico-educativa*. Barcelona, Ronsel.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Erika. 2005, “Del uso y abuso de los libros de texto: criterios de selección”. *Revista de educación* 18: 269-281.
- NOMBELA Y TABARES, Julio. 1910, *Impresiones y recuerdos*. Madrid, La Última Moda.
- OLIVES CANALS, Santiago. 1947, *Bergnes de las Casas: Helenista y editor*. Barcelona, Escuela de Filología.
- OVILO Y OTERO, Manuel. 1859, *Manual de Biografía y Bibliografía de los escritores del siglo XIX*. Tomo II. París, Librería de Rosa y Bouret.
- PALAU Y DULCET, Antonio. 1923-27, *Manual del librero hispanoamericano*. 7 vols. Barcelona, Librería Anticuaria.
- VILLORIA PRIETO, Javier. 2001, “Literatura inglesa en el romanticismo catalán”. En Adolfo Luis Soto Vázquez (ed.), *Insights into Translation*. Vol. III. A Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, pp. 115-141.

- VILLORIA PRIETO, Javier. 2008a, “*El Método Natural* de Piferrer, un pionero en la apuesta por la enseñanza de la pronunciación inglesa”. *Porta Linguarum* 9: 199-219.
- VILLORIA PRIETO, Javier. 2008b, “Metodología y didáctica de la enseñanza de la pronunciación inglesa en España: José de Urcullu (1825)”, en Remedios Sánchez García (ed.), *Lecciones Azules (Lengua, Literatura y Didáctica)*. Madrid, Visor, pp. 93-122.

Resumen:

Es a través de personajes como Antonio Bergnes de las Casas como se sigue descubriendo el tortuoso camino que siguió la enseñanza del inglés en la España del siglo XIX. Analizamos dos de sus obras para conocer el sistema de enseñanza que diseñó con el fin de lograr una mejora de la enseñanza de la lengua inglesa, aprovechando la oportunidad que le brindaba la reforma educativa que le tocó vivir. Fue consciente de que lo que no funciona hay que cambiarlo y adaptarlo a la realidad de profesores y alumnos, y así lo hizo con sus gramáticas. Sus obras no destacaron por su originalidad, pero sí por el claro impulso que quería dar a la enseñanza de una segunda y tercera lenguas extranjeras. No ofreció un método revolucionario ni novedoso, simplemente recogió lo que otros docentes, lingüistas y pedagogos (fundamentalmente ingleses), habían hecho con anterioridad. Este material, combinado con su experiencia como docente y lo mucho que había aprendido de sus maestros, son la razón de ser de sus gramáticas.

Abstract:

It is thanks to characters such as Antonio Bergnes de las Casas that we can discover the tortuous path the English language teaching followed in the XIXth century Spain. We analysed two of his works to know the teaching system he proposed to improve the English language learning, taking advantage of the educative reform it was taken place at this time. He was aware that what did not work has to be changed and adapted to the reality of the teachers and the students and he did so with his Grammars. His works will not be remembered by their originality but will be for the impulse given to the importance of learning a second and third foreign languages. His methodology was not a revolutionary one, on the contrary it was a mixture of what other linguists and language masters had described, together with his experience as a language teacher and what he had learned from his masters.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Italia del *ventennio*: entre ideología y estereotipación

MARÍA CRISTINA BORDONABA ZABALZA
Università degli Studi di Milano

A comienzos del siglo XX, la situación lingüística de Italia es la de una sociedad plurilingüe en la que descuella el uso del dialecto respecto del italiano. Partiendo de esta premisa, es plausible que un régimen totalitario como el fascista de los años 20 a los años 40, comúnmente denominado *ventennio*, se haya planteado la constitución de una norma lingüística oficial y unificadora, a través de la enseñanza del italiano y, contemporáneamente, la erradicación del dialecto y del analfabetismo ligado a este último. En este contexto desempeña un papel determinante la escuela como principal institución de culturización, por medio de diversas intervenciones de educación lingüística para proseguir en la modalidad de estandarización formal, monocéntrica y endonormativa (Klein 1986: 54). Se trata de un proceso en el que entran en juego motivaciones como el control socio-político y la integración nacional ¹.

Por lo que concierne al estudio de las lenguas extranjeras, la Reforma de Gentile de 1923 supone la admisión de éstas en el grupo de disciplinas formativas y culturales dentro de la enseñanza secundaria. El *Ministero della Pubblica Istruzione* se propone multiplicar el número de cátedras de lenguas extranjeras, estableciendo una relación numérica entre ellas, con ello se persigue el objetivo de alterar la relación entre las cátedras de francés e inglés en detrimento de la primera que, en 1938, pasa de ser asignatura obligatoria a ser optativa. Esta decisión oculta una finalidad política: con la disminución del francés se quiere favorecer al

¹ De hecho, esta homologación de la enseñanza interrumpe el proceso de renovación emprendido por Lombardo Radice en 1923, quien propugna la enseñanza del italiano basándose en el respeto de la personalidad del niño y de su patrimonio dialectal. Por el contrario, el régimen fascista se propone erradicar por completo el dialecto e impone el libro de texto único, como medio de control ideológico sobre los métodos y contenidos de la enseñanza primaria (Gensini 2005: 41).

alemán, tal y como prevé el acuerdo italo-alemán de creación de nuevas cátedras de italiano en Alemania y de alemán en Italia, pero ante la carencia de profesores idóneos, el francés retoma su posición dominante (Pellandra 2004: 116).

Desde el punto de vista de la didáctica lingüística, los programas ministeriales constituyen una muestra del proceso evolutivo que está experimentando la enseñanza de las segundas lenguas. Como es sabido, a principios del siglo XX se cuestiona el papel de la enseñanza teórica de la gramática y se propugna una enseñanza más “intuitiva” y “práctica”, que se traduce en la adopción del Método Directo. Ahora bien, el nuevo rango adquirido por las lenguas extranjeras en la escuela con la Reforma de Gentile se traduce en una revalorización de la gramática² para el aprendizaje de éstas, por lo que podemos definir como ecléctico el tipo de metodología adoptada, ya que aúna el Método Directo con el tradicional de Gramática-Traducción.

Cabe subrayar, fuera del ámbito escolar propiamente dicho, la serie de iniciativas que se llevan a cabo para promover la enseñanza de las lenguas extranjeras, como la institución de escuelas especiales cerca de las universidades que deberán asegurar la enseñanza de las cuatro lenguas: francés, inglés, alemán y español, así como serbo-croato y esloveno, y se abre paso la propuesta de enseñanza del árabe por sus relaciones con las colonias africanas (Klein 1986: 64).

