

Juan Manuel Fustes

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Dimensiones históricas de los textos analizados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Sobre la historia de la enseñanza del italiano en Uruguay

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Análisis de los tres textos en forma separada

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

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

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

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

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

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

4.1.1 Lectura general

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 El saber/conocimiento de lengua

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

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

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

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

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

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

4.1.3 El hablante

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

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

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

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

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

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

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

4.1.4 La enseñanza

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

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

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

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

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

4.2.1 Lectura general

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

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

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

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

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

4.2.2 El saber/conocimiento de lengua

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

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

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

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

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

4.2.3 El hablante

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

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

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

4.2.4 La enseñanza

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

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

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

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

4.3.1 Lectura general

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

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

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

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

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

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

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

4.3.2 El saber/conocimiento de lengua

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

4.3.3 El hablante

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

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

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

4.3.4 La enseñanza

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

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

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

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

5. Conclusiones

5.1 Convergencias

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Divergencias

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

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

5.3 Opacidades

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Título / Title

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

Resumen / Abstract

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

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

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

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

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

Palabras clave / Keywords

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

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570111

Información y dirección del autor / Author and address information

Juan Manuel Fustes

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Av. Uruguay 1695

11200 Montevideo (Uruguay)

Correo electrónico: juanmanulfustes@gmail.com