Por lo que atañe a la enseñanza del español en Italia, está asentado que posee “una tradición secular, si bien en el curso del tiempo su difusión se haya visto obstaculizada por varias causas históricas y culturales, a las que se añade el arraigado prejuicio de la presunta facilidad de esta lengua para los italianos” (Calvi 1999: 15). En efecto, el español que inicia su andadura en territorio italiano posee una imagen de prestigio por su condición de lengua del Imperio pero, a partir del siglo XVIII, la progresiva pérdida de influencia en el marco de la política internacional desplaza a España de su posición preeminente por la hegemonía de otras lenguas europeas, principalmente del francés. Sin embargo, a comienzos del siglo XX, durante el *ventennio* el interés por la lengua es-

² Esta tendencia pro-gramatical se halla confirmada en la Carta della Scuola de Bottai (1939) que propone como modelo de referencia para el estudio de las lenguas el latín, considerada “lengua de doctos, lengua de pocos”, por ser expresión del Imperio Romano cuya grandiosidad constituye un ejemplo para el “Imperio” fascista.

pañola recupera fuerzas, como atestigua Boselli (1936: 19) en *Guida allo studio della lingua spagnola*³:

Ora però si nota anche da noi un certo risveglio nello studio dello spagnolo, a cui par che si voglia finalmente render giustizia. Da una decina di anni infatti questo studio, che sotto rapporti commerciali e culturali si rivela di primissima necessità sia pratica che estetica, è stato rimesso saviamente in onore dal Governo Fascista, con la provvida istituzione di numerose cattedre nelle scuole medie, e coi concorsi aperti agli insegnanti affinché occupino quelle cattedre.

En total se abrieron 23 cátedras más en la enseñanza secundaria inferior y 24 en escuelas complementarias. Pero no siempre se contaba con profesores adecuadamente preparados, y por ello el gobierno se propuso organizar cursos de formación del profesorado en el extranjero. Contemporáneamente, van apareciendo los primeros manuales de enseñanza del español: Boselli (1907, 1929, 1936, 1943) Biancolini (197) y Ambruzzi (1931), entre otros, que representan la revitalización de este idioma después de dos siglos de declive. Huelga decir que, el hecho de poseer un sistema compartido de creencias sociales y políticas, fue determinante para revivir el interés por dicho idioma.

1. De la didáctica a la ideología en los manuales de enseñanza de lengua española

Un manual de enseñanza de idioma, por cuanto se trata de un discurso académico divulgativo, puede actuar también como transmisor de una ideología, esto es, de un sistema de creencias sociales compartidas por

³ Boselli informa, como ya había hecho en el prólogo de su *Grammatichetta spagnola* (1907, 2.^a ed. 1929), de la existencia de cursos de literatura española en el *Circolo di Pubblico Insegnamento* de Milán, en los *Circoli Filologici* de Milán, Génova, y Roma, entre otras ciudades, y en las escuelas nocturnas de Milán. Asimismo, desde 1905, el español se impartía en la Universidad Bocconi de Milán y en la *Scuola di Lingue Orientali* de Nápoles. Por su parte, Ferdinando Loffredo, quien tradujo los primeros discursos de Franco (*Parole del Caudillo: discorsi, allocuzioni e proclami, messaggi, dichiarazioni alla stampa del generalissimo Franco dall'aprile al settembre 1939*, Firenze, Le Monnier, 1940), declaró en una entrevista concedida a Giuseppe Brienza en 2002 y publicada en Internet

(<http://orientamentistorici.blogspot.com/2008/08/1908-2008-cento-anni-dalla-nascita-di.html>), que había aprendido español en la Università “La Sapienza” de Roma, donde se licenció en 1930.

los miembros de un grupo (Van Dijk 2006). Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo por la sociología crítica de la educación revelan que, tras el espejismo de la objetividad científica, los libros dejan entrever ciertas teorías o principios sobre cómo es el mundo y por qué es así (Giroux 2001 en Atienza 2006: 135-141). Algunos ejemplos de traducción, extraídos de dos manuales de enseñanza del español de 1904 y 1931, respectivamente, pueden ser buena muestra de ello:

Los señores a cuyo criado apaleaste, están muy enfadados.

Los hombres no son todos iguales, por más que digan los filósofos; el uno tiene entendimiento (ingegno), el otro carece de él; unos son ricos, otros pobres; quién es sano, quién no lo es; éste es bondadoso aquél otro es malvado.

Vuestros padres son riquísimos y amabilísimos; los de Juan no son ni ricos ni amables; son paupérrimos y muy groseros (Pavia 1904).

Ti prego di raccomandare presto mio figlio al tuo avvocato per un posto nel suo ufficio (Ambruzzi 1931)⁴.

Asimismo, estos ejemplos muestran de qué modo el sistema escolar y sus instituciones tienden a exponer determinadas representaciones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar prejuicios, estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas, correspondientes al marco histórico en el que se encuadran (Torres 1995 en Atienza 136-137). En este sentido, la noción de estereotipo permite detectar en los textos y en imágenes aparentemente inocentes, los esquemas trazados por la ideología dominante, pero el estereotipo en sí no existe, no se presenta más que al observador crítico o al usuario que reconoce espontáneamente los modelos de su colectividad. De ahí que se prefiera hablar de estereotipación, entendida como el proceso que diseña un modelo colectivo preestablecido (Amossy-Herschberg 2001: 54).

Partiendo de estas premisas, nos proponemos analizar un corpus integrado por los siguientes manuales de enseñanza del español pertenecientes a la Biblioteca Sormani de Milán: Pavia: *Grammatica spagnola* (1904), Boselli: *Grammaticchetta di Lingua spagnola* (1907), Ambruzzi: *Grammatica spagnola con svariati esercizi e note di grammatica storica* (1931), Boselli: *La grammatica spagnola del 20 secolo, ad uso degli italiani* (1940), *Sorprese dello spagnolo* (1942). A estos manuales he-

⁴ Cabe señalar que cuatro de las doce frases que componen el ejercicio presentan el tema de la recomendación.

mos considerado oportuno añadir el manual de Granados⁵: *Para estudiar la lengua italiana* (1939), porque si bien se trata de un manual de italiano y no de español comparte con los anteriores el siguiente criterio: manuales de enseñanza de lenguas extranjeras publicados en Italia durante el *ventennio*, y ello nos permite establecer un paralelismo entre ellos. Nuestro objetivo es, por una parte, analizar el modo de interrelacionarse la didáctica con la ideología y, por otra, describir los componentes ideológicos que subyacen en la estructura del manual a través de las siguientes categorías de análisis (van Dijk 2006):

- el control de los contextos de los eventos comunicativos;
- la función del estereotipo o cliché en la construcción de identidades;
- el uso de los recursos lingüísticos en la transmisión de la ideología.

Asimismo, trataremos de reflexionar sobre el grado de ideologización manifestado en estos volúmenes para observar el tipo de respuesta que los autores han dado al poder instituido. El hecho de que uno de los autores, Boselli, haya publicado más de una gramática en períodos distintos nos permite evaluar el grado de condicionamiento ideológico que tuvo el *ventennio* en los autores de manuales de lengua extranjera.

1.1. El control de los contextos de los eventos comunicativos

Como ya ha sido apuntado más arriba, durante el *ventennio*, la educación lingüística se extiende no sólo a la enseñanza de la primera lengua, sino también a la de las segundas lenguas que van asumiendo un significado de formación socio-política del alumno. En efecto, a partir de 1926, el Ministerio procede a revisar todos los textos escolares y a retirar los que no corresponden a la ortodoxia fascista. Pero es, en 1935, con la “Bonifica Fascista della Scuola” emprendida por el Ministro De Vecchi, cuando la necesidad de formar buenos fascistas se convierte en prioritaria. Por consiguiente, también los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras han de cumplir este objetivo. A este propósito, el corpus analizado representa una buena muestra de cómo la didáctica de la segunda lengua actúa como un instrumento al servicio de la ideología.

El primer manual que vamos a analizar, *Para estudiar la lengua italiana*, responde plenamente a las directrices ministeriales de 1935, pues ya en el prólogo su autora no duda en declarar su intención de seguir las

⁵ Es autora de varios manuales de español publicados en 1959, 1960, 1964, 1966 y 1967.

orientaciones ministeriales, que imponen, entre otras cosas, dejar constancia de los sentimientos de solidaridad y fraternidad que unen a España e Italia ⁶:

Al compilar este libro se han tenido en cuenta las exigencias modernas y la orientación sindical nacionalista que ha fijado su lema en las tres palabras: Dios, Patria, Familia. No se ha olvidado tampoco poner de relieve los lazos de gran amistad que se acaban de estrechar en los campos de batalla entre españoles e italianos (Granados 1939) ⁷.

Asimismo, en el prólogo la autora define el método seguido como “uno de los más fáciles y prácticos. Un pequeño vocabulario facilita la traducción de los trozos italianos más difíciles”. En efecto, se trata de un manual ecléctico que aúna el modelo latino para explicar el nombre sustantivo, el análisis contrastivo aplicado a algunas explicaciones gramaticales muy breves y, sobre todo, ejercicios de lectura, dictado y breves frases para traducir.

Por lo que atañe al contenido ideológico, este manual está en perfecta consonancia con los objetivos del gobierno: cada una de las secciones del manual (textos de traducción, lecturas, ejemplos que ilustran la parte gramatical, etc.) están destinadas a formar socio-políticamente al alumno. A través del control de los eventos comunicativos se obtiene el control de los modelos mentales de las situaciones comunicativas, pero la eficacia de estos mecanismos consiste en que el destinatario se forma

⁶ Para poner de manifiesto en todas sus formas esta adhesión a lo establecido por el gobierno, se incluye una orden del día de Mussolini: “Il Gran Consiglio del Fascismo esprime la sua solidarietà alla Spagna nazionale e saluta le forze armate di Franco la cui vittoria deve rappresentare la fine di ogni conato bolscevico nell’Occidente e l’inizio di una nuova epoca di potenza e di giustizia sociale per il popolo spagnolo, legato a quello italiano da secolari vincoli di lingua, di religione e di storia”. (Mussolini, orden del día del 1.º de marzo de 1937).

⁷ En ese mismo año Boselli publica *Lingue, dialetti e folklore*, donde se destacan algunos párrafos de pura retórica fascista con el mismo tono que hemos detectado en Granados:

La guerra attuale, la seconda Reconquista, nella quale come già a Lepanto, combattono gloriosamente insieme spagnoli e italiani dimostra che la Spagna tradizionale, cavalleresca ed eroica, alla quale ci legano tanti secoli di Storia, lungi dall’essere spenta, è in piedi più viva che mai, nella strema lotta contro l’idra sovvertrice. Dal lavacro di sangue e dalle rovine di questa tremenda guerra, la Spagna, come da una palingenesi, risorgerà purificata per tornare fra le nazioni civili a difendere la tradizione occidentale.

automáticamente sus modelos. En el caso que nos ocupa, esta automatización del modelo mental se produce a través del aprendizaje del idioma por medio de la tipología de ejercicios.

En efecto, tanto los ejemplos de frases para traducir, como los relativos al uso del verbo *ser*, son buena muestra de esta simbiosis entre didáctica de una lengua extranjera e ideología no siempre encubierta: *España es amiga de Italia*. Asimismo, los ejercicios relativos al uso del posesivo sirven para transmitir ese sistema de creencias compartidas: *Lepatrie unirono i.....sforzi per una causa santa*. La enseñanza de la sintaxis puede contribuir también al control de los eventos comunicativos: *Los soldados de Franco mataron a los rojos en todas las batallas*. Como podemos ver, el uso de la oración activa sirve para encuadrar ideológicamente al sujeto en posición preeminente y, consecuentemente, contribuye al procesamiento y construcción de modelos.

Por otra parte, los ejercicios de lecturas y dictados, son muy eficaces para introducir directamente discursos de Mussolini, que tocan los temas más relevantes de su pensamiento:

Dirigendosi agli agricoltori il Capo del Governo Italiano ha detto: Il raccolto (cosecha) granario del Regno d'Italia dell'anno 1933, undecimo del Regime Fascista, ottavo della Battaglia del grano, è stato di quintali (quintales) 81.003.200. La superficie investita (cultivada) a frumento è stata di ettari 5.085.934; la produzione media per ettaro (hectárea) è perciò stata di quintali 15,9. E' questa la media unitaria più elevata che la storia dell'agricoltura italiana ricordi.

La autora se sirve de este fragmento de discurso, para introducir el estudio de los numerales y, de paso, convertirse en vehículo de propaganda del régimen: el mundo rural junto con el militarismo formaban las bases de la ideología fascista. Y éstos también entran a formar parte de los ejercicios del manual: desde las cartas de dos militares, uno español y otro italiano, la víspera de su fusilamiento como exaltación del heroísmo, a la oración de los aviadores italianos. Ambos ejemplos sirven para transmitir los ideales de Dios y Patria a los que había aludido en el prólogo, y la retórica empleada en ambos casos es la misma: *Yo, hijos míos, muero por el afianzamiento de la Fe Católica y por el engrandecimiento de España...; Sono felice di offrire la mia vita alla Patria...*

Asimismo, la autora, coherente con cuanto había anticipado en el prólogo, vehicula la doctrina religiosa por medio de ejercicios de lectura y memorización de oraciones y poesías. Por lo que concierne el tema de

la familia, Granados recurre al uso de la definición por su valor retórico-argumentativo, “ y quienes proceden a realizarla, sobre todo si se trata de una definición disociativa, generalmente pretenderán haber puesto de relieve el verdadero, el único sentido de la noción, por lo menos el único razonable o el único que corresponde a un uso constante ”² (Perelman y Olbrechts-Tyteca 2006: 328). Así las cosas, se puede afirmar que la autora utiliza la definición para presentar verdades incuestionables, lo que caracteriza al texto ideológico: *L'angelo della famiglia è la donna. Madre, sposa, sorella, la donna è la carezza della vita, la soavità dell'affetto diffusa sulle sue fatiche, un riflesso sull'individuo della Provvidenza amorevole che veglia sull'umanità.*

Hemos partido del análisis de esta gramática, porque representa el ejemplo más significativo de texto propagandístico de una ideología⁸.

En la vertiente opuesta, esto es, la de los manuales de español para italófonos, cabe señalar la gramática publicada en 1931 por Ambruzzi, quien en el prólogo declara con convicción su adhesión al Método Directo, “que como es sabido reserva una gran importancia a la imagen que permite ir ‘directamente’ de lo representado a la palabra sin pasar por la traducción, la cual debe producirse cuando el alumno posea ya unas bases fundamentales para abordarla”. El autor pone de manifiesto el carácter elemental y práctico del libro, que contiene ejercicios de lectura, dictado y conversación intercalados con explicaciones gramaticales en italiano. En cuanto a la fonética, se remite al lingüista español Tomás Navarro Tomás “che ha trattato la materia coi più moderni criteri e con quella sicura chiarezza, che dimostra la sua profonda competenza”. Además, el manual incluye algunos modelos de cartas comerciales.

Desde el punto de vista del contenido ideológico, los ejercicios de traducción son un fiel reflejo de la instrumentalización de la realidad por parte de una ideología totalitaria⁹: *La marcia su (a) Roma segnò la*

⁸ Llegados a este punto, cabe plantearse si todos los manuales de enseñanza de idiomas publicados en aquel período responden a las directrices del Gobierno como se ha visto en Granados. Para poder dar una respuesta, habría que rastrear todos los manuales existentes pero ello excede del objetivo propuesto, si bien podemos observar la ausencia de carga ideológica en dos manuales de gran difusión como la *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* de Laura Veccia Vaglieri (1936) o la *Grammatica francese del 20 secolo* de Luciano Bosio (1938).

⁹ Por otra parte, las disposiciones del Ministerio en materia de enseñanza eran claras: “Non vi è nessuna materia tra quella che voi insegnate (anche fra le più umili) che sfugga alla possibilità di far penetrare nella coscienza degli allievi, insensibil-

(el) *fine d'una schiavitù*. En este manual se alternan los textos literarios con los discursos de Mussolini y los boletines de la Primera Guerra Mundial:

La guerra contra contro l'Austria-Ungheria che, sotto l'alta guida di S.M. il re – Duce Supremo – l'Esercito italiano, inferiore per numero e per mezzi, iniziò il 24 maggio 1915 e con fede incrollabile e tenace valore condusse, ininterrotta ed asprissima per 41 mesi, è vinta.

Entre los varios autores de manuales de español destaca la figura de Carlo Boselli, quien desde 1907 ha contribuido a difundir este idioma con numerosas publicaciones entre las que destaca la *Grammatica spagnola del XX secolo* (1942, 2.^a ed.), que no ha de ser entendida como una reedición de las publicadas hasta entonces, sino una obra totalmente nueva. El autor declara en el prólogo que se ha inspirado en la *Grammatica francese del XX secolo* de Bosisio (1938), lo que puede explicar la ausencia de carga ideológica que, sin embargo, se halla presente en otras obras suyas. También subraya el espacio dedicado a la fonética: “algo novedoso si lo comparamos con otras gramáticas de aquel período”, así como el dedicado al aspecto innovador de la formación de palabras, sobre todo a la sufijación y, especialmente, a la creación de aumentativos y diminutivos, por la función que desempeñan tanto en el lenguaje hablado como en el literario.

Este autor, que vivió veinte años en España, es un caso aparte por el entusiasmo y el empeño que puso en la difusión de la lengua y cultura españolas. Su obra más representativa por el modo de entrelazarse la didáctica con la ideología es el volumen titulado *Sorprese dello spagnolo*, de 1943, una recopilación de otras publicaciones precedentes: *Guida allo studio della lingua spagnola* (1936) e *Lingue, dialetti e folklore* (1939). En el prólogo, el autor expone su intención de publicar una obra divulgativa dividida en dos partes: la primera comprende una introducción al estudio de la lengua con un análisis contrastivo entre español e italiano, y curiosidades gramaticales y filológicas que derivan de ellas; en la segunda parte dedica una mirada filológico-histórica a las diversas lenguas y dialectos españoles, señalando en todo momento las relaciones culturales y lingüísticas existentes entre España e Italia:

mente, quasi inavvertitamente, la sensazione della conquista dell'Impero.Voi lo farete perché siete consapevoli della cura morale e materiale che il Regime ha per voi”, citado en *A scuola con il Duce*, Elena D'Ambrosio (2001).

Anche nel dialetto milanese abbiamo non poche parole simili alle equivalenti catalane, talune forse da queste derivate, e dissimili dalle corrispondenti castigliane o italiane, quando non da entrambe (167).

El interés que despierta este volumen radica en que es uno de los primeros que ahonda en el estudio de la cultura y de la civilización. Pero precisamente estos temas se prestan para ser instrumentalizados, a través del empleo de estrategias comunicativas cuyo objetivo es la construcción de representaciones mentales socialmente compartidas por el poder imperante en ambos países. Para llevar a cabo este objetivo el autor emplea la estrategia de legitimación del poder, según la terminología de van Dijk (2006): *Franco, che giustamente mira a consolidare l'unità nazionale spagnola opponendosi con ogni mezzo alla follia separatista*, y deslegitimación del adversario: *la follia separatista, i senza Dio, la solita feccia, le orde estremiste, etc.* El autor está pensando en el destinatario del mensaje, con el que comparte las mismas creencias y por ello puede dar rienda suelta a una retórica pragmáticamente relevante para el discente del *ventennio*. Siguiendo con esta línea argumental, se procede en otro fragmento a una contextualización cognitiva y cultural en la que se oculta una parte de historia, con la consiguiente manipulación discursiva, mediante la estrategia de la generalización¹⁰:

I baschi così come i catalani non si considerano spagnoli nè per lingua nè per razza, e come i catalani hanno mostrato durante la repubblica velleità separatiste stroncate poi da Franco; ma in tutta la loro **ideologia** c'è qualcosa che li unisce in modo stretto all'antica Spagna, come hanno dimostrato con la loro condotta nell'ultima guerra lottando sotto le bandiere franchiste. [...]

E' noto come di fronte al pericolo comunista, antireligioso e antipatriottico, i volontari tradizionalisti accorsero in massa fin da luglio del 1936 ad arruolarsi nelle nuove milizie cantando i loro inni guerrieri solenni come preghiere.

Cabe destacar el modo en que viene utilizado el término *ideología* en este contexto: es una valoración positiva porque significa que más allá de las diferencias transitorias, vascos y catalanes comparten los mismos valores de la tradición. En relación con la categoría discursiva de

¹⁰ El autor da una interpretación que se adecua al sistema de creencias del alumno italiano: los vascos y los catalanes son muy tradicionalistas y religiosos, y dado que eran todos requetés en la Guerra Civil estuvieron en el bando franquista.

la legitimación del poder/deslegitimación del adversario, se halla el concepto de polarización (nosotros/ellos) que aquí se muestra en el contraste entre el *vero popolo catalano* y la *solita feccia*:

Ma quelle devastazioni e quei massacri non erano imputabili al vero popolo catalano, di cui sono ben noti il carattere allegro e simpatico, la bontà e la gentilezza dell'animi; bensì alla solita feccia, sempre pronta a venire a galla nei momenti torbidi, specialmente ove intervenga la sobillazione straniera. Ora, grazie alla completa vittoria di Franco, Barcellona è fortunatamente ridiventata la bella metropoli operosa e gioconda quale era prima della recente bufera, e si può ritenerla guarita dalle velleità separatiste (p. 235).

En otro apartado se explicita esta presuposición semántica indicada en el fragmento anterior:

I veri catalani, quelli che formano la massa del popolo sano e umile, sono lavoratori infaticabili e intraprendenti, sobri, seri un po' rudi nei modi e nella parlata, ma franchi e di fondo buono e nobile (p. 240).

En conclusión, las estrategias hasta aquí analizadas confluyen en la representación mental de la Guerra Civil como guerra de liberación del yugo comunista y separatista en la que los verdaderos catalanes o vascos (localizados sobre todo en el mundo rural) no han participado¹¹. El autor ha ido guiando al lector en la comprensión de determinados acontecimientos, a través de una selección léxica que contribuye a reafirmar los modelos mentales establecidos.

2.1. La función del estereotipo o cliché en la construcción de identidades

Los estereotipos son esquemas de pensamiento o esquemas lingüísticos preconstruidos que comparten los individuos de una misma comunidad social o cultural. Además, desempeñan una función constructiva, porque son un punto de apoyo para nuestra percepción de la compleja realidad del mundo y facilitan nuestro contacto y relación con los demás, por el hecho de compartir esquemas cognitivos y lingüísticos comunes. De todo ello se desprende, como afirman Amossy y Herschberg

¹¹ Subyace en este texto el ruralismo que es uno de los pilares fundamentales de la ideología fascista: el mundo rural incontaminado poblado por gentes genuinas que adhieren al fascio.

Pierrot (2001: 33-34), que “necesitamos relacionar aquello que vemos a modelos preexistentes para poder comprender el mundo, realizar previsiones y regular nuestras conductas”. Para las ciencias sociales y las ciencias del lenguaje, los estereotipos son observados desde su función de mediación y de mecanismos de apoyo para la comunicación. A partir de este presupuesto, el estereotipo cobra una nueva dimensión: la de proporcionar al emisor la función de mediador entre el texto literario y el contexto social en el que ha surgido. Este nueva interpretación se inserta en el manual que nos ocupa, pues Boselli, como profundo conocedor de España, se puede apropiarse de esta función de mediador adaptándola a las exigencias de la retórica fascista que, entre otras cosas, impone la imagen de fraternidad y solidaridad con aquel país.

A este propósito, cabe señalar que el estereotipo no siempre se presenta como un molde fijo, sino que puede adoptar una dimensión variable y sujeta a cambios políticos y económicos. En el caso de España, el manual que transmite la imagen impuesta por el régimen fascista refuerza la construcción de una identidad nacional común. Por ello, cuando las vicisitudes de la Guerra Civil pueden dar pie a una estereotipación negativa del vasco o catalán como separatistas, Boselli recurre al estereotipo cultural de Don Quijote, para enmarcar los rasgos característicos del español:

Al disopra delle differenze locali si avvertono nei vari tipi di abitanti peninsulari non poche note comuni di interessi, di attitudini e di difetti, che fanno del celtibero moderno un tipo caratteristico nella psicologia dell'umanità. *E' stato detto* che il chisciottismo è l'essenza della psiche spagnola. Il popolo spagnolo conserva infatti quali tratti *chisciotteschi* universalmente riconosciuti, lo spirito di abnegazione e di rinunzia, di sacrificio e di eroismo sotto l'impulso di *profondi* sentimenti e di *grandi* ideali, nonché l'entusiasmo e la generosità, l'hidalguía e l'*altissimo* concetto dell'onore; ma anche, accanto a queste doti, l'intolleranza, il dogmatismo, l'appassionamento e un profondo individualismo (196).

Además de la función de mediador, el autor interviene para proponer él mismo las que define como dos figuras representativas del español: el pelotari y el torero. Con ambas figuras el autor confiere a estos estereotipos la dimensión épica:

Nulla di più bello di un *banderillero* nell'esercizio della sua pericolosa arte; nulla di più singolare d'un *pelotari* svelto e disinvolto, astuto

come una volpe e forte come un leone, veloce e calcolatore allo stesso tempo, esaltato dalla lotta frenetica ma sereno e garbato nelle sue mosse (251).

Por otra parte, cuando se comparte el mismo sistema de creencias, se puede compartir también un mismo estereotipo (a españoles e italianos se les califica de poco trabajadores); de ahí que tanto Boselli como Granados en sus manuales procedan respectivamente a desmentirlo:

contadino spagnolo è un grande lavoratore, e lo è pure l'operaio, la cui attività segue un ritmo regolare in tutti i giorni della settimana, senza subire quelle alternative di lavoro febbrile e di rilassatezza che si avvertono in altre paesi. [...] Il lavoratore spagnolo, quando non ha il vizio del gioco, suole dedicare le sue ore libere a un po' di vita contemplativa: osservare, conversare, godere aria e luce (p. 212).

Boselli confiesa el uso del estereotipo, pero pone de manifiesto que en ocasiones son precisamente los habitantes del país los que contribuyen a exportar una imagen estereotipada:

Molti spagnoli lamentano l'abuso che gli autori stranieri amano fare della solita España de pandereta, coi suoi toreros e chulos, pícaros e pordioseros, gitanos e bailadoras; ma è anche vero che non è molto diversa l'idea che ce ne offrono in libri e giornali gli stessi scrittori indigeni; mentre già fin da prima della recente guerra, la Spagna non era più quella oleografica della *Carmen* di Bizet col suo toreador e i suoi contrabbandieri (p. 205-206).

2.2. El uso de los recursos lingüísticos en la transmisión de la ideología

Como hemos visto en el apartado anterior, en la transmisión de una ideología desempeñan un papel importante los estereotipos de pensamiento, que funcionan a modo de representaciones mentales o modelos conceptuales que los individuos de una comunidad social comparten por haberlos recibido de la tradición cultural. Los estereotipos de pensamiento, fijados en fórmulas o expresiones determinadas propias de una lengua, corresponden a los “*estereotipos lingüísticos*”, que Shapira (1999: 2) define así: “*Les stéréotypes linguistiques sont des expressions figées, allant d'un groupe de deux ou plusieurs mots soudés ensemble à des syntagmes entiers et même à des phrases*”. Entre los estereotipos lingüísticos usados en *Sorprese dello spagnolo* destacan:

- las colocaciones, esto es, sintagmas de uso frecuente y estable: *profondi sentimenti, grandi ideali, nobile Nazione, sanguinoso dramma, glorioso martire*.
- las asociaciones bimembres que pueden dar lugar a la formación de epítetos épicos característicos de la retórica fascista: *invitto e saggio Caudillo*.
- las enumeraciones para enfatizar el discurso: *pericolo comunista, antirreligioso e antipatriotico*.
- las comparaciones retóricas en grado de igualdad, que dan lugar al cliché metafórico intensificador: *nulla di più singolare d'un pelotari svelto e disinvolto, astuto come una volpe e forte come un leone, [...] (251)*.

Como resumen del proceso de estereotipación lingüística, cabe destacar el fragmento en el que Boselli aplica el concepto de raza, para explicar las características de los vascos y contraponerlas a las de los andaluces. Se trata de un concepto muy familiar para la Italia fascista¹², que podía ser perfectamente comprendido por los lectores:

L'uomo basco, di tipo fine e dal volto espressivo, è aitante della persona, ben piantato, sereno e sentimentale, serio e poco socievole, resistente al lavoro, perseverante e metodico. Ha un'aria di dignità, tanto dal lato morale che fisico, che lo caratterizza in modo singolare. Ma è un contadino: la *razza basca* è una razza contadina, dotata di un'espressione di misurata gravità, come si avverte nelle tele di Zuloaga e di Zubiaurre; razza di montanari e di marinai, fatta per produrre eroi, guerrieri e santi [...] (190).

Es muy frecuente el uso de los adverbios en —mente que poseen una función intensificadora: La Spagna è *meravigliosamente* contraddittoria e *squisitamente* sconcertante; o bien en función de marcadores de evidencialidad: Franco, che *giustamente* mira a consolidare l'unità nazionale spagnola opponendosi con ogni mezzo alla follia separatista, o refiriéndose al español de América: *hablan con penosa lentitud, chiaramente influidos in ello por el clima tropical o ecuatorial* (148).

¹² En septiembre de 1938 el régimen fascista, siguiendo el modelo alemán, dio comienzo a la elaboración de un complejo sistema de leyes, que tenían por objetivo la discriminación y persecución de los ciudadanos italianos de raza hebrea.

3. Conclusiones

Al comenzar nuestro trabajo nos hemos propuesto analizar un corpus de gramáticas de enseñanza de español e italiano durante el período fascista. Estos manuales revisten un gran interés, ya que ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre el modo en que la metodología de una lengua extranjera se entrelaza con la transmisión de la ideología. A este propósito, cabe subrayar una mayor carga ideológica en los manuales publicados en los años 30 (Ambruzzi, Granados y Boselli), fruto de los nuevos programas ministeriales que consideran prioritaria la formación socio-política del alumno. Sin embargo, hemos de precisar que se rastrea una cierta heterogeneidad en lo concerniente al modo de vehicular la propaganda fascista en los manuales seleccionados; por un lado, en los textos de enseñanza del español y en el de italiano para españoles, cumplen una función relevante tanto los estereotipos de pensamiento como los lingüísticos que construyen y fijan los modelos mentales. A ello contribuye el autor del manual gracias a su función de “mediador” entre el texto y el contexto social. Esta tarea se ve facilitada por la existencia de fuertes vínculos históricos, así como por el hecho de compartir la misma ideología política. Los manuales de otras lenguas no presentan un componente ideológico tan significativo (Bosisio, Veccia). Desde el punto de vista metodológico, cabe señalar que los manuales analizados responden a la tendencia general al eclecticismo, ya señalada en manuales de otras lenguas. Todos ellos alternan el método gramática-traducción con las primeras tentativas de aplicar el método directo que se irá desarrollando en los años sucesivos. Por último, cabe señalar que más allá de las reflexiones sobre la estereotipación del lenguaje, *Sorprese dello spagnolo* destaca por ciertas observaciones metalingüísticas que no han dejado de mostrar su validez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBRUZZI, Lucio. 1931, *Grammatica spagnola con svariati esercizi e note di grammatica storica*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- AMOSSY, Ruth, HERSCHBERG PIERROT, Anne. 2001, *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- ATIENZA CEREZO, Encarna. 2006, “Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, editadas

- por Milka Villayandre Llamazares, León, Universidad de León. Publicación electrónica en: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- BOSELLI, Carlo. 1907, *Grammatichetta di lingua spagnola*, Milano, Fratelli Treves.
- BOSELLI, Carlo. 1936, *Guida allo studio della lingua spagnola*, Milano, Le lingue estere.
- BOSELLI, Carlo. 1939, *Lingue, dialetti e folklore*, Milano, Le lingue estere
- BOSELLI, Carlo. 1942 (2.^a ed.), *La grammatica spagnola del 20 secolo ad uso degli italiani*, Milano, Mondadori.
- BOSELLI, Carlo. 1943, *Sorprese dello spagnolo*, Milano, Le lingue estere.
- BOSISIO, Luciano. 1938, *Grammatica della lingua francese ad uso degli italiani*, Milano, Mondadori.
- BROCH Y LLOP, Francisco. 1947, *Grammatica della Lingua spagnola*. 6 edizione. Padova: Cedam, Casa Ed. Dott. A. Milani, (Vicenza, Tip. Arti Graf. Delle Venezie.)
- CALVI, Vittoria, 1995, *Didattica di lingue affini spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.
- D'AMBROSIO, Elena. 2001, *A scuola col duce*, Como-Trento, Arci del Trentino.
- GIROUX, Henry. 2001, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- GRANADOS DE BAGNASCO. Juana. 1939, *Para estudiar la lengua italiana*, Torino-Milano, Paravia.
- GENSINI, Stefano. 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*.
- KLEIN, Gabriela. 1986, *La politica linguistica del fascismo*, Bologna, Il Mulino.
- LOFFREDO, Ferdinando. 1940, *Parole del Caudillo: discorsi, allocuzioni e proclami, messaggi, dichiarazioni alla stampa del generalissimo Franco dall'aprile al settembre 1939*, Firenze, Le Monnier
- MONEVA Y PUJOL, Juan. 1945, *Gramatica castellana*, Barcelona, Editorial Labor.
- PAVIA, Luigi. 1904, *Grammatica spagnola*, Milano, Hoepli.
- PELLANDRA, Carla. 2004, "Le radici del nostro mestiere. Storia degli insegnamenti linguistici". Bologna, *Quaderni del CIRSIL* 3. Alma - DL. *Quaderni di ricerca*.
- PERELMAN, Charles, OLBRECHTS-TYTECA. 1989, *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos.
- SHAPIRA, Charles. 1999, *Les stéréotypes linguistiques, Paris, Orphis*.
- TORRES, Jurjo. 1995, *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

- VAN DIJK, Teun A. 2006 (2.^a ed.), *Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- VECCIA VAGLIERI, Laura. 1936, *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*, Roma, Istituto per l'Oriente.

Resumen:

Con el presente trabajo nos proponemos analizar algunos manuales de enseñanza de las lenguas extranjeras que fueron publicados en Italia durante el denominado ventennio fascista. Estos manuales reflejan la tendencia a usar una metodología que podríamos llamar “eclectica”, esto es, aplican el método directo junto con el de gramática-traducción, pero están concebidos también como soportes para la transmisión de la ideología, entendida no sólo como un sistema de creencias sociales compartidas por los miembros de un grupo, sino también como ideología política.

Abstract:

This paper aims to analyze some textbooks of foreign languages, published during the so-called fascist “ventennio”. These texts are indicative of the tendency to use a methodology that could be called “eclectic”, insofar as it switches from the direct method to the “grammar-translation” method. At the same time they are conceived as a way of helping at transmitting ideology as a system of social beliefs shared by the members of a group that, in the case that concerns us, identifies itself with fascist ideals.

Lectura

AA.VV., *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticos de la España meridional*, edic. de Antonio Martínez González, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2009, pp. 200. ISBN: 978-3-631-59689-0. € 39,80.

Los autores de cada uno de los siete capítulos que componen el volumen que presentamos se han impuesto la tarea de facilitar un panorama coordinado y global de lo que ha sido el flujo de ideas con las que, desde los inicios de la era moderna y hasta las primeras décadas del siglo XX, se ha tejido la tradición de la enseñanza lingüística en el sur de la Península Ibérica. Tal era el propósito fundamental que animaba el proyecto de investigación que aprobó la Universidad de Granada en octubre del año 2007 y del que en este ensayo se recogen y divulgan los resultados científicos de mayor envergadura. Para ello se ha adoptado una doble línea de investigación, teniendo en cuenta la descripción y análisis no sólo de aquellos tratados escritos por andaluces, o por quienes en Andalucía residieron al menos durante un período clave de su actividad docente, y en los que se describía el sistema del castellano a receptores que tenían ya dicha lengua como materna, sino también (y esta es la vertiente más innovadora) de aquellos manuales con los que se ha enseñado a generaciones de alumnos interesados en la adquisición de una segunda lengua.

Interesa el marco geográfico meridional como espacio cultural en el que hubo, desde los inicios de la Edad Moderna, activos focos de investigación lingüística, muchos de los cuales han permanecido en la sombra hasta la fecha de hoy. Al respecto hay que tener en cuenta que a lo largo de los siglos XVI y XVII hubo cátedras de humanidades en numerosas villas andaluzas y manchegas, tal como recuerda José María Becerra Hiraldo al trazar el mapa de las “Escuelas de gramática y retóri-

ca del Siglo de Oro en la España meridional” (pp. 65-81), páginas en las que se reconstruye con detalle el inventario de los docentes de mayor o menor celebridad, en muchos casos ligados a la Compañía de Jesús, que pasaron por cada una de ellas y transmitieron desde allí sus conocimientos. Constituye además un magisterio que en buena medida encontró estímulo en la enseñanza y producción científica de Antonio de Nebrija (1441-1522), del que algunos colaboradores en este volumen (*vid.* Antonio Martínez González [p. 36] y Javier Suso López [p. 100]) recuerdan su contribución decisiva no sólo como autor de la primera *Gramática* (1492) de la lengua vernácula castellana dirigida a hablantes hispanófonos, lo cual es dato de sobras divulgado, sino destacando la intuición del lebrijano al incluir en ella el Libro V destinado a discentes extranjeros con interés por aprender nuestra lengua y ello en un momento en que el español adquiere proyección internacional.

Nebrija no fue un caso aislado, sino que hay otros importantes divulgadores de los conocimientos lingüísticos en los que se funda la tradición gramatical andaluza. Se recuerda sobre todo a los siguientes: el extremeño Francisco Sánchez de las Brozas (1523-1600); Bartolomé Jiménez Patón (1569-1640), vinculado a la escuela de Villanueva de los Infantes donde se gestó su *Mercurius Trimegistus* (1621); el malagueño Bernardo de Aldrete (1594-1657), canónigo de Córdoba y autor de *Del origen y principio de la lengua castellana* (1606); Gonzalo Correas (1571-1631); Pedro Simón Abril (1530-1595), que impartió cursos también en Alcaraz. Configuran en su conjunto una sólida e innovadora escuela en la que se gestan muchas de las reflexiones de naturaleza lingüística que caracterizarán el desarrollo sucesivo en territorio peninsular.

A uno de tales excelentes educadores, el sevillano Antonio del Corro (1527-1591), se aproxima Javier Suso López en el Capt. 3 de esta obra: “Las *Reglas gramaticales* de Antonio del Corro: cómo enseñar / aprender una lengua extranjera en el siglo XVI” (pp. 83-115). Un personaje al que añaden un innegable atractivo sus vicisitudes personales que le llevaron a gravitar en la órbita del calvinismo, abandonando el territorio hispano y buscando en cambio refugio en Francia (donde llegó a ser preceptor de español de Enrique IV) y finalmente en Inglaterra. Sus *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa* (1586), constituyen una original exposición (con notables divergencias respecto a la tradición que se remonta a Nebrija) destinada a discentes con conocimientos gramaticales básicos, en la que se intenta someter a preceptos la lengua vulgar. En dicho tratado se impone el autor la tarea de enseñar una lengua extranjera no por el latín, sino a través de la materna de los

alumnos, con lo que de paso se propicia la reflexión de naturaleza metalingüística de los destinatarios doctos respecto a su propia lengua, que se somete de ese modo a un examen racional.

La segunda parte del ensayo se proyecta por su parte hacia la segunda mitad del s. XIX y principios del s. XX, lo que supone la introducción de un hiato notable en el planteamiento diacrónico con el que se suceden las distintintas aportaciones. Una laguna que de alguna manera queda colmada en el Capt. 1 (“La Gramática y la enseñanza de la lengua española hasta el siglo XIX”, pp. 13-64), donde Antonio Martínez González afronta la ambiciosa tarea de reconstruir de modo sintético la evolución de los estudios lingüísticos desde la Antigüedad helénica. Se aproxima asimismo a las calas más notables de la Ilustración hispana (pp. 46-49), período que en el resto del volumen se soslaya, por más que la ausencia también en este capítulo inicial de referencias a tratadistas del sur de la Península incita a sospechar su irrelevante contribución al desarrollo del debate lingüístico.

Los capítulos finales constituyen aportaciones para el conocimiento de la obra de tres gramáticos andaluces cuya respectiva acción política se empareja en todos los casos a la preocupación por el lenguaje y la retórica: Miguel Jiménez Aquino (1862-1940), Eduardo Benot (1822-1907) y Mario Méndez Bejarano (1857-1931). Antonio Martínez González, en “Las ideas sobre el lenguaje del gramático almeriense Miguel Jiménez Aquino” (pp. 117-132), nos facilita del primero de ellos una semblanza a través del testimonio de quienes le trataron, al tiempo que expone las bases teóricas de su doctrina gramatical, adscrita a la corriente filosófica racionalista. Por su parte María Eugenia Fernández Fraile, en “Mario Méndez Bejarano y la enseñanza del francés a finales del siglo XIX en Andalucía” (pp. 171-200), al reconstruir el enmarque pedagógico de la lengua francesa en los programas españoles de enseñanza desde 1880 hasta el Plan de Estudios fechado en 1899 (que postula una renovación paulatina de la metodología didáctica que ignoran, con todo, los manuales de la época basados en su mayor parte en la gramática y la traducción como estrategia de aprendizaje de la L2), advierte en los textos del sevillano Méndez Bejarano una cauta apertura a la oralidad, a la incorporación de léxico adecuado a las necesidades de los alumnos, así como a la simplificación de los preceptos gramaticales en favor de unos incipientes presupuestos comunicativos.

En el Capt. V, Javier Villoria Prieto (en “Innovación en la enseñanza de lenguas: el *Nuevo Método* de Eduardo Benot”, pp. 133-159) se aproxima, por su parte, al más conocido de los gramáticos decimonónicos que

se tienen en cuenta en el presente ensayo, al contarse el gaditano Eduardo Benot entre los mayores propagandistas en España del método Ollendorf, que el mismo Benot aplicó a manuales para el aprendizaje de las lenguas francesa (1850), inglesa (1851), italiana (1852) y alemana (1853). Un método que, si bien está en parte anclado en la gramática y traducción, concede con todo gran importancia a la práctica del idioma mediante preguntas y respuestas que propician la reflexión metalingüística en torno a los conceptos gramaticales afrontados en las distintas unidades didácticas. Javier Villoria hace explícito el propósito de analizar en su trabajo “los prólogos de sus gramáticas porque fue ahí donde de una manera directa puso de manifiesto sus ideas en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas” (p. 133), pero en su contribución se limita al análisis del prólogo presente en el método de la lengua inglesa, donde se aborda la importancia de la práctica en los procesos de adquisición de una L2, la gradualidad gramatical necesaria cuyo orden se vincula a la percepción intelectual de la mente humana o la necesidad de que el discente se familiarice con el conocimiento de las “frases y modismos especiales” (p. 140). Queda, por tanto, en el lector la curiosidad por conocer cuanto Benot expone en las páginas preliminares de los métodos restantes, lo que paliamos -por lo menos en parte- remitiendo a las consideraciones que Paolo Silvestri advertía en la introducción al método que el lingüista sevillano escribió para el aprendizaje del italiano y que se recogen en el excelente estudio: *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Torino, Edizioni dell’Orso, 2001, pp. 111-120.

Dejamos constancia, por último, del Capt. 6 (“Apuntes para una historia de la enseñanza de la lengua francesa en España”, pp. 161-170) en el que Javier Suso López lleva a cabo un registro razonado de los estudios en los que se ha intentado la clasificación de las obras metodológicas empleadas para la enseñanza del francés, así como los ámbitos de investigación de mayor relevancia en el momento actual con remites a la correspondiente bibliografía especializada.

JORDI CANALS
Università degli Studi di Trento